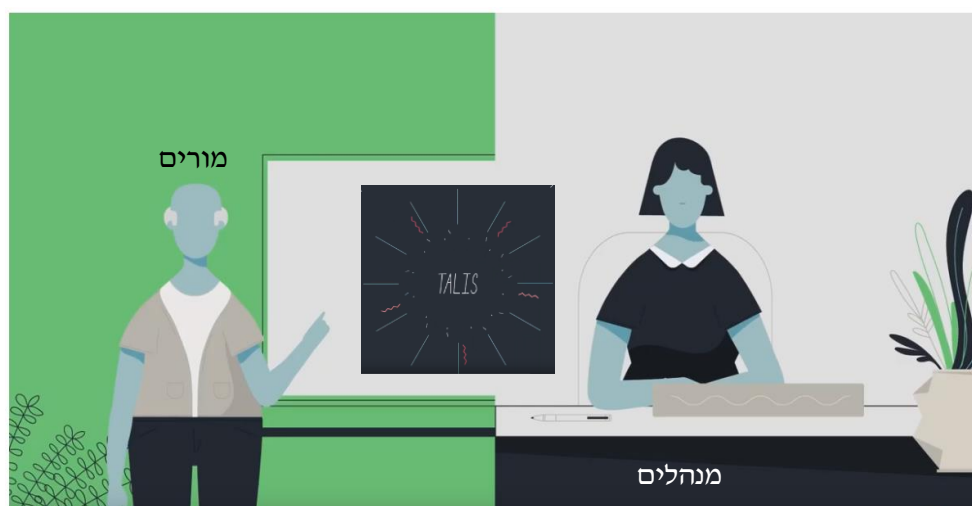


טאליס 2018 TALIS

Teaching and Learning International Survey

סקר ההוראה והלמידה הבין-לאומי



דוח מורחב

פרק 17 – ריכוז ממצאים בהיבטים נבחרים

הדוח המלא של מחקר טאליס 2018 מפורסם באתר הראמ"ה

17. ריכוז ממצאים בהיבטים נבחרים

דוח מחקר טאליס בבתי הספר לשנת 2018 הציב במוקד את ההתמקצעות של כוח ההוראה ובחן היבטים מגוונים וממדים שונים הנוגעים לכך. בפרק זה נסקור את התובנות העיקריות העולות מן הממצאים, וכן נציג את ההשלכות וההמלצות הנגזרות מן הממצאים בכל הנוגע למדיניות. חלק מההמלצות כלליות ומשקפות מבט בין-לאומי, כפי שעולה מממצאי הדוח ומהספרות המקצועית העדכנית, וחלקן ספציפיות לישראל.

התובנות העולות מן המחקר, כפי שהן מוצגות בפרק 1 בדוח הבין-לאומי, נסבות סביב שלושה צירים עיקריים:

- **קידום הוראה איכותית לכל תלמיד** – המחקר מתמקד בשאלה כיצד להבטיח הוראה איכותית לכל תלמיד, ולשם כך בוחן אם וכיצד תנאי העבודה ואיכות העבודה של המורים והמנהלים משפיעים על סביבת הלמידה ומעצבים אותה, ותורמים ללמידה ולרווחת התלמידים ברמת הכלל והפרט.
- **תמיכה בצמיחה המקצועית של מורים ומנהלים לאורך הקריירה שלהם** – המחקר בוחן אם מתחוללים תהליכי התמקצעות בהוראת המקצועות השונים מבחינת ידע ומיומנויות, וכיצד יש לתמוך בצמיחתם המקצועית של העוסקים בהם.
- **גיוס של מורים ומנהלים איכותיים ובקרה על השינויים במצבת כוח האדם** – המחקר מתאר את מאפייני כוח האדם במקצועות ההוראה ומציע דרכים למשיכת מורים ומנהלים איכותיים והנחיות לניטור הדינמיקה של כוח העבודה.

פרק זה נשען על פרק 1 בדוח הבין-לאומי, אך המיקוד הוא בממצאים הנוגעים למערכת החינוך בישראל, ובהיבטים מרכזיים הרלוונטיים במיוחד בה. בכל היבט יוצגו באופן אינטגרטיבי ממצאים עיקריים מן הדוח, על פי רוב לצד לוח בנספח ובו ירוכזו מדדים נבחרים המציגים את המצב בישראל ובכל אחת מהמדינות שהשתתפו במחקר בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD. על פי רוב לא יפורטו הנתונים עצמם בחלק זה, אך יצינו התרשימים והלוחות שבהם הוצגו הנתונים, אלא אם כן מדובר בנתונים שלא קיבלו במה משמעותית בפרקים קודמים.

משמעת, היבטי אקלים וסביבה פדגוגית

היבט מרכזי בעיני קובעי המדיניות, המנהלים, המורים וההורים כאחד הוא תמיכה בלמידה וברוחה של התלמידים וזאת באמצעות סביבה בית ספרית בטוחה ומוגנת לשהים בבית הספר, באמצעות אקלים לימודי וסביבה פדגוגית, וכן באמצעות היחסים בין המורים והתלמידים. **בלוח 89 שבנספח** מרוכזים מספר מדדים נבחרים הנוגעים לאקלים הבית הספרי, בדגש על התנהגות תלמידים וניהול כיתה. בישראל, ארבעה מהמדדים הנוגעים להתנהגות תלמידים וניהול כיתה גבוהים בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD שהשתתפו במחקר, כפי שיפורט להלן.

תחילה חשוב להדגיש כי ישראל, בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD, בולטת בשיעורים גבוהים של מנהלים המדווחים על אירועי אלימות ובריונות (בעיקר איומים או אלימות מילולית בקרב תלמידים, אלימות בין תלמידים המובילה לפגיעה פיזית, חבלה ברכוש וגניבות) המתרחשים בתדירות גבוהה בבית הספר, כלומר בהיבטים אלו הסביבה הבית ספרית בישראל בטוחה פחות (**לוח 15 ותרשים 11**). תפיסת המורים בנוגע ליחסיהם עם התלמידים משקפת יחסים טובים ואכפתיות מצד המורים, בעיקר בבתי ספר דוברי עברית, בשיעורים הדומים לממוצע מדינות ה-OECD (**לוח 17**). יש לזכור כי בעיות משמעת נפוצות יחסית במדינות רבות, ובהן ישראל, ומהוות מכשול בפני הוראה איכותית וניצול מיטבי של זמן השיעור. הדבר ניכר בעיקר בקרב מורים בראשית דרכם (ראו **תת-פרק 13.3**).

הנושא 'התנהגות תלמידים וניהול כיתה' נכלל בהכשרת מורים (**תרשים 23**) ובפיתוח מקצועי של מורים בישראל (**תרשים 36**) בשיעורים דומים ואף גבוהים במקצת בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD. כמו כן, תחושת המוכנות של מורים בישראל בנושא זה בעת כניסתם למקצוע גבוהה במעט בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD (**תרשים 23**), ואילו תחושת המסוגלות שלהם לרסן הפרעות בכיתה דומה לזו שבממוצע מדינות ה-OECD (**תרשים 25**). הדבר בא לידי ביטוי בכך ששיעור המורים המדווחים על איבוד זמן רב מהשיעור בשל הפרעות תלמידים דומה בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD (**לוח 60**). על אף הדמיון בנתונים אלו בין ישראל לממוצע מדינות ה-OECD, שיעור המורים שהביעו צורך רב בפיתוח מקצועי בנושא זה גבוה יחסית, גם בהשוואה לנושאים האחרים בישראל וגם בהשוואה לממוצע ה-OECD (**תרשים 38**). מסתמן אפוא כי במרבית ההיבטים הנוגעים לנושא 'התנהגות תלמידים וניהול כיתה' וכן ריסון הפרעות התנהגותיות בכיתה, המדדים בישראל – של הכללת הנושא בהכשרת מורים ובפיתוח מקצועי ושל תחושת המוכנות – גבוהים במקצת מהמדדים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD או דומים להם. כך גם שיעור המורים המביעים צורך רב יותר בפיתוח מקצועי בנושא גבוה יותר בישראל, ואף יש קושי בריסון הפרעות שכן חלק ניכר יותר מן השיעור מנותב לטיפול בבעיות אלו (על חשבון הלמידה).

שילוב תקשוב בהוראה

לשילוב תקשוב בהוראה נודעת חשיבות רבה, ומיומנויות התקשוב תופסות מקום מרכזי במיומנויות המאה ה-21. **בלוח 90 שבנספח** מרוכזים מספר מדדים נבחרים הנוגעים לשימוש בתקשוב בהוראה, תוך פירוט המדינות השונות. בישראל, ארבעה מהמדדים הנוגעים לשילוב תקשוב בהוראה גבוהים בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD שהשתתפו במחקר. בשני מדדים – מוכנות מורים בנושא עם ההצטרפות למקצוע והשתתפות מורים בפיתוח מקצועי בנושא – הדבר משקף תמונה חיובית יותר בישראל, ובשני מדדים – צורך רב של מורים בפיתוח מקצועי בנושא ומנהלים המדווחים על מחסור בטכנולוגיה דיגיטלית כחסם להוראה איכותית – הדבר משקף תמונה שלילית יותר בישראל בהשוואה למדינות ה-

OECD. להלן עיקרי הממצאים שהוצגו בדוח והמלצות הנגזרות מהם, תוך התמקדות בהקשר של מערכת החינוך בישראל:

שיעור המורים המדווחים על הכללת הנושא בהכשרתם דומה לשיעור המקביל בממוצע מדינות ה-OECD, ושיעור המדווחים על מוכנות בנושא בעת הכניסה בשערי המקצוע גבוה במעט בישראל (לוח 32). ועם זאת, בישראל תחושת המסוגלות של המורים ביכולתם לסייע לתלמידים ללמוד באמצעות טכנולוגיה דיגיטלית נמוכה בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD (תרשים 25). אומנם יותר מורים בישראל מדווחים על השתתפות בפיתוח מקצועי בנושא, בהשוואה לעמיתיהם בממוצע מדינות ה-OECD (תרשים 36), אך גם יותר מורים בישראל מדווחים על צורך רב בפיתוח מקצועי בנושא זה (תרשים 38). על צורך כזה דיווחו בשיעורים דומים גם מי שהשתתפו בפיתוח מקצועי בנושא וגם מי שלא השתתפו בו (ראו תת-פרק 10.1), מה שמעיד על דרישה גבוהה ומתמשכת שאינה זוכה למענה מספק גם לנוכח השתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי בנושא. על אף ההבדלים שנרשמו בחלק מן המדדים לעיל בין ישראל ומדינות ה-OECD, לא נמצא ביניהם הבדל של ממש בשיעורי המורים המדווחים על שימוש תדיר בפרקטיקות המאפשרות לתלמידים להשתמש בתקשוב (תרשים 27), כלומר במידת היישום של הפרקטיקות הרלוונטיות בכיתת הלימוד. בין מחזורי מחקר טאליס 2013 ו-2018 נרשמה מגמת עלייה הן בשיעור המורים המדווחים על השתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי בנושא 'שילוב תקשוב לצורכי הוראה' (תרשים 37), והן בשיעור המורים המדווחים על צורך רב בפיתוח מקצועי בנושא 'מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה'. וחשוב אף יותר: בין שני מחזורי המחקר, שיעור המורים המיישמים בתדירות גבוהה פעילויות המאפשרות לתלמידים שימוש בתקשוב להכנת עבודה או פרויקט שולש כמעט (מ-19% ב-2013 ל-52% ב-2018). עלייה חדה זו בשיעורי הדיווח על הפרקטיקה היא הגדולה ביותר בהשוואה לכל הפרקטיקות בישראל, וגם העלייה הגדולה ביותר בשימוש בפרקטיקה זו בהשוואה לכל המדינות שהשתתפו במחקר (ראו תת-פרק 9.1). הדבר מעיד שמורים מזמנים לתלמידים אפשרויות של ממש לשלב תקשוב בלמידה, והדבר מיושם בתדירות גבוהה, לפחות על סמך הדיווח העצמי של המורים.

בהקשר זה חשוב לעמוד על הבדל ניכר בין המורים בראשית דרכם למורים הוותיקים בהיבטים של הכשרה, צורך בפיתוח מקצועי ותחושת מסוגלות בנושא. הנושא 'שימוש בתקשוב לצורכי הוראה' נפוץ פחות בהכשרה ובהשכלה הפורמלית של מורים ותיקים, בהשוואה למורים בראשית דרכם

כשנשאלו על תחילת דרכם המקצועית, שיעור נמוך בהרבה מקרב המורים הוותיקים דיווחו כי חשו מוכנים די הצורך להתמודד עם תקשוב בהוראה, בהשוואה למורים בראשית דרכם (ראו תת-פרק 7.2 תחושת המוכנות להוראה). גם כיום, פחות מורים ותיקים חשים תחושת מסוגלות לסייע לתלמידים ללמוד באמצעות שימוש בטכנולוגיה דיגיטלית, בהשוואה למורים בראשית דרכם (ראו תת-פרק 8.2 תחושת מסוגלות והקשר לוותק בהוראה וכן לוח 34). על אף הפער בתחושת המסוגלות נמצא כי שיעור המורים הוותיקים המיישמים בתדירות גבוהה פרקטיקות המאפשרות לתלמידים להשתמש בתקשוב בעת הכנת פרויקטים/עבודות בכיתה דומה לשיעור המקביל בקרב המורים בראשית דרכם (ראו תת-פרק 9.1 פרקטיקות הוראה).

תחום זה הוא אחד משני תחומים בלבד שבהם שיעור המורים הוותיקים שצינו צורך רב להתפתח בתחום איננו נופל משיעור המורים בראשית דרכם שצינו זאת (ראו תת-פרק 16.5 פיתוח מקצועי של מורים), קרי כמעט בכל התחומים שיעור נמוך יותר של מורים ותיקים מצינים צורך רב בפיתוח מקצועי, בהשוואה למורים בראשית דרכם, אך בנושא זה של 'שימוש בתקשוב לצורכי הוראה' השיעורים דומים. המורים הוותיקים משתתפים יותר

בפעילויות לקידום ופיתוח מקצועי בנושא 'מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה' (ראו **תת-פרק 16.5 פיתוח מקצועי של מורים**). ייתכן כי הדבר תרם לכך שכיום הפער בין מורים בראשית דרכם למורים ותיקים בתחושת המסוגלות בנושא שימוש בטכנולוגיה דיגיטלית קטן יחסית, בעוד הפער ביניהם במוכנות לשימוש בתקשוב בהוראה עם הכניסה לתפקיד היה גדול מאוד. כלומר, ייתכן שתחושת המסוגלות של מורים ותיקים בנושא התקשוב, הנשענת על ידע ומיומנויות, נתמכת במידה ניכרת בהשתתפות בפיתוח מקצועי בנושא, ואילו תחושת המסוגלות של מורים בראשית דרכם בנושא זה נתמכת בעיקר בהכשרתם קודם הכניסה למקצוע.

זאת ועוד, שיעורים גבוהים יותר מקרב המנהלים בישראל מציינים שמחסור בטכנולוגיה דיגיטלית (וגם בגישה לאינטרנט) מהווים חסמים להוראה איכותית (**תרשים 67**), ועל כן אין זה מפתיע שבאופן יחסי הרבה יותר מורים בישראל, בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD, נותנים עדיפות וקדימות להשקעה כספית בתקשוב כאמצעי לשיפור פני החינוך (**תרשים 69**). עם זאת חשוב לציין את השיפור הרב שחל בהיבט זה של השפעת מחסור בטכנולוגיה דיגיטלית ובתשתיות, בהשוואה למחזור המחקר הקודם (**תרשים 68**): ירידה מ-59% ב-2013 ל-40% ב-2018 בשיעור המנהלים שלדעתם מחסור בטכנולוגיה דיגיטלית להוראה – מחשבים ותוכנות – פוגע באיכות ההוראה בבית הספר, וירידה מ-50% ב-2013 ל-34% ב-2018 בשיעור המנהלים שלתפיסתם גישה מוגבלת לאינטרנט פוגעת באיכות ההוראה.

הכשרת מורים ופיתוח מקצועי

בלוח 91 שבנספח מרכזים מספר מדדים נבחרים הנוגעים להכשרת מורים ומנהלים ולפיתוח מקצועי, תוך פירוט המדינות השונות. בישראל, שלושה מהמדדים הנוגעים להכשרת מורים ולפיתוח מקצועי גבוהים בהשוואה למדדים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD שהשתתפו במחקר. בשני מדדים – השתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי והשתתפות בפעילויות ליווי למורים בראשית דרכם – הדבר משקף תמונה חיובית יותר בישראל, ואילו במדד אי-השתתפות מנהלים בתוכניות למנהיגות חינוכית הדבר משקף תמונה שלילית יותר בישראל. להלן עיקרי הממצאים שהוצגו בדוח והמלצות הנגזרות מהם, תוך התמקדות במערכת החינוך בישראל:

בתוכניות להכשרת מורים, טרם כניסתם בשערי המקצוע, המועמדים להוראה לא רק זוכים לרכוש את בסיס הידע והמיומנויות שישרתו אותם בתפקידם, אלא גם תפיסותיהם ועמדותיהם כלפי המקצוע מתעצבות, והן מתגבשות ומתפתחות עם הכניסה להוראה והתקדמות הפיתוח המקצועי והקריירה. כמחצית מהמורים בכיתות ז'-ט' בישראל הם בעלי תואר שני ויותר, ושאר המורים מרביתם בעלי תואר ראשון, וזאת בדומה לממוצע מדינות ה-OECD (**לוח 5 ותרשים 6**). נוסף על כך, מרבית המורים המלמדים בכיתות ז'-ט' בישראל השלימו תוכניות או מסלולי הוראה להכשרת מורים – כמעט מחצית מהם (44%) הוסמכו להוראה בתוכנית להכשרת מורים במתכונת משולבת במכללת לחינוך, רבע (25%) הוכשרו במתכונת דו-שלבית באוניברסיטה, ושיעור דומה הוכשרו בתוכנית להסבת אקדמאים להוראה, אם במסלול במכללה לחינוך הכולל השלמה בתחום התוכן (18%) ואם בתוכנית לקראת תואר מוסמך בהוראה (6%) (**לוח 6**).

ממצאי המחקר עולה כי הכשרה בנושא נתון או בפרקטיקה מסוימת קודם הכניסה לתפקיד או פיתוח מקצועי בהם במהלך התפקיד קשורים בתפיסת מוכנות ומסוגלות גבוהה יותר בנושא ובנטייה רבה יותר לאמץ וליישם את הפרקטיקה שבמוקד. עוד נמצא כי יש נושאים נפוצים בפעילויות לפיתוח מקצועי – אם בשל היצע גבוה מצד המערכת ואם בשל ביקוש

גבוה מצד המורים – אף שהם נפוצים מאוד גם בהכשרת המורים קודם כניסתם לתפקיד, כגון 'ידע, הבנה וכישורים פדגוגיים בתחום הדעת שהמורה מלמד' (**תרשים 23 ותרשים 36**). לעומת זאת, נושאים כגון 'הוראת כישורי למידה חוצי תחומים' ו'הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית' נפוצים פחות הן בהכשרת מורים והן בפעילויות לפיתוח מקצועי.

ככלל נמצא כי בישראל מדרג הנושאים שנכללו בהכשרת המורים דומה למדרג הנושאים לפי מוכנות המורים להוראתם עת נכנסו לתפקידם (**תרשים 23**). משמעות הדבר היא שכלל ששיעור גבוה יותר של מורים דיווחו כי נושא מסוים נכלל בהכשרתם, כך שיעור גבוה יותר של מורים דיווחו על מוכנות להוראה בנושא. הנושאים השכיחים פחות בהכשרת מורים הם 'מעקב אחר ההתפתחות והלמידה של התלמידים', 'שימוש בתקשוב לצורכי הוראה' ו'הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית', וגם המוכנות להוראה בנושאים אלו נמוכה יותר. בשני הנושאים הראשונים, שיעור המורים שדיווחו על היעדר מוכנות אף שהנושא נכלל בהכשרתם הוא הגבוה ביותר, וכך גם בנושא 'התנהגות תלמידים בניהול כיתה'. הדבר מצביע על צורך בשילוב נרחב יותר של נושאים אלו בהכשרת מורים, וכן בטיוב דרכי ההכשרה בנושאים אלו. במבט בין-לאומי, הנושא 'מעקב אחר ההתפתחות והלמידה של התלמידים' הוא היחיד שהכללתו בהכשרות מורים בישראל נמוכה יותר בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD, ולעומת זאת הנושא 'הוראה בכיתה הטרוגנית' לא רק משולב הרבה יותר בהכשרות מורים בישראל, אלא גם המוכנות בו גבוהה הרבה יותר בישראל.

מעבר לנושאים עצמם יש חשיבות רבה לכך שלהשתתפות בפעילות לפיתוח מקצועי תהיה משמעות והשפעה לטובה על ההוראה. כ-80% מן המורים בישראל שהשתתפו בפעילות לפיתוח מקצועי דיווחו על פעילות משמעותית ותורמת, בדומה לשיעורם בממוצע מדינות ה-OECD. המאפיינים הבולטים של פעילויות אלו הם מיקוד בתוכן והתבססות על למידה פעילה, ובישראל מושם משקל רב גם על פעילות ממושכת ומתמשכת (**תרשים 35**).

שיעור המנהלים בעלי תואר שני ואף יותר גבוה בישראל מהשיעור המקביל בממוצע מדינות ה-OECD (**לוח 7**). חלק הארי של המנהלים בישראל עברו קורס או תוכנית להכשרת מנהלים או קורס במנהל חינוכי (שיעורם דומה לשיעור המקביל בממוצע מדינות ה-OECD), ופחות מהם השתתפו בתוכנית למנהיגות חינוכית (שיעורם נמוך בהשוואה לממוצע במדינות ה-OECD). רק חלק מהם עשו כן לפני שהתמנו לתפקיד (שיעורם נמוך בהשוואה לממוצע במדינות ה-OECD) (**לוח 8 ותרשים 8**). לצד זאת, כמעט כל המנהלים השתתפו בשנה שקדמה לעריכת הסקר לפחות בפעילות אחת לפיתוח מקצועי (**לוח 45**), ובכלל זה קורסים במנהיגות ותוכניות הסמכה פורמליות, ובעיקר בקהילות מקצועיות של מנהלים, ימי עיון והשתלמויות וקריאת ספרות מקצועית. אם כך, מנהלים מפצים על מחסור בהכשרה ייעודית בתחומי ניהול ומנהיגות קודם כניסתם לתפקיד, וזאת באמצעות השתתפות מוגברת בתוכניות ייעודיות ובפיתוח מקצועי לאחר כניסתם לתפקיד.

אפיק נוסף לתמיכה במנהלים הוא השתתפות בפעילויות חניכה וליווי, אם כחלק מקהילות מקצועיות של מנהלים ואם באמצעות הדרכה של עמיתים מנוסים, שבהן חולקים ומשתפים מידע נצבר, ניסיון, הצלחות והתמודדות עם אתגרים. השתתפות מנהלים בשתי פעילויות אלו לפיתוח מקצועי שכיחה יותר בישראל בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD (**תרשים 42**).

בישראל, כמחצית מהמורים ומהמנהלים מציינים כי אין להם תמריץ להשתתף בפעילויות לפיתוח מקצועי או כי פעילויות אלו מתנגשות בשעות העבודה שלהם, ושיעור דומה מקרב המורים ורבע מן המנהלים ציינו גם שאין להם זמן לפעילויות לפיתוח מקצועי בשל מחויבויות משפחתיות. שניים מהחסמים הללו – היעדר תמריצים והיעדר זמן בשל מחויבויות משפחתיות – נפוצים יותר בישראל בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD, הן בקרב מורים (**תרשים 39**) והן בקרב מנהלים (**תרשים 44**).

מורים בראשית דרכם

התקופה שבה מורים עושים את צעדיהם הראשונים במקצוע קריטית להמשך דרכם ולהתמדה שלהם בהוראה. בתקופה זו הם גם נצרכים לתמיכה ולחיזוקים הן ברמה המקצועית (אפקטיביות בהוראה, התמודדות עם אתגרים) והן ברמה האישית (רווחה, שיעור המוטיבציה). לא בכדי עזיבת המקצוע בשנים הראשונות להוראה היא תופעה ידועה ונפוצה במדינות מסוימות, ובכללן ישראל.

במדינות רבות מורים בראשית דרכם מושמים במידה רבה יותר ובמכוון לבתי ספר מאתגרים יותר מבחינת הרקע והרכב התלמידים, אך אין הדבר כך בישראל (לוח 73). ועם זאת גם בישראל מורים בראשית דרכם נוטים לגלות שביעות רצון נמוכה יותר מעמיתיהם הוותיקים, הן מבחינת הבחירה במקצוע והן מבחינת הרצון לעבור לבית ספר אחר (תרשים 18).

פעילויות ליווי הן אחד האמצעים המרכזיים לתמיכה במורים בראשית דרכם (או במורים חדשים בתפקיד/בבית הספר). הנגישות של פעילויות ליווי רשמיות למורים בראשית דרכם גבוהה בישראל בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD (לוח 75), וכך גם השתתפותם בפעילויות אלו בשנתם הראשונה במקצוע (לוח 76). מעניין לציין כי בהשוואה למדינות ה-OECD, בישראל נפוצים יותר בפעילויות הליווי אמצעים המערבים אינטראקציות עם המנהל או עם מורים מנוסים (הדרכה, פגישות, ובעיקר הוראה בצוות) וכן השתלמויות (פנים אל פנים ובעיקר מקוונות), אך דווקא שיתוף פעולה עם מורים חדשים נפוץ פחות בישראל (תרשים 72) – שיתוף היכול להעניק תמיכה ואמפתיה בין מורים החולקים ניסיון דומה וקשיים דומים. גם פעילויות הנחיה נפוצות יותר בישראל, בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD, ובעיקר למורים בראשית דרכם (לוח 79 ותרשים 74).

אפיק נוסף לתמיכה במורים בראשית דרכם הוא שיתוף פעולה עם מורים אחרים, ובכלל זה קבלת משוב בונה. אומנם בישראל לא נמצא הבדל בין שיעורי המורים בראשית דרכם שקיבלו משוב לבין המורים הוותיקים יותר, אך נמצא כי הם נבדלים אלו מאלו במקורות המידע שהמשוב נשען עליהם (תרשים 57). כך, משוב המבוסס על צפייה בשיעור נפוץ יותר בקרב מורים בראשית דרכם, ואילו משוב המבוסס על עדויות מהישגי תלמידים או הערכה עצמית נפוץ יותר בקרב מורים ותיקים. חשוב אף יותר, מורים בראשית דרכם, אף יותר ממורים ותיקים, מוצאים כי המשוב שקיבלו היה בעל משמעות עבורם וכי הייתה לו השפעה חיובית על ההוראה שלהם (תרשים 58).

לאחר שמוֹשֶׁטת ביקורת על היקף המשרה שמוחזק קבוע, בישראל עומס ההוראה ועומס העבודה בכלל של מורים בראשית דרכם דומים לאלו של מורים ותיקים (ראו תת-פרק 16.2). לכאורה היקף שעות ההוראה השבועי של מורים בראשית דרכם קטן בהשוואה למורים ותיקים (תרשים 71), אך הדבר נובע בעיקר מהעסקה בחלקיות משרה.

נמצאו הבדלים בין מורים בראשית דרכם למורים ותיקים בהקשר של שתי פרקטיקות: האחת, למורים בראשית דרכם תחושת מסוגלות נמוכה יותר ביכולתם לסייע לתלמידים לחשוב חשיבה ביקורתית (תרשים 26), ומתוך כך גם שיעור נמוך יותר של מורים בראשית דרכם מיישמים בתדירות גבוהה את הפרקטיקה 'מתן משימות המצריכות חשיבה ביקורתית', הנמנית עם פרקטיקות לקידום למידה משמעותית (ראו תת-פרק 9.1); השנייה נוגעת להיבטים שונים של ניהול כיתה – החל מתחושת מסוגלות נמוכה יותר (תרשים 26), דרך שימוש מוגבר בפרקטיקות לניהול כיתה הנוגעות לריסון תלמידים (ראו תת-פרק 9.1), ועד דיווחים רבים יותר על בעיות משמעת (ראו תת-פרק 4.2), וכן הקצאת זמן רב יותר לניהול כיתה ומועט יותר להוראה (ראו תת-פרק 4.2 ולוח 61). מקובל כי למורים בראשית דרכם נדרש זמן רב יותר להיערך כראוי לקראת הוראה, לתכנן ולבנות מערכי שיעור, וכדומה.

גיוס כוחות הוראה איכותיים ושימורם במערכת

אחד האתגרים המרכזיים הניצבים לפני מערכות חינוך הוא גיוס כוחות איכותיים להוראה, בחירת מי שיש בידם הידע והמימוניות הנדרשות במקצוע, ושימורם במערכת לאורך זמן תוך מתן הזדמנויות להתפתחות ולקידום מקצועי. בחינה של העדפת קריירה בתחום ההוראה והשיקולים בהחלטה להיות מורה שופכים אור על גורמי המשיכה למקצוע.

בישראל, כ-60% מן המורים ציינו כי הוראה הייתה העדפה הראשונה שלהם בבחירת הקריירה, שיעור נמוך במעט בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD (לוח 18). שיעור זה נמוך יותר בקרב מורים בראשית דרכם בהשוואה למורים ותיקים (ראו תת-פרק 5.1 העדפה בבחירה בהוראה כקריירה). מורים שהוראה היא הבחירה הראשונה שלהם במקצוע נוטים להיות יותר שבעי רצון מעבודתם בהוראה ובעלי תחושת חוללות עצמית גבוהה יותר. בישראל (תרשים 15), רובם המכריע של המורים ציינו שיקולים הנוגעים להגשמה עצמית באמצעות שירות הציבור ותרומה לחברה כגורמים מכריעים בהחלטתם להיות מורים; כשלושה רבעים מהם ציינו תנאי העסקה במקצוע (לוח זמנים, ביטחון תעסוקתי), ורק מחציתם ציינו מאפיינים כלכליים (הכנסה). הגורם האחרון נמוך יותר בקרב מורים בבתי ספר דוברי עברית בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית. על פי רוב, במדינות שבהן שיעור גבוה מקרב המורים ציינו את מרכיבי השכר ותנאי העסקה כשיקולים מרכזיים בבחירה במקצוע, המקצוע זוכה להערכה רבה בחברה, והן גם מדינות בעלות הישגים גבוהים יחסית במבחני PISA. מכאן שעידוד ההתמקצעות של העוסקים בהוראה – הן מבחינת תנאי קבלה ופיתוח מקצועי והן מבחינת התנאים והיחס המוענקים להם מן המערכת – עשוי לתרום גם לשיפור הישגי התלמידים וגם למיצוב ההוראה כמקצוע יוקרתי ומוערך בחברה. שיפור שכר המורים הוא הגורם הזוכה לתעדוף הראשון במעלה בקרב מורים בשני מגזרי השפה (תרשים 69). ממצא זה איננו מפתיע לנוכח השיעור הנמוך יחסית של מורים ומנהלים בישראל שהביעו שביעות רצון משכרם ומתנאי העסקה בכלל (מלבד שכר), וזאת בהשוואה לשיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD (תרשים 21 ותרשים 22). היבט זה מקבל משנה חשיבות שכן שביעות הרצון מהשכר בישראל נמוכה בעיקר בקרב מורים בראשית דרכם, בהשוואה למורים ותיקים יותר, ופער זה ניכר ביתר שאת בקרב מורים בבתי ספר דוברי עברית (לוח 29). מעניין שבכל הנוגע לשביעות רצון מתנאי החוזה (מלבד שכר), שביעות הרצון של מורים בראשית דרכם בישראל דומה לזו של מורים ותיקים ואף גבוהה ממנה במקצת. בהקשר של שכר המורים חשוב לציין כי שכרם בכיתות ז'-ט' בישראל דומה לשכר עמיתיהם במדינות ה-OECD. כאמור, בשנים האחרונות חל שיפור ניכר בשכר המורים בישראל, בין היתר בשל רפורמות דוגמת "אופק חדש" ואחרות. עוד נמצאו במחקר טאליס קשרים מורכבים בין השיקולים בהחלטה להצטרף להוראה לבין ייחוס חשיבות לשיפור שכר המורים (ראו תת-פרק 15.2, ובפרט 'זרקור על שיפור שכר המורים').

היבטים אלו של גיוס כוחות הוראה ושימור האיכותיים שבהם במערכת נעשים חשובים יותר במערכות חינוך שיש בהן שיעור גבוה במיוחד של מורים מבוגרים. לדוגמה, בבתי ספר דוברי עברית שיעור המורים שגילם 50 ויותר כפול משיעורם בבתי ספר דוברי ערבית (לוח 3), ואילו שיעור המנהלים שגילם 60 ויותר כפול בבתי ספר דוברי ערבית משיעורם בבתי ספר דוברי עברית (לוח 4). בהקשר רחב יותר יש להביא בחשבון מאפיינים דמוגרפיים נוספים כגון מגדר. נשים וגברים נבדלים הן בשיקולים בבחירת המקצוע, הן בייחוס חשיבות לשיפור בשכר והן באפשרויות הקידום לעמדות ניהול בית ספר, והדבר ניכר בישראל – גברים מהווים כרבע מן העוסקים בהוראה בכיתות ז'-ט' אך כמחצית מן המנהלים, והפער ניכר במיוחד בבתי ספר דוברי ערבית (תרשים 3).

כאמור בפתח הדברים, בישראל חלק הארי של המורים ייחסו חשיבות בינונית או רבה לשיקולים הנוגעים להגשמה עצמית באמצעות שירות הציבור ולתרומה לחברה, והרבה פחות מורים ייחסו חשיבות לשיקולים הנוגעים למאפיינים כלכליים ותנאי העסקה במקצוע ההוראה (תרשים 15). במחקר נמצא כי מי שהשיקולים הנוגעים לתרומה לחברה היו מרכיב מרכזי בהחלטתם להיות מורים נטו יותר מעמיתיהם להשתתף בפעילויות לפיתוח מקצועי לאורך הקריירה שלהם – מאפיין חיוני והכרחי להיות המורה לומד לאורך זמן.

הוראה בכיתות הטרוגניות עם שונות ביכולות של תלמידים ובצורכיהם

המורים נדרשים להוראה בסביבות מגוונות ובכיתות הטרוגניות מבחינת הרכב התלמידים. מחקר טאליס הבין-לאומי שם דגש על כיתות בעלות הרכב מגוון של תלמידים מבחינת רקע תרבותי ולשוני (שפתי), וגם מתמקד בהיבטים של שונות ביכולות של התלמידים, קרי תלמידים עם צרכים מיוחדים ותלמידים מחוננים. בלוח 87 שבנספח מרוכזים מספר מדדים נבחרים הנוגעים להוראה בכיתות הטרוגניות מבחינת היכולות והצרכים של התלמידים.

תלמידים עם צרכים מיוחדים: אומנם בישראל, בהשוואה לממוצע במדינות ה-OECD, נרשמו שיעורים גבוהים יחסית של מורים המלמדים בבתי ספר עתירי תלמידים עם צרכים מיוחדים (לוח 14, מבוסס על דיווחי מנהלים), אך שיעורי המורים המלמדים בכיתות מרובות תלמידים עם צרכים מיוחדים דומים לשיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD (לוח 87, מבוסס על דיווחי מורים). 'הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים' הוא מהנושאים הנפוצים פחות בפעילויות לפיתוח מקצועי בישראל, וגם אחד משני נושאים בלבד שבהם שיעורים גבוהים יותר של מורים בממוצע מדינות ה-OECD, בהשוואה לישראל, דיווחו על השתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי (תרשים 36). מאידך, שיעור המורים בישראל שהביעו צורך רב בפיתוח מקצועי בנושא זה הוא מהגבוהים, גם בהשוואה לנושאים האחרים בישראל וגם בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD (תרשים 38). בשיעור זה גם נרשמה עלייה מובהקת בין מחזורי המחקר - 2018 לעומת 2013. שיעורים גבוהים יותר של מנהלים בישראל מציינים שמחסור במורים מיומנים בעבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים הוא חסם להוראה איכותית (תרשים 67).

הוראה בכיתה הטרוגנית: הנושא 'הוראה בכיתה הטרוגנית', שלרוב נתפס בהקשר של יכולות קוגניטיביות של תלמידים ופחות מכך בהקשר של רקע וצרכים, גם נפוץ יותר בהכשרות מורים בישראל וגם המוכנות בו גבוהה יותר בישראל בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD (תרשים 36). למעשה, בנושא זה הפערים הגדולים ביותר הם לטובת מורים בישראל, מבחינת הכללת הנושא בהכשרת מורים ומוכנות בנושא, בהשוואה למורים בממוצע מדינות ה-OECD.

טיפול ההגשמה והסיפוק המקצועיים ככלי להגברת שביעות הרצון של מורים

אחד הממצאים החשובים במחקר טאליס 2018 הוא ביסוס הקשר בין שביעות רצון (נמוכה) לבין הסכנה של נשירה, קרי כוונות לעזוב את המקצוע. ב-44 מדינות, ובהן ישראל, נמצא כי ככל ששביעות הרצון של המורים גבוהה יותר, כך פוחתים הסיכויים שבכוונתם לעזוב את ההוראה. על כן הגברה של שביעות הרצון של המורים ושל תחושת ההגשמה והסיפוק שהם חווים בעבודתם היא גם מטרה בפני עצמה וגם ואמצעי של מערכות חינוך לשמר כוחות הוראה איכותיים. ככלל, רמת שביעות הרצון של המורים בישראל גבוהה, בעיקר מהיבטים הנוגעים לעבודה בבית הספר ומעט פחות מכך מהמקצוע עצמו, ובשיעורים הדומים לממוצע

מדינות ה-OECD (תרשים 16). שביעות הרצון של המנהלים גבוהה אף יותר, ובדומה למורים בעיקר מהיבטים הנוגעים לעבודה בבית הספר ומעט פחות מכך מהמקצוע עצמו. בישראל שיעור המנהלים המדווחים על שביעות רצון גבוה מעט מהשיעור המקביל בממוצע מדינות ה-OECD (תרשים 19).

על כן יש טעם לעמוד על הגורמים הקשורים לשביעות רצון ותחושת סיפוק והגשמה אצל מורים. במחקר נבחן הקשר בין מגוון גורמים ובין שביעות רצון, והעיקריים שבהם מרוכזים בלוח 93 שבנספח. אפשר לסווג גורמים אלו למספר מנופים (בראייה כוללנית הנשענת על הממצאים של כלל המדינות שהשתתפו במחקר) למען הגברת שביעות רצונם של המורים:

- בחירת מועמדים עם מוטיבציה פנימית חזקה שרואים בהוראה העדפה ראשונה לקריירה, ובפרט קריירה ארוכת טווח;
 - מועמדים בעלי גישה של לומד לאורך החיים השואפים להתפתח ולהתמקצע, אשר שמים דגש על השתתפות בפעילויות ליווי והנחיה (היבטים אלו אינם מובהקים בישראל) ובפעילויות משמעותיות של פיתוח מקצועי;
 - תנאי עבודה (הפחתת גורמי לחץ) ואקלים בית ספרי שתורמים לרווחת המורים, וכן הערכה מצד החברה כלפי המקצוע;
 - החשיבות של תחושת אמון, שיתוף וכבוד הדדי בין מורים וכן אוטונומיה כיתתית.
- חשוב להתחשב בהקשר הלאומי ובסדרי העדיפויות במדיניות, וכן בעוצמת הקשר בין כל מנוף לבין שביעות הרצון, כפי שעולה ממצאי המחקר. חשוב גם לבחון את ההתאמה של המנופים לצרכים של קבוצות מורים שונות הנבדלות זו מזו במאפייניהן.

קידום תחושת ההגשמה והסיפוק המקצועיים באמצעות תחושת מסוגלות גבוהה

לא רק תחושת הרווחה של המורים חשובה לשם שימור המורים במקצוע, אלא גם שיפור תחושת ההגשמה והסיפוק שהם שואבים מן ההוראה. ככל שהמניעים המרכזיים של מורים להצטרף למקצוע נוגעים לתחושת הגשמה עצמית באמצעות שירות הציבור, לתרומה לחברה והשפעה על התפתחותם של ילדים, על מערכות חינוך לשאוף לקדם את תחושת המסוגלות והחוללות העצמית של המורים. מורים המגלים תחושת מסוגלות גבוהה וביטחון ביכולות ההוראה שלהם וביעילותה נוטים לגלות שביעות רצון גבוהה יותר ומחויבות רבה יותר לעבודתם ומושפעים פחות משחיקה, מה שמעיד על חשיבותה של תחושת המסוגלות לרווחת המורים.

על כן יש טעם לעמוד על הגורמים הקשורים לתחושת המסוגלות והחוללות העצמית של מורים. במחקר נבחן הקשר בין מגוון גורמים ובין תחושת מסוגלות, והעיקריים שבהם מרוכזים בלוח 94 שבנספח. ראוי לציין כי יש דמיון רב בין הגורמים שנמצאו קשורים לתחושת מסוגלות עצמית לבין הגורמים שנמצאו קשורים (לוח 93 בנספח), וגם שני משתנים אלו נמצאו קשורים זה לזה, קרי קשר חיובי בין שביעות רצון מסביבת העבודה הבית ספרית ומן המקצוע ובין תחושת מסוגלות עצמית. ועם זאת אפשר לסווג לצדם מספר מנופים נוספים (בראייה כוללנית הנשענת על הממצאים של כלל המדינות שהשתתפו במחקר) למען הגברת תחושת המסוגלות של המורים:

- היבטים הנוגעים לתנאים של חוזה ההעסקה (היבטים אלו אינם מובהקים בישראל), מבחינת הביטחון התעסוקתי (חוזה קבוע או זמני) והיקף המשרה (מלאה או חלקית);
- האקלים הכיתתי המשמעותי;

- ההשפעות של השתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי והתוכן של פעילויות אלו, ובפרט פעילויות שכללו את התכנים הבאים: שונות בין תלמידים בכיתה, ניהול כיתה והתנהגות תלמידים.

בישראל ובמדינות רבות נמצאו גם קשרים עם מאפיינים כיתתיים – ככל שגבוה יותר שיעורם של תלמידים תת-משיגים מבחינה לימודית בכיתה, כך תחושת המסוגלות של המורים נמוכה יותר (קשר הפוך נמצא עם שיעורם של תלמידים מחוננים בכיתה), וכן עם מאפיינים של המורה: ככל שהמורה ותיק יותר כך תחושת המסוגלות שלו גבוהה יותר.

האמור בסעיף קודם, העוסק בשביעות רצון, בנוגע למנופים תקף גם בהקשר של קידום תחושת המסוגלות. יש לתת את הדעת גם למנופים הנוגעים להשמת מורים מנוסים ובעלי הכשרה מתאימה לכיתות מאתגרות מבחינת הרכב התלמידים והתנהגותם, וכן להפניית מורים שנדרשים להתמודד עם כיתות מאתגרות לפעילויות מתאימות לפיתוח מקצועי ותמיכה בהם.