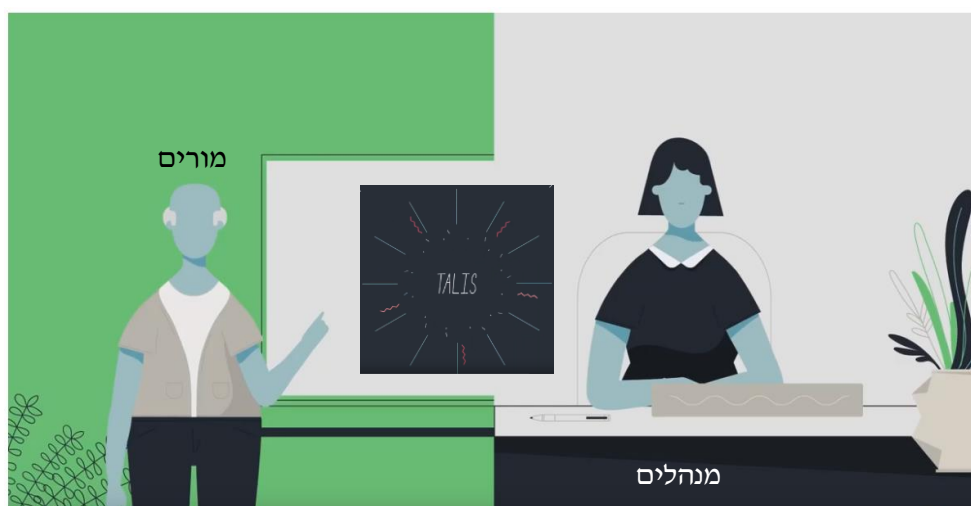


# TALIS 2018 טאליס

Teaching and Learning International Survey

סקר ההוראה והלמידה הבין-לאומי



## דוח מורחב

פרק 9 – פרקטיקות הוראה והערכה

הדוח המלא של מחקר טאליס 2018 מפורסם באתר הראמ"ה

## 9. פרקטיקות הוראה והערכה

ההוראה בעידן הנוכחי דינמית יותר, מאתגרת ותובענית מבעבר. מצופה ממורים וממנהלים לחדש, להתאים ולפתח ברציפות את פרקטיקות ההוראה שלהם, וזאת כדי לאפשר לכלל תלמידיהם לרכוש את הידע והמיומנויות שיזדקקו להם בחייהם הבוגרים ובשוק העבודה בעתיד.<sup>1</sup> במחקר טאליס רואים במורים ובמנהלים מומחים בחינוך. מכך נגזר שחשוב ביותר למדוד האם וכיצד מורים ומנהלים משתמשים בידע, במיומנויות ובפרקטיקות שלהם במהלך עבודתם, והאם הם רואים מקום להתפתחות ולשיפור נוסף בהיבטים אלו.

האיכות של המורה בכלל ושל פרקטיקות ההוראה וההערכה שהוא מיישם בכיתה בפרט הם המשתנים החשובים ביותר להצלחת בית הספר ומערכת החינוך.<sup>2,3</sup> מרבית המשתנים הבית ספריים הקשורים להישגי התלמידים משפיעים על פי רוב על הפרקטיקות שהמורים מפעילים ובכך משפיעים גם על הלמידה. לשם קידום הלמידה מורים נדרשים להשתמש בפרקטיקות הוראה והערכה שיש בהן לשפר את הישגי התלמידים ולמצות את מלוא הפוטנציאל שלהם, ללא קשר למאפייני הרקע שלהם (רקע חברתי-כלכלי, שפת האם, סטטוס עלייה וכדומה). מעבר ליישום מושכל ואפקטיבי של פרקטיקות אלו, על המורים לספק לתלמידיהם משוב על תהליך הלמידה ועל תוצאותיו שיבוא לידי ביטוי בהערכה מעצבת (במהלך תהליך הלמידה על תהליך הלמידה) ובהערכה מסכמת (בסופו של תהליך הלמידה על תוצריו). בשדה החינוכי המושג "הוראה איכותית" נתפס בדרך שונה על ידי אנשים שונים. קשה להגיע לידי הסכמה בשאלה מה הוא מסמל ומהם הממדים המרכיבים אותו, ולא כל שכן קשה למדוד אותו, אך אפשר להסיק בנוגע אליו על סמך מדדים כגון קידום הישגי תלמידים והמוטיבציה ללמידה, וכן יישום של פרקטיקות הוראה והערכה מתקדמות.

מחקר טאליס מבוסס על מגוון מדדים משלימים שנועדו למדוד מה המורים עושים בכיתות. אגב התייחסות לכיתה אקראית, המורים מתבקשים לתאר כיצד הם מלמדים ולפרט באיזו תדירות הם משתמשים בפרקטיקות הוראה והערכה שונות ומה פרק הזמן המוקדש לפעילויות שונות בכיתה.

### 9.1 פרקטיקות הוראה

פרקטיקות ההוראה הן הפעולות שהמורה עושה בכיתה עם תלמידיו והדרכים שבהן הוא מזמן להם אפשרויות לרכוש ידע או ליצור אותו. במחקר טאליס אפשר לסווג את פרקטיקות ההוראה האפקטיביות – אלו שנמצאו בקשר חיובי לתוצרי הלמידה – לארבע קטגוריות עיקריות: פרקטיקות ניהול כיתה (Classroom management), פרקטיקות שתורמות לכך שההוראה ברורה ומובנת לתלמידים (Clarity of instruction), פרקטיקות קונסטרוקטיביסטיות המעודדות ומקדמות למידה משמעותית והבניה של ידע באופן פעיל (Cognitive activation), וכן פעילויות מתקדמות הנשענות על פרויקטים מורכבים ו/או ארוכים (Enhanced activities).

ביתר פירוט, פרקטיקות לניהול כיתה הן הפעולות שהמורים נוקטים כדי להבטיח סביבת למידה מסודרת ושימוש יעיל ומיטבי במשאבי הזמן (ובמשאבים אחרים) במהלך השיעור. פרקטיקות שתורמות לכך שההוראה ברורה ומובנת לתלמידים פירושן שהמורה נוקט פעולות

<sup>1</sup> OECD (2018), Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en>.

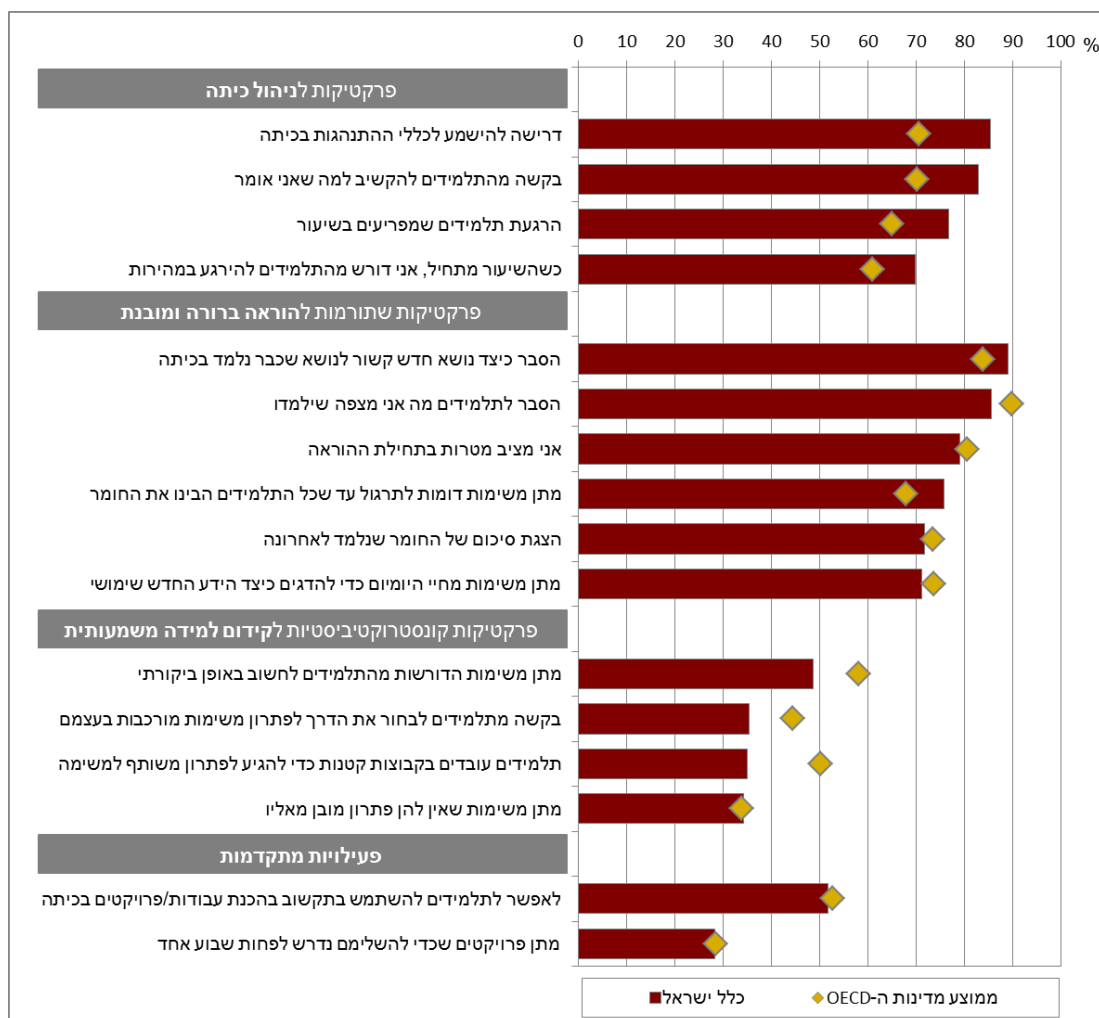
<sup>2</sup> OECD (2005), Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.

<sup>3</sup> Hattie, J. (2009), Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, Routledge, London

שמבהירות לתלמידים מה הם צפויים ללמוד וכיצד הנושא החדש קשור לנושאים קודמים שכבר נלמדו ולחיייהם, וכן שיקוף של הלמידה, וידוא כי אכן החומר נלמד וסיכום הנלמד. פרקטיקות קונסטרוקטיביסטיות לקידום למידה משמעותית כוללות פעילויות המצריכות הערכה, שילוב ויישום של ידע מצד התלמידים כחלק מפתרון בעיות. על פי רוב הללו ניתנים בהקשר של עבודה שיתופית או פתרון בעיות מורכבות. פעילויות מתקדמות מזמנות לתלמידים אפשרות לעבודה עצמאית לשם הכנת פרויקט, לעיתים ממושך, המצריך שימוש בכלים כגון טכנולוגיות מידע ותקשורת.

במחקר טאליס נשאלו המורים באיזו תדירות הם מיישמים פרקטיקות הוראה שונות בכיתתם. להלן דיווח על שיעור המורים שדיווחו כי הם מיישמים את הפרקטיקות הללו "לעיתים קרובות" או "תמיד" (מתוך ארבע אפשרויות תשובה: "אף פעם או כמעט אף פעם", "מידי פעם", "לעיתים קרובות" ו"תמיד") בכלל ישראל בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD (תרשים 27) וכן בפילוח לפי מגזר שפה (לוח 35).

### תרשים 27: שיעורי המורים שדיווחו כי הם מיישמים פרקטיקות הוראה בתדירות גבוהה



מקור למידע: OECD (2019), תרשים I.2.1

עם הפרקטיקות הנפוצות ביותר בישראל נמנות פרקטיקות שתורמות לבהירות ההוראה, והשכיחות מתוכן הן לספק הסבר כיצד נושא חדש קשור לנושא שכבר נלמד (89%) ולהסביר לתלמידים את הציפיות מהלמידה (86%). רק מיעוט של פרקטיקות התורמות להוראה ברורה ומובנת שכיחות יותר בישראל מבמדינות ה-OECD (בעיקר תרגול משימות דומות עד

שהמורה מוודא שכל התלמידים הבינו את החומר, וכן הסבר כיצד נושא חדש קשור לנושא שכבר נלמד). בשאר הפרקטיקות השיעורים דומים יחסית בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD. פרקטיקות אלו שתורמות לבהירות ההוראה שכיחות יותר מהאחרות בעיקר משום שהן "גוזלות" פחות זמן (יעילות) וקלות יותר ליישום (נוחות), ולכך משמעות רבה לנוכח הדרישות הגוברות מן המורים, במדינות רבות, ללמד היקפים גדולים יותר של חומר ו/או ללמד בכיתות הטרוגניות מבחינת הרכב התלמידים.

גם פרקטיקות לניהול כיתה שכיחות מאוד בישראל, ובעיקר הדרישה להישמע לכללי ההתנהגות (85%) ובקשה להקשיב לדברי המורה (83%). על פי דיווחי המורים, כל הפרקטיקות בנושא ניהול הכיתה שכיחות יותר בישראל (70% עד 85%) מבמדינות ה-OECD (כ-60% עד כ-70%). שימוש בתדירות רבה בפרקטיקות לניהול כיתה נובע מצורך של המורים, אם בשל הפרעות חוזרות ונשנות מצד תלמידים ואם בשל אי-הצלחתו של המורה ליצור אווירה לימודית, כך שנדרש לחזור על הפעולה שוב ושוב. מעניין לציין כי אף שבישראל המורים מדווחים על שימוש תדיר בפרקטיקות לניהול כיתה, אף יותר מבממוצע מדינות ה-OECD, הדיווחים על משמעת דומים בין ישראל לממוצע מדינות ה-OECD (לוח 16).

שיעור נמוך יחסית של מורים – רק כשליש ועד מחצית לכל היותר – מדווחים כי הם מיישמים בתדירות גבוהה פרקטיקות לקידום למידה משמעותית. על פי רוב שיעורי הדיווח על פרקטיקות לקידום למידה משמעותית דווקא נמוכים יותר בישראל בכ-10% עד כ-15% בהשוואה למדינות ה-OECD (למעט שיעורי דיווח דומים על מתן משימות שאין להן פתרון מובן מאליהן). פרקטיקות אלו נחשבות תובעניות ומורכבות יותר, ייתכן שבשל העובדה שהן קשורות, אף יותר מהפרקטיקות האחרות, לתחום התוכן. מעניין לציין כי עם המדינות הבולטות בשיעורי דיווח גבוהים על תדירות השימוש בפרקטיקות לקידום למידה משמעותית נמנות מדינות שמערכות החינוך שלהן אינן ידועות בהישגים גבוהים: וייטנאם, קולומביה, ארגנטינה (בואנוס איירס) ואיחוד האמירויות הערביות.

הפרקטיקה הנדירה ביותר בישראל היא פעילות מתקדמת של מתן פרויקט שנדרש לפחות שבוע כדי להשלימו (רק 28% מהמורים דיווחו על יישומה בתדירות גבוהה, לעומת שיעור כמעט כפול של מדווחים על שימוש בתקשוב בהכנת פרויקטים). שיעורי הדיווח על פעילויות מתקדמות בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD דומים. פעילויות מתקדמות נפוצות פחות כנראה משום שהן מצריכות משאבים נוספים (דוגמת תקשוב) וכן מיומנויות של שימוש בהם, לצד תכנון מוקדם ומורכב של שילובן ברצף ההוראה. נוסף על כך נדרשת מוכנות מצד התלמידים לפעילויות אלו, כגון קבלת אחריות על הלמידה ומיומנויות של תכנון למידה.

במבט פנים-ישראלי (לוח 35) – אף שהתמונה דומה בעיקרה בשני מגזרי השפה, בכל זאת נמצאו הבדלים, ולהלן הניכרים שבהם: בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית, נפוצות יותר הפרקטיקות הבאות: מתן פרויקטים שנדרש לפחות שבוע כדי להשלימם (42% לעומת 23%, בהתאמה), הצבת מטרות בתחילת ההוראה (90% לעומת 75%, בהתאמה), תרגול משימות דומות שהמורה בטוח שכל התלמידים הבינו (84% לעומת 73%, בהתאמה) והרגעת תלמידים מפריעים בשיעור (83% לעומת 74%, בהתאמה). לעומת זאת, בבתי ספר דוברי עברית נפוצות יותר הפרקטיקות הבאות: מתן משימות שאין להן פתרון ברור מאליהן (37% לעומת 27%, בהתאמה) ודרישה להישמע לכללי ההתנהגות בכיתה (87% לעומת 80%, בהתאמה).

**לוח 35: שיעורי המורים שדיווחו כי הם מיישמים פרקטיקות הוראה בתדירות גבוהה**

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

מתוך 16 הפרקטיקות שהמורים נשאלו עליהן במחזור המחקר הנוכחי, יש 6 פרקטיקות שהמורים נשאלו עליהן גם במחזור המחקר הקודם. בבחינת השינוי בין מחזורי המחקר נמצא שמ-2013 עד 2018 נרשמה בישראל עלייה בתדירות היישום של ארבע פרקטיקות. העלייה הבולטת והמשמעותית ביותר היא בפעילות המתקדמת שימוש בתקשוב להכנת עבודה או פרויקט: שיעור יישומה של פרקטיקה זו בתדירות גבוהה שולש כמעט (מ-19% ל-52%, בהתאמה), ונרשמה עלייה של 33% – העלייה הגדולה ביותר בהשוואה לכל המדינות שהשתתפו במחקר. למעשה, ב-27 מתוך 31 המדינות שהשתתפו בשני מחזורי המחקר נרשמה עלייה בתדירות השימוש בפרקטיקה זו, כך שמדובר במגמת עולמית, והיא ניכרת כאמור בישראל וגם בפינלנד, שבדיה ורומניה (בכולן נרשמה עלייה של 30% ויותר). שינוי בולט זה בישראל משקף את מקומם המרכזי של הטכנולוגיה והתקשוב כחלק ממיומנויות המאה ה-21 בתוכנית מדיניות החינוך הדיגיטלי, וכן בתוכנית להטמעת פדגוגיה דיגיטלית בלמידה משמעותית,<sup>4</sup> וקיום מגוון הכלים העומדים לרשות מורים ותלמידים בענף החינוכי<sup>5</sup> (במסגרת תוכנית התקשוב הלאומית להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21). במחקרים

<sup>4</sup> לדוגמה: [https://sites.education.gov.il/cloud/home/Digital\\_Content/Documents/digital\\_books.pdf](https://sites.education.gov.il/cloud/home/Digital_Content/Documents/digital_books.pdf)

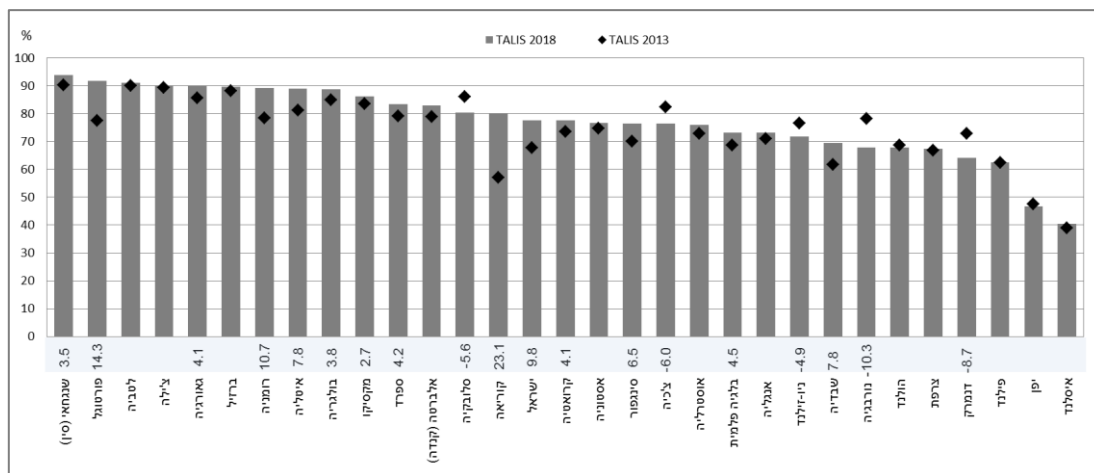
<sup>5</sup> לפירוט ראו: <https://sites.education.gov.il/cloud/home/Pages/default.aspx>

נמצא כי מורים שמיישמים בתדירות גבוהה יותר פרקטיקות הוראה הממוקדות בתלמיד, כגון למידה שיתופית בצוות, למידה יחידנית ולמידה סביב פרויקט, הם שנוטים יותר לאפשר שימוש בתקשוב ובמשאבים דיגיטליים, וזאת לפי דיווחי תלמידים. עוד נמצא קשר חיובי בין שימוש בתקשוב בשיעורי מתמטיקה לבין דיווחי תלמידים על שימוש באסטרטגיות המצריכות יצירת קשרים לידע קודם ולניסיון חיים. ברם, בעוד שימוש במידה באמצעי תקשוב בשיעורים בבית הספר תורם להישגי תלמידים, שימוש מעבר לרמה הממוצעת במדינות ה-OECD קשור דווקא בהישגים נמוכים יותר.<sup>6</sup> במחקרים בספרד ובאיטליה נמצא כי האפקטיביות של שימוש בתקשוב בהוראה, קרי התרומה לתלמידים, תלויה באופן השימוש בתקשוב, במידת מימונתם של המורים בהפעלת פרקטיקה זו וביכולתם לשלב בין תקשוב לבין תהליכי ההוראה, בשיתוף פעולה עם מורים אחרים, בתחושת המסוגלות העצמית של מורים, בתפיסתם את ההוראה, ובמידה פחותה גם בזמינות של תוכנות לימודיות ותשתיות בית ספריות.

עוד נרשמה עלייה ממוצעת של כ-10% ביישום פרקטיקות המקדמות הוראה ברורה ומובנת לתלמידים (תרשים 28). מתוך פרקטיקות אלו נרשמה עלייה גדולה של 21% ביישום הפרקטיקה 'מתן משימות מחיי היומיום כדי להדגים כיצד הידע החדש שימושי', ועלייה מתונה יותר של כ-5% ביישום הפרקטיקה 'תרגול משימות דומות עד שהמורה בטוח שכל התלמידים הבינו את החומר'. עלייה של כ-5% נרשמה גם בפעילות המתקדמת 'מתן פרויקטים שנדרש לפחות שבוע כדי להשלים'.

במבט בין-לאומי (תרשים 28), עלייה ביישום פרקטיקות המקדמות הוראה ברורה לתלמידים נרשמה ב-14 מדינות. העלייה המרשימה ביותר נצפתה בקוריאה (עלייה של 23%), בפורטוגל (14%) וברומניה (11%). בשלוש מדינות אלו, לצד בולגריה, נרשמה גם העלייה החדה ביותר בפעילות המתקדמת 'מתן פרויקטים שנדרש לפחות שבוע כדי להשלים'.

**תרשים 28: שינוי בין מחזורי מחקר טאליס ביישום פרקטיקות התורמות לבהירות ההוראה בתדירות גבוהה – כלל המדינות**



**הערה:** מוצגים רק נתונין של מדינות שהשתתפו בשני מחזורי המחקר האחרונים. רק כאשר השינוי בין מחזורי המחקר מובהק סטטיסטית מוצג הפער המספרי. הערך המחושב בעבור כל מחזור מחקר הוא ממוצע של שלוש פרקטיקות התורמות להוראה ברורה ומובנת, שעליהן נשאלו המורים בשני מחזורי המחקר: 'מתן משימות מחיי היומיום כדי להדגיש כיצד הידע החדש שימושי', 'הצגת סיכום של החומר שנלמד לאחרונה' ו'תרגול משימות דומות עד שבטוח שכל התלמידים מבינים'. מקור למידע: OECD (2019), תרשים I.2.2.

בבחינת שיעורי המורים המיישמים את הפרקטיקות שלעיל, בפילוח לפי ותק בהוראה, נמצא כי על פי רוב שיעורי הדיווח דומים בין מורים בראשית דרכם למורים הוותיקים, למעט חלק

<sup>6</sup> הממצאים הללו מבוססים על מחקר PISA. לפירוט ראו עמוד 58 בדוח הבין-לאומי.

מפרקטיקות ניהול הכיתה המיושמות יותר על ידי מורים ותיקים בהשוואה למורים בראשית דרכם ('הצבת מטרות בתחילת ההוראה': 82% לעומת 68%, בהתאמה; 'הסבר מה מצפים שהתלמידים ילמדו': 88% לעומת 77%, בהתאמה) וכן פרקטיקה לקידום למידה משמעותית ('מתן משימות המצריכות חשיבה ביקורתית': 50% לעומת 44%, בהתאמה), וזאת לעומת פרקטיקה לניהול כיתה שמיושמת יותר על ידי מורים בראשית דרכם בהשוואה למורים הוותיקים ('הרגעה של תלמידים מפריעים בשיעור': 83% לעומת 75%, בהתאמה). שאר הפרקטיקות מיושמות בתדירות גבוהה על ידי שיעורים דומים יחסית של מורים בראשית דרכם ושל מורים ותיקים, ובכלל זה פרקטיקות המאפשרות לתלמידים להשתמש בתקשוב כשהם מכינים פרויקטים/עבודות בכיתה (50% לעומת 52%, בהתאמה).

### **מבט-על: קשר בין מדדי איכות לתהליך ההוראה לבין מאפייני הכיתה ומאפייני המורים**

מורים נוטים להתאים את ההוראה שלהם למאפיינים ולצרכים של תלמידיהם. במחקר טאליס נקבעו שלושה מדדי איכות עיקריים לתהליכי הוראה: חלק השיעור המוקדש להוראה וללמידה, פרקטיקות קונסטרוקטיביסטיות המעודדות ומקדמות למידה משמעותית והבניה של ידע, וכן תחושת חוללות עצמית. כדי ללמוד אילו גורמים קשורים לשונות בין מורים בכל אחד ממדדי האיכות הללו (משתנים מוסברים/תלויים) נבחנו מספר מאפיינים כיתתיים ומאפייני רקע של מורים שיכולים להסביר שונות זו (משתנים מסבירים/בלתי תלויים).

**מאפיינים כיתתיים** – במדינות רבות, ובכללן ישראל, נמצא קשר שלילי בין שיעור התלמידים התת-משיגים מבחינה לימודית (לתפיסת מוריהם) ובין שלושת מדדי האיכות, וקשר חיובי בין שיעור התלמידים המחווננים והתלמידים עם צרכים מיוחדים ובין מרבית מדדי האיכות. כך, ככל שגבוה יותר שיעורם של תלמידים תת-משיגים מבחינה לימודית, חלק השיעור המוקדש להוראה וללמידה קטן יותר, תדירות היישום של פרקטיקות לקידום למידה משמעותית נמוכה יותר ותחושת החוללות העצמית של המורים קטנה יותר. לעומת זאת, ככל שגבוה יותר שיעורם התלמידים המחווננים בכיתה ושל התלמידים עם צרכים מיוחדים, כך גבוהות יותר גם התדירות של יישום פרקטיקות לקידום למידה משמעותית וגם תחושת החוללות העצמית של המורים (אך לא נמצא קשר עם חלק השיעור המוקדש להוראה ולמידה). לפחות בכל הנוגע לתלמידים תת-משיגים ומחווננים, ככל שמורים תופסים את התלמידים כמי שקל ללמדם וכבעלי יכולת לימודית גבוהה יותר, כך הם מקדישים זמן רב יותר להוראה ובעיקר מיישמים פרקטיקות לקידום למידה משמעותית, וחשים בטוחים יותר ביכולתם ללמד.

לצד הרכב התלמידים בכיתה נמצא גם קשר מורכב בין גודל הכיתה לבין מדדי האיכות: קשר שלילי עם חלק השיעור הממוצע המוקדש הלכה למעשה להוראה וללמידה, לעומת קשר חיובי עם תדירות היישום של פרקטיקות לקידום למידה משמעותית. לא נמצא קשר מובהק בין גודל הכיתה ובין תחושת החוללות העצמית של המורים. משמעות הדבר היא שככל שיש בכיתה תלמידים רבים יותר, אומנם פחות זמן מוקדש להוראה וללמידה, אך לפי דיווחי המורים תדירותן של הפעלת פרקטיקות לקידום למידה משמעותית אינה פוחתת, אף לא אם שולבו בכיתה יותר תלמידים עם צרכים מיוחדים. ממצאים אלו מפתיעים ומצריכים המשך מחקר כדי לעמוד על שורשיהם.

**מאפייני מורים** – נמצא קשר חיובי בין הוותק של המורה בהוראה ובין חלק השיעור המוקדש להוראה וללמידה וכן לתחושת חוללות עצמית. מורים ותיקים, גם לאחר בקרה על משתנים הנוגעים לגודל הכיתה ולהרכבה, מדווחים על תחושת חוללות עצמית גבוהה יותר ועל הקדשת זמן רב יותר להוראה וללמידה. כמו כן נמצא שרק מדד האיכות האחרון – תחושת חוללות עצמית – קשור גם להיקף המשרה: ככל שהיקף המשרה גדול יותר, כך

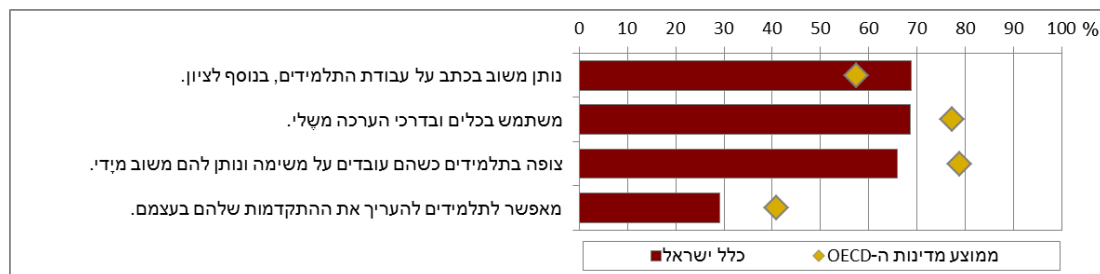
תחושת החוללות העצמית שלו גבוהה יותר.<sup>7</sup> במדינות רבות, אך לא בישראל, מורות נוטות לדווח על תחושת חוללות עצמית גבוהה יותר בהשוואה למורים. רק ביפן נרשם קשר הפוך.

## 9.2. פרקטיקות הערכה

לצד שימוש מושכל ואפקטיבי בפרקטיקות ההוראה, על המורים לספק לתלמידיהם משוב – במהלך תהליך הלמידה על תהליך הלמידה (הערכה מעצבת) ובסופו של תהליך הלמידה על תוצריו (הערכה מסכמת). למתן משוב בונה השלכות חיוביות על תהליכי הלמידה וההוראה.

במחקר טאליס נשאלו המורים באיזו תדירות הם משתמשים בשיטות שונות להערכת הלמידה של התלמידים.<sup>8</sup> בישראל השימוש בשלוש מתוך ארבע פרקטיקות ההערכה דומה (תרשים 29), כך ששני שלישים (66% עד 69%) מן המורים דיווחו על 'שימוש תדיר בדרכי הערכה משלהם',<sup>9</sup> על 'מתן משוב בכתב על עבודות התלמידים בנוסף לציון', ועל 'צפייה בתלמידים בעודם עובדים על משימה ומתן משוב מיידי'. פחות משליש מהמורים בישראל דיווחו שהם 'מאפשרים לתלמידיהם להעריך את ההתקדמות שלהם בעצמם' (29%).

### תרשים 29: שיעורי המורים שדיווחו כי הם מיישמים בתדירות גבוהה את פרקטיקות ההערכה



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.2.6

בממוצע מדינות ה-OECD נמצא שכמעט 80% מן המורים דיווחו כי באופן תדיר הם 'צופים בתלמידים בעודם עובדים על משימה ונותנים להם משוב מיידי' וכן על שימוש תדיר ב'דרכי הערכה משלהם'. אומנם הפרקטיקה של 'מתן משוב בכתב על עבודת התלמידים בנוסף לציון' שכיחה יותר בישראל מבמדינות ה-OECD (69% לעומת 58%, בהתאמה), אך יתר פרקטיקות ההערכה נפוצות פחות בישראל, בכ-10% עד כ-15% בקירוב. קיימת שונות רבה בין מדינות בתדירות השימוש בפרקטיקות הערכה. על פי רוב במדינות אמריקה הלטינית ובמדינות דוברות אנגלית, שיעורי המורים המדווחים על שימוש תדיר בפרקטיקות הערכה גבוהים יותר, ואילו בשאר המדינות, ובעיקר במדינות מזרח אסיה וברוסיה (שבולטות לטובה בהישגי תלמידיהן במבחני הישגים בין-לאומיים), יישומן של פרקטיקות הערכה נפוץ פחות.

במבט פנים-ישראלי (לוח 36) נמצא שמורים בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו בשיעורים גבוהים יותר מעמיתיהם בבתי הספר דוברי עברית על יישום פרקטיקות ההערכה בתדירות גבוהה. הדבר בולט בעיקר בשיעורי הדיווח על 'צפייה בתלמידים כשהם עובדים ומתן משוב

<sup>7</sup> נמצא גם קשר שלילי עם גיל המורים, אך מאפיין זה של מורים על פי רוב לא היה חלק מן המשתנים שנשמרו מבוקרים במודלים במחקר.

<sup>8</sup> יש לזכור שבשאלון לא נכללו כלי הערכה שחלקם נפוצים בישראל, דוגמת מבחני מדף, מאגרי משימות הערכה מתוקשבות, מבחני המיצ"ב הפנימי ועוד.

<sup>9</sup> נדרשת זהירות בפירוש הנתונים של פרקטיקת הערכה זו, שכן היא נתונה למנעד רחב של פרשנויות. כך, מורה מסוים יכול פרש "דרך הערכה משלי" כמבחן שפיתח בעצמו, אחר יפרש כהתאמה שעשה למבחן מדף קיים או שימוש בחלק ממנו, ומורה נוסף יפרש כשימוש בכלי הערכה שאחרים פיתחו אך לפי רצף שהמורה קבע לפי תפיסתו.



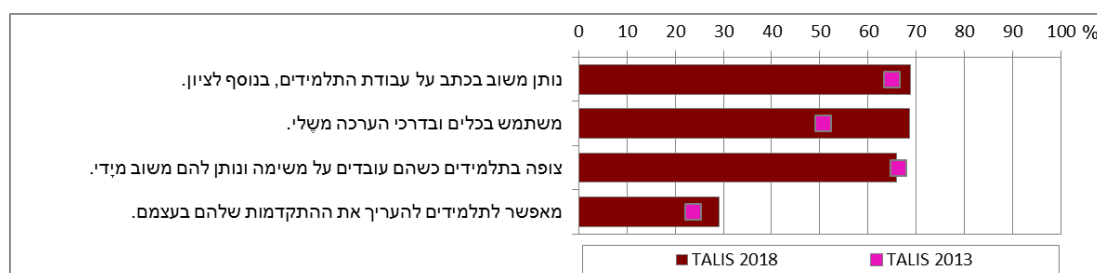
מיידִי (81% לעומת 60%, בהתאמה), ובמידה פחותה מכך על 'מתן אפשרות לתלמידים להעריך את ההתקדמותם' (38% לעומת 26%, בהתאמה) ועל 'שימוש בכלים ובדרכי הערכה משל המורה' (74% לעומת 67%, בהתאמה).

### לוח 36: שיעורי המורים שדיווחו כי הם מיישמים בתדירות גבוהה את פרקטיקות ההערכה

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

בהשוואה למחזור המחקר הקודם נרשמה עלייה בשיעורי המורים המדווחים על שימוש תדיר בשלוש מתוך ארבע פרקטיקות ההערכה (תרשים 30). השינוי הניכר ביותר נוגע ל'שימוש בכלים ובדרכי הערכה הייחודיים למורה' (מ-51% ב-2013 ל-69% ב-2018). שינויים מתונים יותר נרשמו ב'הערכה המאפשרת לתלמידים להעריך את ההתקדמות שלהם בעצמם' (מ-24% ל-29%, בהתאמה) וב'מתן משוב בכתב על עבודת התלמידים בנוסף לציון' (מ-65% ל-69%, בהתאמה).

### תרשים 30: שינוי בין מחזורי מחקר טאליס ביישום פרקטיקות הערכה בתדירות גבוהה – בישראל

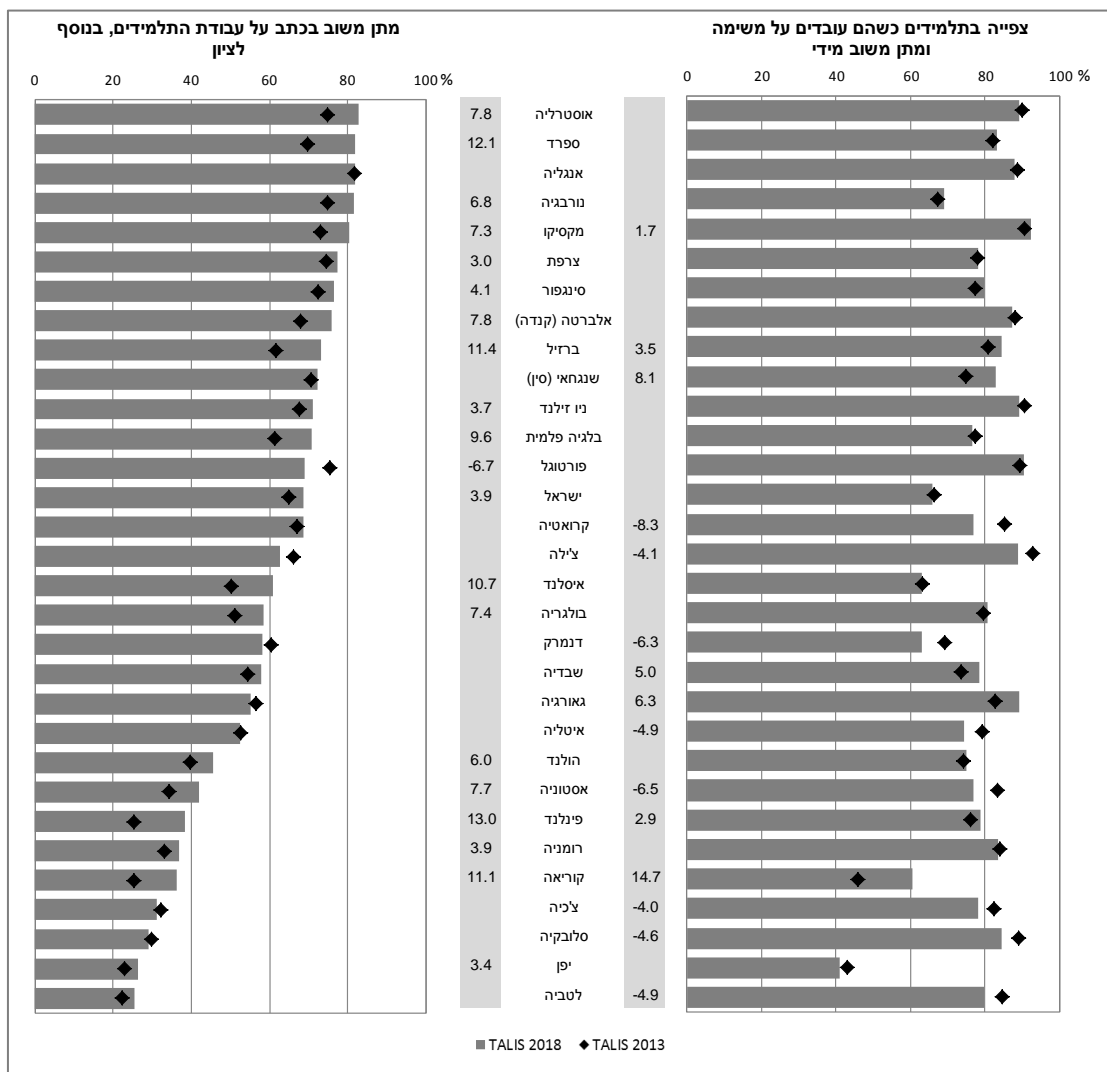


מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.2.9

במבט בין-לאומי (תרשים 31) נראה כי ב-2018, בהשוואה ל-2013, יותר מורים מדווחים על שימוש תדיר בפרקטיקות הערכה, וזאת בחלק ניכר מן המדינות. הדבר נכון בעיקר בנוגע לפרקטיקות 'משתמש בכלים ודרכי הערכה משלי' (ב-22 מדינות נרשמה עלייה בשיעור המורים שדיווחו על שימוש תדיר בפרקטיקה זו)<sup>10</sup> ו'מתן משוב בכתב על עבודת התלמידים, בנוסף לציון' (עלייה ב-19 מדינות), ואילו בפרקטיקה האחרת המערבת מתן משוב – 'צפייה בתלמידים כשהם עובדים על משימה ומתן משוב מיידִי' – נרשמה דווקא מגמה מעורבת יותר (עלייה ב-7 מדינות לצד ירידה ב-8 מדינות). מגמה מעורבת נרשמה גם ביישום תדיר של הפרקטיקה 'מאפשר לתלמידים להעריך את ההתקדמות שלהם בעצמם' (ב-10 מדינות נרשמה עלייה, ב-7 מדינות נרשמה ירידה). שתי הפרקטיקות האחרונות, שנרשמה בהן מגמה מעורבת, הן בעיקרן פרקטיקות הערכה מעצבת.

<sup>10</sup> חשוב להדגיש כי במחזור המחקר הנוכחי נשאלו מורים על תדירות "שימוש בכלים ובדרכי הערכה משלי", ואילו במחזור המחקר הקודם הם נשאלו על תדירות "פיתוח כלים ודרכי הערכה משלי ושימוש בהם".

## תרשים 31: שינוי בין מחזורי מחקר טאליס ביישום פרקטיקות הערכה הכוללות משוב בתדירות גבוהה – כלל המדינות



מקור למידע: OECD (2019), תרשים 1.2.4

מכלול הממצאים הללו מעידים כי בעולם יש מגמה כללית של עלייה בשימוש תדיר בחלק מפרקטיקות ההערכה בקרב מורים בכיתות ז'-ט', ובפרט בפרקטיקות הכוללות כלים ודרכי הערכה של המורה לצד מתן משוב בכיתה. לעומת זאת יש מגמה מעורבת בכל הנוגע לשימוש במתן משוב מיידי המבוסס על צפייה בתלמידים או מתן אפשרות לתלמידים להערכה עצמית. ממצאים אלו משלימים את המגמה המסתמנת ממחקר TIMSS: במהלך השנים 1995 עד 2007 נצפתה בקרב מורים לתלמידי כיתות ח' עלייה קלה בשימוש בפרקטיקות הערכה, ובעיקר שימוש במבחנים.