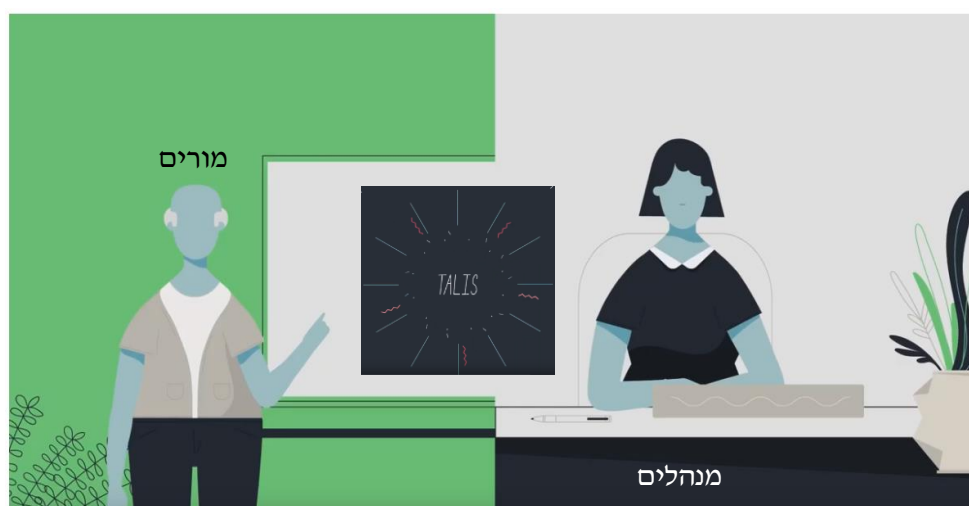


טאליס 2018 TALIS

Teaching and Learning International Survey

סקר ההוראה והלמידה הבין-לאומי



דוח מורחב

מבט ישראלי

אוגוסט 2019 • אב תשע"ט

עודכן בספטמבר 2020 • תשרי תשפ"א

נציגות ישראל בוועד המנהל של המחקר (TGB-TALIS Governing Board):

ד"ר חגית גליקמן מנכ"לית ראמ"ה

ניהול המחקר בישראל (NPM-National Project Manager):

ד"ר הדס גלברט מנהלת תחום הערכה מעצבת, ראמ"ה

נציגות ישראל בוועד המנהל של המחקר (BPC-Board of Participating Countries):

ד"ר חגית גליקמן מנכ"לית ראמ"ה
ד"ר ענבל רון קפלן מנהלת אגף מבחנים, ראמ"ה
ד"ר הדס גלברט מנהלת תחום הערכה מעצבת, ראמ"ה

ביצוע המחקר בישראל:

ד"ר הדס גלברט מנהלת תחום הערכה מעצבת, ראמ"ה
גב' ג'ורג'ט חילו מנהלת גף מחקרים בין-לאומיים בערבית, ראמ"ה
ד"ר ענבל רון קפלן מנהלת אגף מבחנים, ראמ"ה
ד"ר יואל רפ מנהל אגף מבחנים (בעת ביצוע המחקר), ראמ"ה
גב' לי-רז מאור מנהלת ענף מבחנים, ראמ"ה

ניתוח ועיבוד נתונים:

ד"ר יוסי מחלוף מנהל תחום עיבוד מחקרים, ראמ"ה

כתיבת הדוח:

ד"ר יוסי מחלוף מנהל תחום עיבוד מחקרים, ראמ"ה
גב' נורית ליפשוט מנהלת אגף סטטיסטיקה, מחקר ופיתוח, ראמ"ה
ד"ר הדס גלברט מנהלת תחום הערכה מעצבת, ראמ"ה
ד"ר חגית גליקמן מנכ"לית ראמ"ה

קראו והעירו:

ד"ר זהבה סבו מנהלת תחום מאגר כלי הערכה, ראמ"ה
ד"ר ירון שלומי ממונה עיבוד וניתוח נתונים, ראמ"ה
גב' נורית ליפשוט מנהלת אגף סטטיסטיקה, מחקר ופיתוח, ראמ"ה

התפקידים והשיוך המוסדי של בעלי התפקידים נכונים לעת פרסום הדוח המעודכן, אלא אם כן צוין אחרת

תודה לחברות הזכייניות של ראמ"ה על העבודה המסורה ותרומתן המשמעותית להצלחת הפרויקט בשלביו השונים:

לחברת מטח שעסקה בניהול התרגום, ההתאמה התרבותית וההפקה של השאלונים,

לחברת טלדור שעסקה בניהול העברת השאלונים והלוגיסטיקה של המחקר,

ולמרכז הארצי לבחינות ולהערכה (מאל"ו) שסייע בעיבוד הנתונים.

תודה למורים ולמנהלי בתי הספר שהשתתפו במחקר.

תודות לכל מי שתרום להכנת הדוח, קרא, העיר, האיר וסייע להשלים את יצירתו.

תוכן העניינים

1	המחקר הבין-לאומי טאליס 2018
4	1. שיטת המחקר וביצוע המחקר בישראל
4	1.1. שאלוני המחקר
5	1.2. המחקר החלוץ (Pilot study)
5	1.3. המחקר העיקרי (Main study): אוכלוסיית המטרה, מסגרת הדגימה והמדגם
7	1.4. הליך איסוף הנתונים
7	1.5. עיבוד הנתונים
7	1.6. דיווח והצגת הנתונים
9	2. פרופיל המורים והמנהלים ומשרות ההוראה והניהול
9	2.1. פרופיל המורים בכיתות ז'-ט' ומנהלי בתי הספר
19	2.2. סטטוס העסקה והיקף משרה
22	3. הרכב התלמידים בבית הספר
22	3.1. מאפייני רקע של תלמידים והרכב התלמידים בכיתות ז'-ט' בבתי הספר
24	4. האקלים הבית ספרי
24	4.1. מעורבות באירועי אלימות
27	4.2. משמעת בכיתה
30	4.3. יחסי מורים-תלמידים
32	5. הבחירה בהוראה כקריירה וגורמי המשיכה למקצוע
32	5.1. העדפה בבחירה בהוראה כקריירה
33	5.2. שיקולים בהחלטה להיות מורה
37	6. שביעות הרצון של המורים והיוקרה שהחברה מייחסת למקצוע
37	6.1. שביעות הרצון מהמקצוע ומסביבת בית הספר
45	6.2. היוקרה המיוחסת למקצוע
47	6.3. שביעות רצון מהשכר ומתנאי העסקה
51	7. הכשרה ומוכנות להוראה
51	7.1. נושאים שנכללו בהכשרת מורים
55	7.2. תחושת המוכנות להוראה
58	8. תחושת מסוגלות וחוללות עצמית
58	8.1. תחושת מסוגלות בביצוע פרקטיקות שונות
60	8.2. תחושת מסוגלות והקשר לוותק בהוראה
63	9. פרקטיקות הוראה והערכה
63	9.1. פרקטיקות הוראה
69	9.2. פרקטיקות הערכה

10. פיתוח מקצועי	72
10.1. פיתוח מקצועי בקרב מורים	73
10.2. פיתוח מקצועי בקרב מנהלים	93
11. שיתוף פעולה בין מורים	100
11.1. התדירות והמגוון של שיתופי הפעולה בין מורים	100
11.2. היחסים בין המורים ותרבות השיתוף הבית ספרית	106
11.3. הזדמנויות להשתתף באופן פעיל בהחלטות בית הספר	109
11.4. תפיסות מנהלים לעומת תפיסות מורים	110
12. מתן משוב למורים	114
12.1. שכיחות המשוב	114
12.2. הגורמים נותני המשוב	115
12.3. מקורות המידע שהמשוב מבוסס עליהם (שיטות)	117
12.4. תפיסות המורים בנוגע להשפעת המשוב	121
13. היקף עבודה והוראה	125
13.1. היקף העבודה של מורים	125
13.2. היקף העבודה של המנהלים	127
13.3. נתח הזמן מן השיעור המוקצה להוראה וללמידה	129
14. חוויית לחץ בעבודה, נשירה ועזיבת המקצוע	134
14.1. חוויית לחץ בעבודה בקרב המורים	134
14.2. חוויית לחץ בעבודה בקרב מנהלים	139
14.3. נשירה ועזיבת המקצוע	141
15. חסמים להוראה איכותית וחשיבות ההשקעה בחינוך	146
15.1. גורמים הפוגעים ביכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית	146
15.2. תעדוף השקעה בחינוך	149
16. התמיכה המוענקת למורים בראשית דרכם	155
16.1. השמה לבתי ספר	156
16.2. הפחתת עומס ההוראה	157
16.3. פעילויות ליווי	158
16.4. הנחיה	165
16.5. פיתוח מקצועי של מורים	168
17. ריכוז ממצאים בהיבטים נבחרים	177
משמעת, היבטי אקלים וסביבה פדגוגית	178
שילוב תקשוב בהוראה	178
הכשרת מורים ופיתוח מקצועי	180

182	מורים בראשית דרכם
183	גיוס כוחות הוראה איכותיים ושימורם במערכת
184	הוראה בכיתות הטרוגניות עם שונות ביכולות של תלמידים ובצורכיהם
184	טיפול ההגשמה והסיפוק המקצועיים ככלי להגברת שביעות הרצון של מורים
185	קידום תחושת ההגשמה והסיפוק המקצועיים באמצעות תחושת מסוגלות גבוהה
187	18. נספחים

רשימת לוחות

10.....	לוח 1: מאפייני הרקע של המורים – מגדר
10.....	לוח 2: מאפייני הרקע של המנהלים – מגדר
11.....	לוח 3: מאפייני הרקע של המורים – גיל
12.....	לוח 4: מאפייני הרקע של המנהלים – גיל
13.....	לוח 5: מאפייני הרקע של המורים – השכלה
14.....	לוח 6: מאפייני הרקע של המורים – הכשרה להוראה
16.....	לוח 7: מאפייני הרקע של המנהלים – השכלה
17.....	לוח 8: מאפייני הרקע של המנהלים – הכשרה לניהול
18.....	לוח 9: מאפייני הרקע של המורים – ותק בהוראה
19.....	לוח 10: מאפייני הרקע של המנהלים – ותק בניהול
19.....	לוח 11: מאפייני הרקע של המורים – סטטוס העסקה
20.....	לוח 12: מאפייני הרקע של המורים – היקף משרה
21.....	לוח 13: מאפייני הרקע של המנהלים – היקף העסקה
23.....	לוח 14: מאפייני התלמידים בכיתות ז'-ט' והרכב בית הספר
	לוח 15: שיעורי המנהלים המדווחים כי אירועי האלימות והבריונות המתוארים מתרחשים בבית הספר לפחות פעם אחת בשבוע
25.....	לוח 16: דיווחי מורים על בעיות משמעת בכיתה
28.....	לוח 17: דיווחי מורים על יחסי מורים-תלמידים
30.....	לוח 18: שיעורי המורים שצינו כי הוראה הייתה העדפתם הראשונה בבחירת הקריירה
32.....	לוח 19: שיעורי המורים שייחסו חשיבות לשיקולים השונים בהחלטתם להיות מורים
35.....	לוח 20: שביעות הרצון של המורים ממקצוע ההוראה
38.....	לוח 21: שביעות הרצון של המורים מהעבודה בבית הספר
38.....	לוח 22: שביעות הרצון של המורים ממקצוע ההוראה – לפי ותק בהוראה
42.....	לוח 23: שביעות הרצון של המורים מהעבודה בבית הספר – לפי ותק בהוראה
42.....	לוח 24: שביעות הרצון של המנהלים ממקצועם
44.....	לוח 25: שביעות הרצון של המנהלים מהעבודה בבית הספר
44.....	לוח 26: שיעורי המורים שמסכימים כי מקצוע ההוראה מוערך בחברה
45.....	לוח 27: שיעורי המנהלים שמסכימים כי מקצוע ההוראה מוערך בחברה
47.....	לוח 28: שביעות הרצון של המורים משכרם ומתנאי חוזה ההעסקה שלהם
48.....	לוח 29: שביעות רצון המורים מהעבודה בבית הספר – לפי ותק בהוראה
49.....	לוח 30: שביעות הרצון של המנהלים משכרם ומתנאי חוזה ההעסקה שלהם
50.....	לוח 31: שיעורי המורים שצינו כי הנושא נכלל בתוכנית הכשרתם להוראה או בהשכלתם הפורמלית
53.....	לוח 32: שיעורי המורים שצינו כי חשו מוכנים בנושא כאשר החלו לעבוד בהוראה
56.....	לוח 33: שיעורי המורים שדיווחו על תחושת מסוגלות גבוהה בביצוע פעילויות
59.....	לוח 34: שיעורי המורים שדיווחו על תחושת מסוגלות גבוהה בביצוע הפעילויות – בפילוח לפי ותק בהוראה
61.....	לוח 35: שיעורי המורים שדיווחו כי הם מיישמים פרקטיקות הוראה בתדירות גבוהה
66.....	לוח 36: שיעורי המורים שדיווחו כי הם מיישמים בתדירות גבוהה את פרקטיקות ההערכה
70.....	לוח 37: שיעורי המורים שהשתתפו בפעילות כלשהי לפיתוח מקצועי
73.....	לוח 38: שיעורי המורים שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי – לפי סוג הפעילות
77.....	לוח 39: שיעורי המורים שדיווחו כי להשתתפות בפעילות לפיתוח מקצועי הייתה השפעה חיובית על ההוראה שלהם
78.....	

לוח 40:	שיעורי המורים שצינו את המאפיינים שלהלן בנוגע לפעילויות פיתוח מקצועי שיש להן השפעה חיוביות על ההוראה	80
לוח 41:	התכנים בפעילויות לפיתוח מקצועי שהמורים השתתפו בהן	83
לוח 42:	שיעורי המורים שיש להם כיום צורך רב בפיתוח מקצועי בתחומים שונים	85
לוח 43:	שיעורי המורים שצינו כי הגורמים המתוארים הם מכשול להשתתפותם בפעילויות לפיתוח מקצועי	90
לוח 44:	שיעורי המורים שצינו כי קיבלו את סוגי הסיוע שלהלן כדי להשתתף בפעילויות לפיתוח מקצועי	92
לוח 45:	שיעורי המנהלים שהשתתפו בפעילות כלשהי לפיתוח מקצועי המיועדת למנהלים	93
לוח 46:	שיעורי המנהלים שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי המיועדות למנהלים – לפי סוג הפעילות	95
לוח 47:	שיעורי המנהלים שיש להם כיום צורך רב בפיתוח מקצועי בתחומים שונים	97
לוח 48:	שיעורי המנהלים שצינו כי הגורמים הבאים מהווים מכשול להשתתפותם בפעילויות לפיתוח מקצועי המיועדות למנהלים	98
לוח 49:	שיעורי המורים שדיווחו על השתתפותם בתדירות של לפחות אחת לחודש במגוון שיתופי פעולה	103
לוח 50:	שיעורי המורים שמסכימים עם כל אחד מן ההיגדים הבאים הנוגעים ליחסים בין מורים ולתרבות השיתוף בבית הספר	107
לוח 51:	שיעורי המורים שמסכימים עם כל אחד מן ההיגדים הבאים הנוגעים למתן הזדמנויות להשתתף בקבלת החלטות בבית הספר	109
לוח 52:	שיעורי המנהלים שמסכימים עם כל אחד מן ההיגדים הבאים הנוגעים ליחסים בין מורים, לתרבות השיתוף בבית הספר ולמתן הזדמנויות להשתתף בקבלת החלטות בבית הספר	111
לוח 53:	שיעורי המורים שקיבלו משוב על עבודתם בבית הספר מגורם אחד לפחות	114
לוח 54:	שיעורי המורים שקיבלו משוב על עבודתם בבית הספר – לפי הגורם נותן המשוב	116
לוח 55:	שיעורי המורים שקיבלו משוב על עבודתם בבית הספר – לפי מקור המידע שהמשוב נשען עליו	120
לוח 56:	שיעורי המורים שקיבלו משוב שהשפיע לטובה על ההוראה שלהם – מקרב המורים שקיבלו משוב	121
לוח 57:	שיעורי המורים שהמשוב שקיבלו על עבודתם בבית הספר חולל שינוי חיובי בהוראה שלהם בהיבטים הבאים – מקרב המורים שקיבלו משוב	123
לוח 58:	החלק היחסי מזמנם של המורים שהוקצה למשימות הבאות בעבודתם בבית הספר הנוכחי בשבוע שקדם למחקר	126
לוח 59:	החלק היחסי מזמן המנהל שהוקצה למשימות הבאות בממוצע לאורך השנה	127
לוח 60:	החלק היחסי בשיעור (באחוזים) המוקצה בדרך כלל לפעילויות הבאות	130
לוח 61:	החלק היחסי בשיעור (באחוזים) המוקדש בדרך כלל להוראה וללמידה – לפי מאפייני מורים	132
לוח 62:	חלק השיעור (באחוזים) המוקצה בדרך כלל להוראה וללמידה – לפי מאפייני הכיתות	132
לוח 63:	שיעורי המורים המדווחים כי הם חווים לחץ בעבודה במידה רבה	134
לוח 64:	שיעורי המורים המדווחים כי עבודתם משפיעה במידה רבה על בריאותם ועל זמנם	136
לוח 65:	שיעורי המורים שדיווחו כי הגורמים הבאים הם במידה רבה מקור של לחץ בעבודתם	138
לוח 66:	שיעורי המנהלים שדיווחו כי הגורמים הבאים הם במידה רבה מקור של לחץ בעבודתם	140
לוח 67:	מספר השנים הממוצע שמורים רוצים להמשיך לעסוק בהוראה	141

לוח 68:	שיעור המורים שהביעו רצון לעזוב את ההוראה בתוך חמש השנים	143
לוח 69:	מספר השנים הממוצע שמנהלים רוצים להמשיך בעבודת הניהול	144
לוח 70:	שיעורי המנהלים שהביעו רצון לעזוב את תפקידם בתוך חמש שנים	145
לוח 71:	שיעורי המנהלים שדיווחו כי יכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית נפגעת במידה ניכרת בשל הגורמים הבאים	148
לוח 72:	שיעורי המורים המייחסים חשיבות רבה לפעולות הבאות מבחינת ההשקעה הכספית בהן	150
לוח 73:	שיעורי המורים בראשית דרכם בבתי הספר – לפי מאפייני התלמידים	156
לוח 74:	היקף ההוראה השבועי (בשעות) – לפי ותק בהוראה	158
לוח 75:	שיעורי המנהלים שדיווחו על נגישות של פעילויות ליווי למורים חדשים בבית ספרם	160
לוח 76:	שיעורי המורים שדיווחו על השתתפות בפעילויות ליווי בשנה הראשונה במקצוע	161
לוח 77:	ההוראה – כלל המורים ובפילוח לפי ותק בהוראה	161
לוח 77:	שיעורי המורים שדיווחו על השתתפות בפעילויות ליווי בבית הספר הנוכחי – לפי ותק בהוראה	162
לוח 78:	שיעורי המורים שדיווחו כי האמצעים הבאים היו חלק מפעילויות הליווי שקיבלו כשהתחילו לעבוד בבית הספר הנוכחי	163
לוח 79:	שיעורי המנהלים שדיווחו על קיום פעילויות הנחיה למורים בבית הספר הנוכחי	165
לוח 80:	שיעורי המנהלים שצינו כי פעילויות ההנחיה חשובות לקידום ולשיפור ההיבטים הבאים	166
לוח 81:	שיעורי המורים שהשתתפו בפעילויות הנחיה בבית הספר הנוכחי – לפי ותק בהוראה	167
לוח 82:	שיעורי המורים שהשתתפו בפעילות כלשהי לפיתוח מקצועי – לפי ותק בהוראה	169
לוח 83:	שיעורי המורים בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי – לפי סוג הפעילות והוותק בהוראה	170
לוח 84:	שיעורי המורים שדיווחו על פעילות לפיתוח מקצועי שהייתה לה השפעה לטובה על ההוראה שלהם – לפי ותק בהוראה	170
לוח 85:	שיעורי המורים בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD שצינו את המאפיינים הבאים של פעילויות לפיתוח מקצועי שהשפיעו לטובה על ההוראה שלהם – לפי מאפיין הפעילות ולפי ותק בהוראה	172
לוח 86:	שיעורי המורים בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD שהתכנים הבאים נכללו בפעילויות לפיתוח מקצועי שבהן השתתפו – לפי תוכן הפעילות ולפי ותק בהוראה	174
לוח 87:	שיעורי המורים בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD שהביעו צורך רב בפיתוח מקצועי בנושאים הבאים – לפי נושא הפעילות והוותק בהוראה	176
לוח 88:	רשימת המדינות שהשתתפו במחקר טאליס (* לציון מדינות המשתייכות ל-OECD)	187
לוח 89:	ריכוז מדדים הנוגעים התנהגות תלמידים וניהול כיתה כמשקפים סביבה פדגוגית	188
לוח 90:	ריכוז מדדים הנוגעים לשימוש בתקשוב לצורכי הוראה, פירוט המדינות שהשתתפו במחקר	189
לוח 91:	ריכוז מדדים הנוגעים להכשרה ופיתוח מקצועי	190
לוח 92:	ריכוז מדדים הנוגעים להוראה בכיתה הטרוגנית מבחינת יכולות תלמידים וצרכיהם	191
לוח 93:	ריכוז הקשרים בין מנבאים שונים במחקר ובין שביעות רצון המורים	192
לוח 94:	ריכוז הקשרים בין מנבאים שונים במחקר ובין תחושת מסוגלות וחוללות עצמית של המורים	194

רשימת תרשימים

9	תרשים 1: שיעורי הנשים בקרב המורים בכיתות ז'-ט' – כלל המדינות
10	תרשים 2: שיעור הנשים בקרב המנהלים – כלל המדינות
11	תרשים 3: מדד השוויון המגדרי: שיעורי הנשים בקרב מורים ומנהלים – כלל המדינות
12	תרשים 4: גיל המורים בכיתות ז'-ט' – כלל המדינות
12	תרשים 5: גיל המנהלים – כלל המדינות
13	תרשים 6: השכלת המורים בכיתות ז'-ט' – כלל המדינות
16	תרשים 7: השכלת המנהלים – כלל המדינות
	תרשים 8: שיעור המנהלים שהשלימו הכשרה ייעודית למנהלים לפני שקיבלו עליהם את התפקיד – כלל המדינות
17	תרשים 9: סטטוס העסקת מורים – כלל המדינות
20	תרשים 10: סטטוס העסקת מורים – כלל המדינות
21	תרשים 11: שיעורי המנהלים המדווחים כי אירועי האלימות והבריונות המתוארים מתרחשים בבית הספר לפחות פעם בשבוע – בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD
25	תרשים 12: שינוי בין מחזורי מחקר טאליס בשיעורי המנהלים המדווחים כי אירועי האלימות והבריונות המתוארים מתרחשים בבית הספר לפחות פעם בשבוע – כלל המדינות
26	תרשים 13: שינוי בין מחזורי מחקר טאליס בשיעורי המורים המדווחים על בעיות משמעת בכיתה – כלל המדינות
28	תרשים 14: שינוי בין מחזורי מחקר טאליס בדיווח על יחסי מורים-תלמידים – ישראל
31	תרשים 15: שיעורי המורים שייחסו חשיבות לשיקולים השונים בהחלטתם להיות מורים – ישראל ובממוצע מדינות ה-OECD
34	תרשים 16: שיעורי המורים שדיווחו על שביעות רצון מהמקצוע ומהעבודה בבית הספר
37	תרשים 17: שינוי בשיעורי ההסכמה עם ההיגדים הנוגעים לשביעות רצון ממקצוע ההוראה – כלל המדינות שהשתתפו במחזור מחקר 2013 ובמחזור מחקר 2018
39	תרשים 18: שיעורי המורים שדיווחו על שביעות רצון מהמקצוע ומהעבודה בבית הספר – בפילוח לפי ותק בהוראה בקרב מורי כיתות ז'-ט' ישראל
41	תרשים 19: שיעורי המנהלים שדיווחו על שביעות רצון מהמקצוע ומהעבודה בבית הספר
43	תרשים 20: שיעור המורים בכיתות ז'-ט' המסכימים כי מקצוע ההוראה מוערך בחברה – כלל המדינות
45	תרשים 21: שיעורי המורים בכיתות ז'-ט' המביעים שביעות רצון משכרם ומתנאי חוזה ההעסקה שלהם – כלל המדינות
48	תרשים 22: שיעורי המנהלים המביעים שביעות רצון משכרם ומתנאי חוזה ההעסקה שלהם – כלל המדינות
50	תרשים 23: שיעורי המורים שצינו כי הנושא נכלל בתוכנית הכשרתם להוראה או בהשכלתם הפורמלית וכי חשו מוכנים בנושא כאשר החלו לעבוד בהוראה
52	תרשים 24: 'מדד נושאי הליבה' ו'מדד סך הנושאים הממוצע' בעבור הנושאים בהכשרות המורים או בהשכלתם הפורמלית – כלל המדינות
54	תרשים 25: שיעורי המורים שדיווחו על תחושת מסוגלות גבוהה בביצוע פעילויות
59	תרשים 26: שיעורי המורים שדיווחו על תחושת מסוגלות גבוהה בביצוע פעילויות – בפילוח לפי ותק בהוראה בקרב מורי כיתות ז'-ט' ישראל
60	תרשים 27: שיעורי המורים שדיווחו כי הם מיישמים פרקטיקות הוראה בתדירות גבוהה
64	תרשים 28: שינוי בין מחזורי מחקר טאליס ביישום פרקטיקות התורמות לבהירות ההוראה בתדירות גבוהה – כלל המדינות
67	תרשים 29: שיעורי המורים שדיווחו כי הם מיישמים בתדירות גבוהה את פרקטיקות ההערכה
69	

תרשים 30:	שינוי בין מחזורי מחקר טאליס ביישום פרקטיקות הערכה בתדירות גבוהה – בישראל	70
תרשים 31:	שינוי בין מחזורי מחקר טאליס ביישום פרקטיקות הערכה הכוללות משוב בתדירות גבוהה – כלל המדינות	71
תרשים 32:	שיעורי המורים שהשתתפו בפעילות כלשהי לפיתוח מקצועי – כלל המדינות	73
תרשים 33:	דרישה להשתתפות מורים בפעילויות לפיתוח מקצועי בבתי ספר ציבוריים	74
תרשים 34:	שיעורי המורים שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי – לפי סוג הפעילות	76
תרשים 35:	שיעורי המורים שציינו את המאפיינים שלהלן בנוגע לפעילויות פיתוח מקצועי שיש להן השפעה חיובית על ההוראה	79
תרשים 36:	התכנים בפעילויות לפיתוח מקצועי שהמורים השתתפו בהן	82
תרשים 37:	שינוי בין מחזורי מחקר טאליס בתכנים בפעילויות לפיתוח מקצועי שהשתתפו בהן מורים – בישראל	83
תרשים 38:	שיעורי המורים שיש להם כיום צורך רב בפיתוח מקצועי בתחומים שונים	84
תרשים 39:	שיעורי המורים שציינו כי הגורמים המתוארים הם מכשול להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי	89
תרשים 40:	שיעורי המורים שציינו כי קיבלו את סוגי הסיוע שלהלן כדי להשתתף בפעילויות לפיתוח מקצועי	91
תרשים 41:	השתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי ומידת התמיכה והעידוד להשתתפות בפעילויות אלו	92
תרשים 42:	שיעורי המנהלים שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי המיועדות למנהלים – לפי סוג פעילות	94
תרשים 43:	שיעורי המנהלים שיש להם כיום צורך רב בפיתוח מקצועי בתחומים שונים	97
תרשים 44:	שיעורי המנהלים שציינו כי הגורמים הבאים מהווים מכשול להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי המיועדות למנהלים	98
תרשים 45:	תדירות ההשתתפות במגוון שיתופי פעולה – בכלל ישראל	101
תרשים 46:	שיעורי המורים שדיווחו על השתתפות במגוון שיתופי פעולה בתדירות של לפחות אחת לחודש	102
תרשים 47:	שינוי בין מחזורי מחקר טאליס בשיעורי המורים שדיווחו על השתתפות בתדירות של לפחות אחת לחודש במגוון שיתופי פעולה – כלל המדינות	104
תרשים 48:	שיעורי המורים שמסכימים עם כל אחד מן ההיגדים הבאים הנוגעים ליחסים בין מורים ולתרבות השיתוף בבית הספר	107
תרשים 49:	שיעורי המורים שמסכימים עם כל אחד מן ההיגדים הבאים הנוגעים למתן הזדמנויות להשתתף בקבלת החלטות בבית הספר	109
תרשים 50:	שיעורי המנהלים שמסכימים עם כל אחד מן ההיגדים הבאים הנוגעים ליחסים בין מורים, לתרבות השיתוף בבית הספר ולמתן הזדמנויות להשתתף בקבלת החלטות בבית הספר	111
תרשים 51:	שיעורי המורים שתפיסתם דומה לתפיסת מנהליהם בנוגע להיגדים הבאים הנוגעים ליחסים בין מורים, לתרבות השיתוף בבית הספר ולמתן הזדמנויות להשתתף בקבלת החלטות בבית הספר	112
תרשים 52:	שיעורי המורים שקיבלו משוב על עבודתם, בחלוקה לפי מספר מקורות המידע ששימשו למשוב – כלל המדינות	115
תרשים 53:	שיעורי המורים שקיבלו משוב על עבודתם בבית הספר – לפי הגורם נותן המשוב	116
תרשים 54:	שיעורי המורים שקיבלו משוב על עבודתם, בחלוקה לפי מספר הגורמים שנתנו משוב – כלל המדינות	117

תרשים 55:	שיעורי המורים שקיבלו משוב על עבודתם בבית הספר – לפי מקור המידע שהמשוב נשען עליו.....	118
תרשים 56:	שינוי בין מחזורי מחקר טאלים בשיעורי המורים המדווחים על קבלת משוב הנשען על מקורות המידע הבאים – כלל המדינות.....	119
תרשים 57:	שיעורי המורים שקיבלו משוב על עבודתם בבית הספר, לפי מקור המידע שהמשוב נשען עליו – לפי ותק בהוראה.....	121
תרשים 58:	שיעורי המורים שקיבלו משוב שהשפיע לטובה על ההוראה שלהם, מקרב המורים שקיבלו משוב – לפי ותק בהוראה.....	122
תרשים 59:	שיעורי המורים שהמשוב שקיבלו על עבודתם בבית הספר חולל שינוי חיובי בהוראה שלהם בהיבטים הבאים – מקרב המורים שקיבלו משוב.....	123
תרשים 60:	השינוי בהיקף השעות השבועי שהוקצה להוראה ולתכנון שיעורים והכנתם – כלל המדינות.....	127
תרשים 61:	החלק מזמנם של המנהלים המוקצה לתכנון לימודים והוראה – כלל המדינות.....	129
תרשים 62:	החלק היחסי בשיעור המוקצה להוראה וללמידה.....	131
תרשים 63:	חויית לחץ בעבודה בקרב המורים – כלל המדינות.....	134
תרשים 64:	שיעורי המורים שדיווחו כי הגורמים הבאים הם במידה רבה מקור של לחץ בעבודתם.....	137
תרשים 65:	שיעורי המנהלים שדיווחו כי הגורמים הבאים הם במידה רבה מקור של לחץ בעבודתם.....	139
תרשים 66:	שיעורי המורים שהביעו רצון לעזוב את מקצוע ההוראה בתוך חמש השנים – כלל המדינות.....	142
תרשים 67:	שיעורי המנהלים שדיווחו כי יכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית נפגעת מאוד בשל הגורמים הבאים.....	147
תרשים 68:	שינוי בין מחזורי מחקר טאלים בשיעורי המנהלים בישראל שדיווחו כי יכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית נפגעת במידה ניכרת בשל הגורמים הבאים.....	149
תרשים 69:	שיעורי המורים המייחסים חשיבות רבה לפעולות הבאות מבחינת ההשקעה הכספית בהן.....	150
תרשים 70:	החשיבות המיוחסת לשיפור שכר המורים בהתחשב בשכר המורים עם התחלת עבודתם במקצוע ההוראה.....	152
תרשים 71:	היקף ההוראה השבועי (בשעות) בפילוח לפי ותק בהוראה – כלל המדינות.....	157
תרשים 72:	שיעורי המורים שדיווחו כי האמצעים הבאים היו חלק מפעילויות הליווי שקיבלו כשהתחילו לעבוד בבית הספר הנוכחי.....	163
תרשים 73:	שיעורי המנהלים שצינו כי פעילויות הנחיה חשובות לקידום ולשיפור ההיבטים הבאים.....	166
תרשים 74:	שיעורי המורים שצינו כי יש להם מורה מנחה שתומך בהם בבית הספר הנוכחי – לפי ותק בהוראה.....	167
תרשים 75:	שיעורי המורים בישראל שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי – לפי סוג הפעילות והוותק בהוראה.....	169
תרשים 76:	שיעורי המורים שצינו את המאפיינים הבאים של פעילויות לפיתוח מקצועי שהשפיעו לטובה על ההוראה שלהם – לפי ותק בהוראה.....	171
תרשים 77:	התכנים בפעילויות לפיתוח מקצועי שהמורים השתתפו בהן – לפי ותק בהוראה.....	173
תרשים 78:	שיעורי המורים בישראל שהביעו צורך רב בפיתוח מקצועי בתכנים הבאים – לפי ותק בהוראה.....	175

המחקר הבין-לאומי טאליס 2018

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) מתכבדת להציג מבחר ממצאים עיקריים ממחקר טאליס (Teaching and Learning International Survey – TALIS) לשנת 2018.¹ טאליס הוא המחקר הבין-לאומי, המקיף והחדשני ביותר בנוגע לעבודת המורה ולסביבה הלימודית בבתי הספר. מחקר טאליס נערך על ידי הארגון לשיתוף פעולה ופיתוח כלכלי (ה-OECD) במחזוריות של אחת ל-5 שנים החל משנת 2008. זו הפעם השנייה שישאל משתתפת במחקר. בישראל המחקר נערך על ידי ראמ"ה – מרכז המחקר הלאומי של ישראל בתחום החינוך.

מורים ומנהלים ניצבים בלב כל ניסיון לשפר את איכות החינוך. הם שמעצבים את ההוראה, קובעים את איכותה, ובכך משפיעים על תהליכי הלמידה ותוצריהם, ובכללם הישגי התלמידים. על כן מערכות חינוך במדינות שונות מחפשות דרכים לטפח את מקצוע ההוראה; למשוך למקצוע מועמדים ראויים; לספק הכשרה איכותית לכוחות ההוראה טרם כניסתם בשערי בתי הספר; להעניק להם ליווי, הנחיה ותמיכה בראשית דרכם; לתמוך בפיתוח מקצועי מעמיק ומתמשך של העוסקים במקצוע לאורך שנות עבודתם; לעודד ולתמוך במורים בתהליך של ניכוס, עיצוב והפצה של פרקטיקות מיטביות; להגביר את שביעות הרצון של המורים והמנהלים ולקדם את מעמדם, כאמצעים למשיכה ולשימור של כוח אדם איכותי. המטרה המרכזית של מחקר טאליס היא לספק מידע השוואתי ושימושי שיכול לסייע למדינות לבחון את מדיניות החינוך שלהן, ללמוד מגישות חדשניות שקיימות בעולם, ולהגדיר את התחומים הרלוונטיים לעיצוב ולקידום מקצוע ההוראה במדינה.

הגדרת ההוראה כמקצוע מושתתת על פי מחקר טאליס על חמישה נדבכים:

☞ בסיס הידע והמיומנויות, הכולל ידע כללי והתמחות במקצוע, וכן סטנדרטים ותנאי סף למצטרפים למקצוע ופיתוח של בסיס ידע ומיומנויות הספציפיות לעוסקים במקצוע באמצעות הכשרה מוקדמת לפרחי ההוראה ופיתוח מקצועי מתמשך למי שנכנסו בשערי המקצוע;

☞ המעמד והמיצוב של המקצוע כפי שהם משתקפים בסטנדרטים האתיים המצופים מעובדים מקצועיים, הסיפוק האינטלקטואלי והמקצועי מהתפקיד, ותקנות העבודה החלות על העוסקים בהוראה (כמו מערך הגמולים, מדדים מקצועיים וקידום מקצועי);

☞ בקרת עמיתים, הנשענת על קהילות מקצועיות מווסתות המספקות הזדמנויות לשיתוף פעולה ומשוב מעמיתים לשם חיזוק הפרקטיקות המקצועיות וגיבוש הזהות המקצועית;

☞ אחריות, מנהיגות ועצמאות (אוטונומיה) שמורים ומנהלים נהנים מהם בעבודתם היום-יומית, בתהליכי קבלת החלטות, בהפעלת שיקול דעת מקצועי ובפיתוח מדיניות בכל רמות מערכת החינוך;

☞ היוקרה הנתפסת וההערכה שהחברה רוחשת כלפי העוסקים במקצוע.

מחקר זה הוא חלק ממערך רחב יותר של מחקרים שנועדו לספק אינדיקטורים ומידע בין-לאומי על אודות מערכות חינוך בעולם (Indicators of Education Systems – INES). הוא 'נותן קול' למורים ומנהלים בבתי הספר ומזמין אותם לספק מידע ותובנות שבכוחם להשפיע על קביעת המדיניות. במחזור הראשון של המחקר, שנערך בשנת 2008, השתתפו 24 מדינות.

¹ למידע נוסף והרחבה ראו באתר האינטרנט של ראמ"ה בקישור:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimBenLeumiYim/TALIS.htm>

במחזור הנוכחי, טאליס 2018, השתתפו 48 מדינות, מהן 31 מדינות המשתייכות לארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי, ה-OECD (ראו **לוח 88 בנספח**).

מחקר טאליס מבוסס על דיווח עצמי של מורים ומנהלים בנושאים שונים הנוגעים לעבודתם. נושאים אלו הוצגו בשני שאלונים ייעודיים, אחד למורה ואחד למנהל. במחזור המחקר הנוכחי השיבו המשתתפים בפעם הראשונה על שאלונים מקוונים באינטרנט. חשוב לזכור כי מחקרים המבוססים על דיווח עצמי עלולים להיות מושפעים מהטיות תרבותיות ומרצייה חברתית של המשיבים.

אוכלוסיית היעד של טאליס היא המורים המלמדים בכיתות ז', ח' ו/או ט' ומנהלי בתי הספר שלהם. אוכלוסיית היעד של המחקר בישראל הם מורים ומנהלים בבתי ספר יסודיים שמונה-שנתיים, חטיבות ביניים, חטיבות ביניים שהן חלק מתיכון שש-שנתי, ו/או תיכון ארבע-שנתי. בכל אחת מהמדינות שנכללו במחקר נדגמו כ-200 בתי ספר שהם מדגם מייצג של אוכלוסיית המחקר. בכל בית ספר התבקש המנהל להשיב על השאלון למנהל, וכ-20 מורים² נדגמו להשיב על השאלון למורה.

בישראל השתתפו במחקר 2,627 מורים ו-184 מנהלים, מהם 1,788 מורים ו-130 מנהלים בבתי ספר דוברי עברית ו-839 מורים ו-54 מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית. שיעור ההשתתפות של המנהלים במחקר עומד על כ-93%. שיעור ההשתתפות של בתי הספר עומד על כ-87% מבתי הספר שנדגמו,³ ושיעור ההשתתפות של המורים בבתי ספר אלו עומד על כ-85%. שיעורי ההשתתפות אלו נחשבים גבוהים בהשוואה לשאר המדינות ועומדים בתנאי הארגון.

המחקר מספק תמונת מצב על פרופיל המורים והמנהלים וכולל מידע דמוגרפי – גיל, מגדר, ותק בהוראה, השכלה ותנאי העסקה. המחקר מאפיין גם את ההקשר הבית ספרי, ובכלל זה האקלים הבית ספרי בעיני המנהלים והמורים והיחסים בין באי בית הספר, הכשרת המורים ומוכנותם להוראה, תחושת מסוגלות וחוללות עצמית של מורים, פרקטיקות הוראה ודרכי הערכה, פיתוח מקצועי של מורים ומנהלים, שיתוף פעולה בקרב מורים ותרבות השיתוף בבית הספר וכן הזדמנויות לקבלת משוב בונה. זאת ועוד, המחקר מספק מידע על המוטיבציה להיכנס לתחום ההוראה ועל שביעות הרצון מהיבטים שונים כגון המקצוע, סביבת ההוראה בבית הספר, השכר ותנאי העסקה. לצד זאת המחקר בוחן את היקף העבודה וההוראה, את חוויית הלחץ בעבודה ואת הסיבות לנשירה מהמקצוע. המחקר גם עוסק בחסמים להוראה איכותית ובחשיבות המיוחסת להשקעה בערוצים שונים לשם קידום החינוך. במחזור מחקר זה נשאלו המורים והמנהלים בפעם הראשונה גם על הוראה בכיתה רב-תרבותית. היבטים מגוונים אלו מוצגים לא רק בעבור כלל המורים והמנהלים, אלא גם בפילוח על פי מאפייני המורים (בעיקר ותק בהוראה, וגם גיל ומגדר) ומאפייני הכיתות שהם מלמדים בהן (כיתות שבהן שיעור גבוה של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי מוחלש, תלמידים מרקע של הגירה/עלייה, תלמידים תת-משיגים או תלמידים עם צרכים מיוחדים).

בדוח זה מוצגים הממצאים העיקריים של המחקר מנקודת מבט ישראלית. במסמך יוצגו נתונים על אודות ישראל, ולשם השוואה יוצג לצידם ממוצע מדינות ה-OECD שהשתתפו במחקר וכן התייחסות למדינות שדומות לישראל או שונות ממנה. כמו כן, בעבור ישראל יוצג כל נתון בפילוח לפי מגזר שפה, כלומר בחלוקה לפי בתי ספר דוברי עברית (שבפיקוח

² בהתאם להנחיות מרכז המחקר, בבתי ספר שמספר המורים המלמדים בהם בשכבות הכיתה הרלוונטיות היה קטן מ-20, התבקשו כל המורים המלמדים בשכבות אלה להשיב על שאלון.

³ בית ספר נחשב משתתף במחקר אם לפחות 50% מהמורים שנדגמו השיבו על שאלון, וכן אם מנהל בית הספר השיב על שאלון.

הממלכתי והממלכתי-דתי) ובתי ספר דוברי ערבית (במגזר הערבי, הדרוזי והבדואי). זאת ועוד, כדי ללמוד על מגמות לאורך זמן תוצג השוואה בין ממצאי מחזור המחקר הנוכחי (2018) לממצאי המחזור הקודם (2013).

מה אפשר ומה אי-אפשר ללמוד מטאליס?

- מחקר טאליס יכול ללמד רבות על ההבדלים במאפיינים, בתפיסות ואמונות ובעבודת המורה בתוך הקשרים בית ספריים שונים, הן בין בתי ספר בישראל והן בינם לבין בתי ספר במדינות ובמערכות חינוך אחרות בעולם. אולם יש לזכור כי כל מחזור מחקר מספק מידע בנקודת זמן נתונה.
- מחקר טאליס מתמקד בדרגות כיתה מסוימות – כיתות ז'-ט', שאינן בהכרח מייצגות את כלל מערכת החינוך. בישראל קיימת שונות רבה בין מסגרות בתי הספר הכוללות את דרגות הכיתה הללו: חטיבות ביניים עצמאיות או במסגרת בית ספר שש-שנתי ז'-י"ב, בתי ספר יסודיים שמונה-שנתיים א'-ח', תיכון ארבע-שנתי ט'-י"ב, ועוד.
- הממצאים של מחקר טאליס מתבססים על דיווח עצמי של מורים ושל מנהלים, ולכן הם מייצגים את דעותיהם, תפיסותיהם, אמונותיהם ותיאורי הפעילויות שלהם, ולעיתים את פרשנותם בנוגע לכוונת השאלות ולתשובה המצופה או הרצויה, לתפיסתם. מחד גיסא, מידע זה הוא בעל ערך רב היות שהוא פותח צוהר אל תפיסות המורים והמנהלים בכל הנוגע לסביבת העבודה וליישום המדיניות. מאידך גיסא, הממצאים אינם מתבססים על מדידה ישירה של מעשיהם בפועל או של התנהגותם הלכה למעשה. ההתנהגויות הללו אפשר שהן שונות מן הדפוסים שעולים מתוך המידע שנמסר בדיווח עצמי. דיווח עצמי עלול להיות מושפע מהתרבות הכללית במדינה מסוימת ובמערכת החינוך באותה מדינה, וכן מתפיסה עצמית שגויה ומוטה לחיוב מתוך רצון להרשים ולרצות את הגוף החוקר ואת החברה בכללותה (רצייה חברתית).
- מחקר טאליס אינו מיועד לחשוף קשרים סיבתיים אך יש בכוחו להצביע על קשרים סטטיסטיים בין משתנים.
- בכל מחקר בין-לאומי קיים החשש שהשאלות לא יתפרשו באופן זהה בכל מדינה ובכל אוכלוסייה ותת-אוכלוסייה בכל מדינה, עקב השוני בשפה ובתרבות, גם כאשר הליך התרגום וההתאמה התרבותית מוקפד ביותר. לכל קבוצה הניואנסים שלה, הפרשנות שלה, ובכל מדינה הקשרים ייחודיים שעשויים להשפיע על הבנת השאלות. בישראל התרגום וההתאמה נעשים לשתי שפות: עברית וערבית.

1. שיטת המחקר וביצוע המחקר בישראל

בפרק זה יתואר בהרחבה מהלך הביצוע של מחקר טאליס 2018 בכלל המדינות שהשתתפו בו ובפרט בישראל. למחקר טאליס תקנים מפורטים הקובעים כיצד יש לבצע את שלביו השונים ובכלל זה הדגימה, הליך התרגום, הליכי העברת השאלונים, ועוד. תקנים אלו הוגדרו בפירוט לשם בקרה על איכות הנתונים הנאספים באופן שיאפשר לערוך השוואה מהימנה ותקפה בין כלל המדינות שהשתתפו במחקר.

1.1. שאלוני המחקר

במחקר טאליס נעשה שימוש בשני שאלונים בפורמט ממוחשב, האחד למנהל בית הספר והאחר למורים בבית הספר. היתרונות הגלומים במילוי שאלון ממוחשב רבים, הן בפן הלוגיסטי והן בפן התוכני, ובהם אפשר למנות חיסיון המידע כך שהגישה לשאלון היא באמצעות סיסמה אישית לכל משתמש והמידע שהוזן אינו חשוף ונשמר ישירות במאגר, פורמט גמיש וידידותי למשתמש, קלות ונוחות במילוי השאלון ומעקב אחר ההנחיות למילוי, צמצום הזמן הנדרש להקלדת הנתונים ולעיבודם, ועוד.

את השאלונים פיתחה קבוצה של מומחים ממדינות שונות שמינה מרכז המחקר הבין-לאומי (Instrument Development Expert Group, ובקיצור IDEG). המומחים סקרו את הפריטים ששימשו במחזורי המחקר הקודמים של טאליס (ב-2008 וב-2013) וכן במחזורי קודמים של מחקר פיזה (PISA). חלק מהפריטים נבחרו למחזור המחקר הנוכחי והם מאפשרים להציג מגמות שינוי לאורך השנים. בחלק מהפריטים נעשו תיקונים ושכתובים כדי להתאימם לשאלון הנוכחי. כמו כן עסקו המומחים בפיתוח אינדיקטורים חדשים ורלוונטיים למחקר הנוכחי ובפיתוח פריטים חדשים עבורם.

השאלונים מורכבים מפריטים סגורים בלבד, מרביתם היגדים. על פי רוב המשיב מתבקש לקבוע את מידת הסכמתו עם ההיגד או את התדירות שבה הוא עושה פעולה מסוימת. השאלון למנהל בית הספר כלל 45 פריטים (זמן השבה מוערך: 45 דקות), ואילו השאלון למורה כלל 58 פריטים (זמן השבה מוערך: שעה).⁴

השאלון למנהל כלל שאלות על הרקע האישי של המנהל, הרקע של בית הספר, סוג המנהיגות, הערכה פורמלית של מורים, אקלים בית הספר, ליווי והנחיה למורים, חינוך בסביבה רב-תרבותית ושביעות רצון מהעבודה. השאלון למורה כלל שאלות על הרקע וההכשרה להוראה, העבודה בבית הספר, פיתוח מקצועי, תפיסות בנוגע להוראה ופרקטיקות הוראה בכיתה, עבודה בסביבה מגוונת, אקלים בית הספר ושביעות רצון מהעבודה.

הליכי התרגום וההתאמה של השאלונים מאנגלית לעברית ולערבית נעשו בהתאם לסטנדרטים ולהנחיות שקבע מרכז המחקר הבין-לאומי, ונעשו במקביל ובאופן בלתי תלוי בעבור שתי שפות המטרה. הם לוו בהליכים נוספים של בקרת איכות (כגון השוואה בין התרגום לעברית לבין התרגום לערבית). הליך התרגום המוקדם על שלביו השונים נועד להבטיח את איכות התרגום, את הנאמנות למקור, את שימור המאפיינים התוכניים של השאלות (כגון משלב השפה, מורכבות המשפטים ועוד) ואת האחידות הסגנונית. זאת ועוד, הליך התרגום כלל הליך של התאמה תרבותית (למשל, הקפדה על שימוש במונחים שגורים במערכת החינוך בישראל) כדי להבטיח שיש לשאלות משמעות ופשר בהקשר של מערכת החינוך הישראלית. להליכים אלו היו שותפים מתרגם מאנגלית לשפת המטרה, עורך לשון, מתאם תרבותי (שהוא גם מומחה להכשרת מורים ומנהלים), פסיכומטריקאי ונציג ראמ"ה.

⁴ לנוסחי השאלונים באתר ראמ"ה:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimBenLeumiym/Talis_2018.htm

לאחר סיומו של ההליך ולפני העיצוב הסופי של השאלונים בכל אחת מן המדינות שהשתתפו במחקר, ובכללן ישראל, הועברו החומרים המתורגמים למרכז המחקר הבין-לאומי לשם אימות ובקרה של התרגום ואישורו הסופי. התרגום וההתאמה של השאלונים וכן עיצוב השאלונים נעשו באמצעות תוכנה שסיפק מרכז המחקר הבין-לאומי.

1.2. המחקר החלוץ (Pilot study)

שני השאלונים שפותחו לצורך המחקר הנוכחי (למנהלים ולמורים) נבדקו במחקר חלוץ שהועבר כשנה לפני המחקר העיקרי בכל המדינות שהשתתפו במחקר, ובהן ישראל. למחקר החלוץ, שנערך בישראל בחודשים מרץ-אפריל 2017, היו שתי מטרות עיקריות: האחת, לבדוק את הפריטים המתורגמים; והשנייה, לתרגל את המנהלים הלוגיסטיים הכרוכים בביצוע המחקר (ובכלל זה יצירת קשר עם בתי הספר, ניהול הנתונים, חשיפת תקלות לוגיסטיות הקשורות להעברת השאלונים המקוונים, ועוד). נתוני המחקר החלוץ עובדו ונותחו במרכז הבין-לאומי. בהיבט הבין-לאומי, בדיקת טיב הפריטים משמשת גם לבחירת הפריטים שייכללו במחקר העיקרי ולאיתור פריטים המצריכים שינויים ושיפור בניסוחם עד לגיבושם הסופי. על סמך המחקר החלוץ גובשו השאלונים הסופיים למחקר העיקרי. בהיבט הלאומי, הנתונים של כל אחת מן המדינות נשלחו למנהלי המחקר הלאומי בכל מדינה (בישראל - נתונים נפרדים לבתי ספר דוברי עברית ולבתי ספר דוברי ערבית), והם נתבקשו לבחון נתונים אלו, ובהתאם לצורך (עקב נתונים סטטיסטיים חריגים) לחזור לכמה מהפריטים ולבדוק אם אפשר לשפרם מבחינת איכות התרגום וההתאמה התרבותית. המחקר הועבר במדגם של 30 בתי ספר (15 דוברי עברית ו-15 דוברי ערבית), ובהשתתפותם של 30 מנהלים ו-427 מורים.

1.3. המחקר העיקרי (Main study): אוכלוסיית המטרה, מסגרת הדגימה והמדגם

המחקר העיקרי נערך בבתי הספר בישראל בחודשים מרץ-אפריל 2018. ההכנות לקראתו החלו, כאמור, שנתיים קודם לכן, וכללו בין היתר דגימה של בתי ספר שהשתתפו, הכנה ותרגום של חומרי המחקר והפקת השאלונים המקוונים הסופיים. להלן יתוארו השלבים המרכזיים בביצוע המחקר העיקרי.

אוכלוסיית המטרה במחקר טאליס הייתה מורי כיתות ז', ח', ו-ט' ומנהלי בתי הספר שהם מלמדים בהם. היות שהמורים הללו מלמדים במסגרות שונות, המחקר הקיף למעשה בתי ספר מסוגים שונים: שמונה-שנתיים (א'-ח'), חטיבות ביניים (ז'-ט'), בתי ספר שש-שנתיים (ז'-י"ב) ובתי ספר ארבע-שנתיים (ט'-י"ב). מרכז המחקר הגדיר שבאוכלוסיית המטרה של המחקר כלולים כל המורים שבמסגרת תפקידיהם הקבועים בבית הספר מלמדים לפחות כיתה אחת בשכבות ז', ח', או ט' בשנת הלימודים שבה נערך המחקר. היקף שעות ההוראה אינו רלוונטי למחקר זה, וכל מקצועות הלימוד כלולים בו. מרכז המחקר קבע שיש לגרוע מאוכלוסיית המטרה מורים המלמדים תלמידים של החינוך המיוחד בלבד, מורים מחליפים בבית הספר, מורים שנעדרים תקופה ממושכת בעת ההכנות למחקר ובעת העברתו, וכן אנשי צוות סיוע כגון סייעות ואחיות בית ספר.

כמו בכל המחקרים הבין-לאומיים בנושאי חינוך, גם במחקר טאליס **שיטת הדגימה** נקבעת על ידי הארגון הבין-לאומי. מרכז המחקר הלאומי במדינות שהשתתפו במחקר אחראי לאפיין במדויק ככל האפשר את המשתתפים השונים הרלוונטיים בעבור הדגימה ולתכנן יחד עם הארגון הבין-לאומי את הדרך שבה יבוצע המדגם במדינה. לאחר מכן, מרכז המחקר הלאומי מעביר את **מסגרת הדגימה**, למשל רשימת בתי הספר בישראל, והארגון הבין-לאומי הוא שמבצע את הדגימה בפועל.

כדי להבטיח **ייצוג הולם** במדגם לכל הקבוצות והמגזרים באוכלוסייה (מגזר שפה בהתאם לשפת ההוראה בבית הספר, סוג פיקוח, רקע חברתי-כלכלי וכיוצא בזה), מקבצים בהליך הכנתו של המדגם את בתי הספר לשכבות (strata), שממן יידגמו בתי ספר על פי שיעורה של כל שכבה באוכלוסייה. כאמור, שכבות הדגימה מוגדרות בכל מדינה בשיתוף מרכז המחקר הבין-לאומי. שכבות הדגימה בישראל הן: סקטור בית הספר (דוברי עברית: ממלכתי, ממלכתי-דתי; דוברי ערבית: ממלכתי ערבי, דרוזי ובדואי). בכל אחת משכבות הדגימה מיונו בתי הספר לפי המבנה שלהם (יסודי א'-ח', חט"ב ז'-ט', מקיף ז'-י"ב, תיכון ט'-י"ב); מגדר בית הספר (בנים/בנות - רלוונטי רק לפיקוח הממלכתי-דתי); רקע חברתי-כלכלי (גבוה, בינוני ונמוך, בהתבסס על מדד טיפוח שטראוס). בישראל שימשו מספרי התלמידים בכיתות אלו לשם הערכה (קירוב) של מספר המורים בכל בית ספר.

הדגימה במחקר טאליס בבתי ספר, בדומה למחקרים בין-לאומיים אחרים בתחום החינוך, היא דגימת אשכולות דו-שלבית בשכבות (Stratified Two-Stage Cluster Sample Design): בשלב הראשון נדגמים באקראי 200 בתי ספר (יחידת דגימה ראשית) בהסתברויות פרופורציוניות לגודל אוכלוסיית המטרה בכל בית ספר. בשלב השני, בכל בית ספר שנדגם להשתתף במחקר נדגמים 20 מורים (יחידת דגימה משנית) בדגימה אקראית מתוך סך המורים הרלוונטיים באותו בית ספר. בדגימת המורים מובאים בחשבון גיל המורה והמקצוע שהוא מלמד. בבתי ספר קטנים שיש בהם פחות מ-20 מורים שמלמדים בשכבות הכיתה הרלוונטיות כל המורים משתתפים. בכל בית ספר שנדגם להשתתף במחקר, גם מנהל בית הספר מתבקש למלא שאלון.

לכל בית ספר שנדגם למחקר נדגמים מלכתחילה שני בתי ספר "מחליפים" (מחליף ראשון ומחליף שני), הדומים במאפייני הרקע שלהם למאפייניו של אותו בית ספר. הסיבות להחלפה יכולות להיות שונות: סיבות טכניות (סגירת בית ספר או איחוד עם בית ספר אחר), סירוב בית הספר להשתתף במחקר, או שיקולים של מרכז המחקר הבין-לאומי (למשל, בית ספר שמספר המורים המלמדים בשכבות הכיתה הרלוונטיות בו קטן מ-3).

כאמור, המדגם של המחקר העיקרי כלל 200 בתי ספר בכל מדינה ו-20 מורים בכל בית ספר. גודל זה מבטיח את יציבות המדדים הסטטיסטיים השונים, וכן הוא מבטיח כי טעות המדידה של אינדיקטורים שונים לא תעלה על ערכים מקובלים. חשוב לציין כי גודל זה יועד לכל המדינות שהשתתפו במחקר, בין שמדובר במדינה גדולה כמו ארצות הברית ובין שמדובר במדינה קטנה כמו לוקסמבורג או ישראל. על פי התקנים של מחקר טאליס, נדרש שיעור השתתפות של לפחות 85% מתוך בתי הספר שעלו במדגם ושיעור השתתפות ממוצע של לפחות 80% מהמורים בבתי הספר המשתתפים. בית ספר נחשב "משתתף" אם לפחות 50% מהמורים שנדגמו השיבו על שאלון וכן אם מנהל בית הספר השיב על שאלון.

השתתפות בתי הספר: מתוך 200 בתי ספר שנדגמו למחקר טאליס בישראל השתתפו במחקר 2,627 מורים ו-184 מנהלים, מהם 1,788 מורים ו-130 מנהלים בבתי ספר דוברי עברית ו-839 מורים ו-54 מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית. שיעור ההשתתפות של מנהלי בתי הספר עמד על כ-93%, שיעור ההשתתפות של בתי הספר במחקר עמד על כ-87% מבתי הספר שנדגמו, ושיעור ההשתתפות של המורים בבתי ספר אלו עמד על כ-85%. שיעורי השתתפות אלו נחשבים גבוהים בהשוואה לשאר המדינות ועומדים בתנאי הארגון. נתונים אלו מלמדים כי בישראל מידת ההיענות מצד המנהלים והמורים להשתתף במחקר הייתה נאותה ותאמה את הסטנדרטים הבין-לאומיים הנדרשים.

1.4. הליך איסוף הנתונים

כחודשיים לפני ביצוע המחקר קיבלו מנהלי בתי הספר שנדגמו הודעה על כך, הן בשיחת טלפון אישית מנציגי ראמ"ה והן במכתב אישי למנהל. מנהלי בתי הספר נתבקשו למנות איש קשר מטעמם, לרוב מורה מנוסה מהצוות החינוכי בבית הספר או דמות פדגוגית-ניהולית בבית הספר (כגון רכז שכבה, רכז פדגוגי, סגן מנהל). איש הקשר היה מופקד על תיאום המחקר בבית ספרו, ובכלל זה הכנת רשימה של כלל המורים המלמדים בכיתות ז', ח' או ט', שמתוכה יידגמו המורים שישתתפו במחקר; יצירת קשר עם המורים שנדגמו והעברת פרטי הכניסה לשאלונים המקוונים; הענקת סיוע כאשר המורים נתקלים בבעיות טכניות; עידוד ההשתתפות הפעילה במחקר. למנהלי בית הספר ולמוריהם ניתן פרק זמן של כשבועיים למילוי השאלונים ולאחר מכן הוארך בשבועיים נוספים (מרץ-אפריל 2018). למנהל ולכל מורה שנדגמו להשתתף במחקר נשלח מייל שכלל קישור לשאלון וסימאות גישה, וכן נמסר לו מכתב אישי ובו מידע על המחקר והזמנה להשתתף בו.

בכל מדינה מינו מארגני מחקר טאליס בֶּקֶר איכות לאומי עצמאי. הֶבֶקֶר הוכשר באמצעות חומרי קריאה רלוונטיים שנשלחו אליו והשתתפות בסדנה שארגן המרכז הבין-לאומי. הוא ביקר ב-20 בתי ספר שנדגמו באקראי על ידי מארגני טאליס לצורך בקרה על נוהלי העברת השאלונים. הֶבֶקֶר מילא דוחות מפורטים על ההתנהלות בכל אחד מבתי הספר שבהם ביקר והעבירם ישירות למארגני המחקר. ככלל, העברת השאלונים בישראל התנהלה כסדרה ולא נצפו בעיות מיוחדות ו/או חריגות יוצאות דופן מן הנהלים.

1.5. עיבוד הנתונים

נתוני המחקר עובדו ונותחו במרכז הבין-לאומי של מחקר טאליס. הנתונים הגולמיים של כל מדינה נשלחו למנהלי המחקר הלאומיים שלה. בשלב זה התבקשו מנהלי המחקר בכל מדינה לבדוק אם יש ממצאים חריגים (בהשוואה לנתונים של שאר המדינות שהשתתפו במחקר). ממצאים חריגים עשויים להעיד כי שאלה זו או אחרת לא הובנה כראוי. בישראל לא נמצאו בעיות חריגות. כאמור, מרבית הבעיות בתרגום ובהתאמה התרבותית התגלו עוד בשלב המחקר החלוץ ותוקנו בטרם נערך המחקר העיקרי.

1.6. דיווח והצגת הנתונים

מחקר טאליס מושתת על מילוי שאלונים, קרי דיווח עצמי של מנהלים ומורים. הדבר עלול לטמון בחובו הטיות משני סוגים עיקריים, שמקורן בדרך שבה אנשים נוטים להשיב לשאלונים. ראשית, ישנה נטייה לרצייה חברתית (social desirability), קרי אנשים נוטים להשיב בדרך שתיתפס באופן חיובי על ידי אחרים. כך, לדוגמה, נמצא במחקרים שמורים אשר מתבקשים לדווח על הפרקטיקות שהם מיישמים בכיתותיהם, נוטים לדווח יותר על שימוש בפרקטיקות שנחשבות, לתפיסתם, איכותיות ומקדמות למידה ולדווח פחות על הפרקטיקות שהם משתמשים בהן הלכה למעשה.⁵ שנית, ישנה הטיה תרבותית (cultural bias), כלומר אנשים נוטים לפרש ולשפוט היגדים או תכנים שונים שעולים מהשאלונים תוך התבססות על מדדים וסטנדרטים המוטמעים בתרבותם.⁶

⁵ לדוגמה ראו:

Muijs, D. (2006), "Measuring teacher effectiveness: Some methodological reflections", *Educational Research and Evaluation*, Vol. 12, pp. 53-74, <http://dx.doi.org/10.1080/13803610500392236>.

⁶ לדוגמה ראו:

He, J. and F. Van de Vijver (2013), "Methodological issues in cross-cultural studies in educational psychology", in Liem, G. and A. Bernardo (eds.), *Advancing crosscultural perspectives on educational psychology: A festschrift for Dennis McInerney*, Information Age Publishing, Charlotte, NC.

כדי לצמצם הטיות אפשריות אלו נקטו עורכי המחקר מספר גישות, הבאות לידי ביטוי הן בעיצוב שאלוני המחקר והן בדרכי הדיווח על הממצאים. כך, כדי להפחית מן הרצייה החברתית, חלק מהשאלות נוגעות למאפיינים של כלל המורים ואחרות נוגעות לאירוע, למצב או למועד ספציפי, ובאופן שאינו מזמן התייחסות כוללנית, כגון שאלות על דרכי העבודה המאפיינות את צוות המורים בבית הספר ולא את הנשאל אישית (אף כי הדבר כרוך באובדן מידע על השונות בין פרטים בצוות המורים), או שאלות הנוגעות למאפיינים של תהליכי ההוראה והלמידה ב"כיתת יעד" (אף שמידע כזה עשוי לייצג פחות את הנעשה בכיתה לאורך זמן). לדוגמה, בחלק מן השאלות שענייןן פרקטיקות הוראה התבקשו המורים להתייחס לשיעור הראשון שלאחר השעה 11:00 ביום שלישי האחרון בכיתה ז', ח', ו/או ט' שבה לימדו בבית הספר שנדגם למחקר (אם לא לימדו באותו יום שלישי הם התבקשו להתייחס לשיעור הראשון בכיתה ז', ח', ו/או ט' בבית הספר שנדגם בכיתה שבה לימדו ביום שלמוחרת). מאחר שאין שום דבר מיוחד באותה כיתה יעד ובאותה שעה המצוינת בהנחיה, ההנחה שביסוד הליך מחקרי זה היא שהשיעורים שהמורים תיארו הם מדגם אקראי של כלל השיעורים שמורים מעבירים במדינה נתונה. ההנחה המדויקת כיצד לקבוע את השיעור (כיתה) שהם מתייחסים אליו בעת המענה נועדה למנוע הטיות מצד מורים שיבחרו לתאר במחקר דווקא שיעור מיוחד או מועדף בעיניהם. כדי למזער את ההטיות התרבותיות, לעיתים מדווחים על צבר תשובות יחד, כך שניתן פחות ביטוי לדיווח על קטגוריות הקיצון (לדוגמה: בשיעורי ההסכמה מדווחים יחד מי שצינו "מסכים" ו"מסכים מאוד" בנוגע להיגד נתון, או בדיווחים על תדירותה של התרחשות מסוימת, כגון שימוש בפרקטיקה, מדווחים יחדיו מי שצינו "לעיתים קרובות" ו"תמיד או כמעט תמיד"). זאת ועוד, בתיאור הממצאים בהיבט הבין-לאומי מדווחים לעיתים ההיגדים/שזכה/ו לשיעורי הדיווח הגבוהים ביותר בכל מדינה שהשתתפה במחקר, גם אם שיעורי הדיווח שונים מאוד ממדינה למדינה.

ארגון ה-OECD מפרסם את ממצאי המחקר בשני כרכים. הכרך הראשון, שכותרתו "מורים ומנהלים כלומדים לאורך החיים", פורסם ב-19.06.19 ועסק בהיבטים הנוגעים לידע ולמיומנויות של מורים ומנהלים ובהתמקצעות שלהם.⁷ הכרך השני, שכותרתו "הוראה וניהול כמקצועות מוערכים", פורסם ב-19.03.20 והתמקד ביוקרה של המקצועות, בהזדמנויות הקריירה, בתרבות שיתופית, אחריותיות ואוטונומיה. במקביל הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) מפרסמת את ממצאי המחקר בישראל, אגב השוואה למדינות ה-OECD שהשתתפו במחקר ותוך פילוח לפי מגזרי שפה – בדוח זה ובאתר ראמ"ה.⁸

⁷ להרחבה ראו:

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

על שאר פרסומי מחקר טאליס ונתוניו ראו: <http://www.oecd.org/education/talis/>

⁸ באתר ראמ"ה אפשר למצוא לצד הדוח המורחב גם את עיקרי ממצאיו וכן עלון ובו מפורטות בדרך ידידותית 12 התובנות הנבחרות העולות מן המחקר:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimBenLeumiYim/Talis_2018.htm

2. פרופיל המורים והמנהלים ומשרות ההוראה והניהול

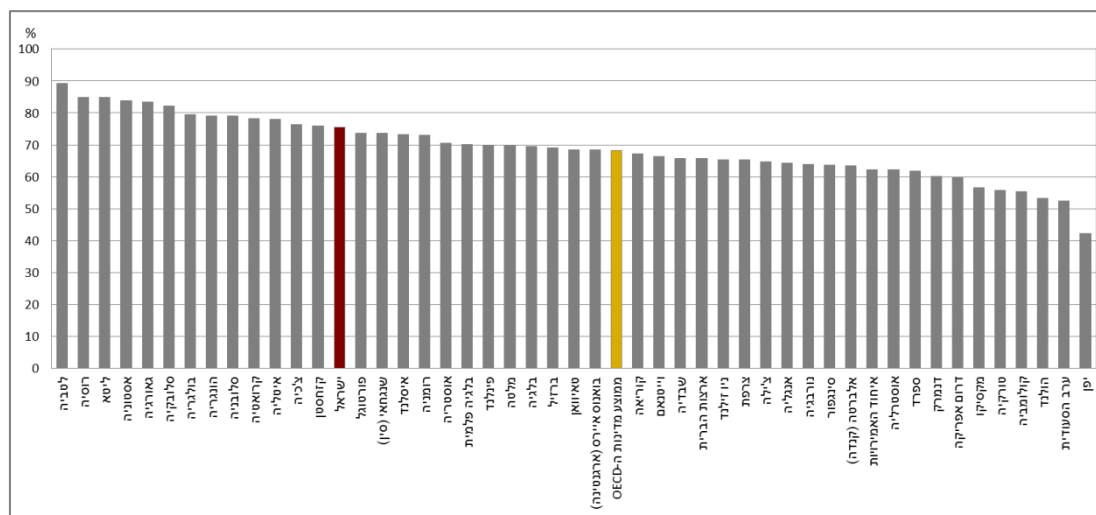
למורים תפקיד מרכזי בכל מערכת חינוך, שכן הם מופקדים על ההוראה ומשפיעים על מעורבות התלמידים בלמידה. המחקר החינוכי העדכני מלמד כי המורים והיבטים שונים הקשורים להוראה ולהכשרה הם הגורמים החשובים ביותר המשפיעים על הלמידה אצל תלמידים. עם גורמים אלו נמנים פרקטיקות הוראה, אסטרטגיות הוראה ושיטות הערכה המופעלות בכיתה, לצד הכשרה ופיתוח. גם להכשרה ולתארים מתקדמים תרומה לקידום ההוראה.⁹ נוסף על המורים, המנהלים מופקדים על סביבת העבודה של המורים ומשפיעים עליה, ויש להם תפקיד מרכזי בקידום תהליכי ההוראה והלמידה. לכן חשוב להבין את הפרופיל של המורים והמנהלים, העומדים בכל מדינה בחזיתו של ההליך החינוכי. לסטטוס של העסקת המורה, קרי קביעות או העסקה בחוזה לפרק זמן קצוב, חשיבות בביטחון התעסוקתי של המורה, והיקף המשרה של המורה והמנהל עשוי ללמד על מחויבותם ועל החשיבות שהם מייחסים לתפקידם.

2.1. פרופיל המורים בכיתות ז'-ט' ומנהלי בתי הספר

מגדר

כשלושה רבעים (76%) מהמורים בכיתות ז'-ט' בישראל הם נשים (תרשים 1). שיעור זה גבוה מהממוצע במדינות ה-OECD (68%). שיעור הנשים בקרב המורים גבוה יותר בבתי ספר דוברי עברית (78%) בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית (67%) (לוח 1). מתוך המדינות שהשתתפו במחקר, שיעור הנשים בקרב המורים גבוה במיוחד בלטביה (89%), רוסיה וליטא (85% כל אחת), ולעומת זאת רק ביפן הן מהוות פחות ממחצית מהמורים (42%).

תרשים 1: שיעורי הנשים בקרב המורים בכיתות ז'-ט' – כלל המדינות



הערה: המדינות מסודרות בסדר יורד לפי שיעור הנשים בקרב המורים.
מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.3.17.

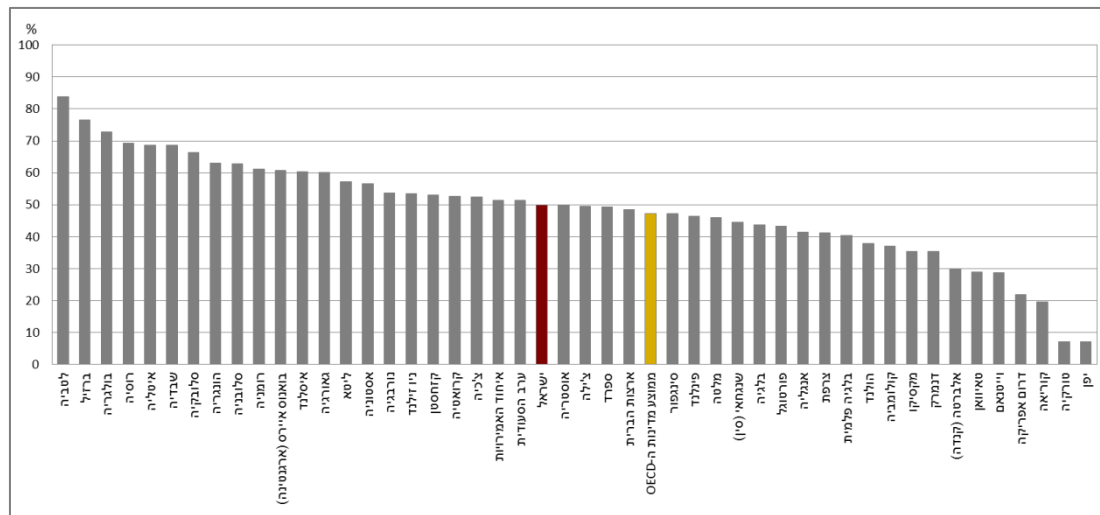
⁹ רן ע. (2017) תרומת תארים מתקדמים לקידום ההוראה. יוספסברג בן-יהושע ל. (עורכת). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת. http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d12655.pdf

לוח 1: מאפייני הרקע של המורים – מגדר

קריטריון		כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי ערבית	בתי"ס דוברי עברית
מגדר	גברים	24%	32%	33%	22%
	נשים	76%	68%	67%	78%

בקרב מנהלי בתי הספר בכיתות ז'-ט' בישראל, שיעור הנשים המנהלות עומד על 50%, גבוה במעט מהממוצע במדינות ה-OECD (47%) (תרשים 2). פער ניכר נרשם בין מגזרי השפה: בבתי ספר דוברי עברית כשני שלישים מן המנהלים הם נשים (63%), לעומת כשישית (16%) בלבד בבתי ספר דוברי ערבית (לוח 2). בשני מגזרי השפה, ובמידה רבה יותר בבתי ספר דוברי ערבית, שיעור הנשים בקרב מנהלי בתי הספר נמוך במידה ניכרת משיעור הנשים בקרב המורים. מתוך המדינות שהשתתפו במחקר, שיעור הנשים בקרב מנהלי בתי הספר גבוה במיוחד בלטיביה (84%) ובברזיל (77%), ולעומת זאת ביפן ובטורקיה הן מהוות פחות מעשירית מהמנהלים (7% בכל אחת מהמדינות).

תרשים 2: שיעור הנשים בקרב המנהלים – כלל המדינות



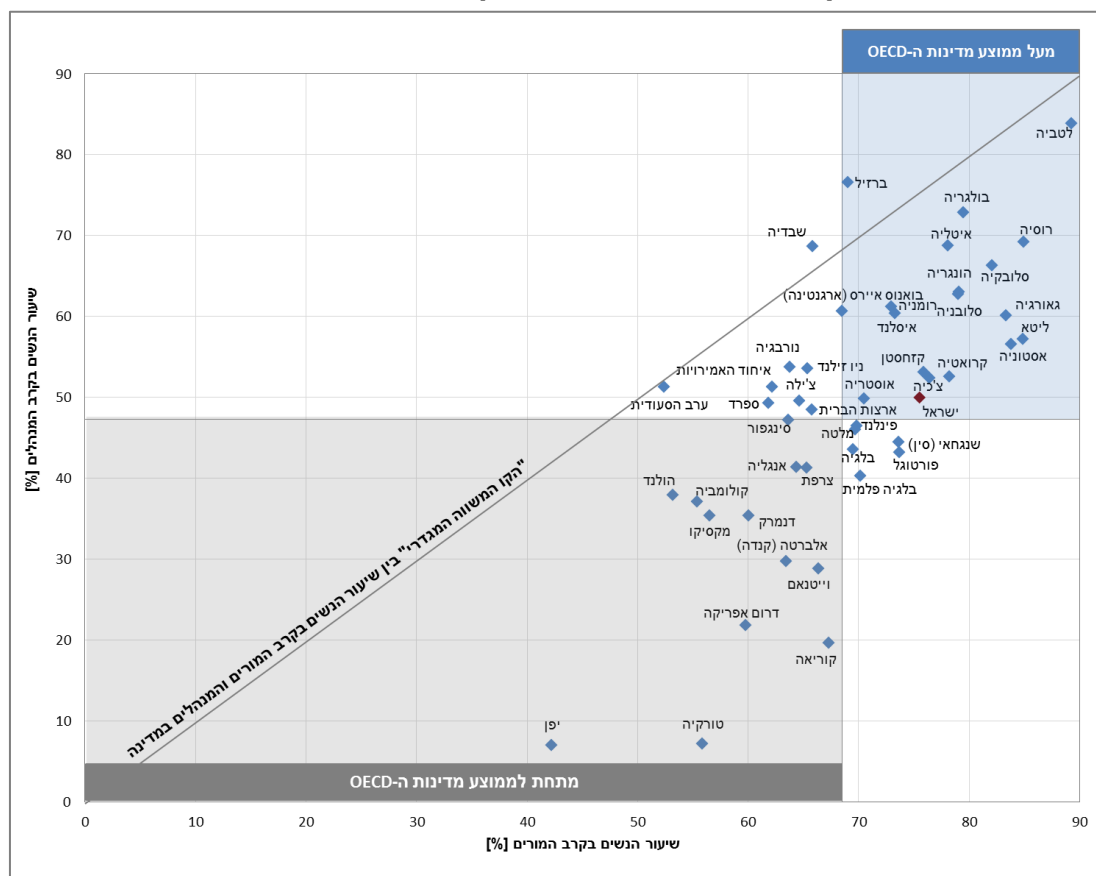
הערה: המדינות מסודרות בסדר יורד לפי שיעור הנשים בקרב המנהלים.
מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.3.21

לוח 2: מאפייני הרקע של המנהלים – מגדר

קריטריון		כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי ערבית	בתי"ס דוברי עברית
מגדר	גברים	50%	53%	84%	37%
	נשים	50%	47%	16%	63%

במבט בין-לאומי, נשים הן הרוב בקרב המורים בכל המדינות שהשתתפו במחקר, למעט יפן, אך הן בגדר מיעוט בקרב המנהלים בכמחצית מהמדינות שהשתתפו במחקר. בבחינת שיעור הנשים בקרב מורים ומנהלים (תרשים 3), ישראל נמנית עם המדינות ששיעור הנשים בהן גבוה מהממוצע במדינות ה-OECD, בעיקר בקרב מורים ובמידת מה גם בקרב מנהלים. ברם, ישראל נמצאת מתחת ל"קו המשווה המגדרי", מה שמסקף את הפער בין שיעור הנשים בקרב מורים לבין שיעור הנמוך יותר בקרב מנהלים. פערים כאלה, אף כי במידה שונה מבישראל, נמצאו בכל המדינות שהשתתפו חוץ מברזיל, שבדיה וערב הסעודית, ויכולים לנבוע ממניע פנימי – כלומר נטייה מופחתת של נשים להגיש מועמדות לתפקידי ניהול, או ממניע חיצוני – כלומר נטייה מופחתת לבחור בנשים שהגישו מועמדות לתפקידי ניהול.

תרשים 3: מדד השוויון המגדרי: שיעורי הנשים בקרב מורים ומנהלים – כלל המדינות



בישראל לא נרשם שינוי של ממש בין שיעור הנשים בקרב המורים במחזור מחקר טאליס הקודם (2013) לשיעורן במחזור המחקר הנוכחי (2018).

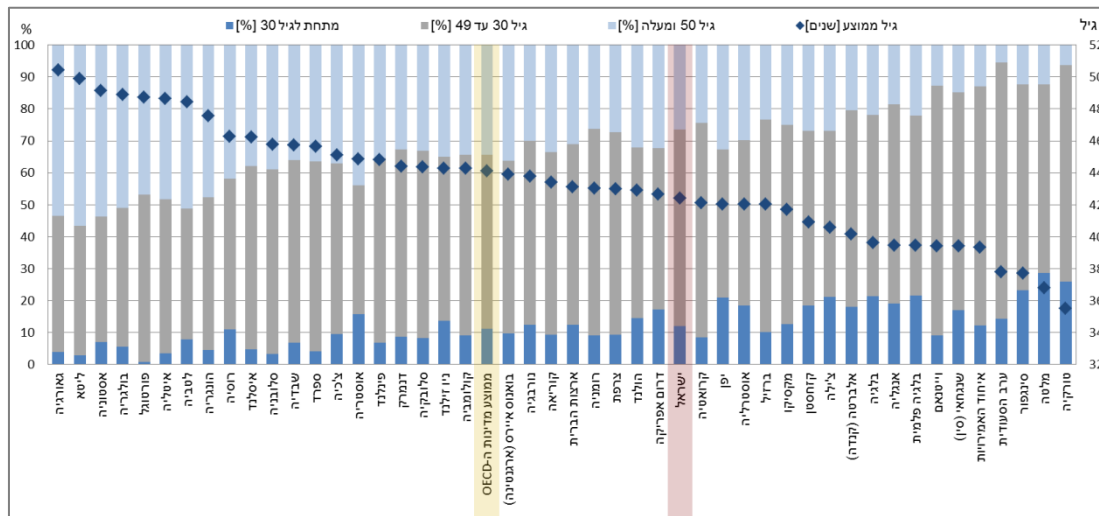
גיל

הגיל הממוצע של המורים בכיתות ז'-ט' בישראל הוא 42 שנים, נמוך במעט מהממוצע במדינות ה-OECD (44 שנים) (לוח 3 ותרשים 4). הדבר נובע משיעור נמוך יותר של מורים בני 50 ויותר בישראל (27%, לעומת 34% בממוצע מדינות ה-OECD). בממוצע, המורים בבתי ספר דוברי עברית (גיל ממוצע: 43 שנים) מבוגרים ב-4 שנים מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית (גיל ממוצע: 39 שנים) (לוח 3). יש לבחון את נתוני הגיל לנוכח העובדה שרבים מן המורים בבתי ספר דוברי עברית (וכנגזר מכך בישראל) מתחילים בהכשרתם במקצוע רק לאחר שנות השירות הצבאי, וכן נמצאו הבדלים בשיעורי המורים שעברו הסבה אקדמית (ראו להלן).

לוח 3: מאפייני הרקע של המורים – גיל

קריטריון				גיל
כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית	
42.4	44.1	43.4	39.4	
12%	11%	11%	15%	
62%	54%	59%	69%	
27%	34%	30%	16%	

תרשים 4: גיל המורים בכיתות ז'-ט' – כלל המדינות



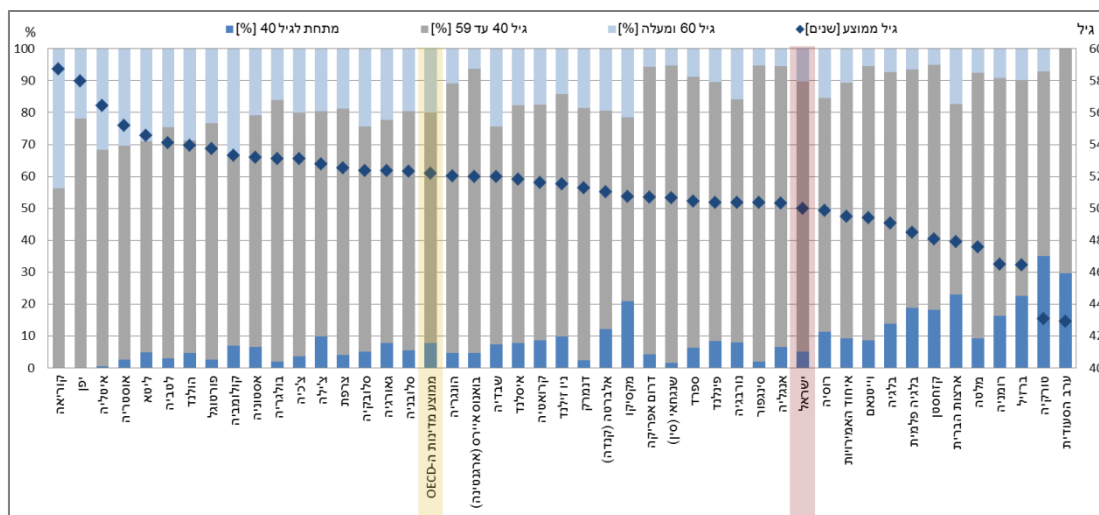
הערה: המדינות מסודרות בסדר יורד לפי הגיל הממוצע של המורים (הגיל הממוצע מוצג בציר הימני).
 מקור למידע: OECD (2019), תרשים I.3.1.

הגיל הממוצע של מנהלי בתי הספר בכיתות ז'-ט' בישראל הוא 50 שנים, נמוך במעט מהממוצע במדינות ה-OECD (52 שנים) (לוח 4 ותרשים 5). הדבר נובע בעיקר משיעור נמוך יותר של מנהלים בני 60 ויותר בישראל (10% לעומת 20% בממוצע מדינות ה-OECD). אין הבדל של ממש בין מגזרי השפה בגיל הממוצע של המנהלים (לוח 4).

לוח 4: מאפייני הרקע של המנהלים – גיל

קריטריון				גיל
כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית	
גיל ממוצע [שנים]	52.2	50.2	49.5	
פחות מ-40	8%	4%	9%	
40 עד 59	72%	88%	75%	
60 ויותר	20%	8%	16%	

תרשים 5: גיל המנהלים – כלל המדינות



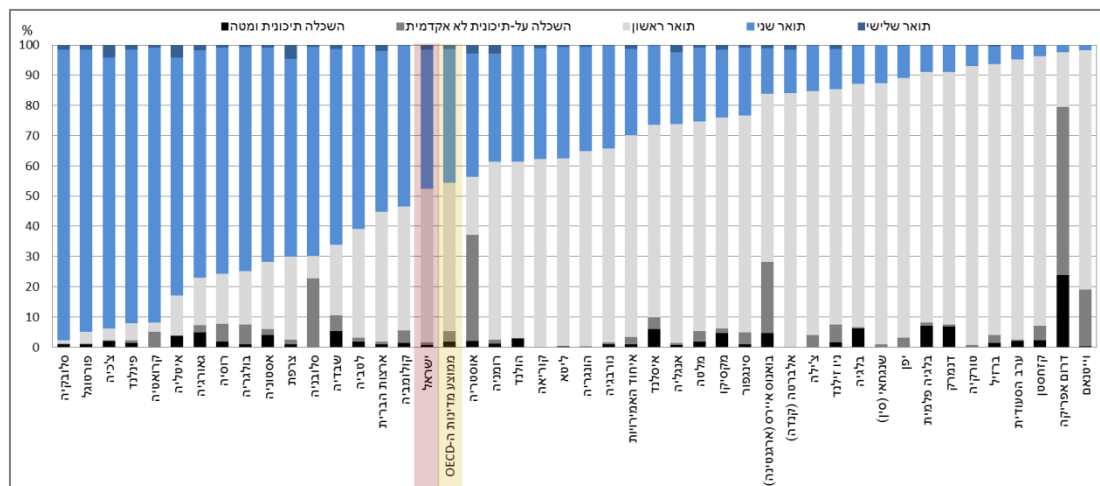
הערה: המדינות מסודרות בסדר יורד לפי הגיל הממוצע של המנהלים.
 מקור למידע: OECD (2019), תרשים I.3.2.

בישראל לא נרשם שינוי של ממש בגיל הממוצע של המורים והמנהלים בין מחזורי מחקר טאליס 2013 ו-2018, וכן לא נרשמו שינויים של ממש בשיעורים היחסיים של המורים והמנהלים בכל אחת מקטגוריות הגיל.

השכלה והכשרה להוראה ולניהול

לרוב המוחלט (98%) של המורים בכיתות ז'-ט' בישראל תואר ראשון ומעלה, מהם 46% בעלי תואר שני ו-1% בעלי תואר שלישי (לוח 5 ותרשים 6). נתון זה גבוה במעט מהממוצע במדינות ה-OECD העומד על 95% מורים בעלי תואר ראשון ומעלה, מהם 44% בעלי תואר שני ו-1% בעלי תואר שלישי.

תרשים 6: השכלת המורים בכיתות ז'-ט' – כלל המדינות



הערה: המדינות מסודרות בסדר יורד לפי שיעור מצטבר של בעלי תואר שני ושלישי.
מקור למידע: OECD (2019), תרשים I.4.3

במבט בין-לאומי ניכר שיעור גבוה (כ-90% ומעלה) של מורים בעלי תואר שני ויותר בקרואטיה, צ'כיה, פינלנד, פורטוגל וסלובקיה, ושיעור גבוה (כ-4% ומעלה) של מורים בעלי תואר שלישי בצרפת, איטליה וצ'כיה. לעומת זאת, שיעורם של מורים חסרי השכלה אקדמית, בין שהשכלתם תיכונית ומטה ובין שהשכלתם על-תיכונית לא אקדמית, גבוה במדינות מסוימות, ובעיקר בדרום אפריקה (79%), אוסטריה (37%), בואנוס איירס (ארגנטינה) (28%), סלובניה (23%) ווייטנאם (19%).

לוח 5: מאפייני הרקע של המורים – השכלה

קריטריון		כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
השכלה	השכלה תיכונית ומטה	1%	2%	1%	0%
	השכלה על-תיכונית לא אקדמית	1%	3%	1%	1%
	תואר ראשון	51%	49%	49%	58%
	תואר שני	46%	44%	48%	39%
	תואר שלישי	1%	1%	1%	1%

אומנם שיעור המורים בעלי השכלה אקדמית דומה בשני מגזרי השפה, אך אפשר לראות כי שיעורם של המורים בעלי תואר שני גבוה יותר בבתי ספר דוברי עברית (48%) בהשוואה לשיעורם בבתי ספר דוברי ערבית (39%) (לוח 5).

בהשוואה ל-2013, בישראל חל גידול של 8% בשיעור המורים בעלי תואר שני. גידול זה נרשם בשני מגזרי השפה, וניכר יותר בבתי ספר דוברי ערבית (14%) בהשוואה לבתי ספר

דוברי עברית (8%). משמעות הדבר היא שאף כי ב-2018 קיים פער לא מבוטל בין שני מגזרי השפה בשיעור המורים בעלי תואר שני, ניכרת מגמה של צמצום בגודל הפער בהשוואה ל-2013. בשיעור המורים בעלי תואר שלישי בישראל לא חל שינוי של ממש. לעומת זאת, במספר לא מבוטל של מדינות נרשם גידול בשיעור המורים בעלי תואר אקדמי בכלל (בעיקר בצ'ילה, בקרואטיה ובפורטוגל, וכן באוסטריה, באיסלנד ובסלובניה בהשוואה ל-2008) ובעלי תואר שלישי בפרט (בעיקר בצרפת, רומניה ואיטליה). ייתכן שהדבר קשור לעובדה שבשנים האחרונות מורים נדרשים להשלים יותר שנות לימוד לשם הכרה ועמידה בתנאי ההכשרה (שכוללת זכאות לתואר ראשון או הסמכה מקבילה לו), כחלק מדרישות הרשויות, וזאת לצד גידול במכונים ובמחלקות להכשרת מורים שמאפשרות תוכניות שכאלו וכן פרישה/עזיבה של מורים שלא השלימו הכשרתם. ברם, תופעה זו איננה ייחודית לעוסקים בתחום ההוראה, והיא נכונה לכלל האוכלוסייה הבוגרת (גילאי 25 עד 64) במדינות רבות.

בישראל קיימים מגוון מסלולי הוראה ספציפיים להכשרת מורים.¹⁰

נמצא כי בישראל (לוח 6) מרבית המורים המלמדים בכיתות ז'-ט' השלימו תוכניות או מסלולי הוראה להכשרת מורים. כמעט מחציתם (44%) הוסמכו להוראה בתוכנית להכשרת מורים במתכונת משולבת במכללת לחינוך, כרבע הוכשרו במתכונת דו-שלבית באוניברסיטה (25%), ושיעור מצטבר דומה הוכשרו בתוכנית הסבת אקדמאים להוראה, אם במסלול במכללה לחינוך הכולל השלמה בתחום התוכן (18%) ואם בתוכנית לקראת תואר מוסמך בהוראה (6%). במבט פנים-ישראלי, השוואה בין מורים בבתי ספר דוברי עברית לבין עמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית מעלה כי בקרב הראשונים גבוה יותר שיעור המורים שהוסמכו בתוכניות להסבת אקדמאים להוראה במכללות לחינוך (19% לעומת 14%, בהתאמה), ונמוך יותר שיעור המורים שהוסמכו בתוכניות הכשרה דו-שלביות באוניברסיטה (24% לעומת 30%, בהתאמה).

לוח 6: מאפייני הרקע של המורים – הכשרה להוראה

קריטריון		כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
הכשרה להוראה ¹¹	תוכנית להכשרת מורים במתכונת משולבת במכללה לחינוך	44%	---	44%	45%
	תוכנית להכשרת מורים במתכונת דו-שלבית באוניברסיטה	25%	---	24%	30%
	תוכנית להסבת אקדמאים להוראה במכללה לחינוך	18%	---	19%	14%
	תוכנית מוסמך בהוראה (M. Teach)	6%	---	6%	6%
	ללא תעודת הוראה	3%	---	3%	1%
	אחר	4%	---	4%	3%

¹⁰ קיימים מגוון של מסלולים להכשרת מורים:

- תוכנית להכשרת מורים במתכונת משולבת במכללה לחינוך – לימודים לקראת תואר ראשון בחינוך (B.Ed.) עם התמחות בתחום תוכן וכן לימודי תעודת הוראה.
- תוכנית להכשרת מורים במתכונת דו-שלבית באוניברסיטה – לימודים לקראת תואר ראשון בתחום דעת מסוים ולאחר מכן לימודי תעודת הוראה באותו תחום.
- תוכנית הסבת אקדמאים להוראה במכללה לחינוך – לימודים לבעלי תואר ראשון אקדמי הולמדים לקראת תעודת הוראה והשלמת התמחות בתחום התוכן.
- תוכנית מוסמך בהוראה (M. Teach) – לימודים לבעלי תואר ראשון הולמדים לקראת תואר שני עם התמחות בתחום תוכן, בראשית הדרך בעיקר במתמטיקה ובמדעים, וכן תעודת הוראה.

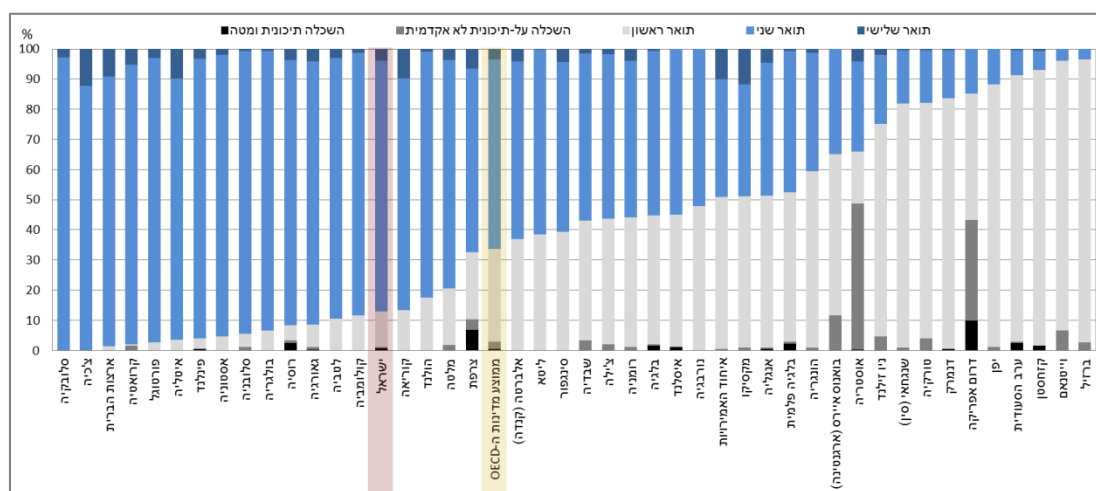
¹¹ בשל השונות הרבה בין מדינות במסלולי ההכשרה של מורים, לא מדווח ממוצע בין-לאומי.

מתוך המדינות שהשתתפו במחקר, שאלה זו נכללה בשאלוני המורים ב-33 מדינות. במרבית המדינות חלק הארי של מורים הוסמכו להוראה בתוכניות להכשרת מורים במתכונת משולבת. בתוכניות במתכונת משולבת מושם דגש על אינטגרציה והעמקה בשיטות הוראה ופדגוגיה גם בהקשר של תחום התוכן, אך טמונה בהן מידה מועטה יותר של גמישות בכניסה למקצוע, בעיקר בנוגע למי שלמדו תחום אחר שאיננו חינוך. שיעורים גבוהים במיוחד של מורים שהוסמכו להוראה בתוכניות להכשרת מורים במתכונת משולבת נרשמו בטורקיה, בבלגיה, בפינלנד, בקוריאה, בסין (שנגחאי) ובסלובקיה (מכ-80% עד כ-90% ממוריהן הוכשרו בתוכניות אלו) ובעיקר בווייטנאם (96%). לעומת זאת, הכשרת מורים בתוכניות במתכונת דו-שלבית שכיחות פחות, באופן יחסי, במרבית המדינות. תוכניות אלו מציעות מומחיות עמוקה ורחבה יותר בתחום התוכן, לצד זהות מקצועית חלשה יותר. הכשרת מורים בתוכניות במתכונת דו-שלבית נפוצה באנגליה (75%), בצרפת, באוסטרליה ובאלברטה (קנדה) (כ-45% עד כ-55%). עם זאת ראוי לציין כי התוכניות הללו צוברות תאוצה בשנים האחרונות ונעשות נפוצות יותר, שכן שיעור המורים בראשית דרכם שהוכשרו בהן משתווה לשיעור המורים שהוכשרו בתוכניות במתכונת משולבת ואף גבוה ממנו – כך לדוגמה באנגליה, באלברטה (קנדה), בהונגריה, בקרואטיה, ברומניה, בצרפת, בדרום אפריקה, באוסטרליה ועוד. ייתכן שהדבר נובע מצעדי תגובה למחסור במורים, שהובילו לכך שמועמדים בעלי תואר אקדמי בתחומי דעת שונים נדרשו רק להשלים לימודי תעודה ופרקטיקום. לחלופין, ייתכן שהדבר משקף נטייה הולכת וגוברת של צעירים לדחות את ההחלטה בדבר הקריירה שלהם לשלב מאוחר יותר, שבו כבר השלימו תואר אקדמי. במרבית המדינות שיעור המורים שהוכשרו בתוכניות עם התמחות בהוראת תחום התוכן בלבד עומד על אחוזים מעטים, למעט רומניה, לטביה, צרפת וגאורגיה (כ-20% ויותר). שיעור המורים שאינם בעלי תעודת הוראה נמוך מ-5% (לרוב כ-1%), למעט מקסיקו (8%) וערב הסעודית (10%). שתי קבוצות אחרונות אלו של מורים הן מקור לדאגה, שכן הם חסרים ידע סדור ומעמיק בתחום התוכן, ולא כל שכן ידע פדגוגי-תוכני שחיוניים כל כך להוראה איכותית של תחום הדעת, וכך גם התנסות פרקטית בהוראה, שנמצאה כהיבט חשוב בהכשרת מורים במדינות שהישגי תלמידיהן גבוהים.

כמעט לכל המנהלים בכיתות ז'ט' תואר ראשון ויותר (תרשים 7). ל-83% מהם תואר שני (בתי ספר דוברי עברית – 85%; בתי ספר דוברי ערבית – 78%), ול-4% מהם תואר שלישי (2% ו-8%, בהתאמה). בממוצע מדינות ה-OECD נמצא שיעור נמוך יותר של מנהלים בעלי תואר שני (63%) ושיעור דומה של בעלי תואר שלישי (3%).

במבט בין-לאומי ניכר שיעור גבוה (95% ויותר) של מנהלים בעלי תואר שני או שלישי באסטוניה, בפינלנד, באיטליה, בפורטוגל, בקרואטיה, בארה"ב, בצ'כיה ובסלובקיה. מתוכן, שיעור גבוה (יותר מ-10%) של מנהלים בעלי תואר שלישי נמצא רק בצ'כיה, לצד מקסיקו ואיחוד האמירויות. לעומת אלו, שיעור נמוך (פחות מ-10%) של מנהלים בעלי תואר שני או שלישי נרשם בערב הסעודית, קזחסטן, וייטנאם וברזיל.

תרשים 7: השכלת המנהלים – כלל המדינות



הערה: המדינות מסודרות בסדר יורד לפי שיעור מצטבר של בעלי תואר שני ושלישי.
מקור למידע: OECD (2019), תרשים I.4.3.

אמנם בישראל שיעור המנהלים בעלי תואר שלישי גבוה יותר בבתי ספר דוברי ערבית (8%) בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית (2%), אך אין הבדל של ממש בין מגזרי השפה בשיעור המנהלים בעלי תואר שני ויותר (לוח 7).

לוח 7: מאפייני הרקע של המנהלים – השכלה

קריטריון				
כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית	
1%	0%	0%	2%	השכלה תיכונית ומטה
1%	2%	1%	0%	השכלה על-תיכונית לא אקדמית
12%	31%	12%	11%	תואר ראשון
83%	63%	85%	78%	תואר שני
4%	3%	2%	8%	תואר שלישי

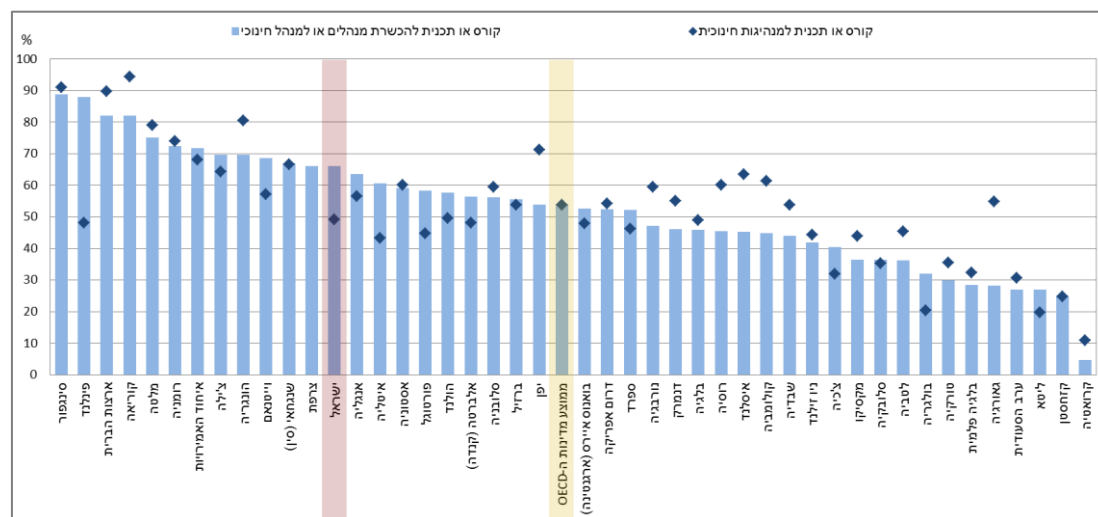
בהשוואה ל-2013, בישראל חל גידול של 6% בשיעור המנהלים בעלי תואר שני. הגידול בשיעורם של בעלי תואר שני נרשם בשני מגזרי השפה, וניכר יותר בבתי ספר דוברי ערבית (12%) בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית (4%). בעקבות זאת נסגר כליל הפער בין מגזרי השפה בשיעור המנהלים בעלי תואר שני ומעלה. מתוכם, כאמור, בבתי ספר דוברי ערבית שיעור גבוה יותר של מנהלים בעלי תואר שלישי. במספר לא מבוטל של מדינות נרשם גידול בשיעור המנהלים בעלי תואר אקדמי בכלל (בעיקר בצ'כיה ובקרואטיה, וכן באוסטריה ובאיסלנד בהשוואה ל-2008 – בדומה לתמונה בקרב המורים), ובפרט בעלי תואר שלישי (בעיקר באיטליה, בקוריאה, בצרפת ובמקסיקו).

מחקרים מראים כי הכשרה ייעודית לתפקיד המנהל ולהתמודדות עם אתגרי התפקיד גורמת למנהלים ליישם בשכיחות גבוהה יותר את הפרקטיקות שרכשו בהכשרתם. כך, מנהיגות ארגונית ומנהיגות חינוכית, שהן ליבת התוכניות הייעודיות האלה, תורמות בתורן לשיתוף פעולה בקרב הצוות החינוכי, להכשרה מיטבית של מורים ולשיפור תהליכים ארגוניים בבית הספר. 89% מהמנהלים בישראל דיווחו כי השתתפו בתוכניות הכשרה ייעודיות למנהלים או למנהל חינוכי (מתוכם 66% עשו זאת לפני שהתמנו לתפקיד), בדומה לממוצע מדינות ה-OECD (87%-ו-54%, בהתאמה) (בלוח 8 מוצגים שיעורי ההשתתפות הכוללים בקורסים או בתוכניות להכשרת מנהלים/מורים, ובתרישים 8 מוצגים השיעורים של מי שהשלימו את ההכשרה בקורס או בתוכנית לפני שהתמנו לתפקיד). לעומת זאת, רק 69% מהמנהלים בישראל השתתפו בתוכנית למנהיגות חינוכית (מתוכם 49% לפני שהתמנו לתפקיד), שיעור נמוך מהממוצע במדינות ה-OECD (83%-ו-54%, בהתאמה), ולמעשה רק בשש מדינות נרשם שיעור השתתפות נמוך מבישראל. לשם השוואה, במדינות מזרח אסיה, שבולטות בהישגים הלימודיים של תלמידיהן במבחנים בין-לאומיים, שיעורי ההשתתפות בקרב המנהלים בכל אחת מן התוכניות הללו עומדים על 95% לפחות, וכך גם בקזחסטן, בהונגריה ובגאורגיה.

לוח 8: מאפייני הרקע של המנהלים – הכשרה לניהול

קריטריון		כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
הכשרה לניהול	קורס או תוכנית להכשרת מנהלים או למנהל חינוכי	89%	87%	88%	91%
	קורס או תוכנית למנהיגות חינוכית	69%	83%	67%	78%
	קורס או תוכנית להכשרת מורים	92%	91%	93%	91%

תרשים 8: שיעור המנהלים שהשלימו הכשרה ייעודית למנהלים לפני שקיבלו עליהם את התפקיד – כלל המדינות



הערה: המדינות מסודרות בסדר יורד לפי שיעור המנהלים שהשתתפו בקורס או בתוכנית להכשרת מנהלים או למנהל חינוכי בטרם קיבלו עליהם את התפקיד.

מקור למידע: OECD (2019), תרשים 1.4.8.

נוסף על כך, 92% מהמנהלים בישראל (מתוכם 90% לפני שהתמנו לתפקיד) השתתפו בתוכנית להכשרת מורים, בדומה לממוצע מדינות ה-OECD (91%-ו-85%, בהתאמה). ממצא זה תואם את העובדה שמרבית המנהלים היו בעבר מורים, וחלקם אף ממשיכים בכך במקביל לתפקידם הניהולי. מעניין לציין כי במקסיקו, בפורטוגל, בקרואטיה ובצ'כיה, יותר מ-25% מהמנהלים לא קיבלו הכשרה כמורים. באיטליה, בערב הסעודית ובליטא שיעורם עולה

על 15%. זאת כנראה עקב מדיניות – מבחירה או מאילוץ – הפועלת לגייס מנהלים מקרב אוכלוסיות שאינן מורים, או מתפיסת הניהול כתפקיד שאינו מצריך רקע בהוראה (מנהיגות ניהולית בלבד, בשונה ממנהיגות פדגוגית).

במבט פנים-ישראלי (לוח 8), שיעורים דומים של מנהלים בשני מגזרי השפה השתתפו בתוכניות להכשרת מנהלים או למנהל חינוכי (בתי ספר דוברי עברית – 88%; בתי ספר דוברי ערבית – 91%) או בתוכניות להכשרת מורים (93%-91%, בהתאמה), אך שיעור גבוה יותר של מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית השתתפו בתוכנית למנהיגות חינוכית (78%) לעומת 67% מעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית).

בהשוואה ל-2013, בישראל ובמרבית המדינות לא חלו שינויים של ממש בשיעורי ההשתתפות של מנהלים בתוכניות הכשרה ייעודיות, אף כי במספר מדינות נרשם גידול בשיעור המנהלים שהשתתפו בתוכניות להכשרת מנהלים או למנהל חינוכי (פינלנד, פורטוגל, לטביה, דנמרק, ניו זילנד, רומניה) או בתוכניות למנהיגות חינוכית (פינלנד, פורטוגל, לטביה, סינגפור, סלובקיה וספרד).

ותק

הוותק הממוצע של המורים בכיתות ז'-ט' בישראל עומד על כ-15 שנים, נמוך במעט מן הוותק הממוצע במדינות ה-OECD (17 שנים). עם זאת, למורים בישראל ותק רב יותר בתפקידים חינוכיים אחרים לא בתור מורים ובתפקידים שאינם קשורים להוראה (במצטבר יותר מ-7.5 שנים לעומת 5.5 שנים בממוצע מדינות ה-OECD). בממוצע, הוותק של מורים בבתי ספר דוברי עברית גדול בכשנתיים מהוותק של מורים בבתי ספר דוברי ערבית (לוח 9). נתון זה מתיישב עם גילם המבוגר יותר של המורים בבתי ספר דוברי עברית.

כרבע מן המורים בישראל (25%) נמצאים בראשית דרכם המקצועית, כלומר הם בעלי ותק של 5 שנים לכל היותר, בשיעורים דומים בשני מגזרי השפה. שיעור זה גבוה משיעורם בממוצע מדינות ה-OECD (19%). השיעור הגבוה ביותר של מורים בראשית דרכם נרשם בטורקיה (31%), בצ'ילה ובסינגפור (29% כל אחת), ואילו השיעור הנמוך ביותר נרשם בווייטנאם (9%), בליטא (7%) ובפורטוגל (3%), מה שמעיד על עתודה מצומצמת בלבד של כוח הוראה צעיר בשלוש מדינות אלו.

לוח 9: מאפייני הרקע של המורים – ותק בהוראה

קריטריון		כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
ותק בהוראה	ותק ממוצע [שנים]	15.1	17.0	15.6	13.8
	מורים בראשית דרכם (עד 5 שנים)	25%	19%	25%	23%
	מורים ותיקים (יותר מ-5 שנים)	75%	81%	75%	77%

הוותק הממוצע בתפקיד מנהל בית ספר בכיתות ז'-ט' בישראל עומד על כמעט 9 שנים, נמוך בשנה מהממוצע במדינות ה-OECD (כמעט 10 שנים). הוותק הממוצע של מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית גבוה אך בכחצי שנה מהוותק הממוצע של עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית (לוח 10). למנהלים בישראל ותק רב יותר בתפקידי ניהול בית ספריים אחרים (7 שנים לעומת כ-5 שנים בממוצע מדינות ה-OECD) ובתור מורים (23 שנים לעומת 20 שנים, בהתאמה). כ-37% מן המנהלים בישראל נמצאים בראשית דרכם בתפקיד (כלומר הם בעלי ותק של 5 שנים לכל היותר), ושיעורם נמוך יותר בבתי ספר דוברי ערבית (25% לעומת 41% בבתי ספר דוברי עברית).

לוח 10: מאפייני הרקע של המנהלים – ותק בניהול

קריטריון				
כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
8.7	9.7	8.6	9.2	
37%	---	41%	25%	
63%	---	59%	75%	

ותק בניהול¹²

2.2. סטטוס העסקה והיקף משרה

סטטוס העסקה

לכ-80% מהמורים בכיתות ז'-ט' בישראל הוענקה קביעות (לוח 11), בעוד היתר מועסקים בחוזה עבודה לתקופה קצובה של יותר משנה (6%) או עד שנה (15%). שיעורים אלו דומים בעיקרם לשיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD (82%, 6%-12%, בהתאמה).

בבתי ספר דוברי עברית שיעור המורים שהוענקה להם קביעות (78%) נמוך משיעורם בבתי ספר דוברי ערבית (85%) (לוח 11). כצפוי, רק כ-40% מהמורים בראשית דרכם הם בעלי קביעות, וגם כאן נרשם פער ניכר בין מגזרי השפה – 36% בבתי ספר דוברי עברית לעומת 53% בבתי ספר דוברי ערבית.

לוח 11: מאפייני הרקע של המורים – סטטוס העסקה

קריטריון				
כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
79%	82%	78%	85%	
6%	6%	6%	6%	
15%	12%	17%	9%	

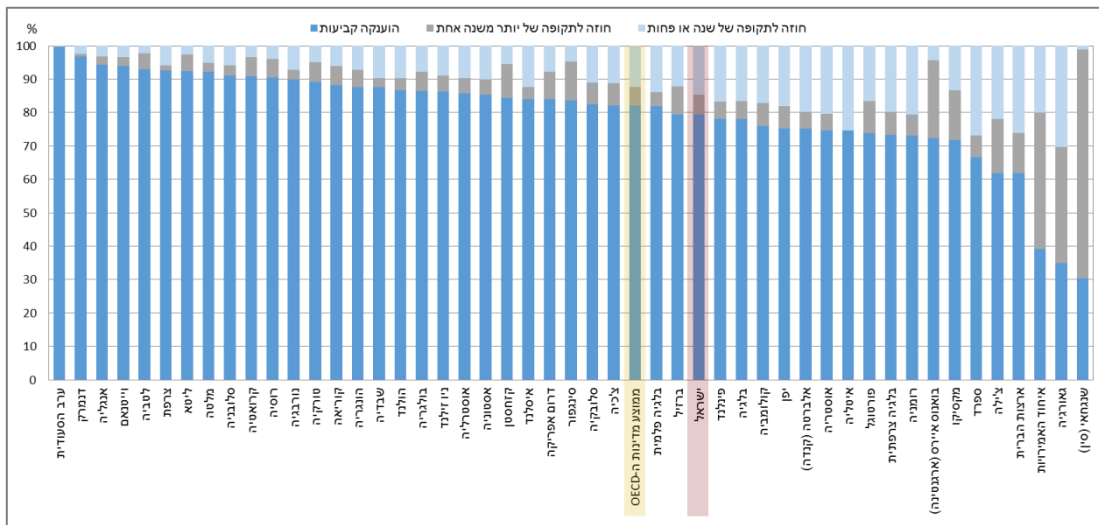
סטטוס העסקה

במבט בין-לאומי (תרשים 9) ניכר שיעור גבוה של מורים שהוענקה להם קביעות בדנמרק (97%) ובערב הסעודית (נושק ל-100%), ואילו שיעור נמוך במיוחד נרשם באיחוד האמירויות הערביות (39%), בגאורגיה (35%) ובשנגחאי (סין) (30%). לצד זאת, שיעורם של המועסקים בחוזה עבודה לתקופה קצובה של שנה לכל היותר עומד על כרבע מן המורים ואף גבוה מזה באיטליה (25%), בארה"ב (26%), בספרד (27%) ובגאורגיה (30%).

כצפוי, נמצא קשר הדוק בין סטטוס העסקה של מורים לבין מאפייני הרקע שלהם. כך, בישראל 60% מן המורים בראשית דרכם (ותק של 5 שנים לכל היותר) מועסקים בחוזה זמני, לעומת 8% בלבד מן המורים הוותיקים (ותק של יותר מ-5 שנים). ישראל נמנית עם המדינות שבהן פער זה ניכר במיוחד (52% לעומת 35% בממוצע מדינות ה-OECD), אף כי הפער הגדול ביותר נרשם באוסטריה (76%) ובבלגיה (71%). הפער גדול אף יותר בהתחשב בגיל המורים: 66% מן המורים שגילם פחות מ-30 לעומת 6% מן המורים שגילם 50 שנים ויותר מועסקים בחוזה זמני. עוד בישראל, שיעור המועסקים בחוזה זמני גבוה יותר בקרב מורים (26%) בהשוואה למורות (19%). גם בהיבט זה הפער בישראל (7%) ניכר בגודלו. רק באיטליה (10%), באסטוניה (13%) ובאיחוד האמירויות הערביות (19%) נרשמו פערים גדולים יותר מבישראל.

¹² הנתון הבין-לאומי עבור מנהלים בממוצע מדינות ה-OECD לא דווח על ידי מארגני המחקר.

תרשים 9: סטטוס העסקת מורים – כלל המדינות



הערה: המדינות מסודרות בסדר יורד לפי שיעור המורים שהוענקה להם קביעות.
מקור למידע: OECD (2020), תרשים II.3.1

היקף משרה

כשלושה רבעים מן המורים מועסקים במשרה מלאה (73%), והיתר מועסקים במשרה חלקית. ככל שהיקף המשרה קטן יותר, כך פוחת שיעור המורים המועסקים בהיקף זה (13% מועסקים בהיקף של 71%-90%, 9% מועסקים בהיקף של 50%-70%, ו-5% מועסקים בהיקף נמוך מ-50%). לא נמצאו הבדלים ניכרים בין מגזרי השפה (לוח 12). התפלגות זו של מורים בישראל לפי היקף משרתם דומה בעיקרה להתפלגות עמיתיהם בממוצע מדינות ה-OECD, אף שמסתמן כי בישראל שיעור המורים המועסקים במשרה מלאה נמוך במעט (ב-6%), ובהתאם לכך גבוה במעט שיעור המורים המועסקים במשרה חלקית.¹³

לוח 12: מאפייני הרקע של המורים – היקף משרה

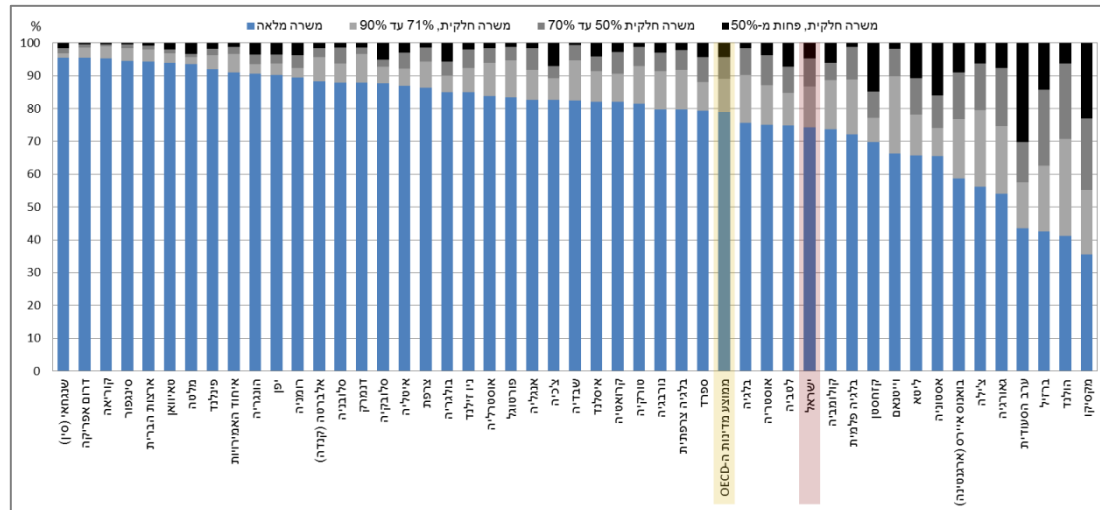
קריטריון					היקף משרה
כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית		
73%	79%	73%	74%	משרה מלאה (<90%)	
13%	10%	14%	11%	משרה חלקית (71%-90%)	
9%	7%	9%	8%	משרה חלקית (50%-70%)	
5%	4%	4%	7%	משרה חלקית (>50%)	

במבט בין-לאומי (**תרשים 10**) ניכר שיעור גבוה של מורים המועסקים במשרה מלאה במדינות מזרח אסיה: שנגחאי (סין), סינגפור, קוריאה וטאיוואן, וכן בדרום אפריקה ובארצות הברית (כ-95%), ואילו שיעור נמוך במיוחד נרשם בערב הסעודית, בברזיל, בהולנד (כ-42%) ובעיקר במקסיקו (35%). לצד זאת, שיעורם של המועסקים במשרה חלקית בהיקף נמוך מ-50% גבוה במיוחד במקסיקו (23%) ובערב הסעודית (30%).

כצפוי, נמצא קשר הדוק גם בין היקף המשרה לבין מאפייני הרקע של מורים. כך, בישראל 45% מן המורים בראשית דרכם מועסקים במשרה חלקית, לעומת 20% מן המורים הוותיקים. ישראל נמנית עם המדינות שבהן פער זה ניכר במיוחד (25%, שני רק לפער בפורטוגל – 39%, לעומת פער של 8% בלבד בממוצע מדינות ה-OECD). הפער גדול אף

¹³ ייתכן שממצא זה קשור לעובדה ששיעור המורים העובדים בשני בתי ספר (כ-6%) כפול משיעורם בממוצע מדינות ה-OECD (3%).

תרשים 10: סטטוס העסקת מורים – כלל המדינות



לוח 13: מאפייני הרקע של המנהלים – היקף העסקה

קריטריון				היקף העסקה	
כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית		
96%	31%	99%	87%		משרה מלאה עם חובת הוראה
4%	65%	1%	11%		משרה מלאה ללא חובת הוראה
1%	2%	0%	2%		משרה חלקית עם חובת הוראה
0%	2%	0%	0%	משרה חלקית ללא חובת הוראה	

21

3. הרכב התלמידים בבית הספר

עמידה על שונות במאפייני הרקע של תלמידים עשויה לשפוך אור על תנאי העבודה של מורים ועל ההקשר של ההוראה והלמידה בבית הספר. למאפייני הרקע מגוון היבטים ובהם, בין היתר, רקע תרבותי, השפה המדוברת בבית, רקע חברתי-כלכלי, צרכים מיוחדים, מגדר ועוד. נמצא שיש קשר בין משתני הרקע של התלמידים לבין הישגיהם, רווחתם החברתית בבית הספר, הגישה הפדגוגית של המורים, תהליכי ההוראה המיושמים בכיתה וההשפעה של תהליכים אלו על הלמידה.¹⁴ להבנת הפרופיל של התלמידים בבית הספר חשיבות הן מבחינת המדיניות הנוגעת לשילובם, והן מבחינת הבנת הקשר ההוראה, קרי התמיכה שנדרשת למורים כדי שיוכלו לספק למגוון התלמידים הוראה איכותית ומותאמת לצורכיהם.

מאפייני הרקע של התלמידים והרכב התלמידים בבית הספר מוצגים להלן בלוח 14.

3.1. מאפייני רקע של תלמידים והרכב התלמידים בכיתות ז'-ט' בבתי הספר

להלן יוצגו שיעורי המורים המלמדים בכיתות ז'-ט' בבתי ספר שבהם, לפי דיווחי המנהלים, שיעור התלמידים עם מאפיין רקע עולה על סף מסוים. במבט-על על מכלול מאפייני התלמידים, בישראל שיעורי המורים המלמדים בכיתות ז'-ט' בבתי ספר שיש בהם שונות גבוהה בין תלמידים, קרי – שיעור גבוה של תלמידים עם צרכים מיוחדים או מרקע חברתי-כלכלי נמוך או ששפת אימם שונה משפת ההוראה – גבוהים במידה ניכרת מן השיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD. יצוין כי יש הבדלים ניכרים בין מגזרי השפה.

- **צרכים מיוחדים:**¹⁵ בישראל, יותר משליש (39%) מן המורים מלמדים בכיתות ז'-ט' בבתי ספר שבהם יותר מ-10% תלמידים עם צרכים מיוחדים. שיעור זה גבוה מהממוצע במדינות ה-OECD (31%). במבט פנים-ישראלי, השיעור כפול כמעט בבתי ספר דוברי עברית (44%) בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית (24%).
- **רקע חברתי-כלכלי נמוך:**¹⁶ בישראל, כשליש (35%) מן המורים מלמדים בכיתות ז'-ט' בבתי ספר שבהם יותר מ-30% מהתלמידים באים מרקע חברתי-כלכלי נמוך. שיעור זה גבוה מהממוצע במדינות ה-OECD (20%). במבט פנים-ישראלי, השיעור נמוך יותר בבתי ספר דוברי עברית (30%) בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית (51%).
- **שפת אם שונה משפת הוראה:**¹⁷ בישראל, רבע (25%) מן המורים מלמדים בכיתות ז'-ט' בבתי ספר שבהם שפת האם של יותר מ-10% מהתלמידים שונה משפת ההוראה. שיעור זה גבוה במקצת מהממוצע במדינות ה-OECD (21%). במבט פנים-ישראלי, שליש (32%) מהמורים בבתי ספר דוברי עברית מלמדים בבתי ספר עם הרכב זה של תלמידים, ואילו בבתי ספר דוברי ערבית השיעור אפסי (2% בלבד).

¹⁴ אף כי קיימת מחלוקת בדבר מידת ההשפעה של הרכב התלמידים בבית הספר על תוצאות תהליך הלמידה ועל הישגי התלמידים, לאחר שמושגת ביקורת על מאפייני הרקע של התלמיד היחיד.

¹⁵ "תלמידים עם צרכים מיוחדים" מוגדרים כתלמידים שיש להם אבחון המגדיר אותם כתלמידים עם לקויות שונות. לעיתים קרובות יהיו אלו תלמידים שהוקצו להם משאבים ציבוריים או פרטיים נוספים (כוח אדם, משאבים חומריים או משאבים כספיים) כדי לתמוך בחינוכם.

¹⁶ "תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך" מוגדרים כתלמידים המגיעים ממשפחות שבהן צורכי החיים הבסיסיים אינם מסופקים, כגון דיור הולם, תזונה ראויה או טיפול רפואי ראוי.

¹⁷ השאלה מתייחסת לתלמידים ששפת אימם שונה משפת ההוראה או מהניב (דיאלקט) שלה. בישראל ההתייחסות היא לשפות אם עברית וערבית, בהתאם למגזר השפה הבית ספרי.

- **רקע של הגירה:**¹⁸ בישראל, כשביעית (14%) מן המורים מלמדים בכיתות ז'-ט' בבתי ספר שבהם יותר מ-10% מהתלמידים הם מהגרים או מרקע של הגירה. הלכה למעשה מדובר בעיקר בתלמידים עולים ובתלמידים שלפחות אחד מהוריהם עולה. שיעור זה דומה לממוצע מדינות ה-OECD (17%). במבט פנים-ישראלי, כחמישית (18%) מהמורים בבתי ספר דוברי עברית מלמדים בבתי ספר עם הרכב זה של תלמידים, ואילו בבתי ספר דוברי ערבית שיעורם אפסי (2% בלבד).
- **פליטים:**¹⁹ בישראל, פחות מעשירית (8%) מן המורים מלמדים בכיתות ז'-ט' בבתי ספר שבהם לפחות 1% מהתלמידים הם פליטים. שיעור זה נמוך במידה ניכרת מהממוצע במדינות ה-OECD (30%). שיעורים דומים יחסית נרשמו בשני מגזרי השפה.

לוח 14: מאפייני התלמידים בכיתות ז'-ט' והרכב בית הספר

מאפיין	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
יותר מ-10% תלמידים עם צרכים מיוחדים	39%	31%	44%	24%
יותר מ-30% תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך	35%	20%	30%	51%
יותר מ-10% תלמידים ששפת אימם שונה משפת ההוראה	25%	21%	32%	2%
יותר מ-10% תלמידים מהגרים או מרקע של הגירה	14%	17%	18%	2%
לפחות 1% תלמידים שהם פליטים	8%	30%	8%	10%

¹⁸ "תלמיד מהגר" הוא מי שנולד מחוץ למדינה. "תלמיד מרקע של הגירה" הוא מי שהוריו נולדו מחוץ למדינה. בהקשר זה אפשר לראות גם תלמיד עולה או מרקע של עלייה, בהתאמה.

¹⁹ "פליט" הוא מי שנמלט למדינה אחרת בחיפוש אחר מקלט ממלחמה, מדיכוי פוליטי, מרדיפה דתית או מאסון טבע, וזאת ללא קשר למעמדו החוקי בארץ.

4. האקלים הבית ספרי

בית הספר הוא סביבת העבודה העיקרית של המורה והמקום שבו מתרחש חלק הארי של הליך ההוראה-למידה. מחקרים מראים כי לאקלים הבית ספרי השפעה של ממש, אם ישירות ואם בעקיפין, על ההישגים הלימודיים של התלמידים בבית הספר ועל רווחתם בו. לאקלים הבית ספרי קשר חיובי גם להיבטים שונים הנוגעים למורים, ובכלל זה תחושת החוללות העצמית שלהם, תחושת הביטחון והמוגנות שלהם והמחויבות שלהם לעבודתם. אקלים בית ספרי הוא מדד כוללני הטומן בחובו ממדים פיזיים, חברתיים ואקדמיים. עם אלו אפשר למנות אלימות מול בטיחות בבית הספר, משמעת בכיתה, יחסי מורים-תלמידים – כולם נוגעים לרווחתם של התלמידים והמורים, להזדמנויות להוראה וללמידה ולתוצאות תהליכי ההוראה-למידה. כנגזר מכך, תחושת המוגנות והביטחון וכן האקלים הבית ספרי והכיתתי הוערכו במחקר טאליס באמצעות שאלון למנהל ובו היגדים שעסקו באירועי עבריינות ואלימות ובכבוד הדדי בין הגורמים השונים בבית הספר, וכן שאלון למורה ובו היגדים המעריכים משמעת בכיתה ויחסי מורים-תלמידים.

4.1. מעורבות באירועי אלימות

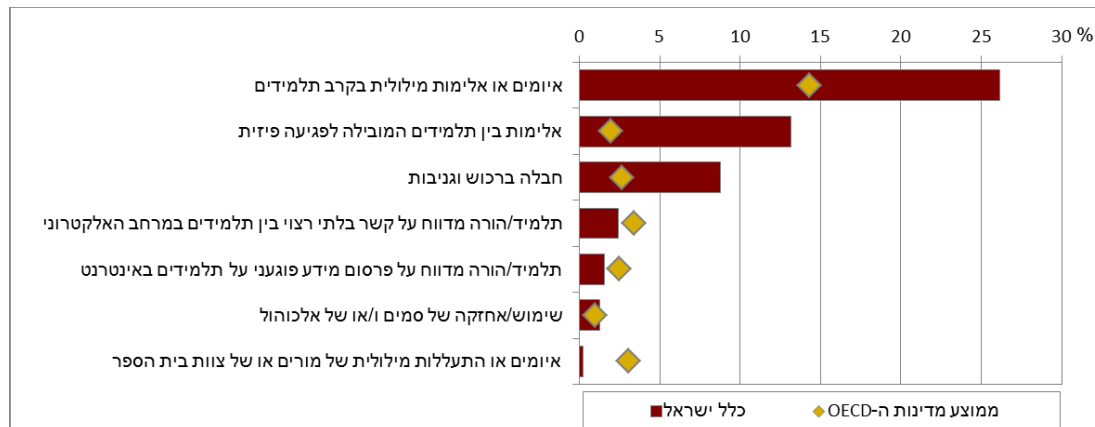
יש לזכור כי דיווחי המנהלים על אירועי אלימות ובריונות משקפים את תפיסתם, ככל שהם מודעים לאירועים אלה ונחשפו אליהם, ולא דווקא בהכרח את מידת ההישנות של אירועים אלו בפועל, אך יש בכך ללמד ולשפוך אור על תחושת המוגנות בבית הספר. מדיווחי המנהלים על אירועי אלימות ובריונות המתרחשים בכיתות ז'-ט' בתדירות של אחת לשבוע לפחות (תרשים 11 ולוח 15) עולה כי שלושה סוגים של אירועי אלימות נפוצים בישראל: אלימות מילולית ואלימות פיזית בקרב תלמידים, וכן חבלה ברכוש וגניבות (כ-10%-25% מן המנהלים דיווחו עליהם), ואילו ארבעת סוגי האלימות הנותרים נדירים יחסית (עד כ-2% מן המנהלים דיווחו עליהם). שיעורי הדיווח על אירועי אלימות ובריונות הנפוצים בישראל גבוהים מן השיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD. בולט לעין כי שיעורי הדיווח הגבוהים ביותר נוגעים לאיומים או לאלימות מילולית בקרב תלמידים, המתרחשים בתדירות של אחת לשבוע לפחות – כרבע מן המנהלים בישראל (26%) לעומת כשביעית בלבד (14%) מעמיתיהם בממוצע מדינות ה-OECD מדווחים על כך. אירועים של איומים או אלימות מילולית בקרב תלמידים נפוצים מאוד בבולגיה (בעיקר הפלמית), בניו זילנד ובדרום אפריקה (כ-35% מן המנהלים, ואף יותר, דיווחו על כך), ונדירים יחסית (פחות מ-1%) במדינות מזרח אסיה, יפן, קוריאה, שנגחאי (סין) וקזחסטן.

כשמינית מן המנהלים בישראל מדווחים על אלימות בקרב תלמידים המובילה לפגיעה פיזית (13% לעומת 2% בממוצע מדינות ה-OECD). ערך זה הוא הגבוה מהערכים המקבילים בכל המדינות שהשתתפו במחקר: בכל המדינות שיעור הדיווח הוא חד-ספרתי (9% בברזיל, 8% במלטה ובטורקיה ופחות מזה בירת המדינות). כמו כן, כמעט עשירית מהמנהלים בישראל מדווחים על חבלה ברכוש ועל גניבות (9% לעומת 3% בממוצע מדינות ה-OECD). רק בבולגריה (10%), ברזיל (11%) ובעיקר בדרום אפריקה (21%) נרשמו שיעורי דיווח גבוהים יותר.

ממצאים אלו הם מקור לדאגה בעיני קובעי המדיניות ובעיני המנהלים, המורים, ההורים וכל מי שקשור במערכת החינוך, בישראל ובמדינות שבהן אירועי אלימות אלו נפוצים, לנוכח השפעתם הניכרת והמתמשכת על רווחת התלמידים שנופלים קורבן מבחינה רגשית וחברתית, על תחושת המוגנות שלהם, על ביטחונם העצמי וכנגזר מכך גם על הישגיהם הלימודיים.

לעומת זאת, איומים או התעללות מילולית מצד מורים או מצד צוות בית הספר נפוצים פחות בישראל (0.2% לעומת 3%, בהתאמה). ישראל נמנית עם המדינות שבהן אלימות מצד צוות בית הספר נדירה יחסית (להבדיל, לדוגמה, מבליה הפלמית ומברזיל, שבהן יותר מ-10% מן המנהלים דיווחו על כך). לאלימות זו השלכות של ממש על רווחת התלמידים, רמת העקה שלהם ותחושת הביטחון והמוגנות, ואף על מידת התמדתם (נשירה מהמערכת). ביתר אירועי האלימות והבריונות שיעורי הדיווח של המנהלים בישראל דומים לממוצע מדינות ה-OECD, ועומדים על אחוזים זעומים בלבד (1% עד כ-2%).

תרשים 11: שיעורי המנהלים המדווחים כי אירועי האלימות והבריונות המתוארים מתרחשים בבית הספר לפחות פעם בשבוע – בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.3.42

אירועי אלימות תדירים ונפוצים בבליה הפלמית, בברזיל, באנגליה ובדרום אפריקה: לפחות 10% מן המנהלים במדינות אלו דיווחו על קיום אירועי אלימות בתדירות של אחת לשבוע לפחות, בעבור לפחות שלושה משבעת אירועי האלימות שעליהם נשאלו. אף כי ישראל אינה עונה על תנאי זה, יש לתת את הדעת ולפעול למיגור אלימות מילולית ופיזית בקרב תלמידים וכן חבלה ברכוש וגניבות בבתי הספר בישראל, לנוכח שיעורי הדיווח הגבוהים.

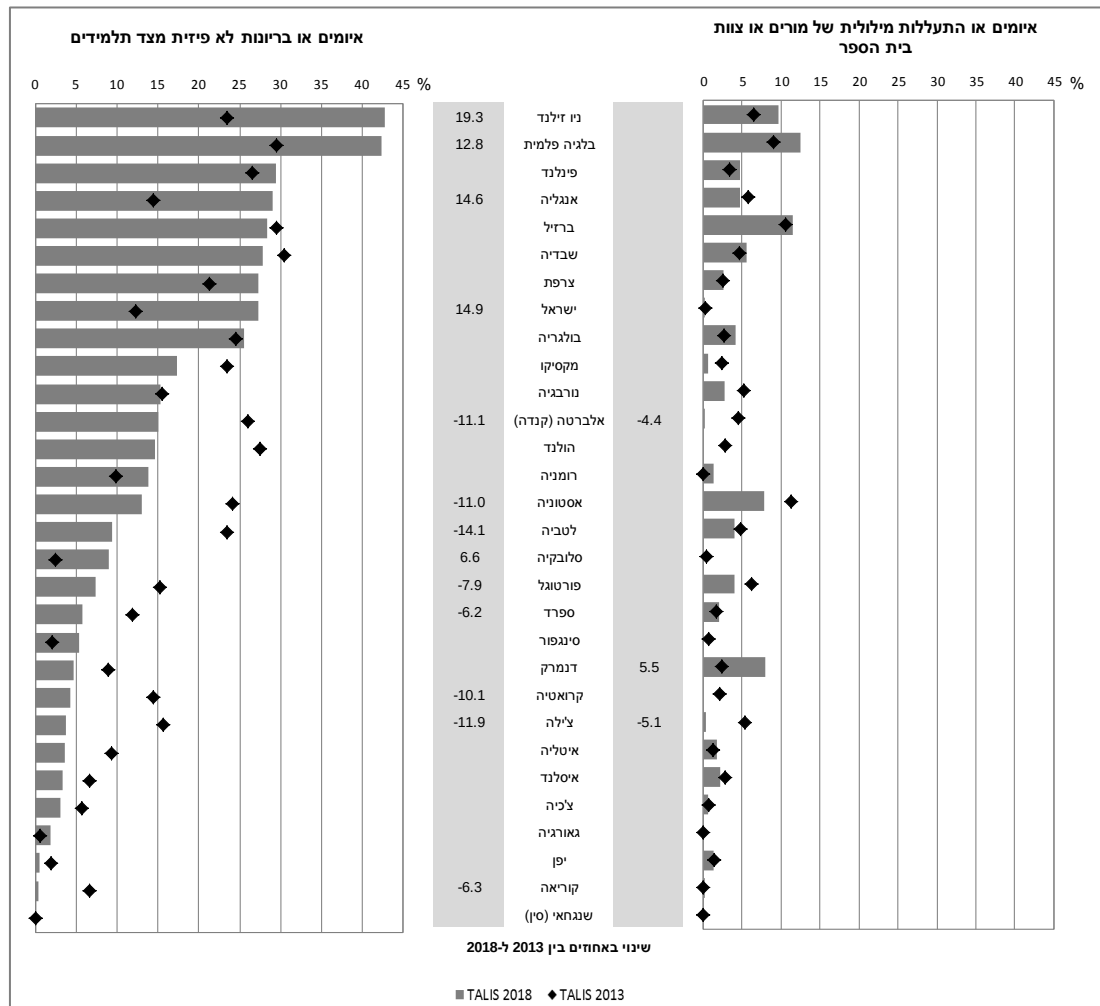
לוח 15: שיעורי המנהלים המדווחים כי אירועי האלימות והבריונות המתוארים מתרחשים בבית הספר לפחות פעם אחת בשבוע

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
איומים או אלימות מילולית בקרב תלמידים	26%	14%	29%	20%
אלימות בין תלמידים המובילה לפגיעה פיזית	13%	2%	17%	3%
חבלה ברכוש וגניבות	9%	3%	10%	7%
תלמיד או הורה מדווח על קשר בלתי רצוי בין תלמידים במרחב האלקטרוני	2%	3%	3%	1%
תלמיד או הורה מדווח על פרסום מידע פוגעני על תלמידים באינטרנט	2%	2%	2%	1%
שימוש/אחזקה של סמים ו/או של אלכוהול	1%	1%	2%	0%
איומים או התעללות מילולית של מורים או של צוות בית הספר	0%	3%	0%	1%

במבט פנים-ישראלי נמצא כי שיעורי הדיווח של מנהלים על מרבית הסוגים של אירועי האלימות והבריונות בקרב תלמידים גבוהים יותר בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית. הפערים ניכרים בעיקר בדיווח על אלימות בקרב תלמידים המובילה לפגיעה פיזית (17% לעומת 3%, בהתאמה) ועל איומים או אלימות מילולית בקרב תלמידים (29% לעומת 20%, בהתאמה).

בהשוואה למחזור המחקר טאליס 2013 נרשם בישראל גידול חד של 15% בשיעור המנהלים שדיווחו על איומים או על בריונות לא פיזית בקרב תלמידים²⁰ (מ-12% ל-27%) (תרשים 12). רק בניו זילנד נרשם גידול חד יותר בשיעור המנהלים המדווחים על כך (19%), ואילו באנגליה נרשם גידול דומה לזה שבישראל (15%). לעומת זאת בלטיה, צ'ילה, קרואטיה, אסטוניה ואלברטה (קנדה) נרשמה ירידה של יותר מ-10% בדיווחי המנהלים על אירועים אלו.

תרשים 12: שינוי בין מחזורי מחקר טאליס בשיעורי המנהלים המדווחים כי אירועי האלימות והבריונות המתוארים בבית הספר לפחות פעם בשבוע – כלל המדינות



הערה: מוצגים רק נתונים של מדינות שהשתתפו בשני מחזורי המחקר האחרונים. רק כאשר השינוי בין מחזורי המחקר מובהק סטטיסטית מוצג הפער המספרי.
מקור למידע: OECD (2019), תרשים I.3.13

בישראל נרשמה בין מחזורי המחקר עלייה של 8% בשיעורי הדיווח על אלימות בקרב תלמידים המובילה לפגיעה פיזית (מ-5% ב-2013 ל-13% ב-2018). גם בפינלנד ובניו זילנד נרשמה מגמת עלייה (קטנה – כ-2%). בתדירות של שאר אירועי האלימות והבריונות לא חל שינוי של ממש בישראל, וכך גם במרבית המדינות שהשתתפו במחקר. במיעוט המדינות

²⁰ במחזור המחקר הנוכחי ההיגדים שנכללים הם: 'איומים או אלימות מילולית בקרב תלמידים (או התעללות מילולית אחרת)' וכן 'תלמיד או הורה מדווח על פרסום מידע פוגעני על תלמידים באינטרנט', ואילו במחזור 2013 נכלל ההיגד 'איומים או התעללות מילולית בתלמידים אחרים (או צורות אחרות של בריונות לא פיזית)'.

נרשמה דווקא ירידה קלה (של כ-2%) בשיעורי הדיווח על חבלה ברכוש ועל גניבות (ברומניה ובספרד), ותמונה דומה נרשמה גם במגמות השינוי של דיווחי מנהלים על איומים או התעללות מילולית מצד מורים או צוות בית הספר (באלברטה (קנדה) ובצ'ילה, לעומת עלייה בדנמרק דווקא – בכולן השינוי בין מחזורי המחקר עומד על כ-5%) (תרשים 12).

עלייה חדה בשיעורי הדיווח על חלק מאירועי האלימות השונים נרשמה בישראל בבתי ספר דוברי עברית (אלימות מילולית: מ-12% ל-29%, אלימות פיזית: מ-4% ל-17%), ואילו בבתי ספר דוברי ערבית נרשמה עלייה קלה בלבד (אלימות מילולית: מ-17% ל-20%) ואף ירידה (אלימות פיזית: מ-11% ל-3%).

היבטים של אלימות ובריונות נבחנו גם במדדי המיצ"ב, אך מבוססים על דיווחי תלמידים ונוגעים לקיום האירועים בחודש שקדם להעברת השאלון.²¹ שיעורי הדיווח במיצ"ב תשע"ח בקרב תלמידי כיתות ז'-ט' על מרבית היבטי האלימות גבוהים מהנתונים במחקר טאליס 2018 או דומים להם. לעומת זאת, על פי נתוני המיצ"ב, במרבית מדדי האלימות – המילולית והפיזית כאחד – נרשמה מגמת ירידה בין השנים תשע"ג לתשע"ח (המקבילות למחזורי טאליס האחרונים). זאת ועוד, מדיווחי התלמידים במיצ"ב תשע"ח עולה כי מרבית אירועי האלימות שכיחים יותר בבתי ספר דוברי עברית בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית, או לפחות דומים להם בשיעורם,²² וזאת בדומה לממצאים העולים מדיווחי המנהלים במחקר טאליס.

4.2. משמעת בכיתה

במחקר טאליס נשאלו המורים בכיתות ז'-ט' על מידת הסכמתם עם היגדים הנוגעים לשמירה על משמעת וסדר בכיתתם, להפרעות והשלכותיהן ולאווירה הלימודית. כרבע עד פחות משליש מהמורים בישראל מדווחים²³ על בעיות משמעת בכיתה במהלך השיעור, בדומה לממצא במדיווחי ה-OECD (לוח 16). בישראל, כ-30% מהמורים מדווחים על איבוד זמן רב מהשיעור בשל הפרעות תלמידים ועד שהתלמידים נרגעים מתחילת השיעור, ו-26% מהמורים מדווחים על רעש רב בכיתה שמפריע להוראה. שיעור דומה של מורים לא הסכימו כי התלמידים משתדלים ליצור אווירת לימודים נעימה. כל זאת, כאמור, בדומה לממצא במדיווחי ה-OECD. מדינות שבהן המורים מדווחים על אקלים משמעותי ירוד,²⁴ קרי על בעיות משמעת תדירות יותר, הן ברזיל, ספרד, בלגיה, צ'ילה, איסלנד, פורטוגל ודרום אפריקה.²⁵

שיעורי הדיווח על בעיות משמעת בכיתה גבוהים יותר בקרב מורים בבתי ספר דוברי עברית, ובעיקר בכל הנוגע לצורך להמתין זמן רב בתחילת השיעור עד להרגעת הרוחות בכיתה.

²¹ להרחבה ראו באתר ראמ"ה:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/Meitzav/Aklim_2018.htm

²² שיעורי הדיווח של תלמידי כיתות ז'-ט' על אלימות פיזית או אלימות מילולית בקרב תלמידים, ונדלזם וגניבות ופגיעה מצד מורים גבוהים יותר בבתי ספר דוברי עברית בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית; שיעורי הדיווח על סחיטה ואיומים דומים בשני מגזרי השפה, ואילו שיעורי הדיווח על חבורות אלימות גבוהים יותר בבתי ספר דוברי ערבית. ועם זאת, בבתי ספר דוברי ערבית יותר תלמידים מדווחים על היעדר תחושת מוגנות.

²³ לאורך הדוח, אלא אם כן צוין אחרת, שיעורי המורים המסכימים עם ההיגד מתייחסים למורים שבחרו "מסכים" או "מסכים מאוד" מתוך ארבע אפשרויות התשובה: "כלל לא מסכים", "לא מסכים", "מסכים" ו-"מסכים מאוד".

²⁴ מארגני המחקר קבעו סף של יותר מ-40% מהמורים במדינה שמדווחים על הפרות משמעת ו/או פחות מ-60% מהמורים שמדווחים על אווירה לימודית נעימה. מדינה נחשבת בעלת אקלים משמעותי ירוד אם היא עונה על התנאים הנ"ל בעבור 2 היגדים לפחות.

²⁵ ברזיל, בלגיה ודרום אפריקה נמנו גם עם המדינות שבהן, לפי דיווחי המנהלים, המעורבות באירועי אלימות תדירה יותר.

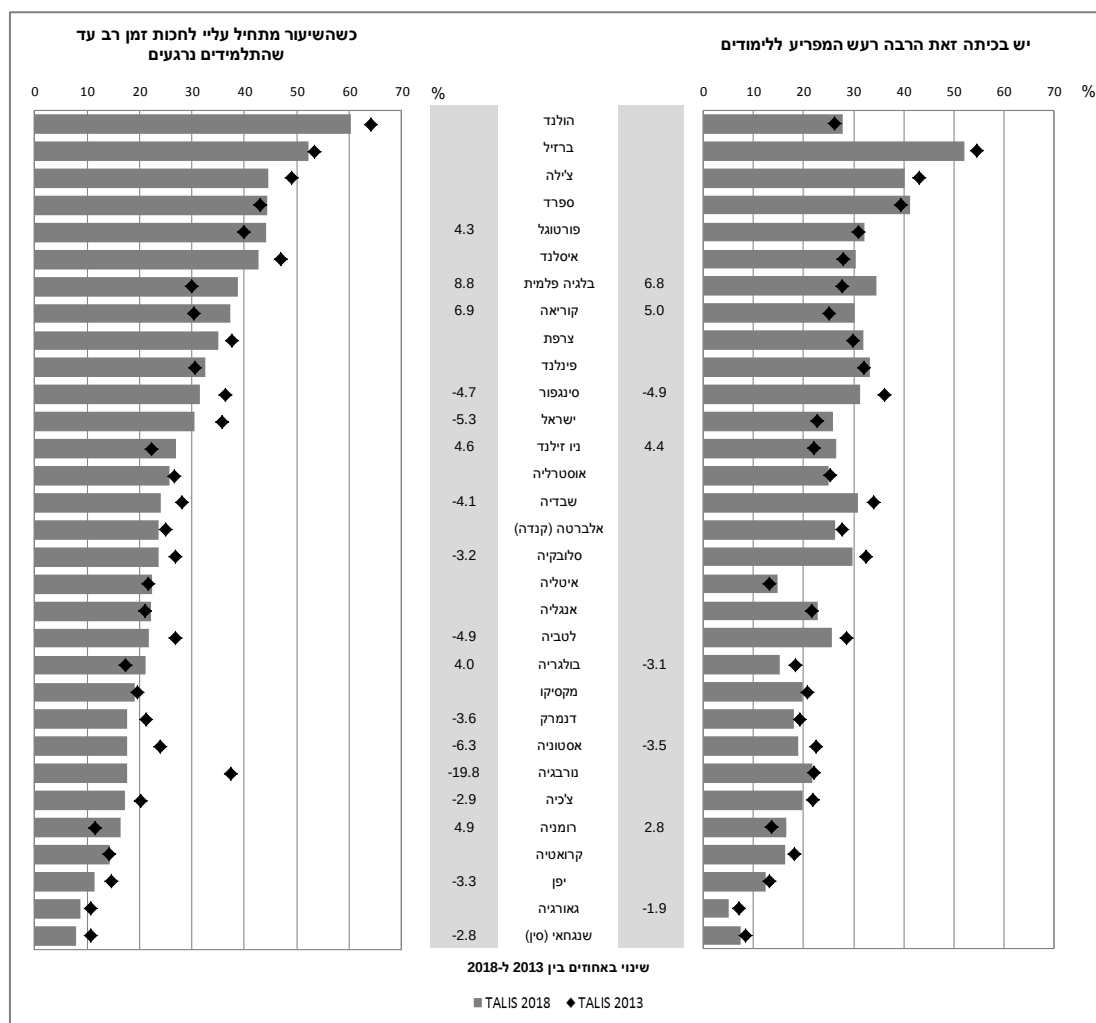
(33% לעומת 23% מהמורים בבתי ספר דוברי ערבית) ולרעש בכיתה שמפריע ללימודים (29% לעומת 18%, בהתאמה).

לוח 16: דיווחי מורים על בעיות משמעת בכיתה

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
כשהשיעור מתחיל עליי לחכות זמן רב עד שהתלמידים נרגעים	30%	28%	33%	23%
אני מאבד זמן רב מהשיעור בגלל הפרעות תלמידים	29%	29%	30%	26%
יש בכיתה הזאת הרבה רעש המפריע ללימודים	26%	26%	29%	18%
התלמידים בכיתה משתדלים ליצור אווירת לימודים נעימה	74%	71%	73%	79%

בהשוואה למחזור המחקר הקודם, טאליס 2013, במבט בין-לאומי נרשמה מגמה מעורבת: בחלק מן המדינות חלה ירידה בשיעורי הדיווח על בעיות משמעת, ובאחרות חלה עלייה דווקא (תרשים 13).

תרשים 13: שינוי בין מחזורי מחקר טאליס בשיעורי המורים המדווחים על בעיות משמעת בכיתה – כלל המדינות



הערה: מוצגים רק נתונים של מדינות שהשתתפו בשני מחזורי המחקר האחרונים. רק כאשר השינוי בין מחזורי המחקר מובהק סטטיסטית מוצג הפער המספרי.
מקור למידע: OECD (2019), תרשים I.3.14.

כך, בישראל נרשמה ירידה (של כ-5%) בדיווחי המורים רק בנוגע לצורך בהמתנה ארוכה עד להרגעת הרוחות בתחילת השיעור. במבט בין-לאומי נרשמה מגמת ירידה ב-11 מדינות (ירידה ניכרת בנוורגיה: 20%), לצד 6 מדינות שבהן נרשמה עלייה (עלייה ניכרת בבלגיה הפלמית: כ-9%, ובקוריאה: כ-7%). בשאר היבטי המשמעת הכיתתית לא חל בישראל שינוי של ממש בין מחזורי המחקר. בבחינת מכלול ההיבטים ניכרת הרעה בין 2013 ל-2018 לפחות ב-3 היבטים של משמעת בבולגריה, בבלגיה הפלמית ובניו זילנד, וזאת לעומת צ'כיה, אסטוניה וסינגפור, שבהן נרשמה הטבה במשמעת הכיתתית.

כאמור, נתונים אלו מבוססים על דיווחי מורים, ויש לבחון אותם ולפרשם תוך הסתייגויות ומגבלות של דיווח עצמי. מעבר להטיות תרבותיות בדגמי הדיווח, שינויים בדיווח יכולים לנבוע לא רק משינויים בהתנהגויות של התלמידים, אלא גם משינויים בפרקטיקות ההוראה (לדוגמה, הוראה בקבוצות מזמנת סביבה רועשת יותר מהוראה פרונטלית) וכן מהדגש שהושם בשנים אחרונות על פיתוח מקצועי בניהול כיתה, או מהבדלי גיל בין מורים והבדלי תפיסה הנוגעים למה נחשב הפרת משמעת שראוי לדווח עליה ומה לא.

מדיווחי תלמידים בכיתות ז'-ט' במיצ"ב בתשע"ח עולה תמונה שלילית יותר בכל הנוגע לשכיחותן של הפרות סדר ובעיות משמעת בכיתה. כשני שלישים (67%) מהתלמידים דיווחו כי המורים צריכים לחכות שתלמידים יפסיקו להרעיש, וכמעט שלושה רבעים מהם (71%) דיווחו כי לעיתים קרובות התלמידים עושים רעש ובלגן בכיתה ומפריעים למהלך השיעור. עם זאת, מנתוני המיצ"ב עולה מגמה של שיפור בהתנהגות של תלמידים בכיתה בין תשע"ג לתשע"ח.

מבט-על: קשר בין אקלים משמעת בכיתה ומאפייני הכיתה והמורים

במחקר טאליס נעשה ניסיון ללמוד על הגורמים המסבירים שונות בתחושת המורים בנוגע לאקלים המשמעת בכיתה ובצורך שלהם בשיפור המשמעת (משתנה מוסבר/תלוי). בישראל ובמדינות רבות שהשתתפו במחקר נמצא, כצפוי, כי ככל ששיעורם של תלמידים עם בעיות התנהגותיות בכיתה גבוה יותר, כך מורים מדווחים על בעיות משמעת רבות יותר ועל צורך בשיפור היבטי המשמעת בכיתה. קשר דומה נמצא גם עם שיעור התלמידים מרקע של הגירה/עלייה. בניגוד לכך נמצא קשר הפוך עם שיעורם של תלמידים מחוננים, כלומר ככל ששיעורם בכיתה גבוה יותר, כך מורים נוטים לדווח על פחות בעיות משמעת והצורך בשיפור היבטי המשמעת בכיתה קטן יותר. קשרים אלו נמצאו תקפים גם כאשר נעשתה בקרה על מאפייני רקע של מורים (מגדר, היקף משרה, ותק בהוראה). בישראל נמצא קשר בין שני מאפייני רקע של מורים לבין האקלים המשמעת בכיתה: ותק בהוראה והיקף משרה (הקשורים זה בזה). ככל שהמורים מועסקים בהיקף משרה גדול יותר והם בעלי ותק רב יותר בהוראה, כך הם מדווחים על פחות בעיות משמעת ופחות צורך בשיפור המשמעת.

מבט-על: קשר בין אקלים משמעת, תחושת חוללות עצמית ויישום פרקטיקות הוראה

בחינת הקשר בין מדדי אקלים ומשמעת כיתתית לבין פרקטיקות הוראה שהמורים מיישמים בכיתה ותחושת המסוגלות שלהם עשויה לשפוך אור על שאלה מרכזית: האם ובאיזו מידה הקשר בין אקלים ומשמעת בכיתה לבין הישגי תלמידים²⁶ מתווכים באמצעות הפרקטיקות שהמורים מיישמים ותפיסת המסוגלות שלהם?

על כן, במחקר נבחן אילו משתנים מוסברים על ידי תחושת המורים בנוגע לאקלים המשמעת בכיתה והצורך שלהם בשיפור המשמעת (משתנה מסביר/בלתי תלוי) אגב בקרה על משתני

²⁶ יודגש כי מחקר טאליס עניינו במורים עצמם ואין לו נגיעה להישגי תלמידים. ועדיין, הוא מאפשר ללמוד על קשרים בין מדדים אשר במחקרים אחרים נמצא כי הם קשורים להישגי תלמידים.

רקע של מורים ומאפייני כיתה. בישראל נמצא כי מורים שמדווחים על הפרות משמעת רבות יותר בכיתתם ועל צורך רב יותר בשיפור האקלים המשמעתני נוטים לחוש בטוחים פחות ביכולתם (קרי תחושת חוללות עצמית נמוכה יותר), להקדיש פחות זמן מהשיעור ללמידה ולהוראה, ולהפעיל בתדירות נמוכה יותר פרקטיקות הוראה קונסטרוקטיביסטיות המקדמות מיומנויות חשיבה מסדר גבוה ומעודדות הבניה של ידע (כגון: מתן משימות שאין להן פתרון מובן מאליו ומשימות אשר מחייבות את התלמידים לחשוב באופן ביקורתי, בקשה מהתלמידים לעבוד בקבוצות קטנות כדי להגיע לפתרון משותף לבעיה או משימה, או לבקש מהם לבחור בכוחות עצמם את הדרך לפתרון משימות מורכבות). משמעות הדבר היא שכלל שהמשמעת בכיתה נמוכה יותר, לתפיסת המורים, כך נפגעת לא רק תחושת המסוגלות שלהם אלא גם פוחת משך הזמן שהם מקדישים להוראה בפועל, ובעיקר לפרקטיקות החינוכיות לקידום למידה משמעותית.

4.3. יחסי מורים-תלמידים

במחקר טאליס נשאלו המורים על מידת הסכמתם עם היגדים הבוחנים היבטים של יחסי מורים-תלמידים, כדי ללמוד באיזו מידה מורים ותלמידים מסתדרים אלו עם אלו, וכן על אקלים בית ספרי התומך ברווחת התלמידים. מדיווחי המורים על אודות יחסי מורים-תלמידים עולה כי בישראל, ולמעשה במרבית המדינות שהשתתפו במחקר, היחסים בין מורים לתלמידים בכיתות ז'-ט' טובים מאוד. שיעורי ההסכמה עם כל אחד מן ההיגדים עומדים על 90% לפחות, והם דומים לממוצע במדינות ה-OECD (לוח 17). כך, 94% מן המורים בכיתות ז'-ט' בישראל מסכימים שבית הספר מספק עזרה נוספת לתלמידים שנזקקים לה, 93% מסכימים שמורים ותלמידים מסתדרים היטב אלו עם אלו, ומרבית המורים אף מאמינים שרווחת התלמידים חשובה (92%) ומתעניינים במה שיש לתלמידים לומר (90%).

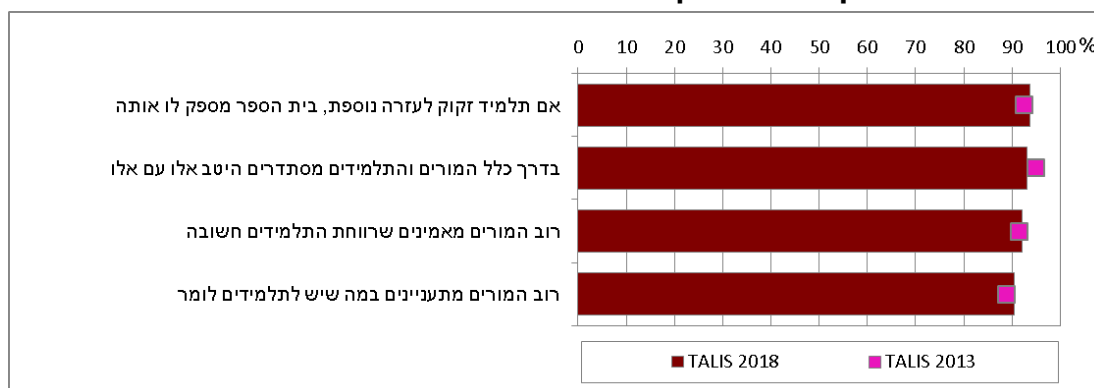
במבט פנים-ישראלי, דיווחי המורים בבתי ספר דוברי ערבית נמוכים יותר בהשוואה לדיווחי עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית בכל הנוגע לתפיסת המורים בדבר חשיבותה של רווחת התלמידים (78% לעומת 97%, בהתאמה) ושל התעניינות בדבריהם (82% לעומת 93%, בהתאמה).

לוח 17: דיווחי מורים על יחסי מורים-תלמידים

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
אם תלמיד זקוק לעזרה נוספת, בית הספר מספק לו אותה	94%	92%	94%	93%
בדרך כלל המורים והתלמידים מסתדרים היטב אלו עם אלו	93%	96%	94%	90%
רוב המורים מאמינים שרווחת התלמידים חשובה	92%	96%	97%	78%
רוב המורים מתעניינים במה שיש לתלמידים לומר	90%	93%	93%	82%

בהקשר זה מעניין לציין כי בהשוואה למחזור המחקר הקודם, טאליס 2013, לא חלו בישראל שינויים ניכרים בתפיסת יחסי מורים-תלמידים (תרשים 14), ועם זאת נרשמה בה ירידה קלה של כ-2% בשיעורי ההסכמה עם ההיגד ולפיו בדרך כלל מורים ותלמידים מסתדרים היטב אלו עם אלו. למעשה ישראל היא המדינה היחידה שחלה בה ירידה מובהקת בדיווח על היבט זה בין מחזורי המחקר, וזאת לעומת 8 מדינות שחלה בהן עלייה (על פי רוב של 2%, חוץ מאיטליה שבה נרשמה עלייה של 6%). בבחינת מכלול ההיבטים, בין 2013 ל-2018 ניכר שיפור ב-3 היבטים לפחות של יחסי מורים-תלמידים בצרפת, גאורגיה, קוריאה, מקסיקו, שנגחאי (סין) וסינגפור, ורק בפורטוגל נרשמה הרעה ב-2 היבטים לפחות.

תרשים 14: שינוי בין מחזורי מחקר טאליס בדיווח על יחסי מורים-תלמידים – ישראל



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.3.49

נוסף על כך, מנתוני מיצ"ב תשע"ח עולה כי רק כמחצית מתלמידי כיתות ז'-ט' (49%) דיווחו על יחסי קרבה ואכפתיות בין מורים ותלמידים, וכשלושה רבעים מהם (73%) דיווחו על יחסי קרבה ואכפתיות בין מחנך הכיתה לתלמידים. ובכל זאת נתונים אלו נמוכים במידה ניכרת מדיווחי המורים במחקר טאליס 2018.

5. הבחירה בהוראה כקריירה וגורמי המשיכה למקצוע

מחקרים מראים כי מדינות שהישגי תלמידיהן גבוהים נוטות להשתמש באמצעים שונים כדי לבחור את המורים, בין היתר באמצעות מבחני כניסה, הכשרת פרחי הוראה טרם כניסתם להוראה והשלמה של תקופת סטאז' בהצלחה. עם זאת, רק מדינות מעטות מצליחות למשוך מועמדים בעלי הישגים לימודיים גבוהים ומיומנויות גבוהות לבחור במקצוע ההוראה וללמוד לקראתו, ובעיקר בהשוואה למקצועות אחרים המצריכים לימודים אקדמיים. מכאן שנודעת חשיבות להבנת תהליך הבחירה של הבוחרים במקצוע ההוראה – אם כהעדפה ראשונה ואם לא – ולהבנת הגורמים שבבסיס המוטיבציה והשיקולים לבחירה במקצוע זה, אשר בתורם יכולים לשפוך אור על היבטים במקצוע ההוראה שהופכים אותו למושך בעיני המועמדים.

5.1. העדפה בבחירה בהוראה כקריירה

במחקר טאליס נשאלו המורים אם ההוראה הייתה ההעדפה הראשונה שלהם בבחירת הקריירה. בישראל, כמעט שני שלישים (61%) מן המורים בכיתות ז'-ט' ציינו כי הוראה הייתה העדפתם הראשונה בבחירת הקריירה (לוח 18). שיעור זה נמוך במעט בהשוואה לממוצע במדינות ה-OECD (67%). שיעור גבוה במיוחד של מורים שהוראה הייתה העדפתם הראשונה בבחירת הקריירה נרשם במדינות מזרח אסיה, ובעיקר בוויתנאם (93%), בגאורגיה (89%) ובשנגחאי (סין) (87%), ואילו שיעור נמוך במיוחד נרשם בבואנוס איירס (ארגנטינה) ובהולנד (53%) ובעיקר בדרום אפריקה (49%). אפשר לתלות הבדלים ניכרים אלו בין המדינות באיכות, בקושי ובמשך של תהליכי המיון, ההכשרה והרישוי של מועמדים להוראה, באיכות מערכת החינוך וההוראה המסופקת במדינות, בהבדלים תרבותיים הנוגעים למעמד החברתי-כלכלי של המקצוע ושל העוסקים בו, בהבדלים בשוקי התעסוקה (כגון מוביליות בין סקטורים), וכדומה. בישראל לא נמצא הבדל של ממש בין מורים בבתי ספר דוברי עברית לבין עמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית.

לוח 18: שיעורי המורים שצינו כי הוראה הייתה העדפתם הראשונה בבחירת הקריירה

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
בבחירת הקריירה, האם הוראה הייתה ההעדפה הראשונה שלך?	61%	67%	61%	62%

הן בישראל והן בממוצע מדינות ה-OECD, שיעור הבחירה בהוראה כהעדפה ראשונה גבוה בכ-10% בקרב מורות בהשוואה למורים. פערים מגדריים ניכרים נרשמו בעיקר במדינות מזרח אירופה כגון אסטוניה (פער של 28%) ולטביה (פער של 21%), ואילו במדינות הנורדיות (דנמרק, פינלנד, ונורבגיה) וכן בהולנד, באיחוד האמירויות הערביות ובדרום אפריקה לא נרשם פער מובהק בין המינים. רק ביפן נרשם פער לטובת הגברים. מקובל כי גברים נוטים יותר מנשים לראות בקריירה בתחום ההוראה ייעוד מאוחר או קריירה שנייה, לדוגמה לאחר פרישה מוקדמת מהצבא (נפוץ בישראל) או מהתעשייה. פער מגדרי זה בהעדפת ההוראה כקריירה נמצא בהלימה לפער דומה בשאיפות המקצועיות ובציפיות לקריירה בקרב תלמידים בני 15, עת יותר בנות מבנים שאפו לקריירה בתחום ההוראה, כפי שעלה במחקרי PISA. בישראל, הפער בין נשים לגברים בבחירה בהוראה כהעדפה ראשונה לקריירה ניכר יותר בבתי ספר דוברי עברית – 63% מן המורות לעומת 52% מן המורים בחרו בה כהעדפה ראשונה לקריירה – בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית (64% לעומת 57%, בהתאמה).

עוד מעניין לציין כי בישראל הבחירה בקריירת הוראה כהעדפה ראשונה גבוהה יותר בקרב מורים ותיקים (64%) בהשוואה למורים בראשית דרכם (51%), וממצא זה נכון בשני מגזרי השפה וכן בממוצע מדינות ה-OECD (68% לעומת 59%, בהתאמה). ייתכן שהדבר משקף הבדלים בנשירה/התמדה בין מורים. לדוגמה, מורים שהוראה הייתה הבחירה הראשונה שלהם נוטים פחות לעזוב את המקצוע ומתמידים בו יותר, בהשוואה למי שההוראה לא הייתה בחירתם הראשונה, ועל כן שיעורם בקרב מורים ותיקים גבוה יותר. יש לזכור כי מורים שכבר עזבו את המקצוע לא השתתפו בסקר, כך שהערכים הללו משקפים את שיעורי הבחירה בקריירת הוראה כהעדפה ראשונה רק בקרב המורים הפעילים במערכת החינוך.

מן הראוי לציין כי כצפוי בבתי ספר דוברי עברית, שיעורי הבחירה בקריירת הוראה כהעדפה ראשונה גבוהים יותר בקרב מורים שההסמכה הראשונה שלהם להוראה הייתה בתוכניות להכשרת מורים – אם במתכונת משולבת במכללה לחינוך (72%) ואם במתכונת דו-שלבית באוניברסיטה (65%), ונמוכים יותר בקרב מורים שהוסמכו בתוכניות להסבת אקדמאים – אם במסלול הרגיל (39%) ואם במסלול לתואר שני M.Teach (52%), או בקרב מי שאין להם תעודת הוראה (52%). לעומת זאת, בבתי ספר דוברי ערבית לא נמצא הבדל של ממש בשיעורי הבחירה בקריירת הוראה כהעדפה ראשונה לפי מסגרת ההכשרה להוראה (כ-60% עד 65%, לעומת רק 13% בקרב מי שאין להם תעודת הוראה). הסבר אפשרי להבדל זה בין מגזרי השפה הוא פער באפשרויות התעסוקה, אך הדבר מצריך בחינה מעמיקה והמשך מחקר. עוד ראוי לציין כי הבחירה בקריירת הוראה כהעדפה ראשונה דומה בין מורים בקבוצות הגיל השונות (60% בקרב מורים צעירים עד גיל 30, 61% בקרב מורים בני 30-49 שנים ו-62% בקרב מורים מבוגרים בני 50 ויותר).

במחקר טאליס נעשה ניסיון ללמוד על קשר אפשרי בין הבחירה בקריירת הוראה כהעדפה ראשונה (משתנה מסביר/בלתי תלוי) לבין תחושת החוללות העצמית של המורים ושביעות רצונם מהמקצוע (משתנים מוסברים/תלויים), תוך בקרה על משתני רקע של המורים (מגדר, ותק בהוראה). בישראל ובמדינות רבות שהשתתפו במחקר נמצא, כצפוי, כי מורים שבחרו בהוראה כהעדפה ראשונה נטו להיות הן בעלי תחושת חוללות עצמית גבוהה יותר (גם כאשר שביעות רצון מוחזקת קבוע כמשתנה מבוקר) והן בעלי שביעות רצון גבוהה יותר מן המקצוע (גם כאשר תחושת חוללות עצמית מוחזקת קבוע כמשתנה מבוקר).

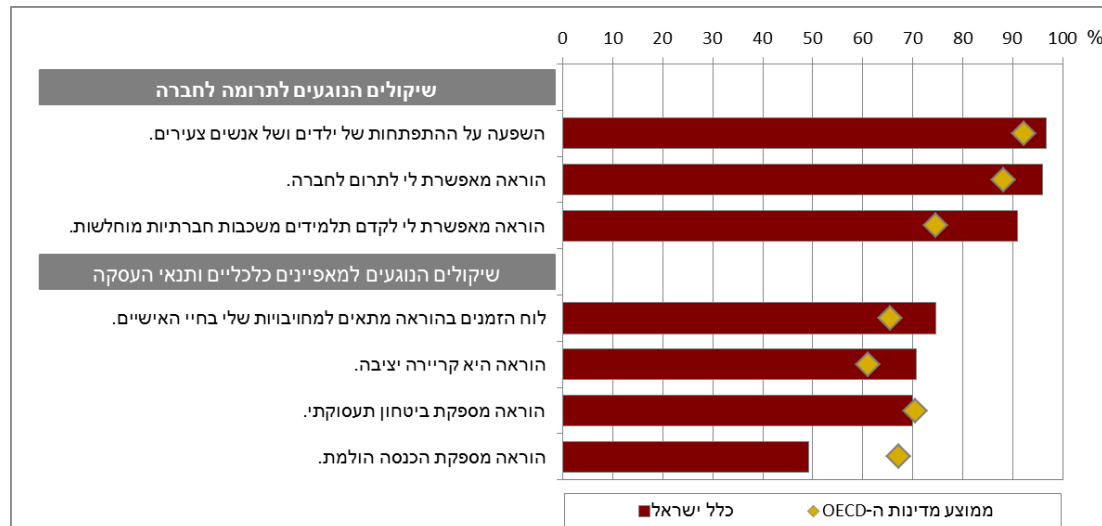
5.2. שיקולים בהחלטה להיות מורה

במחקר טאליס נשאלו המורים על החשיבות שייחסו לשיקולים שונים בהחלטתם להיות מורים. להלן דיווח על שיעור המורים שהשיקולים הללו היו "חשובים במידה בינונית" או "חשובים מאוד" בהחלטתם להיות מורים. בישראל חלק הארי של המורים ייחסו חשיבות בינונית או רבה לשיקולים הנוגעים להגשמה עצמית דרך שירות הציבור ולתרומה לחברה (תרשים 15), קרי לכך שהוראה מאפשרת להשפיע על ההתפתחות של ילדים ואנשים צעירים (97%), לתרום לחברה (96%) ולקדם תלמידים משכבות חברתיות מוחלשות (91%). שיעור נמוך מזה, כשלושה רבעים מן המורים, ייחסו חשיבות לשיקולים הנוגעים למאפיינים כלכליים ולתנאי העסקה במקצוע ההוראה, קרי ללוח הזמנים בהוראה (75%), לכך שהוראה מספקת קריירה יציבה (71%) או ביטחון תעסוקתי (70%), ושיעור נמוך אף יותר – רק כמחצית מהמורים (49%) – ייחסו חשיבות לכך שהוראה מספקת הכנסה הולמת.

ככלל, מדרג השיקולים החשובים בהחלטה להיות מורה בישראל דומה למדרג בממוצע מדינות ה-OECD (תרשים 15). כמו כן, שיעורי המורים בישראל שייחסו חשיבות לשיקול נתון דומים על פי רוב לשיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD או גבוהים מהם ב-10% לכל היותר. עם זאת נמצא הבדל של ממש בין ישראל לממוצע במדינות ה-OECD: האפשרות לקדם תלמידים משכבות חברתיות מוחלשות הייתה שיקול בבחירה במקצוע בעבור מורים

רבים יותר בישראל (91% לעומת 75%, בהתאמה), ואילו הכנסה הולמת מהוראה הייתה שיקול בבחירה במקצוע בעבור פחות מורים (49% לעומת 67%, בהתאמה).

תרשים 15: שיעורי המורים שייחסו חשיבות לשיקולים השונים בהחלטתם להיות מורים – ישראל וממוצע מדינות ה-OECD



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.4.1

ככלל, לא נמצאו הבדלים ניכרים בין המדינות שהשתתפו במחקר. כך, לדוגמה, ההשפעה על התפתחותם של ילדים ואנשים צעירים הייתה השיקול הנפוץ ביותר ב-37 מדינות, וב-10 מדינות נוספות שיקול זה היה השני הנפוץ ביותר (לרוב לאחר האפשרות לתרום לחברה). במדינות מזרח אסיה ובפינלנד ולטביה – שנודעות באיכות ההוראה בהן, במעמד הגבוה של מקצוע ההוראה ובמעמד הכלכלי האיתן של המורים – השיקולים של ביטחון תעסוקתי, קריירה יציבה והכנסה הולמת זוכים לחשיבות רבה יותר. מכלול הממצאים מעידים שהפיכת מקצוע ההוראה למושך מבחינה כלכלית, בהשוואה למקצועות אחרים המצריכים רמת השכלה דומה, יכולה לסייע במיצובו כמקצוע אטרקטיבי. מעניין לציין כי מרביתן של מדינות אלו בולטות בהישגים גבוהים במבחנים בין-לאומיים, וסביר שההכרה ביעילות מערכת החינוך ובתרומתה להישגי תלמידים מהווה גם היא מוקד משיכה למועמדים איכותיים להוראה.

בישראל נמצא כי שיעורי הדיווח על שיקולים הנוגעים להגשמה עצמית באמצעות שירות הציבור דומים בקרב מורים בשני מגזרי השפה (לוח 19). לעומת זאת, שיעורי הדיווח על שיקולים הנוגעים למאפיינים כלכליים ותנאי העסקה במקצוע ההוראה גבוהים יותר בכ-15% עד 30% בקרב מורים בבתי ספר דוברי ערבית בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית, ובעיקר בכל הנוגע לכך שההוראה מספקת הכנסה הולמת (70% בבתי ספר דוברי ערבית לעומת 42% בלבד בבתי ספר דוברי עברית) וקריירה יציבה (85% לעומת 66%, בהתאמה). ייתכן כי החשיבות הנמוכה יחסית הניתנת לשיקולים כלכליים ולתנאי העסקה במקצוע ההוראה בישראל בכלל ובקרב מורים בבתי ספר דוברי עברית בפרט נובעת מהמעמד (גם הכלכלי) הלא גבוה של המקצוע, כך שמלכתחילה ציפיותיהם של הבאים בשעריו אינן גבוהות.

לוח 19: שיעורי המורים שייחסו חשיבות לשיקולים השונים בהחלטתם להיות מורים²⁷

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
הוראה מאפשרת לי להשפיע על ההתפתחות של ילדים ושל אנשים צעירים	97%	92%	97%	96%
הוראה מאפשרת לי לתרום לחברה	96%	88%	96%	97%
הוראה מאפשרת לי לקדם תלמידים משכבות חברתיות מוחלשות	91%	75%	91%	92%
לוח הזמנים בהוראה (למשל שעות העבודה, חופשות, משרות חלקיות) מתאים למחויבויות שלי בחיי האישיים	75%	66%	71%	87%
הוראה היא קריירה יציבה	71%	61%	66%	85%
הוראה מספקת ביטחון תעסוקתי	70%	71%	66%	80%
הוראה מספקת הכנסה הולמת	49%	67%	42%	70%

ככלל, בשיקולים לבחור במקצוע ההוראה לא נמצאו במרבית המדינות הבדלים ניכרים בין מורים בראשית דרכם ובין מורים ותיקים. ב-12 מדינות, ובעיקר במדינות נורדיות (פינלנד, איסלנד ונורבגיה), בניו-זילנד ובאסטוניה נמצא שמורים בראשית דרכם, בהשוואה למורים ותיקים, ייחסו יותר חשיבות לתרומה לתלמידים משכבות מוחלשות. ייתכן שהדבר נובע מגלי הגירה ומאבטלה המונית בשנים האחרונות, שהם רלוונטיים לעת שקדמה להכשרת המורים החדשים. ב-18 מדינות, מורים בראשית דרכם ייחסו פחות חשיבות לביטחון תעסוקתי בהוראה (הדבר בולט בפורטוגל: 71% מהמורים הוותיקים לעומת 39% בלבד מהמורים בראשית דרכם ייחסו לכך חשיבות). ייתכן שהדבר נובע מכך שבעת האחרונה הביטחון התעסוקתי במגזר ההוראה פחת, בעיקר במדינות מתפתחות המתמודדות עם מחסור בכוח הוראה ואשר מגייסות כוח אדם המועסק בחוזים זמניים, ועל כן שיקול זה רלוונטי פחות למצטרפים החדשים למקצוע (להבדיל ממורים ותיקים שהורגלו לתנאים אחרים). בישראל לא נמצאו הבדלים של ממש בין מורים ותיקים למורים בראשית דרכם, למעט העובדה שהשיקול 'הוראה מספקת הכנסה הולמת' היה שיקול מרכזי בבחירת המקצוע בעיקר בקרב מורים ותיקים (51% לעומת 44% בקרב מורים בראשית דרכם). אולי הדבר נובע ממבנה מערכת השכר לעובדי הוראה בישראל, שבה קיימים פערי שכר גבוהים בין מורים ותיקים למורים בראשית דרכם. אף כי המורים נתבקשו להתייחס לשיקולים הראשונים שהנחו אותם לבחור במקצוע, ייתכן שהשיקול הכלכלי, ודאי עם ההתבגרות ועם האחריות הכלכלית הנוספת, לצד העובדה שהם נהנים מעלייה בשכר, גרם להם לייחס חשיבות יתרה לשיקול זה.

מבט-על: הקשר בין גורמי מוטיבציה להיות מורה ושיקולים בבחירת המקצוע לבין בחירה בקריירת הוראה כהעדפה ראשונה ולהשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי

במחקר טאליס ניסו לעמוד על קשר אפשרי בין גורמי המוטיבציה להיות מורה והשיקולים בבחירה במקצוע (משתנים מסבירים/בלתי תלויים) לבין מתן העדפה להוראה בבחירת קריירה (משתנה מוסבר/תלוי) תוך בקרה על מאפייני רקע של מורים (כגון מגדר וגיל). אומנם בישראל לא נמצאו קשרים שכאלו, אך בממוצע מדינות ה-OECD נמצא כי מורים שציינו כי השיקול בהחלטה להיות מורה היה קריירה יציבה, ביטחון תעסוקתי, השפעה על התפתחות ילדים או תרומה לחברה נטו לבחור בקריירת הוראה כהעדפה ראשונה. לעומת זאת, מורים שהוראה לא הייתה ההעדפה הראשונה שלהם לקריירה נטו לייחס חשיבות לנחות הנלוות ללוח הזמנים בהוראה ולהכנסה הולמת.

²⁷ מורה שייחס חשיבות לשיקול מסוים הוגדר מי שבחר "במידה בינונית" או "במידה רבה" מתוך ארבע אפשרויות תשובה: "כלל לא", "במידה מועטה", "במידה בינונית" ו"במידה רבה".

לצד זאת, ייתכן שהמוטיבציה והשיקולים להצטרף למקצוע קשורים לא רק לתהליכים שמובילים לבחירה במקצוע אלא גם לתהליכים לאחר ההצטרפות למקצוע. על כן ניסו לעמוד במחקר, בין היתר, על הקשר בין המוטיבציה להיות מורה ושיקולים בבחירה במקצוע (משתנים מסבירים/בלתי תלויים) לבין השתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי (משתנה מוסבר/תלוי) תוך בקרה על מאפייני רקע של מורים (כגון מגדר, ותק בהוראה והיקף משרה). בישראל נמצא כי מורים ששיקולים של הגשמה עצמית באמצעות שירות הציבור היו מרכזיים בהחלטתם לבחור במקצוע נוטים להשתתף בפעילויות רבות יותר לפיתוח מקצועי (קשר דומה נמצא כמעט בכל המדינות שהשתתפו במחקר), ואילו מורים ששיקולים הנוגעים למאפיינים כלכליים ותנאי העסקה במקצוע תפסו מקום מרכזי בהחלטתם נוטים להשתתף בפחות פעילויות לפיתוח מקצועי (קשר דומה נמצא ב-5 מדינות נוספות, וב-7 מדינות נמצא קשר הפוך). יש לציין כי המדינות שבהן נמצא קשר דומה והמדינות שבהן נמצא קשר הפוך אינן נבדלות אלו מאלו בשכר השנתי ההתחלתי הקבוע בחוק של מורים בבתי ספר ציבוריים (כמוצג בתרשים 70).

6. שביעות הרצון של המורים והיוקרה שהחברה מייחסת למקצוע

6.1. שביעות הרצון מהמקצוע ומסביבת בית הספר

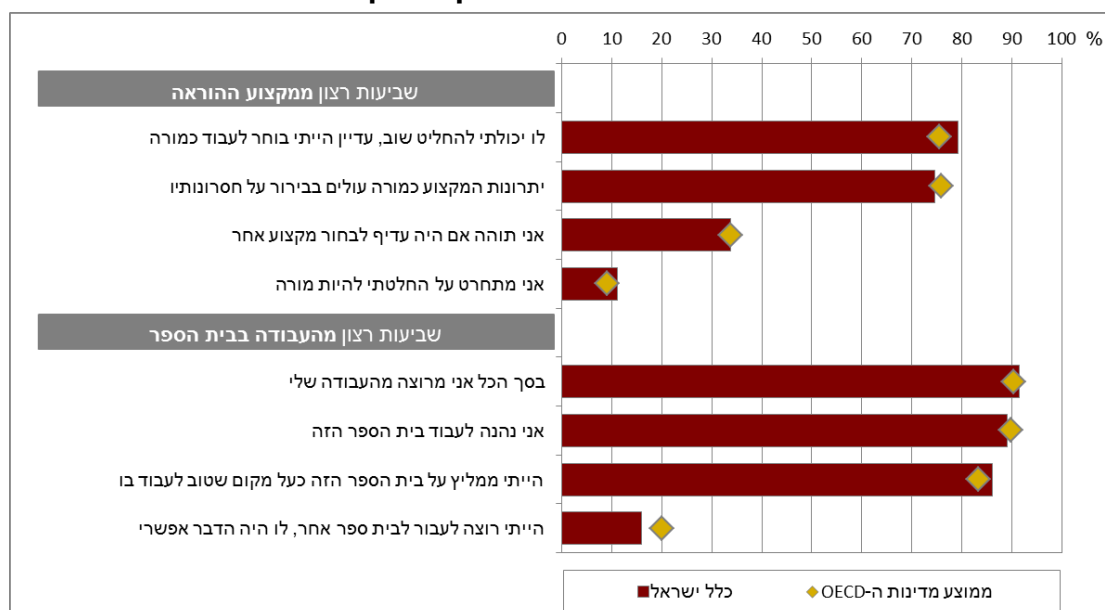
הסיפוק של מורים מעבודתם נוגע לתחושת ההנאה ושביעות הרצון שלהם מהעיסוק בהוראה וכן מסביבת העבודה בבית הספר שבו הם מלמדים. המחקר בתחום החינוך מלמד כי קיים קשר חיובי בין הסיפוק שהמורים שואבים מעבודתם לבין תחושת החוללות העצמית שלהם, וכאמור גם לאיכות ההוראה ולרמת ההישגים הלימודיים של תלמידיהם. נוסף על כך נמצא כי מורים המביעים שביעות רצון גבוהה מעבודתם גם מגלים מחויבות רבה למקצוע, והם נוטים פחות להיפגע משחיקה ונשירה. ממכלול הממצאים עולה כי שביעות הרצון תורמת לרווחת המורים, להתמדתם במקצוע וליכולתם לספק הוראה מיטבית.

במחקר נשאלו המורים על הרגשתם הכללית ועל שביעות רצונם ממקצוע ההוראה ומסביבת עבודתם בבית הספר. בלוחות שלהלן מוצגים שיעורי המורים שהסכימו או הסכימו מאוד עם ההיגד. ככלל, מתשובות המורים עולה כי מרביתם שבעי רצון מהמקצוע ובעיקר מעבודתם בבית הספר.

בכל הנוגע לשביעות הרצון ממקצוע ההוראה (**תרשים 16**, פאנל עליון), 79% מהמורים בכיתות ז'-ט' בישראל היו בוחרים גם כיום בהוראה לו יכלו להחליט שוב, 75% מהם סוברים כי יתרונות המקצוע עולים בבירור על חסרונותיו, כשליש מהם תוהים אם היה עדיף לבחור מקצוע אחר (34%), ורק כעשירית מהם (11%) מתחרטים על ההחלטה להיות מורה.

בכל הנוגע לשביעות רצון מהעבודה בבית הספר (**תרשים 16**, פאנל תחתון), כ-85% עד כ-90% מן המורים מרוצים מהעבודה שלהם (92%), נהנים לעבוד בבית הספר הנוכחי (89%) והיו ממליצים עליו כמקום עבודה שטוב לעבוד בו (86%), ואילו רק שיטית מן המורים בישראל היו רוצים לעבור לבית ספר אחר, לו היה הדבר אפשרי (16%). זאת ועוד, כמעט כל המורים בישראל (95%), ללא הבדל של ממש בין מגזרי השפה) ובממוצע מדינות ה-OECD (93%) מרוצים מתפקודם בבית הספר.

תרשים 16: שיעורי המורים שדיווחו על שביעות רצון מהמקצוע ומהעבודה בבית הספר



מקור למידע: OECD (2019), טבלאות I.4.33, I.4.34 וכן OECD (2020), טבלה II.2.10

ככלל, שיעורי הדיווח על שביעות רצון בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD דומים (תרשים 16). אפשר לציין ששיעור המורים בישראל שהיו רוצים לעבור לבית ספר אחר, לו היה הדבר אפשרי, נמוך במעט משיעורם במדינות ה-OECD (16% לעומת 20%, בהתאמה).

במבט בין-לאומי נמצא כי לפחות שלושה רבעים מן המורים באוסטריה, קולומביה, הולנד, ספרד ובואנוס איירס (ארגנטינה) הביעו שביעות רצון בכל אחד מארבעת ההיגדים הנוגעים לשביעות רצון ממקצוע ההוראה (הסכמה עם ההיגדים המנוסחים על דרך החיוב ואי-הסכמה עם ההיגדים המנוסחים על דרך השלילה).

במבט פנים-ישראלי ניכרים פערים גדולים בין מגזרי השפה בהיבטים מסוימים של שביעות הרצון (לוח 20 ולוח 21). כך בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית, נמצא כי שיעור המורים שהיו בוחרים לעבוד כמורים לו יכלו להחליט שוב גבוה הרבה יותר (85% לעומת 63%, בהתאמה), ובהתאם לכך נמוך שיעור המורים שתוהים אם היה עדיף לבחור מקצוע אחר (30% לעומת 45%, בהתאמה) ושיעור המתחרטים על החלטתם להיות מורים (8% לעומת 21%, בהתאמה). מכלול הממצאים שלעיל מעיד כי בקרב מורים בבתי ספר דוברי ערבית שביעות הרצון ממקצוע ההוראה נמוכה יותר משביעות רצונם של עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית.

לוח 20: שביעות הרצון של המורים ממקצוע ההוראה

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
לו יכולתי להחליט שוב, עדיין הייתי בוחר לעבוד כמורה	79%	76%	85%	63%
יתרונות המקצוע כמורה עולים בבירור על חסרונותיו	75%	76%	74%	77%
אני תוהה אם היה עדיף לבחור מקצוע אחר	34%	34%	30%	45%
אני מתחרט על החלטתי להיות מורה	11%	9%	8%	21%

תמונה דומה מצטיירת גם בבחינת חלק מהיבטי שביעות הרצון ממקום העבודה. בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית, גבוה יותר שיעורם של המורים שנהנים לעבוד בבית הספר (91% לעומת 82%, בהתאמה) ושל המורים שהיו ממליצים על בית הספר כמקום שטוב לעבוד בו (88% לעומת 80%, בהתאמה), וכנגד מכך גם פחות מורים בבתי ספר דוברי עברית היו רוצים לעבור לבית ספר אחר (14% לעומת 21%, בהתאמה).

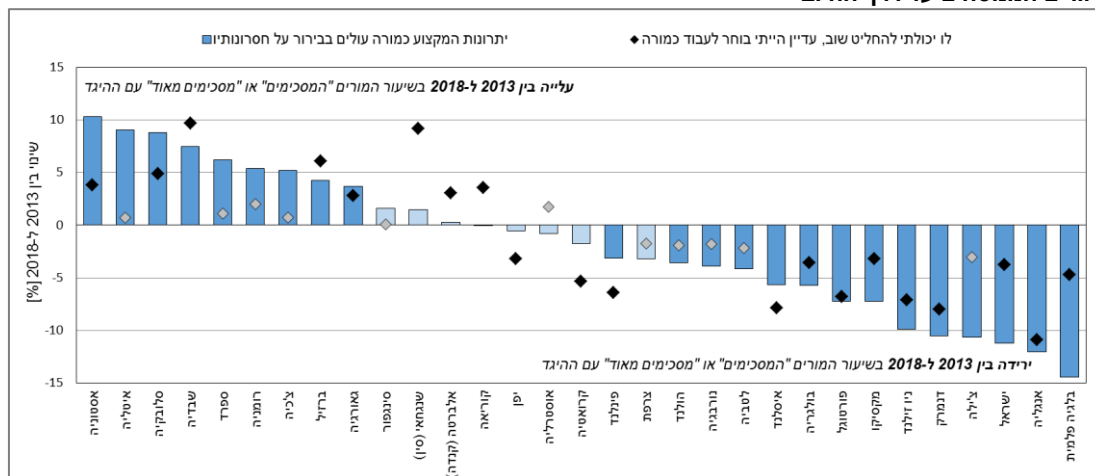
לוח 21: שביעות הרצון של המורים מהעבודה בבית הספר

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
בסך הכול אני מרוצה מהעבודה שלי	92%	90%	92%	89%
אני נהנה לעבוד בבית הספר הזה	89%	90%	91%	82%
הייתי ממליץ על בית הספר הזה כעל מקום שטוב לעבוד בו	86%	83%	88%	80%
הייתי רוצה לעבור לבית ספר אחר, לו היה הדבר אפשרי	16%	20%	14%	21%

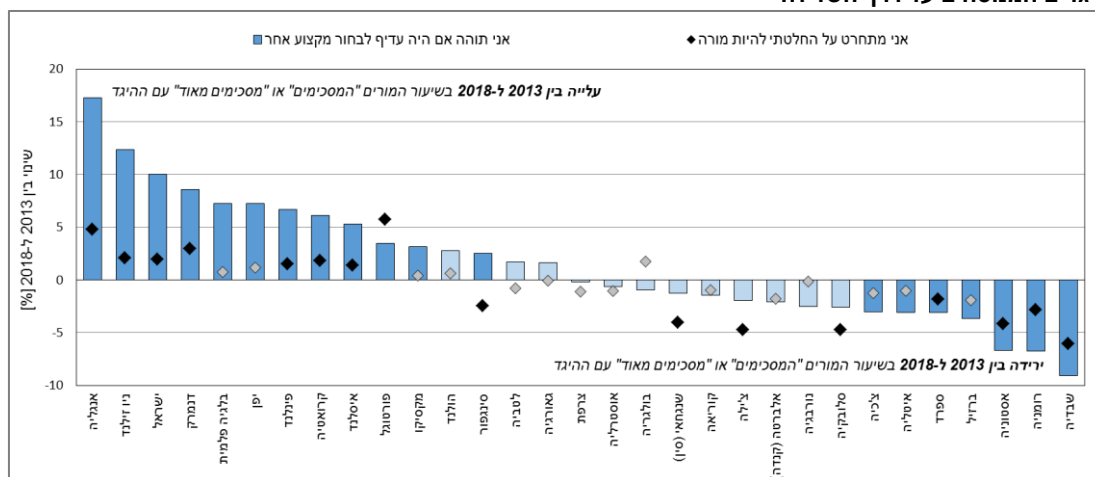
בהשוואה למחזור המחקר הקודם, בישראל נמצאה מגמה כללית המשקפת הרעה, או ירידה, בשביעות הרצון ממקצוע ההוראה (תרשים 17).

תרשים 17: שינוי בשיעורי ההסכמה עם ההיגדים הנוגעים לשביעות רצון ממקצוע ההוראה – כלל המדינות שהשתתפו במחזור מחקר 2013 ובמחזור מחקר 2018

היגדים המנוסחים על דרך החיוב



היגדים המנוסחים על דרך השלילה



הערות: המדינות מסודרות בסדר יורד לפי שיעור המורים המסכימים עם ההיגד "יתרונות המקצוע כמורה עולים בבירור על חסרונותיו" (פאנל עליון) או עם ההיגד "אני תוהה אם היה עדיף לבחור מקצוע אחר" (פאנל תחתון). שינויים מובהקים סטטיסטית מסומנים בצבע כהה (כחול לעומת תכלת, שחור לעומת אפור). בפאנל העליון, הנוגע להיגדים המנוסחים על דרך החיוב, עלייה בין שנים משקפת שיפור בשביעות הרצון, ואילו ירידה בין שנים משקפת הרעה. בניגוד לכך, בפאנל התחתון, הנוגע להיגדים המנוסחים על דרך השלילה, עלייה בין שנים משקפת הרעה בשביעות הרצון, ואילו ירידה בין שנים משקפת שיפור.

מקור למידע: OECD (2020), תרשימים II.2.5 ו-II.2.6

בשני היבטים נרשם שינוי ניכר מאוד בין מחזורי המחקר: עלייה חדה של 10% בשיעור המורים שתוהים אם היה עדיף לבחור מקצוע אחר (מ-24% ב-2013 ל-34% ב-2018), לצד ירידה דומה של 11% בשיעור המורים שסוברים כי היתרונות הנובעים מעבודה כמורה עולים בבירור על החסרונות (מ-86% ל-75%, בהתאמה). חשוב לציין כי מגמות אלו נצפו בקרב מורים בשני מגזרי השפה. שינויים אלו בישראל בולטים בגודלם בקרב המדינות שהשתתפו במחקר. שינויים מובהקים, אף כי גדולים פחות, המשקפים גם הם הרעה בשביעות הרצון, נרשמו בשיעורי המורים שעדיין היו בוחרים לעבוד כמורים לו יכלו להחליט שוב (ירידה של 4%: מ-83% ב-2013 ל-79% ב-2018) ובשיעורי המורים שמתחרטים על החלטתם להיות מורים (עלייה של 2%: מ-9% ל-11%, בהתאמה). מגמות דומות, המשקפות הרעה בכל ההיבטים של שביעות הרצון מהמקצוע, נרשמו גם בדנמרק, אנגליה, פינלנד, ניו זילנד ופורטוגל, ולעומת זאת מגמות המשקפות שיפור בשביעות הרצון מהמקצוע ניכרות באסטוניה ובשבדיה.

כמו כן, בהשוואה למחזור המחקר הקודם, בישראל נמצאה מגמה מעורבת המשקפת הרעה קלה בכמה מן ההיבטים של שביעות רצון מהסביבה הבית ספרית. כך נרשמו ירידות קלות מאוד של 3% בשיעור המורים שנהנים לעבוד בבית הספר הנוכחי שלהם (מ-92% ב-2013 ל-89% ב-2018) ושל 2% בשיעור המרוצים מעבודתם בסך הכול (מ-94% ל-92%, בהתאמה). בשאר ההיגדים לא נרשם שינוי של ממש.

שביעות הרצון של המורים נבחנה גם במדדי המיצ"ב, ואף כי הללו מבוססים על היגדים שונים מההיגדים במחקר טאליס, אפשר ללמוד מהם על היבטים משלימים של שביעות רצון.²¹ מדיווחי המורים המלמדים בכיתות ז'-ט' על שביעות רצונם במיצ"ב תשע"ח עולה כי כשני שלישים מהם (67%) דיווחו על שביעות רצון מבית הספר (מדד מסכם). כמו כן, 87% מהמורים דיווחו על שביעות רצון מעבודת ההוראה ו-77% דיווחו על שביעות רצון מהתנהלות בית הספר. עוד עולה ממיצ"ב תשע"ח כי שביעות הרצון מעבודת ההוראה גבוהה יותר בקרב מורים בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית (בדומה לממצאי מחקר טאליס 2018), ואילו שביעות הרצון מהתנהלות בית הספר דומה בשני מגזרי השפה (בשונה מממצאי טאליס 2018).

בישראל נמצא כי מורים שהביעו רצון לעבור לבית ספר אחר לו היה הדבר אפשרי נוטים להיות בעלי שביעות רצון נמוכה יותר מן המקצוע, בעלי תחושת מסוגלות נמוכה יותר, מהמגדר גברי, ולדווח כי הם מלמדים בכיתות שיש בהן שיעור גבוה יותר של תלמידים תת-משיגים ובעלי בעיות התנהגות. בכל מדינה נמצא פרופיל שונה במעט של מורים שהביעו רצון לעבור לבית ספר אחר, אך המאפיין המשותף למרביתן הוא שביעות הרצון הנמוכה יותר של מורים אלו.

זאת ועוד, נמצא קשר חיובי בין מידת שביעות הרצון של המורים ובין תחושת המסוגלות שלהם, וזאת לאחר שמוֹשֶׁטת ביקורת על משתני הרקע של המורים (מגדר, גיל, ותק בהוראה), מאפייני המשרה (היקף משרה) והכיתה (דיווחי מורים על שיעורי התלמידים מרקע חברתי-כלכלי מוחלש, תלמידים עם בעיות התנהגותיות ותלמידים תת-משיגים) אשר מוחזקים קבוע. כלומר, מורים שמביעים שביעות רצון גבוהה יותר מהמקצוע נוטים להיות בעלי תחושת מסוגלות גבוהה יותר, וכמוהם גם מורים המביעים שביעות רצון גבוהה יותר מהסביבה הבית ספרית.

ותק בהוראה

בישראל, על פי רוב שביעות הרצון של מורים בראשית דרכם נמוכה במעט מזו של מורים ותיקים, או דומה לה (תרשים 18). בכל הנוגע לשביעות הרצון מבית הספר, שיעור נמוך יותר של מורים בראשית דרכם מרוצים מעבודתם (89% לעומת 93% מהמורים הוותיקים), ושיעור גבוה יותר של מורים בראשית דרכם היו רוצים לעבור לבית ספר אחר לו היה הדבר תלוי בהם (20% לעומת 14%, בהתאמה). נוסף על כך, שיעור נמוך יותר של מורים בראשית דרכם מרוצים מתפקודם בבית הספר (92% לעומת 96%, לא מוצג בתרשים). בכל הנוגע לשביעות רצון ממקצוע ההוראה, שיעור גבוה יותר של מורים בראשית דרכם תוהים אם היה עדיף להם לבחור מקצוע אחר (38% לעומת 33% מהמורים הוותיקים). לא זו בלבד שממצאים אלו מחדדים את הפער בשביעות רצון בין מורים בראשית דרכם למורים הוותיקים, אלא שהם גם מעידים שעיקר הפערים הם בתחושת שביעות הרצון מבית הספר, ורק מיעוטם ממקצוע ההוראה ומהבחירה בו. ממצאים אלו מזמנים בחינה של תנאי העבודה וההעסקה של מורים בראשית דרכם בבתי ספר, שהרי לא נמצא הבדל של ממש בהשמה לבתי ספר, על פי מאפייני תלמידיהם, בין מורים בראשית דרכם למורים הוותיקים (לוח 73). לצד זאת, אם התהייה בדבר הבחירה במקצוע היא מדד לרצון המורים להתמיד ולהמשיך בו,

מהממצאים עולה תמונה לא מעודדת בנוגע למורים בראשית דרכם (ואף יותר מכך בנוגע למורים צעירים) שאמורים להיות עתודות ההוראה לשנים רבות קדימה.

תרשים 18: שיעורי המורים שדיווחו על שביעות רצון מהמקצוע ומהעבודה בבית הספר – בפילוח לפי ותק בהוראה בקרב מורי כיתות ז'-ט' ישראל



מקור למידע: OECD (2019), טבלאות I.4.33 ו-I.4.34.

גם בממוצע מדינות ה-OECD שהשתתפו במחקר נמצא כי מורים בראשית דרכם מעט פחות שבעי רצון מהיבטים מרכזיים של סביבת העבודה בבית הספר; שיעורים גבוהים יותר של מורים בראשית דרכם היו רוצים לעבור לבית ספר אחר (22% לעומת 19% מהמורים הוותיקים),²⁸ ושיעורים נמוכים יותר של מורים בראשית דרכם מרוצים מתפקודם בבית הספר (90% לעומת 93% מהמורים הוותיקים). העדפה רבה יותר למעבר לבית ספר אחר בקרב מורים בראשית דרכם נמצאה ב-13 מדינות נוספות מלבד ישראל, ובחלקן הפער דו-ספירתי (טאיוואן, ערב הסעודית, טורקיה וקוריאה). ייתכן שהדבר משקף את הבחירה המוגבלת, אם בכלל, של מורים בראשית דרכם באיזה בית ספר ללמד, תוך מתן העדפה למורים ותיקים בבחירת בית הספר המועדף עליהם, ומוביליות נמוכה של מורים בין בתי ספר. כמו כן יש ראיות להשמה מכוונת של מורים בראשית דרכם לבתי ספר מאתגרים יותר מבחינת אוכלוסיות תלמידים (רקע חברתי-כלכלי נמוך, מהגרים, צרכים מיוחדים), משאבים ועוד (ראו פירוט בתת-פרק 16.1). יש לסייג ולציין כי רצון לעבור לבית ספר לא בהכרח מעיד על חוסר שביעות רצון מבית הספר, אלא יכול לבטא שאיפות של המורה להתקדם בקריירה. לעומת זאת, מורים בראשית דרכם יותר שבעי רצון מבחירה במקצוע ההוראה וכן מהיותם מורים, בהשוואה למורים ותיקים, ומביעים עמדות חיוביות יותר כלפי המקצוע, וזאת בכל אחד מן ההיבטים שנבדקו.

במבט פנים-ישראלי נרשמה תמונה שונה בשני מגזרי השפה (לוח 22 ולוח 23). בבתי ספר דוברי עברית, שיעור המורים בראשית דרכם שהביעו שביעות רצון מסביבת העבודה הבית ספרית נמוך משיעור המורים הוותיקים. כך, יותר מהם (ב-5%, בהשוואה למורים הוותיקים) מדווחים כי היו רוצים לעבור לבית ספר אחר, ופחות מהם (ב-6%) מדווחים שהם מרוצים מהעבודה. בקרב מורים בראשית דרכם בבתי ספר דוברי עברית קיימת גם פחות שביעות

²⁸ עוד נמצא פער מובהק, אך קטן מאוד, בשיעור המורים הנהנים לעבוד בבית הספר (90% מהמורים בראשית דרכם ו-91% מהמורים הוותיקים).

רצון מהיבטים מסוימים של מקצוע ההוראה, כך ששיעור המורים בראשית דרכם החושבים שיתרונות המקצוע עולים על חסרונותיו נמוך (ב-5%) משיעורם בקרב מורים ותיקים, ויותר מהם (ב-4%) תוהים אם היה עדיף לבחור מקצוע אחר. עם זאת, שיעור גבוה יותר (ב-3%) של מורים בראשית דרכם היו בוחרים לעבוד כמורים, לו יכלו להחליט שוב. הדבר מעיד כי אף שבבתי ספר דוברי עברית שביעות הרצון של מורים בראשית דרכם פחותה מזו של מורים ותיקים, הן מסביבת העבודה והן מהיבטים מסוימים של מקצוע ההוראה, אין בכך כדי להביא יותר מורים בראשית דרכם לקבל החלטה אחרת בדבר הבחירה במקצוע.

לעומת זאת, בבתי ספר דוברי ערבית מסתמנת תמונה מורכבת. כך, אומנם שיעור גבוה יותר של מורים בראשית דרכם מביעים שביעות רצון גבוהה מן המקצוע – כפי שמשתקף בדיווח על הכרה בכך שיתרונות המקצוע כמורה עולים על חסרונותיו (גבוה ב-7% בהשוואה למורים ותיקים), אך בה בעת שיעור גבוה יותר (ב-8%) של מורים בראשית דרכם גם תוהים אם עדיף היה להם לבחור מקצוע אחר ואף מתחרטים על ההחלטה להיות מורה (ב-7%). כמו כן, שיעור גבוה יותר (ב-8%) של מורים בראשית דרכם היו רוצים לעבור לבית ספר אחר, לו היה הדבר אפשרי, זאת אף שיותר מהם (ב-8%) נהנים לעבוד בבית הספר הנוכחי שלהם והיו ממליצים עליו כמקום עבודה שטוב לעבוד בו (ב-8%), ואף הביעו שביעות רצון מעבודתם (ב-4%). בשאר ההיגדים, בכל מגזר שפה בנפרד, שיעורי הדיווח של מורים בראשית דרכם דומים לשיעורי הדיווח של מורים ותיקים.

לוח 22: שביעות הרצון של המורים ממקצוע ההוראה – לפי ותק בהוראה

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
לוי יכולתי להחליט שוב, הייתי בוחר לעבוד כמורה	82%	81%	87%	65%
יתרונות המקצוע כמורה עולים בבירור על חסרונותיו	73%	79%	70%	82%
אני תוהה אם היה עדיף לבחור מקצוע אחר	38%	32%	33%	51%
אני מתחרט על החלטתי להיות מורה	13%	8%	9%	19%
מורים בראשית דרכם	78%	74%	84%	63%
מורים ותיקים	75%	75%	75%	75%
מורים בראשית דרכם	33%	34%	29%	43%
מורים ותיקים	10%	9%	7%	19%

לוח 23: שביעות הרצון של המורים מהעבודה בבית הספר – לפי ותק בהוראה

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
בסך הכול אני מרוצה מהעבודה שלי	89%	90%	88%	92%
אני נהנה לעבוד בביה"ס הזה	90%	91%	91%	89%
הייתי ממליץ על ביה"ס הזה כעל מקום שטוב לעבוד בו	88%	84%	88%	87%
הייתי רוצה לעבור לבי"ס אחר, לו היה הדבר אפשרי	20%	22%	18%	27%
מורים בראשית דרכם	93%	90%	94%	88%
מורים ותיקים	89%	89%	89%	81%
מורים בראשית דרכם	86%	83%	88%	79%
מורים ותיקים	14%	19%	13%	19%

מבט-על: מקורות השונות בשביעות הרצון של המורים

מחקרים מראים כי עם הגורמים הקשורים לשביעות רצון המורים נמנים הן גורמים שמקורם בבית הספר שהם מלמדים בו, כגון מעורבות בעיצוב מדיניות וקבלת החלטות בבית הספר ותרומת ההערכה והמשוב שהם מקבלים לשיפור ההוראה שלהם, והן גורמים שמקורם איננו בהכרח בבית הספר, כגון השתתפות בפיתוח מקצועי שיתופי. עולה השאלה באיזו מידה

השונות בשביעות הרצון של המורים מקורה בתוך בתי הספר (בין מורים באותו מוסד חינוכי הנבדלים בוותק בהוראה, במקצועות ההוראה, בהרכב התלמידים בכיתות וכו'), ובאיזו מידה מקורה בין בתי ספר שונים (בין מורים במוסדות חינוך שונים הנבדלים בסוג המוסד, בסוג הפיקוח, בנהלים, בחזון וכו').

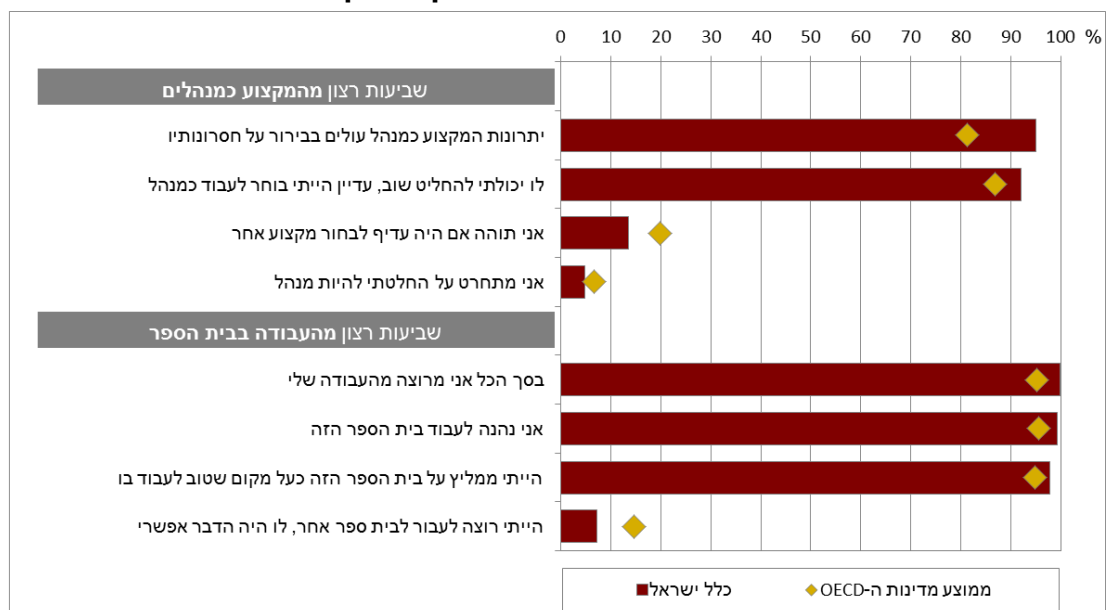
בכל המדינות שהשתתפו במחקר נמצא כי מרבית השונות בשביעות הרצון של המורים מקורה בשונות בתוך בית הספר, ורק מיעוט השונות קשור להבדלים בין בתי ספר. כך, בישראל 13% מהשונות בשביעות הרצון מסביבת העבודה הבית ספרית ורק 7% מהשונות בשביעות הרצון ממקצוע ההוראה מקורם בהבדלים בין בתי הספר, ובהתאמה 87%-93% מקורם בשונות בתוך בתי הספר. במילים אחרות, אין הבדלים ניכרים בין בתי הספר בשביעות הרצון של המורים מהסביבה הבית ספרית, ועוד פחות מכך ממקצוע ההוראה. תמונה דומה נמצאה גם בממוצע מדינות ה-OECD: 13% (בדומה לערך בישראל) ו-4% (כמחצית מהערך בישראל), בהתאמה, מיוחסים לשונות בין בתי הספר.

שביעות הרצון של המנהלים

במחקר, בדומה למורים, גם המנהלים בבתי ספר שכוללים כיתות ז'-ט' נשאלו על הרגשתם הכללית ועל שביעות רצונם ממקצועם כמנהלים ומסביבת עבודתם בבית הספר. בלוחות שלהלן מוצגים שיעורי המנהלים שהסכימו או הסכימו מאוד עם ההיגדים. ככלל, מתשובות המנהלים עולה כי כמעט כולם שבעי רצון מהמקצוע ובעיקר מעבודתם בבית הספר. עוד עולה כי בישראל, בכל ההיבטים שנבחנו, שביעות הרצון של המנהלים (תרשים 19) גבוהה מזו של המורים (תרשים 16).

בכל הנוגע לשביעות הרצון של המנהלים מהמקצוע, 95% מהמנהלים בישראל סוברים כי יתרונות המקצוע עולים בבירור על חסרונותיו, ו-92% מהם היו בוחרים גם כיום במקצוע לו יכלו להחליט שוב. רק כשביעית מהם (14%) תוהים אם היה עדיף לבחור מקצוע אחר, ורק 5% מתחרטים על ההחלטה להיות מנהלים. בכל הנוגע לשביעות רצון מהעבודה בבית הספר, כמעט כל המנהלים (98% עד 100%) מרוצים מעבודתם (100%), נהנים לעבוד בבית הספר הנוכחי (99%) והיו ממליצים עליו כמקום עבודה שטוב לעבוד בו (98%), ואילו 7% בלבד מן המנהלים בישראל היו רוצים לעבור לבית ספר אחר לו היה הדבר אפשרי.

תרשים 19: שיעורי המנהלים שדיווחו על שביעות רצון מהמקצוע ומהעבודה בבית הספר



מקור למידע: OECD (2020), טבלאות II.2.27 ו-II.2.32

ככלל, שיעורי הדיווח על שביעות רצון בישראל גבוהים מהשיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD, או לפחות דומים להם (תרשים 19). כך, שיעור גבוה יותר של מנהלים בישראל, בהשוואה למדינות ה-OECD, סבורים כי יתרונות המקצוע עולים על חסרונותיו (95% לעומת 81%, בהתאמה), וכן שיעור המנהלים בישראל שהיו רוצים לעבוד לבית ספר אחר, לו היה הדבר אפשרי, עומד על כמחצית משיעורם במדינות ה-OECD (7% לעומת 15%, בהתאמה). בשאר ההיגדים הפערים עומדים על פי רוב על כ-5% לכל היותר.

במבט פנים-ישראלי ניכרים פערים בין מגזרי השפה בהיבטים מסוימים של שביעות הרצון מהמקצוע (לוח 24), ואילו בהיבטים של שביעות רצון מהעבודה בבית הספר התמונה דומה בין מגזרי השפה (לוח 25). כך, בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית, נמצא כי שיעור המנהלים שהיו בוחרים לעבוד כמנהלים, לו יכלו להחליט שוב, גבוה יותר (94% לעומת 88%, בהתאמה), ובהתאם לכך נמוך יותר שיעור המנהלים שתוהים אם היה עדיף לבחור מקצוע אחר (11% לעומת 20%, בהתאמה). על אף האמור לעיל, בקרב מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית גבוה יותר שיעור הסוברים שיתרונות המקצוע עולים על חסרונותיו (100% לעומת 93% בבתי ספר דוברי עברית).

לוח 24: שביעות הרצון של המנהלים ממקצועם

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
יתרונות המקצוע כמנהל עולים בבירור על חסרונותיו	95%	81%	93%	100%
לו יכולתי להחליט שוב, עדיין הייתי בוחר לעבוד כמנהל	92%	87%	94%	88%
אני תוהה אם היה עדיף לבחור מקצוע אחר	14%	20%	11%	20%
אני מתחרט על החלטתי להיות מנהל	5%	7%	5%	4%

לוח 25: שביעות הרצון של המנהלים מהעבודה בבית הספר

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
בסך הכול אני מרוצה מהעבודה שלי	100%	95%	100%	100%
אני נהנה לעבוד בבית הספר הזה	99%	96%	99%	100%
הייתי ממליץ על בית הספר הזה כעל מקום שטוב לעבוד בו	98%	95%	98%	97%
הייתי רוצה לעבור לבית ספר אחר, לו היה הדבר אפשרי	7%	15%	7%	7%

במבט בין-לאומי נמצא כי לפחות 90% מן המורים בצ'ילה, במקסיקו, בקולומביה ובהולנד הביעו שביעות רצון בנוגע לכל אחד מארבעת ההיגדים העוסקים בשביעות רצון ממקצוע ניהול בית הספר (הסכמה עם ההיגדים המנוסחים על דרך החיוב ואי-הסכמה עם ההיגדים המנוסחים על דרך השלילה). מעניין לציין כי קולומביה והולנד גם בלטו לטובה בהיבטים אלו של שביעות רצון המורים. כמו כן, לפחות 95% מן המורים באוסטריה, בצ'כיה, ברומניה, ברוסיה ובסלובקיה הביעו שביעות רצון עם כל אחד מארבעת ההיגדים הנוגעים לשביעות רצון מהעבודה בבית הספר (הסכמה עם ההיגדים המנוסחים על דרך החיוב ואי-הסכמה עם ההיגדים המנוסחים על דרך השלילה).

ככלל, בהשוואה למחזור המחקר הקודם, בישראל לא נמצאו שינויים של ממש בדיווחי המנהלים על שביעות רצונם, אם מהמקצוע ואם מהסביבה הבית ספרית.

6.2. היוקרה המיוחסת למקצוע

היוקרה המיוחסת למקצוע, מבחינה תעסוקתית, נוגעת לתפיסה של הציבור הרחב בדבר האילויות האנושיות והמקצועיות שהעוסקים בהוראה ובניהול מביאים למשימות הליבה שלהם כאנשי חינוך. היוקרה המיוחסת למקצוע עשויה לשמש גורם משיכה להון אנושי איכותי להצטרף אליו ואף למנוע נשירה של העוסקים בו ולתרום לרווחתם. לתנאי העבודה של העוסקים בהוראה ובניהול בתי ספר מקום מרכזי בעיצוב היוקרה של המקצוע בחברה. יוקרתו נמצאה קשורה לשביעות הרצון של העוסקים בהוראה מתנאי העסקתם, למעורבותם בקבלת החלטות בבית הספר וכן להכרה באיכות עבודתם כאנשי הוראה.

תפיסות מורים בדבר ההערכה כלפי מקצוע ההוראה בחברה

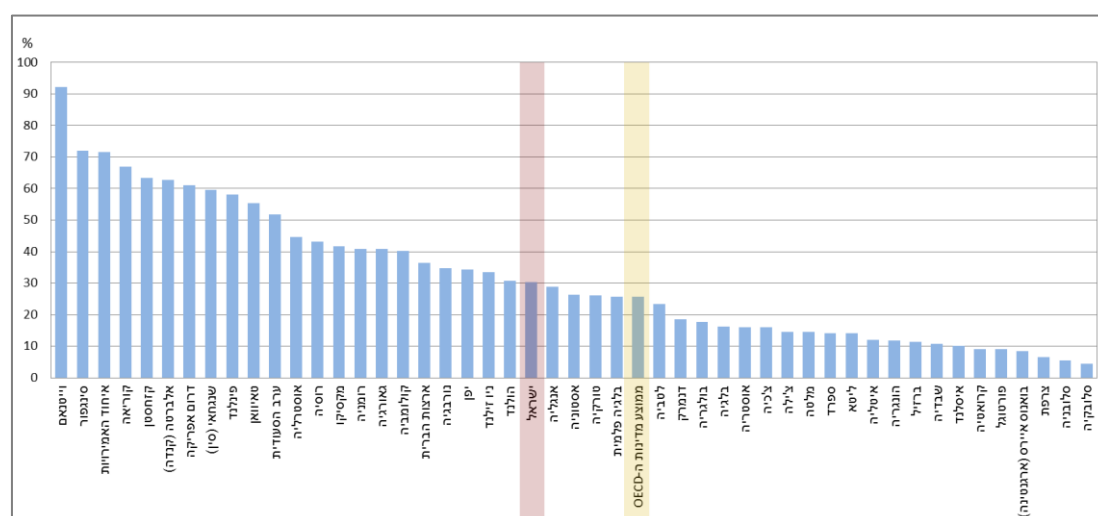
במחקר נשאלו המורים על מידת הסכמתם כי מקצוע ההוראה מוערך בחברה. בתרשים שלהלן מוצגים שיעורי המורים שהסכימו או הסכימו מאוד עם ההיגד. בישראל, 30% מהמורים מסכימים או מסכימים מאוד כי מקצוע ההוראה מוערך בחברה, וזאת לעומת 26% בממוצע מדינות ה-OECD (לוח 26). בבתי ספר דוברי ערבית שיעור המורים שחושבים שמקצוע ההוראה מוערך בחברה כפול משיעורם בבתי ספר דוברי עברית (47% לעומת 24%, בהתאמה).

לוח 26: שיעור המורים שמסכימים כי מקצוע ההוראה מוערך בחברה

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
אני חושב שמקצוע ההוראה מוערך בחברה	30%	26%	24%	47%

יש לציין כי שיעורי הסכמה גבוהים במיוחד עם היגד זה נרשמו בקרב המורים בווייטנאם (92%), באיחוד האמירויות הערביות ובסינגפור (72% כל אחת). גם בקוריאה (67%), בקזחסטן ובאלברטה (קנדה) (63%) הסכימו כשני שלישים מן המורים עם ההיגד. לעומת זאת, שיעורי הסכמה נמוכים במיוחד נרשמו בקרב המורים בסלובקיה (5%), בסלובניה (6%) ובצרפת (7%). גם בבואנוס איירס (ארגנטינה), בפורטוגל ובקרוואטיה (9% כל אחת) נרשמו שיעורים נמוכים מ-10% (תרשים 20).

תרשים 20: שיעור המורים בכיתות ז'-ט' המסכימים כי מקצוע ההוראה מוערך בחברה – כלל המדינות



הערה: המדינות מסודרות בסדר יורד לפי שיעור המורים המסכימים עם ההיגד.
מקור למידע: OECD (2019), תרשים II.2.1

בישראל נמצא כי יותר מורים (37%) ממורות (28%) מסכימים כי מקצוע ההוראה מוערך בחברה. מגמה זו נמצאה רק בבתי ספר דוברי עברית (32% לעומת 22%, בהתאמה) אך לא בבתי ספר דוברי ערבית (46% לעומת 48%, בהתאמה). תמונה דומה נמצאה גם בממוצע מדינות ה-OECD, אף כי הפער בין המגדרים מתון יותר (29% לעומת 24%, בהתאמה), וכן במרבית המדינות שהשתתפו במחקר. הפער ניכר במיוחד במקסיקו (13%) ובלטביה (12%). הסבר אפשרי לפער מגדרי זה הוא שבמדינות רבות במקצוע שנחשב נשי, דוגמת הוראה, הגברים ממלאים תפקידים בכירים יותר יחסית כגון תפקידי ניהול. אם מלכתחילה בעיקר מי שתופסים את המקצוע כמוערך בחברה פונים להוראה, ונזכור כי שיעורם של הגברים המורים נמוך במידה ניכרת משיעור המורות, יש בכך לספק הסבר נוסף לתופעה, קרי מקור ההבדל בין המגדרים נעוץ בהבדל ביניהם בשיעור המורים מכל מגדר במקצוע.

בישראל לא נמצאו הבדלים של ממש בפילוח לפי ותק בהוראה (אף כי רק בבתי ספר דוברי ערבית נמצא ששיעור המורים בראשית דרכם הסוברים כי מקצוע ההוראה מוערך בחברה גבוה ב-8% משיעור המורים הוותיקים הסוברים כך, 54% לעומת 46%, בהתאמה) וגיל. לעומת זאת, בממוצע מדינות ה-OECD, ובחלק לא מבוטל מן המדינות שהשתתפו במחקר, נמצא כי שיעורי ההסכמה עם ההיגד הנוגע לערך המיוחס למקצוע בחברה נמוכים יותר בקרב מורים מבוגרים (שגילם 50 ויותר, לעומת מורים שגילם עד 30 שנים), וכן בקרב מורים ותיקים (לעומת מורים בראשית דרכם). בשני המקרים, הפערים ניכרים בעיקר בבולגריה, אסטוניה, רומניה, שבדיה ורוסיה.

מתוך 33 המדינות שהשתתפו בשני מחזורי המחקר האחרונים, 2013 ו-2018, ב-12 מדינות נרשמה עלייה בשיעור המורים שמסכימים כי מקצוע ההוראה מוערך בחברה (עלייה בולטת של 13% באסטוניה, של 14% בשנגחאי (סין) ושל 16% באלברטה (קנדה)). השינוי בישראל (34% ב-2013 לעומת 30% ב-2018) איננו מובהק סטטיסטית, וכך הדבר גם ב-12 מדינות נוספות. בניגוד לכך, ב-7 מדינות נרשמה דווקא ירידה בשיעור המורים שמסכימים כי מקצוע ההוראה מוערך בחברה (ירידות של כ-20% בצ'ילה ובבלגיה הפלמית).

מבט-על: הקשר בין תפיסת המורה בדבר ההערכה שהחברה רוחשת למקצוע ההוראה לבין הבחירה במקצוע ההוראה כקריירה ושביעות הרצון מהמקצוע

כדי ללמוד על גורמים המסבירים את הבחירה בקריירת הוראה כהעדפה ראשונה (משתנה מוסבר/תלוי), נבחן הקשר שלה הן עם הסכמת המורה כי מקצוע ההוראה מוערך בחברה והן עם שביעות הרצון של המורה (משתנים מסבירים/בלתי תלויים), תוך בקרה על מאפייני רקע של מורים ומשרתם (כגון: גיל, מגדר, ותק בהוראה בכלל ובבית הספר הנוכחי בפרט), מאפייני משרת ההוראה (היקף משרה וכן הוראת מקצועות STEM, קרי מדע וטכנולוגיה, הנדסה ומתמטיקה), ומאפייני הכיתה (שיעור תלמידים עם בעיות התנהגותיות, שיעור תלמידים שהישגיהם הלימודיים נמוכים לתפיסת המורים – להלן "תת-משיגים" – ותלמידים מרקע חברתי-כלכלי מוחלש). נחזור ונזכיר כי עיבודים אלו עשויים להעיד על הקשרים בין המשתנים, אך אין בכך ללמד על כיווניות הקשרים, ובוודאי לא על קשר סיבה-תוצאה.

בישראל, וכך גם ב-26 מדינות נוספות ובממוצע מדינות ה-OECD, נמצא כי מורים שסוברים כי מקצוע ההוראה מוערך בחברה נטו לבחור בהוראה כבחירה ראשונה לקריירה שלהם. בישראל קשר זה חזק במיוחד. רק בארבע מדינות (וייטנאם, שנגחאי (סין), ערב הסעודית ואיחוד האמירויות הערביות) נמצא קשר חזק יותר. הדבר מרמז כי בישראל, וכך בכמחצית מהמדינות שהשתתפו במחקר, יוקרת המקצוע וההערכה שרוחשים לו בחברה עשויות לעודד מועמדים לראות בהוראה בחירה ראשונה ומועדפת לקריירה שלהם. ברם ניכר כי קיימת שונות בין המדינות, שכן במחצית האחרת של המדינות לא נמצא קשר דומה.

בישראל, ובכל המדינות שהשתתפו במחקר למעט בואנוס איירס (ארגנטינה), נמצא כי מורים שסוברים כי מקצוע ההוראה מוערך בחברה מביעים שביעות רצון גבוהה יותר מעבודתם.

תפיסות המנהלים בדבר מידת ההערכה כלפי מקצוע ההוראה בחברה

במחקר נשאלו גם המנהלים באופן דומה על מידת הסכמתם עם ההיגד ולפיו מקצוע ההוראה מוערך בחברה. בלוח שלהלן מוצגים שיעורי המורים שהסכימו או הסכימו מאוד עם ההיגד. כמחצית מהמנהלים בישראל (49%) מסכימים כי מקצוע ההוראה מוערך בחברה, וזאת לעומת רק מעט יותר משליש מהמנהלים (37%) בממוצע מדינות ה-OECD (לוח 27). פער זה מקורו בעיקר בשיעורים גבוהים במיוחד בקרב מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית (66%). ראוי לציין כי בכלל ישראל ובכל מגזר שפה בנפרד, שיעורי המנהלים שסוברים כי מקצוע ההוראה מוערך בחברה (לוח 27) גבוהים בכ-15% עד 20% משיעורי המורים שסוברים כך (לוח 26). מגמה דומה נרשמה כמעט בכל המדינות שהשתתפו במחקר (הפער בממוצע מדינות ה-OECD קטן יותר ועומד על 11%). הסבר אפשרי לפער זה בתפיסות מנהלים ומורים בדבר ההערכה בחברה כלפי מקצוע ההוראה הוא שמנהלים משליכים מהיסקיהם של תפקידם כמנהיגים ומובילי חינוך על ההערכה שהחברה רוחשת למקצוע.

לוח 27: שיעורי המנהלים שמסכימים כי מקצוע ההוראה מוערך בחברה

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
אני חושב שמקצוע ההוראה מוערך בחברה	49%	37%	42%	66%

מנקודת ראות בין-לאומית יש שונות רבה בין מדינות. שיעורי ההסכמה בווייטנאם ובסינגפור נושקים ל-100% (99%-98%, בהתאמה), ואילו בסלובקיה, בבלגיה הצרפתית ובקוראטיה נרשמו שיעורי הסכמה חד-ספרתיים בלבד (2%, 6%-8%, בהתאמה).

6.3. שביעות רצון מהשכר ומתנאי ההעסקה

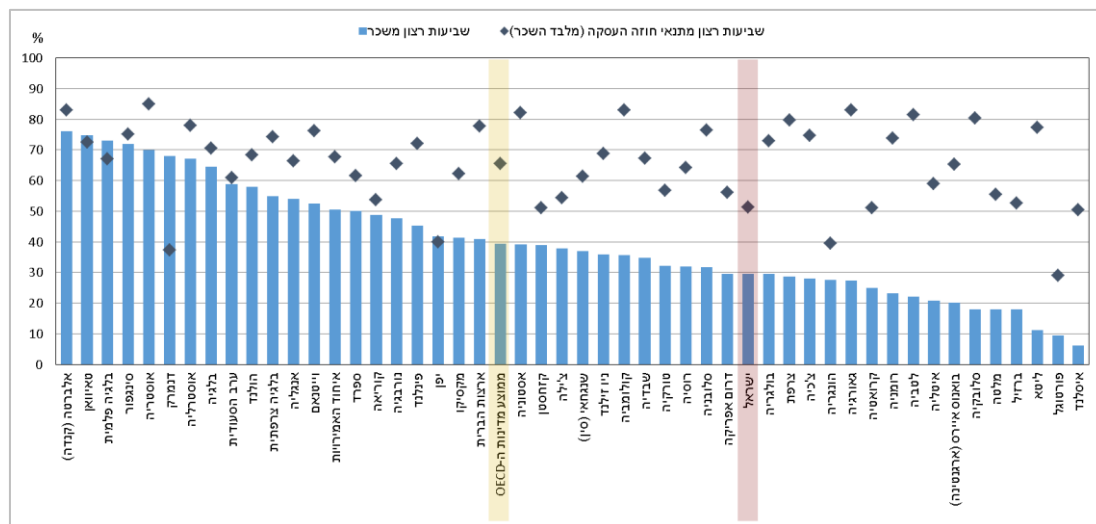
המניעים המרכזיים והשכיחים ביותר בהחלטה של מורים להצטרף למקצוע נוגעים להגשמה עצמית באמצעות שירות הציבור ולתרומה לחברה, וכך גם האפשרות להשפיע על ההתפתחות של ילדים ואנשים צעירים ולקדם תלמידים משכבות מוחלשות. לצד זאת, חלק ניכר מן המורים ייחסו חשיבות גם לשיקולים הנוגעים למאפיינים כלכליים ולתנאי ההעסקה במקצוע ההוראה (תרשים 15). מתוכם נמצא מקום מרכזי לביטחון תעסוקתי, להכנסה יציבה ממקור מהימן ולאפשרות לשלב בין העבודה לבין החיים האישיים (להרחבה ראו תת-פרק 5.2 שיקולים בהחלטה להיות מורה). זאת ועוד, לשכר ולתנאי ההעסקה השפעה לא רק על ההחלטה להצטרף למקצוע, אלא גם על ההתמדה במקצוע. לשימור כוחות ההוראה והניהול במערכת החינוך משקל רב בשימור הידע ובקידום המערכת על מרכיביה, שכן לניסיון הנצבר של העוסקים במקצוע השלכות של ממש על איכות העשייה שלהם ועל תפקודם מבחינות והיבטים מגוונים: ההיבט הפדגוגי, ניהול כיתה ותהליכים, יחסים בין באי בית הספר, התמודדות עם קשיים ולחצים, הבנה והטמעה של החזון הציפיות וההקשר של בית הספר ומקצוע הלימוד, ועוד. הללו בתורם עשויים לתרום לשיפורם של האקלים הבית ספרי, הסביבה הפדגוגית ואף הישגי התלמידים. כדי להבטיח שימור כוחות ההוראה איכותיים על מערכת החינוך ובתי הספר לספק למורים ולמנהלים תגמול ותנאי העסקה הולמים, אם בערכים מוחלטים ואם באופן יחסי למקצועות אחרים המצריכים רמות הכשרה ומיומנויות דומות. הדבר כולל מגוון היבטים של שכר ישיר, תנאים נלווים, תמריצים ומנגנונים לעידוד ולשיפור תנאים, וכן תגמול הנגזר מהערכת ביצועים.

במחקר נשאלו המורים על שביעות רצונם מהשכר שהם מקבלים על עבודתם וכן מחוזה ההעסקה שלהם כמורים (מלבד השכר, כגון הטבות ושעות עבודה). בלוחות שלהלן מוצגים שיעורי המורים שהסכימו או הסכימו מאוד עם כל היגד. ככלל, שיעורי המורים שהביעו שביעות רצון מהיבטים אלו נמוכים מהשיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD, ושיעור שביעות הרצון מהשכר נמוך משיעור שביעות הרצון מתנאי ההעסקה.

בישראל, פחות משליש מהמורים (30%) שבעי רצון מהשכר שהם מקבלים על עבודתם כמורים, וכמחצית מן המורים (51%) מרוצים מתנאי חוזה ההעסקה שלהם (כאמור, מלבד השכר). שיעורים אלו, בעיקר האחרון, נמוכים במידה ניכרת משיעורי המורים במוצע מדינות ה-OECD, אשר עומדים על 39%-ו-66%, בהתאמה (**לוח 28 ותרשים 21**). עוד נמצא כי שיעורי המורים המביעים שביעות רצון משני היבטים אלו גבוהים יותר בקרב מורים בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לשיעוריהם בבתי ספר דוברי עברית.

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
אני מרוצה מהשכר שאני מקבל על עבודתי	30%	39%	28%	34%
מלבד השכר, אני מרוצה מתנאי חוזה ההעסקה שלי (למשל הטבות, שעות עבודה)	51%	66%	49%	57%

תרשים 21: שיעורי המורים בכיתות ז'-ט' המביעים שביעות רצון משכרם ומתנאי חוזה ההעסקה שלהם – כלל המדינות



הערה: המדינות מסודרות בסדר יורד לפי שיעור המורים שמביעים שביעות רצון משכרם.
מקור למידע: OECD (202), טבלאות II.3.56 ו-II.3.59

בישראל נמצאה תמונה מעורבת בבחינת שביעות הרצון מהיבטים אלו לפי הוותק במקצוע של המורים (לוח 29). בכל הנוגע לשכר שיעור המורים הוותיקים שהביעו שביעות רצון (34%) כפול מהשיעור המקביל בקרב מורים בראשית דרכם (15%). מגמה זו קיימת רק

בבתי ספר דוברי עברית (34% לעומת 10%, בהתאמה), ואילו בבתי ספר דוברי ערבית השיעורים דומים (34% לעומת 31%, בהתאמה). מעניין לציין כי מגמה דומה נמצאה רק בשש מדינות נוספות, בהן קוריאה, סינגפור ואלברטה (קנדה), אנגליה ואוסטריה – שכולן מתאפיינות בפערי שכר גדולים בין מורים ותיקים למורים בראשית דרכם (ראו להלן) – אך המגמה בישראל היא הבולטת מכולן. לעומת זאת, ב-16 מדינות אחרות נמצאה מגמה הפוכה. עוד חשוב לציין כי הפער שנרשם בשביעות הרצון מהשכר בין ישראל לממוצע מדינות ה-OECD (לוח 28) מקורו בעיקר במורים בראשית דרכם (רק 15% בישראל לעומת שיעור הגבוה כמעט פי 3 במדינות ה-OECD - 43%). מגמה זו בישראל מוסברת בכך שמערכת השכר בארץ מושתתת על קידום דרגות ופיתוח מקצועי שבאופן טבעי מתאפשרים עם צבירת ותק. כך, שכרו השנתי של מורה בעל ותק של כ-15 שנים גדול פי 1.63 משכרו של מורה בתחילת דרכו המקצועית.²⁹ לשם השוואה, בבתי ספר ציבוריים בארה"ב שכרו השנתי של מורה בעל ותק של כ-15 שנים גדול פי 1.59 משכרו של מורה בתחילת דרכו המקצועית, בדומה לישראל; בקוריאה הוא גדול פי 1.76, באנגליה פי 1.69, ובפינלנד הוא גדול פי 1.24 בלבד. מלבד זאת חשוב לציין כי שכרו השנתי של מורה בראשית דרכו בישראל (בהתאם לשיווי כוח הקנייה לצריכה פרטית) נמוך יחסית, ודומה בגודלו לשכר עמיתיו בצ'כיה, וכן - ובעיקר - שבישראל שכר המורים בכלל ושל המורים בראשית דרכם בפרט נמוך בהשוואה לשכרם של עובדים אחרים במשק שהם בעלי השכלה דומה. ככלל, ברמת המדינות נמצא מתאם חיובי חזק בין השכר השנתי של מורים בשירות הציבורי ובין שיעור המורים שהביעו שביעות רצון משכרם. חשוב לציין כי הפניית משאבים להגדלת השכר ההתחלתי של מורים בראשית דרכם עשויה לסייע למשוך עוד כוח אדם איכותי למקצוע ולהגדיל את שביעות רצונם. עם זאת, יש להיות ערים לעובדה שבמדינות שבהן דרגות השכר שטוחות יחסית, קרי שאין בהן הבדלים ניכרים בין שכרם של מורים ותיקים לשכרם של מורים בראשית דרכם, ניכר כי המורים הוותיקים נוטים להיות פחות שבעי רצון משכרם.

בכל הנוגע לתנאי חוזה ההעסקה, שיעור המורים הוותיקים שהביעו שביעות רצון (49%) נמוך דווקא מהשיעור המקביל בקרב מורים בראשית דרכם (59%). מגמה זו קיימת הן בבתי ספר דוברי עברית (47% לעומת 56%, בהתאמה), והן בבתי ספר דוברי ערבית (55% לעומת 68%, בהתאמה). מגמה דומה נמצאה ב-18 מדינות נוספות (בממוצע מדינות ה-OECD הפער מתון יחסית ועומד על 5%, כמחצית מהפער שנמצא בישראל).

לוח 29: שביעות רצון המורים מהעבודה בבית הספר – לפי ותק בהוראה

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
אני מרוצה מהשכר שאני מקבל על עבודתי	15%	43%	10%	31%
מורים בראשית דרכם	34%	39%	34%	34%
מורים ותיקים	59%	70%	56%	68%
חוץ מהשכר, אני מרוצה מתנאי חוזה ההעסקה שלי כמורה	49%	65%	47%	55%
מורים בראשית דרכם				
מורים ותיקים				

²⁹ יש להתייחס לנתון זה בזהירות הראויה שכן מדובר על שכר ממוצע, ובקרב מורים ישנה שונות בשכר הנגזרת מוותק, השתתפות בפיתוח מקצועי, מילוי תפקידים נוספים, היקף משרה ועוד.

שביעות הרצון של המנהלים משכרם ומתנאי העסקתם

במחקר נשאלו גם המנהלים על שביעות רצונם מהשכר שהם מקבלים על עבודתם וכן מחוזה ההעסקה שלהם כמנהלים (מלבד השכר, כגון הטבות ושעות עבודה). בלוחות שלהלן מוצגים שיעורי המנהלים שהסכימו או הסכימו מאוד עם כל היגד. ככלל, שיעורי המנהלים בישראל אשר שבעי רצון מהיבטים אלו נמוכים מהשיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD. בדומה למורים, גם בקרב מנהלים שיעור שביעות הרצון מהשכר נמוך משיעור שביעות הרצון מתנאי ההעסקה. עוד ניכר כי בישראל שיעורי שביעות הרצון מהשכר ומתנאי העסקה בקרב מנהלים נמוכים בכ-5% מבקרב מורים.

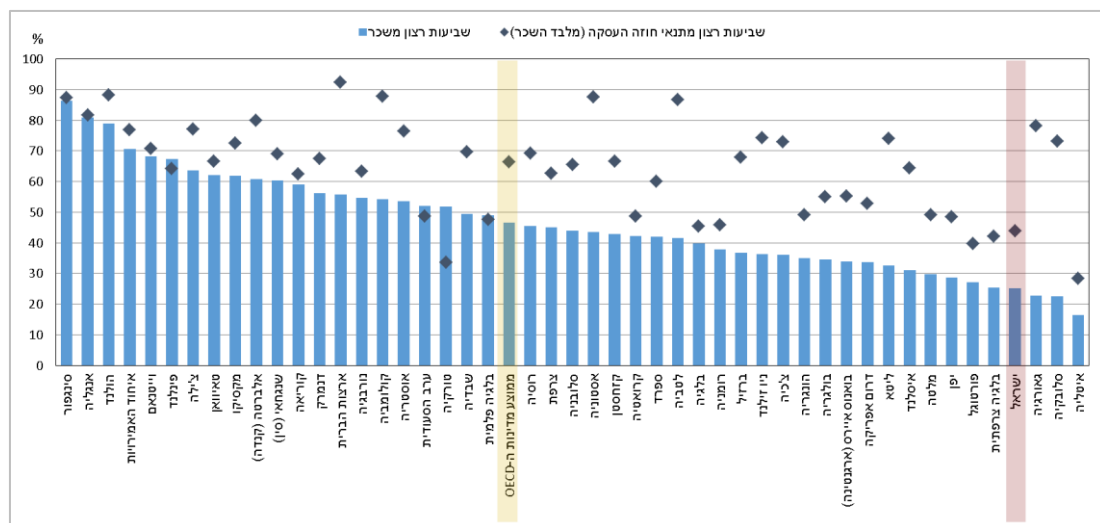
בישראל, רק רבע מהמנהלים (25%) שבעי רצון מהשכר שהם מקבלים על עבודתם, ופחות ממחצית מהמנהלים (44%) מרוצים מתנאי חוזה ההעסקה שלהם (כאמור, מלבד השכר). שיעורים אלו, בעיקר האחרון, נמוכים במידה ניכרת משיעורי המנהלים בממוצע מדינות ה-OECD, אשר עומדים על 47%-66%, בהתאמה (לוח 30 ותרשים 22). עוד נמצא כי שיעורי המנהלים המגלים שביעות רצון משני היבטים אלו גבוהים הרבה יותר, למעשה כמעט כפולים, בקרב מורים בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לשיעוריהם בבתי ספר דוברי עברית.

לוח 30: שביעות הרצון של המנהלים משכרם ומתנאי חוזה ההעסקה שלהם

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
אני מרוצה מהשכר שאני מקבל על עבודתי	25%	47%	20%	37%
מלבד השכר, אני מרוצה מתנאי חוזה ההעסקה שלי (למשל הטבות, שעות עבודה)	44%	66%	34%	65%

במבט בין-לאומי ניכר כי באופן כללי אין מתאם חזק בין שביעות הרצון של המנהלים משכרם ובין שביעות רצונם מתנאי ההעסקה. ועם זאת, בסינגפור, באנגליה ובהולנד נרשמו שיעורי שביעות רצון מכל אחד מן ההיבטים הללו בקרב כ-80% מן המנהלים ואף יותר, ואילו באיטליה נרשמו שיעורי שביעות רצון הנמוכים ביותר (תרשים 22).

תרשים 22: שיעורי המנהלים המביעים שביעות רצון משכרם ומתנאי חוזה ההעסקה שלהם – כלל המדינות



הערה: המדינות מסודרות בסדר יורד לפי שיעור המנהלים שמביעים שביעות רצון משכרם.
מקור למידע: OECD (2020), טבלאות II.3.65 ו-II.3.66.

7. הכשרה ומוכנות להוראה

בהינתן מועמדים שבחרו במקצוע ההוראה והם בעלי מוטיבציה לשמש כמורים, ניצב לו אתגר הכשרתם כמורים איכותיים ותלויה ועומדת שאלת מידת המוכנות שהם חשים למלא את תפקידם. להזדמנויות הלמידה במהלך הכשרת מורים טרם הכניסה להוראה תרומה מכרעת לידע שהמורים רוכשים ואשר נדרש לתפקודם, והשפעה ניכרת על אסטרטגיות ההוראה שהם מאמצים ועל איכות ההוראה שלהם. היבטים אלו קשורים ישירות, למשל, לתחושת המוכנות של המורים, להישגי תלמידים ועוד. על הזדמנויות למידה אלו לשקף את החזון של הידע והמיומנויות שמערכת חינוך והמוסדות להכשרת מורים מצפים שיהיו למורים הנכנסים בשערי כיתות הלימוד. עם המאפיינים המרכזיים של הכשרת מורים נמנים משך תקופת ההכשרה, ההסמכה והתעודה שהלימודים מקנים ובעיקר התכנים הנכללים בהם. בחינה של הנושאים הנכללים בהכשרת המורים אל מול תחושת המוכנות שלהם בנושאים אלו, תחושת המסוגלות בהוראה ושביעות הרצון שלהם, יכולה לשפוך אור על התוצרים של מערך זה ולהצביע על נקודות שנדרש בהן שיפור.

לצד האמור לעיל יש לראות את המוצג בפרק זה בהקשר רחב יותר, בהלימה למסגרת המושגית של מחקר טאליס, הרואה בהכשרה ובהתפתחות המקצועית תהליך רציף ומתמשך לאורך כל הקריירה של המורים והמנהלים.

7.1. נושאים שנכללו בהכשרת מורים

במסגרת המחקר נשאלו המורים על אודות הנושאים שנכללו בתוכניות ההכשרה שלהם להוראה או בהשכלתם הפורמלית, ובאיזו מידה הם חשו מוכנים בנוגע לכל נושא בעבודתם בהוראה. קורסי תוכן בתחום הדעת הנלמד מספקים למורים את גוף הידע התוכני המעמיק הנדרש מהם. ידע תוכני זה הוא הבסיס להוראת התכנים והמיומנויות בדרך משמעותית תוך קישור בין נושאים, לידע הקודם של התלמידים ולמטרות למידה עתידיות. לצד הידע התוכני נדרשת גם הכשרה פדגוגית ופרקטית על דרכי ההוראה במקצוע לשם הוראה איכותית ולמידה משמעותית. הללו נדרשים להבנה כיצד התלמידים רוכשים ידע ולשם הפעלת אסטרטגיות הוראה מגוונות ויעילות המתחשבות בהבדלי הישגים, מוטיבציה, רקע ושפה בין תלמידים. לצד התוכן שנדרש ללמד והמיומנויות הפדגוגיות הכלליות של כיצד ללמד, שנדרשות בעיקר בבית הספר היסודי, נודעת חשיבות גם למיומנויות פדגוגיות הספציפיות לתחום דעת ותוכן מסוים. זאת ועוד, מחקרים מדגישים את חשיבות הלמידה הפעילה דרך התנסות מעשית בהוראה, אשר מזמנת להם את הצורך לתכנן שיעורים בכל הנוגע לתוכן ולדרכי ההוראה (פרקטיקות כיתתיות) ולנתח את תהליכי הלמידה של תלמידים שונים, בהשוואה ללימוד פאסיבי באמצעות הרצאות. במספר מדינות, כגון אסטוניה ואוסטרליה, החלו ברפורמה כך שהתנסות מעשית, המכונה גם פרקטיקום או סטאז', היא מרכיב חובה בתוכניות להכשרת מורים. בישראל מוטלת חובת התמחות בהוראה (סטאז') על בוגרי המסלולים ללומדים סדירים במכללות האקדמיות לחינוך שהחלו את לימודיהם משנת הלימודים התשנ"ז (1996-1997), על בוגרי המסלולים להסבת אקדמאים במכללות לחינוך שאינם מורים בפועל, שהחלו את לימודיהם משנת הלימודים התשס"א (2000-2001), וכן על בוגרי תוכניות ההכשרה להוראה במחלקות להכשרת מורים באוניברסיטאות שהתחילו את לימודיהם לתעודת הוראה משנת הלימודים התשס"ג (2002-2003).³⁰

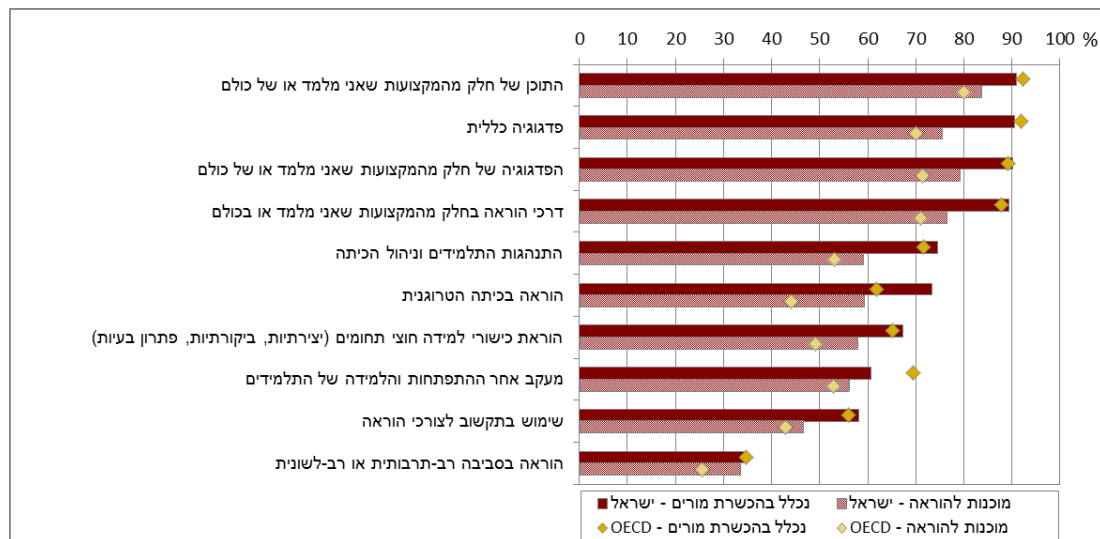
נושאי ליבה בהכשרת מורים הם התוכן של המקצועות שהמורה מלמד, דרכי ההוראה והפדגוגיה של מקצועות אלו, ופדגוגיה כללית.

³⁰ להרחבה על התמחות וכניסה להוראה ראו הוראת קבע מספר 0109 בכתובת:

https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=120#_Toc256000030

בעבור כל אחד מנושאי הליבה הללו בנפרד, כ-90% מהמורים בישראל דיווחו כי הוא נכלל בתוכנית ההכשרה שלהם (תרשים 23), זאת בדומה לשיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD. ברם, במדינות מסוימות שיעור לא מבוטל של מורים לא קיבלו הכשרה בחלק מתחומי הליבה. כך, כ-15% עד כ-20% מן המורים באיסלנד ובבלגיה לא קיבלו הכשרה בתחומי התוכן, כ-20% עד כ-40% מן המורים במדינות מערב אירופה כגון צרפת, איטליה וספרד לא קיבלו הכשרה בפדגוגיה כללית או ייחודית לתחום התוכן, וכ-20% עד כ-35% מן המורים במדינות אירופיות כגון צ'כיה, צרפת וספרד לא קיבלו הכשרה בדרכי הוראת המקצוע. מעניין לציין כי באיטליה, בצרפת ובעיקר בספרד – שבהן שיעור גבוה במיוחד של מורים בעלי תואר שלישי – ההיבטים של פדגוגיה בכלל ופדגוגיה של מקצועות הלימוד בפרט נפוצים פחות בהכשרת המורים, וכך גם פרקטיקות כיתתיות. לא נמצא הבדל של ממש בין מגזרי השפה בשיעורי הדיווח על הכללת ארבעת נושאי הליבה בתוכניות ההכשרה או ההשכלה של מורים (פערים קטנים של פחות מ-5%, אם בכלל).

תרשים 23: שיעורי המורים שצינו כי הנושא נכלל בתוכנית ההכשרתם להוראה או בהשכלתם הפורמלית וכי חשו מוכנים בנושא כאשר החלו לעבוד בהוראה



מקור למידע: OECD (2019), טבלאות I.4.13 ו-I.4.20.

מלבד נושאי הליבה, שהם השכיחים ביותר בהכשרות מורים על פי דיווחי המורים בישראל, כשלושה רבעים מן המורים דיווחו כי בהכשרתם נכללו גם הנושאים 'התנהגות תלמידים וניהול כיתה' (74%) ו'הוראה בכיתה הטרוגנית' (73%). שני שלישים מהם דיווחו על הנושא 'הוראת כישורי למידה חוצי תחומים' (67%), פחות מהם דיווחו על הנושאים 'מעקב אחר ההתפתחות והלמידה של התלמידים' (61%) ו'שימוש בתקשוב לצורכי הוראה' (58%), ורק כשליש דיווחו על 'הוראה בסביבה רבת-תרבותית או רב-לשונית' (34%).³¹ על פי רוב, שיעורי הדיווח בישראל דומים לשיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD שהשתתפו במחקר,

³¹ הנושא 'הוראה בסביבה רבת-תרבותית או רב-לשונית' נפוץ פחות בהכשרות מורים, הן בישראל והן בממוצע מדינות ה-OECD. עם התגברותם והתפשטותם של תהליכי גלובליזציה ותמורות גיאוגרפיות, הרלוונטיות של הנושא בנסיקה והוא מוטמע בשיעורים גבוהים יותר בהכשרות מורים. כעדות לכך, במרבית המדינות שיעורי הדיווח על הכללתו בתוכניות להכשרת מורים גבוהים יותר בקרב מורים בראשית דרכם מבקרב מורים ותיקים, בעיקר במדינות אירופיות. נושא זה נפוץ יותר בהכשרות מורים במדינות דוברות אנגלית או במדינות שיש בהן יותר משפה רשמית אחת או מסורת של רבת-תרבותיות (כגון קנדה, אוסטרליה, אנגליה, ניו זילנד, דרום אפריקה, ארה"ב, איחוד האמירויות הערביות ומדינות במזרח אסיה, אך לא בישראל. ממצא זה אינו מפתיע שכן מערכת החינוך בישראל מאופיינת בסגרגציה, קרי הפרדה בין קבוצות חברתיות על בסיס לאומי-אתני, שפתי, דתי ותרבותי). ברם, במדינות מסוימות שבהן שיעורים גבוהים של תלמידים מרקע של הגירה, כמו צרפת ופורטוגל, הנושא עדיין לא חדר בהרחבה לתוכניות להכשרת מורים.

חוץ משני הבדלים בולטים: הנושא 'הוראה בכיתה הטרוגנית' נפוץ יותר בתוכניות ההכשרה בישראל (73% לעומת 62%, בהתאמה), ואילו הנושא 'מעקב אחר ההתפתחות והלמידה של התלמידים' נפוץ פחות בישראל (61% לעומת 70%, בהתאמה).

במבט פנים-ישראלי (לוח 31) נמצא ששיעורי הדיווח על הכללת שאר הנושאים שאינם ארבעת נושאי הליבה גבוהים בקרב מורים בבתי ספר דוברי ערבית בכ-15% (עבור הנושאים 'הוראה בכיתה הטרוגנית', 'הוראת כישורי למידה חוצי תחומים', 'שימוש בתקשוב לצורכי הוראה' ו'התנהגות תלמידים וניהול כיתה') עד כ-20% ('הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית') ואף עד כמעט 30% ('מעקב אחר ההתפתחות והלמידה של התלמידים') – זאת בהשוואה לשיעורים המקבילים בבתי ספר דוברי עברית.

לוח 31: שיעורי המורים שציינו כי הנושא נכלל בתוכנית הכשרתם להוראה או בהשכלתם הפורמלית

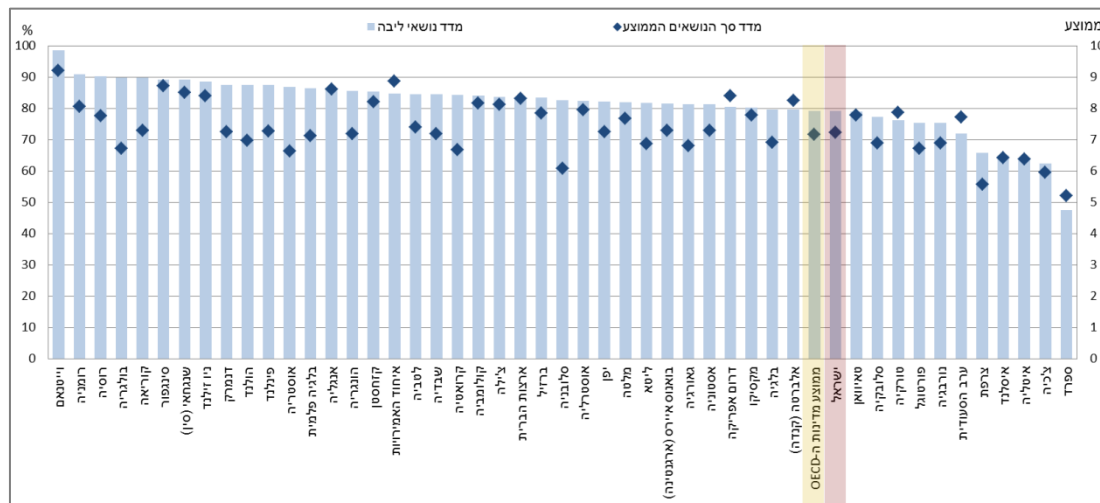
ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי ערבית	דוברי עברית
התוכן של חלק מהמקצועות שאני מלמד או של כולם	91%	92%	92%	90%
פדגוגיה כללית	91%	92%	90%	91%
הפדגוגיה של חלק מהמקצועות שאני מלמד או של כולם	90%	89%	93%	89%
דרכי הוראה בחלק מהמקצועות שאני מלמד או בכולם	89%	88%	92%	88%
התנהגות התלמידים וניהול הכיתה	74%	72%	85%	71%
הוראה בכיתה הטרוגנית	73%	62%	84%	70%
הוראת כישורי למידה חוצי תחומים	67%	65%	79%	63%
מעקב אחר ההתפתחות והלמידה של התלמידים	61%	70%	81%	54%
שימוש בתקשוב לצורכי הוראה	58%	56%	70%	54%
הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית	34%	35%	51%	29%

כדי ללמוד על היקף הנושאים והתאימות בין נושאים שנכללו בהכשרת המורים חושבו שני מדדים: 'מדד נושאי ליבה' המשקף את שיעור המורים שדיווחו כי בתוכנית הכשרתם או השכלתם נכללו נושאי הליבה של הכשרת מורים (ארבעת הנושאים הראשונים: ידע תכני, פדגוגיה, דרכי הוראה של תחום הדעת), ו'מדד סך הנושאים הממוצע' המשקף את המספר הממוצע של הנושאים, מתוך הנושאים שציינו בשאלה, שנכללו בהכשרת המורים.

ככלל, במבט בין-לאומי לא נמצאה מגמה דומה בין שני המדדים (תרשים 24). במדינות שבהן שיעור גבוה של מורים שבהכשרתם נכללו כל ארבעת נושאי הליבה קיימת שונות במספר הנושאים הממוצע בהכשרת מורים, ולהפך. כ-80% מן המורים בישראל דיווחו שכל נושאי הליבה גם יחד נכללו בהכשרתם, וזאת בדומה לממוצע במדינות ה-OECD. שיעורים גבוהים במיוחד נרשמו במדינות מזרח אסיה (בראשן וייטנאם עם 99%), וכן ברומניה, רוסיה ובולגריה (כ-90% כל אחת), ואילו במדינות אירופיות נרשמו השיעורים הנמוכים ביותר, ובעיקר בספרד (48%), בצ'כיה, באיטליה, בצרפת ובאיסלנד (כ-65% כל אחת). בישראל נכללים בממוצע שבעה מתוך עשרת הנושאים בהכשרות המורים, בדומה לממוצע במדינות ה-OECD. בעוד בהכשרות מורים בווייטנאם ובאיחוד האמירויות הערביות נכללים בממוצע תשעה מהנושאים, בצרפת, בצ'כיה, ובספרד נכללים רק כחמישה-שישה מהם. בהקשרים אלו חשוב לציין כי אומנם ספרד וצרפת נמצאות בתחתית שיעורי הדיווח על מדדים אלו של הנושאים הנכללים בהכשרת מורים, אך כאשר בוחנים רק מורים בראשית דרכם – שדיווחיהם משקפים את התוכניות העדכניות להכשרת מורים – מגלים פער ניכר בהשוואה לדיווחי כלל המורים, מה שמעיד כי התוכניות העדכניות להכשרת מורים במדינות אלו נעשו

מקיפות יותר מבחינת הנושאים הנלמדים בהן, ובעיקר נושאי הליבה. זאת לעומת מגמה מדאיגה של צמצום היקף הנושאים בהכשרות עדכניות של מורים בערב הסעודית, לצד צמצום הכללתם של נושאי הליבה בהכשרות עדכניות של מורים כפי שנצפה בליטא, בצ'כיה, בגאורגיה, באסטוניה, באיסלנד ובערב הסעודית.

תרשים 24: 'מדד נושאי הליבה' ו'מדד סך הנושאים הממוצע' בעבור הנושאים בהכשרות המורים או בהשכלתם הפורמלית – כלל המדינות



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.4.14

מבט-על: הקשר בין נושאים שנכללו בהכשרת מורים לבין תחושת חוללות עצמית בנושא

במחקר טאליס ניסו לעמוד על קשר אפשרי בין התכנים והנושאים בהכשרת המורים (משתנה מסביר/בלתי תלוי) לבין מדדי איכות ההוראה, כגון תחושת המסוגלות באותם תכנים ומידת יישומם בכיתה, בעת העברת הסקר (משתנים מוסברים/תלויים), וזאת לאחר שמושגת בקרה על מאפייני רקע של מורים (כגון מגדר, ותק בהוראה). בישראל נמצאו קשרים חיוביים בכל המקרים שנבחנו. כך, מורים שבהכשרתם נכלל הנושא 'התנהגות תלמידים וניהול כיתה' נטו לחוש מסוגלים ויעילים יותר ביכולתם לנהל כיתה; מורים שבהכשרתם נכלל הנושא 'שימוש בתקשוב לצורכי הוראה' נטו בתדירות רבה יותר לאפשר לתלמידיהם להשתמש בתקשוב לשם ביצוע פרויקטים או עבודה בכיתה; ומורים שבהכשרתם נכלל הנושא 'הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית' נטו לדווח על מסוגלות רבה יותר בנוגע להוראה בסביבות אלו, כל זאת בהשוואה למורים שנושאים אלו לא נכללו בהכשרתם הפורמלית. תמונה דומה התקבלה גם במרבית המדינות שהשתתפו במחקר וכן בממוצע מדינות ה-OECD.

זאת ועוד, המחקר מאפשר גם לזהות אילו נושאים שנכללו בהכשרת מורים (משתנים מסבירים/בלתי תלויים) חשובים במיוחד לתחושת המסוגלות והחוללות העצמית הכוללת של מורה (משתנה מוסבר/תלוי), תוך בקרה על מאפייני רקע של מורים (כגון מגדר, ותק בהוראה). הקשרים שנמצאו חלשים יחסית ועל כן נדרשת זהירות בפרשנות. בממוצע מדינות ה-OECD נמצא שמורים שבהכשרתם נכללו הנושאים הבאים נטו לדווח על תחושת מסוגלות גבוהה יותר. נמצאו קשרים חיוביים חזקים יחסית בעיקר עם הנושאים 'הוראת כישורי למידה חוצי תחומים' (קשר נמצא ב-37 מדינות) ו'הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית' (קשר נמצא ב-20 מדינות), וקשרים חיוביים חזקים מעט פחות מזה עם הנושאים 'הוראה בסביבה הטרוגנית' (קשר נמצא ב-12 מדינות) ו'התנהגות התלמידים וניהול הכיתה' (קשר חיובי נמצא ב-10 מדינות, ורק בסינגפור נמצא קשר שלילי). הקשרים בין תחושת מסוגלות עצמית ובין שאר הנושאים שאינם נושאי ליבה, ומתוך נושאי הליבה עם 'פדגוגיה כללית', הם

קשרים חלשים מאוד בממוצע מדינות ה-OECD, ונמצאו במדינות מעטות בלבד. בישראל, מורים שבהכשרתם נכלל הנושא 'הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית' נטו לדווח על תחושת מסוגלות גבוהה יותר.

7.2. תחושת המוכנות להוראה

היבט חשוב נוסף המאפשר ללמוד על תוכניות להכשרת מורים (או על תוכניות להשכלתם הפורמלית) הוא השאלה באיזו מידה המורים חשו מוכנים להוראה בכל אחד מהנושאים בעבודתם, בעת שסיימו את הכשרתם והצטרפו למקצוע. מחקרי עבר הראו כי נושאים שנכללו בתוכניות להכשרת מורים היו קשורים על פי רוב למוכנות של מורים להוראה, כפי שזו נתפסה בעיניהם. במחקר טאליס נשאלו המורים, בעבור כל אחד מנושאים אלו, באיזו מידה הם חשו מוכנים להוראה כאשר סיימו את הכשרתם ונכנסו בשערי המקצוע. מורה שחש מוכנות הוגדר מי שבחר באפשרויות התשובה "במידה בינונית" או "במידה רבה" מתוך ארבע אפשרויות תשובה: "כלל לא", "במידה מועטה", "במידה בינונית" ו"במידה רבה". חשוב להדגיש כי היעדר תחושת מוכנות עשוי להעיד כי בהכנת המורים לדרישות התפקיד, ההכשרה בנושא נתון לא הייתה מוצלחת - אם מבחינת כיסוי הנושא ואם מבחינת מידת ההעמקה, או שנדרש למורים ניסיון ניכר ולאורך זמן כדי לחוש מוכנים ובטוחים ביכולתם בנושא. כך או כך, הדבר מזמן אפשרות לשפר את הכשרת המורים בנושאים אלו.

ככלל, בישראל נמצא ששיעורי המורים המדווחים על מוכנות במידה בינונית או רבה בנושאים השונים נמצאים בהלימה לשיעורי הדיווח על הכללת הנושא בתוכניות ההכשרה (**תרשים 23**). כך, בישראל כ-75% עד כ-85% מהמורים דיווחו על תחושת מוכנות בנושאי הליבה, כלומר 'תחום התוכן' של המקצוע שהם מלמדים, 'דרכי ההוראה והפדגוגיה' של מקצועות אלו ו'פדגוגיה כללית'. רק שליש מן המורים דיווחו על מוכנות בנושא 'הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית', ועל שאר הנושאים דווח על מוכנות בשיעורי ביניים של כ-45% עד כ-60% מן המורים. מכאן עולה כי מדרג הנושאים על פי שיעורי המורים שדיווחו על תחושת מוכנות להוראה דומה למדרג הנושאים על פי שיעורי המורים שדיווחו על הכללתם במהלך ההכשרה להוראה. ברם, באופן עקבי, שיעורי המורים המדווחים על מוכנות בנושאים השונים נמוכים משיעורי הדיווח על הכללת הנושא בתוכניות ההכשרה, חוץ משיעורי דיווח דומים בנושא 'הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית' וכן פער קטן בלבד בנושא 'מעקב אחר ההתפתחות והלמידה של התלמידים' (**תרשים 23**). על פי רוב, בישראל הפערים עומדים על כ-10% עד כ-15%. יש לזכור כי פערים אלו נוגעים לכלל אוכלוסיית המורים, וייתכן כי מורים חשים מוכנות להוראה בנושא מסוים אף אם לא נכלל בהכשרתם, ולהיפך.

תמונה כללית דומה יחסית עולה גם מנתוני מדינות ה-OECD שהשתתפו במחקר. מתוך נושאי הליבה, שיעור מעט גדול יותר של מורים חשו מוכנים בנושאי התוכן (80%) בהשוואה לשיעור המורים שחשו כך בנושאי הפדגוגיה ודרכי ההוראה (כ-70%). במדינות מסוימות – צרפת, איטליה, ספרד, איסלנד, אוסטריה ויפן – נמצא שכמחצית מהמורים ואף יותר לא חשו מוכנות לפחות בשניים מארבעת נושאי הליבה. אם באיטליה, ספרד, איסלנד וצרפת אפשר לייחס זאת לשיעורים נמוכים של מורים שדיווחו על כי נושאי הליבה נכללו בהכשרתם (**תרשים 24**), אין הדבר כך באוסטריה וביפן. רק כרבע מן המורים דיווחו על מוכנות בנושא 'הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית', ועל שאר הנושאים דווח על מוכנות בשיעורי ביניים של כ-45% עד כ-55% מן המורים. ב-25 מדינות יותר מ-50% מכלל המורים דיווחו על היעדר מוכנות בנושא 'הוראה בכיתה הטרוגנית', ונרשמה שונות גדולה בין מדינות: פחות מ-25% מהמורים בצ'כיה ובאסטוניה ויותר מ-75% מהמורים בהונגריה, ברומניה ובאיחוד האמירויות הערביות דיווחו על היעדר מוכנות בנושא זה. כמעט בכל המדינות הללו (21 מתוך 25) הנתון נותר תקף כאשר מסתכלים רק על מורים בראשית דרכם, כלומר היעדר תחושת

מוכנות בנושא זה דומה בעיקרה בין מורים בראשית דרכם וכלל המורים. לעומת זאת, ב-30 מדינות דיווחו יותר מ-50% מהמורים על היעדר מוכנות בנושא 'שימוש בתקשוב לצורכי הוראה', אך רק ב-4 מהמדינות הללו הנתון תקף בעבור מורים בראשית דרכם, כלומר היעדר תחושת המוכנות בנושא הוא בעיקר נחלתם של מורים ותיקים. סביר כי הדבר קשור גם לעובדה שהנושא נכלל בהכשרת מורים בהיקף רחב יותר (וכנראה גם מעמיק יותר) בשנים האחרונות.

במבט פנים-ישראלי נמצא שתחושת המוכנות של מורים בבתי ספר דוברי ערבית גבוהה על פי רוב מזו של עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית (לוח 32), והפערים ביניהם עומדים על כ-6% בנושאי הליבה הקשורים לפדגוגיה ודרכי ההוראה של המקצועות שהם מלמדים (לעומת זאת, בנושאי תוכן ופדגוגיה כללית לא נרשם פער בתחושת המוכנות בין מורים במגזרי השפה השונים), ועל כ-15% עד כ-30% בשאר הנושאים. הפער הגדול ביותר בין מגזרי השפה בתחושת המוכנות של המורים נרשם בנושא 'מעקב אחר ההתפתחות והלמידה של תלמידים' (77% בבתי ספר דוברי ערבית לעומת 49% בבתי ספר דוברי עברית).

לוח 32: שיעורי המורים שציינו כי חשו מוכנים בנושא כאשר החלו לעבוד בהוראה

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
התוכן של חלק מהמקצועות שאני מלמד או של כולם	84%	80%	84%	83%
פדגוגיה כללית	76%	70%	75%	77%
הפדגוגיה של חלק מהמקצועות שאני מלמד או של כולם	79%	71%	78%	83%
דרכי הוראה בחלק מהמקצועות שאני מלמד או בכולם	76%	71%	75%	82%
התנהגות התלמידים וניהול הכיתה	59%	53%	53%	76%
הוראה בכיתה הטרוגנית	59%	44%	54%	75%
הוראת כישורי למידה חוצי תחומים	58%	49%	54%	69%
מעקב אחר ההתפתחות והלמידה של התלמידים	56%	53%	49%	77%
שימוש בתקשוב לצורכי הוראה	47%	43%	41%	63%
הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית	33%	26%	28%	48%

כדי ללמוד על האפקטיביות של הכשרת מורים בנושא מסוים ועל הקשר למוכנות המורים להוראה בנושא זה, יש לבחון בקרב המורים שציינו כי נושא מסוים נכלל בהכשרתם את שיעורם של אלו שדיווחו על היעדר מוכנות בנושא זה.³² בנושאי הליבה, שיעורי המדווחים על היעדר מוכנות מקרב המדווחים כי הנושא נכלל בהכשרתם הם הנמוכים ביותר – רק 12% בנושא 'התוכן של חלק מהמקצועות שאני מלמד או של כולם' ועד כ-20% בנושא 'פדגוגיה כללית'. בשאר הנושאים שיעורי המדווחים על היעדר מוכנות גבוהים יותר ועומדים על כ-25% עד כ-30%, בעיקר בנושאים 'הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית' ו'התנהגות התלמידים וניהול הכיתה' (29% כל אחד) וכן 'שימוש בתקשוב לצורכי הוראה' (32%).

מכלול הממצאים מעיד כי שיעור לא מבוטל של מורים חשו לא מוכנים די הצורך בנושאים מסוימים עם הצטרפותם למקצוע, ובעיקר בנושאים 'הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית' ו'שימוש בתקשוב לצורכי הוראה', אם מקרב כלל המורים (יותר מ-50% מהמורים דיווחו על היעדר מוכנות בנושאים אלו) ואם מקרב המורים שדיווחו כי הנושא נכלל

³² "היעדר מוכנות" הוא הערך המשלים של מי שדיווח על "מוכנות", כלומר מי שבחר באפשרויות התשובה "כלל לא" או "במידה מועטה". בעבור כל נושא, הנתון על אודות היעדר מוכנות מחושב רק בקרב המורים שצינו כי הנושא נכלל בהכשרתם.

בהכשרתם (כ-30% מהם דיווחו על היעדר מוכנות בכל נושא). גם בנושא 'התנהגות התלמידים וניהול הכיתה', שיעור ניכר מקרב המורים שהנושא נכלל בהכשרתם דיווחו על היעדר מוכנות. לצד נושאים אלו ראוי לציין כי הנושא 'מעקב אחר ההתפתחות והלמידה של התלמידים' – נושא מרכזי וחשוב לתפקוד המורים בכיתות – נפוץ פחות בהכשרות מורים בישראל בהשוואה לממוצע ה-OECD, וגם שיעור המדווחים על מוכנות בנושא נמוך יחסית בעיקר בקרב מורים בבתי ספר דוברי עברית. ככלל, שיעורי הדיווח על היעדר מוכנות בנושאים שאינם נושאי ליבה היו גבוהים יותר בקרב מורים בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית. ממצאים אלו מצביעים על כך שבהכשרות למורים יש מקום לשיפור בנושאים שצינו לעיל ('הוראה בסביבה רבת-תרבותית או רב-לשונית', 'שימוש בתקשוב לצורכי הוראה', 'התנהגות תלמידים וניהול הכיתה' ו'מעקב אחר ההתפתחות והלמידה של התלמידים'), או שלחלופין נדרשת התנסות של ממש, ארוכה יותר, בהוראה בכיתות כדי לשפר את תחושת המוכנות. אל מול אלה אפשר לציין לחיוב את השיעור הגבוה יחסית של מורים שדיווחו על הכללת הנושא 'הוראה בכיתה הטרוגנית' בהכשרתם, ועל מוכנות גבוהה יחסית של המורים בנושא זה בישראל בהשוואה לממוצע במדינות ה-OECD. לנוכח השונות הרבה בין תלמידים בישראל ברמת ההישגים הלימודיים וכן במאפייני הרקע של התלמידים, נושא זה הוא בעל חשיבות מרכזית ומן הראוי לשים עליו דגש ולייחד לו מקום נכבד בתהליכי ההכשרה של מורים. נוסף על כך אפשר לציין לחיוב את המוכנות הגבוהה של מורים בתכנים של המקצוע, ובעיקר בקרב מי שהנושא נכלל בהכשרתם.

תחושת מוכנות עם הכניסה למקצוע והקשר לוותק בהוראה

כאשר משווים בין דיווחי מורים בראשית דרכם לדיווחי המורים הוותיקים יותר על תחושת המוכנות שלהם להוראה בנושאים השונים, עם כניסתם בשערי המקצוע, מצטיירת תמונה מעורבת. במרבית הנושאים תחושת המוכנות של מורים בראשית דרכם דומה לזו של מורים ותיקים, קרי נרשמו פערים קטנים של 5% לכל היותר, אם בכלל. במיעוט הנושאים נרשמו פערים קלים בלבד - פחות מ-10%: תחושת המוכנות של מורים ותיקים גבוהה במקצת מזו של מורים בראשית דרכם בנושאי 'התוכן' (85% לעומת 79%, בהתאמה) ו'דרכי ההוראה' (78% לעומת 72%, בהתאמה) של חלק מהמקצועות שהם מלמדים, ואילו תחושת המוכנות של מורים בראשית דרכם גבוהה במקצת מזו של מורים ותיקים בנושא 'הוראת כישורי למידה חוצי תחומים' (למשל יצירתיות, חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות) (63% לעומת 56%, בהתאמה). לעומת זאת, פער גדול ומשמעותי בתחושת המוכנות נרשם רק בנושא 'שימוש בתקשוב לצורכי הוראה', שבו תחושת המוכנות של מורים בראשית דרכם (65%) גבוהה בהרבה מזו של מורים ותיקים (40% בלבד).

8. תחושת מסוגלות וחוללות עצמית

חוללות עצמית היא תחושת המסוגלות והביטחון שיש לאדם ביכולות שלו. אשר למורים החוללות העצמית מתייחסת לתפיסתם בדבר יכולתם לבצע את מגוון המשימות הכרוכות בעבודתם. במחקר טאליס חוללות עצמית נחלקת לארבע קטגוריות הדומות במהותן לקטגוריות של פרקטיקות ההוראה (ראו תת-פרק 9.1 פרקטיקות ההוראה): חוללות עצמית בניהול כיתה (Classroom management) – כלומר ביכולת ליצור אווירה לימודית ולרסן התנהגויות המפריעות ללמידה; חוללות עצמית בהוראה (Instruction) – כלומר ביכולת להשתמש במגוון פרקטיקות ההוראה והערכה; חוללות עצמית בקידום מעורבות התלמידים בלמידה (Student engagement) – כלומר ביכולת לספק לתלמידים תמיכה רגשית וקוגניטיבית, וכן ליצור אצלם עניין ולהגביר את מעורבותם בלמידה; וחוללות עצמית בפעילויות מתקדמות (Enhanced activities), ובעיקר לסייע לתלמידים ללמוד באמצעות שימוש בטכנולוגיה דיגיטלית. מחקרים מלמדים כי קיים קשר חיובי בין חוללות עצמית לבין תדירות השימוש בפרקטיקות הרלוונטיות, אופן יישומן ואיכות ההוראה של המורים, ולשני היבטים אלו קשר הן למוטיבציה של התלמידים ללמידה (יוחס התלמידים למקצוע ולבית הספר) והן לרמת ההישגים הלימודיים (ולידע הנרכש בטווח הקצר והארוך), שניהם תוצרי למידה חיוניים. עוד עולה ממחקרים כי מורים המפגינים תחושת חוללות עצמית גבוהה נוטים להיות יותר שבעי רצון מעבודתם, לגלות מחויבות רבה יותר לתפקידם ולהציג עמידות גבוהה בפני שחיקה ונשירה – כל אלה מעידים על חשיבות החוללות העצמית לרווחת המורה.

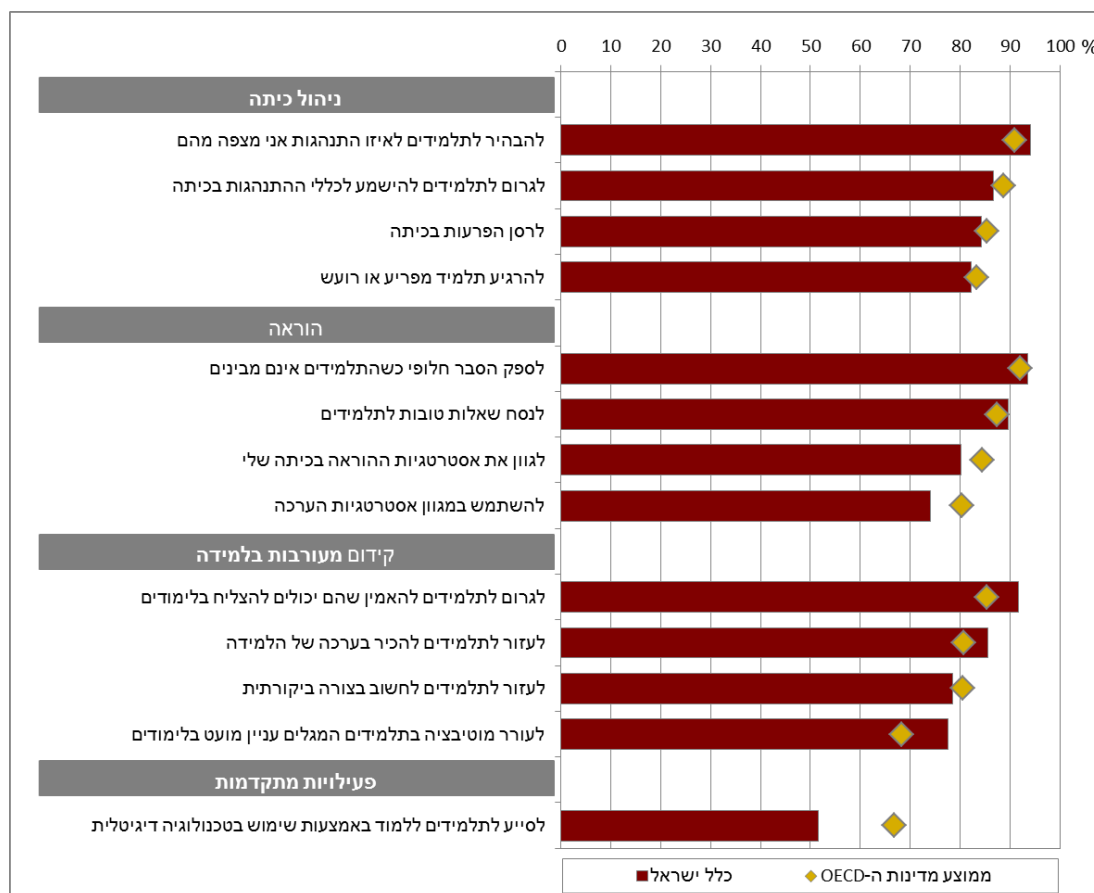
8.1. תחושת מסוגלות בביצוע פרקטיקות שונות

במחקר טאליס נשאלו המורים באיזו מידה הם יכולים לבצע פרקטיקות ההוראה שונות בכיתתם. הדיווח שלהלן (תרשים 25 ולוח 33) מתייחס לשיעור המורים בעלי תחושת חוללות עצמית גבוהה, קרי מי שצינו כי ביכולתם לבצע את הפעילות "די הרבה" או "הרבה מאוד". בכל אחת משלוש הקטגוריות הבאות מורים דיווחו על חוללות עצמית גבוהה בשיעורים של כ-80% עד כ-95%: 'ניהול כיתה', 'הוראה' ו'קידום מעורבות בלמידה'. ברם, רק לכמחצית מהמורים (52%) תחושת חוללות עצמית גבוהה ביכולתם לסייע לתלמידים ללמוד באמצעות שימוש בטכנולוגיה דיגיטלית.

בישראל, ליותר מ-90% ממורי כיתות ז'-ט' תחושת מסוגלות גבוהה ביכולתם 'להבהיר לתלמידים לאיזו התנהגות המורה מצפה מהם' (94%), 'לספק הסבר חלופי כשהתלמידים אינם מבינים' (93%) ו'לגרום לתלמידים להאמין שהם יכולים להצליח בלימודים' (92%). על תחושת חוללות עצמית גבוהה במרבית הפרקטיקות הנוספות דיווחו בין כ-80% לכ-90% מן המורים, ו-75% דיווחו על תחושת חוללות גבוהה ב'שימוש במגוון אסטרטגיות הערכה'.

על פי רוב, תחושת החוללות העצמית בקרב מורי ישראל דומה לזו של מורים במדינות ה-OECD. פערים בתחושת חוללות עצמית ניכרו במספר פרקטיקות: למורי ישראל תחושת מסוגלות רבה יותר בהיבטים של קידום מעורבות בלמידה, ובעיקר ביכולתם 'לעורר מוטיבציה בתלמידים המגלים עניין מועט בלימודים' (78% לעומת 68%, בהתאמה), 'לגרום לתלמידים להאמין שהם יכולים להצליח בלימודים' (92% לעומת 85%, בהתאמה) ו'לעזור לתלמידים להכיר בערכה של הלמידה' (86% לעומת 81%, בהתאמה). לצד זאת, למורי ישראל תחושת מסוגלות נמוכה יותר ב'שימוש במגוון אסטרטגיות הערכה' (74% לעומת 80%, בהתאמה), ב-'גיוון אסטרטגיות ההוראה בכיתה' (80% לעומת 85%, בהתאמה), ובעיקר ב'יכולתם לסייע לתלמידים ללמוד באמצעות שימוש בטכנולוגיה דיגיטלית' (52% לעומת 67%, בהתאמה). תחושות המסוגלות בפרקטיקות אלו של מורי ישראל נמוכות לא רק בהשוואה לשיעורים המקבילים בקרב מורים במדינות ה-OECD, אלא גם בהשוואה לתחושות המסוגלות בשאר הפרקטיקות.

תרשים 25: שיעורי המורים שדיווחו על תחושת מסוגלות גבוהה בביצוע פעילויות



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.2.20

לוח 33: שיעורי המורים שדיווחו על תחושת מסוגלות גבוהה בביצוע פעילויות

פרקטיקות הוראה				
כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי ערבית	בתי"ס דוברי עברית	
94%	91%	95%	92%	ניהול כיתה
87%	89%	85%	91%	
84%	85%	82%	90%	
82%	83%	80%	89%	
93%	92%	93%	94%	הוראה
90%	88%	88%	94%	
80%	85%	79%	83%	
74%	80%	70%	85%	
92%	85%	91%	93%	קידום מעורבות בלמידה
86%	81%	84%	91%	
79%	81%	78%	81%	
78%	68%	74%	88%	
52%	67%	48%	61%	פעילויות מתקדמות: לסייע לתלמידים ללמוד באמצעות שימוש בטכנולוגיה דיגיטלית

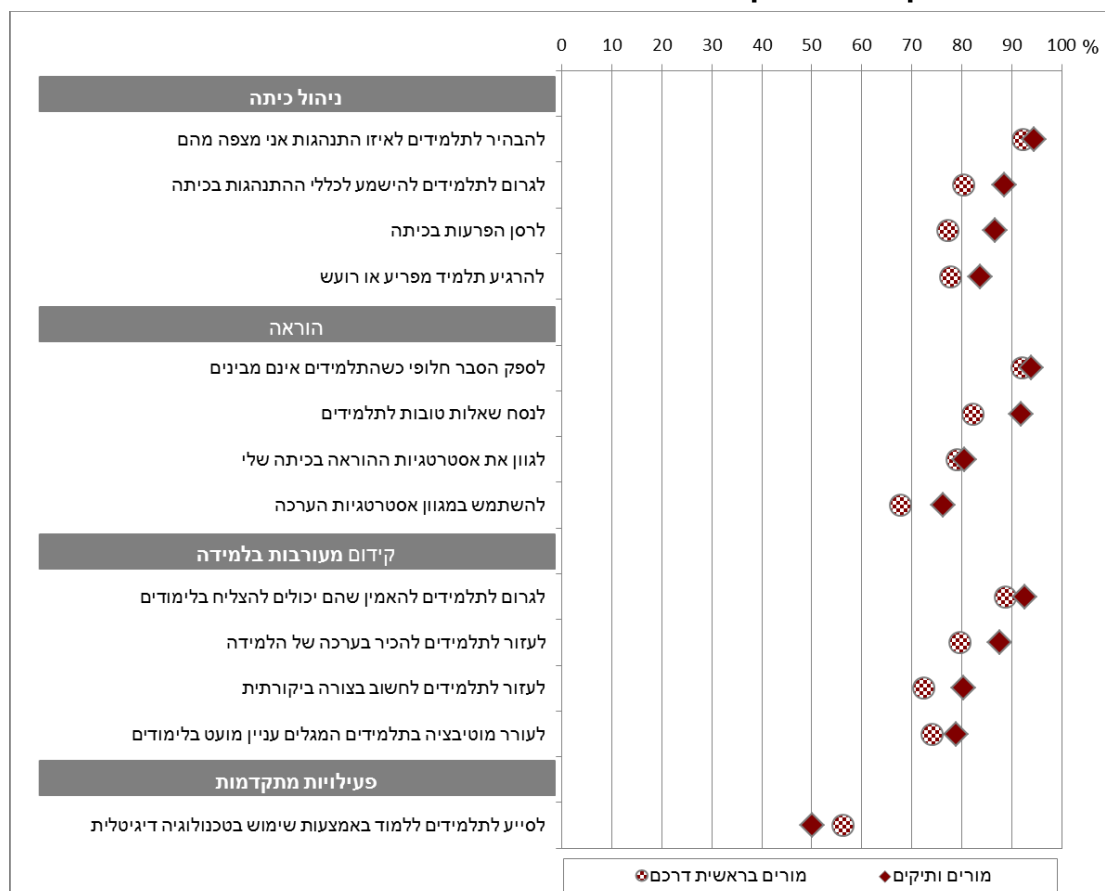
במבט פנים-ישראלי (לוח 33), מורים בבתי ספר דוברי ערבית מדווחים על תחושת חוללות עצמית גבוהה יותר או דומה לזו של עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית. הפערים ניכרים בעיקר בשלוש הפרקטיקות: 'לעורר מוטיבציה בתלמידים המגלים עניין מועט בלימודים' (88% לעומת 74%, בהתאמה), 'שימוש במגוון אסטרטגיות הערכה' (85% לעומת 70%, בהתאמה) ו'סיוע לתלמידים ללמוד באמצעות שימוש בטכנולוגיה דיגיטלית' (61% לעומת 48%, בהתאמה).

בין מחזור המחקר הקודם למחזור הנוכחי לא חלו שינויים של ממש בתחושת החוללות העצמית של מורים בישראל. לעומת זאת, במספר מדינות נרשמה ירידה בשיעורי המורים שדיווחו על תחושת מסוגלות עצמית גבוהה בכל הפרקטיקות (הדבר ניכר בעיקר בצרפת, ברומניה ובסלובקיה), ואילו במדינות אחרות חלו עליות חדות בשיעורים אלו (בצ'כיה, ביוון, בקוריאה, ובהולנד).

8.2. תחושת מסוגלות והקשר לוותק בהוראה

בישראל, בעבור מרבית הפרקטיקות נמצא שתחושת החוללות העצמית של מורים ותיקים גבוהה מזו של מורים בראשית דרכם (תרשים 26 ולוח 34). על פי רוב הפערים, אם קיימים, עומדים על כ-5% עד 10%, וניכרים בחלק מפרקטיקות הנוגעות לניהול כיתה (ריסון הפרעות בכיתה, יכולת לגרום לתלמידים להישמע לכללי ההתנהגות בכיתה), להוראה והערכה (ניסוח שאלות טובות לתלמידים, שימוש במגוון אסטרטגיות הערכה) ולקידום מעורבות בלמידה (יכולת לסייע לתלמידים לחשוב בצורה ביקורתית ולהכיר בערכה של למידה).

תרשים 26: שיעורי המורים שדיווחו על תחושת מסוגלות גבוהה בביצוע פעילויות – בפילוח לפי ותק בהוראה בקרב מורי כיתות ז'-ט' ישראל



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.2.20

גם בממוצע מדינות ה-OECD, הפערים בתחושת המסוגלות העצמית ניכרו בעיקר בפרקטיקות ניהול כיתה (ריסון הפרעות בכיתה, לגרום לתלמידים להישמע לכללי ההתנהגות בכיתה, להרגיע תלמיד מפריע או מרעיש) ובשימוש במגוון פרקטיקות הוראה והערכה (להשתמש במגוון אסטרטגיות הערכה, לנסח שאלות טובות לתלמידים). ממצא זה הולם את הפערים בדיווחי מורים ותיקים ומורים בראשית דרכם על תדירות השימוש בפרקטיקות אלו ועל פרק הזמן מהשיעור המוקדש להוראה ולמידה לעומת פרק הזמן המוקדש לניהול כיתה. המדינות שיש בהן פערים ניכרים בין מורים ותיקים למורים בראשית דרכם בתחושת החוללות העצמית הן יפן, שבדיה, אוסטרליה והולנד. לעומת זאת לא נמצאו כמעט הבדלים בטורקיה, בולגריה, מלטה ודרום אפריקה.

לוח 34: שיעורי המורים שדיווחו על תחושת מסוגלות גבוהה בביצוע הפעילויות – בפילוח לפי ותק בהוראה

פרקטיקות הוראה	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
ניהול כיתה				
להבהיר לתלמידים לאיזו התנהגות אני מצפה מהם	מורים בראשית דרכם	92%	88%	92%
	מורים ותיקים	95%	92%	92%
לגרום לתלמידים להישמע לכללי ההתנהגות בכיתה	מורים בראשית דרכם	80%	83%	84%
	מורים ותיקים	89%	90%	93%
לרסן הפרעות בכיתה	מורים בראשית דרכם	77%	78%	85%
	מורים ותיקים	87%	87%	91%
להרגיע תלמיד מפריע או רועש	מורים בראשית דרכם	78%	77%	86%
	מורים ותיקים	84%	85%	90%
הוראה				
לספק הסבר חלופי כשהתלמידים לא מבינים	מורים בראשית דרכם	92%	91%	96%
	מורים ותיקים	94%	92%	93%
לנסח שאלות טובות לתלמידים	מורים בראשית דרכם	82%	85%	93%
	מורים ותיקים	92%	88%	94%
לגוון את אסטרטגיות ההוראה בכיתה שלי	מורים בראשית דרכם	79%	82%	85%
	מורים ותיקים	81%	85%	83%
להשתמש במגוון אסטרטגיות הערכה	מורים בראשית דרכם	68%	75%	84%
	מורים ותיקים	76%	81%	85%
קידום מעורבות בלמידה				
לגרום לתלמידים להאמין שהם יכולים להצליח בלימודים	מורים בראשית דרכם	89%	84%	94%
	מורים ותיקים	93%	86%	92%
לעזור לתלמידים להכיר בערכה של הלמידה	מורים בראשית דרכם	80%	77%	90%
	מורים ותיקים	88%	82%	90%
לעזור לתלמידים לחשוב בצורה ביקורתית	מורים בראשית דרכם	72%	77%	76%
	מורים ותיקים	80%	81%	82%
לעורר מוטיבציה בתלמידים המגלים עניין מועט בלימודים	מורים בראשית דרכם	74%	64%	86%
	מורים ותיקים	79%	69%	89%
פעילויות מתקדמות				
לסייע לתלמידים ללמוד באמצעות שימוש בטכנולוגיה דיגיטלית	מורים בראשית דרכם	56%	68%	66%
	מורים ותיקים	50%	67%	60%

בישראל תחושת המסוגלות גבוהה יותר בקרב מורים בראשית דרכם בהשוואה למורים ותיקים רק בשימוש בטכנולוגיה דיגיטלית' (56% לעומת 50%, בהתאמה). ממצא זה איננו מפתיע בהתחשב בעובדה שהנושא 'שימוש בתקשוב לצורכי הוראה' נפוץ יותר בהכשרה ובהשכלה הפורמלית של מורים בראשית דרכם (77%) בהשוואה למורים ותיקים (52%). אומנם בממוצע מדינות ה-OECD לא נמצא ביניהם פער בתחושת מסוגלות בשימוש בטכנולוגיה דיגיטלית, אך פער דומה או גדול מהפער הקיים בישראל נרשם בצ'כיה (6%), ניו זילנד (7%), יפן והולנד (8%), נורבגיה (10%) ווייטנאם (11%).

בישראל נמצאו הבדלים בין שני מגזרי השפה (לוח 34). בבתי ספר דוברי עברית תחושת החוללות העצמית של מורים בראשית דרכם נמוכה על פי רוב מזו של מורים ותיקים, וזאת בכל הפעילויות שצוינו בכלל ישראל וגם בהבהרת התנהגות מצופה וביכולת לעורר מוטיבציה בתלמידים המגלים עניין מועט בלימודים. לעומת זאת, בבתי ספר דוברי ערבית תחושת החוללות העצמית של מורים בראשית דרכם דומה על פי רוב לזו של מורים ותיקים, למעט תחושת מסוגלות נמוכה יותר בנוגע ליכולות של ניהול כיתה (ריסון הפרעות בכיתה, להישמע לכללי ההתנהגות) וקידום מעורבות בלמידה (עזרה לתלמידים לחשוב בצורה ביקורתית). בשני מגזרי השפה, מורים בראשית דרכם מגלים תחושת מסוגלות גבוהה יותר בשימוש בטכנולוגיה דיגיטלית.

מבט-על: קשר בין תחושת חוללות עצמית למאפייני המורים

בישראל, כמו בממוצע מדינות ה-OECD, נמצא קשר חיובי בין ותק בהוראה והיקף המשרה (משתנים מסבירים/בלתי תלויים) של המורה לבין תחושת החוללות העצמית הכוללת שלו (משתנה מוסבר/תלוי), קרי מורים ותיקים יותר ומורים במשרה מלאה נוטים להיות בעלי תחושת חוללות עצמית גבוהה יותר בהשוואה למורים בראשית דרכם במקצוע ולמורים המועסקים במשרה חלקית, בהתאמה. יש לציין כי בבחינת הקשרים נעשתה בקרה על משתני רקע אישיים (גיל, מגדר) וכיתתיים (גודל כיתה, שיעורי תלמידים עם צרכים מיוחדים, שיעורי תלמידים שהישגיהם הלימודיים נמוכים לתפיסת המורים – להלן "תת-משיגים" – ותלמידים מחוננים. קשרים עם מאפיינים אלו יפורטו בהמשך). סביר שהדבר קשור לצבירת ניסיון בהוראה, הנגזר הן מוותק במקצוע והן מהיקף המשרה. משתנים אלו קשורים זה בזה, שכן שיעור האוחזים במשרת הוראה בהיקף מלא גבוה יותר בקרב מורים ותיקים, שהם, כאמור, בעלי תחושת חוללות עצמית גבוהה יותר. מורים שמועסקים במשרה מלאה צוברים ניסיון רב יותר בהשוואה למי שמועסקים בהיקף חלקי, וצבירת התנסויות חיוביות תורמת לתחושת מסוגלות גבוהה יותר. חשוב להדגיש כי הקשר בין כל אחד מן המשתנים המסבירים הללו לתחושת החוללות העצמית מובהק, גם לאחר שמוֹשֶׁתת ביקורת על המשתנה השני אשר מוחזק קבוע.

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.³³ 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.^{34,35} 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 פירושו שהמורה נוקט פעולות

³³ OECD (2018), Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en>.

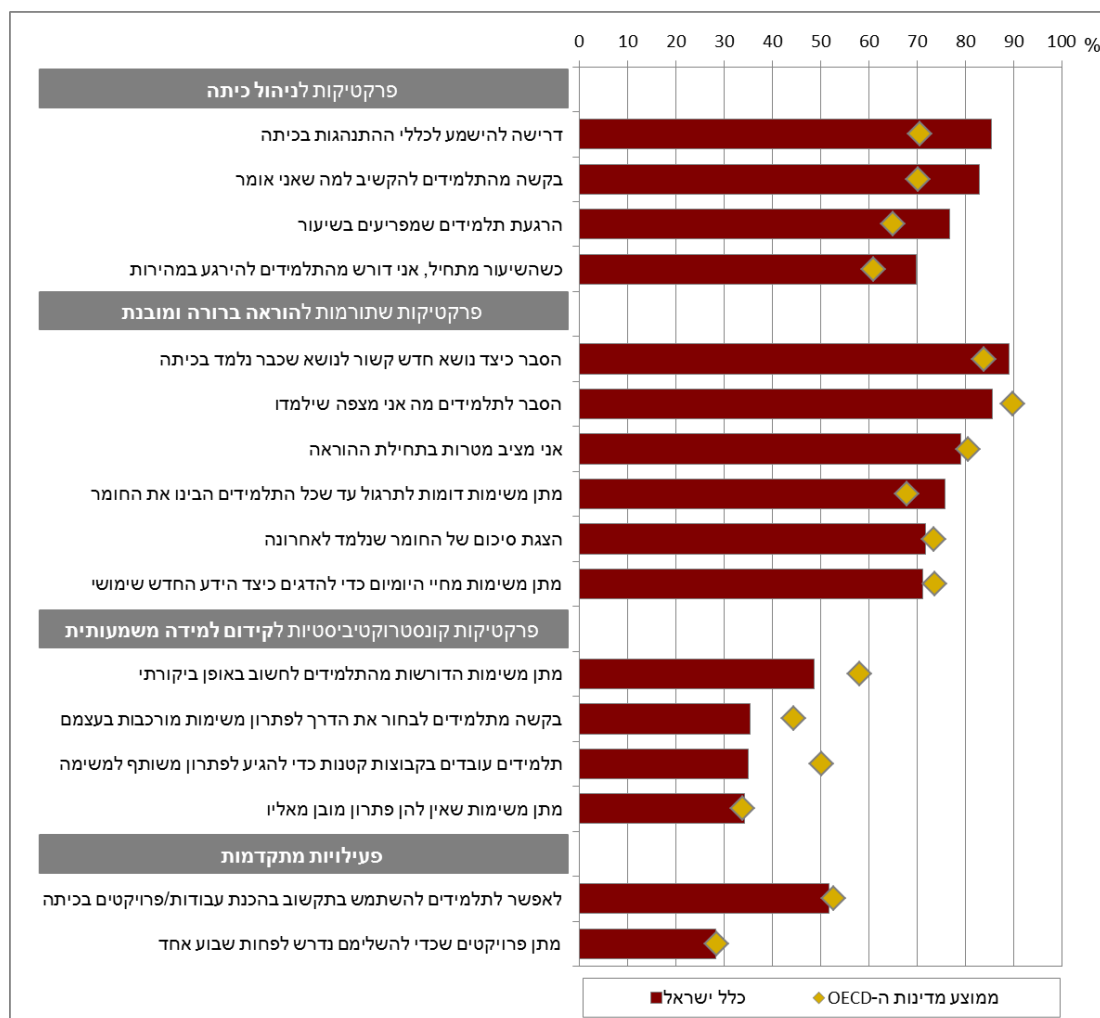
³⁴ OECD (2005), Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.

³⁵ 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 ולחייהם, 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				
כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית	
ניהול כיתה	אני דורש מהתלמידים להישמע לכללי ההתנהגות בכיתה	85%	71%	80%
	אני מבקש מהתלמידים להקשיב למה שאני אומר	83%	70%	83%
	אני מרגיע תלמידים שמפריעים בשיעור	77%	65%	83%
	כשהשיעור מתחיל, אני דורש מהתלמידים להירגע במהירות	70%	61%	74%
ברורות ההוראה	אני מסביר כיצד נושא חדש קשור לנושא שכבר נלמד בכיתה	89%	84%	90%
	אני מסביר לתלמידים מה אני מצפה שילמדו	86%	90%	91%
	אני מציב מטרות בתחילת ההוראה	79%	81%	90%
	אני נותן לתלמידים לתרגל משימות דומות עד שאני בטוח שכל התלמידים הבינו את החומר	76%	68%	84%
	אני מציג סיכום של החומר שנלמד לאחרונה	72%	74%	74%
	אני נותן משימות מחיי היומיום או מעולם העבודה כדי להדגים כיצד הידע החדש שימושי	71%	74%	70%
קידום למידה משמעותית	אני נותן משימות הדורשות מהתלמידים לחשוב באופן ביקורתי	49%	58%	51%
	אני מבקש מתלמידים לבחור את הדרך לפתרון משימות מורכבות בעצמם	35%	45%	37%
	אני מבקש מהתלמידים לעבוד בקבוצות קטנות כדי להגיע לפתרון משותף לבעיה או למשימה	35%	50%	35%
	אני נותן משימות שאין להן פתרון מובן מאליו	34%	34%	27%
פעילות מתקדמת	אני מאפשר לתלמידים להשתמש בתקשוב כשהם מכינים עבודות או פרויקטים בכיתה	52%	53%	52%
	אני נותן לתלמידים פרויקטים שכדי להשליםם נדרש לפחות שבוע אחד	28%	29%	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 ממימוניות המאה ה-21 בתוכניות מדיניות החינוך הדיגיטלי, וכן בתוכנית להטמעת פדגוגיה דיגיטלית בלמידה משמעותית,³⁶ וקיום מגוון הכלים העומדים לרשות מורים ותלמידים בענף החינוכי³⁷

³⁶ לדוגמה: https://sites.education.gov.il/cloud/home/Digital_Content/Documents/digital_books.pdf

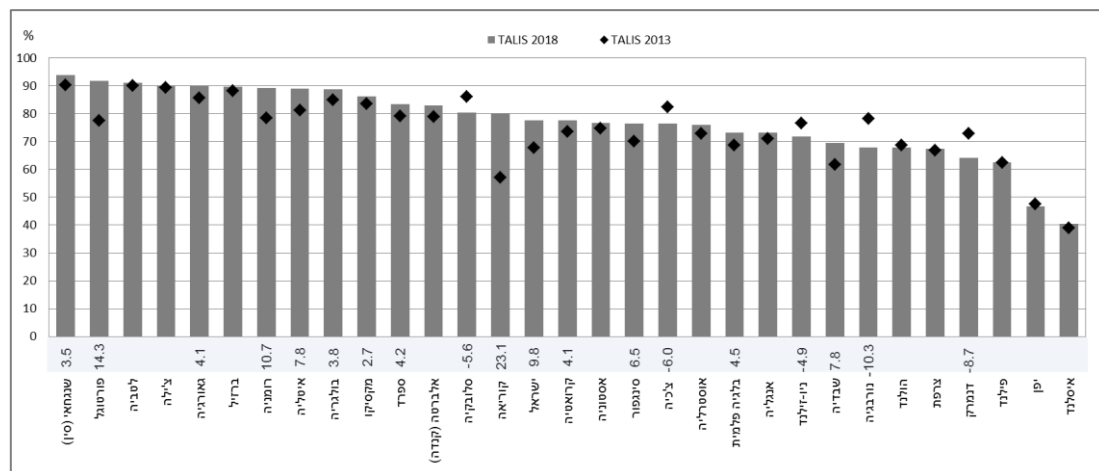
³⁷ לפירוט ראו: <https://sites.education.gov.il/cloud/home/Pages/default.aspx>

(במסגרת תוכנית התקשוב הלאומית להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21). במחקרים 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.³⁸ 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 נתונים 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.

³⁸ הממצאים הללו מבוססים על מחקר PISA. לפירוט ראו עמוד 58 בדוח הבין-לאומי.

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 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 משרתו של המורה גדול יותר, כך

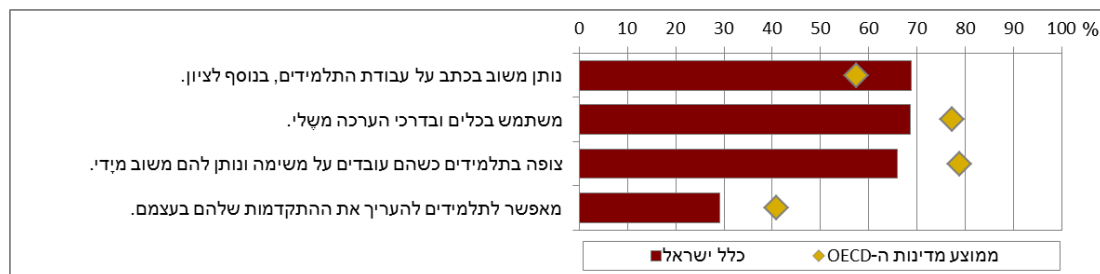
תחושת החוללות העצמית שלו גבוהה יותר.³⁹ במדינות רבות, אך לא בישראל, מורות נוטות לדווח על תחושת חוללות עצמית גבוהה יותר בהשוואה למורים. רק ביפן נרשם קשר הפוך.

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.⁴⁰ 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',⁴¹ 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 עבודות 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 בהישיג 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

³⁹ נמצא גם קשר שלילי עם גיל המורים, אך מאפיין זה של מורים על פי רוב לא היה חלק מן המשתנים שנשמרו מבוקרים במודלים במחקר.

⁴⁰ יש לזכור שבשאלון לא נכללו כלי הערכה שחלקם נפוצים בישראל, דוגמת מבחני מדף, מאגרי משימות הערכה מתוקשבות, מבחני המיצ"ב הפנימי ועוד.

⁴¹ 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.

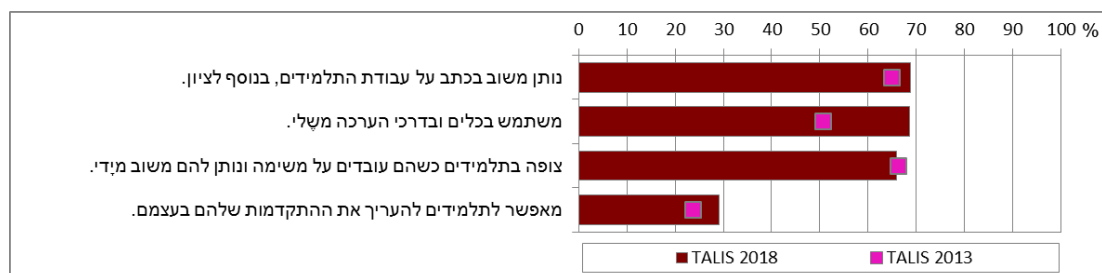
מייד' (81% לעומת 60%, בהתאמה), ובמידה פחותה מכך על 'מתן אפשרות לתלמידים להעריך את ההתקדמות' (38% לעומת 26%, בהתאמה) ועל 'שימוש בכלים ובדרכי הערכה משל המורה' (74% לעומת 67%, בהתאמה).

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 מדי	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 עבודות התלמידים בנוסף לציון' (מ-65% ל-69%, בהתאמה).

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

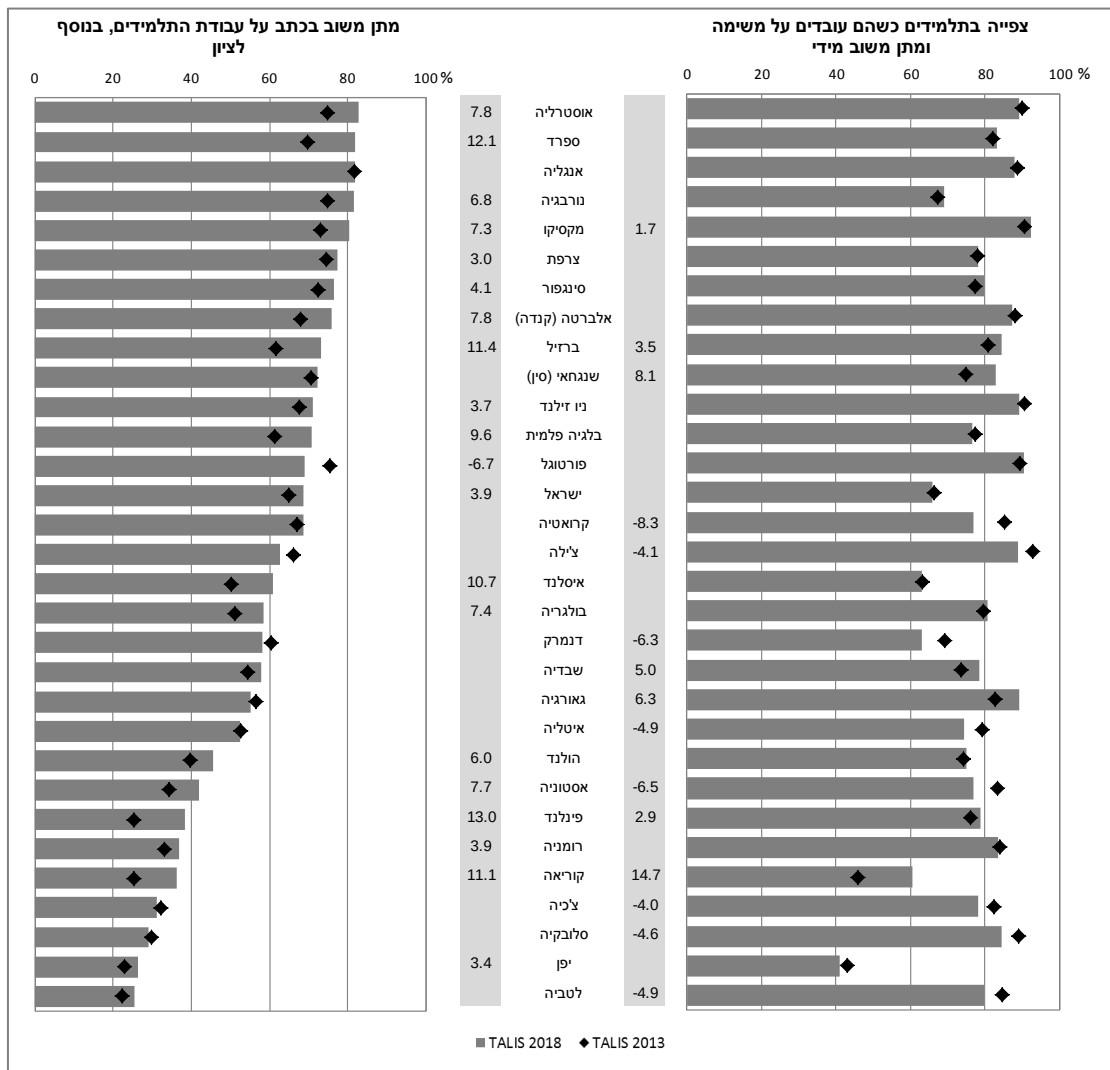


מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.2.9

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 ובדרכי הערכה משלי' (ב-22 מדינות נרשמה עלייה בשיעור המורים שדיווחו על שימוש תדיר בפרקטיקה זו)⁴² 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 מייד' – 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.

⁴² 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 ובדרכי 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 I.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.

10. פיתוח מקצועי

פיתוח מקצועי הוא מרכיב חיוני בקריירה של מורים ומנהלים, ויש בו להבטיח כי לצוות החינוכי והניהולי עומדים הידע העדכני, המיומנויות, המומחיות, הכישורים והמאפיינים הייחודיים הנדרשים למילוי תפקידם. הפיתוח המקצועי משפיע על עמדותיהם, נטיותיהם ותפיסותיהם המקצועיות של מורים, תחושות המסוגלות ושביעות הרצון שלהם, ויש בו כדי למנוע שחיקה ונשירה. כנגזר מכל אלו לפיתוח המקצועי יש גם השפעה מתונה על הישגי התלמידים. לפיכך, מערכות חינוך שואפות לספק למורים ולמנהלים הזדמנויות לפיתוח מקצועי, ובכך להשפיע במידה רבה על אפקטיביות ההוראה וטיב הניהול. לאלה חשיבות רבה בעת הנוכחית לנוכח האתגרים הכרוכים בהקניית מיומנויות וכישורים שיכינו את התלמידים לחברה שמשנה במהירות את פניה ואת צרכיה. אפשר לראות בפעילויות לפיתוח מקצועי שלב נוסף על רצף שתחילתו בהכשרת מורים טרם כניסתם למקצוע, דרך התמחות עם הכניסה למקצוע, והמשכו במגוון פעילויות לפיתוח מקצועי – רשמיות ולא רשמיות כאחד – העוסקות במגוון תכנים ומשימות הנוגעים לתפקיד המורה והמנהל. בבסיס מחקר טאליס ניצבת הגישה הרואה במורים ובמנהלים "לומדים לאורך החיים". לאורך הקריירה שלהם צורכים המקצועיים משתנים – בעקבות שינויים במדיניות ובתוכניות לימודים, בהגדרת תפקיד, במסגרת החינוכית, בניסיון הנצבר וכיוצא בזה – ועליהם לזהות ולאתר את המסגרות והפעילויות שיאפשרו להם להתפתח מבחינה מקצועית ולקבל מענה לצרכים אלו. פעילויות לפיתוח מקצועי המתקיימות בין כותלי בית הספר עשויות לתרום ליצירת תרבות של פיתוח מקצועי וחזון משותף ללמידה בקרב צוות ההוראה והניהול. על מנהלים לא רק לספק לצוות הזדמנויות ומסגרות לפיתוח מקצועי, אלא גם להשתתף בפעילויות אלו. עוד חשוב לציין כי פעילויות לפיתוח מקצועי ניצבות בליבן של רפורמות חינוכיות מצליחות, ובאופן כללי הן שכיחות במערכות חינוך שהישיגיהן גבוהים.⁴³ אך טבעי הוא אפוא שהשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי נקבעה כמדד של מטרות פיתוח בר-קיימא מטעם האו"ם, והיא עדות לרלוונטיות הגוברת ולחשיבות של פיתוח מקצועי מתמשך לתפקוד המורים ולהתפתחותם.⁴⁴

מעבר למידת ההשתתפות של הצוות החינוכי בפעילויות מסוגים שונים לפיתוח מקצועי, ובחינה של התכנים הנפוצים בפעילויות אלו לנוכח הצורך שהמורים מביעים בפיתוח מקצועי בתכנים שונים, תלויה ועומדת שאלת המאפיינים של פעילויות משמעותיות לפיתוח מקצועי. כמו כן יש חשיבות לאפיון החסמים שעומדים כמכשלה בפני השתתפות מורים בפעילויות אלו, ומנגד הפעולות שנעשות לעידוד ההשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי.

⁴³ להרחבה ראו:

OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>.

Darling-Hammond, L. (2017), "Teacher education around the world: What can we learn from international practice?", *European Journal of Teacher Education*, Vol. 40/3, pp. 291-309, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>.

Jensen, B. et al. (2016), *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*, National Center on Education and the Economy, Washington, DC, <http://ncee.org/wp-content/uploads/2015/08/BeyondPDDec2016.pdf>.

⁴⁴ להרחבה ראו:

United Nations (2015), *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations, New York, NY, www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

10.1. פיתוח מקצועי בקרב מורים

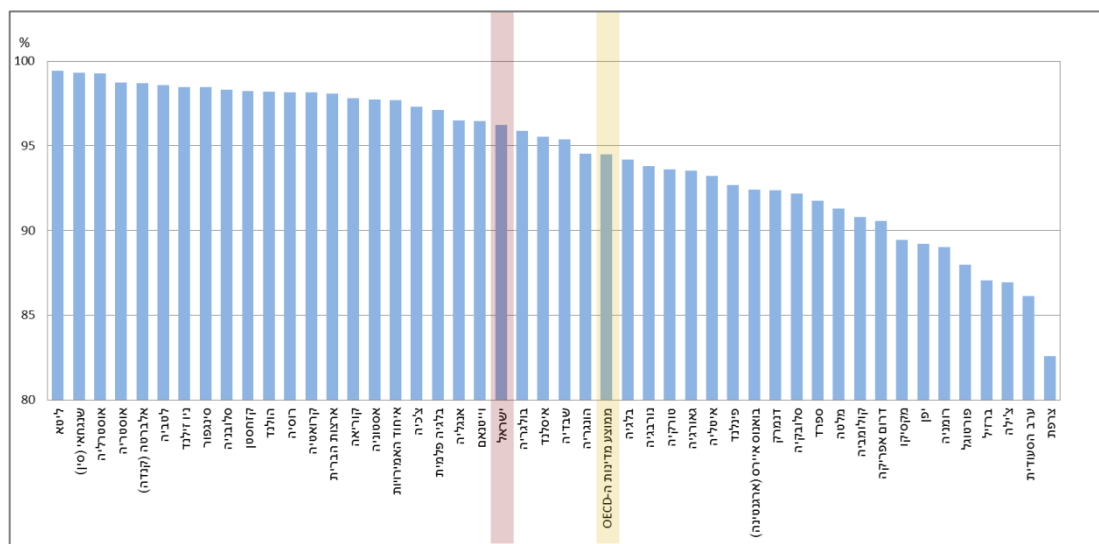
השתתפות בפעילות כלשהי לפיתוח מקצועי

כ-96% מהמורים בכיתות ז'-ט' בישראל השתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי בשנה שקדמה למועד המחקר (לוח 37).⁴⁵ שיעור זה דומה לשיעור הממוצע במדינות ה-OECD (94%), ולא נרשם הבדל של ממש בין מגזרי השפה. שיעורים גבוהים במיוחד (כ-99%) נרשמו באלברטה (קנדה), אוסטרליה, אוסטריה, שנגחאי (סין), ליטא ולטביה, ואילו בצ'ילה וברזל (87%), בערב הסעודית (86%) ובצרפת (83%) נרשמו שיעורים נמוכים, באופן יחסי כמובן (תרשים 32).

לוח 37: שיעורי המורים שהשתתפו בפעילות כלשהי לפיתוח מקצועי

השתתפות בפעילות כלשהי לפיתוח מקצועי	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
96%	94%	97%	95%	

תרשים 32: שיעורי המורים שהשתתפו בפעילות כלשהי לפיתוח מקצועי – כלל המדינות



מקור למידע: OECD (2019), תרשים I.5.1

שיעורים גבוהים אלו מעידים כי השתתפות תדירה בפעילויות לפיתוח מקצועי היא מרכיב אינטגרלי במסלול המקצועי ובקריירה של מורים. למעשה, במדינות רבות השתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי היא מרכיב חובה במסלול המקצועי ובקריירה של מורים (תרשים 33). עיגון ההשתתפות של מורים בפעילויות לפיתוח מקצועי במדיניות מערכת החינוך מבטיח כי לכל מורה תהיה הזדמנות לכך, אם כדרישת חובה לשם הישארות במקצוע (ב-15 מדינות) ואם כתנאי לקידום או להעלאה בשכר (ב-10 מדינות, בכללן ישראל), ואם גם וגם (ב-2 מדינות: ליטא וקזחסטן). עם זאת, מדיניות מחייבת בנושא מעידה על גישה ריכוזית, המאפשרת שיקול דעת מועט בלבד למורה, לא בנוגע להשתתפות בפעילויות אלא בנוגע לסוג הפעילות ולנושא הפעילות, בהתאם להעדפות ולצרכים שלהם. ועדיין, עיגון ההשתתפות במדיניות איננו הכלי היחיד להבטחת השתתפות מורים בפעילויות לפיתוח מקצועי. כך, בסינגפור ובהולנד נרשמו שיעורי השתתפות גבוהים בפעילויות לפיתוח מקצועי, אף שאין בהן דרישה שכזו מן המורים המעוגנת במדיניות משרדי החינוך. בסינגפור, לדוגמה, פעילות זו

⁴⁵ המורים (והמנהלים) נשאלו על אודות השתתפותם בפעילות לפיתוח מקצועי בשנה שקדמה להעברת הסקר. השיעור המוצג מתייחס למורים שציינו לפחות אחת מתוך 10 אפשרויות של פעילויות לפיתוח מקצועי.

תרשים 33: דרישה להשתתפות מורים בפעילויות לפיתוח מקצועי בבתי ספר ציבוריים



עולה השאלה האם יש הבדלים בשיעורי ההשתתפות של מורים בפעילויות לפיתוח מקצועי כאשר בוחנים את מאפייני בית הספר שהם משתייכים אליו, ובעיקר את מאפייני הרקע של התלמידים בבית הספר. מתן הזדמנויות שוות לפיתוח מקצועי של מורים בבתי ספר שונים חיוני כדי להבטיח נגישות שוויונית להוראה איכותית לתלמידים מרקעים שונים.⁴⁶ היבט משלים לכך הוא האפשרות לפיתוח מקצועי שאיננו מותנה בפרופיל של המורים ובמאפייני הרקע שלהם (גיל, מגדר, ותק) או מושפע מהם.

בבחינת מאפייני הרקע של המורים, בישראל נמצא כי שיעור המשתתפים בפעילויות לפיתוח מקצועי גבוה מעט יותר בקרב מורים ותיקים (97%) בהשוואה למורים בראשית דרכם (94%). לא נמצא הבדל מובהק בשיעורי ההשתתפות בפילוח לפי מגדר וגיל. ככלל, גם

Darling-Hammond, L. and G. Sykes (2003), "Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the 'highly qualified teacher' challenge", Education Policy Analysis Archives, Vol 11/3, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v11n33.2003>.

במרבית מדינות ה-OECD לא נמצאו הבדלים ניכרים בשיעורי ההשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי בפילוח לפי מאפייני הרקע של המורים. בממוצע מדינות ה-OECD אומנם נמצאו פערים, אך אלו בעיקרם שוליים. רק ב-6 מדינות, מלבד ישראל, נמצא ששיעורי ההשתתפות גבוהים יותר בקרב מורים ותיקים בהשוואה למורים בראשית דרכם (פערים של כ-7% נרשמו באיטליה וברומניה); רק ב-7 מדינות נמצא ששיעורי ההשתתפות נמוכים יותר בקרב מורים שגילם 50 שנים ויותר בהשוואה למורים שגילם פחות מ-30 שנים (פער של כ-9% במקסיקו וכ-7% בצרפת), וכן ב-10 מדינות נמצא ששיעורי ההשתתפות גבוהים יותר בקרב מורות בהשוואה למורים (פער של כ-13% בגאורגיה ושל כ-9% בבואנוס איירס (ארגנטינה)).

מבט-על: הקשר בין המוטיבציה להיות מורה ובין ההשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי

מאפיין חשוב של מורים, העשוי לשמש זרז להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי, הוא המניע שלהם לעסוק בהוראה. מערכות חינוך נוטות לעודד מורים להשתתף בפעילויות לפיתוח מקצועי תוך הענקת תמריצים בדמות קידום, העלאת שכר, גמולים וכיוצא בזה, שאפשר לראות בהם סוג של מוטיבציה "חיצונית". מחקרי עבר מלמדים כי שימוש בתמריצים מעין אלו עלול להוביל דווקא לירידה בהשתתפות, שכן הם עלולים לפגוע במוטיבציה "הפנימית" של המורים, ובעיקר בצורך שלהם בתחושת שייכות, כשירות ואוטונומיה. בה בעת, ההנעה להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי נשענת לא רק על שיקולים תועלתניים, אלא גם על רצון אמיתי של המורה בפיתוח מקצועי ובשיפור ההוראה כדי לסייע לתלמידים, לקהילה ולחברה כולה.

במחקר טאליס ניסו לעמוד על קשר בין המוטיבציה להיות מורה, קרי השיקולים שבבסיס ההחלטה להיות מורה (משתנה מסביר/בלתי תלוי), לבין ההשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי (משתנה מוסבר/תלוי), תוך בקרה על מאפייני רקע של מורים (כגון מגדר, ותק בהוראה והיקף משרה). כיוון שמן הספרות ידוע שפיתוח מקצועי אפקטיבי יותר כאשר מורים משתתפים במגוון רחב יותר של פעילויות, המדד שנבדק הוא מספר הפעילויות לפיתוח מקצועי שהמורה השתתף בהן בשנה שקדמה לסקר. כמתואר ב**תת-פרק 5.2**, השיקולים נחלקו לשיקולים "חברתיים" (למשל: הוראה מאפשרת להשפיע על התפתחות ילדים ואנשים צעירים, לתרום לחברה ולקדם תלמידים משכבות חברתיות מוחלשות – שיקולים שאפשר לראות בהם עדות למוטיבציה פנימית) ולשיקולים "אישיים" (למשל: הוראה מספקת ביטחון תעסוקתי, הכנסה הולמת, לוח זמנים גמיש ועוד – שיקולים שאפשר לראות בהם עדות למוטיבציה חיצונית). בישראל וכמעט בכל המדינות שהשתתפו במחקר (חוץ מערב הסעודית, דרום אפריקה ואלברטה (קנדה)), מורים שהשיקולים החברתיים עמדו בבסיס החלטתם להצטרף למקצוע נטו להשתתף ביותר פעילויות לפיתוח מקצועי, וזאת גם לאחר שמושתת ביקורת על משתני רקע של מורים שמוחזקים קבוע. לעומת זאת, רק בכרבע מן המדינות נמצא קשר בין מורים שהשיקולים האישיים עמדו בבסיס החלטתם להצטרף למקצוע לבין ההשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי, ללא מגמה אחידה: ב-7 מדינות נמצא קשר שלילי וב-6 מדינות (ובהן גם ישראל) נמצא קשר חיובי (אף כי בכל 6 המדינות האלה עוצמת הקשר נמוכה יותר מהקשר עם שיקולים "חברתיים"). מכאן אפשר ללמוד על חשיבות השיקולים ה"חברתיים" להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי, והיותם מוטיב עליו עשויים להישען מנהלי בתי ספר (בטיפוח מוטיבציה זו) ורשויות החינוך והמוסדות המציעים פעילויות כאלה (מתן תגמולים שישמשו גורמי משיכה).

סוגי הפעילויות לפיתוח מקצועי

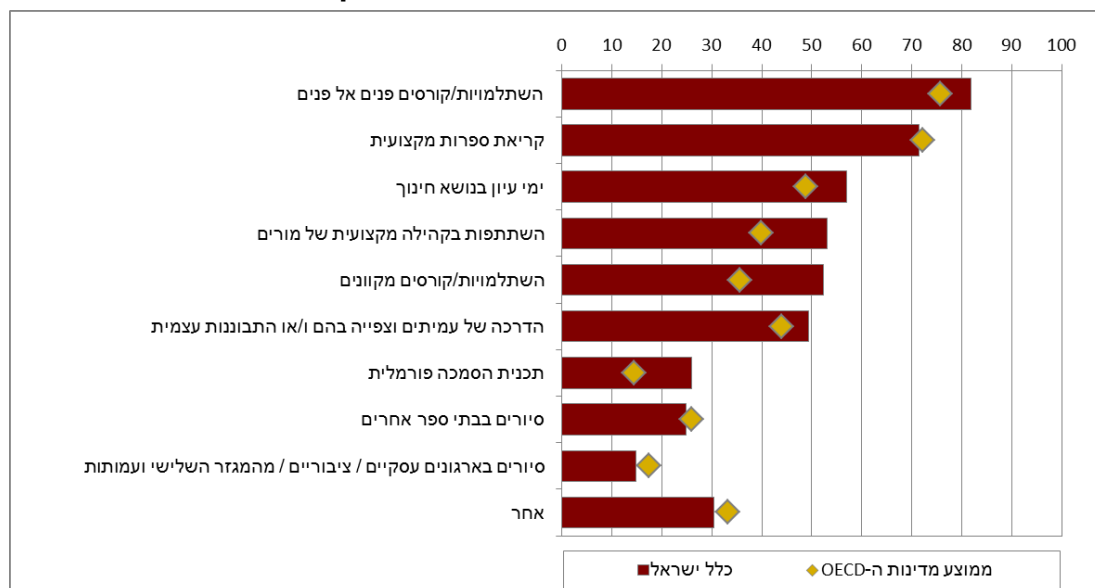
במחקר טאליס נשאלו המורים על ההשתתפותם במגוון סוגים של פעילויות לפיתוח מקצועי. עם פעילויות אלו אפשר למנות פעילויות רשמיות מובנות (כנסים וימי עיון, השתלמויות וקורסים, תוכניות הסמכה פורמליות) ופעילויות לא רשמיות (השתתפות בקהילות מקצועיות,

הדרכה של עמיתים וצפייה בהם, קריאת ספרות מקצועית). חלקן תורמות בעיקר למיומנויות התלויות בתוכן (סמינרים, קריאת ספרות מקצועית), וחלקן מקדמות מיומנויות חברתיות ושיתוף (הדרכה של עמיתים, קהילות מקצועיות). השתתפות במגוון פעילויות בעלות מאפיינים שונים עשויה לתרום לפרופיל שלם יותר של מורים ומנהלים.

בממוצע, מורים בישראל דיווחו על השתתפות ב-4.5 סוגים שונים של פעילויות לפיתוח מקצועי בשנה שקדמה להעברת הסקר. ממוצע זה גבוה אך במעט מהממוצע במדינות ה-OECD (4 סוגים שונים של פעילויות). מורים בקזחסטן, בליטא, ברוסיה ובשנגחאי (סין) השתתפו בממוצע בכ-6 סוגים שונים של פעילויות לפיתוח מקצועי, ואילו מורים בצ'ילה, בצרפת ובפורטוגל השתתפו בממוצע בכ-3 סוגים של פעילויות.

לפי דיווחי המורים בישראל, מתוך הפעילויות לפיתוח מקצועי שבהן השתתפו בשנה שקדמה למועד המחקר (תרשים 34 ולוח 38), הפעילויות השכיחות ביותר בישראל הן השתתפות בהשתלמויות/קורסים פנים אל פנים (82% מהמורים דיווחו על כך) וקריאת ספרות מקצועית (71%), ואילו הפעילויות השכיחות פחות הן תוכנית הסמכה פורמלית (26%), סיורים בבתי ספר אחרים (25%) וסיורים בארגונים עסקיים, בארגונים ציבוריים, בעמותות או בארגונים מהמגזר השלישי (15%). שיעורי ההשתתפות בשאר הפעילויות לפיתוח מקצועי הם בטווח הביניים ועומדים על כ-50% עד 55%.

תרשים 34: שיעורי המורים שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי – לפי סוג הפעילות



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.7

תמונה דומה באופן יחסי נרשמה גם בממוצע מדינות ה-OECD, מבחינת מדרג הפעילויות לפיתוח מקצועי על פי מידת השתתפות המורים בהן, אם כי לרוב שיעורי הדיווח על השתתפות גבוהים יותר בישראל (תרשים 34). הדבר ניכר בעיקר בהשתתפות בתוכנית הסמכה פורמלית כגון לימודים לקראת תואר (26% בישראל לעומת 15% בממוצע מדינות ה-OECD), בקהילה מקצועית של מורים (53% לעומת 40%, בהתאמה), ובהשתלמויות/קורסים מקוונים (52% לעומת 36%, בהתאמה). שיעורי הדיווח על קריאה של ספרות מקצועית ועל השתתפות בסיורים דומים בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD.

קיימים הבדלים בין מדינות בסוגי פעילויות לפיתוח מקצועי שהמורים השתתפו בהן. כך, לדוגמה, על השתתפות בהשתלמויות וקורסים פנים אל פנים דיווחו יותר מ-90% מהמורים באוסטריה, באוסטרליה, בלטביה, בסינגפור, בסלובניה ובליטא, לעומת רק כמחצית

מהמורים בצרפת וברומניה וכשליש מהמורים ביפן; ועל קריאת ספרות מקצועית דיווחו יותר מ-90% מהמורים בקרואטיה, באסטוניה, בליטא, ברוסיה, בשנגחאי (סין), בסלובניה ובווייטנאם, לעומת פחות ממחצית מהמורים בצ'ילה, בצרפת, במלטה, בערב הסעודית ובספרד ורק כרבע מהמורים באיטליה. סוגי פעילויות אלו נחשבים מסורתיים, ועיקר הביקורת המוטחת בהם עוסקת במקומו של המורה בתהליך הבניית הידע – פסיבי ולא פעיל. אומנם הן נפוצות מאוד ונמצאו יעילות בחיזוק הידע התוכני הדרוש למורים, אך הן לרוב מנותקות מן ההקשר הבית ספרי ומההוראה בכיתה הלימוד.

מקובל לראות בגישות מעוגנות בית ספר גורם שיש בכוחו לשלב בין ניסיון בהוראה, הקשר בית ספרי ויחסים בין מורים עמיתים כדי לשפר את איכות ההוראה. על הדרכה של עמיתים וצפייה בהם ו/או התבוננות עצמית כחלק ממערך פורמלי בבית הספר דיווחו כ-85% עד כ-95% מן המורים באיחוד האמירויות הערביות, בשנגחאי (סין) ובקזחסטן, לעומת כ-20% בלבד ואף פחות מקרב המורים בצרפת, בספרד, בפינלנד ובטורקיה. גם השתתפות בקהילות מקצועיות של מורים מעוגנות בעשייה הבית ספרית, והן לא רק חדשניות, אלא גם יוצרות סביבה המעודדת מורים עמיתים ומנהלים לשתף פעולה, ידע וניסיון, תוך הבניה משותפת של ידע וחדשנות פדגוגית וכן הענקת תמיכה המותאמת לצורכי המורים. על השתתפות בקהילות מקצועיות דיווחו כ-75% מן המורים בקזחסטן ובווייטנאם, לעומת פחות מ-20% מן המורים בצ'ילה ובפורטוגל. על אף האמור לעיל, פעילויות אלו נפוצות פחות יחסית, בוודאי בהשוואה לפעילויות המסורתיות יותר.

לוח 38: שיעורי המורים שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי – לפי סוג הפעילות

סוג הפעילות לפיתוח מקצועי	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
השתלמויות/קורסים פנים אל פנים	82%	76%	80%	86%
קריאת ספרות מקצועית	71%	72%	71%	74%
ימי עיון בנושא חינוך שבהם מורים, מנהלים ו/או חוקרים מציגים את המחקר שלהם או דנים בסוגיות בנושאי חינוך	57%	49%	54%	67%
השתתפות בקהילה מקצועית של מורים	53%	40%	54%	52%
השתלמויות/קורסים מקוונים	52%	36%	52%	53%
הדרכה של עמיתים וצפייה בהם ו/או התבוננות עצמית, כחלק ממערך פורמלי של בית הספר	49%	44%	47%	57%
תוכנית הסמכה פורמלית	26%	15%	22%	38%
סיורים בבתי ספר אחרים	25%	26%	24%	28%
סיורים בארגונים עסקיים, בארגונים ציבוריים, בעמותות או בארגונים מהמגזר השלישי	15%	17%	12%	22%
אחר	30%	33%	28%	38%

שיעורי ההשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי בקרב מורים בבתי ספר דוברי ערבית דומים לשיעורים המקבילים בבתי ספר דוברי עברית או גבוהים מהם (לוח 38). הפערים הגדולים ביותר נרשמו בהשתתפות בתוכנית הסמכה פורמלית ובימי עיון (פערים של כ-15%) וכן בהשתתפות בסיורים בארגונים שונים ובהדרכה של עמיתים (פערים של כ-10%).

מאפיינים של פעילויות משמעותיות לפיתוח מקצועי

מערכות חינוך ברחבי העולם שואפות לזהות את המרכיבים והמאפיינים של פעילויות לפיתוח מקצועי שיש להן תרומה של ממש לתהליכי ההוראה ולתוצרי הלמידה. מיקוד במאפיינים אלו עשוי להגביר את היעילות של פעילויות לפיתוח מקצועי ואף לצמצם עלויות הכרוכות בפעילויות שאינן אפקטיביות. מחקר טאליס מאפשר לקובעי המדיניות ללמוד על שיעור המורים אשר דיווחו כי להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי בשנה שקדמה להעברת

הסקר הייתה השפעה חיובית על ההוראה שלהם, ועל מאפייני המפתח של פעילויות משמעותיות אלו, לתפיסת המורים. לא זו בלבד אלא שהמחקר אף בוחן קשר בין תפיסת ההשפעה החיובית של פעילויות לפיתוח מקצועי ובין שלושה מדדי תוצאה של המורים: תחושת מסוגלות, שביעות רצון והפעלה של פרקטיקות החינוכיות לקידום למידה משמעותית.

כ-80% מן המורים בישראל, ללא הבדל ניכר בין מגזרי השפה, דיווחו כי להשתתפות בפעילות לפיתוח מקצועי הייתה השפעה חיובית על ההוראה שלהם, בדומה לשיעור הממוצע במדינות ה-OECD (לוח 39). כ-90% ואף יותר מן המורים באלברטה (קנדה), אוסטרליה, בואנוס איירס (ארגנטינה), יפן, סינגפור וטאיוואן דיווחו על כך, לעומת כ-70% בלבד מן המורים בבליה, בולגריה, צרפת, מלטה ודנמרק.

לוח 39: שיעורי המורים שדיווחו כי להשתתפות בפעילות לפיתוח מקצועי הייתה השפעה חיובית על ההוראה שלהם

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
להשתתפות בפעילות לפיתוח מקצועי הייתה השפעה חיובית על ההוראה	81%	82%	81%	83%

לפני המורים שצינו כי השתתפו בפעילות משמעותית לפיתוח מקצועי הוצגו 12 מאפיינים, שבספרות המקצועית נמצאו קשורים לפיתוח מקצועי יעיל ומשמעותי. הללו מסווגים לארבע קטגוריות או לארבעה היבטים מרכזיים: מיקוד בתוכן, התבססות על למידה פעילה ושיתוף פעולה, פעילות ממושכת ופעילות מעוגנת בבית הספר (תרשים 35 ולוח 40).

בבחינת מאפייני הפעילויות לפיתוח מקצועי שיש להן השפעה חיובית ניכרת על ההוראה נראה ששיעורים גבוהים מקרב המורים בישראל ציינו מאפיינים הנוגעים למיקוד בתוכן. מן הספרות המקצועית עולה שמאפיין מרכזי של פעילויות משמעותיות ואפקטיביות לפיתוח מקצועי הוא היותן ממוקדות בתוכן, עם קישור לנושא הלימוד ולתוכנית הלימודים, כך שהן מאפשרות למורים הבנה טובה יותר של מקצוע הלימוד, והן עולות בקנה אחד עם הידע הקודם ועם הניסיון של המורים, וכן עם צורכיהם וציפיותיהם. לצד אלו נדרש שהפעילות תהיה מובנית היטב, כך שתקשר בין הידע (הקודם והחדש) של המורים לבין פרקטיקות כיתתיות ומדדי תוצאה ניתנים למדידה. המורים בישראל ציינו בעיקר התאמה לצרכי האישיים של המורה בכל הנוגע להתפתחותו המקצועית (90%), הסתמכות על ידע קודם של המורה (85%) והיות הפעילות מובנית היטב (84%), ופחות מכך מיקוד בתוכן הנחוץ להוראת המקצוע (70%) (תרשים 35). נראה כי התאמה לצורכי ההתפתחות המקצועית מרכזית יותר בעיני מורים בישראל לעומת עמיתיהם במדינות ה-OECD (90% לעומת 78%, בהתאמה), וכך גם היות הפעילות מובנית היטב (84% לעומת 76%, בהתאמה), ואילו הסתמכות על ידע קודם דווחה בשיעורים גבוהים יותר במדינות ה-OECD (91% לעומת 85% בישראל). היבטים של מיקוד בתוכן צוינו בשיעורים גבוהים במיוחד על ידי מורים בשגחאי (סין), בווייטנאם ובדרום אפריקה, ואילו ביפן ובבולגריה הם צוינו בשיעורים הנמוכים ביותר.

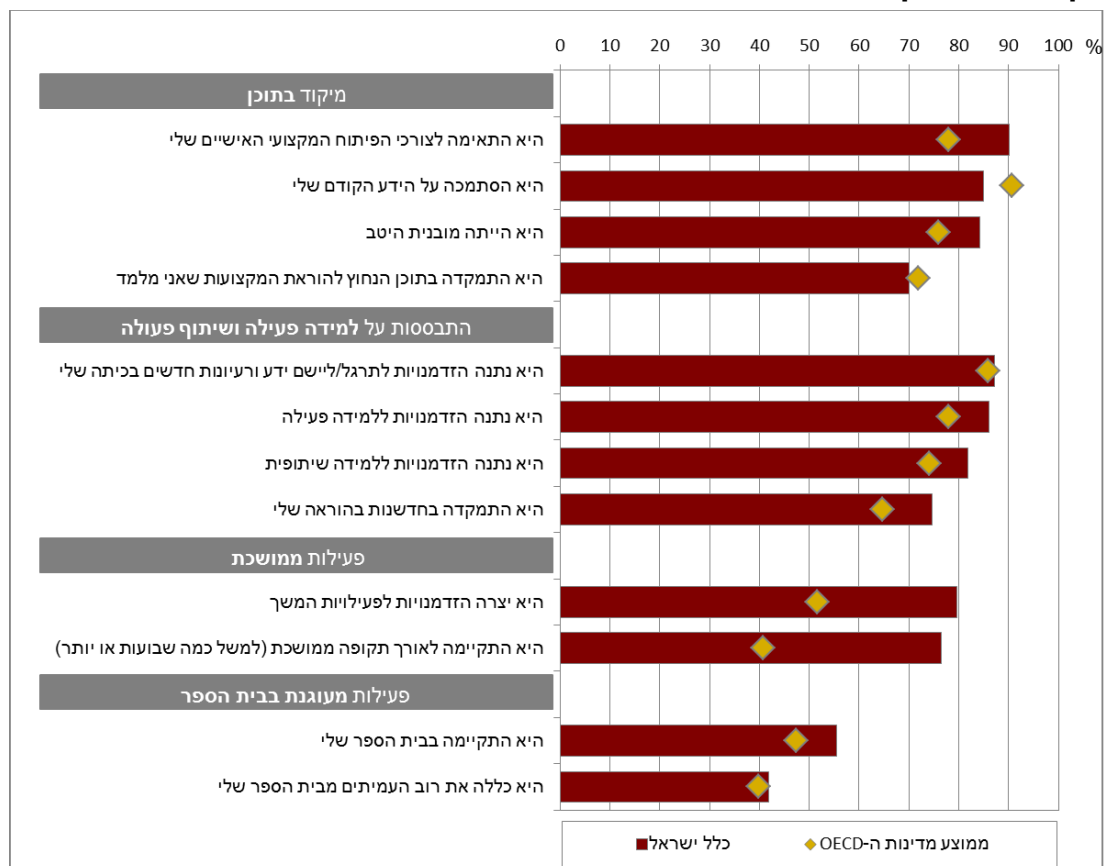
היבטים נוספים של פעילות משמעותית לפיתוח מקצועי נוגעים ללמידה פעילה ולשיתוף פעולה (תרשים 35). למידה פעילה היא גישה פדגוגית שבמרכזה הלומד, אשר ממלא תפקיד פעיל בהבניה של הידע שלו. מרכיב חיוני בהוראה פעילה הוא שיתוף פעולה בין עמיתים ולמידה שיתופית. שיתוף פעולה בין עמיתים לומדים נחשב לעיתים קרובות גישה יעילה וחסכונית לפיתוח מקצועי, בהשוואה לחלופות כקורסים והשתלמויות, כיוון שהוא מאפשר למידה המבוססת על רישות לא פורמלי בתוך בתי ספר. בישראל, כ-85% מהמורים שהשתתפו בפעילויות משמעותיות דיווחו על הזדמנויות ל- (א) יישום ידע ורעיונות בכיתה; (ב) למידה פעילה; (ג) למידה שיתופית, ואילו 75% דיווחו על מיקוד בחדשנות. חוץ מבסעיף

הראשון, שיעורי הדיווח במוצע מדינות ה-OECD נמוכים בכ-10%. היבטים של התבססות על למידה פעילה ולמידה שיתופית צוינו בשיעורים גבוהים במיוחד על ידי מורים בקולומביה, באיחוד האמירויות הערביות, בווייטנאם ובדרום אפריקה, ואילו ביפן, בדנמרק, באיסלנד ובצ'כיה הם צוינו בשיעורים הנמוכים ביותר.

להיותה של הפעילות ממושכת ומתמשכת חשיבות רבה בעיני מרבית המורים בישראל, וחשיבות פחותה מזו בעיני המורים במוצע מדינות ה-OECD (**תרשים 35**). בישראל, כ-80% מן המורים ייחסו חשיבות לכך שהפעילות יצרה הזדמנויות לפעילויות המשך (80%) ושהפעילות התקיימה לאורך תקופה ממושכת (77%), וזאת לעומת כמחצית מהמורים בלבד ואף פחות מכך במוצע מדינות ה-OECD (52%-ו-41%, בהתאמה). למעשה, ישראל היא אחת משתי המדינות שבהן צוינו היבטים של פעילות ממושכת בשיעורים גבוהים במיוחד, לצד וייטנאם, ואילו ביפן, בבלגיה ובצרפת היבטים אלו צוינו בשיעורים הנמוכים ביותר.

עוד נודעת חשיבות לעיגון הפעילות בבית הספר, בעיקר לנוכח העובדה שההקשר הבית ספרי ומאפייני הרקע של צוות המורים מעצבים את הפרקטיקות ואת דרכי ההוראה בכיתה ומשפיעים עליהן. רק כמחצית מהמורים בישראל ייחסו חשיבות לכך שהפעילות התקיימה בבית ספרם (55%), ופחות ממחצית מהמורים ציינו את העובדה שהפעילות שהשתתפו בה כללה את מרבית עמיתיהם מבית הספר (42%). שיעורים אלו דומים יחסית לשיעורים המקבילים במוצע מדינות ה-OECD (47%-ו-40%, בהתאמה) (**תרשים 35**). היבטים של עיגון הפעילות בבית הספר צוינו בשיעורים גבוהים במיוחד על ידי מורים באיחוד האמירויות הערביות ובווייטנאם, ואילו באוסטריה, קרואטיה וצרפת הם צוינו בשיעורים הנמוכים ביותר.

תרשים 35: שיעורי המורים שצינו את המאפיינים שלהלן בנוגע לפעילויות פיתוח מקצועי שיש להן השפעה חיובית על ההוראה



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.15 ותרשים I.5.5

חשוב לציין כי דיווחים בשיעורים נמוכים על מאפיין מסוים יכולים לנבוע ממספר סיבות. האחת, מאפיין זה מוטמע רק במיעוט הפעילויות לפיתוח מקצועי. השנייה, המאפיין מוטמע בהיקף נרחב אך מורים לא מייחסים לו חשיבות כמאפיין מרכזי של פעילות משמעותית או כזוה שרלוונטי לעובדת היותה של הפעילות משמעותית עבורם. כך או כך, מן הממצאים עולה בבירור כי הן בישראל והן במדינות ה-OECD שיעורים גבוהים מקרב המורים ציינו היבטים של מיקוד בתוכן, התבססות על למידה משמעותית ושיתוף פעולה, ושיעורים נמוכים יותר מקרב המורים ציינו היבטים הנוגעים לעיגון הפעילות בבית הספר כהיבטים מרכזיים של פעילויות שיש להן השפעה חיובית עליהם. היבטים הנוגעים למשך הפעילות צוינו בעיקר על ידי מורים בישראל, והרבה פחות מכך על ידי מורים בממוצע מדינות ה-OECD.

שיעורי המורים שצינו את המאפיינים השונים של פעילות משמעותית גבוהים מעט יותר, על פי רוב, בבתי ספר דוברי ערבית בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית (לוח 40). הפערים הגדולים ביותר ניכרו במאפיינים הנוגעים למיקום ההשתלמות בבית הספר שבו מלמדים לצד העמיתים. שיעורי הדיווח בקרב מורים בבתי ספר דוברי עברית דומים לשיעורים המקבילים בממוצע ה-OECD, ואילו בבתי ספר דוברי ערבית הם גבוהים יותר בכ-30%. פערים ניכרים נרשמו גם במאפיינים של מיקוד בחדשנות בהוראה (פער של 17%), מיקוד בתוכן הנחוץ להוראת המקצועות ויצירת הזדמנויות לפעילויות המשך (פער של 9% כל אחד), ומתן הזדמנויות לתרגל וליישם ידע ורעיונות חדשים בכיתה (פער של 8%).

לוח 40: שיעורי המורים שצינו את המאפיינים שלהלן בנוגע לפעילויות פיתוח מקצועי שיש להן השפעה חיובית על ההוראה

מאפיין של פעילות פיתוח מקצועי משמעותית	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
השפעה חיובית של פעילות לפיתוח מקצועי על ההוראה	81%	82%	81%	83%
תוכן תלמיד	התאמה לצורכי הפיתוח המקצועי האישיים	90%	78%	89%
	הסתמכות על הידע הקודם	85%	91%	87%
	מובנית היטב	84%	76%	85%
	מיקוד בתוכן הנחוץ להוראת המקצועות שאני מלמד	70%	72%	68%
מסבסב תלמיד	מתן הזדמנויות לתרגל/ליישם ידע ורעיונות חדשים בכיתה	87%	86%	85%
	מתן הזדמנויות ללמידה פעילה	86%	78%	85%
	מתן הזדמנויות ללמידה שיתופית	82%	74%	80%
	מיקוד בחדשנות בהוראה	75%	65%	70%
יצירת הזדמנויות לפעילויות המשך	יצירת הזדמנויות לפעילויות המשך	80%	52%	77%
	התקיימה לאורך תקופה ממושכת	77%	41%	76%
התקיימה בבית"ס שלי	התקיימה בבית"ס שלי	55%	47%	48%
	כללה את רוב העמיתים מבית"ס שלי	42%	40%	33%

מבט-על: קשר בין השתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי לבין תחושת מסוגלות ושיעור רצון

ממצאי מחקר טאליס הקודם (2013) אפשר ללמוד שהשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי תורמת לא רק לידע ולכישורים של המורים, אלא גם לתחושת המסוגלות שלהם ולשיעור רצונם מעבודתם, ואלו בתורם עשויים להשפיע על ההתמדה שלהם במקצוע. במחזור מחקר זה ניסו לעמוד על הקשר בין השתתפות בפעילות משמעותית של פיתוח מקצועי (משתנה מסביר/בלתי תלוי) לבין שביעות רצון של המורים מהעבודה ותחושת החוללות העצמית שלהם (משתנים מוסברים/תלויים), תוך בקרה על מאפייני רקע של המורים (כגון מגדר, ותק בהוראה והיקף משרה) ומאפייני כיתה (גודל כיתה, שיעור תלמידים תת-משיגים מבחינה לימודית או תלמידים עם בעיות התנהגותיות). בישראל ובמרבית המדינות שהשתתפו במחקר נמצא קשר חיובי בין השתתפות בפעילות משמעותית של פיתוח מקצועי לתחושת החוללות העצמית (הקשר נמצא ב-46 מדינות מתוך ה-48 שהשתתפו במחקר) ושיעור הרצון מהעבודה (ב-33 מדינות). כך, מורים שהשתתפו בשנה שקדמה למחקר בפעילות לפיתוח מקצועי שהייתה משמעותית להוראה שלהם בכיתה נוטים להיות מרוצים יותר ובעלי תחושת חוללות עצמית גבוהה יותר. אף כי נדרשת זהירות בהסקת מסקנות בדבר קשר סיבתי, ממצא זה מחזק את החשיבות המיוחדת להשתתפות בפעילות משמעותית של פיתוח מקצועי להגברת שביעות הרצון של מורים וחיזוק תחושת המסוגלות שלהם.

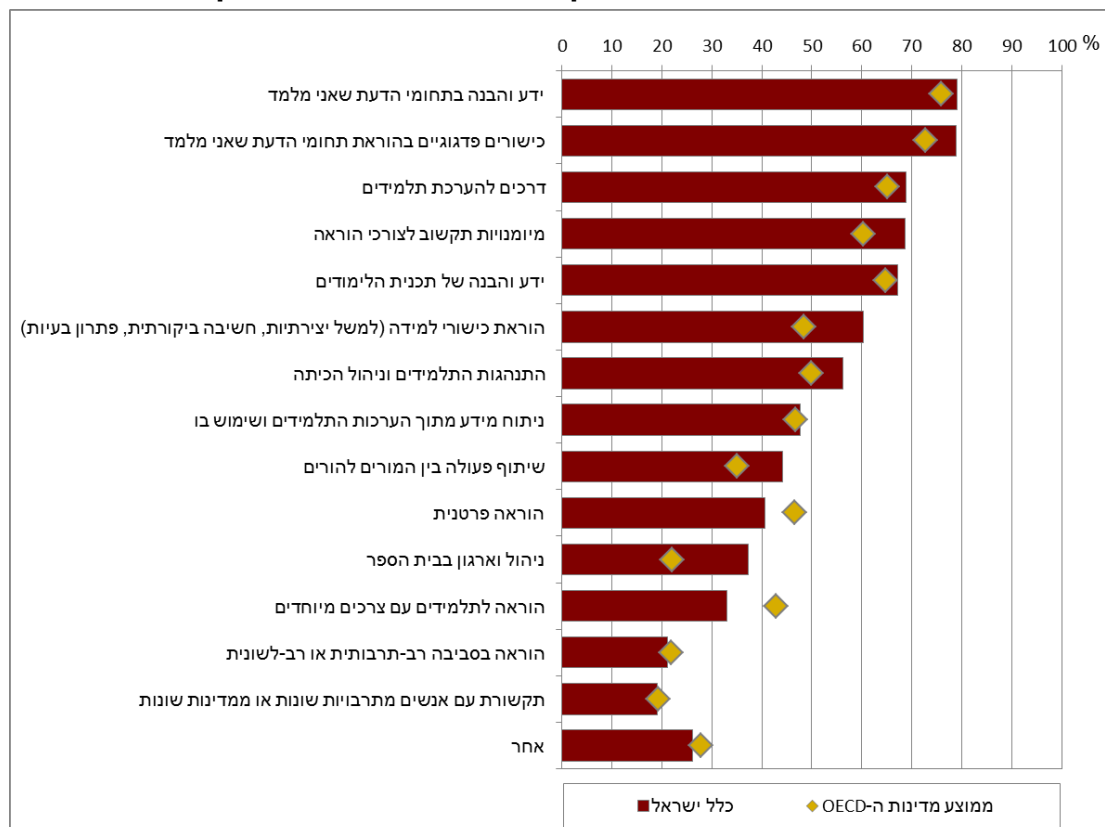
תכנים שנכללו בפעילויות לפיתוח מקצועי

מידע משווה על התכנים בפעילויות לפיתוח מקצועי שהמורים השתתפו בהן עשוי לשפוך אור לא רק על היצע נושאי הפעילויות לפיתוח מקצועי, אלא גם על הנושאים שמעסיקים מורים ושהם בוחרים להתמקצע ולהתפתח. במחקר התבקשו המורים לציין בנוגע ל-14 תכנים שונים אם הם נכללו בפעילויות לפיתוח מקצועי שבהן השתתפו בשנה שקדמה לעריכת הסקר. תחילה נבחן את המידע העולה מניתוח השאלה העוסקת בתכנים שנכללו בפעילויות לפיתוח מקצועי, וזאת כדי ללמוד על התכנים הנפוצים יותר ונפוצים פחות בישראל ובמדינות השונות. בהמשך הפרק נצליב את המידע על נושאי הפיתוח המקצועי עם הנושאים שבהם יש למורים צורך נוסף בפיתוח מקצועי, וכן עם תחושת המסוגלות שלהם בכל נושא ומידת היישום של הנושא בהוראה, ובכך נשפוך אור על פערים חשובים ועל אפיקים לפעולה בנושאים ספציפיים.

בישראל, התכנים הנפוצים ביותר אשר נכללו בפעילויות לפיתוח מקצועי שהמורים השתתפו בהן במהלך השנה שקדמה למחקר נוגעים ישירות לתחום הדעת שהמורים מלמדים (**תרשים 36 ולוח 41**), קרי מיקוד בהיבטים של 'ידע הבנה' ו'כישורים פדגוגיים' בהוראת תחום הדעת (כמעט 80% מן המורים דיווחו על כך). שני נושאים אלו הם גם הנפוצים ביותר בפיתוח מקצועי במוצע מדינות ה-OECD (וכך היה גם במחזור המחקר הקודם), ובעיקר במדינות כגון לטביה, שנגחאי (סין), טאיוואן ווייטנאם, שבהן יותר מ-90% מהמורים דיווחו על כל אחד מהתכנים הללו. כשני שלישים מן המורים בישראל דיווחו כי בפעילויות לפיתוח מקצועי שבהן השתתפו נכללו תכנים הנוגעים ל'דרכים הערכת תלמידים', 'מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה' ו'ידע והבנה של תוכנית הלימודים'. לעומת זאת, תכנים הנוגעים לרב-תרבותיות, כגון 'תקשורת עם אנשים מתרבויות/ממדינות שונות' או 'הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית' נכללו בפעילויות לפיתוח מקצועי שהשתתפו בהן רק כחמישית מן המורים, והם גם התכנים הנפוצים פחות במוצע מדינות ה-OECD (כ-20%). במדינות המתמודדות באופן מסורתי ולאורך זמן עם נושאים של שונות ומגוון באוכלוסייה, נושאים אלו נפוצים יותר בפעילות לפיתוח מקצועי (כמחצית מהמורים בדרום אפריקה וכשני שלישים מהמורים באיחוד האמירויות הערביות דיווחו על כך, ושיעורים גבוהים יחסית נרשמו גם באלברטה (קנדה),

בניו זילנד, בשנגחאי (סין), בארצות הברית ובווייטנאם). הנושא 'הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים' נכלל בפעילויות שהשתתפו בהן רק כשליש מהמורים בישראל. שאר התכנים נכללו בפעילויות לפיתוח מקצועי שהשתתפו בהן שיעורי ביניים של כ-35% עד כ-60% מן המורים.

תרשים 36: התכנים בפעילויות לפיתוח מקצועי שהמורים השתתפו בהן



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.18

ככלל, מדרג התכנים על פי שכיחותם בפעילויות לפיתוח מקצועי בישראל דומה למדרג בממוצע מדינות ה-OECD, ועל פי רוב לא נרשמו פערים ניכרים בשיעורי המורים שדיווחו על הכללת התוכן בפעילות (תרשים 36). עם זאת אפשר לזהות מספר תכנים שנפוצים יותר בפעילויות לפיתוח מקצועי בישראל, בהשוואה לממוצע במדינות ה-OECD, ובהם 'ניהול וארגון בבית הספר' (37% לעומת 22%, בהתאמה), 'הוראת כישורי למידה' (60% לעומת 48%, בהתאמה), 'שיתוף פעולה בין המורים להורים' (44% לעומת 35%, בהתאמה), ו'מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה' (69% לעומת 60%, בהתאמה). מאידך, הנושא 'הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים' נפוץ פחות בפעילויות לפיתוח מקצועי בישראל (33% לעומת 43%, בהתאמה).

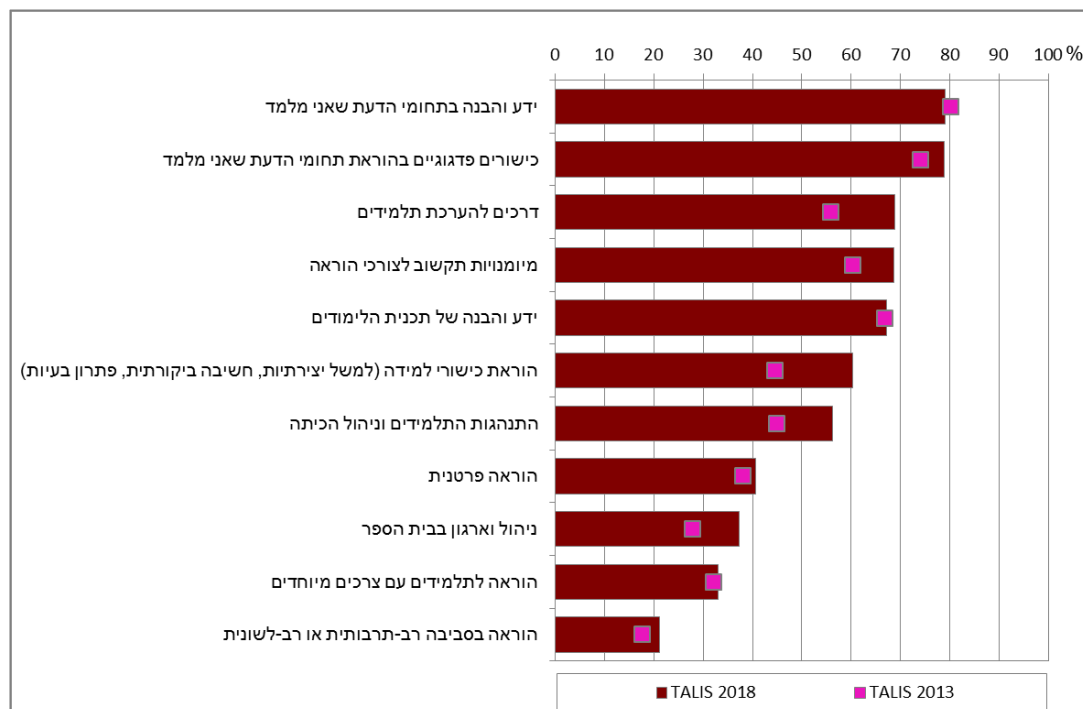
במבט פנים-ישראלי ניכר כי על אף מדרג דומה יחסית של התכנים לפי שכיחותם בפעילויות לפיתוח מקצועי, שיעורי הדיווח על הכללת התכנים בפעילויות גבוהים הרבה יותר בבתי ספר דוברי ערבית (לוח 41), בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית, ואפשר לייחס זאת להבדלי תרבות בדגמי ההשבה.

לוח 41: התכנים בפעילויות לפיתוח מקצועי שהמורים השתתפו בהן

תכנים בפעילות לפיתוח מקצועי	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
ידע והבנה בתחומי הדעת שאני מלמד	79%	76%	78%	83%
כישורים פדגוגיים בהוראת תחומי הדעת שאני מלמד	79%	73%	78%	82%
דרכים להערכת תלמידים	69%	65%	65%	80%
מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה	69%	60%	65%	78%
ידע והבנה של תוכנית הלימודים	67%	65%	64%	75%
הוראת כישורי למידה	60%	48%	58%	67%
התנהגות התלמידים וניהול הכיתה	56%	50%	50%	73%
ניתוח מידע מתוך הערכות התלמידים ושימוש בו	48%	47%	41%	68%
שיתוף פעולה בין המורים להורים	44%	35%	37%	67%
הוראה פרטנית	41%	47%	33%	62%
ניהול וארגון בבית הספר	37%	22%	30%	60%
הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים	33%	43%	31%	38%
הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית	21%	22%	17%	35%
תקשורת עם אנשים מתרבויות שונות/ממדינות שונות	19%	19%	14%	33%
אחר	26%	28%	23%	35%

שינויים לאורך זמן בהשתתפות מורים בפיתוח מקצועי בתכנים שונים, וכן שינויים בצורך לפיתוח מקצועי בנושאים שונים, עשויים לשקף שינויים בתוכניות לימודים, ברפורמות חינוכיות ועוד. מחקר טאליס מאפשר לעמוד על שינויים בהשתתפות בפיתוח מקצועי ב-11 (מתוך 14) תכנים, ועל שינויים בצרכים לפיתוח מקצועי ב-5 תכנים (ראו להלן). בין מחזור מחקר 2013 ל-2018 (תרשים 37), בעבור למעלה ממחצית התכנים שנכללו בפעילויות לפיתוח מקצועי בהן השתתפו המורים נרשמה בישראל עלייה.

תרשים 37: שינוי בין מחזורי מחקר טאליס בתכנים בפעילויות לפיתוח מקצועי שהשתתפו בהן מורים – בישראל



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.27

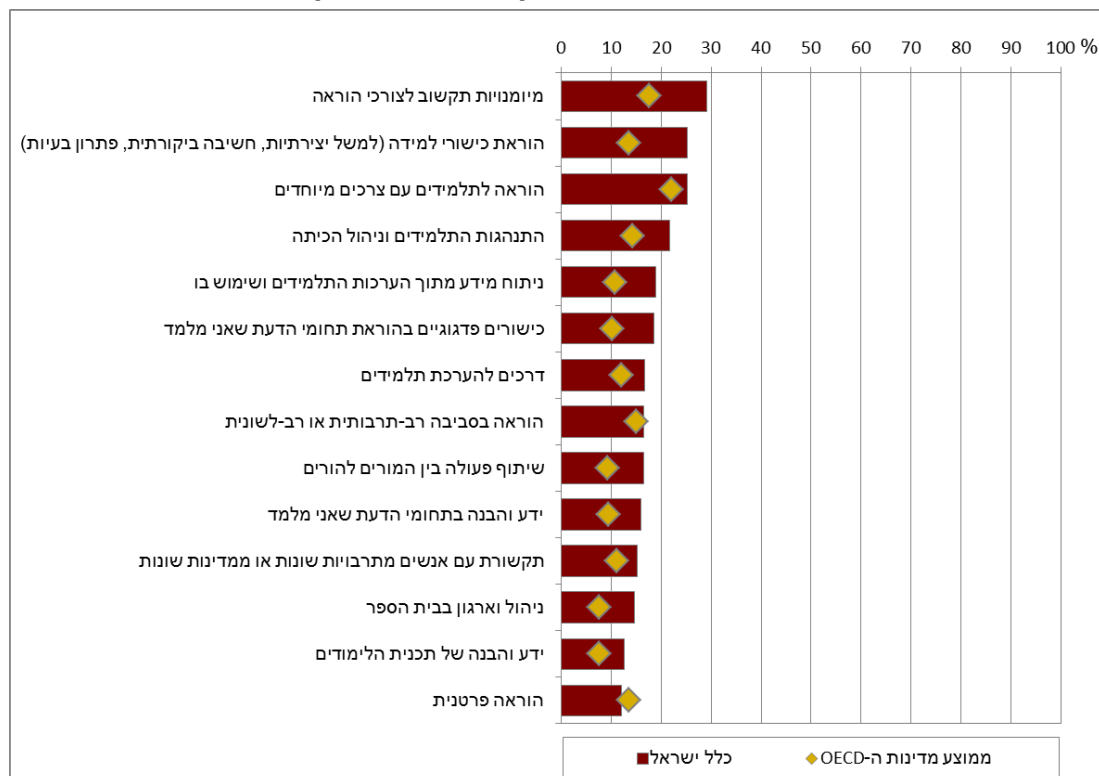
כך נרשמה בישראל עלייה בשיעור המורים שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי שכללו את התכנים 'הוראת כישורי למידה' (עלייה של 16%), 'דרכים להערכת תלמידים' (13%), 'התנהגות התלמידים וניהול הכיתה' (11%), 'ניהול וארגון בבית הספר' (9%), 'מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה' (9%), 'כישורים פדגוגיים בהוראת תחום הדעת' (5%) ו'הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית' (4%). בשיעורי המורים שהשתתפו בפעילויות שכללו את שאר התכנים לא חל שינוי של ממש. במבט בין-לאומי, ב-27 מדינות (או יותר) נרשמה עלייה בשיעורי המורים שהשתתפו בפיתוח מקצועי בתכנים 'דרכים להערכת תלמידים', 'הוראת כישורי למידה', 'התנהגות תלמידים וניהול כיתה' ו'הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים'. גם בעבור שאר הנושאים נרשמו על פי רוב עליות בשיעורי ההשתתפות בחלק לא מבוטל של המדינות, ואילו ביותר מ-5 מדינות לא נרשמה ירידה בשיעורי ההשתתפות אף לא באחד מן הנושאים.

הצורך בפעילויות לפיתוח מקצועי

המורים נשאלו באיזו מידה יש להם כיום צורך בפיתוח מקצועי בכל אחד מן התכנים הללו. מידע זה מעניק לקובעי המדיניות ולמעצביה תמונה ממקור ראשון על אודות הצרכים של המורים ואפיקי הפעולה הנדרשים כדי לענות על צרכים אלו. להלן שיעורי המורים שדיווחו כי יש להם "צורך רב" בפיתוח מקצועי בנושא מסוים (מתוך ארבע אפשרויות תשובה: "אין לי כל צורך", "צורך מועט", "צורך בינוני" ו"צורך רב").

בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD נמצאה תמונה דומה בעיקרה בנוגע לנושאים בצמרת ובתחתית של מדרג הנושאים שיש בהם צורך רב בפיתוח מקצועי (תרשים 38).

תרשים 38: שיעורי המורים שיש להם כיום צורך רב בפיתוח מקצועי בתחומים שונים



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.21

שיעור גבוה יחסית של מורים בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD הביעו צורך רב להתפתח בנושאים 'מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה' (29%-ו-18%, בהתאמה), 'הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים' (25%-ו-22%, בהתאמה) ו'התנהגות תלמידים וניהול כיתה' (22%-ו-14%, בהתאמה). שיעורים גבוהים של מורים בישראל הביעו צורך רב להתפתח גם בנושא 'הוראת כישורי למידה' (25%), ובמדינות ה-OECD הובע צורך רב להתפתח בנושא 'הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית' (15% מהמורים). ייתכן שהצורך הרב של מורים לפיתוח מקצועי בנושאים אלו משקף את האתגרים הניצבים לפניהם בדמות הוראה בכיתות שנעשות מגוונות יותר מבחינת הרכב תלמידיהן, ודרישה גוברת לעדכון הוראה תוך תיווך, תרגול והקניית מיומנויות המאה ה-21 כגון כישורי למידה, תקשוב ועוד. לעומת זאת, שיעור נמוך יחסית של מורים בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD הביעו צורך רב להתפתח בנושא 'ידע והבנה של תוכנית הלימודים' (13%-ו-8%, בהתאמה), וכן בקרב מורי ישראל בנושא 'הוראה פרטנית' (12%) ובקרב מורים במדינות ה-OECD בנושא 'ניהול וארגון בית הספר' (8%).

במבט פנים-ישראלי, על פי רוב נרשמו שיעורים דומים של מורים בשני מגזרי השפה אשר ציינו צורך רב בפיתוח מקצועי בתחומים המוצגים להלן (לוח 42). עם זאת, בבתי ספר דוברי עברית שיעור גבוה יותר של מורים הביעו צורך רב בפיתוח מקצועי בנושא 'כישורים פדגוגיים בהוראת תחום הדעת' (20% לעומת 14% בבתי ספר דוברי ערבית), ואילו בבתי ספר דוברי ערבית שיעור גבוה יותר של מורים הביעו צורך רב בפיתוח מקצועי בנושאים 'הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית' (23% לעומת 14% בבתי ספר דוברי עברית) ו'תקשורת עם אנשים מתרבויות שונות או מדינות שונות' (22% לעומת 13%, בהתאמה). לא זו בלבד שלמורים בבתי ספר דוברי ערבית יש צורך רב יותר בפיתוח מקצועי בשני נושאים אלו, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית, אלא שהם גם משתתפים יותר בפעילויות לפיתוח מקצועי בנושאים אלו (לוח 41). ובכל זאת מסתמן כי קיים מחסור בהיצע פעילויות לפיתוח מקצועי בתחומים אלו של רב-תרבותיות, בהשוואה לתחומים אחרים, שכן על אף הצורך הגבוה יחסית בפיתוח מקצועי, שיעורי המורים שהשתתפו בפיתוח מקצועי בנושאים אלו נמוכים יחסית.

לוח 42: שיעורי המורים שיש להם כיום צורך רב בפיתוח מקצועי בתחומים שונים

תכנים בהם יש צורך רב בפיתוח מקצועי	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה	29%	18%	29%	29%
הוראת כישורי למידה (למשל יצירתיות, חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות)	25%	14%	26%	22%
הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים	25%	22%	26%	23%
התנהגות התלמידים וניהול הכיתה	22%	14%	22%	20%
ניתוח מידע מתוך הערכות התלמידים ושימוש בו	19%	11%	20%	17%
כישורים פדגוגיים בהוראת תחומי הדעת שאני מלמד	19%	10%	20%	14%
דרכים להערכת תלמידים	17%	12%	17%	17%
הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית	17%	15%	14%	23%
שיתוף פעולה בין המורים להורים	16%	9%	16%	18%
ידע והבנה בתחומי הדעת שאני מלמד	16%	9%	17%	13%
תקשורת עם אנשים מתרבויות שונות או ממדינות שונות	15%	11%	13%	22%
ניהול וארגון בבית הספר	15%	8%	14%	15%
ידע והבנה של תוכנית הלימודים	13%	8%	12%	13%
הוראה פרטנית	12%	14%	11%	14%

לא זו בלבד שקיימים הבדלים בין מדינות בשיעורי במורים שהביעו צורך רב בפיתוח מקצועי בנושא 'הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים' (פחות מ-10% מהמורים בארה"ב ובאנגליה לעומת יותר מ-50% מהמורים במקסיקו, בקולומביה ובברזיל), אלא שגם קיימים הבדלים בתוך מדינה בהתאם למאפייני רקע של מורים. כך, בישראל השיעורים גבוהים יותר בקרב מורים שגילם פחות מ-30 שנים (33% לעומת 18% בלבד בקרב מורים בני 50 שנים ויותר. מגמה דומה נמצאה ב-30 מדינות נוספות), ובקרב מורים בראשית דרכם במקצוע ההוראה (29% לעומת 24% בקרב מורים ותיקים. מגמה דומה נמצאה ב-27 מדינות נוספות). ב-26 מדינות, אך לא בישראל, נמצא שהשיעורים גבוהים יותר בקרב מורות בהשוואה למורים. כמו כן נמצאו הבדלים בשיעורי הדיווח על צורך רב בפיתוח מקצועי בנושא זה לפי מאפייני התלמידים בבית הספר. ב-8 מדינות, שישראל אינה נמנית עימן, שיעור המורים גבוה יותר בבתי ספר עיתרי תלמידים עם צרכים מיוחדים (בהשוואה לשיעור המורים שהביעו צורך זה בבתי ספר שבהם שיעור נמוך של תלמידים עם צרכים מיוחדים), ורק בקולומביה התמונה הפוכה, קרי שיעור המורים שהביעו צורך בפיתוח מקצועי בנושא זה גבוה יותר דווקא בבתי ספר מעוטי תלמידים עם צרכים מיוחדים. ייתכן שהדבר משקף הבדלים בין מורים בבתי ספר שונים מבחינת הנגישות לפיתוח מקצועי בנושא, ומהווה תמרוך למעצבי מדיניות בדבר מתן הכנה ותמיכה למורים בבתי ספר שונים.

בהשוואה למחזור המחקר הקודם, בישראל נרשמה בין 2013 ל-2018 עלייה בשיעור המורים שצינו צורך רב בפיתוח מקצועי בכמה נושאים: 'דרכים להערכת תלמידים' (עלייה של 7%), 'מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה' (עלייה של 5%), 'ניהול וארגון בבית הספר' (עלייה של 5%), 'הוראה בסביבה רבת-תרבותית או רב-לשונית' (עלייה של 4%) ו'הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים' (עלייה של 5%). שלא במפתיע, כל הנושאים הללו, למעט האחרון, נמנים גם עם הנושאים שנרשמה בהם עלייה בשיעור ההשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי בתקופה האמורה. מעניין לציין כי דווקא בשני הנושאים האחרונים, שבהם העלייה בישראל מתונה יותר יחסית, נרשמו השינויים הניכרים יותר במבט בין-לאומי. כך, ב-20 מדינות, מלבד ישראל, נרשמה עלייה בשיעור המורים המדווחים על צורך רב בפיתוח מקצועי בנושא 'הוראה בסביבה רבת-תרבותית או רב-לשונית' (ב-2 מדינות נרשמה ירידה), וב-19 מדינות נוספות נרשמה עלייה מקבילה בנושא 'הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים' (ב-3 מדינות נרשמה ירידה). בנושא 'מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה' נרשמה מגמה מעורבת בשיעור המורים המדווחים על צורך רב בפיתוח מקצועי: ב-10 מדינות, ובכללן ישראל, נרשמה עלייה, לעומת 8 מדינות שבהן נרשמה ירידה.

תכנים בפעילויות לפיתוח מקצועי – השתתפות לעומת צורך

מהשוואה בין תוכני הפעילויות לפיתוח מקצועי שהמורים השתתפו בהן (לוח 41 ותרשים 36) לבין התכנים שבהם המורים מביעים צורך רב בפיתוח מקצועי (לוח 42 ותרשים 38) אפשר להפיק תובנות חשובות. בחלק מן התכנים אפשר למצוא שיעור גבוה של השתתפות בפיתוח מקצועי לצד שיעור נמוך של מורים שצינו צורך רב בפיתוח מקצועי, ובעיקר בתכנים הנוגעים לתחומי הדעת שהמורה מלמד: 'ידע והבנה' (79% לעומת 16%, בהתאמה) ו'כישורים פדגוגיים' (79% לעומת 19%). כך גם בממוצע מדינות ה-OECD. בניגוד לכך, שיעור נמוך יחסית של מורים בישראל דיווחו על השתתפות בפיתוח מקצועי ב'הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים', לעומת שיעור גבוה של מורים שצינו צורך רב בפיתוח מקצועי בנושא (33% לעומת 25%, בהתאמה). כך גם בממוצע מדינות ה-OECD, שבהן התופעה בולטת אף ביתר שאת בתכנים הנוגעים לרב-תרבותיות. ההסבר המתבקש הוא שהשתתפות בפיתוח מקצועי בנושא מסוים מספקת מענה לצורכי המורים, ומכאן המתאם ההפוך בין השתתפות בפעילות לפיתוח מקצועי בנושא נתון ובין צורך רב בפיתוח מקצועי בו. ברם, נמצאו מספר תכנים שעבורם שיעור גבוה יחסית של מורים דיווחו על השתתפות בפעילות לפיתוח מקצועי

(בישראל יותר מ-55%) לצד שיעור גבוה יחסית של מורים שדיווחו על צורך רב בפיתוח מקצועי (בישראל יותר מ-20%): 'מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה' (69% לעומת 29%, בהתאמה), 'הוראת כישורי למידה' (60% לעומת 25%, בהתאמה) ו'התנהגות התלמידים וניהול כיתה' (56% לעומת 22%, בהתאמה). בנושאים אלו המורים, אף שחלק ניכר מהם השתתפו בפיתוח מקצועי בנושא, עדיין מביעים בשיעורים גבוהים יחסית צורך רב בפיתוח מקצועי. על פניו אפשר להסביר צורך זה ברצון בפיתוח, בהתמחות ובהתעדכנות נוספת (בעיקר בנושאים חדשים או בנושאים שמתעדכנים תדיר כגון תקשוב), ולחלופין באי-שביעות רצון מהפעילויות לפיתוח מקצועי שבהן השתתפו ואשר לא ענו על מלוא צורכיהם (מבחינת ההיקף או מידת ההעמקה). בשלושת התכנים הללו, הצלבת דיווחי המורים מגלה כי בשיעור המורים שצינו צורך רב בפיתוח מקצועי בנושא נתון אין בישראל הבדל של ממש בין מורים שהשתתפו בפיתוח מקצועי בנושא ובין מורים שלא השתתפו בפיתוח מקצועי בנושא. משמעות הדבר היא שהצורך של המורים בפיתוח מקצועי בנושאים אלו איננו תלוי בהשתתפות קודמת בפיתוח מקצועי בנושא, אף לא בכזו שחלה בשנה האחרונה. הסבר אפשרי לכך הוא שהצורך בפיתוח מקצועי נובע מדרישות עדכניות שמקורן במדיניות/תוכנית לימודים/חזון בית ספרי.

עוד אפשר ללמוד ממבט משולב על שינויים בין מחזורי המחקר 2013 ו-2018 בהשתתפות בתכנים לפיתוח מקצועי אל מול השינויים המקבילים בצרכים לפיתוח מקצועי. מארגני המחקר בחרו להתמקד בשלושה נושאים שחלו בהם שינויים ניכרים לאורך השנים במדינות רבות, ולהלן תמצית הממצאים. בנושא 'הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים' במדינות רבות נרשמה עלייה בשיעור המורים שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי בנושא (27 מדינות) ובשיעור המורים שצינו צורך רב בפיתוח מקצועי בנושא (20 מדינות, בכללן ישראל). שתי המגמות גם יחד נרשמו בחלק הארי של מדינות אלו (18 מדינות, לעומת איטליה שבה נמצאו מגמות הפוכות של עלייה בהשתתפות וירידה בצורך, וכן קוריאה שבה נרשמו מגמות של ירידה בהשתתפות ובצורך). תמונה דומה נמצאה גם בעבור הנושא 'הוראה בסביבה רבת-תרבותית או רב-לשונית': במדינות רבות נרשמה עלייה בשיעור המורים שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי בנושא (21 מדינות) ובשיעור המורים שצינו צורך רב בפיתוח מקצועי בנושא (21 מדינות). שתי המגמות גם יחד נרשמו בחלק הארי של מדינות אלו (18 מדינות ובכללן ישראל, לעומת 3 מדינות בלבד – קוריאה, אנגליה ואיטליה – שבהן נמצאו מגמות הפוכות של עלייה בהשתתפות וירידה בצורך, וכן מקסיקו שבה נמצאו מגמות הפוכות של ירידה בהשתתפות ועלייה בצורך). ייתכן שמגמות אלו משקפות שינויים בחקיקה, במדיניות, ברפורמות או ביוזמות, שיש בהן להצדיק את העלייה בצורך של מורים בפיתוח מקצועי בתחום מסוים, ואת העלייה בהיצע ובזמינות הפעילויות לפיתוח מקצועי בתחום. בה בעת, ייתכן ששינויים בהרכב הדמוגרפי של התלמידים בכיתות (ובבתי הספר) – בין שמדובר בתלמידים עם צרכים מיוחדים ובין שמדובר בתרבויות ובמוצא אחר – הביאו לידי כך שלמורים רבים יותר יש צורך רב יותר בפיתוח מקצועי בתחומים שצינו מעלה, ובעקבות הצורך העולה מן השטח עלה ההיצע של הפעילויות לפיתוח מקצועי בתחומים אלו, כצעד תגובה של מערכת החינוך.⁴⁷ לעומת אלו, בנושא 'מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה' התמונה מורכבת יותר. ב-20 מדינות נרשמה עלייה בשיעור המורים שהשתתפו בפיתוח מקצועי בתחום. ב-7 מתוכן (ובכללן ישראל) נרשמה גם עלייה בשיעור המורים שהביעו צורך רב בפיתוח מקצועי בתחום, ואילו ב-5 מדינות נרשמה ירידה. ב-4 מדינות נרשמה ירידה

⁴⁷ לדוגמה, בשנת 2011 הוחל בישראל יישומן של המלצות ועדת דורנר בנושא השתלבות והכלה של תלמידי החינוך המיוחד, תחילה במסגרת ניסוי בעיר חולון ולאחר מכן גם בערים נוספות. הדבר הביא לידי כך שיותר תלמידים עם צרכים מיוחדים השתלבו בחינוך הרגיל, ובעקבות זאת התעורר אצל מורים רבים יותר צורך רב בפיתוח מקצועי בתחום כדי לתת מענה לצורכי התלמידים.

בהשתתפות בפיתוח מקצועי בתחום, וב-2 מתוכן נרשמה ירידה גם בצורך בפיתוח מקצועי בתחום. מעניין כי במדינות הנורדיות – פינלנד, איסלנד ושבדיה – נרשמו העליות הגדולות ביותר הן בהשתתפות מורים בפיתוח מקצועי ב'שילוב מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה' והן בשיעור המורים המשתמשים תדיר בפרקטיקה 'מאפשר לתלמידים להשתמש בתקשוב כשהם מכינים עבודות או פרויקטים בכיתה'. עוד אפשר לטעון כי הפיתוח המקצועי באיסלנד ושבדיה אפקטיבי יותר: במדינות אלו, אך לא בפינלנד, נרשמה ירידה בשיעור המורים שהביעו צורך רב בפיתוח מקצועי בתחום.

מבט-על: קשר בין התכנים בפעילויות לפיתוח מקצועי לבין תחושת המסוגלות בתכנים אלו ומידת יישומם בכיתה

הציפייה היא שהשתתפות מורים בפעילויות לפיתוח מקצועי תשפיע על ההוראה שלהם, וכפועל יוצא גם על הישגי תלמידיהם. ביטוי מובהק לכך הוא הקשר החיובי שנמצא, בישראל ובמדינות רבות, בין השתתפות בפעילות משמעותית של פיתוח מקצועי לבין תחושת החוללות העצמית של מורים ושיעור רצונם מהעבודה (כמתואר לעיל). אך קשר זה הוא כללי, ויש מקום לבחון אם הוא מתקיים גם ברמת תכנים ונושאים או פרקטיקות ספציפיות שבמוקד הפיתוח המקצועי. על כן, במחקר טאליס ניסו לעמוד על קשר אפשרי בין השתתפות בפעילות לפיתוח מקצועי בפרקטיקה מסוימת או תחום תוכן ספציפי (משתנה מסביר/בלתי תלוי) לבין מידת היישום של הפרקטיקה בכיתה וכן תחושת המסוגלות הנוגעת לפרקטיקה/תחום התוכן (משתנים מוסברים/תלויים), תוך בקרה על מאפייני רקע של המורים (כגון מגדר, ותק בהוראה והיקף משרה) ומאפייני כיתה (גודל כיתה ושיעור תלמידים תת-משיגים מבחינה לימודית או עם בעיות התנהגותיות). בישראל נמצאו קשרים חיוביים בכל המקרים שנבחנו, תוך השוואה בין מורים שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי בנושא שבמוקד לבין מורים שלא השתתפו בפעילויות אלו. נמצא כי:

☞ מורים שהשתתפו בפעילות לפיתוח מקצועי בנושא פרקטיקות פדגוגיות (לפחות באחד מן הנושאים הבאים: 'כישורים פדגוגיים בהוראת תחומי הדעת שאני מלמד', 'הוראה פרטנית' ו'הוראת כישורי למידה') נטו ליישם בתדירות רבה יותר פרקטיקות אפקטיביות בכיתה (פרקטיקות שתורמות להוראה ברורה ומובנת, פרקטיקות שמעודדות ומקדמות למידה משמעותית ופרקטיקות לניהול כיתה). קשר חיובי זה נמצא ב-40 מדינות, והוא חזק במיוחד ברוסיה, בקזחסטן, בקוריאה ובדרום אפריקה.

☞ מורים שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי בנושא ניהול כיתה נטו להיות בעלי תחושת מסוגלות גבוהה יותר בניהול כיתה. קשר חיובי זה נמצא ב-29 מדינות, והוא חזק במיוחד בגאורגיה, בישראל, בקזחסטן, בשנגחאי (סין), בדרום אפריקה ובאיחוד האמירויות הערביות.

☞ מורים שהשתתפו בפעילות לפיתוח מקצועי בנושאים הנוגעים לרב-תרבותיות ('הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית' או 'תקשורת עם אנשים מתרבויות שונות או ממדינות שונות') נטו להיות בעלי תחושת מסוגלות גבוהה יותר להוראה בסביבות אלו. קשר חיובי זה נמצא ב-41 מדינות, והוא חזק במיוחד בקוריאה ובשנגחאי (סין).

כל זאת, כאמור, בהשוואה בין מורים שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי בנושא שבמוקד לעמיתיהם שלא השתתפו בפעילויות אלו. מכאן אפשר ללמוד שבמרבית המדינות השתתפותם של מורים בפעילויות לפיתוח מקצועי קשורה ביישום תדיר של פרקטיקות הוראה אפקטיביות ובהעצמה של תחושת המסוגלות והביטחון ביכולת, בנושאים שבמוקד הפיתוח המקצועי. יש לנקוט משנה זהירות אשר לטיב הקשר, ולברר אם הוא סיבתי אם לא. כך או כך, שינוי תפיסותם ועמדותיהם של מורים בנוגע לפרקטיקות ההוראה שלהם הוא הצעד הראשון לקראת שיפור פני ההוראה בכיתה.

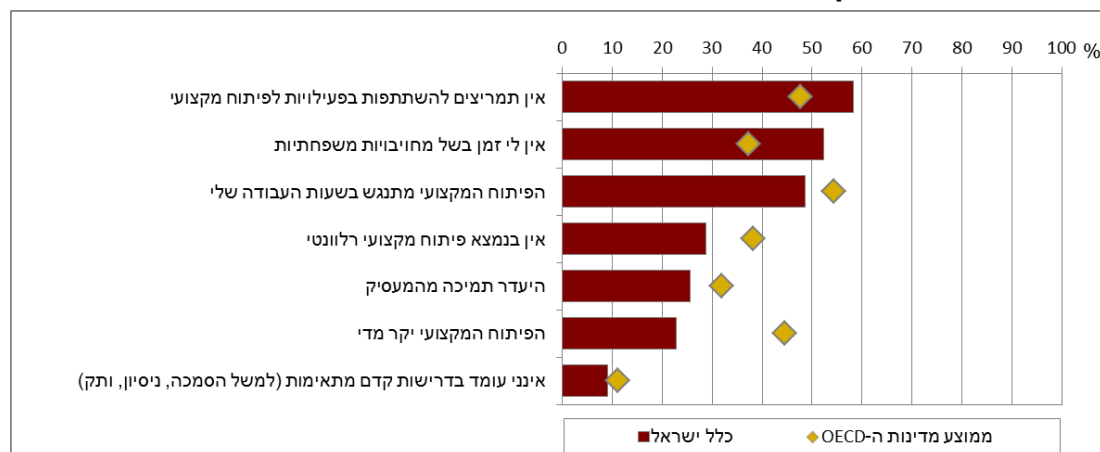
חסמים להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי

תנאי מקדים להיות פעילות לפיתוח מקצועי משמעותית עבור המשתתפים הוא השתתפות מורים (ומנהלים) בפעילות. על כן חשוב שקברניטי מערכת החינוך יבינו את החסמים העומדים בפני השתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי ויזהו מנגנונים ודרכי פעולה להסרתם ולעידוד השתתפות. מערכות חינוך הנודעות בהישגים גבוהים של תלמידיהן מספקות תמיכה ועידוד למורים כדי לאפשר להם לבחור בפעילויות לפיתוח מקצועי רלוונטיות לצורכיהם ולהשתתף בהן.

במחקר נשאלו המורים על גורמים המהווים חסמים אפשריים בפני השתתפותם בפעילויות לפיתוח מקצועי. להלן מוצגים שיעורי המורים שהסכימו או הסכימו מאוד עם ההיגד (תרשים 39 ולוח 43). כמחצית מן המורים בכיתות ז'–ט' בישראל, ואף יותר, ציינו כמה גורמים המהווים חסמים להשתתפותם בפעילויות לפיתוח מקצועי: היעדר תמריצים (58%), היעדר זמן בשל מחויבויות משפחתיות (52%) וכן התנגשות הפיתוח המקצועי בשעות העבודה (49%). כרבע מהם ציינו כי היעדר פיתוח מקצועי רלוונטי (29%), היעדר תמיכה מהמעסיק (26%) או מחירו היקר של הפיתוח המקצועי (23%) הם חסמים להשתתפותם בפעילויות. אי-עמידה בדרישות קדם הפיתוח המקצועי הייתה מכשול בפני כעשירית מן המורים (9%).

היעדר זמן בשל מחויבויות משפחתיות היא חסם מרכזי יותר בישראל בהשוואה למדינות ה-OECD (52% לעומת 37%, בהתאמה), וכך גם היעדר תמריצים להשתתפות בפיתוח מקצועי (58% לעומת 47%, בהתאמה). לעומת זאת, שיעור הדיווח על חוסר בפיתוח מקצועי רלוונטי משמעותי נמוך בישראל בהשוואה למדינות ה-OECD (29% לעומת 38%, בהתאמה). לצד אלו, אי-עמידה בדרישות קדם היא חסם נדיר יחסית גם בממוצע מדינות ה-OECD (11%), ושיעורי דיווח דומים יחסית ואף גבוהים במקצת בממוצע מדינות ה-OECD בהשוואה לישראל נרשמו בעבור היעדר תמיכה מהמעסיק (32%) והתנגשות עם שעות העבודה (54%, החסם הבולט ביותר במדינות ה-OECD).

תרשים 39: שיעורי המורים שצינו כי הגורמים המתוארים הם מכשול להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.36

במבט פנים-ישראלי, שיעורי הדיווח על החסמים להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי דומים על פי רוב בשני מגזרי השפה. יוצאים מכלל זה שני חסמים שנמצאו מרכזיים יותר בקרב מורים בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית: התנגשות בשעות העבודה (52% לעומת 40%, בהתאמה) ובעיקר היעדר תמריצים להשתתפות (66% לעומת 37%, בהתאמה) (לוח 43).

לוח 43: שיעורי המורים שצינו כי הגורמים המתוארים הם מכשול להשתתפותם בפעילויות לפיתוח מקצועי

חסמים	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
אין תמריצים להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי	58%	47%	66%	37%
אין לי זמן בשל מחויבויות משפחתיות	52%	37%	53%	49%
הפיתוח המקצועי מתנגש בשעות העבודה שלי	49%	54%	52%	40%
אין בנמצא פיתוח מקצועי רלוונטי	29%	38%	31%	22%
היעדר תמיכה מהמעסיק	26%	31%	26%	25%
הפיתוח המקצועי יקר מדי	23%	45%	23%	21%
אינני עומד בדרישות קדם מתאימות (למשל הסמכה, ניסיון, ותק)	9%	11%	9%	10%

שלא במפתיע, היעדר זמן בשל מחויבויות משפחתיות הוא חסם מרכזי יותר בעבור מורים שגילים עד 50 שנים (כ-60% מהם דיווחו על כך, לעומת כ-35% בלבד מהמורים המבוגרים יותר). אף כי היה אפשר להניח שיותר מורים ותיקים יצינו כי היעדר תמריצים להשתתפות בפיתוח מקצועי הוא חסם עבורם, לדוגמה: בשל ניסיונם ודירוגם המקצועי הדרישה והתמריץ להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי (אם לשם הכרה לגמולים ואם לשם קידום) קטנים - לא נמצא בין המורים הבדל בשיעורי הדיווח על חסם זה לפי ותק או גיל.

בישראל, שיעורי הדיווח על החסמים להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי דומים בשני מחזורי המחקר האחרונים, חוץ מירידה של 6% בחסם הנוגע ליוקר הפיתוח המקצועי שנרשמה במחזור 2018. ב-10 מדינות נוספות נרשמה ירידה בשיעורי המורים המדווחים על חסם זה להשתתפות בפיתוח מקצועי (הירידות החדות ביותר: כ-17% בגאורגיה וכ-15% בפורטוגל), לעומת 14 מדינות שבהן נרשמה דווקא עלייה בשיעורי הדיווח על חסם זה (העליות החדות ביותר: 16% ברוסיה וכ-14% בפינלנד, ברזיל ורומניה). מדינות שחל בהן צמצום בולט במיוחד בשיעורי הדיווח על חסמים שונים הן גאורגיה, איטליה ואסטוניה (בכולן נרשמה ירידה בדיווח על 4 חסמים לפחות, ולא נרשמה עלייה בדיווח על שום חסם), ואילו מדינות שחל בהן דווקא גידול בולט במיוחד בשיעורי הדיווח על חסמים שונים הן אנגליה, קוריאה וניו זילנד (בכולן נרשמה עלייה בדיווח על 4 חסמים לפחות).

תמיכה ועידוד בכל הנוגע להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי

יהיו החסמים להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי אשר יהיו, על מערכות החינוך לבחון דרכים להקל על המורים להשתתף בפעילויות אלו, ובעיקר ליצור מנגנונים שיסייעו בהסרת החסמים. עם מנגנונים אלו אפשר למנות ניהול כוח האדם בבתי הספר, תמיכה כספית, הקצאת זמן, הנחיה והכוונה, ואף עיגון הפיתוח בנהלים. המורים נשאלו אם קיבלו אחד או יותר מתוך שמונה מנגנונים שנועדו לסייע להם להשתתף בפעילויות לפיתוח מקצועי בשנה שקדמה למועד המחקר.⁴⁸

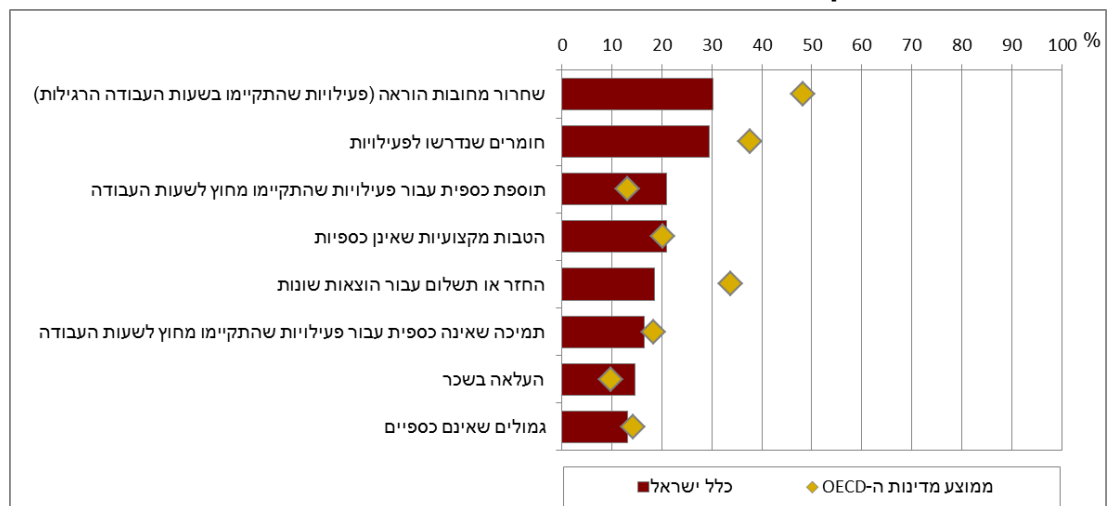
בישראל (תרשים 40), המנגנון או אמצעי התמיכה הנפוץ ביותר לשם עידוד להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי הוא שחרור מחובת הוראה כדי להשתתף בפעילויות שהתקיימו בשעות העבודה הרגילות (30% מן המורים ציינו זאת). ממצא זה חשוב לנוכח העובדה שכמחצית מהמורים ציינו התנגשות בשעות כחסם להשתתפותם בפעילויות לפיתוח מקצועי

⁴⁸ מארגני המחקר אפשרו למדינות לבחור אם להכליל בשאלון שאלה העוסקת במנגנונים לעידוד ותמיכה בהשתתפות מורים בפיתוח מקצועי, תוך בחירה מתוך 8 מנגנונים אפשריים. מכיוון שרק 44 מהמדינות שהשתתפו במחקר בחרו לכלול שאלה בנושא זה, ולא כולן בחרו לכלול את כל המנגנונים המוצעים, בחרו מארגני המחקר שלא להציג ממוצע בין-לאומי. הערך המוצג הוא הממוצע בעבור כל מנגנון של השיעורים במדינות שבחרו לכלול נושא זה בשאלון, אך יש לזכור כי הנתונים אינם בהכרח בני השוואה בין מנגנונים.

(לוח 43). שיעור דומה מקרב המורים ציינו כי קיבלו חומרים שנדרשו לפעילות (30%). שני מנגנונים אלו הם גם הנפוצים ביותר במדינות ה-OECD, אף יותר מבישראל (48%-38%, בהתאמה) **(תרשים 40).**

כחמישית מן המורים בישראל ציינו קבלת תוספת כספית בעבור פעילויות שהתקיימו מחוץ לשעות העבודה (21%, לעומת 13% בלבד במדינות ה-OECD) או החזר/תשלום בעבור הוצאות (19%, לעומת 34% – שיעור כמעט כפול – במדינות ה-OECD). אמצעי התמיכה הנפוצים פחות היו תמיכה או גמולים שאינם כספיים וכן העלאה בשכר (כ-15%). אם כך, מנגנוני התמיכה לעידוד מורים להשתתף בפעילויות לקידום מקצועי הניתנים בישראל למורים בכיתות ז'-ט' נפוצים במידה דומה או רבה יותר במדינות ה-OECD, ובעיקר שחרור מחובות הוראה כדי להשתתף בפעילויות שהתקיימו בשעות העבודה הרגילות, מתן חומרים שנדרשים לפעילות והחזר או תשלום בעבור הוצאות שונות **(תרשים 40).**

תרשים 40: שיעורי המורים שצינו כי קיבלו את סוגי הסיוע שלהלן כדי להשתתף בפעילויות לפיתוח מקצועי



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.44

במבט פנים-ישראלי **(לוח 44)**, עולה כי תמיכה שאינה כספית, הטבות מקצועיות שאינן כספיות, גמולים שאינם כספיים והעלאה בשכר נפוצים יותר בכ-5% עד כ-10% בבתי ספר דוברי ערבית, ואילו בבתי ספר דוברי עברית נפוצה יותר תוספת כספית בעבור פעילויות שהתקיימו מחוץ לשעות העבודה. שאר האמצעים לעידוד דווחו בשיעורים דומים בשני מגזרי השפה. ייתכן שמקור הבדלים אלו בהבדלים בהשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי ובפרט בסוגי הפעילויות. כך, נמצא שבקרב מורים בבתי ספר דוברי ערבית שיעורי ההשתתפות בתוכניות הסמכה פורמליות כפול מזה שבקרב מורים בבתי ספר דוברי עברית (38% לעומת 22%, בהתאמה, **לוח 38**), והרי הסמכה רחבה יותר היא פעילות שבצידה הטבות מקצועיות שאינן כספיות (כמו שיפור הזדמנויות לקידום מקצועי), תמיכה שאינה כספית (כמו צמצום שעות הוראה, ימים חופשיים וכו') וכמובן העלאה בשכר.

מעבר לסוג המנגנון לעידוד השתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי, תלויה ועומדת לה השאלה של היקף התמיכה, קרי מה שיעור המורים שנהנו לפחות ממנגנון אחד. כשני שלישים (65%) מן המורים בישראל דיווחו כי קיבלו לפחות אחד מן הגורמים הנקובים לעיל, וזאת לעומת כשלושה רבעים (76%) מן המורים בממוצע מדינות ה-OECD. שיעורים גבוהים של כ-90% ויותר נרשמו בצ'כיה, באסטוניה, בלטביה, בווייטנאם ובאוסטרליה, לעומת פחות ממחצית מהמורים במקסיקו (47%) ובפורטוגל (44%).

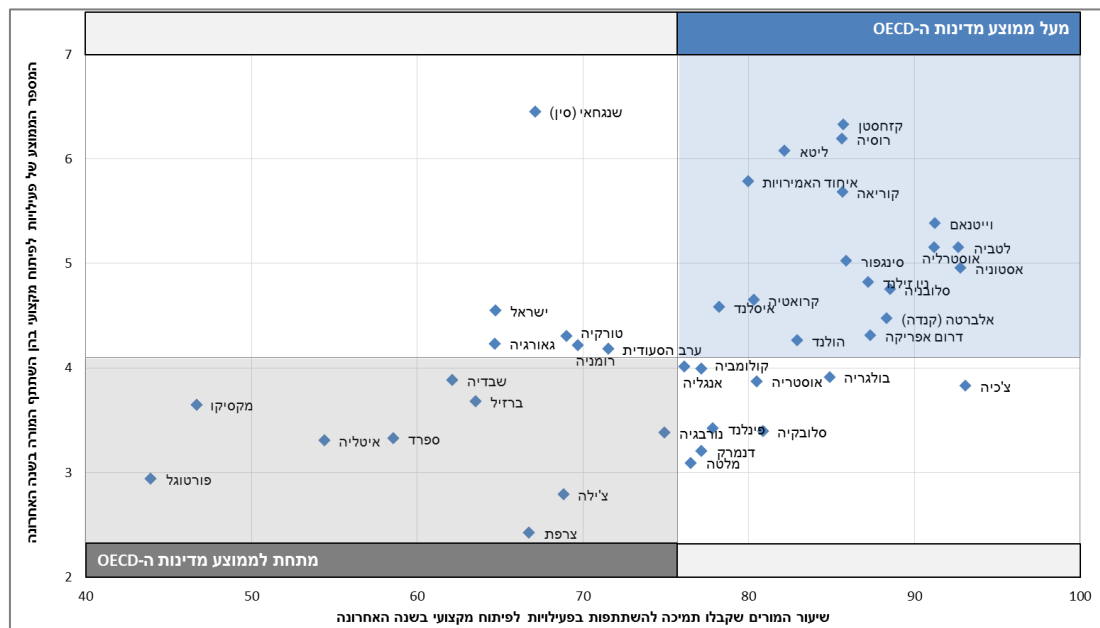
לוח 44: שיעורי המורים שציינו כי קיבלו את סוגי הסיוע שלהלן כדי להשתתף בפעילויות לפיתוח מקצועי

תמיכה	כלל ישראל	ממוצע OECD ⁴⁸	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
שחרור מחובות הוראה כדי להשתתף בפעילויות שהתקיימו בשעות העבודה הרגילות	30%	48%	30%	30%
חומרים שנדרשו לפעילויות	30%	38%	30%	29%
תוספת כספית עבור פעילויות שהתקיימו מחוץ לשעות העבודה	21%	13%	23%	14%
הטבות מקצועיות שאינן כספיות	21%	20%	19%	26%
החזר או תשלום עבור הוצאות שונות	19%	34%	19%	19%
תמיכה שאינה כספית עבור פעילויות שהתקיימו מחוץ לשעות העבודה	17%	18%	14%	24%
העלאה בשכר	15%	10%	12%	22%
גמולים שאינם כספיים	13%	14%	12%	16%

מבט-על: קשר בין מנגנוני תמיכה ועידוד להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי ובין השתתפות בפעילויות אלו

נמצא מתאם חיובי בין שיעורי המורים שנהנו ממנגנוני תמיכה ועידוד להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי ובין ההשתתפות בפעילויות אלו (**תרשים 41**), כפי שהשתקפה במספר הממוצע של פעילויות לפיתוח מקצועי שמורים השתתפו בהן בכל מדינה (המתאם ב-43 המדינות שבעבורן קיים המידע: $r=.50$, וגבוה יותר במדינות ה-OECD: $r=.59$).

תרשים 41: השתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי ומידת התמיכה והעידוד להשתתפות בפעילויות אלו



הערה: מוצגים רק נתונים של מדינות שבנוגע אליהן קיים מידע. בחישוב ממוצע ה-OECD לא נכללו בלגיה, הונגריה, יפן וארה"ב.

מקור למידע: OECD (2019). תרשים I.5.16.

בישראל – וכך גם בגאורגיה, טורקיה, רומניה, ערב הסעודית ושנגחאי (סין) – אומנם שיעור המורים שקיבלו תמיכה להשתתפות בפעילויות פיתוח מקצועי (65%) נמוך מהממוצע במדינות ה-OECD (76%), אך ההשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי (4.5 פעילויות

בממוצע (למורה) גבוהה במעט בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD (4.0). ב-12 מדינות גם שיעורי התמיכה וגם שיעורי ההשתתפות גבוהים בהשוואה לממוצעים במדינות ה-OECD (רביע ימני עליון, רקע תכלת), וב-7 מדינות השיעורים נמוכים בהשוואה לממוצעים במדינות ה-OECD (רביע שמאלי תחתון, רקע אפור).

את ההבדלים בין מדינות בשיעורי ההשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי אפשר לתלות בהבדלים במדיניות הנוגעת לפיתוח מקצועי (לדוגמה: התניה של קידום מקצועי בהשתתפות בפעילויות לקידום מקצועי) ובתמריצים ומנגנונים לעידוד השתתפות, וכן בחסמים ובגורמי המוטיבציה ברמת המורים. את שמונת המנגנונים לתמיכה ועידוד להשתתפות בפיתוח מקצועי אפשר לחלק לשתי קבוצות: תמיכה כספית ותמיכה שאיננה כספית.⁴⁹

במחקר טאליס ניסו לעמוד על קשר אפשרי בין מנגנוני תמיכה ועידוד להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי מחוץ לשעות העבודה (משתנה מסביר/בלתי תלוי) לבין ההשתתפות בפעילויות אלו (משתנים מוסברים/תלויים), תוך בקרה על מאפייני רקע של מורים (כגון מגדר, ותק בהוראה, היקף משרה) ומאפייני כיתה (גודל כיתה ושיעור תלמידים תת-משיגים מבחינה לימודית או עם בעיות התנהגותיות).

בישראל נמצאו קשרים חיוביים כך שמורים שדיווחו על קבלת תמיכה שאינה כספית ומורים שדיווחו על קבלת תמיכה כספית נטו כולם כאחד להשתתף ביותר פעילויות לפיתוח מקצועי. קשרים דומים נמצאו ב-42 וב-39 מדינות נוספות, בהתאמה (מתוך 43 מדינות שעל אודותיהן קיים מידע). אם כך, יש חשיבות רבה למנגנונים לעידוד השתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי, אם באמצעות תמיכה כספית ואם באמצעות תמיכה אחרת, והללו אכן מביאים לידי שיעורי השתתפות גבוהים יותר. על קובעי מדיניות וראשי מערכות חינוך להכיר בערך של שני סוגי המנגנונים הללו, זה הכספי וזה שאינו כספי, ובתרומתם לקידום ההשתתפות בפיתוח מקצועי, אם כמענה לחסמים שונים העומדים בפני המורים, ואם כגורמי משיכה הפונים למורים הנבדלים בבסיס המוטיבציה שלהם להשתתפות בפעילויות אלו.

10.2. פיתוח מקצועי בקרב מנהלים

השתתפות בפעילויות כלשהי לפיתוח מקצועי

כ-99% ממנהלי בתי הספר לתלמידי כיתות ז'-ט' בישראל השתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי המיועדות למנהלים בשנה שקדמה למועד המחקר (לוח 45). שיעור זה דומה לשיעור המקביל בממוצע מדינות ה-OECD, ודומה בין מנהלים בשני מגזרי השפה. השיעורים הנמוכים ביותר, באופן יחסי כמובן, נרשמו בערב הסעודית (95%), בצרפת ובברזיל (94%). ממצא זה מעיד שהשתתפות תדירה בפעילויות לפיתוח מקצועי היא חלק אינטגרלי במסלול המקצועי ובקריירה של מנהלים.

לוח 45: שיעורי המנהלים שהשתתפו בפעילות כלשהי לפיתוח מקצועי המיועדת למנהלים

השתתפות בפעילות כלשהי לפיתוח מקצועי	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
99%	99%	99%	99%	100%

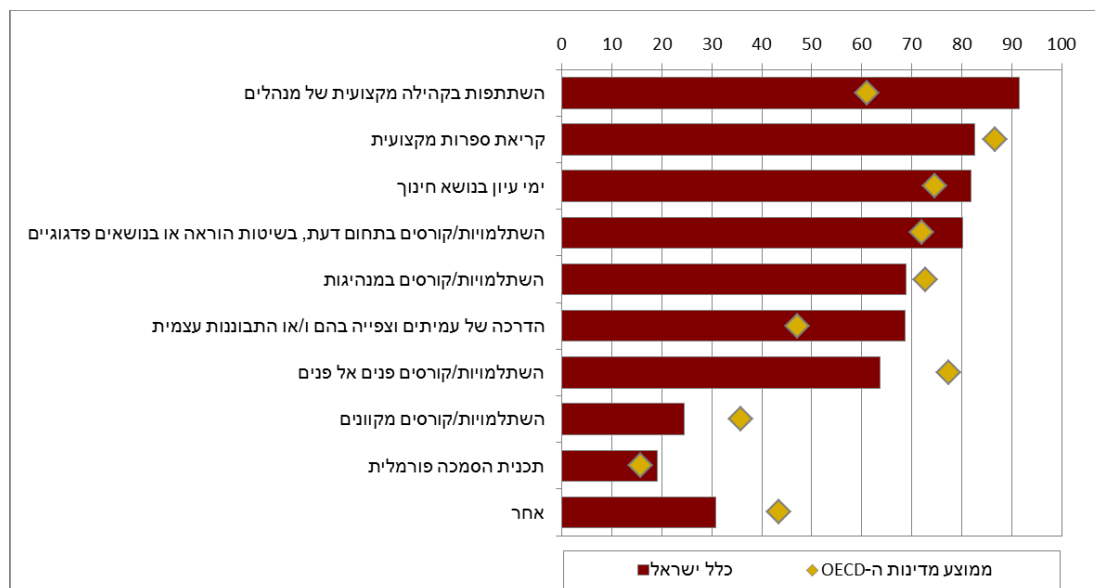
⁴⁹ מורים שדיווחו על אחד לפחות מתוך המנגנונים הבאים: 'החזר או תשלום עבור הוצאות שונות', תוספת כספית עבור פעילויות שהתקיימו מחוץ לשעות העבודה 'והעלאה בשכר' הוגדרו כמי שקיבלו 'תמיכה כספית'. מורים שדיווחו על אחד לפחות מתוך יתר המנגנונים ('שחרור מחובות הוראה כדי להשתתף בפעילויות שהתקיימו בשעות העבודה', 'תמיכה שאינה כספית עבור פעילויות שהתקיימו מחוץ לשעות העבודה', 'חומרים שנדרשו לפעילויות', 'גמולים שאינם כספיים' ו'הטבות מקצועיות שאינן כספיות') הוגדרו כמי שקיבלו 'תמיכה שאיננה כספית'.

סוגי הפעילויות לפיתוח מקצועי

בממוצע, מנהלים בישראל דיווחו על השתתפות ב-6 סוגים שונים של פעילויות לפיתוח מקצועי בשנה שקדמה להעברת הסקר. ממוצע זה דומה לממוצע במדינות ה-OECD שהשתתפו במחקר (5.8). מנהלים בקזחסטן, בקוריאה, ברוסיה ובסנגחאי (סין) השתתפו בממוצע ביותר מ-7 סוגים שונים של פעילויות לפיתוח מקצועי, ואילו מנהלים בצרפת, ביפן ובשבדיה השתתפו בממוצע בפחות מ-5 סוגים של פעילויות. עוד חשוב לציין כי ממוצע סוגי הפעילויות לפיתוח מקצועי שהמנהלים השתתפו בהן גבוה מהממוצע המקביל בקרב המורים, והדבר נכון בישראל ובכל המדינות שהשתתפו במחקר למעט מלטה וטורקיה (בשתיהן ממוצע סוגי הפעילויות לפיתוח מקצועי שהמנהלים השתתפו בהן דומה לממוצע המקביל בקרב המורים).

מתוך הפעילויות לפיתוח מקצועי המיועדות למנהלים שהמנהלים דיווחו כי השתתפו בהן בשנה שקדמה למועד המחקר (תרשים 42), יותר מ-90% מהמנהלים דיווחו כי השתתפו בקהילה מקצועית של מנהלים (92%). כ-80% מהם דיווחו על קריאת ספרות מקצועית (83%), השתתפות בימי עיון בנושאי חינוך (82%) והשתתפות בהשתלמויות/קורסים בתחום דעת, בשיטות הוראה או בנושאים פדגוגיים (80%). לעומת זאת, השתתפות בתוכנית הסמכה פורמלית (19%) ובהשתלמויות/קורסים מקוונים (25%) שכיחה פחות. כשני שלישים מן המנהלים דיווחו על השתתפות בשאר הפעילויות לפיתוח מקצועי למנהלים, ובכלל זה השתלמויות/קורסים פנים אל פנים (64%) או בקורסי מנהיגות (69%), או הדרכה של עמיתים וצפייה בהם ו/או התבוננות עצמית כחלק ממערך פורמלי (69%).

תרשים 42: שיעורי המנהלים שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי המיועדות למנהלים – לפי סוג פעילות



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.10

תמונה דומה יחסית, אף כי באופן חלקי בלבד, נרשמה גם בממוצע מדינות ה-OECD מבחינת מדרג הפעילויות לפיתוח מקצועי למנהלים על פי מידת השתתפותם של המנהלים בהן. ניכר כי בישראל השתתפות המנהלים גבוהה יותר בעיקר בקהילה מקצועית (92% לעומת 61% בממוצע מדינות ה-OECD); למעשה בישראל ובקוראטיה שיעור המנהלים שהשתתפו בפעילות זו הוא הגבוה ביותר, וכן בהדרכה של עמיתים וצפייה בהם כחלק ממערך פורמלי (69% לעומת 47%, בהתאמה. לשם השוואה, בקזחסטן וברוסיה השיעור עומד על יותר מ-95% מהמנהלים), ובקורסים בתחום הדעת, בשיטות הוראה או בנושאים פדגוגיים (80% לעומת

72%, בהתאמה). לעומת זאת, בישראל השתתפות מנהלים נמוכה יותר בהשתלמויות/קורסים פנים אל פנים (64% לעומת 77%, בהתאמה) או מקוונים (25% לעומת 36%, בהתאמה). יש לשים לב כי במדינות ה-OECD, כמעט מחצית מן המנהלים (43%) השתתפו בפעילויות אחרות לפיתוח מקצועי של מנהלים מאלו המפורטות לעיל, ואילו בישראל כשליש (31%) דיווחו על כך.

ישנם הבדלים ניכרים בין מדינות שונות בשיעורי המנהלים שהשתתפו בפעילויות שונות לפיתוח מקצועי המיועדות למנהלים, ובתוך כל מדינה בין שיעורי ההשתתפות בפעילויות השונות. ייתכן שההבדלים משקפים הבדלים ב"דמות המנהל" כפי שעולה מהגדרת תפקידם בכל מערכת חינוך, מדרישות התפקיד הניצבות לפניהם, מהעובדה שפעילויות שונות זמינות במידה שונה במדינה נתונה ובין מדינות, מהעדפות שונות של מנהלים או מתפיסתם בדבר התרומה השונה של פעילויות שונות לתפקודם וכן מצורכיהם. כך, לדוגמה, השתתפות בקורסים של מנהיגות מחזקת מיומנויות של מנהלים בהובלה והנחיה של הצוות החינוכי, בדגש על היבטי ניהול הצוות והמערכת, ואילו השתתפות בקורסים בתחום הדעת ובנושאים פדגוגיים מחזקת מיומנויות וידע של המנהל בצד התוכני ובצד הפדגוגי שרלוונטיים לעבודת המורים בכיתותיהם, בדגש על היבטי חינוך ולימוד.

שיעורי ההשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי של מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית דומים לשיעורים המקבילים בבתי ספר דוברי עברית או גבוהים מהם (לוח 46). הפערים הגדולים ביותר נרשמו בהשתתפות בהשתלמויות/קורסים במנהיגות או פנים אל פנים או בימי עיון בנושאי חינוך (פערים של כ-10%). מגמה הפוכה נרשמה בשיעורי ההשתתפות בקהילה מקצועית של מנהלים: פעילות זו נפוצה יותר בקרב מנהלים בבתי ספר דוברי עברית (פער של כ-10%).

לוח 46: שיעורי המנהלים שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי המיועדות למנהלים – לפי סוג הפעילות

סוג הפעילות לפיתוח מקצועי	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
השתתפות בקהילה מקצועית של מנהלים	92%	61%	94%	85%
קריאת ספרות מקצועית	83%	87%	82%	83%
ימי עיון בנושא חינוך שבהם מורים, מנהלים ו/או חוקרים מציגים את המחקר שלהם או דנים בסוגיות בנושאי חינוך	82%	75%	79%	89%
השתלמויות/קורסים בתחום דעת, בשיטות הוראה או בנושאים פדגוגיים	80%	72%	80%	79%
השתלמויות/קורסים במנהיגות	69%	73%	66%	77%
הדרכה של עמיתים וצפייה בהם ו/או התבוננות עצמית, כחלק ממערך פורמלי	69%	47%	67%	74%
השתלמויות/קורסים פנים אל פנים	64%	77%	61%	71%
השתלמויות/קורסים מקוונים	25%	36%	24%	26%
תוכנית הסמכה פורמלית	19%	16%	17%	24%
אחר	31%	43%	32%	29%

מהשוואה בין דיווחי המנהלים לדיווחי המורים (לוח 38) על השתתפות בפעילויות של פיתוח מקצועי, בכל הנוגע לסוגי הפעילויות שנכללו הן בשאלון המורים והן בשאלון המנהלים, עולות מספר תובנות: שלושה סוגי פעילויות לפיתוח מקצועי – השתתפות בקהילות מקצועיות, הדרכה של עמיתים וצפייה בהם ו/או התבוננות עצמית כחלק ממערך פורמלי, והשתתפות בימי עיון בנושאי חינוך – נפוצים יותר בישראל מבמדינות ה-OECD, בעיקר בקרב מנהלים אך גם בקרב מורים, ושיעור המנהלים שהשתתפו בהן גבוה משיעור המורים. על קריאה של

ספרות מקצועית – פעילות נפוצה לקידום מקצועי – דיווחו בישראל מעט יותר מנהלים ממורים (פער של כ-10%), ושיעורי הדיווח בישראל דומים לשיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD. כמו כן, הן בישראל והן במדינות ה-OECD ההשתתפות בקורסים מקוונים עודנה נפוצה פחות בהשוואה לקורסים פנים אל פנים, אך אפשר לראות כי בישראל לא זו בלבד ששיעור המורים שהשתתפו בקורסים מקוונים כפול משיעור המנהלים שהשתתפו בהם (52% לעומת 25%, בהתאמה), אלא גם ששיעור ההשתתפות של מורים בקורסים מקוונים גבוה בישראל בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD (52% לעומת 36%, בהתאמה), ואילו שיעור ההשתתפות בקורסים אלו בקרב מנהלים בישראל נמוך דווקא בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD (25% לעומת 36%, בהתאמה).

בכלל, במדינות ה-OECD נמצא כי שיעורי ההשתתפות בכל אחד מסוגי הפעילויות לפיתוח מקצועי בקרב מנהלים דומים לשיעורים המקבילים בקרב מורים ואף גבוהים מהם. בישראל הדבר נכון רק במידה חלקית, שכן שיעורי ההשתתפות של מורים גבוהים יותר בחלק מסוגי הפעילויות, כגון קורסים פנים אל פנים ותוכניות הסמכה פורמליות, וזאת, כאמור, נוסף על קורסים מקוונים. אומנם כמעט כל המנהלים והמורים השתתפו בפעילות כלשהי לפיתוח מקצועי בשנה שקדמה להעברת הסקר, אך נמצא גם שמנהלים משתתפים בממוצע ביותר סוגי פעילויות ממורים, הן בישראל והן בממוצע מדינות ה-OECD. על כן אפשר להעריך כי למנהלים ניתנות יותר הזדמנויות לפיתוח מקצועי במהלך תפקידם, בהשוואה למורים. בישראל ניכר שהדבר תלוי בסוג הפעילות לפיתוח מקצועי, שכן יש פעילויות שבהן שיעורי ההשתתפות של מנהלים גבוהים יותר, ואילו באחרות התמונה הפוכה.

הצורך בפעילויות לפיתוח מקצועי

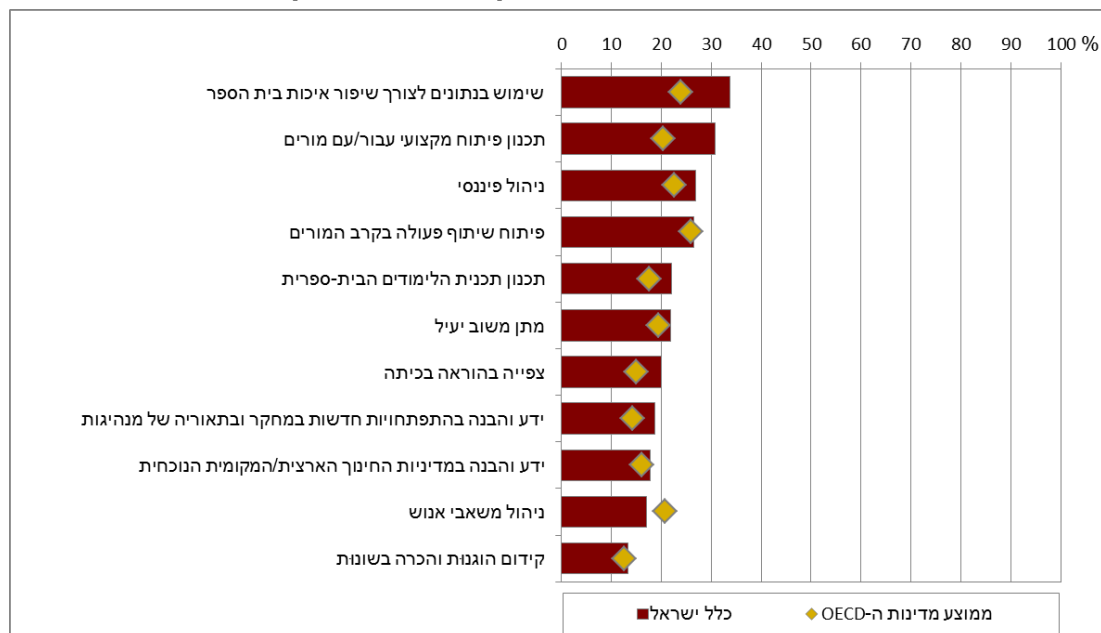
גם המנהלים נשאלו באיזו מידה יש להם צורך רב כיום בפיתוח מקצועי בכל אחד מן התחומים הללו. בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD נמצאה תמונה דומה בעיקרה בנוגע לנושאים שבצמרת ובתחתית מדרג הנושאים שלמנהלים יש בהם צורך רב לשם פיתוח מקצועי (תרשים 43). אפשר לומר כי דיווחי המנהלים משקפים את הדרישה מהם ואת הצורך שלהם לגלות בקיאות במנעד רחב של נושאים הנוגעים לתפקיד המנהל, החל מניהול פיננסי של בית הספר דרך ניהול ופיתוח ההון האנושי שבו, ועד מנהיגות פדגוגית ומדיניות חינוך ארצית, מקומית ובית ספרית.

כשליש מהמנהלים בישראל הביעו צורך רב בפיתוח מקצועי בתחום השימוש בנתונים לצורך שיפור איכות בית הספר (34%) ובתכנון פיתוח מקצועי עבור/עם המורים (31%), וכרבע ציינו ניהול פיננסי ופיתוח שיתוף פעולה בקרב מורים (27% כל אחד). בשני התחומים הראשונים נרשמו בין הממוצע בישראל לבין הממוצע במדינות ה-OECD הפערים הגדולים ביותר בשיעורי המנהלים שציינו צורך רב להתפתח בתחום (כ-10%). התחום האחרון – פיתוח שיתוף פעולה בקרב מורים – הוא מקור לדאגה בקרב מנהלים בממוצע מדינות ה-OECD, ושיעור המנהלים שהביעו צורך רב בפיתוח מקצועי בו (26%) הוא הגבוה מכל הנושאים. למנהיגות הפדגוגית וליכולתם של המנהלים לבנות אמון בקרב צוות ההוראה והניהול בבית הספר וכן לקדם שיתוף, למידה ופיתוח מקצועי בקרב מורים מקום מרכזי בהפיכתו של בית הספר לארגון לומד ובביסוסן של קהילות מקצועיות לומדות בבית הספר. על כן פותחו תוכניות ייעודיות להכשרת מנהלים בנושא זה. באופן כללי מרבית המנהלים בחלק ממדינות מזרח אסיה הביעו צורך רב בפיתוח מקצועי בנושא, ובפרט כשלושה רבעים מן המנהלים בווייטנאם ובשנגחאי (סין) וכמחצית מהמנהלים ביפן ובטאיוואן, וזאת לעומת פחות מ-5% מהמנהלים בארה"ב, באנגליה ובסינגפור.

לעומת נושאים אלו, רק כחמישית מהמנהלים בישראל הביעו צורך רב בפיתוח מקצועי בנושאים 'ידע והבנה בהתפתחויות חדשות במחקר ובתיאוריה של מנהיגות' (19% לעומת

14% במדינות ה-OECD) ובמדיניות החינוך הקיימת (18% לעומת 16%, בהתאמה), כשישית הביעו צורך רב בפיתוח מקצועי בניהול משאבי אנוש (17% לעומת 21%, בהתאמה – הנושא היחיד שבו מנהלים במדינות ה-OECD חשו צורך בפיתוח מקצועי יותר מעמיתיהם בישראל), ורק כשמינית מהמנהלים הביעו צורך רב בפיתוח מקצועי בקידום הוגנות והכרה בשונות (13% בישראל ובמדינות ה-OECD, אך יותר מ-60% בווייטנאם ובשנגחאי (סין)).

תרשים 43: שיעורי המנהלים שיש להם כיום צורך רב בפיתוח מקצועי בתחומים שונים



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.32

דיווחי המנהלים בישראל, בפילוח לפי מגזר שפה, מוצגים בלוח 47. שיעורי המנהלים שהביעו צורך רב בפיתוח מקצועי בכל אחד מן התחומים היו גבוהים יותר בבתי ספר דוברי עברית (בכ-10% ועד כ-25%), למעט בנושאים ידע והבנה במדיניות החינוך הקיימת ובהתפתחויות חדשות במחקר ובתיאוריה של מנהיגות, שבהם השיעורים דומים יחסית בשני מגזרי השפה.

לוח 47: שיעורי המנהלים שיש להם כיום צורך רב בפיתוח מקצועי בתחומים שונים

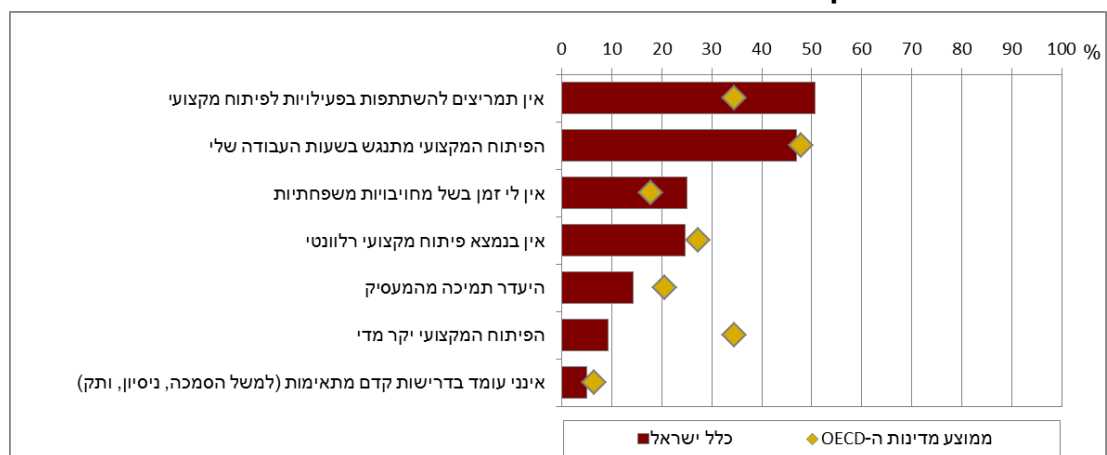
תכנים שבהם יש צורך רב בפיתוח מקצועי	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי ערבית	בתי"ס דוברי עברית
שימוש בנתונים לצורך שיפור איכות בית הספר	34%	24%	39%	20%
תכנון פיתוח מקצועי עבור/עם מורים	31%	20%	37%	13%
ניהול פיננסי	27%	23%	29%	20%
פיתוח שיתוף פעולה בקרב המורים	27%	26%	32%	11%
תכנון תוכנית הלימודים הבית ספרית	22%	18%	26%	10%
מתן משוב יעיל	22%	19%	27%	7%
צפייה בהוראה בכיתה	20%	15%	24%	8%
ידע והבנה בהתפתחויות חדשות במחקר ובתאוריה של מנהיגות	19%	14%	20%	15%
ידע והבנה במדיניות החינוך הארצית/המקומית הנוכחית	18%	16%	17%	20%
ניהול משאבי אנוש	17%	21%	20%	10%
קידום הוגנות והכרה בשונות	13%	13%	16%	5%

חסמים להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי

המנהלים בבתי הספר לתלמידים בכיתות ז'-ט' בישראל ציינו מספר גורמים המהווים חסמים להשתתפותם בפעילויות לפיתוח מקצועי (תרשים 44): כמחציתם ציינו היעדר תמריצים (51%) והתנגשות הפיתוח המקצועי בשעות העבודה (47%), וכרבע מהם ציינו כחסמים היעדר זמן בשל מחויבויות משפחתיות והיעדר פיתוח מקצועי רלוונטי (25% כל אחד). היעדר תמיכה מהמעסיק (14%) או שהפיתוח המקצועי יקר מדי (9%) או אי-עמידה בדרישות קדם הפיתוח המקצועי (5%) היוו מכשול בפני מיעוט מן המנהלים.

שיעור גבוה יותר של מנהלים במדינות ה-OECD בהשוואה לישראל ציינו כי יוקר הפיתוח המקצועי מהווה חסם בפני השתתפותם בפעילויות לפיתוח מקצועי (35% לעומת 9%, בהתאמה), ובמידה מסוימת גם היעדר תמיכה מהמעסיק (21% לעומת 14%, בהתאמה). לעומת זאת, שיעור גבוה יותר של מנהלים בישראל ציינו כי היעדר תמריצים להשתתפות בפיתוח מקצועי מהווה חסם בפניהם (51% לעומת 35%, בהתאמה), ובמידה מסוימת גם היעדר זמן בשל מחויבויות משפחתיות (25% לעומת 18%, בהתאמה). על שאר החסמים דיווחו המנהלים בישראל ובמדינות ה-OECD בשיעורים דומים.

תרשים 44: שיעורי המנהלים שצינו כי הגורמים הבאים מהווים מכשול להשתתפותם בפעילויות לפיתוח מקצועי המיועדות למנהלים



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.40

לוח 48: שיעורי המנהלים שצינו כי הגורמים הבאים מהווים מכשול להשתתפותם בפעילויות לפיתוח מקצועי המיועדות למנהלים

חסמים	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
אין תמריצים להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי	51%	35%	58%	31%
הפיתוח המקצועי מתנגש בשעות העבודה שלי	47%	21%	47%	46%
אין לי זמן בשל מחויבויות משפחתיות	25%	18%	26%	23%
אין בנמצא פיתוח מקצועי רלוונטי	25%	14%	28%	16%
היעדר תמיכה מהמעסיק	14%	21%	11%	22%
הפיתוח המקצועי יקר מדי	9%	35%	7%	15%
אינני עומד בדרישות קדם מתאימות (למשל הסמכה, ניסיון, ותק)	5%	6%	4%	8%

במבט פנים-ישראלי (לוח 48) נמצא שיעור גבוה יותר של מנהלים בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית, שצינו כחסמים היעדר תמריצים להשתתפות (58% לעומת 31%, בהתאמה) והיעדר פיתוח מקצועי רלוונטי (28% לעומת 16%,

בהתאמה), ושיעור נמוך יותר מהם שצינו את יוקר הפיתוח המקצועי (7% לעומת 15%, בהתאמה) והיעדר תמיכה ממעסיק (11% לעומת 22%, בהתאמה).

בהשוואה למחזור המחקר הקודם, בין 2013 ל-2018 נרשמו בישראל שינויים שאינם מובהקים סטטיסטית גם אם הם נראים גדולים, לדוגמה: עלייה של 9% בשיעור המנהלים שלידם היעדר תמריצים היווה חסם להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי, או ירידה של 10% בשיעור המנהלים שהתנגשות בזמן בין הפיתוח המקצועי לבין שעות עבודתם היוותה חסם להשתתפות בפעילויות אלו. גם במבט בין-לאומי, במרבית המדינות לא נרשמו שינויים בעבור מרבית החסמים בין מחזורי המחקר. בפורטוגל חל צמצום ניכר בשיעורי הדיווח על חסמים שונים (ירידה בדיווח על שני חסמים, ובשום חסם לא נרשמה עלייה בדיווח), ואילו ביפן, בקוריאה, בפינלנד, בסלובקיה ובבלגיה הפלמית חל דווקא גידול של ממש בשיעורי הדיווח על חסמים שונים (עליות חדות בדיווח על 3 חסמים לפחות).

מהשוואה בין דיווחי מורים (לוח 43) לדיווחי מנהלים (לוח 48) על חסמים להשתתפות בפעילויות של פיתוח מקצועי עולות מספר תובנות. הראשונה: בעבור כל אחד מן החסמים האפשריים שיעורי הדיווח של המורים גבוהים משיעורי הדיווח של המנהלים, ומכאן שתפיסת הגורמים הללו כחסמים להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי בולטת יותר ושכיחה יותר בקרב מורים בהשוואה למנהלים. כך בישראל, ואף יותר בממוצע מדינות ה-OECD. פער זה בולט בעיקר בנוגע להיעדר זמן בשל מחויבויות משפחתיות (52% בקרב מורים ו-25% בקרב מנהלים) ועלות גבוהה של הפיתוח המקצועי (23% בקרב מורים ו-9% בקרב מנהלים) – ייתכן שחסמים אלו קשורים בפערי הגיל ובפערי הכנסה ומצב משפחתי בין מנהלים ומורים. התובנה השנייה היא קווי הדמיון בין דיווחי מורים ומנהלים על אודות חסמים להשתתפות בפעילויות של פיתוח מקצועי. הן בקרב מורים והן בקרב מנהלים – גם בישראל וגם במדינות ה-OECD – היעדר תמריצים (חסם בולט בערב הסעודית) והתנגשות בין שעות העבודה לפיתוח המקצועי (חסם בולט ביפן) הם חסמים עיקריים. במדינות ה-OECD אפשר לציין גם את העלות הגבוהה של הפיתוח המקצועי כחסם נפוץ.

בכל הנוגע להתנגשות בין הזמן המוקדש לפיתוח מקצועי לבין שעות העבודה, מומלץ למערכות חינוך להקצות זמן לפיתוח מקצועי של מורים ומנהלים כחלק מלוח הזמנים הקבוע והסדור של עבודתם, אם באפיקים פורמליים (השתלמויות, סמינרים וכיוצא באלה) ואם באפיקים לא פורמליים (כגון שיתוף פעולה עם עמיתים). אשר לתמריצים – או למעשה היעדרם – להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי, הדבר נוגע למוטיבציה של מנהלים ומורים ללמידה, לשיפור, להתמודדות מיטבית עם אתגרי המקצוע וכן לחיפוש מענים לצרכים ולקשיים. לצד זאת המוטיבציה להשתתפות בפיתוח מקצועי מושפעת גם מתפיסתם בכל הנוגע להתפתחותם המקצועית ולהתפתחות הקריירה שלהם, שכן על פי רוב קידום מקצועי מותנה בפיתוח מקצועי. בהקשר זה חשוב לציין כי היעדר תמריצים מדווח בישראל בשיעורים גבוהים יותר בהשוואה לממוצע במדינות ה-OECD, בעיקר בקרב מנהלים. כרבע מן המורים ומן המנהלים ציינו כי אין בנמצא פיתוח מקצועי רלוונטי. הדבר מזמן קריאה לגורמים הרלוונטיים להגדיל את היצע הפעילויות, בדגש על הפעילויות שצוין כי יש בהן צורך רב לשם פיתוח מקצועי.

11. שיתוף פעולה בין מורים

אחת הפרקטיקות החשובות לפיתוח המקצועי של מורים ולהתנסותם בפדגוגיות חדשות וחדשניות היא שיתוף פעולה (collaboration). אפשר להגדיר שיתוף פעולה בין מורים כפעילויות מונחות מטרה שנועדו להשיג שיפורים ממוקדים ומדידים בתהליכי ההוראה והלמידה עבור התלמיד, הכיתה או בית הספר. לשיתוף פעולה צורות רבות, כגון השתייכות לקהילה מקצועית לומדת, פעילות בפורומים של הוראת תחום דעת ועוד. אפשר לראות מנעד רחב של היקפי שיתוף הפעולה בין מורים, החל מאינטראקציות חד-פעמיות, מתוכננות או לא מתוכננות, ועד למערך סדור, מובנה ומאורגן המאפשר ומזמן שיתופי פעולה רציפים בין מורים. שיתוף פעולה המאפשר פיתוח מקצועי נשען על אינטראקציה בין מורים, החלפת רעיונות, שיתוף חומרים, למידה מניסיון העבר ומתן תמיכה, מבוסס על עדויות רלוונטיות ומאפשר למורה להכיר את תהליכי ההוראה והלמידה, להרהר ולדון בהם, ותוך כדי כך ללמוד ולשקול דרכים לשינוי ולשיפור. על פי עדויות מחקריות, התרומה והתועלת שבשיתוף פעולה של מורים תלויות בהיקף הזמן שהמורה משקיע בפעילויות אלו, במיקוד של שיתוף הפעולה ובמידה מסוימת גם באופי הפעילויות.

במחקר טאליס נבחנו ההזדמנויות השונות לשיתוף פעולה בין מורים ונבדק באיזו תדירות הזדמנויות אלה מתקיימות, באילו אופנים מורים משתפים פעולה, וכיצד פעילויות שיתופיות אלו מעצבות את הממדים הרחבים יותר של עבודת המורים. כמו כן נבחנו במחקר היבטים של קולגיאיות בין מורים, וזאת על סמך השקפותיהם ותפיסותיהם בעניין תרבות בית הספר שלהם, מערכות היחסים שלהם עם עמיתיהם ותפקידם של מנהלי בתי הספר בטיפוח שיתופי פעולה.

11.1. התדירות והמגוון של שיתופי הפעולה בין מורים

המורים נשאלו באיזו תדירות הם מבצעים מגוון פעולות המצריכות שיתוף עם מורים אחרים ומבוססות עליו. אפשר למיין ולסווג פעולות אלו לשתי קבוצות עיקריות:

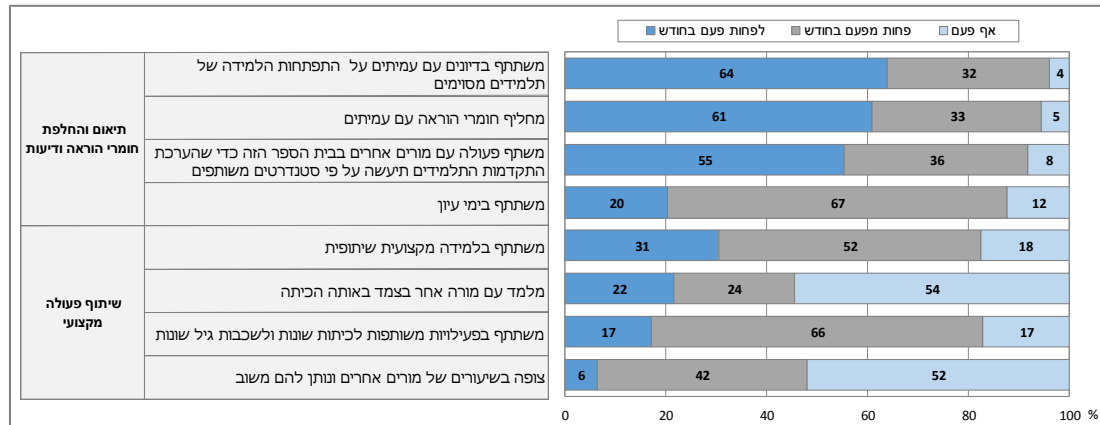
- פעולות המצריכות שיתוף פעולה עמוק ומשמעותי ותלות בין המשתתפים, להלן **"שיתוף פעולה מקצועי"**, כגון הוראה שיתופית עם מורה אחר בצמד באותה כיתה, השתתפות בלמידה מקצועית שיתופית, השתתפות בפעילויות משותפות לכיתות/שכבות גיל שונות וכן צפייה בשיעורים של מורים אחרים ומתן משוב.
- פעולות המבוססות בעיקר על תיאום והחלפת רעיונות בין מורים, להלן **"תיאום והחלפת חומרי הוראה ודעות"**, כגון השתתפות בדיונים של עמיתים על התפתחות הלמידה של תלמידים, החלפת חומרי הוראה בין עמיתים, שיתוף פעולה עם מורים אחרים בבית הספר כדי שהערכת התקדמותם של התלמידים תיעשה על פי סטנדרטים משותפים, וכן השתתפות בימי עיון.

מתשובות המורים אפשר ללמוד על ההזדמנויות שלהם לשתף פעולה, על הפעילויות הנפוצות שבאמצעותן הם עושים זאת – אם כהעדפה ואם משיקולי זמינות, תרבות בית ספרית או כנגזר מנהלים – וגם על ניהול הזמן שמוקדש להתפתחות ולמידה מקצועית מעבר להוראה בכיתה.

להלן ההתפלגות המלאה של תשובות המורים בכלל ישראל בדבר תדירות הפעילויות הללו, בחלוקה לשלוש קבוצות: תדירות של "לפחות פעם בחודש" (המורים שהשיבו "לפחות פעם בשבוע" או "1-3 פעמים בחודש"), תדירות של "פחות מפעם בחודש" (המורים שהשיבו "10-5 פעמים בשנה" או "2-4 פעמים בשנה" או "לכל היותר פעם בשנה"), ו"אף פעם".

מן הנתונים עולה כי בישראל השתתפות בפעילויות המבוססות על תיאום והחלפת חומרים ודעות שכיחה הרבה יותר מהשתתפות בפעילויות המצריכות שיתוף פעולה מקצועי (תרשים 45). תמונה דומה נרשמה גם בממוצע מדינות ה-OECD, ולמעשה במרבית המדינות.

תרשים 45: תדירות ההשתתפות במגוון שיתופי פעולה – בכלל ישראל



הערה: בתוך כל קטגוריה הפעולות ממוינות בסדר יורד לפי שיעור המורים שדיווחו על השתתפות בהן בתדירות של "לפחות פעם בחודש".

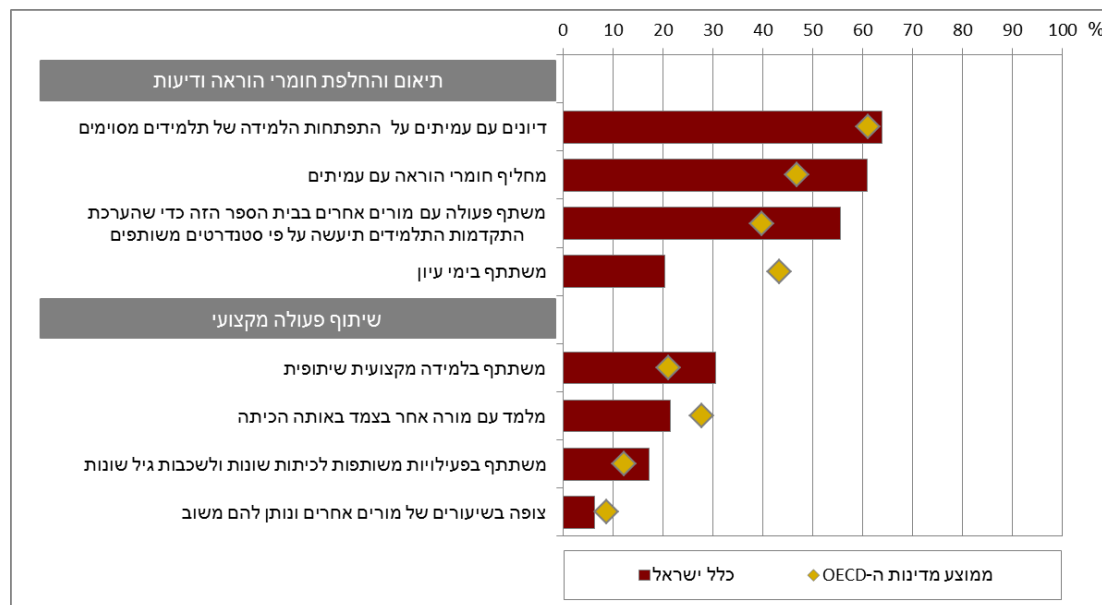
מקור למידע: OECD (2020), טבלה II.4.1

בבחינת שיעורי המורים שדיווחו על פעילויות של **תיאום והחלפת חומרים ודעות שבהן** השתתפו בתדירות של לפחות אחת לחודש (**תרשים 46**), נמצא כי כמעט שני שלישים מן המורים דיווחו על דיונים עם עמיתים על התפתחות הלמידה של תלמידים מסוימים (64%) ועל החלפת חומרי הוראה עם עמיתים (61%), ויותר ממחצית מהמורים (55%) דיווחו על שיתוף פעולה עם מורים אחרים בבית הספר כדי שהערכת התקדמותם של התלמידים תיעשה לפי סטנדרטים משותפים. שיעורי הדיווח על שתי הפעילויות האחרונות בתדירות של לפחות אחת לחודש גבוהים בישראל בהשוואה לשיעורים הממוצעים במדינות ה-OECD (פערים של כ-15%). לעומת זאת, רק חמישית מן המורים בישראל (20%) דיווחו על השתתפות בימי עיון בתדירות של לפחות אחת לחודש, לעומת שיעור כפול בממוצע מדינות ה-OECD (43%) ושיעורים גבוהים במיוחד שנרשמו במדינות הסקנדינביות (93% בשבדיה ו-92% בנורבגיה).

בבחינת שיעורי המורים שדיווחו על השתתפות בפעילויות של **שיתוף פעולה מקצועי** בתדירות של לפחות אחת לחודש (**תרשים 46**) נמצא כי כמעט שליש מהמורים דיווחו על השתתפות בלמידה מקצועית שיתופית (31%), כחמישית דיווחו על הוראה שיתופית עם מורה אחר בצמד בכיתה (22%), ורק שישים מהמורים דיווחו על השתתפות בפעילויות לכיתות ולשכבות גיל שונות (17%). צפייה בשיעורים של מורים אחרים ומתן משוב, בתדירות של לפחות אחת לחודש, שכיחה עוד פחות – רק 6% מהמורים בישראל דיווחו על כך. שיעור הדיווח על למידה מקצועית שיתופית בתדירות של לפחות אחת לחודש גבוה יותר בישראל בהשוואה לממוצע במדינות ה-OECD (פער של 10%), ואילו בשאר הפעילויות הפערים קלים בלבד (עד כ-5%, אם בכלל).

ככלל נמצאו הבדלים גדולים בין מדינות שונות בתדירות שיתופי הפעולה בין מורים ובפעולות שבאמצעותן הם משתפים זה את זה. הבדלים אלו יכולים לשקף פערים תרבותיים או הבדלים הקשורים למבנה ולנהלים במערכות חינוך, כגון אילו אינטראקציות מזומנות למורים ולאילו מהן הם מייחסים ערך לפרקטיקות שלהם, בהקשרים השונים במדינה.

תרשים 46: שיעורי המורים שדיווחו על השתתפות במגוון שיתופי פעולה בתדירות של לפחות אחת לחודש



מקור למידע: OECD (2020), טבלה II.4.1

חשוב להזכיר כי יותר ממחצית מהמורים בישראל לא התנסו כלל בהוראה שיתופית עם מורה אחר בצמד בכיתה (54%) או בצפייה בשיעורים של מורים ומתן משוב (52%) (תרשים 45). שיעורים אלו של מורים בישראל שלא השתתפו כלל בפעילויות מסוג זה גבוהים בכ-15% ובכ-10%, בהתאמה, בהשוואה לממוצע במדינות ה-OECD. עם זאת, השיעורים בישראל אינם נחשבים חריגים בגודלם בהשוואה לכלל המדינות שהשתתפו במחקר. בכשליש ממדינות אלו כמחצית מן המורים ואף יותר לא השתתפו כלל בהוראה שיתופית עם מורה אחר בצמד בכיתה (עד כדי 69% מהמורים בבולגריה ו-67% מהמורים בהולנד) או בצפייה בשיעורים של מורים ומתן משוב (עד כדי 81% מהמורים בספרד ו-78% מהמורים בבלגיה הצרפתית). סביר להניח כי פעילות זו של צפייה בשיעורים של מורים ומתן משוב שמורה בעיקר למורים מנוסים כגון רכזי מקצוע, מורים מובילים, מדריכים ועוד, ועל כן היותה נדירה יחסית בקרב מורים איננה מפתיעה. כך או כך, מתגובות המורים אי-אפשר לדעת אם לא התנסו בפעילויות אלו משום שלא רצו בכך או לא ייחסו להן ערך, או שמא התנאים בשטח לא זימנו להם אפשרות להתנסות בכך והם לא קיבלו עידוד ותמיכה להשתתף בפעילויות אלו.

מעניין לציין כי על פי עדויות מחקריות, רקע בית ספרי מוחלש עלול להוות מכשול בפני שיתוף פעולה בין מורים, בין היתר מכיוון שלבית הספר יכולת תמיכה מוגבלת בלמידה מקצועית של מורים בין כתליו, שכן עיקר המשאבים מופנים לאפיקים אחרים. הממצאים ממחקר טאליס מציינים תמונה שונה ולפיה במדינות לא מעטות, דווקא בבתי ספר בסביבות מאתגרות, שבהם שיעורים גבוהים של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי מוחלש, מרקע של הגירה או עם צרכים מיוחדים, שכיחות יותר חלק מן הפרקטיקות לשיתוף פעולה בין מורים. כך, בישראל (ובעוד 9 מדינות) ובממוצע מדינות ה-OECD, כרבע (26%) מהמורים בבתי ספר עתירי תלמידים מרקע חברתי-כלכלי מוחלש דיווחו על הוראה שיתופית בתדירות של לפחות אחת לחודש, לעומת חמישית (20%) בלבד מהמורים בשאר בתי הספר.

במבט פנים-ישראלי, מדרג הפעילויות שהמורים משתתפים בהן בתדירות של פעם בחודש לפחות דומה בשני מגזרי השפה (לוח 49), אף כי בעיקר 'השתתפות בימי עיון' ובמידת מה גם 'שיתוף פעולה עם מורים אחרים בביה"ס כדי שהערכת התקדמות התלמידים תיעשה על

פי סטנדרטים משותפים' זוכים למקום נכבד יותר בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית. על פי רוב שיעורי הדיווח על כל אחת מן הפעולות גבוהים יותר בבתי ספר דוברי ערבית בכ-10%, ופער גבוה אף יותר (כמעט 30%) נרשם בשיעורי ההשתתפות בימי עיון (לוח 49).

לוח 49: שיעורי המורים שדיווחו על השתתפות בתדירות של לפחות אחת לחודש במגוון שיתופי פעולה

פעולות	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
החלפת תיאום והוראה חדשה	משתתף בדיונים עם עמיתים על התפתחות הלמידה של תלמידים מסוימים	61%	61%	72%
	מחליף חומרי הוראה עם עמיתים	47%	61%	63%
	משתף פעולה עם מורים אחרים בבית"ס כדי שהערכת התקדמות התלמידים תיעשה על פי סטנדרטים משותפים	40%	53%	64%
	משתתף בימי עיון	43%	13%	41%
שיתוף פעולה	משתתף בלמידה מקצועית שיתופית	21%	28%	37%
	מלמד עם מורה אחר בצמד באותה הכיתה	28%	18%	31%
	משתתף בפעילויות משותפות לכיתות שונות ולשכבות גיל שונות	12%	15%	24%
	צופה בשיעורים של מורים אחרים ונותן להם משוב	9%	4%	13%

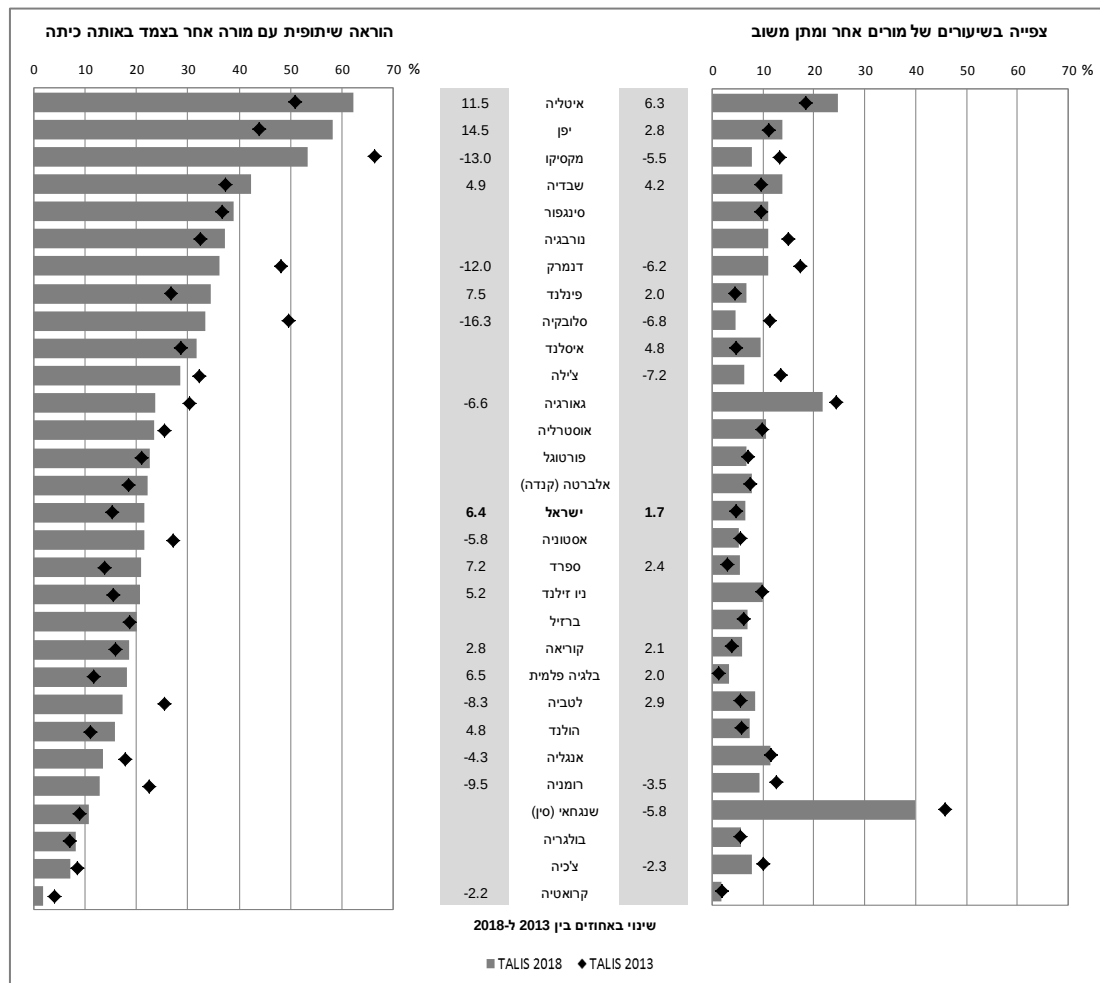
מגמות שינוי לאורך זמן

בהשוואה בין מחזורי מחקר טאליס 2013 ו-2018, כשבוחנים את שיעורי המורים שדיווחו על השתתפות בפעילויות המערבות שיתוף פעולה בין מורים בתדירות של לפחות פעם בחודש ניכרת מגמה מעורבת, אף כי במרבית הפעולות נרשמו עליות או נשמרה יציבות בשיעורי הדיווח. כך, נרשמו עליות של 9% בשיעורי הדיווח על 'שיתוף פעולה עם מורים אחרים בבית הספר כדי שהערכת התקדמות התלמידים תיעשה על פי סטנדרטים משותפים',⁵⁰ של כמעט 7% בשיעורי הדיווח על 'השתתפות בהוראה שיתופית עם מורה אחר בצמד באותה כיתה', ושל כ-2% בשיעורי הדיווח על 'צפייה בשיעורים של מורים אחרים ומתן משוב' (תרשים 47).

במבט בין-לאומי, מספר המדינות שנרשמה בהן עלייה בשיעורי המורים המדווחים על השתתפות בשיתופי פעולה בין מורים בתדירות של לפחות אחת לחודש, בין מחזורי מחקר 2013 ו-2018, דומה יחסית למספר המדינות שנרשמה בהן ירידה (תרשים 47). אשר להשתתפות בהוראה שיתופית בכיתה, ביפן נרשמה העלייה החדה ביותר (כ-14%) ואילו בסלובקיה נרשמה הירידה החדה ביותר (כ-16%). בנושא צפייה בשיעורים של מורים אחרים ומתן משוב - פרקטיקה נפוצה פחות - באיטליה נרשמה העלייה החדה ביותר (כ-6%) ואילו בצ'ילה הירידה החדה ביותר (כ-7%). בחלק לא מבוטל מן המדינות נרשמה מגמת שינוי דומה בשתי פרקטיקות אלו, כך שעליות נרשמו ב-8 מדינות (איטליה, יפן, שבדיה, פינלנד, ספרד, קוריאה, בלגיה הפלמית וכאמור ישראל), ואילו ירידות נרשמו ב-4 מדינות (מקסיקו, רומניה, דנמרק וסלובקיה).

⁵⁰ בשאלון מחקר 2013 ההיגד נוסח מעט אחרת: "משתף פעולה עם מורים אחרים בבית הספר שלי כדי להבטיח שיהיו סטנדרטים משותפים בהערכת התקדמות התלמידים".

תרשים 47: שינוי בין מחזורי מחקר טאליס בשיעורי המורים שדיווחו על השתתפות בתדירות של לפחות אחת לחודש במגוון שיתופי פעולה – כלל המדינות



מקור למידע: OECD (2020), טבלה II.4.4 ותרשים II.4.5

לצד זאת, בישראל נרשמה ירידה מפתיעה של כ-12% בשיעורי הדיווח על השתתפות בלמידה מקצועית שיתופית בתדירות של לפחות אחת לחודש. רק ב-4 מדינות נוספות נרשמה מגמה דומה, מתוכן בניו-זילנד הייתה הירידה החדה ביותר (כ-14%). לעומת זאת, ב-12 מדינות נרשמה דווקא עלייה בשיעורי הדיווח, והעליות המרשימות מכול נרשמו בשנגחאי (סין) (כ-37%), בנורבגיה (כ-29%) ובשבדיה (כ-28%). בשיעורי הדיווח על השתתפות בשאר הפעילויות לא חל בישראל שינוי ניכר בין השנים.⁵¹

לנוכח שינויים אלו בתדירות העיסוק בשיתופי פעולה בין מורים בין מחזורי המחקר (2013 ו-2018) אין זה מפתיע כי במקביל נרשמה גם עלייה במשך הזמן שהמורים בישראל מקדישים לעבודת צוות ולשיח עמיתים בבית הספר מחוץ לשעות ההוראה (מ-2.7 ל-3.1 שעות בשבוע, בהתאמה). אך עלייה זו קלה בלבד, ואיננה משקפת את מלוא השינויים במעורבותם של המורים בפעילויות שיתופיות שונות. הדבר מעיד כי הזמן המוקדש לשיתוף פעולה מעבר לשעות ההוראה גדל אך במקצת, ולצד זאת המורים גם מחלקים אחרת את זמנם בין פעילויות שיתופיות שונות, ובפרט מזהים פעילויות שיתופיות שמתאימות יותר לצרכים המקצועיים שלהם ומקדישים להן זמן על חשבון פעילויות שיתופיות אחרות.

⁵¹ ההיגד "משתתף בימי עיון" לא נכלל בשאלון במחזור מחקר 2013.

קשר בין פיתוח מקצועי ושיתוף פעולה בין מורים

השתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי מזמנת גם היא שיתוף פעולה בין מורים. במחקר נמצא כי 82% מהמורים בישראל (ו-74% בממוצע מדינות ה-OECD) שהשתתפו בפעילויות משמעותיות לפיתוח מקצועי שהשפיעה לטובה על פרקטיקות ההוראה שלהם ציינו כי מאפיין מרכזי של פעילויות משמעותיות ואפקטיביות לפיתוח מקצועי הוא שהן מאפשרות הזדמנות ללמידה שיתופית (ראו **תרשים 35 בתת-פרק 10.1**).

עוד נמצא כי בכל המדינות שהשתתפו במחקר טאליס, ובכללן ישראל, מורים שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי המזמנות שיתופי פעולה בין מורים (כגון השתתפות בקהילה מקצועית של מורים, הדרכה של עמיתים וצפייה בהם ו/או התבוננות עצמית, כחלק ממערך פורמלי של בית הספר – משתנים מסבירים/בלתי תלויים) נוטים לדווח על קיום שיתופי פעולה מקצועיים עם מורים אחרים (משתנה מוסבר/תלוי) בתדירות רבה יותר, כך שהם מהווים חלק מהפרקטיקות השגרתיות שלהם. קשר חיובי זה בין פיתוח מקצועי ובין יישום שיתופי פעולה כחלק מפרקטיקות שגרתיות נותר מובהק גם לאחר שמוֹשֶׁתת ביקורת על מאפייני הרקע של המורים (גיל, מגדר, ותק בהוראה בבית הספר) ועל היקף משרתם.

מבט-על: מקורות השונות בתדירות שיתוף הפעולה בין מורים

תלויה ועומדת השאלה: באיזו מידה שיתופי פעולה בין מורים הם תופעה בית ספרית או דווקא תופעה שמקורה במאפייני המורה? כדי לענות על שאלה זו נבחנו השונות בשיתוף פעולה מקצועי בין מורים (מדד הכולל 4 פעולות שונות, כמפורט **בתרשים 46**).

בכל המדינות שהשתתפו במחקר נמצא כי מרבית השונות בשיתוף פעולה מקצועי בין מורים מקורה בשונות בין מורים בתוך בית הספר, אך שונות הקשורה להבדלים בין בתי ספר אף היא איננה זניחה כלל ועיקר. כך בישראל 89% מהשונות בשיתוף פעולה מקצועי מקורה בשונות בין מורים בתוך בתי הספר, וב-11% מקורה בהבדלים בין בתי הספר. תמונה דומה נמצאה גם בממוצע מדינות ה-OECD (87% ו-13%, בהתאמה). תוצאות אלו מעידות כי כאשר מורה משתף פעולה בבית ספר, הוא עושה זאת רק עם מעטים מעמיתיו המורים, ואילו עם עמיתים אחרים אין הוא משתף פעולה כלל, ומכאן השונות הגבוהה בין מורים בתוך בית הספר. במדינות מסוימות חלק ניכר מן מהשונות בשיתוף פעולה בין מורים טמון ברמת בית הספר (באוסטרליה ובווייטנאם - כ-25%, בניו-זילנד - כ-35%), מה שמעיד כי שיתופי פעולה של מורים נפוצים יותר בבתי ספר מסוימים בהשוואה לאחרים.

מבט-על: קשר בין שיתוף פעולה בין מורים לבין שביעות רצון, תחושת מסוגלות ויישום פרקטיקות לקידום למידה משמעותית

שיתופי פעולה בין מורים, ובכלל זה הקשר עם עמיתים למקצוע ומידת התמיכה והקידום המקצועי ההדדי, עשויים לעצב את סביבת העבודה של המורים ומתוך כך להשפיע על שביעות רצונם, בעיקר מסביבת העבודה שלהם, וכן על תחושת המסוגלות שלהם ועל התדירות שבה הם מיישמים פרקטיקות הוראה מתקדמות כגון פרקטיקות קונסטרוקטיביסטיות לקידום למידה משמעותית.

ואכן נמצא כי בישראל, ולמעשה כמעט בכל המדינות שהשתתפו במחקר טאליס, מורים שמשתתפים בפעילויות שיתופיות שונות (משתנה מסביר/בלתי תלוי) בתדירות גבוהה יותר נוטים לחוש שביעות רצון גבוהה יותר והם גם בעלי תחושת מסוגלות וחוללות עצמית גבוהה יותר (משתנים מוסברים/תלויים), וזאת לאחר שמוֹשֶׁתת ביקורת על מאפייני רקע של מורים (גיל, מגדר, ותק בהוראה בבית הספר) ועל היקף משרתם שמוחזקים קבוע.

באופן דומה נמצא קשר חיובי בין השתתפות בפעילויות שיתופיות לבין יישום פרקטיקות לקידום למידה משמעותית, כך שמורים שמשתתפים בפעילויות שיתופיות שונות (משתנה מסביר/בלתי תלוי) בתדירות גבוהה יותר נוטים ליישם פרקטיקות לקידום למידה משמעותית (משתנה מוסבר/תלוי) בתדירות גבוהה יותר. בשל חשיבותן של פרקטיקות אלו יש טעם לבדוק אילו פעילויות שיתופיות ספציפיות מתוך כל שמונה הפעילויות השיתופיות המרכיבות את הממד אכן קשורות ליישום תדיר של פרקטיקות לקידום למידה משמעותית. בישראל הקשר מתקיים עם שלוש פרקטיקות שיתופיות, כולן מסווגות כשיתוף פעולה מקצועי: 'צפייה בשיעורים של מורים אחרים ומתן משוב', 'השתתפות בפעילויות משותפות לכיתות שונות ולשכבות גיל שונות' וכן 'השתתפות בלמידה מקצועית שיתופית'. עוצמות הקשר בישראל בין כל אחת מהפעילויות השיתופיות ובין פרקטיקות לקידום למידה משמעותית הן מהגבוהות בקרב המדינות שהשתתפו במחקר. כל הקשרים הללו מתקיימים כאשר לאחר שמוֹשֶׁטת ביקורת על מאפייני הרקע של המורים (גיל, מגדר, ותק בהוראה בבית הספר) ועל היקף משרתם.

קשרים חיוביים אלו נותרים מובהקים גם לאחר שמוֹשֶׁטת ביקורת על תפיסות המורים בדבר מידת הסכמתם לכך שמורים בבית הספר יכולים לסמוך זה על זה ולכך שיש תרבות בית ספרית שיתופית שמתאפיינת בתמיכה הדדית (ראו להלן **בתת-פרק 11.2: היחסים בין המורים ותרבות השיתוף הבית ספרית**), ואלו מחזקים קבוע. למעשה נמצא קשר חיובי בין תפיסת המורים כי קיימת תרבות בית ספרית שיתופית שמתאפיינת בתמיכה הדדית ובין תחושת שביעות הרצון ותחושת המסוגלות העצמית שלהם (אך לא נמצא קשר עם יישום פרקטיקות לקידום למידה משמעותית). כמו כן נמצא קשר חיובי בין תפיסות המורים כי בבית הספר מורים יכולים לסמוך זה על זה ובין תחושת שביעות הרצון (אך לא נמצא קשר עם תחושת מסוגלות או עם יישום פרקטיקות לקידום למידה משמעותית). משמעות הדבר, מצד אחד – הקשרים החיוביים בין השתתפות בפעילויות שיתופיות מקצועיות ובין שביעות רצון ותחושת מסוגלות עומדים בעינם גם לאחר שמוֹשֶׁטת ביקורת על תפיסות המורים בנוגע ליכולתם לסמוך זה על זה ועל תרבות השיתוף הבית ספרית, וגם הכיוונית ההפוכה נכונה. מצד שני – אפשר לשייך חלק מן הקשרים החיוביים בין השתתפות בפעילויות שיתופיות מקצועיות ובין שביעות רצון ותחושת מסוגלות לתפיסות המורים בנוגע ליכולתם לסמוך זה על זה ולתרבות השיתוף הבית ספרית.

מכלול הממצאים הללו מעיד על חשיבות הקשר שבין מעורבות בשיתופי פעולה בין מורים לבין תחושת שביעות הרצון שלהם ותחושת המעורבות שלהם. כמו כן, הממצאים מלמדים על חשיבות הלמידה המקצועית השיתופית לשיפור ההוראה וליישום פרקטיקות הוראה חדשניות ומתקדמות. שיתוף הפעולה מאפשר למורים לעבור תהליכי התפתחות שבמרכזם בחינה מתמדת של שיטות ההוראה הקיימות שלהם וכן של שינויים בידע שלהם, באמונותיהם ובדרכי עבודתם.

11.2. היחסים בין המורים ותרבות השיתוף הבית ספרית

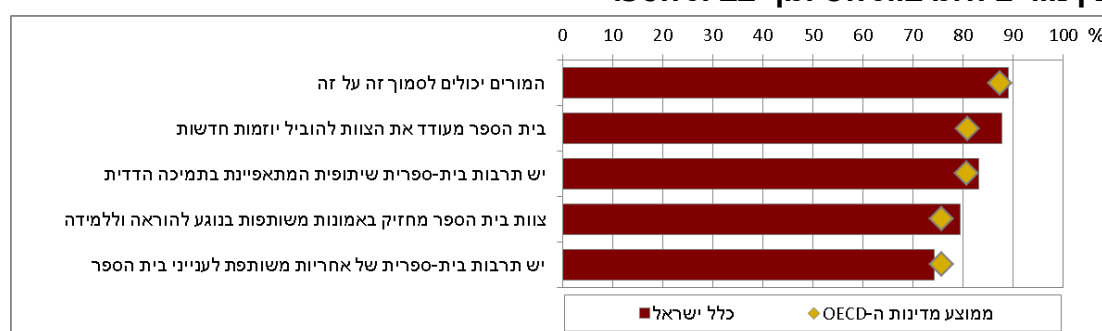
יחסי עבודה וקשרים בין-אישיים חיוביים בין מורים – ובעיקר נאמנות, אמון, שיתוף, סולידריות, תמיכה ואחריות הדדית, שהם ממאפייניה הבולטים של קולגיאיות – יכולים להיות סימן לסביבת עבודה ולתרבות בית-ספרית שמזמנת ומעודדת שיתוף פעולה בין מורים. קשר זה הוא דו-כיווני, כך שאינטראקציות תדירות ותלות הדדית בין מורים, הנובעות משיתוף פעולה ביניהם, מחזקות את היחסים ביניהם ומסייעות לבנות אמון וליצור תרבות ואקלים שיתופי בבית הספר.

במחקר טאליס נשאלו המורים על מידת הסכמתם עם מספר היגדים הנוגעים ליחסים בין המורים בבית הספר ולמגוון היבטים של תרבות השיתוף הבית ספרית. בתרשימים ובלוחות

שלהלן מוצגים שיעורי המורים שהסכימו או הסכימו מאוד עם כל אחד מן ההיגדים. ככלל, מתשובות המורים עולה כי מרביתם סבורים כי הם יכולים לסמוך על עמיתיהם וכי בבית הספר יש תרבות שיתופית, וזאת בדומה לממוצע מדינות ה-OECD.

כך, 89% מן המורים בכלל ישראל סוברים כי בבית ספרם המורים יכולים לסמוך זה על זה, 88% מן המורים מסכימים כי בית הספר מעודד את הצוות להוביל יוזמות חדשות, 83% מציינים כי בבית הספר יש תרבות שיתופית המתאפיינת בתמיכה הדדית, 79% חושבים כי צוות בית הספר מחזיק באמונות משותפות בנוגע להוראה וללמידה, ו-74% מסכימים כי יש תרבות בית ספרית של אחריות משותפת לענייני בית הספר. על פי רוב, שיעורים אלו דומים לשיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD, חוץ משיעורי הסכמה גבוהים יותר בישראל בנוגע לכך שבית הספר מעודד את הצוות להוביל יוזמות חדשות (תרשים 48 ולוח 50).

תרשים 48: שיעורי המורים שמסכימים עם כל אחד מן ההיגדים הבאים הנוגעים ליחסים בין מורים ולתרבות השיתוף בבית הספר



מקור למידע: OECD (2020), טבלה II.4.24

במבט בין-לאומי על כלל ההיגדים הללו ניכרת שונות גדולה בשיעורי ההסכמה בין מדינות בעבור כל היגד, ואף בתוך מדינה נתונה בין ההיגדים השונים. עם זאת אפשר לראות כי שיעורי הדיווח של מורים על יחסיהם עם מורים אחרים ועל תרבות השיתוף הבית ספרית גבוהים במיוחד בווייטנאם ובגאורגיה וכן בקזחסטן ובשנגחאי (סין), ואילו שיעורים נמוכים יחסית בחלק מן ההיבטים נרשמו בבליה (הצרפתית) ובצ'ילה, וכן בצרפת, מקסיקו, פורטוגל, דרום אפריקה וסלובקיה (בחלק מן ההיגדים).

במבט פנים-ישראלי (לוח 50), על פי רוב לא נמצאו הבדלים של ממש בשיעורי הדיווח בין שני מגזרי השפה, מלבד העובדה שבבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית, ניכרת בקרב המורים הסכמה רבה יותר עם ההיגד ולפיו צוות בית הספר מחזיק באמונות משותפות בנוגע להוראה וללמידה (86% לעומת 77%, בהתאמה).

לוח 50: שיעורי המורים שמסכימים עם כל אחד מן ההיגדים הבאים הנוגעים ליחסים בין מורים ולתרבות השיתוף בבית הספר

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
המורים יכולים לסמוך זה על זה	89%	87%	89%	88%
בית הספר מעודד את הצוות להוביל יוזמות חדשות	88%	81%	88%	87%
יש תרבות בית-ספרית שיתופית המתאפיינת בתמיכה הדדית	83%	81%	84%	81%
צוות בית הספר מחזיק באמונות משותפות בנוגע להוראה וללמידה	79%	76%	77%	86%
יש תרבות בית-ספרית של אחריות משותפת לענייני בית הספר	74%	76%	74%	75%

מתוך כלל ההיבטים הללו, רק שניים נכללו בשאלון המורים במחזור המחקר הקודם – 'יש תרבות בית ספרית של אחריות משותפת לענייני בית הספר' ו'יש תרבות בית ספרית שיתופית המתאפיינת בתמיכה הדדית' – ורק בעבורם אפשר לבחון אם ניכרת מגמת שינוי בין 2013 ל-2018. בכלל ישראל לא נרשם שינוי מובהק מבחינה סטטיסטית (83% ב-2018 לעומת 80% ב-2013 בהיגד הראשון, ו-74% בשני המחזורים בהיגד השני). לעומת זאת, מגמת עלייה בשיעורי הדיווח על ההיגדים נרשמה בכרבע (8 מדינות, בהיגד הראשון) עד כשליש (11 מדינות, בהיגד השני) מהמדינות שהשתתפו בשני מחזורי המחקר. באנגליה, במקסיקו ובשבדיה נרשמה עלייה של לפחות 5% בשיעורי הדיווח על כל אחד מן ההיגדים, ורק בצ'ילה נרשמה ירידה של לפחות 5% בשיעורי הדיווח על כל אחד מן ההיגדים.

מבט-על: קשר בין יחסים בין מורים ותרבות השיתוף בבית הספר ובין שיתוף הפעולה המקצועי בין מורים

נשאלת השאלה אם תפיסות המורים בדבר קולגיאליזם ותרבות שיתוף בית ספרית (משתנים מסבירים/בלתי תלויים) יש בהן להסביר הבדלים בין מורים בנוגע להשתתפות בשיתופי פעולה מקצועיים בין מורים (משתנים מוסברים/תלויים).

כצפוי, בישראל ובכלל המדינות שהשתתפו במחקר נמצא כי מורים שמסכימים כי בבית ספרם יש תרבות שיתופית המתאפיינת בתמיכה הדדית נוטים יותר מעמיתיהם להשתתף בשיתופי פעולה מקצועיים בתדירות רבה. לצד זאת, בישראל ובכשני שלישים מן המדינות שהשתתפו במחקר נמצא כי מורים שמסכימים כי בבית ספרם המורים יכולים לסמוך זה על זה נוטים יותר מעמיתיהם להשתתף בשיתופי פעולה מקצועיים בתדירות רבה. קשרים חיוביים אלו עומדים בעינם גם לאחר שמוֹשֶׁטת ביקורת על מאפייני הרקע של המורים (גיל, מגדר, ותק בהוראה בבית הספר) ועל היקף משרתם. למעשה, בבחינת מאפיינים אלו עולה כי בישראל השתתפות בשיתופי פעולה מקצועיים מוסברת גם על ידי הגורמים הבאים:

- קשר עם מגדר: מורים גברים נוטים יותר ממורות להשתתף בתדירות רבה בשיתופי פעולה מקצועיים (ממצא דומה נרשם בממוצע מדינות ה-OECD וביותר מרבע מן המדינות שהשתתפו במחקר).
- קשר שלילי עם גיל: מורים מבוגרים נוטים פחות להשתתף בשיתופי פעולה מקצועיים (ממצא דומה נרשם בממוצע מדינות ה-OECD ובכרבע מן המדינות שהשתתפו במחקר).
- קשר חיובי עם ותק בבית הספר: ככל שלמורים יש ותק רב יותר בבית הספר, כך הם נוטים להשתתף בתדירות רבה יותר בשיתופי פעולה מקצועיים (ממצא דומה נרשם בממוצע מדינות ה-OECD ובכשליש מן המדינות שהשתתפו במחקר).
- קשר חיובי עם היקף משרה: מורים המועסקים במשרה מלאה נוטים להשתתף בתדירות רבה יותר בשיתופי פעולה מקצועיים (ממצא דומה נרשם בממוצע מדינות ה-OECD ובכשליש מן המדינות שהשתתפו במחקר).

מבט-על: קשר בין יחסים בין מורים ותרבות השיתוף בבית הספר לבין חוויית הלחץ של המורים

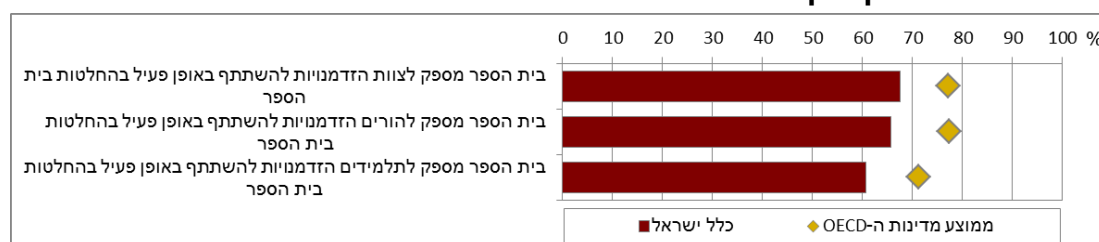
תפיסות המורים בדבר קולגיאליזם ותרבות שיתוף בית ספרית עשויות לאפשר להם להתמודד טוב יותר עם דרישות התפקיד ואתגריו ועם מקורות הלחץ בעבודתם. ואכן נמצא כי בישראל, מורים שמסכימים כי בבית ספרם יש תרבות שיתופית המתאפיינת בתמיכה הדדית וכן מורים שמסכימים כי בבית ספרם המורים יכולים לסמוך זה על זה נוטים לדווח על תחושת רווחה רבה יותר בעבודה ועל פחות לחץ בעבודה. קשרים דומים נרשמו כמעט בכל המדינות שהשתתפו במחקר, וזאת גם לאחר שמוֹשֶׁטת ביקורת על מאפייני הרקע של המורים (גיל, מגדר, ותק בהוראה בבית הספר) ועל היקף משרתם.

11.3. הזדמנויות להשתתף באופן פעיל בהחלטות בית הספר

למנהלי בתי הספר יש מקום מרכזי בעיצוב ובהבניה של תרבות בית ספרית שיתופית. מנהלים יכולים, לדוגמה, לעודד ולטוות קשרים ויחסים חיוביים בקרב חברי הקהילה הבית ספרית, וכן להנחיל מנהיגות מבוזרת המאופיינת בקבלת החלטות שיתופיות וקולקטיביות, תוך שיתוף צוות המורים, התלמידים וההורים. במחקר טאליס נשאלו המורים על מידת הסכמתם כי בית הספר מספק למגוון גורמים הזדמנויות להשתתף באופן פעיל בהחלטות בית הספר. בתרשימים ובלוחות שלהלן מוצגים שיעורי המורים שהסכימו או הסכימו מאוד עם כל אחד מן ההיגדים. ככלל, מתשובות המורים עולה כי מתן הזדמנויות לשיתוף בקבלת החלטות בית ספריות נפוץ פחות בישראל בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD.

כך, כשני שלישים מן המורים בכלל ישראל מסכימים כי בית ספרם מספק לצוות (68%) או להורים (66%) הזדמנויות להשתתף באופן פעיל בהחלטות בית הספר, ומעט פחות מכך (61%) מסכימים כי הזדמנויות אלו ניתנות לתלמידים. שיעורים אלו נמוכים בכ-10% מהשיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD (תרשים 49 ולוח 51). ביטוי נוסף לכך שבישראל שיתוף בקבלת החלטות בבית הספר איננו נפוץ אפשר לשאוב מן העובדה שבכל שלושת ההיגדים ישראל נמנית עם 10 המדינות שבהן שיעורי ההסכמה הנמוכים ביותר.

תרשים 49: שיעורי המורים שמסכימים עם כל אחד מן ההיגדים הבאים הנוגעים למתן הזדמנויות להשתתף בקבלת החלטות בבית הספר



מקור למידע: OECD (2020), טבלה II.4.24

במבט בין-לאומי על כלל ההיגדים הללו ניכרת שונות גדולה בשיעורי ההסכמה בין מדינות בעבור כל היגד, ואף בתוך מדינה נתונה בין ההיגדים השונים. עם זאת אפשר לראות כי שיעורי הדיווח של מורים על הזדמנויות לשיתוף בקבלת החלטות בבית הספר – של מורים, הורים ותלמידים – גבוהים במיוחד בגאורגיה, בלטיה, בליטא ובאסטוניה, ואילו שיעורים נמוכים במיוחד נרשמו בבליה (הצרפתית), בצ'ילה ובבואנוס איירס (ארגנטינה).

במבט פנים-ישראלי (לוח 51) נרשמו פערים קלים בלבד (של כ-5%) בין מגזרי השפה. בבתי ספר דוברי ערבית ניתנות לצוות בית הספר מעט יותר הזדמנויות להשתתף באופן פעיל בקבלת החלטות, ואילו בבתי ספר דוברי עברית ניתנות מעט יותר הזדמנויות להורים ותלמידים להשתתף בקבלת החלטות, כל זאת על פי דיווחי המורים.

לוח 51: שיעורי המורים שמסכימים עם כל אחד מן ההיגדים הבאים הנוגעים למתן הזדמנויות להשתתף בקבלת החלטות בבית הספר

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי ערבית	בתי"ס דוברי עברית
בית הספר מספק לצוות הזדמנויות להשתתף באופן פעיל בהחלטות בית הספר	68%	77%	71%	66%
בית הספר מספק להורים הזדמנויות להשתתף באופן פעיל בהחלטות בית הספר	66%	77%	63%	67%
בית הספר מספק לתלמידים הזדמנויות להשתתף באופן פעיל בהחלטות בית הספר	61%	71%	56%	62%

ככלל ניכרת מגמה ולפיה ברבות מ-32 המדינות שהשתתפו בשני מחזורי המחקר (2013 ו-2018) יש עלייה בשיעורי המורים המדווחים על הזדמנויות להשתתף באופן פעיל בקבלת החלטות בבית הספר. בישראל נרשמו עליות מובהקות של כ-6% בשיעורי הדיווח של מורים על מתן הזדמנויות להורים (מ-60% ב-2013 ל-66% ב-2018) ולתלמידים (מ-55% ל-61%, בהתאמה) להשתתף בקבלת החלטות, לצד יציבות במתן הזדמנויות לצוות לעסוק בכך (מ-67% ל-68%, בהתאמה). לצד זאת, ב-13 מדינות, לא כולל ישראל, נרשמה עלייה מובהקת בדיווחי מורים על מתן הזדמנויות לצוות להשתתף בקבלת החלטות – עליות של 10% עד 13% נרשמו בקוריאה, במקסיקו ובהולנד. ב-13 מדינות, כולל ישראל, נרשמה עלייה מובהקת בדיווחי מורים על מתן הזדמנויות להורים להשתתף בקבלת החלטות – עליות של 7% עד 8% נרשמו בשנגחאי (סין), בפינלנד, במקסיקו ובהולנד. ב-18 מדינות, כולל ישראל, נרשמה עלייה מובהקת בדיווחי מורים על מתן הזדמנויות לתלמידים להשתתף בקבלת החלטות – עליות של 11% עד 13% נרשמו בפינלנד ובהולנד. למעשה, ב-7 מדינות (צ'כיה, אסטוניה, קוריאה, מקסיקו, הולנד, רומניה ושנגחאי (סין)) נרשמו עליות במתן הזדמנויות לשיתוף בקבלת החלטות של כל שלושת הגורמים – מורים, הורים ותלמידים, וב-8 מדינות נוספות, ובהן ישראל, נרשמה עלייה בעבור שניים מהגורמים. לעומת זאת, רק בסינגפור נרשמו ירידות מובהקות בשיעורי הדיווח של מורים על הזדמנויות אלו בעבור כל שלושת הגורמים, ואילו בצ'ילה נרשמו ירידות בעבור שניים מהגורמים.

11.4. תפיסות מנהלים לעומת תפיסות מורים

במחקר טאליס נשאלו גם מנהלי בתי הספר על אותם ההיגדים הנוגעים להיבטים של שיתוף שהמורים נשאלו עליהם. בתרשימים ובלוחות שלהלן מוצגים שיעורי המנהלים שהסכימו או הסכימו מאוד עם כל אחד מן ההיגדים. תחילה נעמוד על דיווחי המנהלים בישראל בהשוואה לעמיתיהם בממוצע מדינות ה-OECD, וכן בחלוקה לפי מגזר שפה. בהמשך נלמד על ההלימה והמתאם בין דיווחי מורים לדיווחי מנהלים.

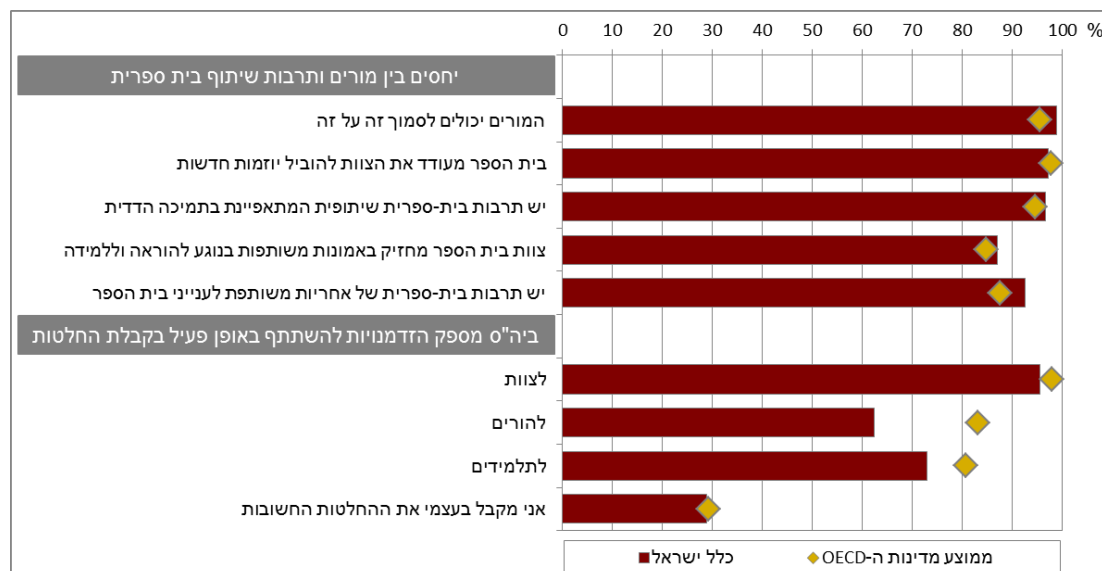
יחסים בין מורים ותרבות שיתוף בית ספרית: ככלל, לפחות 93% מהמנהלים מסכימים עם ההיגדים הנוגעים ליחסים בין מורים ותרבות השיתוף הבית ספרית, למעט שיעור נמוך במעט, יחסית (87%), שסבורים כי צוות בית הספר מחזיק באמונות משותפות בנוגע להוראה וללמידה. על פי רוב שיעורי הדיווח בקרב מנהלים בישראל דומים לשיעורים המקבילים במדינות ה-OECD, למעט שיעור גבוה במעט של מנהלים בישראל שלתפיסתם יש בבית ספרם תרבות של אחריות משותפת לענייני בית הספר (**תרשים 50**).

במבט פנים-ישראלי (**לוח 52**), שיעורי ההסכמה של מנהלים עם חלק מן ההיגדים גבוהים יותר בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית: 'תרבות בית-ספרית של אחריות משותפת לענייני בית הספר' (פער של 10%) ו'צוות בית הספר מחזיק באמונות משותפות בנוגע להוראה וללמידה' (פער של 15%), ואילו בשאר ההיגדים שיעורי ההסכמה דומים בשני מגזרי השפה.

הזדמנויות להשתתף באופן פעיל בקבלת החלטות בבית הספר: אומנם כמעט כל המנהלים (96%) מסכימים כי ניתנות למורים הזדמנויות להשתתף בקבלת החלטות (וזאת בדומה לשיעורים בממוצע מדינות ה-OECD), אך שיעורים נמוכים במידה ניכרת מדווחים על מתן הזדמנויות שכאלו לתלמידים (73%) ועוד פחות מכך להורים (62%) (שיעורים אלו נמוכים בכ-20% ובכ-10%, בהתאמה, מהשיעורים בממוצע מדינות ה-OECD) (**תרשים 50**). נוסף על כך, פחות משליש מהמנהלים בישראל, בשני מגזרי השפה, מסכימים כי את ההחלטות החשובות הם מקבלים בעצמם. שיעור זה דומה לשיעור המנהלים בממוצע מדינות ה-OECD (**לוח 52 ותרשים 50**).

במבט פנים-ישראלי (לוח 52), שיעורי ההסכמה עם מרבית ההיגדים דומים בשני מגזרי השפה, מלבד העובדה שיותר מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית, מדווחים על מתן הזדמנויות להורים להשתתף בקבלת החלטות (פער של כ-5%).

תרשים 50: שיעורי המנהלים שמסכימים עם כל אחד מן ההיגדים הבאים הנוגעים ליחסים בין מורים, לתרבות השיתוף בבית הספר ולמתן הזדמנויות להשתתף בקבלת החלטות בבית הספר



מקור למידע: OECD (2020), טבלה II.5.9

לוח 52: שיעורי המנהלים שמסכימים עם כל אחד מן ההיגדים הבאים הנוגעים ליחסים בין מורים, לתרבות השיתוף בבית הספר ולמתן הזדמנויות להשתתף בקבלת החלטות בבית הספר

ישראל כלל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית		
99%	95%	98%	100%	המורים יכולים לסמוך זה על זה	יחסים בין מורים ותרבות שיתוף בית ספרית
97%	98%	97%	98%	בית הספר מעודד את הצוות להוביל יוזמות חדשות	
97%	95%	96%	98%	יש תרבות בית-ספרית שיתופית המתאפיינת בתמיכה הדדית	
87%	85%	83%	98%	צוות בית הספר מחזיק באמונות משותפות בנוגע להוראה וללמידה	
93%	87%	90%	100%	יש תרבות בית-ספרית של אחריות משותפת לענייני בית הספר	
96%	98%	95%	98%	בית הספר מספק לצוות הזדמנויות להשתתף באופן פעיל בהחלטות בית הספר	יחסים בין מורים ותרבות שיתוף בית ספרית
62%	83%	61%	67%	בית הספר מספק להורים הזדמנויות להשתתף באופן פעיל בהחלטות בית הספר	
73%	81%	72%	75%	בית הספר מספק לתלמידים הזדמנויות להשתתף באופן פעיל בהחלטות בית הספר	
29%	29%	29%	29%	אני מקבל בעצמי את ההחלטות החשובות	

מה בין דיווחי מורים לדיווחי מנהלים? המחקר מאפשר לנו לבחון אם התפיסות של מורים ושל מנהלים בנוגע למנהיגות מבוזרת של קבלת החלטות בבית הספר, תרבות שיתוף בית ספרית וקולגיאליות עולות בקנה אחד ומתיישבות אלו עם אלו.

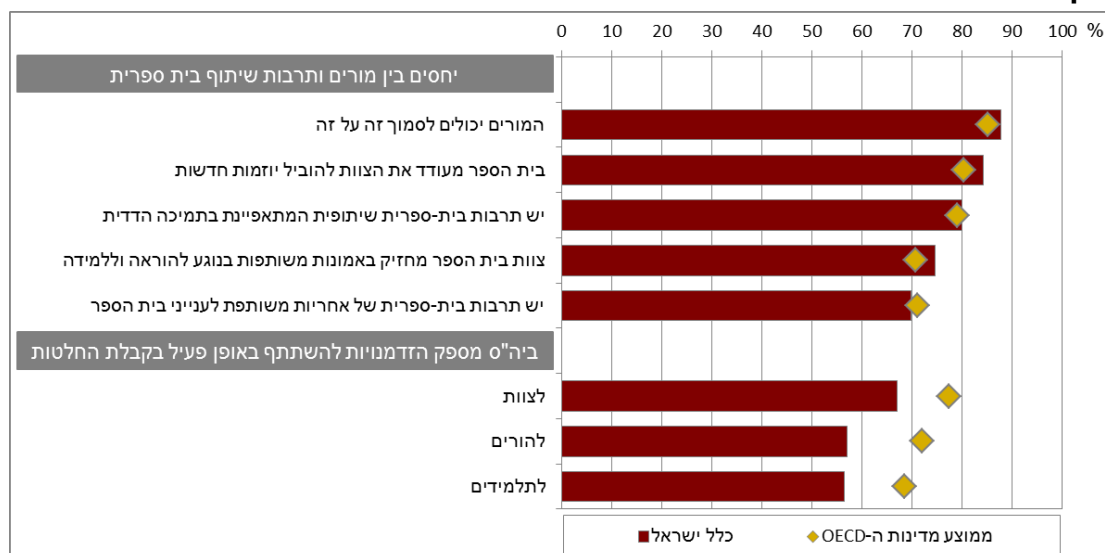
בממוצע הארצי, בכל הנוגע ליחסים בין מורים ובתרבות השיתוף הבית ספרית, שיעורי ההסכמה בקרב מנהלים (לוח 52) גבוהים בכ-10% עד כ-20% בהשוואה למורים (לוח 50). כמו כן, בכל הנוגע למתן הזדמנויות להשתתף באופן פעיל בקבלת החלטות בבית הספר, שיעורי ההסכמה בקרב מנהלים (לוח 52) גבוהים בהשוואה למורים (לוח 51) בעניין מתן הזדמנויות לתלמידים (בכ-10%) ובעיקר לצוות (בכ-25%).

כדי לקבל תמונה מדויקת יותר, בהיבט הבית ספרי, נבדק באיזו מידה מורים ומנהלים בכל בית ספר סווגו באופן דומה, קרי 'מסכימים' (או 'לא מסכימים') עם היגד נתון (תרשים 51).

נמצא כי בישראל תפיסותיהם של 88% מן המורים דומות לתפיסות מנהליהם בכל הנוגע לאמון וליחסים בין מורים, ואילו בשאר ההיגדים בנושא תרבות שיתוף בית ספרית שיעורי ההלימה בין תפיסות המורים והמנהלים נמוכים יותר ועומדים על 85% לכל היותר ו-70% לכל הפחות (זאת בהיגד 'יש תרבות בית-ספרית של אחריות משותפת לענייני בית הספר', שבו נמצאו הפערים הגדולים ביותר בשיעורי ההסכמה בין מורים למנהלים: 74% לעומת 93%, בהתאמה). שיעורים אלו של הלימה בין תפיסות מורים ומנהלים בישראל דומים לשיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD (ההבדלים, אם קיימים, אינם עולים על 5%).

בכל הנוגע למתן הזדמנויות להשתתף באופן פעיל בהחלטות בית הספר, ההלימה בין תפיסות המורים ומנהליהם נמוכה יותר, ועומדת על 67% מהמורים בנוגע למתן הזדמנויות לצוות ו-57% מהמורים בנוגע למתן הזדמנויות להורים או לתלמידים. שיעורים אלו של הלימה בין תפיסות מורים ומנהלים בישראל נמוכים בכ-10% עד 15% מהשיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD.

תרשים 51: שיעורי המורים שתפיסתם דומה לתפיסת מנהליהם בנוגע להיגדים הבאים הנוגעים ליחסים בין מורים, לתרבות השיתוף בבית הספר ולמתן הזדמנויות להשתתף בקבלת החלטות בבית הספר



הערה: "תפיסה דומה" משמעה שהן המורה והן מנהל בית הספר סווגו באופן דומה, קרי שניהם סווגו 'מסכימים' עם ההיגד או שניהם סווגו 'לא מסכימים'.

מקור למידע: OECD (2020), טבלה II.4.36

אם כך, בישראל נמצאו פערים בין תפיסות מורים לבין תפיסות מנהליהם בנוגע להיבטים של שיתוף בקבלת החלטות בבית הספר, ובעיקר במתן הזדמנויות לתלמידים ומורים להשתתף בהן. פערים אלו ניכרים יותר בישראל בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD. במבט בין-לאומי נמצא כי מערכות חינוך שבהן שיעור נמוך יחסית של מורים או חזים בתפיסה הדומה לתפיסת מנהליהם בנוגע למנהיגות מבוזרת הן מערכות שמנהיגות בית ספרית מבוזרת איננה נפוצה בהן, על פי דיווחי המורים. ישראל נמנית עם קבוצה זו של מדינות.

12. מתן משוב למורים

משוב הוא אמצעי מרכזי נוסף הנמנה עם האמצעים שדרכם מורים משתפים פעולה, בין שמדובר במתן משוב ובין שמדובר בקבלת משוב. מתן משוב בונה יכול להיעשות על ידי מגוון גורמים (מנהלים, מדריכים ורכזי מקצוע, מורים עמיתים ועוד), להתבסס על מקורות מידע שונים (כגון תצפית על שיעורי המורה, דיון על תכנון הלימודים של המורה, ניתוח הישגי תלמידיו ושיח בעקבותיו ועוד), וכן בשיטות שונות (כחלק מתהליך רשמי, מובנה וסדור או לחלופין כשיח לא פורמלי). המשוב מאפשר למורים לזהות את החוזקות והחולשות היחסיות שלהם ולהכיר בהן, ומתוך כך לעצב דרכי פעולה לשיפור הפרקטיקות ואסטרטגיות ההוראה שהם נוקטים, וכפועל יוצא לשפר את האפקטיביות שלהם כאנשי מקצוע ואת תוצאות התהליכים הלימודיים והחינוכיים בקרב תלמידיהם. נמצא כי למתן משוב בונה למורים על סמך תהליכי ההוראה והלמידה בכיתתם תרומה מכרעת לקידום ביצועי התלמידים, יותר מכל תהליך התערבות בית ספרי. אפשר אפוא לראות במשוב מנוע יעיל לשיפור ההוראה והלמידה, ומרכיב מרכזי בלמידה מתמשכת ולאורך זמן של המורים בתהליך של חיפוש, קבלת משוב ותגובה עליו. יש חשיבות רבה לעמידה על תדירות המשוב הניתן למורים, על מאפייני המשוב, על תפיסות המורים בנוגע אליו והערך שהם מייחסים לו, ועל תרומתו של המשוב לשיפור הפרקטיקות שלהם.

המורים נשאלו אם קיבלו משוב על עבודתם בבית הספר, בנקודת זמן כלשהי, מאחד מהגורמים הבאים: אנשים או גופים חיצוניים (כגון מפקחים, נציגי הרשות המקומית או אנשים אחרים מחוץ לבית הספר), מנהל בית הספר או חברים בצוות הניהול, או מורים אחרים באמצעות אחד מסוגי המידע הבאים: צפייה בשיעור של המורה, תשובות התלמידים בסקרים בנוגע להוראה של המורה, הערכת הידע של המורה בתחום הדעת שהוא מלמד, ציוני תלמידיו במבחנים חיצוניים (למשל מבחנים ארציים), ציונים במישור הכיתתי והבית ספרי (כגון רמות ביצוע, תוצאות פרויקטים, ציונים במבחנים), הערכה עצמית של המורה כלפי עבודתו (למשל הצגה של הערכת תלקיט [פורטפוליו], ניתוח ההוראה בעזרת וידאו).

12.1. שכיחות המשוב

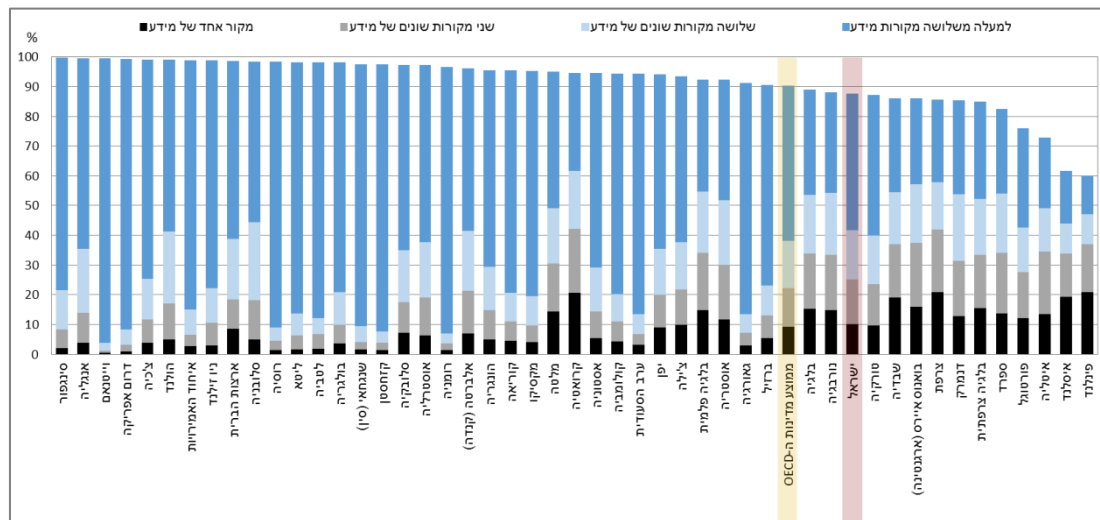
רובם של המורים בישראל (88%), ללא הבדל בין מגזרי השפה, דיווחו כי קיבלו משוב בנקודת זמן כלשהי מאחד לפחות מן הגורמים שצוינו, תוך שימוש בסוג אחד לפחות מתוך סוגי המידע שפורטו. שיעור זה דומה לשיעור המקביל בממוצע מדינות ה-OECD (לוח 53).

לוח 53: שיעורי המורים שקיבלו משוב על עבודתם בבית הספר מגורם אחד לפחות

כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
88%	90%	88%	87%

במבט בין-לאומי, קבלת משוב שכיחה במיוחד בסינגפור, אנגליה, וייטנאם, דרום אפריקה וצ'כיה (99% מהמורים במדינות אלו, ואף יותר מכך, קיבלו משוב), ואילו בפינלנד ואיסלנד היא שכיחה הרבה פחות (רק כ-60% מהמורים קיבלו משוב) (תרשים 52). עוד מעניין לציין כי קבלת משוב המבוסס על יותר משלושה מקורות מידע שונים נפוץ מאוד בוייטנאם (96%), בדרום אפריקה (91%), בקזחסטן, ברומניה וברוסיה (כ-90%), אך רק כמחצית מהמורים בממוצע מדינות ה-OECD (52%) ואף פחות מזה בישראל (46%) דיווחו על כך (תרשים 52). חשוב לציין כי שיעורי הדיווח על משוב הנסמך על יותר משלושה מקורות מידע שונים גבוה הרבה יותר בקרב מורים בבתי ספר דוברי ערבית (62%) בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית (40%).

תרשים 52: שיעורי המורים שקיבלו משוּב על עבודתם, בחלוקה לפי מספר מקורות המידע ששימשו למשוּב – כלל המדינות



הערה: המדינות מסודרות בסדר יורד לפי שיעור המורים שקיבלו משוּב מגורם אחד לפחות.

מקור למידע: OECD (2020), תרשים II.4.9

בישראל נמצא כי קבלת משוּב נפוצה מעט יותר בקרב מורים צעירים שגילם פחות מ-30 (90%) בהשוואה למורים מבוגרים יותר שגילם 50 שנים ויותר (84%). מגמה דומה נמצאה גם בבולגיה הפלמית, ביפן ובשנגחאי (סין), אך לא בממוצע מדינות ה-OECD. מלבד זאת, שיעורי הדיווח על קבלת משוּב דומים בעיקרם לפי שאר מאפייני הרקע של המורים (מגדר, ותק בהוראה).

12.2. הגורמים נותני המשוּב

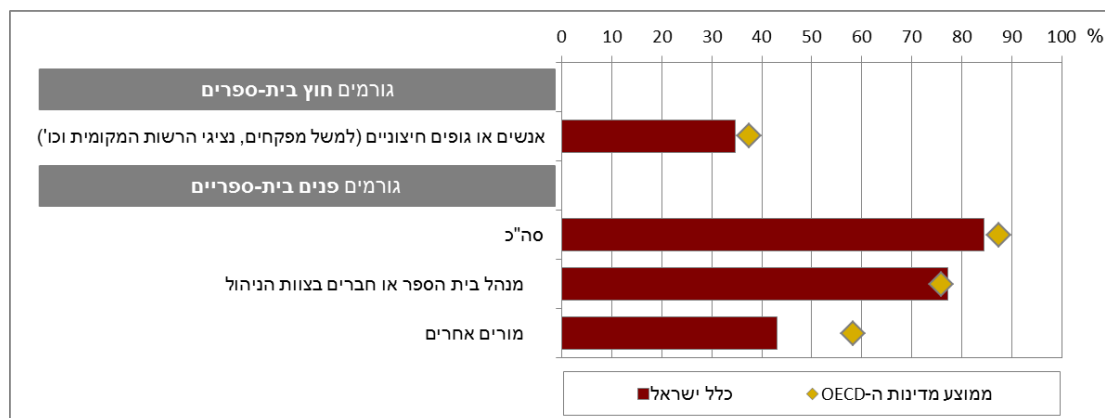
אפשר לחלק באופן גס את הגורמים נותני המשוּב לגורמים חוץ בית ספריים, כגון מפקחים ונציגי הרשות המקומית, ולגורמים פנים בית ספריים, תוך הבחנה בין מנהל וצוות ההנהלה לבין המורים. מערכות חינוך שנפוץ בהן משוּב מטעם גורמים חוץ בית ספריים הן על פי רוב ריכוזיות, ומערכת המשוּב בהן מונעת מאחריותיות. לעומת זאת, מערכות חינוך שבהן נפוץ משוּב מטעם גורמים פנים בית ספריים הן על פי רוב מבוזרות יותר, ולבתי הספר יש אחריות ואוטונומיה רבה יותר בתכנון מערכת המשוּב שלהן ובביצועה. השכיחות היחסית בין הגורמים נותני המשוּב עשויה ללמד גם על שיתוף הפעולה בין בעלי עניין שונים במערכת החינוך.

בישראל, מרבית המורים (84%) קיבלו משוּב מגורמים פנים בית ספריים, ורק כשליש מהמורים (35%) קיבלו משוּב מגורמים חוץ בית ספריים, זאת בדומה לשיעורם בממוצע מדינות ה-OECD (87% ו-38%, בהתאמה) (תרשים 53). כמעט בכל המדינות שהשתתפו במחקר (חוץ מבצרפת), קבלת משוּב מגורמים חוץ בית ספריים נפוצה פחות מקבלת משוּב מגורמים פנים בית ספריים, אף כי בחלק מן המדינות קבלת משוּב מגורמים חוץ בית ספריים נפוצה יחסית, ולפחות 60% מהמורים דיווחו על כך בבולגריה, בצרפת, ברומניה ובווייטנאם.

אשר לקבלת משוּב מגורמים פנים בית-ספריים – קבלת משוּב ממנהל בית הספר או מחברים בצוות הניהול (77% בישראל, ובדומה לזה 76% בממוצע המדינות שהשתתפו במחקר) נפוצה הרבה יותר מקבלת משוּב ממורים אחרים (43% בישראל, וגבוה מזה בממוצע המדינות – 58%). דפוס זה נפוץ במרבית המדינות שהשתתפו במחקר, אף כי במספר מצומצם של מדינות השיעורים דומים יחסית, ואילו בקוריאה ובטאיוואן התמונה הפוכה וקבלת משוּב ממורים שכיחה הרבה יותר (בכ-40% ובכ-30%, בהתאמה) מקבלת משוּב ממנהלים ומחברים בצוות הניהול. ככל הנראה שכיחויות אלו משקפות לא רק הבדלים

בתרבות מתן המשוב בבתי ספר, אלא הן גם מעוגנות בנהלים. כך, לדוגמה, בישראל מנהלי בתי ספר הם האחראים על תהליך ההערכה המעצבת של מוריהם, ובכלל זה על המשוב.

תרשים 53: שיעורי המורים שקיבלו משוב על עבודתם בבית הספר – לפי הגורם נותן המשוב



מקור למידע: OECD (2020), טבלה II.4.40

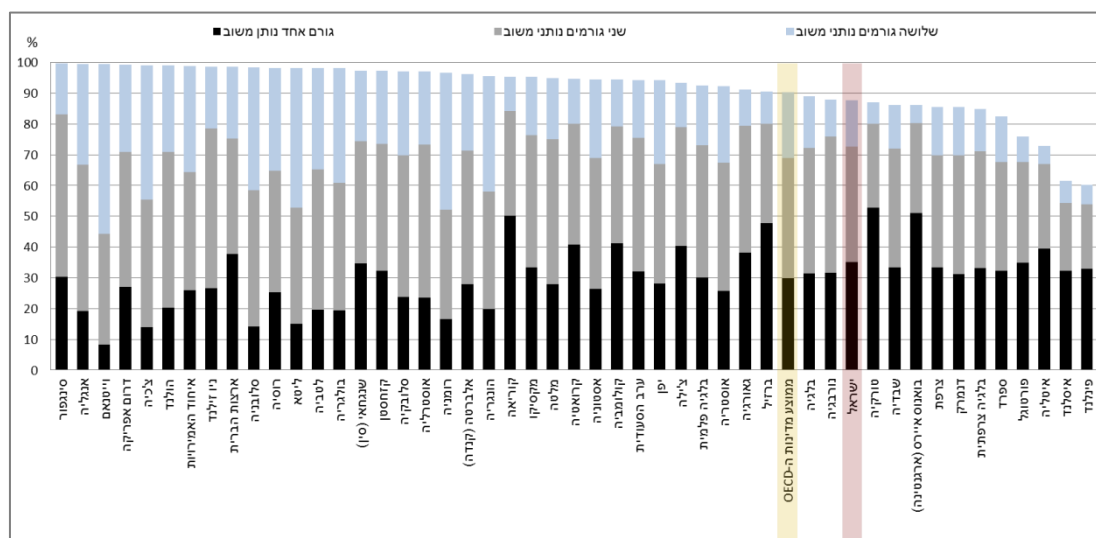
שיעורם הנמוך יחסית של מורים בישראל שקיבלו משוב ממורים אחרים נובע בעיקרו משיעור נמוך יותר בקרב מורים בבתי ספר דוברי ערבית (35%) בהשוואה לשיעורם בבתי ספר דוברי עברית (46%), אך אלו גם אלו נמוכים מהשיעור המקביל בממוצע ה-OECD (לוח 54).

לוח 54: שיעורי המורים שקיבלו משוב על עבודתם בבית הספר – לפי הגורם נותן המשוב

הגורם נותן המשוב	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
אנשים או גופים חיצוניים (למשל מפקחים, נציגי הרשות המקומית וכו')	35%	38%	35%	33%
גורמים פנים בית ספריים – סה"כ	84%	87%	84%	85%
מנהל בית הספר או חברים בצוות הניהול	77%	76%	76%	81%
מורים אחרים	43%	58%	46%	35%

זאת ועוד, מקרב המורים שדיווחו על קבלת משוב, ששיעורם כאמור עומד על 88% (לוח 53), 35% קיבלו משוב מגורם אחד בלבד (בין שהוא חוץ בית ספרי ובין שהוא פנים בית ספרי), 38% קיבלו משוב משני גורמים שונים, ורק 15% קיבלו משוב מכל שלושת הגורמים. בממוצע מדינות ה-OECD, בהשוואה לישראל, קבלת משוב מגורם אחד בלבד שכיחה פחות (30%), ואילו קבלת משוב משלושה גורמים שונים שכיחה יותר (21%) (תרשים 54). כדאי לשים לב לעובדה שקבלת משוב משלושה גורמים שונים נפוצה מאוד ברומניה, בליטא, בסלובניה, בצ'כיה (40% עד 45% בכל אחת מהן) ובעיקר בווייטנאם (55%). מסתמן כי במדינות מרכז אירופה ומזרח אירופה קבלת משוב מריבוי של גורמים היא דרך הפעולה הרווחת.

תרשים 54: שיעורי המורים שקיבלו משוּב על עבודתם, בחלוקה לפי מספר הגורמים שנתנו משוּב – כלל המדינות



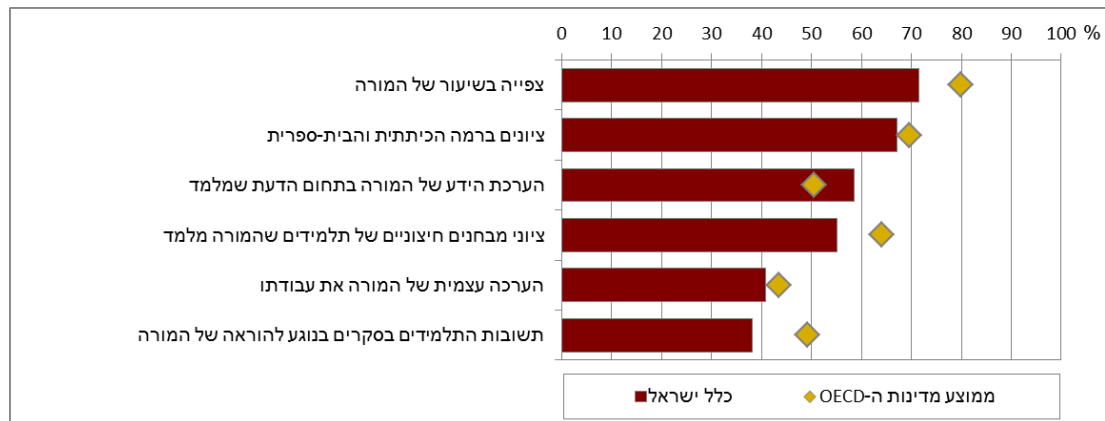
הערה: המדינות מסודרות בסדר יורד לפי שיעור המורים שקיבלו משוּב מגורם אחד לפחות.
מקור למידע: OECD (2020), טבלה II.4.43.

12.3. מקורות המידע שהמשוב מבוסס עליהם (שיטות)

נודעת חשיבות גם למקורות המידע שהמשוב נשען עליהם, ולשאלה באיזו מידה הם נוגעים ישירות לתהליכי ההוראה והלמידה בכיתה. לדוגמה, עדויות ישירות הנובעות מתצפיות רצופות על שיעור נחשבות משמעותיות יותר למתן משוּב בונה לעומת הערכה עצמית של מורים או סקר בקרב הורים.

ככלל, בעבור מרבית מקורות המידע שהמשוב נשען עליהם, שיעורי הדיווח בישראל נמוכים בהשוואה לממוצע במדינות ה-OECD, או דומים להם (תרשים 55 ולוח 55). בישראל, מתן משוּב נשען על פי רוב על צפייה בשיעור של המורה (72%) ועל ציוני התלמידים (67%), אם במישור הכיתתי ואם במישור הבית ספרי. במידה פחותה מכך, משוּב נשען על הערכת הידע של המורה בתחום הדעת שהוא מלמד (59%) ועל ציוני תלמידיו במבחנים חיצוניים כגון מבחנים ארציים (55%). לעומת אלו, פחות ממחצית מהמורים מדווחים כי המשוב שקיבלו התבסס על הערכה עצמית של המורה כלפי עבודתו, למשל הצגה של הערכת תלקיט [פורטפוליו] או ניתוח ההוראה בעזרת וידאו (41%), או על תשובות התלמידים בסקרים בנוגע להוראה של המורה (38%). בהשוואה לישראל, במדינות ה-OECD נפוץ יותר מתן משוּב המבוסס על צפייה בשיעור של המורה (80%), ציוני תלמידיו במבחנים חיצוניים (64%) ותשובות התלמידים בסקרים בנוגע להוראה של המורה (49%). שיעורי הדיווח על קבלת משוּב הנשען על מקורות מידע אלו גבוה בכ-10% בממוצע מדינות ה-OECD בהשוואה לישראל (תרשים 55). לעומת זאת, מתן משוּב הנשען על הערכת הידע של המורה בתחום הדעת שהוא מלמד (רק 50%) נפוץ דווקא פחות בממוצע מדינות ה-OECD.

תרשים 55: שיעורי המורים שקיבלו משוב על עבודתם בבית הספר – לפי מקור המידע שהמשוב נשען עליו



מקור למידע: OECD (2020), טבלה II.4.44

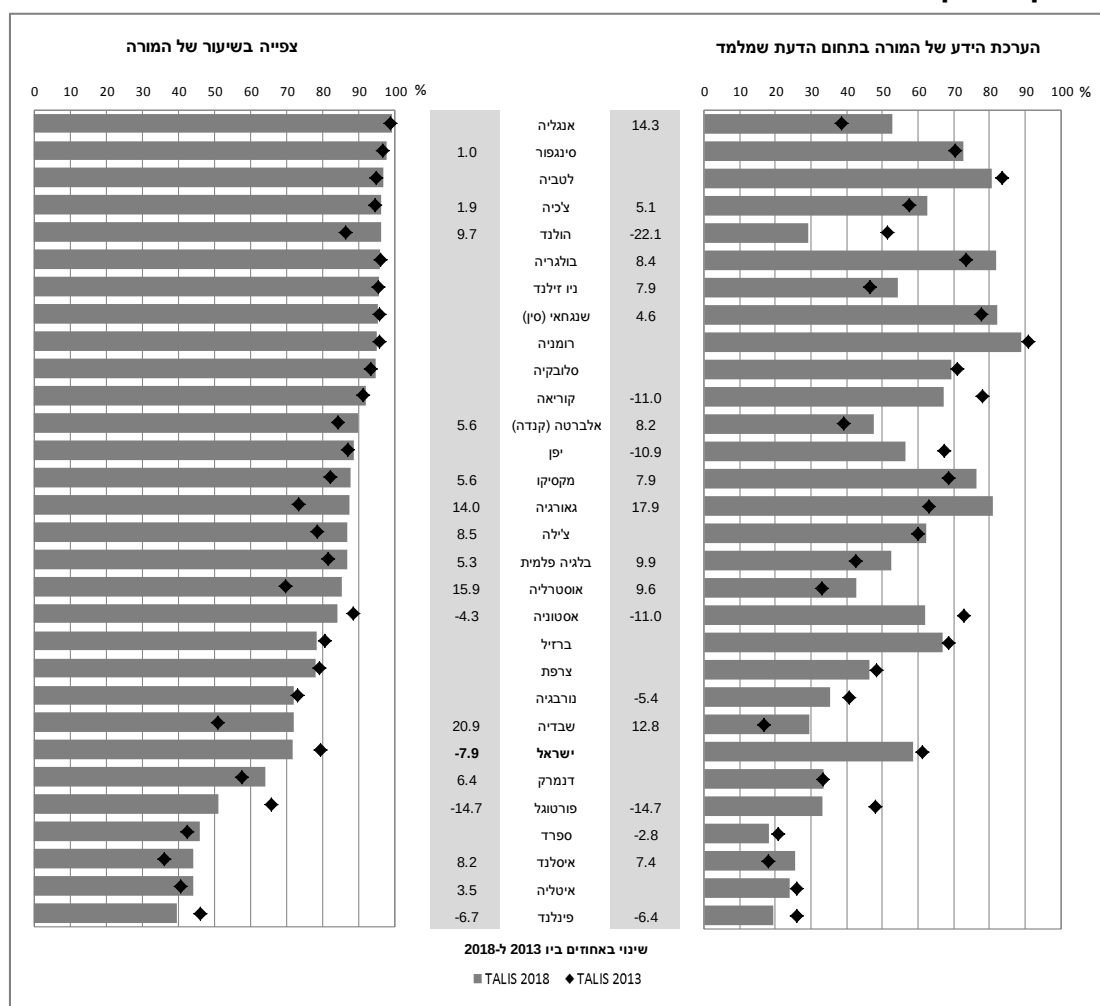
הערכת הידע של המורים בתחום הדעת שהם מלמדים עשויה לשמש הזדמנות עבורם למצב את עצמם כ"מומחי ידע" במקצוע, וזאת לצד האפשרות לזהות ולמקד את האפיקים שבהם הם יכולים לשפר את ידיעותיהם. בישראל, כאמור, יותר ממחצית מהמורים דיווחו על קבלת משוב המבוסס על הערכת ידע של המורים.⁵² קבלת משוב המבוסס על הערכת ידע של המורים נפוצה במיוחד בקזחסטן, ברוסיה ובווייטנאם – יותר מ-90% מהמורים במדינות אלו דיווחו על כך, ואילו בפינלנד וספרד היא יחסית נדירה – רק כ-20% מהמורים דיווחו על כך. בין מחזורי המחקר 2013 ו-2018 נרשמה ב-12 מדינות עלייה בשיעורי הדיווח על משוב המבוסס על הערכת הידע של המורה, ואילו ב-7 מדינות נרשמה ירידה דווקא (תרשים 56).

לתפיסת עורכי המחקר ב-OECD, התלמידים יכולים גם הם לספק מידע ייחודי וחשוב על תוצרי תהליכי ההוראה-למידה ועל צורכיהם, ומתוך כך ללמד על איכות ההוראה ועל המורים. מתוך סוגי המידע הנוגעים לתלמידים, התבססות על הישגיהם במבחנים שכיחה יותר מהתבססות על תשובותיהם בסקרי הוראה. כך, בממוצע מדינות ה-OECD, כמעט שלושה רבעים (70%) מהמורים דיווחו על קבלת משוב המבוסס על הישגי התלמידים במבחנים במישור הכיתתי והבית ספרי (בדומה ל-67% בישראל; ב-21 מדינות השיעור עומד על 80% ויותר); כשני שלישים (64%) דיווחו שהמשוב התבסס על ציוני תלמידים במבחנים חיצוניים (רק 55% בישראל; ב-11 מדינות השיעור עומד על 80% ויותר), וכמחצית (49%) דיווחו על קבלת משוב הנשען על סקרי הוראה בקרב תלמידים (רק 38% בישראל; ב-9 מדינות השיעור עומד על 80% ויותר). מבט מקרוב מגלה כי לפחות 80% מהמורים דיווחו על קבלת משוב המבוסס על כל אחד ממקורות המידע הללו של התלמידים בשלוש מדינות בלבד: קזחסטן, רומניה ורוסיה. גם בצ'כיה, בווייטנאם ובלטביה נפוצה מאוד קבלת משוב המבוסס על מידע שמקורו בתלמידים (אף כי שיעורי הדיווח אינם עוברים סף של 80% עבור כל אחד משלושת מקורות המידע). בין מחזורי המחקר 2013 ו-2018 לא נמצאה תמונה אחידה שיש בה ללמד על מגמות שינוי בקבלת משוב המבוסס על נתוני תלמידים.

⁵² בישראל לא נהוגה הערכה של ידע המורים בתחום הדעת באופן סדור וסטנדרטי על ידי גורמי משרד החינוך. עם זאת מרכיבי הידע בתחום הדעת הם חלק אינטגרלי וחשוב במפת המדדים להערכת מורים ומורות. על כן, משוב על ידע בתחום הדעת הוא בהכרח חלק מהערכה של כל המתמחים לשם קבלת קביעות, והוא אף אפשרי, לפי שיקול דעתו של מנהל בית הספר, כחלק מהערכה לקידום מורים בדרגה.

בהשוואה למחזור המחקר הקודם, טאליס 2013,⁵³ בישראל נרשמה על פי רוב מגמה של ירידה בשיעורי הדיווח על קבלת משוב הנשען על מקורות המידע שנבדקו. כך, נרשמה ירידה של 15% בשיעור המורים המדווחים על קבלת משוב הנשען על הערכה עצמית של המורה כלפי עבודתו (מ-56% ב-2013 ל-41% ב-2018), ירידה של 11% בשיעור המורים המדווחים על קבלת משוב הנשען על תשובות התלמידים בסקרים בנוגע להוראה של המורה (מ-49% ל-38%), וירידה של 8% בשיעור המורים המדווחים על קבלת משוב הנשען על צפייה בשיעור של המורה (מ-80% ל-72%), (בהתאמה) **(תרשים 56, משמאל)**. לעומת זאת נרשמה יציבות בשיעור המורים המדווחים על קבלת משוב הנשען על הערכת הידע של המורה בתחום הדעת שהוא מלמד (מ-61% ל-59%), (בהתאמה) **(תרשים 56, מימין)**. לשם השוואה, המדינות הנוספות שבהן נרשמה מגמת ירידה מובהקת בכל שלושת מקורות המידע הראשונים (למעשה בכל הארבעה) הן פינלנד, אסטוניה ופורטוגל.

תרשים 56: שינוי בין מחזורי מחקר טאליס בשיעורי המורים המדווחים על קבלת משוב הנשען על מקורות המידע הבאים – כלל המדינות



הערה: מוצגים רק נתונים של מדינות שהשתתפו בשני מחזורי המחקר האחרונים. רק כאשר השינוי בין מחזורי המחקר מובהק סטטיסטית מוצג הפער המספרי.
מקור למידע: OECD (2020), תרשים II.4.11 וטבלה II.4.39

⁵³ מתוך ששת מקורות המידע שנכללו בשאלון המורים במחזור מחקר 2018, רק ארבעה נכללו גם בשאלון המורים במחזור מחקר 2013.

אם כך, מקור המידע הנפוץ והמשמעותי למתן משוּב – צפייה בשיעור של המורה – אומנם נמצא כמקור השכיח ביותר בישראל; עם זאת השימוש בו שכיח פחות בהשוואה למדינות ה-OECD (תרשים 55), ולמעשה רק ב-6 מדינות נרשם שיעור נמוך יותר מבישראל. כמו כן, בין מחזורי המחקר נרשמה בישראל מגמת ירידה במתן משוּב הנשען על מקור מידע זה, לצד שלוש מדינות נוספות בלבד, ואילו ב-13 מדינות נרשמה מגמה הפוכה של עלייה במתן משוּב הנשען על צפייה בשיעור (תרשים 56). ממצאים אלו מעידים כי בישראל, וגם במדינות נוספות, צפייה בשיעור של המורה כבסיס למתן משוּב בונה עודנה רחוקה מלהפוך לחלק אינטגרלי משגרת העשייה החינוכית של מורים בבתי ספר. הדבר עולה בקנה אחד עם הממצא ולפיו רק 10% מן המורים בישראל, ושיעור גבוה יותר של 15% בממוצע מדינות ה-OECD, מדווחים כי הם נותנים לעמיתיהם משוּב המבוסס על צפייה בשיעוריהם בתדירות של 4 פעמים בשנה לפחות (שיעורים גבוהים במיוחד נרשמו בשנגחאי (סין) - 70%, בקזחסטן - 79%, ובווייטנאם - 90%).

במבט פנים-ישראלי, שיעורי הדיווח על קבלת משוּב הנסמך על כל אחד ממקורות המידע גבוהים יותר בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית, למעט שיעורי דיווח דומים על קבלת משוּב הנשען על צפייה בשיעור של המורה (לוח 55). הפערים בשיעורי הדיווח עומדים על כ-10% (משוּב הנשען על הערכת הידע של המורה בתחום הדעת שהוא מלמד) ועד כ-30% (הערכה עצמית של המורה כלפי עבודתו).

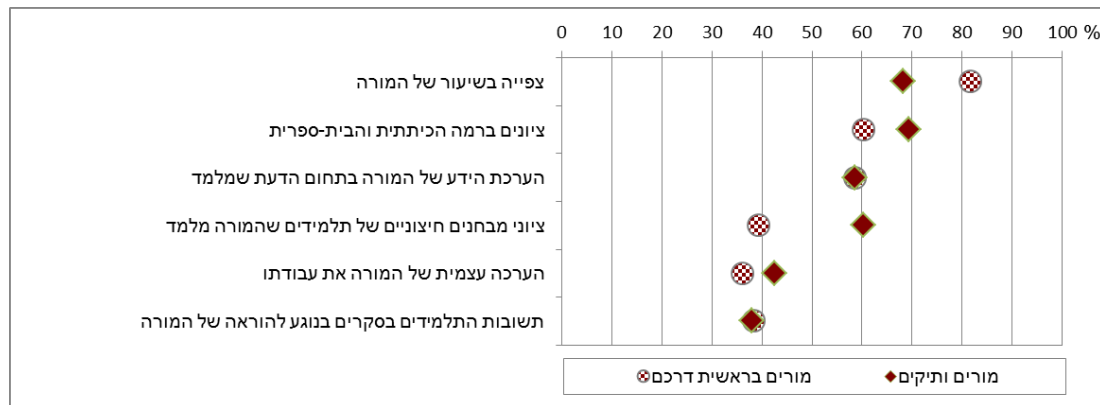
לוח 55: שיעורי המורים שקיבלו משוּב על עבודתם בבית הספר – לפי מקור המידע שהמשוּב נשען עליו

מקור המידע שהמשוּב נשען עליו	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
צפייה בשיעור של המורה	72%	80%	70%	75%
ציונים ברמה הכיתתית והבית-ספרית	67%	70%	63%	79%
הערכת הידע של המורה בתחום הדעת שהוא מלמד	59%	50%	56%	65%
ציוני מבחנים חיצוניים של תלמידים שהמורה מלמד	55%	64%	51%	66%
הערכה עצמית של המורה כלפי עבודתו	41%	43%	33%	62%
תשובות התלמידים בסקרים בנוגע להוראה של המורה	38%	49%	34%	50%

ותק בהוראה

בישראל נראה כי אומנם אין הבדל בין שיעור המורים הוותיקים לשיעור המורים בראשית דרכם שקיבלו משוּב (87% לעומת 89%, בהתאמה), אך הם נבדלים במקורות המידע שהמשוּב נשען עליהם (תרשים 57). כך, משוּב המבוסס על צפייה בשיעור נפוץ יותר בקרב מורים בראשית דרכם (82%) מבקרב מורים ותיקים (68%), וזאת, כצפוי, לנוכח מדיניות התמיכה והליווי של מורים בראשית דרכם שכוללת בין היתר צפייה בשיעוריהם. לעומת זאת, משוּב המבוסס על ציוני תלמידים, אם במבחנים חיצוניים (39% לעומת 60%, בהתאמה) ואם במבחנים במישור הכיתתי והבית ספרי (60% לעומת 69%, בהתאמה), וכן הערכה עצמית של המורה כלפי עבודתו (36% לעומת 43%, בהתאמה) נפוצים פחות בקרב מורים בראשית דרכם, בהשוואה למורים ותיקים. משמעות הדבר היא שמשוּב המבוסס על עדויות בדמות הישגי התלמידים נפוץ יותר בקרב מורים ותיקים, וכך גם הערכה עצמית, המושתתת ככל הנראה גם על הניסיון המצטבר של המורה בהערכה בכלל ובהערכה עצמית בפרט. על קבלת משוּב המבוסס על הערכת הידע של המורה בתחום הדעת ועל תשובות תלמידים בסקרי הוראה דיווחו שיעורים דומים של מורים ותיקים ושל מורים בראשית דרכם.

תרשים 57: שיעורי המורים שקיבלו משוֹב על עבודתם בבית הספר, לפי מקור המידע שהמשוב נשען עליו – לפי ותק בהוראה



מקור למידע: OECD (2020), טבלה II.4.44

12.4. תפיסות המורים בנוגע להשפעת המשוב

מעבר לחשיבות שאפשר לייחס לסרטוט מאפייני המשוב מבחינת שכיחות קבלתו, הגורמים שנותנים אותו ומקורות הידע שהוא נסמך עליהם, תלויה ועומדת שאלת השפעתו על דרכי העבודה וכן השאלה באיזו מידה המורים חושבים שהמשוב שקיבלו היה יעיל וחולל שיפור בידיעותיהם ובדרכי עבודתם. במחקר טאליס נשאלו המורים אם למשוב שקיבלו בשנה שקדמה להעברת הסקר הייתה השפעה חיובית על עבודתם. תשובותיהם עשויות ללמד לא רק על איכות המשוב שהמורים קיבלו ועל השפעתו, אלא גם על הלך הרוח שלהם ביחס למשוב. להלן שיעורי המורים שהשיבו בחיוב, מקרב המורים שקיבלו משוב.

ארבעה מכל חמישה מורים שקיבלו משוב בישראל (79%) דיווחו כי הייתה לו השפעה חיובית על ההוראה שלהם, ללא הבדל של ממש בין מגזרי השפה. שיעור זה גבוה מהשיעור המקביל בממוצע מדינות ה-OECD (לוח 56).

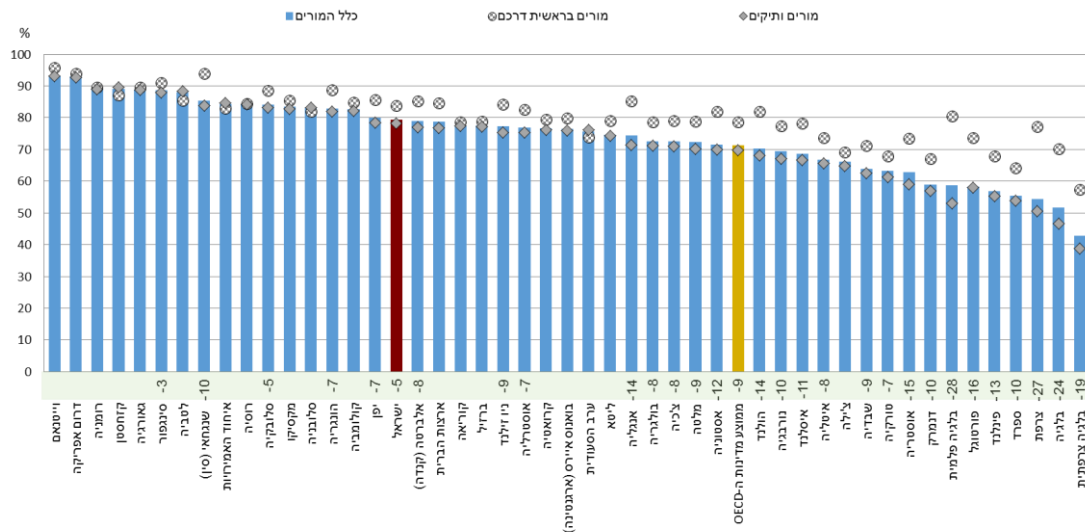
לוח 56: שיעורי המורים שקיבלו משוב שהשפיע לטובה על ההוראה שלהם – מקרב המורים שקיבלו משוב

בתי"ס דוברי ערבית	בתי"ס דוברי עברית	ממוצע OECD	כלל ישראל	קבלת שהשפיע לטובה על ההוראה
77%	80%	71%	79%	

לשם השוואה, 93% מהמורים בדרום אפריקה ובווייטנאם דיווחו על כך, לעומת כ-55% מהמורים בצרפת ובספרד ו-43% בלבד מהמורים בבלגיה הצרפתית (תרשים 58). מעניין לציין כי במערכות חינוך במדינות שבהן קבלת משוב איננה שכיחה (תרשים 52 ותרשים 54), מורים גם אינם מוצאים שהמשוב שקיבלו שימושי ובעל השפעה חיובית על עבודתם. ייתכן שהדבר משקף היבטים תרבותיים הנוגעים לפתיחות לקבלת משוב ולשימושים במשוב.

זאת ועוד, במרבית המדינות שהשתתפו במחקר נמצא קשר בין קבלת משוב משמעותי שהשפיע לטובה על ההוראה של המורה ובין הוותק של המורים בהוראה (תרשים 58). כך, במדינות רבות, שיעור המורים בראשית דרכם הסבורים כי המשוב שקיבלו היה משמעותי ובעל השפעה חיובית גדול משיעור המורים הוותיקים הסבורים כך. מגמה זו נמצאה בישראל (פער של 5%) ובממוצע מדינות ה-OECD (פער של 9%), והיא ניכרת במיוחד במדינות מערב אירופה כגון בלגיה וצרפת. ייתכן שפער זה נובע מהעובדה שהמשוב שמורים מקבלים בראשית דרכם הוא מובנה יותר, סדור ומעוגן בתוכניות רשמיות כגון פעילויות ליווי והנחיה.

תרשים 58: שיעורי המורים שקיבלו משוב שהשפיע לטובה על ההוראה שלהם, מקרב המורים שקיבלו משוב – לפי ותק בהוראה



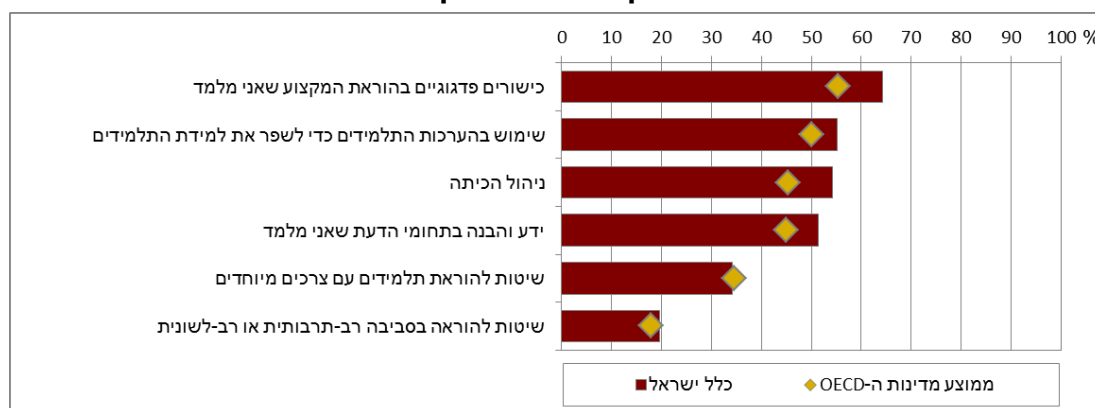
מקור למידע: OECD (2020), תרשים II.4.12

מסתמן גם כי שיעור המורות המדווחות על קבלת משוב משמעותי בעל השפעה לטובה על עבודתן גבוה משיעור המורים המדווחים על כך. הדבר נכון בשליש מהמדינות שהשתתפו במחקר (16), ובכללן ישראל (81% לעומת 75%, בהתאמה), וכן בממוצע מדינות ה-OECD (72% לעומת 70%, בהתאמה).

היבטים בהוראה שהושפעו לטובה בעקבות קבלת משוב

במחקר נשאלו המורים לא רק אם למשוב שקיבלו בשנה האחרונה הייתה השפעה חיובית על עבודתם, אלא הם גם התבקשו לפרט באילו היבטים בהוראה חל שינוי חיובי בעקבות קבלתו. ככלל, מדרג ההיבטים שהושפעו לטובה מקבלת משוב בישראל דומה למדרג שבממוצע מדינות ה-OECD: שיעורי המורים בישראל שצינו השפעה לטובה בכל היבט גבוהים מהשיעורים המקבילים בממוצע ה-OECD או לפחות דומים להם (תרשים 59). בעקבות קבלת משוב משמעותי, כשני שלישים מן המורים בישראל (64%) מדווחים על שיפור בכישוריהם הפדגוגיים בהוראת המקצועות, ויותר ממחצית מהמורים בישראל מדווחים על שיפור בשימוש בהערכות תלמידים כדי לשפר את הלמידה (55%), בניהול הכיתה (54%) וכן בידע ובהבנה של תחום הדעת הנלמד (51%). אפשר לראות היבטים כלליים החוצים תחומי דעת, ובהם כאמור נצפתה השפעה חיובית נרחבת בשל קבלת משוב משמעותי. לעומתם, ההשפעה על שיטות הוראה ייעודיות מצומצמת יותר, כך שרק כשליש מהמורים בישראל מדווחים על שינוי לטובה בשיטות להוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים (35%), ורק כחמישית (20%) מדווחים על שיפור בשיטות להוראה בסביבה רבת-תרבותית או רב-לשונית. השיעורים האחרונים, מן הסתם, נגזרים גם מהצורך להשתמש בשיטות אלו, בהתאם להרכב התלמידים בכיתה/בבית הספר.

תרשים 59: שיעורי המורים שהמשוב שקיבלו על עבודתם בבית הספר חולל שינוי חיובי בהוראה שלהם בהיבטים הבאים – מקרב המורים שקיבלו משוב



מקור למידע: OECD (2020), טבלה II.4.50 ותרשים II.4.13

במבט פנים-ישראלי נמצא כי מורים בבתי ספר דוברי ערבית שקיבלו משוב בשנה האחרונה נוטים לדווח יותר מעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית על השפעה חיובית של המשוב על מרבית ההיבטים שנבדקו (לוח 57), ובעיקר שיפור בשימוש בהערכת תלמידים כדי לשפר את הלמידה (69% לעומת 50%, בהתאמה), וכן שיטות להוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית (34% לעומת 15%, בהתאמה) והידע וההבנה שלהם בתחומי הדעת (61% לעומת 48%, בהתאמה).

לוח 57: שיעורי המורים שהמשוב שקיבלו על עבודתם בבית הספר חולל שינוי חיובי בהוראה שלהם בהיבטים הבאים – מקרב המורים שקיבלו משוב

כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית	
64%	55%	63%	67%	כישורים פדגוגיים בהוראת המקצוע שאני מלמד
55%	50%	50%	69%	שימוש בהערכות התלמידים כדי לשפר את הלמידה
54%	45%	53%	59%	ניהול הכיתה
51%	45%	48%	61%	ידע והבנה בתחומי הדעת שאני מלמד
34%	35%	32%	41%	שיטות להוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים
20%	18%	15%	34%	שיטות להוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית

מאפייני המשוב המשמעותי

אפשר ללמוד על התנאים שבהם למשוב יש השפעה מיטבית על ההוראה של המורים באמצעות הצלבה בין מקורות המידע שעליהם נסמך המשוב שקיבלו – מבחינת כמות מקורות המידע ומאפייניהם – ובין תפיסותיהם בדבר השפעת המשוב על ההוראה שלהם.

מספר מקורות המידע שהמשוב נשען עליהם: בכל המדינות שהשתתפו במחקר נמצא כי ככל שגדול מספרם של מקורות המידע שהמשוב שהמורים קיבלו נסמך עליהם, כך הם נוטים יותר לדווח כי המשוב משמעותי ובעל השפעה חיובית על עבודתם. קשר זה נשמר גם לאחר שמוֹשָׁטת ביקורת על מאפייני הרקע של המורים (גיל, מגדר, ותק בהוראה בבית הספר) ועל היקף משרתם. ברם, בישראל קשר זה הוא החלש ביותר בהשוואה לכל המדינות שהשתתפו במחקר.

סוג מקורות המידע שהמשוב נשען עליהם: בישראל נמצא שמורים שדיווחו על קבלת משוב הנשען על הערכת הידע שלהם בתחום הדעת או על צפייה בשיעור שלהם נוטים יותר לדווח כי המשוב משמעותי ובעל השפעה חיובית על עבודתם. קשר זה נשמר גם לאחר שמוֹשָׁטת ביקורת על מאפייני הרקע של מורים (גיל, מגדר, ותק בהוראה בבית הספר) ועל היקף

משרתם. במדינות רבות שהשתתפו במחקר נמצאה תמונה דומה, אף כי על פי רוב נמצא קשר גם עם קבלת משוב הנשען על ציוני תלמידים במישור הכיתתי והבית ספרי ועל הערכה עצמית של המורה כלפי עבודתו.

מבט-על: הקשר בין קבלת משוב משמעותי ובין שביעות רצון

במחקר טאליס ניסו ללמוד אם יש קשר בין קבלת משוב משמעותי (משתנה מסביר/בלתי תלוי) ובין שביעות הרצון של המורה מסביבת העבודה בבית הספר וממקצוע ההוראה (משתנה מוסבר/תלוי), תוך בקרה על מאפייני רקע של מורים (גיל, מגדר, ותק בהוראה בבית הספר) ועל היקף משרתם.

בישראל, ולמעשה בכל המדינות שהשתתפו במחקר, נמצא קשר חיובי בין קבלת משוב משמעותי לבין שביעות הרצון של המורה. כלומר, מורים שלתפסתם קיבלו משוב משמעותי שהביא לידי שיפור בהוראה שלהם נוטים לדווח על שביעות רצון רבה יותר מסביבת העבודה שלהם וממקצוע ההוראה.

13. היקף עבודה והוראה

הזמן העומד לרשות מורים ומנהלים מוגבל, ובעיקר חלוקתו בין מגוון רחב של מטלות שונות, הם היבטים מרכזיים ביכולתם של המורים והמנהלים לספק הוראה וניהול מיטביים. על המורים והמנהלים למצוא איזון בין מטרות שונות לנוכח המשאבים העומדים לרשותם כדי להשיגן. בעיקר נודעת חשיבות לזמן שהמורים מקצים לתכנון השיעורים ולהכנתם, ולזמן שהמנהלים מקצים לתכנון הלימודים וההוראה בבית הספר ולתמיכה בהם, ואלו בתורם משפיעים על איכות ההוראה שבית הספר מספק. במחקר טאליס נשאלו המורים והמנהלים על אודות הזמן שהם מקצים לפעילויות שונות במסגרת תפקידם. היקף הזמן המוקצה לפעילויות שונות והחלק היחסי מתוכו המוקצה לכל פעילות עשויים ללמד על ההעדפות שלהם, על האתגרים הניצבים לפניהם ומצריכים זמן להתמודדות, ועל עומס העבודה.

13.1. היקף העבודה של מורים

המורים נשאלו על היקף השעות שהוקצו למשימות הקשורות לעבודתם בבית הספר בשבוע שקדם למחקר, אגב התייחסות הן לשעות הוראה והן למשימות אחרות שאינן הוראה.⁵⁴ להלן יוצג החלק היחסי (באחוזים) מהזמן המוקצה למשימות השונות מתוך סך היקף השעות שמורה דיווח עליהן, וזאת בהתחשב בסייגים הבאים:

- יש קושי להפריד בין הזמן המוקצה למשימות השונות בכלל, ובפרט למשימות שאינן בתדירות שבועית;
- יש הטיות הנובעות מחלקיות משרה ומפיצול משרת הוראה בין מספר בתי ספר;
- יש הבדל ביחידות הזמן המוקדשות למשימות השונות (לדוגמה: בבית הספר יחידת הזמן המקובלת היא 45 דקות, ואילו מחוץ לבית הספר 60 דקות).

כמעט מחצית מזמנם של המורים בכיתות ז'-ט' בישראל (45%) ובממוצע מדינות ה-OECD (44%) מוקצה להוראה (לוח 58).⁵⁵ במדינות מזרח אסיה, לכל היותר שליש מזמן המורים מוקצה להוראה (קזחסטן - 28%, יפן וסינגפור - 31%, וייטנאם וטאיוואן - 33%), ואילו בטורקיה (55%) ופינלנד (57%) יותר ממחצית מזמנם של המורים מוקצה להוראה. פערים ניכרים אלו בין מדינות מקורם בהבדלים בהנחיות ובדרישות ממורים. כך, לדוגמה, ביפן מורים נדרשים להקצות נתח נכבד מזמנם לפעילויות חוץ-קוריקולריות שכוללות הוראה של שיעורים נוספים ב"מועדון בית ספר", ואילו מורים בסינגפור מעורבים יותר בפעילויות מלוות קוריקולום שבהן הם מלמדים מיומנויות רגשיות-חברתיות ומיומנויות המאה ה-21.

על פי רוב לא נמצא הבדל ניכר בין ישראל לממוצע מדינות ה-OECD בחלק היחסי של הזמן שהמורים מקצים למשימות השונות הנוגעות לעבודתם, למעט העובדה שמורים בישראל מקצים פחות מזמנם לתכנון שיעורים ולהכנתם (11% לעומת 14%, בהתאמה) ולעבודות מנהלה (3.7% לעומת 5.6%, בהתאמה). פער הזמן המוקצה למשימות האחרות בין מורים בישראל לעמיתיהם במדינות ה-OECD קטן יותר ועומד על פחות מ-2% (שקול לכשעה בשבוע) לכל משימה, ואין לראות בכך פער ניכר.

⁵⁴ בישראל, היקף משרה מלאה של מורה בכיתות ז'-ט' עומד על 36 שעות. שעה מוגדרת 45 דקות, ובכלל זה 24 שעות הוראה כיתתיות, 6 שעות הוראה פרטנית ו-6 שעות שהייה. במונחי המחקר הבין-לאומי, שבו שעת עבודה מוגדרת 60 דקות, אפשר לתרגם זאת ל-22.5 שעות הוראה (בכיתה ופרטני) לצד 4.5 שעות שהייה, ובמצטבר 27 שעות שבועיות.

⁵⁵ דיווחי המורים על היקף שעות העבודה השבועי שלהם איננו תואם את סך דיווחיהם בדבר הזמן שהקצו למטלות שונות בשבוע האחרון. בדוח המחקר הבין-לאומי הזמן המוקדש להוראה חושב ביחס לדיווח על היקף עבודה שבועי (32.6 שעות בישראל ו-38.8 שעות בממוצע מדינות ה-OECD), ואילו בדוח זה הוא מחושב ביחס לסך השעות שהוקצו למטלות העבודה השונות, ובכללן הוראה (47.7 שעות בישראל ו-47.2 שעות בממוצע מדינות ה-OECD), בעיקר משום שמוצג דיווח בעבור כלל המשימות השונות.

לוח 58: החלק היחסי מזמנם של המורים שהוקצה למשימות הבאות בעבודתם בבית הספר הנוכחי בשבוע שקדם למחקר

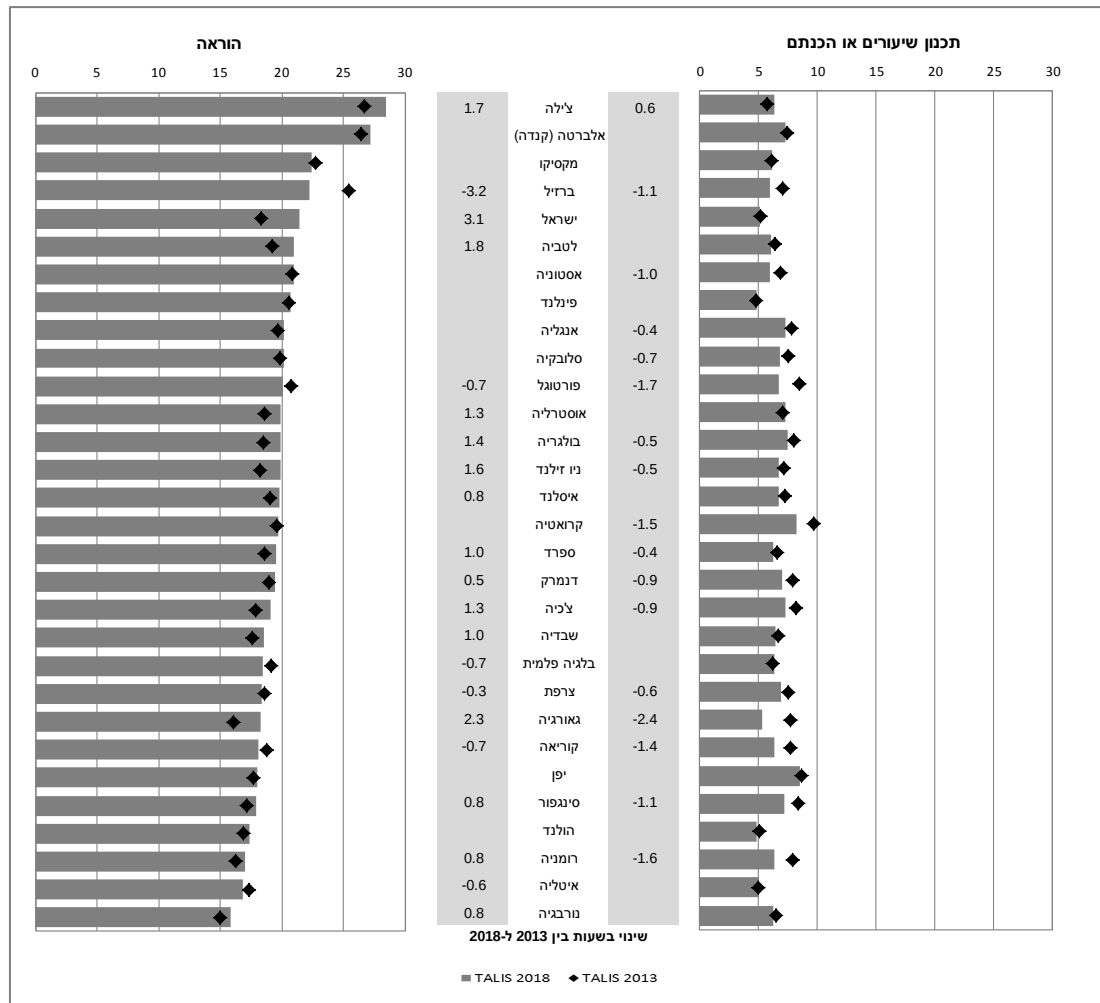
משימות	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
הוראה בכיתה	45%	44%	45%	44%
תכנון שיעורים או הכנתם, בבית הספר או מחוצה לו	11%	14%	11%	11%
בדיקת מבחנים ועבודות של תלמידים	8.2%	9.0%	8.4%	7.8%
עבודת צוות ושיח עמיתים בבית הספר	6.5%	5.7%	6.5%	6.4%
ייעוץ לתלמידים	5.8%	4.6%	5.7%	6.1%
פעילויות פיתוח מקצועי	4.5%	3.6%	4.4%	4.8%
השתתפות בעבודה הניהולית בבית הספר (לרבות תפקידי ריכוז)	4.5%	3.0%	4.3%	4.8%
תקשורת עם הורים ושיתוף פעולה עמם	4.0%	3.0%	3.8%	4.6%
השתתפות בפעילויות בית ספריות מחוץ לשעות הלימודים (למשל פעילויות ספורט ופעילויות תרבות)	3.9%	3.7%	4.0%	3.5%
עבודות מנהלה כללית (ובכלל זה משימות ארגוניות ומשימות ביורוקרטיות אחרות)	3.7%	5.6%	3.7%	3.4%
משימות אחרות	3.3%	4.1%	3.4%	3.2%

במבט פנים-ישראלי, מורים בבתי ספר דוברי ערבית מדווחים על היקף הוראה שבועי הגדול בכ-2.5 שעות בהשוואה למורים בבתי ספר דוברי עברית. ייתכן שקיימים הבדלים בין מגזרי השפה בהיקפי המשרה המוצעים למורים.⁵⁶ לא נמצאו פערים של ממש בין מורים בשני מגזרי השפה בחלק היחסי של הזמן המוקצה למשימות הנוגעות לעבודתם (לוח 58).

מהתבוננות על היקף השעות השבועיות המוקצות למשימות השונות, כפי שעולה מדיווחי המורים ב-2018, נראה כי בהשוואה למחזור המחקר הקודם, טאליס 2013, נרשמה בישראל עלייה חדה של כ-3 שעות שבועיות בהיקף ההוראה, מכ-18 שעות שבועיות ב-2013 לכ-21 שעות שבועיות ב-2018. עלייה זו היא הגדולה ביותר בכל מדינות ה-OECD שהשתתפו בשני מחזורי מחקר טאליס האחרונים (תרשים 60). ברם, על אף העלייה בהיקף ההוראה לא חל שינוי בהיקף השעות שהמורים הקצו לתכנון השיעורים ולהכנתם. במבט בין-לאומי, מורים נוטים להקצות יותר זמן להוראה ופחות זמן לתכנון שיעורים ולהכנתם. מצד אחד, בכמחצית מהמדינות שהשתתפו בשני מחזורי המחקר האחרונים (16) נרשמה עלייה בהיקף השעות שהוקצו להוראה, ומנגד ב-5 מדינות נרשמה דווקא ירידה קלה, חוץ מברזיל שבה נרשמה ירידה של כ-3 שעות. מצד שני, במחצית מהמדינות (16) נרשמה ירידה בהיקף השעות שהוקצו לתכנון שיעורים ולהכנתם, ומתוכן הירידה הבולטת ביותר היא בגאורגיה (כ-2.5 שעות), ואילו בשתי מדינות בלבד נרשמה דווקא עלייה קלה. אומנם אפשר להתנחם בכך שלא חל בישראל צמצום בהיקף השעות המוקצות לתכנון שיעורים ולהכנתם, לנוכח חשיבותו של מרכיב זה להוראה איכותית, אך יש לבחון זאת גם אל מול העלייה, לפחות על פי דיווחי מורים, בהיקף שעות ההוראה, שמן הסתם מצריכה תכנון והכנה רבים יותר. ייתכן שההסבר לכך הוא שבשנים האחרונות המורים נעשים יעילים יותר בתכנון שיעוריהם, לדוגמה הם משתמשים בכלים טכנולוגיים (ובכלל זה אינטרנט, מחשב, מדיה חברתית וכדומה) שמאפשרים עדכון מהיר יותר, בשיתוף חומרי למידה וכדומה, שיש בהם חיסכון בזמן. לחלופין אפשר לתלות זאת בעלייה בשיעור המורים המבוגרים בישראל, שכן הזמן הנדרש לתכנון והכנה ארוך יותר בקרב מורים צעירים או חסרי ניסיון.

⁵⁶ כך, לדוגמה, בכל הנוגע למשרה בבית הספר הנוכחי נמצא כי במשרה מלאה מועסקים 69% מן המורים בבתי ספר דוברי עברית לעומת 72% מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית.

תרשים 60: השינוי בהיקף השעות השבועי שהוקצה להוראה ולתכנון שיעורים והכנתם – כלל המדינות



מקור למידע: OECD (2019), תרשים I.2.10

13.2. היקף העבודה של המנהלים

מנהלי בתי הספר נשאלו על החלק היחסי מזמנם המוקצה למשימות השונות, בממוצע לאורך שנת הלימודים. נכללות בהן משימות העוסקות בניהול ומנהיגות, תמיכה בהוראה וקשר עם תלמידים/הורים/קהילה וחברות (לוח 59).

לוח 59: החלק היחסי מזמן המנהל שהוקצה למשימות הבאות בממוצע לאורך השנה

משימות	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי ערבית	בתי"ס דוברי ערבית
ניהול ומנהיגות	23%	30%	23%	23%
תמיכה בהוראה	18%	21%	17%	18%
קשר עם התלמידים	20%	16%	23%	19%
קשר עם ההורים	18%	13%	16%	19%
קשר עם הקהילה המקומית והאזורית, עם חברות מסחריות ועם התעשייה	12%	10%	13%	11%
אחר	6%	6%	7%	6%
	3%	4%	2%	3%

מנהלים בישראל מקצים את חלק הארי מזמנם למשימות הנוגעות לניהול הארגון (23%) ולמנהיגות (18%). שיעורים אלו נמוכים מהשיעורים המקבילים בקרב מנהלים בממוצע מדינות ה-OECD (30% ו-21%, בהתאמה. פער מצטבר של 10%). בהשוואה למחזור המחקר הקודם, בישראל נרשמה עלייה חדה של יותר מ-6% במצטבר בזמן המוקצה לשתי משימות אלו. עליות דומות ואף חדות יותר נרשמו בכל מדינות ה-OECD, ולמעשה בכל המדינות שהשתתפו בשני מחזורי המחקר האחרונים.

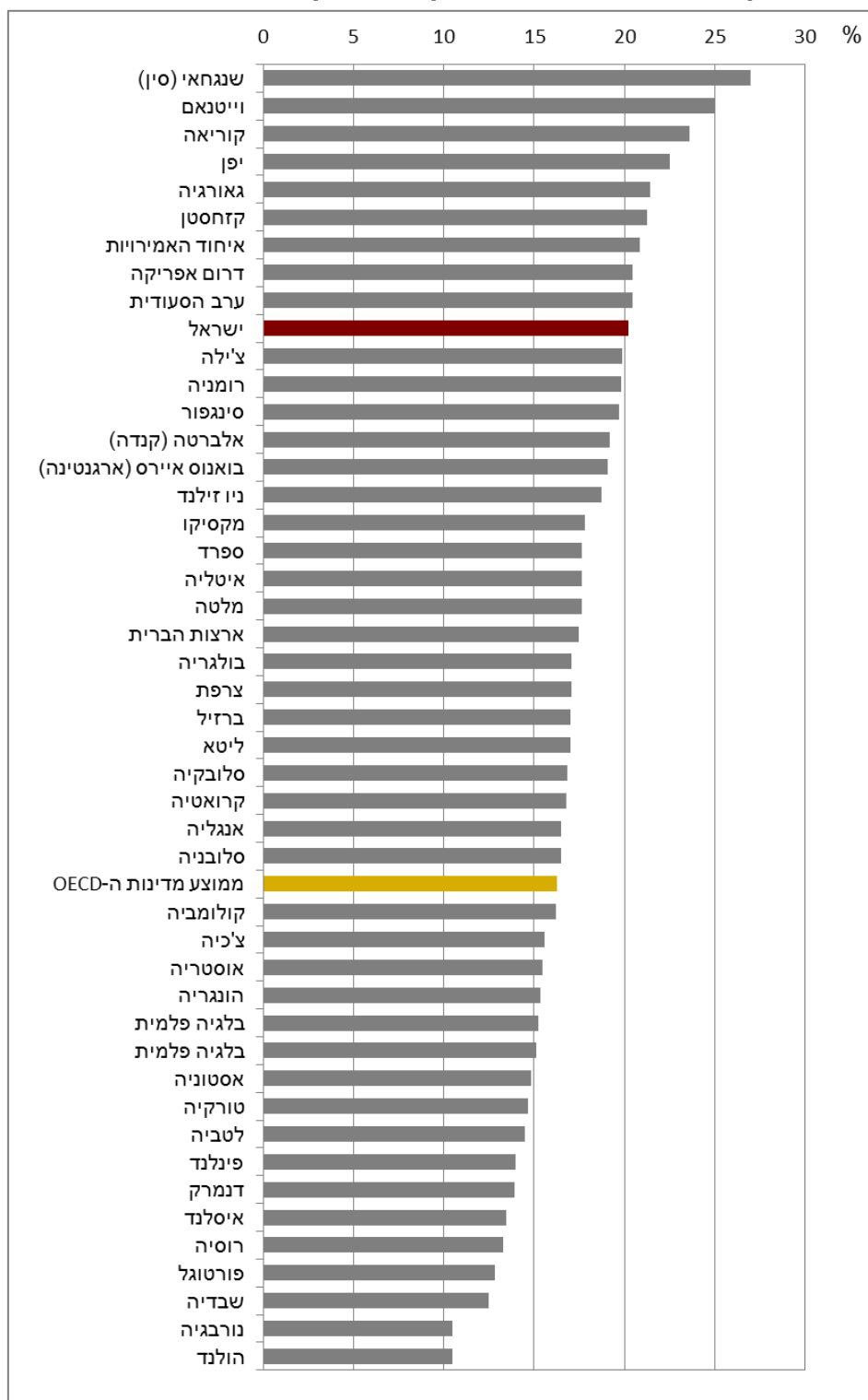
חלק ניכר מזמנם של המנהלים מוקצה גם לתכנון לימודים ולהוראה. הדבר כולל פיתוח של תוכניות הלימודים הבית ספריות, הוראה, צפייה במורים בעת שהם מלמדים, חניכה ומתן הדרכה למורים, תכנון, עיצוב וארגון של תוכניות לפיתוח מקצועי למורים וגם מעורבות בהערכה של מורים ותלמידים. אפשר לראות בכל אלו תמיכה בהוראה על היבטיה השונים, ופעילות המייצגת מנהיגות בהוראה מצד המנהל. מנהלים בישראל מקצים לפעילויות אלו חלק ניכר יותר מזמנם בהשוואה למנהלים במדינות ה-OECD (20% לעומת 16%, בהתאמה). ישראל נמצאת בחלקו העליון של מדרג המדינות על פי חלק הזמן המוקצה לפעילויות מנהלים התומכות בהוראה (**תרשים 61**), מדינות מזרח אסיה ניצבות בצמרת המדרג (ביפן, בקוריאה, בווייטנאם ובסנגחאי (סין) מנהלים מקצים 22% עד 27% מזמנם לכך), ואילו נורבגיה והולנד (כ-10%) נמצאות בתחתיתו. הבדלים אלו בין המדינות משקפים הבדלים בהגדרת תחומי התפקיד והאחריות של מנהלים במדינות השונות.

מן הראוי לציין כי בהשוואה למחזור המחקר הקודם נרשמה בישראל ירידה של כ-4% בנתח הזמן המוקצה לתכנון לימודים ולהוראה בכיתות, מכ-24% ב-2013 לכ-20% ב-2018.

מנהלים מקצים זמן גם לקיום קשר עם גורמים שונים (**לוח 59**). בין השאר, המנהלים בישראל מקצים חלק ניכר מזמנם לקשר עם תלמידים (18%), כצפוי, ופחות מזה לקשר עם ההורים (12%) והקהילה המקומית (6%). שיעורים אלו דומים יחסית לשיעורים המקבילים שנרשמו ב-2013. בהשוואה למנהלים במדינות ה-OECD, מנהלים בישראל מקצים יותר מזמנם לקשר עם תלמידים והורים (23% במצטבר לעומת 30% במצטבר, בהתאמה).

על פי רוב לא נמצאו הבדלים ניכרים בין מנהלים בבתי ספר דוברי עברית לעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית בהקצאת זמן למשימות השונות, מלבד העובדה שבאופן יחסי מנהלים בבתי ספר דוברי עברית מקצים זמן רב יותר לקשר עם תלמידים ופחות זמן לתכנון לימודים והוראה, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית.

תרשים 61: החלק מזמנם של המנהלים המוקצה לתכנון לימודים והוראה – כלל המדינות



מקור למידע: OECD (2019), תרשים I.2.11

13.3. נתח הזמן מן השיעור המוקצה להוראה וללמידה

תלמידי חטיבות הביניים מבילים בכיתה חלק ניכר מזמנם: 913 שעות בשנה בממוצע מדינות ה-OECD. מחקר טאליס מאפשר לעמוד על נתח הזמן המוקצה להוראה וללמידה וכן למשימות אחרות, בהן משימות מנהליות וארגוניות (בדיקת נוכחות, חלוקת טפסים מטעם

בית הספר וכדומה), ניהול כיתה ושמירה על סדר ומשמעת, וזאת בהתבסס על דיווחי המורים. המורים התבקשו לפרט איזה נתח מהשיעור בכיתה היעד (מתוך 100%) מוקצה בדרך כלל לכל אחת מן הפעילויות הללו. יש לציין שככל שחלקה של ההוראה והלמידה גדול יותר, כך סביר יותר שתקודם למידה משמעותית.

על פי דיווחיהם של מורי כיתות ז'-ט' בישראל (לוח 60), רק 75% מזמן השיעור מוקצים ללמידה והוראה. שיעור זה נמוך מהממוצע במדינות ה-OECD שהשתתפו במחקר (78%). ברוסיה, אסטוניה, וייטנאם ושנגחאי (סין) לפחות 85% מן השיעור מוקצים להוראה וללמידה, לפי דיווחי המורים, ואילו בברזיל, בדרום אפריקה ובערב הסעודית פחות מ-70% (תרשים 62). לעומת זאת, בישראל כ-14% מזמן השיעור מוקצה לשמירה על סדר ולאכיפת משמעת בכיתה וכמעט 9% למשימות מנהליות וארגוניות. נתונים אלו גבוהים במעט מהממוצע במדינות ה-OECD (13%-8%, בהתאמה).

לוח 60: החלק היחסי בשיעור (באחוזים)⁵⁷ המוקצה בדרך כלל לפעילויות הבאות

פעילות	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
הוראה ולמידה	75%	78%	75%	76%
שמירה על סדר ומשמעת בכיתה	14%	13%	15%	11%
משימות מנהליות וארגוניות	9%	8%	9%	8%

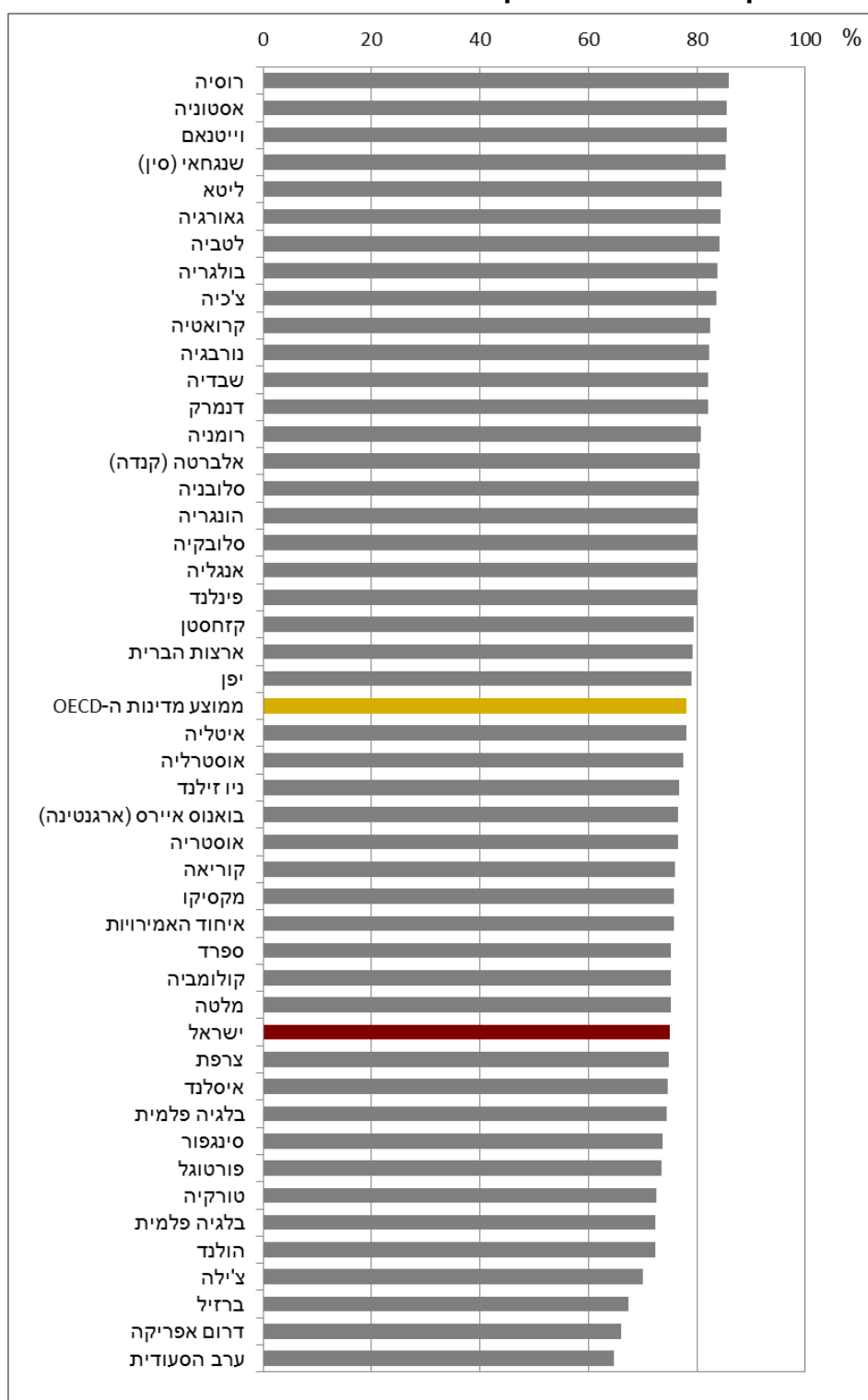
מבט פנים-ישראלי (לוח 60) מגלה כי עיקר ההבדל בין מגזרי השפה נעוץ בהקצאת זמן רחבה יותר לשמירה על סדר ומשמעת בכיתה בבתי ספר דוברי עברית (15% מזמן השיעור) בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית (11%). ממצא זה תואם את הדיווחים על שכיחות בעיות משמעת בבתי ספר במגזרי השפה השונים, הן במחקר טאליס 2018 (דיווחי המורים) והן במיצ"ב תשע"ח (דיווחי התלמידים).⁵⁸

בהשוואה למחזור מחקר טאליס 2013, בישראל נרשמה ירידה קלה של 1.6% בפרק הזמן המוקצה להוראה וללמידה, לצד עלייה דומה בפרק הזמן המוקצה לשמירה על הסדר והמשמעת. זאת למרות העובדה שבדיווחים על בעיות משמעת לא חל שינוי של ממש, ואף נרשמה ירידה בדיווחי מורים בנוגע לצורך בהמתנה ארוכה עד להרגעת הרוחות בתחילת השיעור (מ-36% ל-30%). הירידה הדרמטית ביותר בפרק הזמן המוקצה להוראה וללמידה נרשמה בניו זילנד – 4.3% (מקביל לכמעט 3 דקות בשיעור של 60 דקות). מעניין לציין שמתוך המדינות שהשתתפו במחזורי המחקר האחרונים, רק באסטוניה ובסינגפור – שנודעות בהישיג תלמידיהן במבחנים בין-לאומיים – נרשמה עלייה מובהקת בפרק הזמן המוקצה להוראה וללמידה. ב-5 מדינות נרשמה עלייה מובהקת בהשוואה ל-2008: אוסטרליה, איטליה, ליטא, מקסיקו ונורבגיה, ובכולן התרחש עיקר השינוי בין 2008 ל-2013. בישראל נרשמה ירידה קלה מאוד (פחות מ-1%) בפרק הזמן המוקצה למשימות מנהליות וארגוניות.

⁵⁷ במחקר התבקשו המורים לפרט איזה חלק מהשיעור בכיתה היעד (מתוך 100%) מוקצה בדרך כלל לכל אחת מן הפעילויות המפורטות. ברם חלק לא מבוטל מן המורים לא וידאו שדיווחיהם מסתכמים לכדי 100%.

⁵⁸ המדד המסכם "התנהגות נאותה של תלמידים בכיתה" במיצ"ב מבקש לבחון את דיווחי התלמידים בדבר התנהגות תלמידים במהלך השיעורים בכיתה, ולברר באיזו מידה השיעורים מתנהלים באווירה נעימה ונינוחה או מתאפיינים בחוסר שקט ובמתח שאינם מאפשרים למידה. המדד מורכב מהיגדים המתייחסים לרעש המפריע ללמידה ולעיכוב בשיעור הנובע מכך, להתחצפויות וליחס מכבד כלפי המורים. לצורך הדיווח נוסחו ההיגדים מחדש כך שערך גבוה יותר בהיגד ישקף מצב רצוי יותר. על התנהגות נאותה של תלמידים בכיתה דיווחו כשליש (33%) מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית לעומת כמחצית מהתלמידים (52%) בבתי ספר דוברי ערבית.

תרשים 62: החלק היחסי בשיעור המוקצה להוראה וללמידה



מקור למידע: OECD (2019), תרשים I.2.5

פילוח על פי מאפייני מורים

כמעט בכל המדינות שהשתתפו במחקר, ובכללן ישראל, נמצא קשר חיובי בין חלק פרק הזמן המוקצה להוראה וללמידה לבין ותק המורים בהוראה וגילים (לוח 61). ככלל נמצא שמורים

ותיקים מקצים חלק גדול יותר מן השיעור להוראה וללמידה, בהשוואה למורים בראשית דרכם (כ-5% יותר בכלל ישראל, ובעיקר בבתי ספר דוברי עברית, ובממוצע מדינות ה-OECD). יש לבחון ממצא זה לנוכח הנתון ולפיו למורים בראשית דרכם תחושת מסוגלות נמוכה יותר בניהול כיתה, בהשוואה למורים ותיקים. נוסף על כך, גם מורים מבוגרים יותר מקצים חלק נרחב מן השיעור להוראה וללמידה בהשוואה למורים הצעירים יותר (כ-5% יותר בכלל ישראל, ובעיקר בבתי ספר דוברי עברית, ו-8% יותר בממוצע מדינות ה-OECD). מכאן שמורים ותיקים ומבוגרים, שהם בעלי ניסיון ניכר בהוראה וכן בגרות וניסיון בעבודה בכלל, מאמצים שגרות כיתתיות יעילות המאפשרות להם להקצות זמן מועט יותר למטלות מנהלתיות וארגוניות, תוך שמירה על סדר ומשמעת בכיתה, מה שמאפשר להם להקדיש זמן ניכר יותר להוראה וללמידה. במדינות ה-OECD נמצא גם שמורים אלו, הוותיקים והמבוגרים, על פי רוב גם מלמדים בבתי ספר מאתגרים פחות מבחינת הרכב תלמידיהם. בדרך כלל לא נמצאו פערים ניכרים בין מורים ומורות בהקצאת הזמן להוראה וללמידה (לוח 61).

לוח 61: החלק היחסי בשיעור (באחוזים) המוקדש בדרך כלל להוראה וללמידה – לפי מאפייני מורים

פילוח		כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
מגדר	גברים	75%	78%	75%	76%
	נשים	75%	78%	75%	76%
גיל	פחות מ-30	73%	73%	73%	74%
	50 ויותר	78%	81%	78%	77%
ותק בהוראה	בראשית דרכם [עד 5 שנים]	72%	74%	71%	74%
	ותיקים [יותר מ-5 שנים]	76%	79%	76%	76%

פילוח על פי מאפייני הכיתות

בהשוואת הזמן שהמורים מקצים להוראה וללמידה נמצא כי בישראל אין הבדל של ממש בין כיתות מרובות תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך (יותר מ-30% מתלמידי הכיתה) לבין כיתות בעלות ריכוז נמוך של תלמידים כאלו (לוח 62), ואילו בממוצע מדינות ה-OECD מוקצים 4% פחות זמן להוראה וללמידה בכיתות מרובות תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך. קשר שלילי דומה נמצא ב-16 מדינות (פער של לפחות 7% ועד כמעט 10% נרשם באוסטרליה, בארה"ב, באלברטה (קנדה) ובערב הסעודית), ואילו ב-18 מדינות (מלבד ישראל) לא נמצא קשר מובהק. מעניין לציין כי בבתי ספר דוברי ערבית מורים בכיתות מרובות תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך מקדישים כ-3% פחות זמן להוראה וללמידה, בהשוואה לעמיתיהם המלמדים בכיתות בעלות ריכוז נמוך של תלמידים כאלו.

לוח 62: חלק השיעור (באחוזים) המוקצה בדרך כלל להוראה וללמידה – לפי מאפייני הכיתות

פילוח		כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך	עד 30% תלמידים מרקע נמוך	75%	79%	74%	77%
	יותר מ-30% תלמידים מרקע נמוך	75%	75%	75%	74%
תלמידים עם צרכים מיוחדים (צ"מ)	עד 10% תלמידים עם צ"מ	76%	79%	76%	76%
	יותר מ-10% תלמידים עם צ"מ	73%	77%	72%	75%

בישראל, מורים בכיתות מרובות תלמידים עם צרכים מיוחדים (יותר מ-10% מתלמידי הכיתה) מקצים 3% פחות זמן להוראה וללמידה, בהשוואה למורים בכיתות שיש בהן מעט תלמידים כאלו (לוח 62), וכך גם בממוצע מדינות ה-OECD (כ-2% פחות). התופעה בולטת בבתי ספר דוברי עברית, ואילו בבתי ספר דוברי ערבית אין היא באה לידי ביטוי של ממש.

מבט-על: הקשר בין הזמן המוקצה להוראה או לשמירה על סדר ומשמעת בכיתה לבין מאפייני הכיתה והמורים

כדי ללמוד על גורמים הקשורים לזמן שהמורים מקצים לפעולות שונות בשיעור, קרי החלק היחסי של השיעור שמורים מקצים הלכה למעשה להוראה וללמידה או לניהול כיתה ולשמירה על הסדר והמשמעת (משתנים מוסברים/תלויים), נבחן הקשר שלהם עם הוותק של המורה בהוראה ועם מספר מאפיינים כיתתיים אפשריים (משתנים מסבירים/בלתי תלויים), תוך בקרה על מאפייני רקע של המורים (כגון גיל, מגדר, היקף משרה) ועל מאפייניהם (תחושת מסוגלות ביכולתם לנהל כיתה).

ותק בהוראה – בישראל (ובמדינות רבות אחרות) נמצא קשר חיובי בין הוותק של המורה בהוראה לבין חלק השיעור המוקדש הלכה למעשה להוראה וללמידה, וקשר שלילי בין הוותק שלו לבין חלק הזמן המוקדש לניהול הכיתה ולשמירה על סדר ומשמעת. כלומר, ככל שהמורה ותיק יותר, כך הוא מקדיש יותר זמן מן השיעור להוראה וללמידה ופחות זמן לניהול הכיתה ולשמירה על סדר ומשמעת. מורים ותיקים רגילים במשימות שגרתיות ונדרש להם פחות זמן לבצען.

כמו כן נמצא כי ככל שתחושת המסוגלות של המורה ביכולתו לנהל את הכיתה גבוהה יותר, כך מוקצה פחות זמן לניהול הכיתה ולשמירה על סדר ומשמעת. אף שלמורים ותיקים תחושת מסוגלות גבוהה יותר ביכולתם לנהל כיתה, בהשוואה למורים בראשית דרכם, עדיין גם הוותק בהוראה וגם תחושת המסוגלות בניהול כיתה נמצאו קשורים כל אחד לזמן המוקצה הלכה למעשה לניהול כיתה (תוך השתת ביקורת על המשתנה האחר).

מאפיינים כיתתיים – בישראל נמצא קשר שלילי חזק בין גודל כיתה לבין חלק השיעור המוקדש הלכה למעשה להוראה וללמידה. ככל שכיתה כוללת מספר רב יותר של תלמידים, כך חלק השיעור המוקדש להוראה וללמידה קטן יותר. סביר שהדבר נובע מכך שמשימות שגרתיות כגון בדיקת נוכחות ומשימות מנהלתיות הנוגעות לתלמידים אורכות זמן ממושך יותר ככל שבכיתה תלמידים רבים יותר, ולצד זאת נדרש זמן רב יותר לשמירה על הסדר והמשמעת בכיתה. זאת אף שבישראל לא נמצא קשר מובהק בין גודל הכיתה לבין הזמן המוקדש לניהול הכיתה ולשמירה על סדר ומשמעת.

כמו כן יש חשיבות לא רק לגודל הכיתה אלא גם להרכב התלמידים בכיתה. כך, בממוצע מדינות ה-OECD נמצא שככל ששיעורם של תלמידים תת-משיגים מבחינה לימודית גבוה יותר, כך קטן יותר חלק השיעור המוקדש להוראה ולמידה וגדול יותר חלק הזמן המוקדש לניהול הכיתה ולשמירה על סדר ומשמעת. בדומה לכך, ככל ששיעורם של תלמידים עם צרכים מיוחדים גבוה יותר, כך קטן יותר חלק השיעור המוקדש להוראה ולמידה וגדול יותר חלק הזמן המוקדש לניהול הכיתה ולשמירה על סדר ומשמעת. קשר הפוך נמצא עם שיעור התלמידים המחוננים בכיתה – ככל ששיעורם גבוה יותר, כך גדול יותר חלק השיעור המוקדש להוראה ולמידה וקטן יותר חלק הזמן המוקדש לניהול הכיתה ולשמירה על סדר ומשמעת. בישראל נמצאו קשרים דומים בין מאפייני התלמידים וחלק הזמן המוקדש לניהול כיתה ולשמירה על סדר ומשמעת, וכן בין שיעור התלמידים התת-משיגים מבחינה לימודית ובין הזמן המוקדש להוראה ולמידה (אך לא נמצא קשר מובהק בין שיעור התלמידים עם צרכים מיוחדים או שיעור המחוננים ובין הזמן המוקדש להוראה ולמידה).

14. חוויית לחץ בעבודה, נשירה ועזיבת המקצוע

אפשר לראות בחוויית לחץ (עקה, Stress) בעבודה חוסר איזון בין דרישות התפקיד והתנאים בסביבת העבודה לבין המשאבים והכוחות העומדים לרשות המורים, כגון התמיכה המסופקת להם, הידע והמיומנויות שלהם ויכולתם להתמודד עם דרישות התפקיד. חוויה של לחץ רב או מתמשך עלולה לפגוע ברווחה החברתית ובבריאות הנפשית ואף הגופנית. זאת ועוד, סביבות עבודה רוויות לחץ ומצבים מלחיצים עלולות לפגוע בתפקוד המורים והמנהלים מבחינת תדירות הפרקטיקות שהם מיישמים ואיכותן ואף במוטיבציה ובתחושת המסוגלות שלהם, בשביעות רצונם ובמחויבותם לתפקיד, ולהגביר את השחיקה ואת העזיבה של המקצוע. כנגזר מכל אלו, תנאי לחץ עלולים אף להשפיע בעקיפין על הישגי התלמידים ועל רווחתם.

14.1. חוויית לחץ בעבודה בקרב המורים

במחקר נשאלו המורים באיזו מידה הם חווים לחץ בעבודתם. בלוחות שלהלן מוצגים שיעורי המורים שדיווחו כי הם חווים לחץ "די הרבה" או "הרבה מאוד" (להלן "במידה רבה").

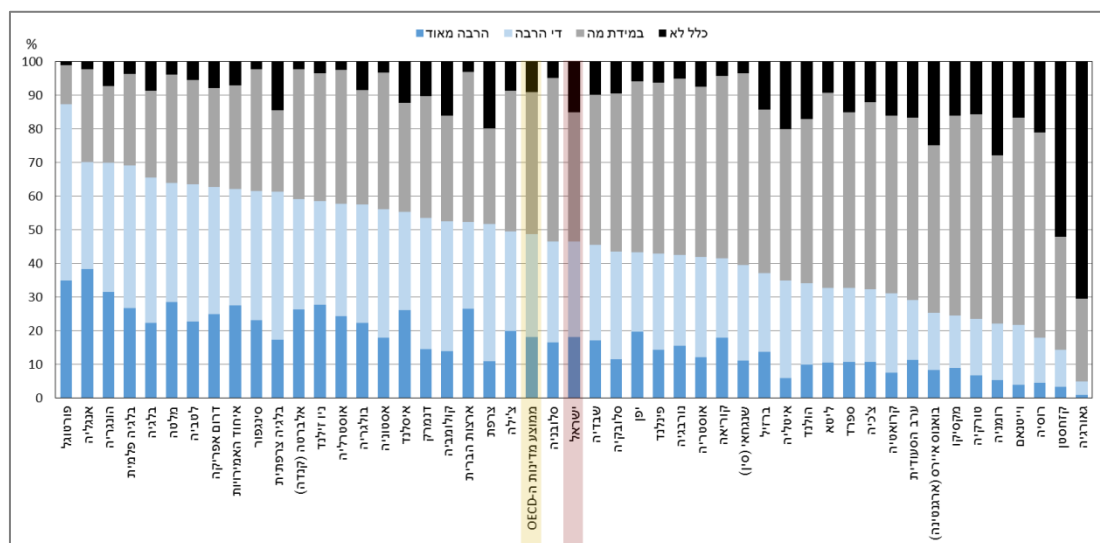
כמעט מחצית מהמורים בישראל (46%) מדווחים כי הם חווים לחץ בעבודתם במידה רבה, וזאת בדומה לממוצע מדינות ה-OECD (**לוח 63**). בעוד יותר ממחצית מהמורים בבתי ספר דוברי עברית (58%) מדווחים על חוויית לחץ בעבודתם במידה רבה, רק שמינית (12%) מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית מדווחים על כך (**לוח 63**).

לוח 63: שיעורי המורים המדווחים כי הם חווים לתץ בעבודה במידה רבה

ההיגד			
כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי עברית
46%	49%	58%	12%

מקרב המורים המדווחים על חוויית לחץ, בישראל 18% מדווחים על "הרבה מאוד" לחץ בעבודה, 28% מדווחים על "די הרבה" לחץ בעבודה, 38% מדווחים על לחץ בעבודה "במידת מה", ו-15% מדווחים כי כלל אינם חווים לחץ בעבודה. התפלגות זו דומה בעיקרה לנתונים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD (**תרשים 63**).

תרשים 63: חוויית לחץ בעבודה בקרב המורים – כלל המדינות



מקור למידע: OECD (2020), תרשים II.2.8

במבט בין-לאומי אפשר למצוא הבדלים ניכרים בין המדינות. כך, באנגליה, בפורטוגל ובהונגריה יותר מ-30% מן המורים מדווחים כי הם חווים "הרבה מאוד" לחץ בעבודתם, ואילו בגאורגיה, בקזחסטן, ברוסיה ובווייטנאם שיעורם עומד על פחות מ-5%. שיעורים גבוהים במיוחד של מורים המדווחים כי אינם חווים כלל לחץ בעבודתם נרשמו בגאורגיה (71%) ובקזחסטן (52%), וב-15 מדינות אחרות השיעורים עומדים על כ-5% ואף פחות מכך. ייתכן שהבדלים אלו בין מדינות משקפים הבדלים בסביבות העבודה הבית ספריות או הבדלים כלליים יותר במידת הלחץ של כלל האוכלוסייה במדינות השונות הנובעת מהיבטים תרבותיים, מרווחה כלכלית וכדומה.

מאפייני מורים וכיתות

בישראל, מורות מדווחות הרבה יותר ממורים על חוויית לחץ בעבודה במידה רבה (51% לעומת 32%, בהתאמה), ובפרט "הרבה מאוד" לחץ (20% לעומת 12%, בהתאמה). אומנם נרשם ממצא דומה בכשני שלישים מהמדינות שהשתתפו במחקר, אך יש להתייחס לכך בזהירות הראויה, שכן ייתכן שהבדל מגדרי זה מקורו בהבדלים בין המגדרים בתפקידים שהם ממלאים, בעומסי העבודה המוטלים עליהם ובתמיכה שהם מקבלים.

בישראל נמצא גם כי שיעור המורים בראשית דרכם המדווחים על "הרבה מאוד" לחץ בעבודתם גבוה משיעור המורים הוותיקים המדווחים על כך (22% לעומת 17%, בהתאמה) אף כי הפער אינו מובהק סטטיסטית.⁵⁹

זאת ועוד, בישראל נמצא כי מורים המלמדים, לפי דיווחיהם, בכיתות עתירות תלמידים עם צרכים מיוחדים ובכיתות עתירות תלמידים מרקע של הגירה/עלייה, מדווחים בשיעורים גבוהים יותר על חוויית לחץ בעבודה, ולעומת זאת מורים בכיתות עתירות תלמידים מרקע חברתי-כלכלי מוחלש מדווחים דווקא בשיעורים נמוכים יותר על חוויית לחץ בעבודה (ממצא זה ייחודי לישראל ולקולומביה).⁶⁰

השפעת העבודה על בריאות המורים

במחקר נשאלו המורים גם באיזו מידה יש לעבודה השפעה שלילית על בריאותם ובאיזו מידה היא מותירה להם זמן לחיים אישיים. בלוחות שלהלן מוצגים שיעורי המורים שהשיבו "די הרבה" או "הרבה מאוד" (להלן "במידה רבה").

כשישית מן המורים בישראל מדווחים כי לעבודתם השפעה שלילית במידה רבה על בריאותם הנפשית (18%) או הגופנית (17%), לעומת שיעורים גבוהים במעט בממוצע מדינות ה-OECD (24% ו-21%, בהתאמה) (לוח 64). מתוכם, כ-6% מן המורים מדווחים כי הדבר מתקיים "הרבה מאוד", הן בישראל והן במדינות ה-OECD (לפחות 12% בכל אחד מן ההיגדים בפורטוגל, בבלגיה הפלמית, בערב הסעודית ובאיחוד האמירויות הערביות). שיעורי הדיווח דומים יחסית בקרב מורים בשני מגזרי השפה.

היבט נוסף של חוויית הלחץ הוא באיזו מידה העבודה מותירה זמן לחיים פרטיים, והאם דרישות העבודה גוזלות מן הזמן האישי ומפרות את האיזון שבין העבודה לחיים האישיים. כמעט שני שלישים מן המורים בישראל (61%) טוענים כי העבודה משאירה להם זמן לחיים האישיים רק ב"מידת מה", כעשירית (9%) טוענים כי העבודה "כלל לא" מותירה להם זמן

⁵⁹ פער דומה ולא מובהק נמצא גם בין מורים שגילם פחות מ-30 (20%) ומורים שגילם 50 ויותר (15%).

⁶⁰ נראה כי ממצאים אלו נגזרים הן מדגמי ההשבה השונים והן ממאפייני התלמידים בכיתות בשני מגזרי השפה. כך, בבתי ספר דוברי עברית, שהמורים בהם מדווחים בשיעורים גבוהים יותר על חוויית לחץ בעבודה, נפוצות כיתות מרובות תלמידים מרקע של עלייה/הגירה וכן של תלמידים עם צרכים מיוחדים, ואילו בבתי ספר דוברי ערבית, שהמורים בהם מדווחים בשיעורים נמוכים על חוויית לחץ בעבודה, נפוצות כיתות עתירות תלמידים מרקע חברתי-כלכלי מוחלש (ראו לוח 14).

לחיים האישיים, ופחות משליש מהם (30%) טוענים כי העבודה מותירה להם זמן לחיים האישיים במידה רבה (קרי "די הרבה" או "הרבה מאוד") (לוח 64). בממוצע מדינות ה-OECD, המורים פחות מדווחים על פגיעה בזמן המוקדש לחיים האישיים, כך שפחות ממחצית מהמורים (44%) טוענים כי העבודה משאירה להם זמן לחיים האישיים רק ב"מידת מה", 6% בלבד טוענים כי העבודה "כלל לא" מותירה להם זמן לחיים האישיים, וכמחצית מהם (49%) טוענים כי העבודה מותירה להם במידה רבה זמן לחיים אישיים. בישראל מסתמן כי מעט יותר מורים בבתי ספר דוברי ערבית (33%) מדווחים כי העבודה מותירה להם במידה רבה זמן לחיים האישיים, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית (28%), כלומר פגיעה בזמן המוקדש לחיים האישיים שכיחה יותר בקרב מורים בבתי ספר דוברי עברית.

לוח 64: שיעורי המורים המדווחים כי עבודתם משפיעה במידה רבה על בריאותם ועל זמנם

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
לעבודתי יש השפעה שלילית על בריאותי הנפשית	18%	24%	17%	19%
לעבודתי יש השפעה שלילית על בריאותי הגופנית	17%	21%	17%	19%
העבודה שלי משאירה לי זמן לחיי האישיים	30%	49%	28%	33%

מבט-על: הקשר בין תחושת רווחה לבין תחושת מסוגלות ושביעות רצון

דיווחי המורים על ארבעת ההיבטים של חוויית לחץ בעבודה והשפעה שלילית על בריאות נפשית ופיזית ועל הזמן שהעבודה מותירה לחיים אישיים קובצו לכדי מדד מסכם אחד של רווחת המורים. במחקר טאליס ניסו לעמוד על קשר אפשרי בין תחושת הרווחה של המורים (משתנה מסביר/בלתי תלוי) לבין תחושות המסוגלות ושביעות הרצון שלהם (משתנים מוסברים/תלויים), תוך בקרה על מאפייני רקע של מורים ומשרתם (כגון מגדר, גיל, ותק בהוראה בבית הספר והיקף משרה) ושל הכיתות שבהן הם מלמדים (כיתות עתירות תלמידים תת-משיגים, תלמידים מרקע חברתי-כלכלי מוחלש ותלמידים עם בעיות התנהגות).

בשני המקרים נמצא קשר שלילי, הן בישראל והן בממוצע מדינות ה-OECD, ולמעשה כמעט בכל המדינות שהשתתפו במחקר. כך, מורים שרווחתם נמוכה (כלומר הם חווים לחץ בעבודתם, לעבודתם השפעה שלילית על בריאותם, והיא מותירה להם פחות זמן לחיים אישיים) נוטים לדווח הן על שביעות רצון נמוכה יותר והן על תחושת מסוגלות וחוללות עצמית נמוכה יותר. כאמור, אין להסיק על כיוונית הקשרים. כך, לדוגמה, ייתכן שרמות לחץ גבוהות בעבודה פוגעות בתפקוד המורה ובתחושת המסוגלות שלו, או לחלופין שתחושת מסוגלות נמוכה מגבירה את הלחץ שהמורים חווים, שכן הם חסרי ביטחון ביכולתם לבצע משימות.

גורמים המהווים מקור ללחץ

לאחר שעמדנו על תחושת הלחץ בעבודה ועל השפעותיה השליליות על בריאות המורים, נודעת חשיבות ללמוד על הגורמים שהם מקור ללחץ בעבודתם. גורמים שונים יכולים להשפיע באופן שונה על עוצמת הלחץ שהמורים חווים ועל תדירותו ומשכו.

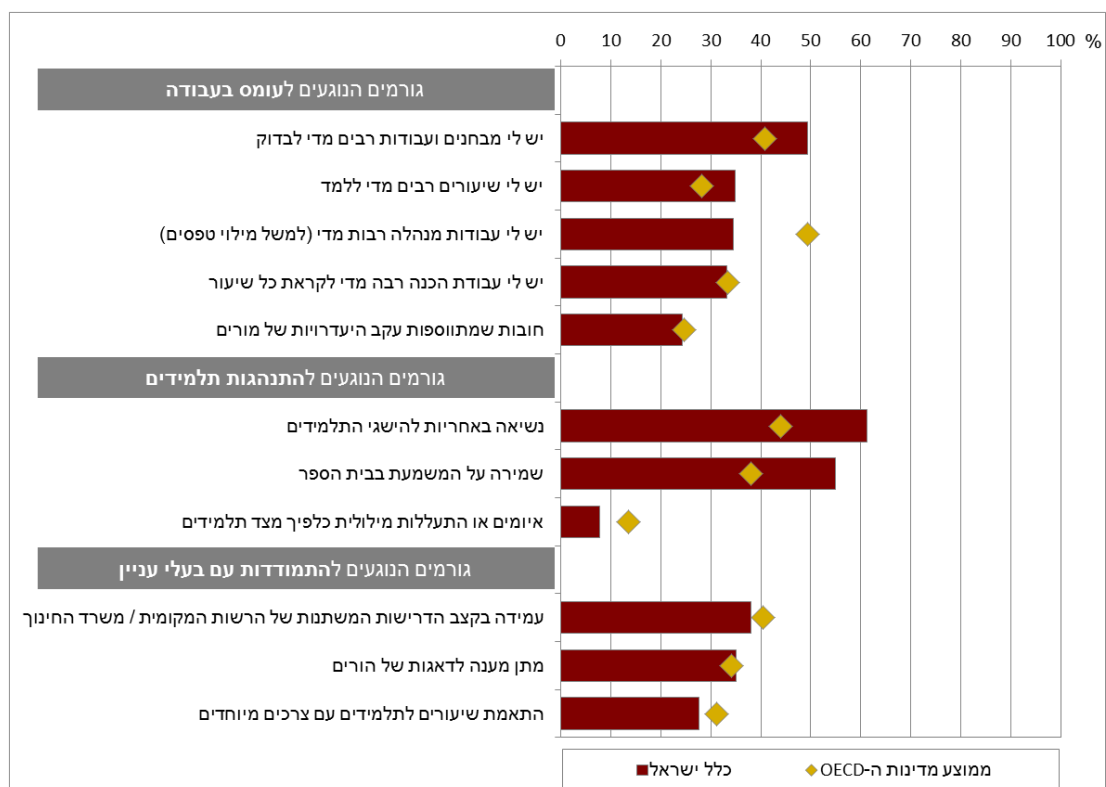
במחקר טאליס נשאלו המורים באיזו מידה גורמים מסוימים הם מקור של לחץ בעבודתם בבית הספר. את גורמי הלחץ האפשריים אפשר לסווג לשלוש קטגוריות עיקריות: עומס בעבודה, התנהגות התלמידים והתמודדות עם בעלי עניין אחרים. בלוחות ובתרשימים שלהלן מוצגים שיעורי המורים שהשיבו "די הרבה" או "הרבה מאוד" (להלן "במידה רבה").

בישראל, מתוך הגורמים האפשריים הנוגעים לעומס עבודה שהם במידה רבה מקור של לחץ בעבודה (תרשים 64), כמחצית מהמורים דיווחו על עומס בבדיקת עבודות ומבחנים (49%), כמחצית משיעור זה (24%) דיווחו על חובות המתווספות עקב היעדרויות של מורים אחרים, ועל יתר הגורמים דיווחו כשליש מן המורים בישראל (33% עד 35%). דפוס דיווח זה שונה בעיקרו מהדפוס בממוצע מדינות ה-OECD, שכן בישראל העומס הכרוך בבדיקת מבחנים ועבודות וכן ריבוי שיעורים הם גורמי לחץ יותר מבמדינות ה-OECD (פערים של כ-8%), ואילו ריבוי עבודות מנהלה כגורם לחץ שכיח פחות בישראל (פער 14%).

מתוך הגורמים האפשריים הנוגעים להתנהגויות תלמידים שהם במידה רבה מקור של לחץ בעבודה (תרשים 64), כמעט שני שלישים מהמורים בישראל דיווחו על האחריות להישגי תלמידים כמקור לחץ (61%), ויותר ממחצית מהמורים ציינו את הצורך בשמירה על המשמעת בבית הספר (55%). שיעורי הדיווח על שני גורמים אלו גבוהים הרבה יותר בישראל בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD (פערים של 17%). לעומת זאת, איומים או התעללות מילולית מצד תלמידים כלפי המורים הם גורם לחץ רק בקרב פחות מעשירית מהמורים בישראל (8%), בעוד בממוצע מדינות ה-OECD שיעורם כמעט כפול (14%).

גם התמודדות ומענה לצרכים ולדרישות של בעלי עניין – אם הרשות המקומית ואם משרד החינוך, אם הורי התלמידים ואם התאמת השיעורים לתלמידים עם צרכים מיוחדים – צוינו על ידי שיעורים לא מבוטלים של מורים: כ-30% עד כ-40% בישראל ושיעורים דומים יחסית גם בממוצע מדינות ה-OECD (תרשים 64).

תרשים 64: שיעורי המורים שדיווחו כי הגורמים הבאים הם במידה רבה מקור של לחץ בעבודתם



מקור למידע: OECD (2020), תרשים II.2.9 וטבלה II.2.43

במבט בין-לאומי, גורמים אלו הם מקור של לחץ עבור מרבית המורים בפורטוגל (יותר מ-60% בממוצע של ההיגדים בכל קטגוריה, בכל שלוש הקטגוריות). שיעורים ניכרים (הנושקים

ל-50% בממוצע בכל אחת מהקטגוריות) נרשמו גם בצרפת, בדרום אפריקה ובבלגיה הצרפתית. לעומת זאת, בבואנוס איירס (ארגנטינה), במקסיקו ובגאורגיה גורמים אלו הם מקור של לחץ עבור מיעוטם של המורים בלבד (פחות מ-20% בממוצע של ההיגדים בכל קטגוריה, בכל שלוש הקטגוריות).

במבט פנים-ישראלי (לוח 65), חלק ניכר מן הגורמים הם במידה רבה מקור של לחץ בעבודה בקרב שיעור גבוה יותר של מורים בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה למורים בבתי ספר דוברי ערבית. פערים של כ-15% ועד כמעט 30% נרשמו בנוגע לגורמים הבאים: עומס בבדיקת מבחנים ועבודות, נשיאה באחריות להישגי תלמידים, שמירה על משמעת בבית הספר, עמידה בדרישות משתנות של רשות מקומית או משרד החינוך וכן מתן מענה לדאגות ההורים. רק גורם אחד צוין כמקור לחץ על ידי שיעור גבוה יותר של מורים בבתי ספר דוברי ערבית: איומים או התעללות מילולית מצד התלמידים (פער של 10%).

לוח 65: שיעורי המורים שדיווחו כי הגורמים הבאים הם במידה רבה מקור של לחץ בעבודתם

מקורות לחץ		כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
עומס עבודה	יש לי מבחנים ועבודות רבים מדי לבדוק	49%	41%	53%	38%
	יש לי שיעורים רבים מדי ללמד	35%	28%	36%	32%
	יש לי עבודות מנהלה רבות מדי (למשל מילוי טפסים)	35%	49%	34%	37%
	יש לי עבודת הכנה רבה מדי לקראת כל שיעור	33%	33%	36%	27%
	חובות שמתווספות עקב היעדרויות של מורים	24%	25%	25%	23%
התנהגות תלמידים	נשיאה באחריות להישגי התלמידים	61%	44%	66%	49%
	שמירה על המשמעת בבית הספר	55%	38%	59%	43%
	איומים או התעללות מילולית כלפיך מצד תלמידים	8%	14%	5%	15%
התמודדות עם בעלי עניין	עמידה בקצב הדרישות המשתנות של הרשות המקומית או של משרד החינוך	38%	41%	43%	24%
	מתן מענה לדאגות של הורים	35%	34%	42%	15%
	התאמת שיעורים לתלמידים עם צרכים מיוחדים	28%	31%	29%	24%

מבט-על: מקורות השונות בגורמי הלחץ

כדי שמערכות חינוך יוכלו לפעול להורדת רמת הלחץ בקרב מורים, יש ללמוד תחילה אם הלחץ הוא תופעה שמוסברת על ידי הבדלים בין מורים או על ידי הבדלים בין בתי ספר. הדבר עשוי לסייע בעיצוב דרכי פעולה להתמודדות עם מקורות לחץ ברמת המורים או ברמת בתי הספר. לשם כך נבחנה השונות בתגובות המורים למדד הלחץ (באיזו מידה המורים חווים לחץ בעבודתם, באיזו מידה העבודה מותירה להם זמן לחיים אישיים, וכיצד העבודה משפיעה של על בריאותם הנפשית והפיזית) וכן לגורמי לחץ הנוגעים לעומס עבודה (לחץ בשל עומס בהיערכות לשיעורים ובהכנתם, בהעברת השיעורים, בדיקת מבחנים, עבודות מנהלה רבות וחובות המתווספות עקב היעדרות של מורים אחרים).

בכל המדינות שהשתתפו במחקר נמצא כי מרבית השונות במדד הלחץ ובגורמי לחץ הנוגעים לעומס עבודה מקורה בשונות בתוך בית הספר, ורק חלק קטן מהשונות קשור להבדלים בין

בתי ספר. כך, בישראל, 8% מהשונות במדד הלחץ ו-7% מהשונות בגורמי לחץ הנוגעים לעומס עבודה מקורם בהבדלים בין בתי הספר, ובהתאמה 92%-93% מקורם בשונות בתוך בתי הספר. במילים אחרות, אין הבדלים ניכרים בהיבטים אלו בין בתי הספר. תמונה דומה נמצאה גם בממוצע מדינות ה-OECD.

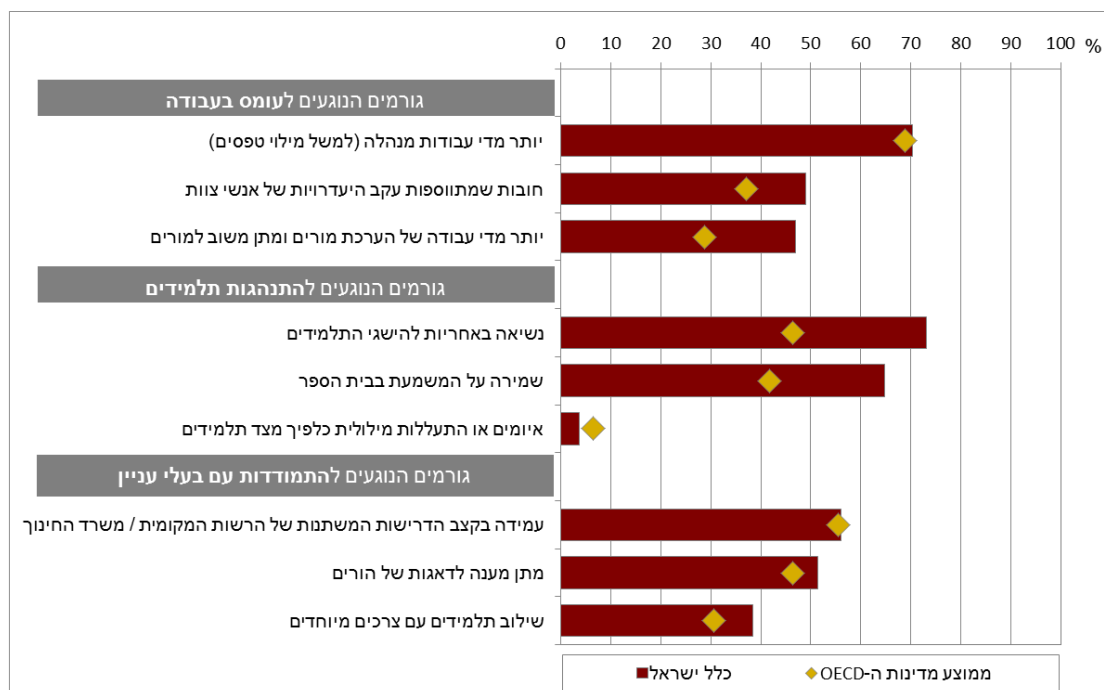
14.2. חוויית לחץ בעבודה בקרב מנהלים

בדומה למורים נשאלו גם המנהלים באיזו מידה גורמים מסוימים הם מקור של לחץ בעבודתם בבית הספר. בלוחות ובתרשימים שלהלן מוצגים שיעורי המנהלים שהשיבו "די הרבה" או "הרבה מאוד" (להלן "במידה רבה").

ככלל, בישראל שיעורי המנהלים (תרשים 65) שצינו את מרבית הגורמים כמקורות לחץ בעבודתם גבוהים יותר משיעורי המורים (תרשים 64) שצינו גורמים אלו כמקורות לחץ בעבודתם, חוץ מגורם האיומים או ההתעללות מצד תלמידים. מלבד זאת, מדרג מקורות הלחץ בקרב מנהלים דומה למדרג בקרב מורים.

בישראל, מתוך הגורמים האפשריים הנוגעים לעומס בעבודה שהם במידה רבה מקור של לחץ בעבודה (תרשים 65), כמעט שלושה רבעים מן המנהלים (70%) דיווחו על עומס בעבודות מנהלה, וכמחצית מהמנהלים דיווחו על חובות המתווספות עקב היעדרויות של אנשי צוות (49%) ועל עומס בשל הערכת מורים ומתן משוב למורים (47%). שני הגורמים האחרונים הם מקור לחץ בקרב שיעור גבוה יותר של מנהלים בישראל בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD (פערים של 12%-18%, בהתאמה).

תרשים 65: שיעורי המנהלים שדיווחו כי הגורמים הבאים הם במידה רבה מקור של לחץ בעבודתם



מקור למידע: OECD (2020), טבלה II.2.47

מתוך הגורמים האפשריים הנוגעים להתנהגויות תלמידים שהם במידה רבה מקור של לחץ בעבודה (תרשים 65), שלושה רבעים מהמנהלים בישראל דיווחו על האחריות להישגי תלמידים כמקור לחץ (73%) ושני שלישים ציינו את הצורך בשמירה על המשמעת בבית הספר (65%). שיעורי הדיווח על שני גורמים אלו גבוהים הרבה יותר בישראל בהשוואה

לממוצע מדינות ה-OECD (פערים של כ-25%). לעומת זאת, איומים או התעללות מילולית מצד תלמידים כלפי מנהלים הם גורם לחץ בקרב שיעור מזערי מהמנהלים בישראל (4%), בדומה לשיעורם בממוצע מדינות ה-OECD (6%).

גם **התמודדות ומענה לצרכים ולדרישות של בעלי עניין (תרשים 65)** – בעיקר הרשות המקומית או משרד החינוך והורי התלמידים (כ-50% ואף יותר), ובמידה פחותה גם שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים (38%) – צוינו על ידי שיעורים לא מבוטלים של מנהלים בישראל. בממוצע מדינות ה-OECD שיעורי הדיווח דומים יחסית, ואף נמוכים במעט בעיקר בכל הנוגע לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים.

במבט בין-לאומי, גורמים אלו הם מקור של לחץ בקרב מרבית המנהלים בפורטוגל (יותר מ-70% בממוצע של ההיגדים בכל קטגוריה, בכל שלוש הקטגוריות). שיעורים ניכרים (הנושקים ל-50% ויותר בממוצע בכל אחת מהקטגוריות) נרשמו גם בקולומביה, בדרום אפריקה ובלטביה. לעומת זאת, בהולנד גורמים אלו הם מקור של לחץ בקרב מיעוט מהמנהלים בלבד (פחות מ-25% בממוצע של ההיגדים בכל קטגוריה, בכל שלוש הקטגוריות).

במבט פנים-ישראלי (**לוח 66**), הגורמים הנוגעים להתמודדות עם בעלי עניין הם במידה רבה מקור של לחץ בעבודה עבור שיעור גבוה יותר של מנהלים בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה למנהלים בבתי ספר דוברי ערבית (פערים של כ-15% ועד כ-40% בהיגד הנוגע למענה לדאגות ההורים). אשר לגורמים הנוגעים לעומס בעבודה או להתנהגות תלמידים – באלו נרשמו פערים מתונים יותר, אם בכלל, בין שיעורי הדיווח בקרב מנהלים בבתי ספר דוברי עברית לבין שיעורי הדיווח בקרב עמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית, קרי שיעורים דומים או גבוהים יותר בקרב הראשונים, והפערים בשיעורי הדיווח אינם עולים על 10%. רק גורם אחד צוין כמקור לחץ על ידי שיעור גבוה יותר של מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית: איומים או התעללות מילולית מצד התלמידים (פער של 5%), אף כי זה מקור לחץ נדיר יחסית (7% מהמנהלים בבתי ספר דוברי ערבית ו-2% בלבד מעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית). ממצא אחרון זה נמצא בהלימה לממצא בקרב מורים.

לוח 66: שיעורי המנהלים שדיווחו כי הגורמים הבאים הם במידה רבה מקור של לחץ בעבודתם

מקורות לחץ		כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
עומס עבודה	יותר מדי עבודות מנהלה (למשל מילוי טפסים)	70%	69%	70%	71%
	חובות שמתוססות עקב היעדרויות של אנשי צוות	49%	37%	51%	44%
	יותר מדי עבודה של הערכת מורים ומתן משוב למורים	47%	29%	49%	41%
התנהגות תלמידים	נשיאה באחריות להישגי התלמידים	73%	46%	73%	72%
	שמירה על המשמעת בבית הספר	65%	42%	66%	61%
	איומים או התעללות מילולית כלפיך מצד תלמידים	4%	6%	2%	7%
התמודדות עם בעלי עניין	עמידה בקצב הדרישות המשתנות של הרשות המקומית או של משרד החינוך	56%	55%	61%	44%
	מתן מענה לדאגות של הורים	51%	46%	63%	25%
	שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים	38%	31%	43%	29%

14.3. נשירה ועזיבת המקצוע

נשירה בקרב מורים מאיימת על היציבות במספר מערכות חינוך ברחבי העולם. נשירה, להבדיל מתחלופה, נוגעת לעזיבת המקצוע ולא רק לעזיבת בית הספר שבו המורה מלמד. לנשירת מורים השפעה לא רק על מידת יישומן של תוכניות הלימודים על ידי המורים ועל אופן יישומן, אלא גם על היחסים בקרב באי בית הספר ועל האקלים הבית ספרי, ומתוך כך גם על הישגי התלמידים. נשירה של מורים איכותיים מסגלי ההוראה בבתי הספר עלולה להציב גם אתגר פדגוגי וכלכלי לפני מערכות החינוך, הנדרשות למלא את השורות ולהפנות משאבים להכשרת מורים, להפנייתם, לקליטתם ולשילובם בתוך תרבות ארגונית חדשה בבתי הספר שחסרים בהם מורים.

כדי לאמוד נשירה, המורים והמנהלים שהשתתפו במחקר נשאלו על אודות כוונותיהם להמשיך לעסוק בהוראה ובניהול, בהתאמה, והתבקשו לציין במפורש כמה שנים הם רוצים להמשיך בעבודתם. אף כי התשובה על שאלה זו עלולה להיות מושפעת מגיל הנשאל ומקרבנות לגיל הפרישה (פנסיה), היא מהווה קירוב טוב ומעידה על תוכניות לעתיד ועל שאיפות הקריירה של המורים והמנהלים. התשובה לשאלה משמשת מדד מדויק למועד שבו הם מתכננים להפסיק לשמש מורים או מנהלי בתי ספר. ברם, יש לציין כי אין ללמוד מן השאלה על הסיבות שבגינן המורים או המנהלים מביעים רצון לעזוב את המקצוע. עוד ייתכן כי הללו מתכננים להפסיק לעבוד בקרוב במקצוע, אך להישאר במערכת החינוך בתפקיד אחר בבית הספר - בתפקיד מנהלתי או בהדרכה, או מחוץ לבית הספר, לדוגמה בפיקוח, במנהל חינוכי ברשות המקומית או במחקר חינוכי.

שאיפות המורים במקצוע וכוונות לעזוב את ההוראה

בקרב כלל אוכלוסיית המורים, בישראל מורים רוצים להמשיך לעבוד בהוראה כ-17 שנים בממוצע, לעומת כ-15 שנים בלבד בקרב המורים בממוצע מדינות ה-OECD (לוח 67). קיימים הבדלים ניכרים בין המורים במדינות השונות, וטווח השנים הממוצע הוא מ-9 שנים בליטא ועד 19 שנים בבליה הפלמית. בישראל נמצא פער מגדרי, שכן גברים רוצים להמשיך לעסוק בהוראה עוד כ-19 שנים בממוצע, לעומת נשים שרוצות להמשיך עוד כ-17 שנים בממוצע. בחינה נוספת מגלה כי הפער המגדרי בשאיפות במקצוע עומד על כשנה בלבד בשני מגזרי השפה.⁶¹ ייתכן שפער זה קשור להבדלים בגיל הפרישה בין נשים וגברים, או לחלופין ייתכן שקיימים הבדלים בתפקידים שהם ממלאים ובתנאים הנלווים להם. הפער במספר השנים הממוצע שמורים רוצים להמשיך במקצועם בין ישראל למדינות ה-OECD ניכר יותר בקרב גברים מבקרב נשים.

לוח 67: מספר השנים הממוצע שמורים רוצים להמשיך לעסוק בהוראה

פילוח	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
כלל המורים	17.4	14.7	16.0	21.1
מגדר	גברים	18.7	15.3	22.0
	נשים	16.9	14.3	20.7
גיל	מורים צעירים שגילם פחות מ-30 שנים	21.0	23.7	21.7
	מורים מבוגרים שגילם 50 שנים ויותר	10.0	7.0	8.7

פילוח על פי גיל המורים מגלה תמונה מורכבת (לוח 67): במדינות ה-OECD, המורים הצעירים שגילם פחות מ-30 שנים רוצים להמשיך במקצוע כ-24 שנים בממוצע, לעומת כ-21

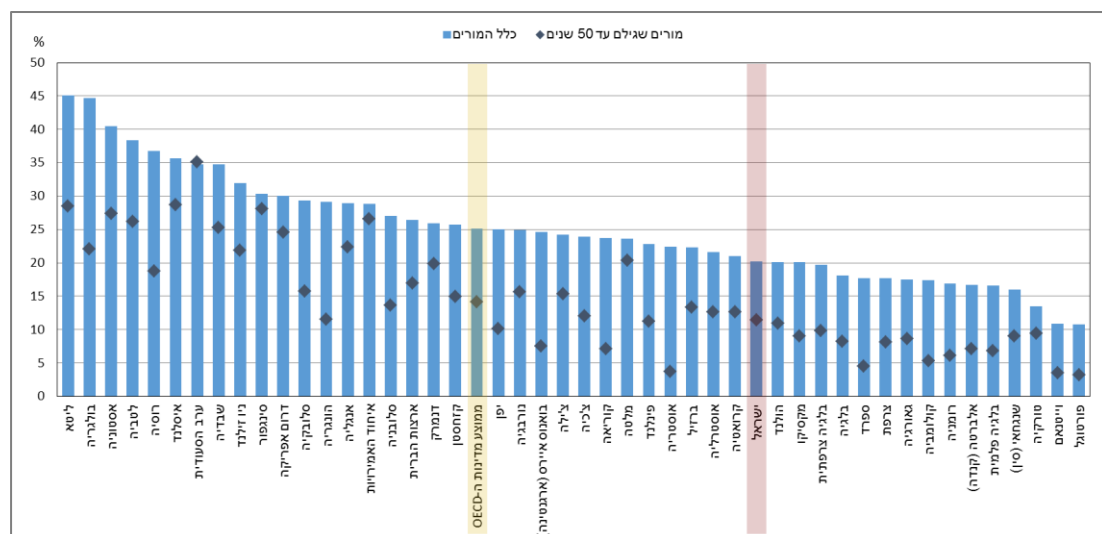
⁶¹ משמעות הדבר היא שהפער בכלל ישראל, שהוא גדול מהפער בכל מגזר שפה בנפרד, מושפע מהבדלים בין מגזרי השפה בשיעורים היחסיים של המורים והמורות (לוח 1).

שנים בלבד בקרב עמיתיהם בישראל. אם כך, הפער בין ישראל למדינות ה-OECD מקורו בשאיפות קריירה של מורים בגיל הביניים (30 עד 49 שנים) ובגילים המבוגרים יותר (50 שנים ויותר).

במבט פנים-ישראלי (לוח 67), ככלל נמצא כי מורים בבתי ספר דוברי ערבית רוצים להמשיך במקצוע כ-21 שנים בממוצע, ב-5 שנים יותר מהמספר הממוצע שנקבו בו עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית. פער זה נשמר בקרב גברים ונשים כאחד. יש הבדל ניכר בין מגזרי השפה כתלות בגיל המורים: שאיפות הקריירה בקרב מורים מבוגרים בבתי ספר דוברי ערבית עומדות על כ-17 שנים בממוצע, כפול ממספר השנים שנקבו בו עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית, ואילו בקרב מורים צעירים שאיפות הקריירה דומות למדיי בשני מגזרי השפה ואף גבוהות במעט בבתי ספר דוברי עברית.

כדי לאמוד את מידת הנשירה הצפויה בחרו עורכי המחקר להתמקד במורים אשר הביעו רצון לעזוב את עבודתם בתוך חמש שנים, תוך התמקדות במורים שאינם בטווח של גיל הפרישה. כחמישית מן המורים בישראל (20%) הביעו רצון זה, לעומת שיעור גבוה יותר מקרב המורים בממוצע מדינות ה-OECD (25%) (תרשים 66). כמעט רבע (22%) מן המורים בבתי ספר דוברי עברית לעומת כשביעית בלבד (15%) מן המורים בבתי ספר דוברי ערבית הביעו רצון לעזוב את המקצוע בתוך חמש שנים. שיעורים גבוהים במיוחד נרשמו בליטא ובבולגריה (45%), וכן באסטוניה (40%), ואילו בפורטוגל ובווייטנאם שיעורם נמוך מאוד (11%). כאמור, לעיל, נתון זה עלול להיות מוטה מהתפלגות הגיל בקרב המורים בכל מדינה ומדינה. ואכן, המדינות שבהן השיעורים גבוהים מתאפיינות באוכלוסיית מורים מבוגרת יחסית (תרשים 4). גם בישראל שיעור המורים המבוגרים שגילם 50 שנים ויותר בבתי ספר דוברי עברית כפול משיעורם בבתי ספר דוברי ערבית (לוח 3). 11% מהמורים בישראל שגילם עד 50 שנים (תרשים 66 ולוח 68) הביעו רצון לעזוב את עבודתם בתוך חמש שנים, ללא הבדל בין מגזרי השפה, וזאת לעומת שיעור גבוה יותר בממוצע מדינות ה-OECD (14%). מעניין לציין כי במרבית המדינות שיעור המורים שהביעו רצון לעזוב את המקצוע בתוך חמש שנים נמוך יותר בקרב מורים שגילם עד 50 שנים בהשוואה לשיעורם בקרב כלל המורים. הפערים ניכרים במיוחד בבולגריה, אוסטריה ורוסיה. לעומת זאת, בערב הסעודית, בסינגפור, באיחוד האמירויות הערביות ואף במלטה השיעורים דומים מאוד.

תרשים 66: שיעורי המורים שהביעו רצון לעזוב את מקצוע ההוראה בתוך חמש השנים – כלל המדינות



מקור למידע: OECD (2020), תרשים II.2.11

לוח 68: שיעור המורים שהביעו רצון לעזוב את ההוראה בתוך חמש השנים

פילוח	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
כלל המורים	20	25	22	15
גיל	מורים שגילם עד 50 שנים	14	11	11
	מורים שגילם יותר מ-50 שנים	52	51	37

בכמחצית מהמדינות שהשתתפו במחקר שיעור המורים שגילם פחות מ-35 שנים אשר הביעו רצון לעזוב את המקצוע בתוך חמש שנים הוא הגבוה ביותר מקרב המורים שגילם עד 50 שנים. בישראל, שיעור זה עומד על 16.3% בקרב מורים שגילם פחות מ-35, כפול בקירוב משיעורם בקרב מורים בקבוצת הגיל 35 עד 40 שנים (8.4%) ובקבוצת הגיל 41 עד 45 שנים (7.7%), וגבוה אף משיעורם בקבוצת הגיל 46 עד 50 שנים (11.3%). הדבר מלמד כי שיעור לא מבוטל מקרב המורים הצעירים ביותר אינם מעוניינים בקריירה לטווח ארוך בהוראה וצופים עזיבה בקרוב, אף יותר ממורים מבוגרים מהם.

מבט-על: הקשר בין חוויית לחץ בעבודה ושביעות רצון ובין כוונת המורים לעזוב את ההוראה

מחקרי עבר ביססו את הקשר שבין מידת הלחץ שמורים חווים בעבודתם לבין רצונם לעזוב את עבודתם. לצד זאת נמצאו גם מספר גורמים שעשויים לרכז את ההשפעות המזיקות של חוויית הלחץ בעבודה, כמו מוטיבציה, תחושת מסוגלות, שביעות רצון, תמיכה וליווי למורים, מידת האוטונומיה המוקנית למורים ומידת שיתוף הפעולה שלהם עם עמיתים, ועוד.

במחקר טאליס ניסו לבחון את הקשר בין חוויית הלחץ בעבודה (משתנה מסביר/בלתי תלוי) לבין הרצון לעזוב את המקצוע (משתנה מוסבר/תלוי), תוך בקרה על מאפייני רקע של מורים ומשרתם (כגון מגדר, גיל, היקף משרה, ותק בהוראה בבית הספר) וכן מאפייני הכיתות שהם מלמדים בהן (כיתות עתירות תלמידים תת-משיגים, תלמידים מרקע חברתי-כלכלי מוחלש ותלמידים עם בעיות התנהגותיות). בישראל וכמעט בכל המדינות שהשתתפו במחקר נמצא כי אכן קיים קשר כזה: מורים שחווים הרבה לחץ בעבודתם נוטים לדווח בשכיחות גבוהה יותר על רצונם לעזוב את ההוראה בתוך חמש שנים.

ברם, כאשר הוכנסו למודל משתנים מתווכים אפשריים הנוגעים לתמיכה ולסביבה הבית ספרית, כגון אוטונומיה למורה (בקביעת תוכני הלימוד, בחירת דרכי ההוראה, קביעת היקף שיעורי הבית, הערכת הלמידה והחלת משמעת בכיתה), השתתפות בפיתוח מקצועי אפקטיבי בשנה האחרונה, השתתפות בתוכניות ליווי רשמיות בבית הספר, שיתוף פעולה מקצועי עם מורים (הוראה שיתופית באותה כיתה, מתן משוב המבוסס על צפייה בשיעור, מעורבות בפעילות משותפת בכיתות שונות ובקבוצות גיל שונות והשתתפות בלמידה מקצועית שיתופית), וכן משתנים הנוגעים לתחושות ולתפיסות של המורה, כגון האם מקצוע ההוראה מוערך בחברה, תחושת מסוגלות וחוללות עצמית ושביעות רצון מהמקצוע ומהסביבה הבית ספרית – כאשר הללו נכללו במודל לא נמצא קשר מובהק בין חוויית הלחץ בעבודתם ובין הרצון לעזוב את ההוראה בתוך חמש השנים. תופעה דומה נצפתה ב-15 מדינות נוספות.

לשביעות הרצון מקום מרכזי בשאלת הקשר בין חוויית לחץ בעבודה ובין רצון לעזוב את המקצוע. מורים החשים שביעות רצון גבוהה נוטים הרבה פחות לרצות לעזוב את המקצוע, גם אם הם חווים לחץ בעבודתם. יש קשר חיובי חזק בין שביעות רצון לחלק ניכר מהמשתנים שנוספו למודל. מכלול הממצאים הללו מחזקים את מקומה המרכזי של שביעות הרצון ואת חשיבותה בצמצום הנשירה, או לפחות בהפחתת הרצון מצד המורים לעזוב את המקצוע.

בישראל נמצא כי יש חשיבות גם להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצוע אפקטיבי ובתפיסת הערך המיוחס למקצוע בחברה: מורים שהשתתפו בפיתוח מקצועי אפקטיבי או סבורים שהחברה מייחסת ערך רב לעוסקים בהוראה, נוטים פחות לעזוב את המקצוע.

מן הראוי לציין כי ב-18 מדינות הקשר בין חוויית הלחץ בעבודת ההוראה ובין הרצון לעזוב את ההוראה בתוך חמש שנים נותר מובהק גם לאחר הכללת המשתנים הנוספים. במילים אחרות, ב-18 מדינות אלו חוויית הלחץ בעבודה עודנה ממלאת תפקיד מרכזי ברצון של המורים לעזוב את המקצוע בשנים הקרובות, גם לאחר שמביאים בחשבון את התמיכה ואת מאפייני הסביבה הבית ספרית, וכן את שביעות הרצון שלהם ותחושת המסוגלות.

שאיפות המנהלים במקצוע וכוונות לעזוב את תפקידם

מקרב כלל המנהלים במדינות שהשתתפו במחקר, מנהלים בישראל רוצים להמשיך בעבודת הניהול כ-9 שנים נוספות בממוצע, לעומת פחות מ-8 שנים בממוצע מדינות ה-OECD (לוח 69). יש הבדלים ניכרים בין המנהלים במדינות השונות. טווח השנים הממוצע משתרע מכ-3 שנים ביפן ובקוריאה ועד כ-11 שנים בדנמרק, בפינלנד ובארצות הברית. בישראל נמצא פער מגדרי: הגברים רוצים להמשיך בעבודת הניהול עוד כ-10 שנים בממוצע, ואילו הנשים רוצות להמשיך בעבודת הניהול עוד כ-8 שנים בממוצע. שוב, ייתכן שהפער נובע מהבדל בגיל הפרישה של גברים ונשים בישראל. הפער בין ישראל למדינות ה-OECD במספר השנים הממוצע שמנהלים רוצים להמשיך בתפקידם ניכר יותר בקרב גברים בהשוואה לנשים.

אולם פילוח על פי גיל המנהלים מגלה תמונה מורכבת (לוח 69): המנהלים הצעירים יחסית שגילים פחות מ-45 שנים רוצים להמשיך בתפקידם עוד כ-12 שנים בממוצע במדינות ה-OECD, לעומת כ-11 שנים בישראל. אם כך, הפער בין ישראל למדינות ה-OECD מקורו בשאיפות קריירה של מנהלים בגיל הביניים (45 עד 54 שנים) ובגילים המבוגרים יותר (55 שנים ויותר). תמונה דומה נרשמה גם בקרב מורים.

לוח 69: מספר השנים הממוצע שמנהלים רוצים להמשיך בעבודת הניהול

פילוח	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
כלל המנהלים	9.1	7.7	8.5	10.5
מגדר	גברים	8.1	9.6	10.3
	נשים	7.3	7.8	11.8
גיל	מנהלים שגילים פחות מ-45 שנים	10.8	12.2	12.7
	מנהלים שגילים 55 שנים ויותר	5.3	4.3	4.7

במבט פנים-ישראלי (לוח 69), ככלל נמצא כי מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית רוצים להמשיך בתפקידם כ-11 שנים נוספות בממוצע, שנתיים יותר מעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית. פער זה ניכר יותר בקרב נשים (3 שנים) מבקרב גברים (פחות משנה). יש הבדל בין מגזרי השפה כתלות בגיל המנהלים: שאיפות להמשך הקריירה בקרב מנהלים שגילים פחות מ-45 שנים בבתי ספר דוברי ערבית עומדות על כ-13 שנים בממוצע, כ-3 שנים יותר בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית, ואילו בקרב מנהלים שגילים 55 שנים ויותר שאיפות הקריירה די דומות בשני מגזרי השפה, ואף גבוהות במעט בבתי ספר דוברי עברית.

כדי לאמוד את מידת הנשירה הצפויה בקרב מנהלים שגילים פחות מ-55 שנים⁶² בחנו עורכי המחקר את שיעור המנהלים שהביעו רצון לעזוב את עבודתם בתוך חמש שנים, תוך שימת דגש על מי שגילים פחות מ-45 שנים. יותר מרבע מהמנהלים בישראל שגילים פחות מ-55

⁶² בשל הגבלת הגיל, עיבוד זה איננו כולל 32 מנהלים בישראל שגילים 55 שנים או יותר.

שנים (28%, ללא הבדל של ממש בין מגזרי השפה) הביעו רצון זה, בדומה לשיעור המקביל בממוצע מדינות ה-OECD (29%) (לוח 70). במספר מדינות כמחצית מהמנהלים ואף יותר הביעו רצון לעזוב את המקצוע – כך במלטה ובפורטוגל (51%), בספרד (53%), בערב הסעודית (56%) ובעיקר בברזיל (62%). לעומת זאת, שיעורים נמוכים במיוחד נרשמו בצ'כיה (7%) ובסינגפור (10%). כאמור לעיל, נתון זה עלול להיות מוטה מהתפלגות הגיל בקרב המנהלים בכל מדינה ומדינה.

בקרב המנהלים שגילים פחות מ-45 שנים (לוח 70) נמצא כי בישראל 20% מהם הביעו רצון לעזוב את תפקידם בתוך חמש שנים, לעומת שיעור גבוה יותר של 30% בממוצע מדינות ה-OECD. בטווח גילים זה שיעור המנהלים שהביעו רצון לעזוב את תפקידם גבוה יותר בבתי ספר דוברי עברית (22%) בהשוואה לשיעורם בבתי ספר דוברי ערבית (17%). בקרב מנהלים שגילים 45 עד 54 שנים התמונה הפוכה (30% לעומת 36%, בהתאמה).

לוח 70: שיעורי המנהלים שהביעו רצון לעזוב את תפקידם בתוך חמש שנים

פילוח		כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
גיל	כלל המנהלים שגילים פחות מ-55 שנים	28%	29%	28%	29%
	מנהלים שגילים פחות מ-45 שנים	20%	30%	22%	17%
	מנהלים שגילים 45 שנים ויותר (עד 54)	32%	29%	30%	36%

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 וקובעיה בכל 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.

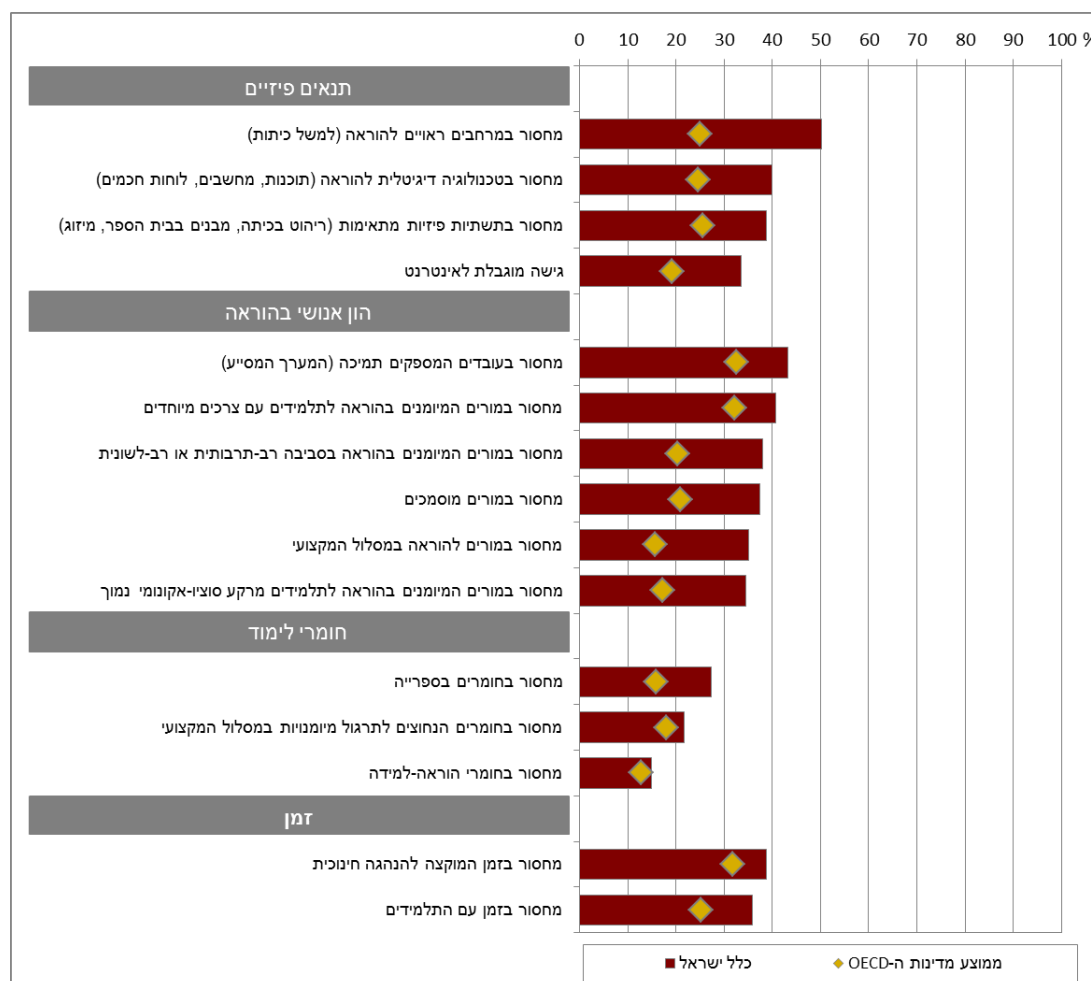
15.1. גורמים הפוגעים ביכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית

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 רבת-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

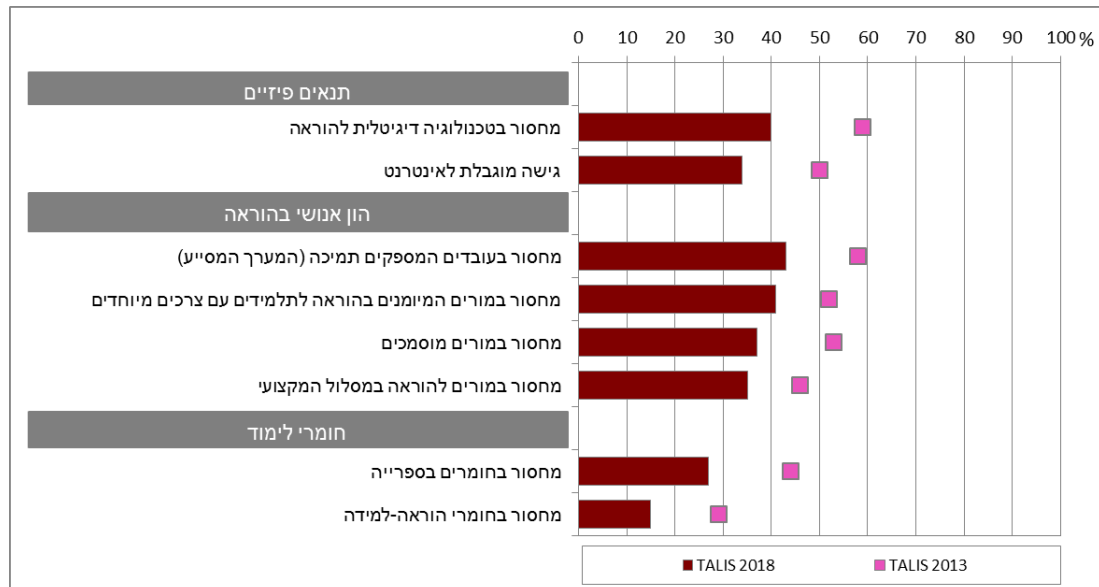
הגורם		כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
תנאים פיזיים	חסרים מרחבים להוראה או שהמרחבים הקיימים אינם מתאימים	50%	25%	45%	62%
	חסרה טכנולוגיה דיגיטלית להוראה או שהטכנולוגיה הקיימת אינה מתאימה*	40%	25%	36%	50%
	חסרות תשתיות פיזיות או שהתשתיות הקיימות אינן מתאימות	39%	26%	31%	57%
	גישה מוגבלת לאינטרנט*	34%	19%	28%	48%
חור אנושי	חסרים עובדים המספקים תמיכה (ובכלל זה המערך המסייע)*	43%	33%	38%	56%
	חסרים מורים המיומנים בהוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים*	41%	32%	37%	49%
	חסרים מורים המיומנים בהוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית	38%	20%	36%	44%
	חסרים מורים מוסמכים*	37%	21%	29%	58%
	חסרים מורים להוראה במסלול המקצועי*	35%	16%	33%	40%
	חסרים מורים המיומנים בהוראה לתלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך	35%	17%	29%	47%
חומרי לימוד	חסרים חומרים בספרייה או שהחומרים הקיימים אינם מתאימים*	27%	16%	21%	44%
	חסרים חומרים הנחוצים לתרגול מיומנויות במסלול המקצועי או שהחומרים הקיימים אינם מתאימים	22%	18%	18%	31%
	חסרים חומרי הוראה-למידה או שהחומרים הקיימים אינם מתאימים*	15%	13%	8%	33%
	חסר זמן המוקצה להנהגה חינוכית או שהזמן המוקצה לכך אינו מספיק	39%	32%	38%	41%
זמן	חסר זמן עם התלמידים או שהזמן המוקצה לכך אינו מספיק	36%	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- * בלוח 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).⁶³ 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. תעודוף 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.

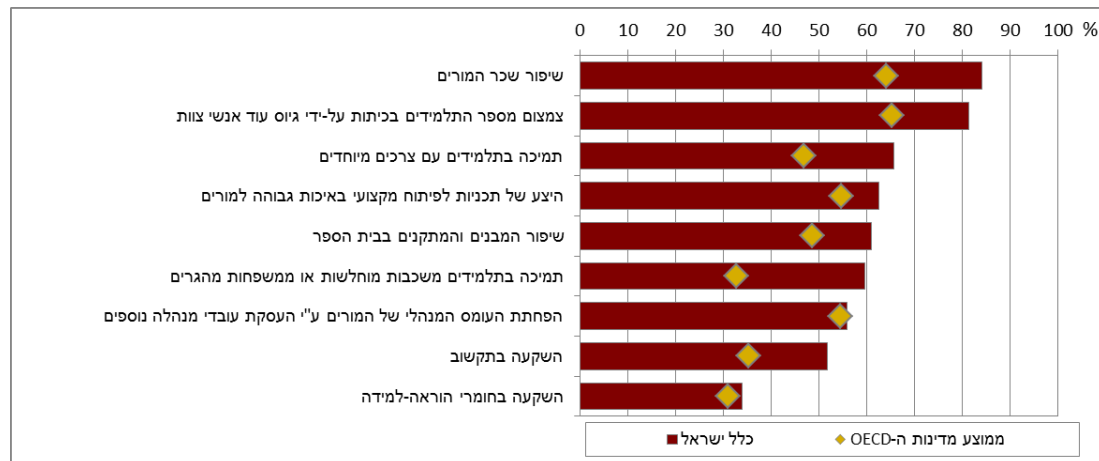
המורים התבקשו לדרג את החשיבות שהם מייחסים למגוון פעילויות מבחינת ההשקעה הכספית בהן אילו היה תקציב החינוך גדול ב-5%. מורה שייחס חשיבות לפעולה המתוארת הוגדר מי שבחר "חשיבות גבוהה" מתוך שלוש אפשרויות תשובה: "חשיבות נמוכה", "חשיבות בינונית" ו"חשיבות גבוהה". היה אפשר לדרג כל פעולה, או אף לא אחת מהן, כפעולה 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 במדינות ה-OECD ציינו בראש סדר העדיפויות את הגדלת שכר המורים (64%) וצמצום

⁶³ 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".

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, שצוינו 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.

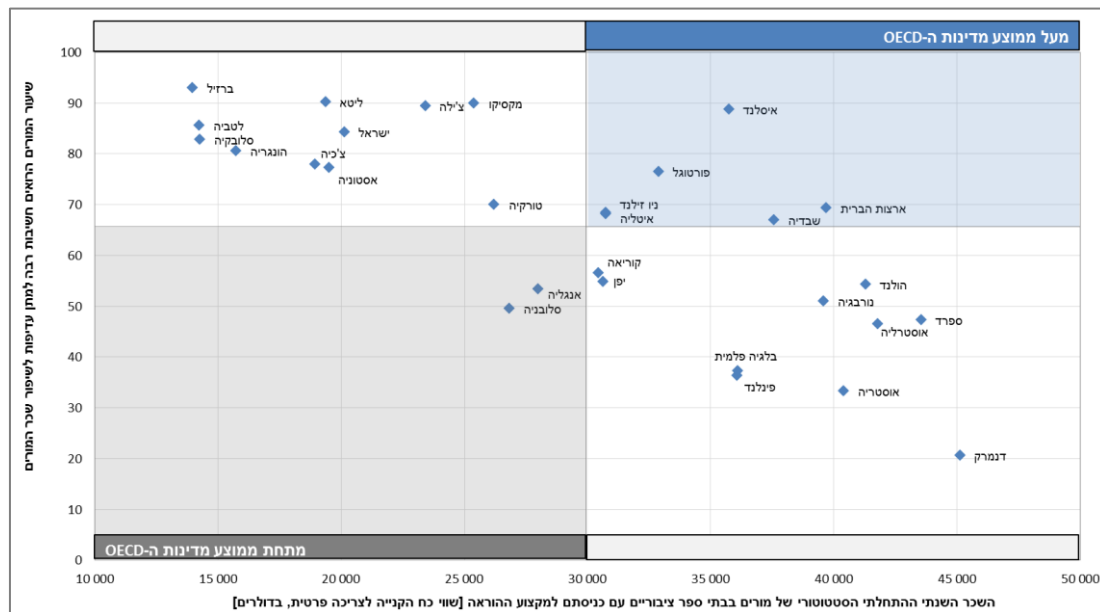
להלן נפנה זרקור לעבר שני הנושאים שהשיעורים הגבוהים ביותר מקרב המורים מייחסים להם חשיבות רבה: שיפור שכר המורים וצמצום גודל הכיתה. נבחן היבטים שונים של כל אחד מן הנושאים, מזווית בין-לאומית ומזווית ישראלית, ונעמיק במשמעויות הנגזרות.

זרקור על שיפור שכר המורים

84% מן המורים בישראל – שיעור גבוה יותר מכל 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 המיוחדת לשיפור שכר המורים בהתחשב בשכר המורים עם התחלת עבודתם במקצוע ההוראה



הערה: מוצגים רק נתונים 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 בוייטנאם 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 והתאמתם 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.⁶⁴ 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

⁶⁴ 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 שיתכן שבמדינות אלו המורים ראו אפיקים חלופיים להשקעה כספית בחינוך. לנוכח זאת מפתיע פחות שבשראל נמצא קשר חיובי עם שיעור התלמידים מרקע של הגירה/עלייה בכיתה, ולפיו שכלל 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 ובין 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 הספר⁶⁵ 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.

⁶⁵ דיווח זה מתייחס למורים, בין שהם מועסקים במשרה מלאה ובין שהם מועסקים במשרה חלקית.

16. התמיכה המוענקת למורים בראשית דרכם

השנים הראשונות במקצוע ההוראה חשובות לא רק לבניית הידע והמיומנויות של המורים, אלא גם לעיצוב תפיסותיהם ועמדותיהם בנוגע להוראה ולקריירה בהוראה, ומכאן גם להתמדה במקצוע. מחקרים מראים כי לכל שנת ניסיון נוספת יש תרומה להישגי התלמידים, ובפרט תרומה ניכרת בחמש השנים הראשונות במקצוע ההוראה.⁶⁶ לכן תנאי ההעסקה והעבודה, הליווי והתמיכה המקצועית וכן ההתפתחות המקצועית של מורים בראשית דרכם הם מרכיבים חשובים בגיבוש הזהות המקצועית, בחיזוק הבחירה בהוראה כמקצוע, במחויבות למקצוע ובמניעת הנשירה ממנו, והם אף תורמים לשיפור איכות ההוראה והישגי תלמידים.⁶⁷ ברמה המערכתית חיוני שהשקעות בהכשרה ובפיתוח של מורים בראשית דרכם יניבו תוצאות ותפוקות בטווח הזמן הבינוני והארוך, והדבר אפשרי רק אם מורים בראשית דרכם יתפסו את ההוראה שלהם כאיכותית ויתמידו במקצוע.

כרבע מהמורים בכלל ישראל הם מורים בראשית דרכם, קרי בעלי ותק בהוראה של 5 שנים לכל היותר (לוח 9). שיעור זה גבוה משיעורם בממוצע מדינות ה-OECD (19%). אין הבדל של ממש בשיעור המורים בראשית דרכם בין בתי ספר דוברי עברית (25%) לבתי ספר דוברי ערבית (23%).

על הבדלים בין מורים בראשית דרכם למורים ותיקים בתחושת המסוגלות העצמית ובשביעות הרצון ממקצוע ההוראה ומסביבת העבודה בבית הספר ראו בתת-פרק 6.1 ובתת-פרק 8.2, בהתאמה. ככלל, למורים בראשית דרכם גם תחושת מסוגלות נמוכה יותר וגם תחושת שביעות רצון נמוכה יותר (בעיקר בבתי ספר דוברי העברית), בהשוואה לעמיתיהם המורים הוותיקים. בפרק זה נתמקד בתמיכה המוענקת למורים בראשית דרכם. יש לבחון את הממצאים שהוצגו לעיל, בישראל ובהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD, גם לנוכח הממצאים שיוצגו להלן בדבר התמיכה המוענקת למורים בראשית דרכם ואשר עשויים להסביר היבטים שונים של מסוגלות ושביעות רצון מבית הספר ומהמקצוע. אפשר למנות חמישה היבטים מרכזיים של תמיכה המוענקת למורים בראשית דרכם, אשר עשויים, כל היבט בדרכו, לסייע להם להתמודד כראוי עם מטלות תפקידם. היבטים אלו הם השמה לבתי ספר, הפחתת עומס העבודה, השתתפות בפעילויות ליווי, השתתפות במסגרות של חניכה והנחיה, וכן השתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי למורים.

⁶⁶ להרחבה ראו:

Harris, D. and T. Sass (2011), "Teacher training, teacher quality and student achievement", *Journal of Public Economics*, Vol. 95/7-8, pp. 798-812, <http://dx.doi.org/10.1016/J.JPUBECO.2010.11.009>.

Rivkin, S., E. Hanushek and J. Kain (2005), "Teachers, Schools, and Academic Achievement", *Econometrica*, Vol. 73/2, pp. 417-458, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>.

Rockoff, J. (2004), "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data", *American Economic Review*, Vol. 94/2, pp. 247-252, <http://dx.doi.org/10.1257/0002828041302244>.

⁶⁷ להרחבה ראו:

Ingersoll, R. and M. Strong (2011), "The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research", *Review of Educational Research*, Vol. 81/2, pp. 201-233, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311403323>.

Paniagua, A. and A. Sánchez-Martí (2018), "Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals?", *OECD Education Working Papers*, No. 190, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/4a7043f9-en>.

16.1. השמה לבתי ספר

אם השמת מורים לבתי ספר נעשית באופן שוויוני, או לפחות אקראי, אפשר לצפות לכך ששיעור המורים בראשית דרכם המופנים לבתי ספר עתירי תלמידים מרקע מוחלש (רקע חברתי-כלכלי נמוך או צרכים מיוחדים או רקע של הגירה/עליה) יהיה דומה לשיעור המורים בראשית דרכם המופנים לבתי ספר שאינם עתירים בתלמידים כאלו. השמה לא שוויונית של מורים בראשית דרכם לבתי ספר, ובפרט בתי ספר עם ריכוז גבוה של תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות - אם מרקע חברתי-כלכלי נמוך ואם מרקע של הגירה - יכולה להיות מקור לדאגה מזווית הראייה של מורים ושל תלמידים כאחד. מבחינת המורים מדובר בתלמידים שלרוב מתקשים מבחינה לימודית-שפתית-תרבותית ועוד, בעלי צרכים רחבים יותר, ואתגר ההוראה בכיתות אלו גדול יותר. מבחינת התלמידים, ובפרט מאוכלוסיות מוחלשות, מדובר למעשה בחוסר שוויון בחשיפה למורים ותיקים ומנוסים. בעת האחרונה נמצא כי פער ההישגים הלימודיים בין תלמידים שאפשר לייחסו להבדלים ברקע החברתי-כלכלי שלהם גדול יותר במדינות שבהן בתי ספר באזורים מוחלשים מעסיקים פחות מורים מוסמכים ומנוסים, בהשוואה לבתי ספר באזורים מבוססים. אפשר לתלות מגמה זו בהבדלים בשיעור ההתמדה של מורים בין בתי ספר באזורים מוחלשים לעומת בתי ספר באזורים מבוססים, ו/או להבדלים בניידות: למורים ותיקים יש אפשרויות רבות יותר לעבור לבתי ספר המועדפים עליהם, בהשוואה למורים בראשית דרכם.⁶⁸

בישראל, בחינה של השמת מורים לבתי ספר, בפילוח על פי מאפייני התלמידים בבתי הספר, לא העלתה הבדלים של ממש בין השמת מורים בראשית דרכם לבתי ספר עתירי תלמידים מרקע מוחלש ולשאר בתי הספר שבהם שיעור התלמידים מרקע מוחלש אינו גבוה (לוח 73). זאת לעומת ממוצע מדינות ה-OECD, המשקף נטייה לשבח מורים בראשית דרכם לבתי ספר מאתגרים יותר מבחינת הרכב התלמידים, ובעיקר בתי ספר שבהם שיעור גבוה יותר של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך (ב-8 מדינות, ובעיקר בערב הסעודית, בטורקיה, באסטוניה ובבלגיה הפלמית) ו/או תלמידים מרקע של הגירה (ב-6 מדינות, ובעיקר באנגליה ובאיחוד האמירויות הערביות).

לוח 73: שיעורי המורים בראשית דרכם בבתי הספר – לפי מאפייני התלמידים

מאפייני התלמידים בבית הספר		כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך	עד 30% תלמידים מרקע נמוך	26%	19%	27%	23%
	יותר מ-30% תלמידים מרקע נמוך	22%	22%	21%	23%
תלמידים עם צרכים מיוחדים (צ"מ)	פער [השמה לבתי"ס עתירי תלמידים מרקע מוחלש]	-4%	3%	-6%	0%
	עד 10% תלמידים עם צ"מ	25%	19%	25%	24%
תלמידים עולים/מהגרים	יותר מ-10% תלמידים עם צ"מ	24%	20%	25%	22%
	פער [השמה לבתי"ס עתירי תלמידים עם צ"מ]	-1%	1%	0%	-2%
תלמידים עולים/מהגרים	עד 10% תלמידים עולים/מהגרים	24%	19%	25%	24%
	יותר מ-10% תלמידים עולים/מהגרים	26%	23%	27%	---
	פער [השמה לבתי"ס עתירי תלמידים עולים/מהגרים]	2%	4%	2%	---

⁶⁸ להרחבה ראו:

OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

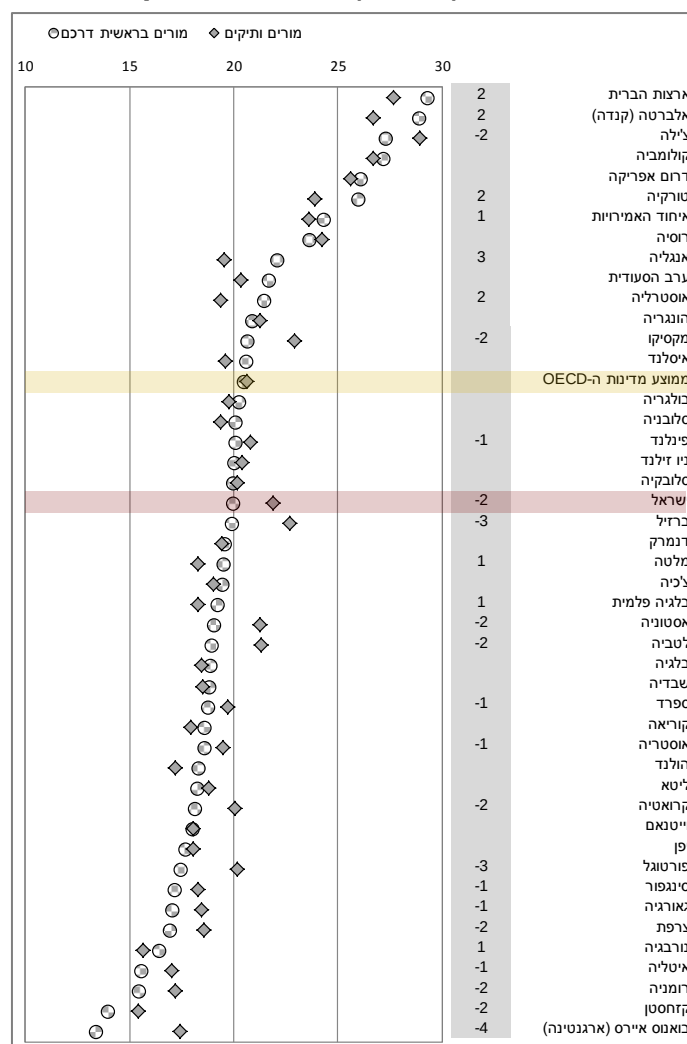
כמו כן לא נמצא בישראל הבדל של ממש בין שיעור המורים בראשית דרכם לשיעור המורים הוותיקים המופנים לבתי ספר עתירי תלמידים מרקע מוחלש.

16.2. הפחתת עומס ההוראה

הפחתת עומס ההוראה עשויה לסייע למורים חדשים במקצוע להתמודד טוב יותר עם אתגרי התפקיד ועם המטלות הנלוות אליו. הדבר עשוי לפנות להם זמן רב יותר לביצוע מטלות ופעילויות שלפי הממצאים מורים בראשית דרכם מקדישים להן זמן רב יותר מעמיתיהם הוותיקים יותר, והן חיוניות לתפקודם, כגון היכרות עם תוכנית הלימודים והחזון הבית ספרי, תכנון והכנה של מערכי שיעור, בדיקת עבודות ומבחנים של תלמידיהם, פעילות של ליווי וחניכה ו/או השתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי בבית הספר ומחוצה לו.

במבט ראשון נראה כי בישראל מורים בראשית דרכם מלמדים כשעתיים פחות בשבוע מעמיתיהם הוותיקים יותר (20 לעומת 22 שעות שבועיות בממוצע, **לוח 74 ותרשים 71**). בממוצע מדינות ה-OECD לא נמצא ביניהם פער של ממש בהיקף שעות ההוראה השבועיות. בישראל הפער בהיקף שעות ההוראה ניכר בעיקר בבתי ספר דוברי ערבית – מורים בראשית דרכם מלמדים כ-3 שעות שבועיות פחות מעמיתיהם הוותיקים יותר בבתי ספר אלו.

תרשים 71: היקף ההוראה השבועי (בשעות) בפילוח לפי ותק בהוראה – כלל המדינות



הערה: המדינות מסודרות בסדר יורד לפי ממוצע היקף שעות ההוראה השבועי של המורים בראשית דרכם.
מקור למידע: OECD (2019), תרשים I.4.12.

ישנה שונות רבה בין מדינות: ב-18 מדינות נמצא כי מורים בראשית דרכם מלמדים פחות שעות ממורים ותיקים (בבואנוס איירס (ארגנטינה) הפער עומד על כ-4 שעות שבועיות, בפורטוגל ובברזיל על כ-3 שעות שבועיות, ובלטביה, מקסיקו ואסטוניה הפער עומד על 2 שעות שבועיות לפחות), ואילו ב-10 מדינות אחרות נמצא כי הם מלמדים יותר ממורים ותיקים (באנגליה הפער עומד על כ-3 שעות שבועיות, באלברטה (קנדה), אוסטרליה וטורקיה הפער עומד על 2 שעות שבועיות לפחות).

לוח 74: היקף ההוראה השבועי (בשעות) – לפי ותק בהוראה

פילוח				
ותק בהוראה	מורים בראשית דרכם	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי ערבית
		20	20	21
	מורים ותיקים	22	21	24
פער		-2	-1	-3

בישראל ובמרבית המדינות שבהן קיים עומס הוראה מופחת בקרב מורים בראשית דרכם, הדבר בא לידי ביטוי לרוב גם בעומס עבודה כולל מופחת, אם כי לא בהכרח באותה מידה בכל המדינות. עם המדינות היוצאות דופן נמנית סינגפור, שבה עומס ההוראה של המורים בראשית דרכם קטן בשעה שבועית בהשוואה למורים ותיקים יותר אך עומס העבודה הכללי שלהם גדול בשעתיים, שכן בין היתר הם מקדישים זמן רב יותר מעמיתיהם הוותיקים לתיקון של עבודות התלמידים ולהשתתפות בפעילויות חוץ-קוריקולריות.

עם זאת, הן בישראל והן בממוצע מדינות ה-OECD נמצא כי אין הבדל של ממש בין מורים בראשית דרכם למורים ותיקים מבחינת עומס העבודה והיקף השעות המוקצות להוראה, תוך בקרה על היקף המשרה ומשתני הרקע של המורים. הסיבה היא שמורים בראשית דרכם מועסקים בחלקיות משרה בשיעורים גבוהים יותר מעמיתיהם הוותיקים. כך, בכלל ישראל רק מחצית (50%) מן המורים בראשית דרכם מועסקים בהיקף של 90% משרה לפחות לעומת כשלושה רבעים (76%) מן המורים הוותיקים, ואילו בהיקף משרה שאינו עולה על 70% מועסקים כשליש (32%) מן המורים בראשית דרכם לעומת כשמינית (13%) מן המורים הוותיקים. התמונה דומה בשני מגזרי השפה. להיבט זה חשיבות רבה מבחינת הקושי בשימור מורים בראשית דרכם בבתי הספר.

16.3. פעילויות ליווי

ככל שהכשרת המורים לעתיד טובה ומקיפה, אי-אפשר לצפות כי היא תכין אותם לכל האתגרים הצפויים להם במהלך שנותיהם הראשונות במקצוע, ומעבר לכך גם לאתגרים המשתנים והייחודיים לכל בית ספר. בדוח של ה-OECD שפורסם בעת האחרונה נמצא כי אחד ההיבטים שמשותפים למערכות חינוך הבולטות בהישגיהן ובשוויוניות שלהן הוא מדיניות מוסדרת המחייבת תקופה ממושכת של התנסות בכיתה כחלק מתהליך ההכשרה של פרחי ההוראה, ו/או פעילויות ליווי ופעילויות חניכה והדרכה למורים.⁶⁸ הללו מאפשרות לגשר ולחבר בין תיאוריה ופרקטיקה בהקשר בית ספרי בראשית הקריירה. לפעילויות ליווי, וכך גם לפעילויות חניכה, משמעות רבה, ובעיקר כאשר הפרקטיקום בהכשרת המורים מצומצם בהיקפו. להשתתפות בפעילויות ליווי השלכות על איכות ההוראה (פיתוח מערכי שיעור מיטביים, ניהול כיתה, שימוש בפרקטיקות מיטביות לשאלות, התאמת פעילויות בכיתה לצורכי התלמידים, שמירה על אווירה לימודית בכיתה) ועל הישגי התלמידים. במחקר טאליס 2013 נמצא כי מורים שהשתתפו בפעילויות ליווי בראשית דרכם בהוראה נטו יותר לשמש חונכים למורים אחרים בשלבים מתקדמים יותר של הקריירה שלהם, מה שמעיד על קיומו של מעגל פיתוח מקצועי מתמשך שבו תפקיד המורים מתהפך.

על פי ההגדרה במחקר טאליס 2018,⁶⁹ "פעילויות ליווי" הן תוכניות רשמיות לליווי מורים, בעיקר למורים חדשים בהוראה שזו שנתם הראשונה במקצוע לאחר קבלת רישיון ההוראה (לדוגמה: פיקוח על ידי מנהל, חניכה על ידי מורה מנוסה ועוד). פעילויות ליווי עניינן גם כלל הפעילויות הלא רשמיות שנערכות על ידי בית הספר כדי לתמוך במורים בעלי ניסיון בהוראה שהחלו לעבוד בבית הספר בפעם הראשונה (עבודת עמיתים עם מורים חדשים בבית הספר, ספר הנחיות למורים חדשים ועוד).⁷⁰ כפי שיתואר להלן, מדיווחי המנהלים והמורים בישראל עולה כי פעילויות ליווי רשמיות, שמיועדות מלכתחילה למורים בשנתם הראשונה במקצוע, מוצעות גם למורים שהם חדשים בבית הספר אך בעלי ותק בהוראה (ותק של יותר משנה אחת). פעילויות אלו מוצעות נוסף על פעילויות ליווי לא רשמיות המוצעות לכלל המורים שהחלו לעבוד בבית הספר – בין שהם חדשים במקצוע ובין שאינם כאלה. אפשר ללמוד מכך על החשיבות שמנהלים מייחסים לפעילויות ליווי, ובפרט לפעילויות הרשמיות. בהקשר זה ראוי לציין כי מורים בראשית דרכם מתאפיינים בשיעור התמדה נמוך יחסית בבית הספר שבו הם מלמדים לצד שיעור גבוה יחסית של ניידות,⁷¹ כך שיש מקום לשלבם בפעילויות ליווי בבית הספר הקולט גם אם אין מדובר בשנתם הראשונה במקצוע ההוראה.

דיווחי מנהלים

במחקר טאליס נשאלו המנהלים על אודות היצע תוכניות הליווי למורים חדשים בבית ספר – בין שזו שנתם הראשונה במקצוע ובין שהם בעלי ותק בהוראה אבל חדשים בבית הספר – ואילו מורים נשאלו על השתתפותם בפעילויות ליווי, תוך הבחנה בין השתתפות בפעילויות אלו בשנתם הראשונה במקצוע לבין השתתפות בפעילויות ליווי בבית הספר הנוכחי שהם מלמדים בו. על כן חשוב להדגיש כי דיווחי מנהלים ודיווחי מורים עלולים להיבדל אלו מאלו בנקודת הזמן והמקום שהם מתארים: מנהלים מתארים את ההיצע והנגישות של פעילויות הליווי בבית הספר הנוכחי בהווה, קרי נכון לשנת ביצוע הסקר, ואילו מורים מתארים את השתתפותם בפעילויות אלו או בעת שהצטרפו לבית הספר הנוכחי, אך לא דווקא בהווה (ייתכן שבעבר), או בעת שנעשו מורים, אך לא דווקא בבית הספר הנוכחי וסביר שבעבר (רק מורה שזו שנתו הראשונה במקצוע מתייחס לבית הספר הנוכחי). כמו כן, ייתכן שלא כל סגל ההוראה יודע על קיומן של פעילויות ליווי או מעודד להשתתף בהן (רק מי שהפעילויות רלוונטיות עבורו או נזקק להן, לתפיסת המנהלים, משיקולי תקציב, התאמה, צורך, או מגבלת כוח אדם), ולחלופין ייתכן כי פעילות מובאת לידיעת כלל המורים ומוצעת להם, אך רק חלקם מעוניינים או יכולים להשתתף בה.

⁶⁹ הגדרות "פעילויות ליווי" במחקר 2018 הן הרחבה של ההגדרות ששימשו במחקר 2013, כך שפעילויות אלו אינן מוגבלות רק לתמיכה במורים החדשים במקצוע, קרי מורים בשנתם הראשונה במקצוע ההוראה, אלא גם לתמיכה במורים מנוסים אבל חדשים בבית הספר.

⁷⁰ להרחבה על החונכות והליווי למתמחים ולעובדי הוראה חדשים ועל מקומו של הליווי בפיתוח המקצועי של מורים אלו ראו באתר משרד החינוך:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Staj/Mitmahim/Honhim/>

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Staj/PituachMiktzoai/achareyHitmachut.htm>

<https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=120> וכן חוזר מנכ"ל בנושא:

אפשר לראות בהרחבה של פעילויות הליווי למורים בשלוש השנים הראשונות לכניסתם למקצוע חלק מפעולות [לקידום קליטה מיטבית](#) של מורים בשלב הכניסה להוראה.

⁷¹ שיעור ההתמדה של מורים בראשית דרכם בבית הספר שהם מלמדים בו נמוך יחסית (בשנים 2000 עד 2018 כ-55% עד כ-60% מהם המשיכו ללמד בשנה נתונה בבית הספר שבו לימדו בשנה קודמת, וזאת לעומת כ-85% מקרב כלל המורים), ואילו שיעור הניידות של מורים בראשית דרכם גבוה יחסית (שיעור המורים בראשית דרכם שעברו ללמד במוסד אחר בשנה העוקבת גבוה פי 3 מהשיעור בקרב כלל המורים). מקור: [פרומי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה](#).

מדיווחי המנהלים עולה כי הנגישות לפעילויות ליווי לא רשמיות בבתי הספר רבה יותר בהשוואה לפעילויות ליווי רשמיות. כך, בישראל, 79% מהמנהלים דיווחו כי בבית ספרם מתקיימות תוכניות ליווי לא רשמיות, לעומת 66% מהמנהלים שדיווחו כי בבית ספרם מתקיימות פעילויות ליווי רשמיות (לוח 75). ב-6% מבתי הספר לא מתקיימות כלל פעילויות ליווי. תמונה דומה נמצאה גם בממוצע מדינות ה-OECD שהשתתפו במחקר, אף כי בשיעורים נמוכים יותר: 74% ממנהלי בתי הספר דיווחו כי בבית ספרם מתקיימת תוכנית ליווי לא רשמית, לעומת 54% מהמנהלים שדיווחו כי בבית ספרם מתקיימות פעילויות ליווי רשמיות, ואילו בכ-13% מבתי הספר לא מתקיימות כלל פעילויות ליווי. אפשר להבחין בפערים גדולים בין המדינות. בחלקן שיעור בתי הספר שלא מתקיימות בהם כלל פעילויות ליווי הוא אפסי (אנגליה, בלגיה הפלמית, הולנד, ניו זילנד, שנגחאי (סין) וסינגפור), ובחלקן האחר שיעורם עומד על 40% ויותר (ברזיל, גאורגיה והונגריה).

לוח 75: שיעורי המנהלים שדיווחו על נגישות של פעילויות ליווי למורים חדשים בבית ספרם

סוג פעילות הליווי המוצעת	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
פעילויות ליווי רשמיות למורים חדשים	66%	54%	64%	70%
פעילויות ליווי רשמיות המוצעות רק למורים בראשית דרכם	32%	20%	28%	41%
פעילויות ליווי לא רשמיות למורים שהחלו לעבוד בבית הספר	79%	74%	83%	69%
לא מוצעות פעילויות ליווי בבית הספר	6%	13%	5%	10%

בישראל פעילויות הליווי הרשמיות אומנם מיועדות למורים חדשים בהוראה, בשנתם הראשונה במקצוע, אך נמצא כי בכמחצית מבתי הספר שמתקיימות בהם פעילויות הליווי הרשמיות (32% מתוך 66%) הן מוצעות אך ורק למורים חדשים במקצוע, ואילו במחצית האחרת של בתי הספר פעילויות הליווי הרשמיות מוצעות לכל המורים שהחלו לעבוד בבית הספר, בין שהם חדשים במקצוע ההוראה ובין שאינם כאלה.

במבט פנים-ישראלי נמצא הבדל בין שני מגזרי השפה. בבתי ספר דוברי עברית כשני שלישים מהמנהלים (64%) דיווחו על קיום פעילויות ליווי רשמיות למורים, ושיעור גבוה יותר של מנהלים (83%) דיווחו על קיום פעילויות ליווי לא רשמיות. לעומת זאת, בבתי ספר דוברי ערבית שיעורי הדיווח על שני סוגי פעילויות הליווי היו דומים, ועמדו על כ-70%. בבתי ספר דוברי ערבית, שיעור בתי הספר המציעים פעילויות ליווי רשמיות רק למורים בראשית דרכם (41%) גבוה בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית (28%). על פי דיווחי המנהלים, רק בכ-5% מתוך בתי ספר דוברי עברית לא מתקיימות פעילויות ליווי, וזאת לעומת שיעור כפול (10%) בבתי ספר דוברי ערבית.

דיווחי מורים

נתמקד תחילה בדיווחי מורים הנוגעים להשתתפות בפעילויות ליווי בשנתם הראשונה במקצוע ההוראה (לוח 76). בכלל ישראל 43% מן המורים השתתפו בפעילויות ליווי בשנתם הראשונה במקצוע (וכנגזר מכך: 57% מהמורים לא השתתפו בפעילויות ליווי כלל) – כמעט כולם בפעילויות ליווי רשמיות (41%) וכמחציתם גם בפעילויות ליווי לא רשמיות (23%). שיעור השתתפות כללי זה בפעילויות ליווי בשנה הראשונה במקצוע בישראל (43%) גבוה במעט מהשיעור המקביל בממוצע מדינות ה-OECD (38%). עיקר הפער הוא בהשתתפות בפעילויות ליווי רשמיות (33% בממוצע מדינות ה-OECD לעומת 41% בישראל), ואילו בפעילויות ליווי לא רשמיות השיעורים דומים (24% ו-23%, בהתאמה).

בישראל, יותר ממחצית מהמורים בראשית דרכם (57%) השתתפו בפעילויות ליווי רשמיות בשנתם הראשונה במקצוע ההוראה, לעומת רק כשליש מן המורים הוותיקים (35%), מה שמעיד כי פעילויות אלו נפוצות יותר בשנים האחרונות. מקור הפער הוא במורים בבתי ספר דוברי עברית (60% מן המורים בראשית דרכם לעומת 31% מן המורים הוותיקים דיווחו על השתתפות), אך לא בבתי ספר דוברי ערבית (46%-ו-48%, בהתאמה). לעומת זאת, אין הבדל ניכר בכלל ישראל בשיעורי ההשתתפות של מורים בראשית דרכם (25%) ומורים ותיקים (23%) בפעילויות ליווי לא רשמיות. נמצא כי בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית, יותר מורים בראשית דרכם השתתפו בפעילויות ליווי לא רשמיות (22% לעומת 14%, בהתאמה), ואילו בבתי ספר דוברי ערבית יותר מורים ותיקים השתתפו בהן (35% לעומת 45%, בהתאמה).

בממוצע מדינות ה-OECD נרשמו הבדלים קטנים אך מובהקים בין המורים בראשית דרכם למורים הוותיקים. בשנה הראשונה במקצוע ההוראה מורים בראשית דרכם השתתפו פחות מעמיתיהם הוותיקים בפעילויות ליווי, הן רשמיות (31% לעומת 34%, בהתאמה) והן לא רשמיות (22% לעומת 24%, בהתאמה). כנגזר מכך, שיעור ההשתתפות בפעילויות ליווי כלשהן בשנה הראשונה במקצוע ההוראה נמוך יותר בקרב מורים בראשית דרכם (34%) בהשוואה למורים ותיקים (39%) – מגמה הפוכה מהמגמה המצטיירת בישראל (כאמור 57% לעומת 39%, בהתאמה).

לוח 76: שיעורי המורים שדיווחו על השתתפות בפעילויות ליווי בשנה הראשונה במקצוע ההוראה – כלל המורים ובפילוח לפי ותק בהוראה

סוג פעילות הליווי המוצעת ופילוח המורים		כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
השתתפות בפעילויות ליווי רשמיות	כלל המורים	41%	33%	38%	48%
	מורים בראשית דרכם	57%	31%	60%	46%
	מורים ותיקים	35%	34%	31%	48%
השתתפות בפעילויות ליווי לא רשמיות	כלל המורים	23%	24%	16%	43%
	מורים בראשית דרכם	25%	22%	22%	35%
	מורים ותיקים	23%	24%	14%	45%
לא השתתף בפעילויות ליווי	כלל המורים	57%	62%	62%	43%
	מורים בראשית דרכם	43%	66%	43%	45%
	מורים ותיקים	61%	61%	68%	43%

בנוגע להשתתפות מורים בפעילויות ליווי בבית הספר הנוכחי שבו הם מלמדים (לוח 77), בכלל ישראל 41% מן המורים השתתפו בפעילויות ליווי בבית הספר הנוכחי (וכנגזר מכך 59% מהמורים לא השתתפו בפעילויות ליווי כלל) – בשיעורים דומים יחסית בפעילויות ליווי רשמיות (32%) ולא רשמיות (29%). שיעור השתתפות זה בפעילויות ליווי בבית הספר הנוכחי שבו הם מלמדים בישראל (41%) דומה לשיעור המקביל בממוצע מדינות ה-OECD (42%). בפילוח לפי סוג פעילויות הליווי נרשם שיעור גבוה במעט בממוצע מדינות ה-OECD בפעילויות ליווי לא רשמיות (35% לעומת 29% בישראל), ואילו בפעילויות הליווי הרשמיות השיעורים דומים יחסית (29% לעומת 32%, בהתאמה).

בישראל, כמעט מחצית מהמורים בראשית דרכם (42%) השתתפו בפעילויות ליווי רשמיות בבית הספר הנוכחי שבו הם מלמדים, לעומת פחות משליש מן המורים הוותיקים (28%). מקור הפער במורים בבתי ספר דוברי עברית (43% לעומת 24%, בהתאמה) ולא במורים בבתי ספר דוברי ערבית (41% לעומת 39%, בהתאמה). לעומת זאת אין הבדל ניכר בשיעור ההשתתפות בפעילויות ליווי לא רשמיות בין מורים בראשית דרכם (31%) למורים ותיקים

(28%), כפי שאפשר לראות גם בכל מגזר שפה בנפרד (בבתי ספר דוברי עברית: 32% לעומת 30%, בהתאמה; בבתי ספר דוברי ערבית: 26% לעומת 25%, בהתאמה).

בממוצע מדינות ה-OECD נרשמו הבדלים קטנים יותר. בבית הספר הנוכחי שבו הם מלמדים, מורים בראשית דרכם השתתפו יותר מעמיתיהם הוותיקים בפעילויות ליווי, הן רשמיות (36% לעומת 28%, בהתאמה) והן לא רשמיות (39% לעומת 34%, בהתאמה). כנגזר מכך, שיעור ההשתתפות בפעילויות ליווי באשר הן בבית הספר הנוכחי שבו הם מלמדים גבוה בקרב מורים בראשית דרכם (49%) בהשוואה למורים ותיקים (40%) – בדומה למגמה בישראל (48% לעומת 38%, בהתאמה).

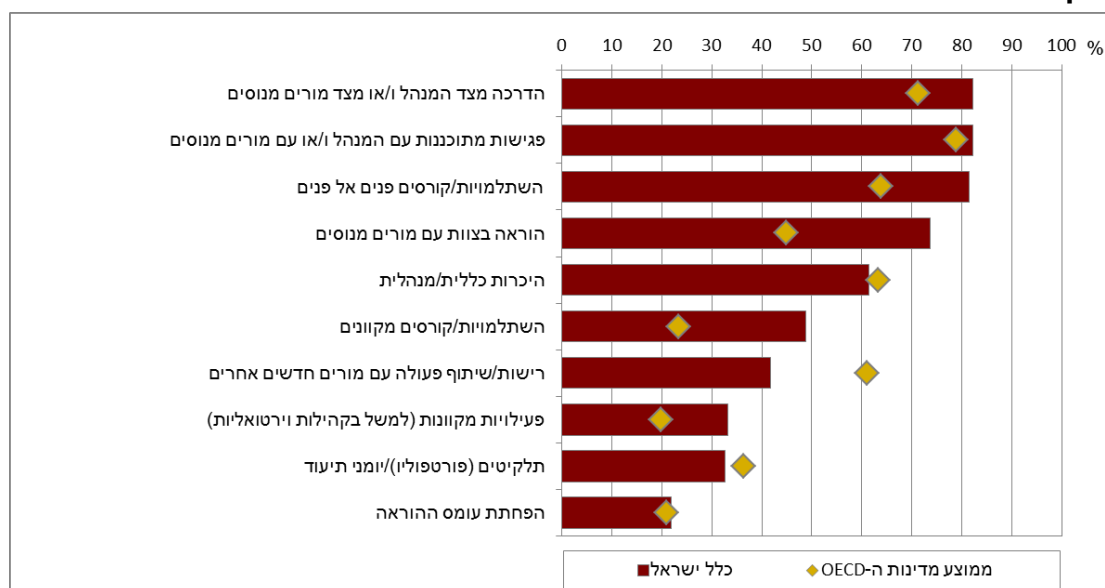
לוח 77: שיעורי המורים שדיווחו על השתתפות בפעילויות ליווי בבית הספר הנוכחי – לפי ותק בהוראה

סוג פעילות הליווי המוצעת ופילוח המורים		כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
השתתפות בפעילויות ליווי רשמיות	כלל המורים	32%	29%	29%	40%
	מורים בראשית דרכם	42%	36%	43%	41%
	מורים ותיקים	28%	28%	24%	39%
השתתפות בפעילויות ליווי לא רשמיות	כלל המורים	29%	35%	30%	25%
	מורים בראשית דרכם	31%	39%	32%	26%
	מורים ותיקים	28%	34%	30%	25%
לא השתתף בפעילויות ליווי	כלל המורים	59%	58%	60%	58%
	מורים בראשית דרכם	52%	51%	50%	57%
	מורים ותיקים	62%	60%	63%	58%

המורים נשאלו גם על האמצעים שהיו חלק מהליווי שקיבלו כשהתחילו לעבוד בבית הספר הנוכחי (תרשים 72).⁷² בישראל, פעילויות אלו כללו לרוב פגישות מתוכננות עם המנהל ו/או עם מורים מנוסים או הדרכה מצידם או השתלמויות/קורסים פנים אל פנים (מעט יותר מ-80% מהמורים דיווחו על כך). נפוצות גם, אף כי במידה פחותה במעט, הוראה בצוות עם מורים מנוסים (74%) והיכרות כללית מנהלתית (61%). כמחצית מהמורים ואף פחות דיווחו שפעולות הליווי כללו השתלמויות/קורסים מקוונים (49%) או רישות/שיתוף פעולה עם מורים חדשים אחרים (42%). רק כשליש מהמורים דיווחו על פעילויות מקוונות (כגון השתתפות בקהילות וירטואליות של מורים) ועל תלקיטים/יומני תיעוד (33%). על הפחתה בעומס ההוראה דיווחו רק כרבע מהמורים (22%). בעבור מרבית פעילויות הליווי שיעורי הדיווח היו גבוהים יותר בישראל בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD, ובעיקר הוראה בצוות עם מורים מנוסים (74% לעומת 45%, בהתאמה), השתתפות בהשתלמויות וקורסים מקוונים (49% לעומת 23%, בהתאמה) או פנים אל פנים (81% לעומת 64%, בהתאמה), וכן השתתפות בפעילויות מקוונות כגון קהילות וירטואליות (33% לעומת 20%, בהתאמה). למעשה, ישראל נמנית עם המדינות שבהן, על פי דיווחי המורים, שיעורי ההשתתפות בפעילויות ליווי מקוונות – קורסים/השתלמויות או קהילות וירטואליות – גבוהים מאוד, וזאת לצד ברזיל, קזחסטן, קוריאה, רוסיה, שנגחאי (סין), טורקיה, איחוד האמירויות הערביות, וייטנאם וטאיוואן. לעומת זאת, בישראל פחות מורים דיווחו על רישות ושיתוף פעולה עם מורים חדשים (42% לעומת 61% בממוצע מדינות ה-OECD). רק ב-5 מדינות נרשם שיעור נמוך מבישראל של פעילויות ליווי הכוללות שיתוף פעולה עם מורים אחרים: ספרד (40%), איסלנד (38%), בולגריה (36%), שבדיה (29%) ופורטוגל (28%).

⁷² הדיווח מוגבל רק למורים שדיווחו כי השתתפו בפעילויות ליווי בבית הספר הנוכחי, אם בפעילויות רשמיות ואם בפעילויות לא רשמיות, ואשר מלמדים בבתי ספר שמתקיימות בהם פעילויות ליווי למורים חדשים, לפי דיווחי המנהלים.

תרשים 72: שיעורי המורים שדיווחו כי האמצעים הבאים היו חלק מפעילויות הליווי שקיבלו כשהתחילו לעבוד בבית הספר הנוכחי



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.4.42

במבט פנים-ישראלי (לוח 78), שיעורי הדיווח על האמצעים שהיו חלק מהליווי שקיבלו כשהתחילו לעבוד בבית הספר הנוכחי היו על פי רוב גבוהים הרבה יותר בקרב מורים בבתי ספר דוברי ערבית בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית. הפערים הגדולים והניכרים ביותר נרשמו בהשתתפות בפעילויות ליווי הכוללות תלקיטים ויומני תיעוד (75% בבתי ספר דוברי ערבית לעומת 24% בבתי ספר דוברי עברית), הפחתת עומס העבודה (61% לעומת 14%, בהתאמה), שיתוף פעולה עם מורים חדשים אחרים (74% לעומת 35%, בהתאמה) ופעילויות מקוונות (54% לעומת 29%, בהתאמה). בשאר האמצעים שנכללו בפעילויות ליווי נרשמו פערים של 10% עד כ-20%. לעומת זאת, שיעורי דיווח דומים בשני מגזרי השפה נרשמו בנוגע להוראה בצוות עם מורים מנוסים. ייתכן שהפערים הללו בין מגזרי השפה נוגעים בעיקר להבדלים בדגמי ההשבה השונים ופחות להבדלים ממשיים באמצעים הנכללים בפעילויות הליווי.

לוח 78: שיעורי המורים שדיווחו כי האמצעים הבאים היו חלק מפעילויות הליווי שקיבלו כשהתחילו לעבוד בבית הספר הנוכחי

האמצעי	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
הדרכה מצד המנהל ו/או מצד מורים מנוסים	82%	71%	81%	91%
פגישות מתוכננות עם המנהל ו/או עם מורים מנוסים	82%	79%	80%	94%
השתלמויות/קורסים פנים אל פנים	81%	64%	78%	98%
הוראה בצוות עם מורים מנוסים	74%	45%	74%	72%
היכרות כללית/מנהלית	61%	63%	59%	73%
השתלמויות/קורסים מקוונים	49%	23%	45%	67%
רישות/שיתוף פעולה עם מורים חדשים אחרים	42%	61%	35%	74%
פעילויות מקוונות (השתתפות בקהילות וירטואליות)	33%	20%	29%	54%
תלקיטים (פורטפוליו)/יומני תיעוד	33%	36%	24%	75%
הפחתת עומס ההוראה	22%	21%	14%	61%

חשוב לציין כי בישראל, בעבור מרבית סוגי פעילויות הליווי (למעט השתלמויות לסוגיהן, פעילויות מקוונות וכן תלקיטים/יומני תיעוד), דיווחי המנהלים על קיום הפעילות בבית הספר גבוהים מדיווחי המורים על השתתפות בהם, והפערים עומדים על כ-15% עד כ-30%.⁷³

בישראל, פילוח של דיווחי המורים שהשתתפו בפעילויות ליווי בבית הספר הנוכחי לפי ותק בהוראה מראה שאמצעים שונים נכללים במידה שונה בפעילויות ליווי למורים בראשית דרכם, בהשוואה לפעילויות ליווי למורים ותיקים, וזאת כדי לתת מענה לצורכיהם ולתמוך בהם. הבדלים מובהקים נמצאו רק בבתי ספר דוברי עברית.⁷⁴ שיעורים גבוהים יותר של מורים בראשית דרכם (ב-12%, בהשוואה למורים ותיקים) דיווחו כי כשהתחילו לעבוד בבית הספר הנוכחי היכרות כללית/מנהלתית הייתה חלק מן מהליווי שקיבלו. ממצא זה מובן לנוכח הניסיון הרב יותר וההיכרות של מורים ותיקים עם נושאי מנהלה (אף כי נדרש מהם להכיר מקרוב היבטים ייחודיים לבית הספר). שיעורים גבוהים יותר של מורים בראשית דרכם דיווחו כי גם אמצעים כגון הדרכה מצד מנהל ו/או מורה מנוסה (פער של 18%) או השתלמויות/קורסים פנים אל פנים (פער של 9%) נכללו בפעילויות הליווי שקיבלו כשהתחילו לעבוד בבית הספר הנוכחי. אמצעים אלו יכולים לסייע בידי מורים בראשית דרכם בהקשרים כלליים של הוראה, בהקשרים ייחודיים של בית הספר הקולט, ובהתמודדות עם אתגרים אופייניים למורים חדשים, ועל כן אך צפוי שיותר מורים בראשית דרכם ידווחו על כך, מה גם שחלק מפעילויות אלו רווחות יותר בשנים האחרונות.

מבט-על: קשר בין השתתפות בפעילויות ליווי לבין תחושת שביעות רצון וחוללות עצמית

במחקר טאליס ניסו לעמוד על קשר אפשרי בין השתתפות בפעילויות ליווי (משתנה מסביר/בלתי תלוי) לבין תחושת המסוגלות ושביעות הרצון (משתנים מוסברים/תלויים), תוך בקרה על מאפייני רקע של מורים (כגון מגדר, ותק בהוראה). בישראל נמצא כי רק השתתפות בפעילויות ליווי בשנה הראשונה להוראה תורמת לתחושת חוללות עצמית גבוהה יותר (אך לא קשורה לשביעות רצון). ברבות מתוך המדינות שהשתתפו במחקר וכן בממוצע מדינות ה-OECD נמצא כי השתתפות בפעילויות ליווי, רשמיות ולא רשמיות כאחד, קשורה הן לשביעות רצון גבוהה יותר והן לתחושת חוללות עצמית גבוהה יותר. קשרים חיוביים אלו נמצאו הן בנוגע להשתתפות בפעילויות ליווי בבית הספר הנוכחי שבו המורים מלמדים (במרבית המדינות: ב-38 מדינות נמצא קשר חיובי עם שביעות רצון וב-24 מדינות נמצא קשר עם תחושת מסוגלות) והן בנוגע להשתתפות בפעילויות ליווי בשנה הראשונה להוראה (במיעוט המדינות: ב-12 מדינות נמצא קשר חיובי עם שביעות רצון וב-11 מדינות נמצא קשר עם תחושת מסוגלות). מכלול הממצאים מעיד כי יש משקל רב יותר לפעילויות ליווי בבית

⁷³ המנהלים נשאלו אילו מהאמצעים נכללים בתכניות הליווי למורים בבית הספר הזה כאשר אותן אפשרויות הוצגו בפניהן, על אותו סולם תשובות.

⁷⁴ בבתי ספר דוברי עברית נמצאו הבדלים יחסית גדולים, בנוגע למיעוט האמצעים שנכללו בפעילויות ליווי, אך הבדלים אלו לא הגיעו לכדי מובהקות סטטיסטית. כך שיעורים גבוהים יותר של מורים בראשית דרכם, בהשוואה לשיעור המורים הוותיקים, דיווחו כי כשהתחילו לעבוד בבית הספר הנוכחי היכרות כללית/מנהלתית הייתה חלק מן מהליווי אותו קבלו (פער 8%), ואילו שיעורים נמוכים יותר של מורים בראשית דרכם דיווחו על כי נכללו בפעילויות הליווי פגישות מתוכננות עם המנהל ו/או מורים מנוסים (פער של 8%-) – הפוך מהממצא בבתי ספר דוברי עברית – וכן הוראה בצוות עם מורים מנוסים (פער של 15%-). המשותף לשני האמצעים האחרונים הללו, שנפוצים יותר בפעילויות ליווי של מורים ותיקים, הוא שהם נוגעים ליחסים עם צוות ההוראה הבכיר ומנהל בית הספר. ייתכן שהדבר משקף כי ישנה מידה מסוימת של הדרכה כך שבפעילויות ליווי מורים בראשית דרכם נחשפים לאמצעים המעריבים מורים מנוסים מצוות בית הספר, או את מנהל בית הספר. כך או כך, פערים אלו, אף כי גדולים, כאמור אינם מובהקים סטטיסטית. גם במגזר דוברי העברית נרשמו בעבור אמצעים נוספים פערים – בעיקר שיעורים גבוהים יותר של מורים בראשית דרכם שדיווחו שפעילויות הליווי נכללו פגישות מתוכננות עם המנהל ו/או עם מורים מנוסים (פער של 8%), הפחתת עומס הוראה (פער 7%), שיתוף פעולה עם מורים חדשים אחרים (פער 5%) ופעילויות מקוונות כגון השתתפות בקהילה וירטואלית (פער 5%) – אשר גם הם אינם מובהקים.

הספר הנוכחי שבו המורים מלמדים, בהשוואה לפעילויות ליווי בשנת ההוראה הראשונה, ושהקשרים בין פעילויות ליווי לבין שביעות הרצון של המורים חזקים יותר בהשוואה לקשרים בין לבין תחושת החוללות העצמית.

16.4. הנחיה

במחקר טאליס "הנחיה" משמעה מערך הפעילויות הסדור בבית הספר שבמהלכן איש צוות מנוסה (מורה, רכז מקצוע, מדריך בית ספרי) מנחה מורה מנוסה פחות. עם פעולות ההנחיה נמנות הנחיה בישיבות צוות הקבועות במערכת, הנחיה בעקבות צפייה בשיעור, שיחות אישיות ועוד. פעילות הנחיה נחשבת על פי רוב חלק אינטגרלי מן ההוראה. מערך ההנחיה עשוי לכלול רק מורים בראשית דרכם, רק מורים חדשים בבית הספר או את כלל המורים בבית הספר. מן הספרות המקצועית עולה כי קיימת השפעה חיובית של איכות ההנחיה (קשר חזק) והיקף ההנחיה (קשר מתון) על תפקוד המורה המונחה בעבודתו בכיתה, על כישורי ההוראה שלו וכן על הישגי תלמידיו.

דיווחי מנהלים

המנהלים נשאלו על קיום פעילויות הנחיה בבית ספרם (לוח 79). בישראל, 92% מבתי הספר מקיימים פעילויות הנחיה, אם רק למורים בשנתם הראשונה במקצוע ההוראה (14%), אם רק למורים שהחלו לעבוד בבית הספר (15%), ואם לכל המורים בבית הספר (62%). בממוצע מדינות ה-OECD פעילות הנחיה מוצעת רק בכשני שלישים מבתי הספר (64%) – שיעור נמוך במידה ניכרת מהשיעור המקביל בישראל. כדאי לשים לב לכך שבמדינות ה-OECD שיעור בתי הספר המציעים פעילויות הנחיה הניתנות בלעדית למורים בשנתם הראשונה במקצוע ההוראה (26%) כמעט כפול משיעורם בישראל (14%), אך בישראל גבוהה במידה ניכרת פעילות ההנחיה הזמינה לכלל המורים בבית הספר (62% לעומת 18%, בהתאמה). עוד נמצא כי אין הבדלים ניכרים בין שני מגזרי השפה בישראל בשכיחות פעילויות ההנחיה למורים.

לוח 79: שיעורי המנהלים שדיווחו על קיום פעילויות הנחיה למורים בבית הספר הנוכחי

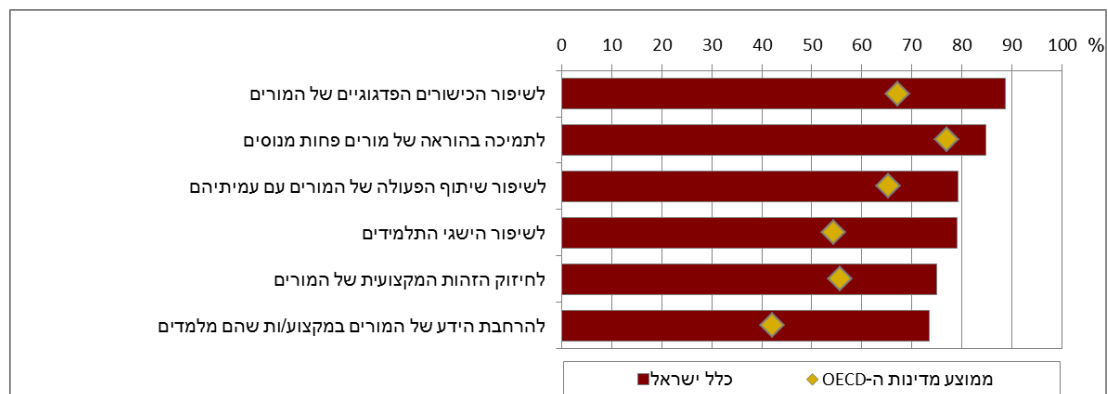
פעילויות ההנחיה	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
קיימות פעילויות הנחיה רק למורים שזוהי שנת ההוראה הראשונה שלהם	14%	26%	15%	12%
קיימות פעילויות הנחיה רק למורים שהחלו לעבוד בבית הספר	15%	19%	17%	12%
קיימות פעילויות הנחיה לכל המורים בבית הספר	62%	18%	60%	67%
כיום לא ניתנת הנחיה למורים בבית הספר	8%	36%	8%	9%

במבט על כלל המדינות שהשתתפו במחקר טאליס 2018 נמצא כי קיימת שונות רבה בין המדינות. ישראל נמנית עם המדינות שפעילויות ההנחיה נפוצות בהן מאוד, ובהן ארה"ב, סין (שנגחאי), סינגפור, קזחסטן ואנגליה: במדינות אלו פחות מ-5% מהמנהלים דיווחו כי בבתי הספר שלהם לא ניתנת הנחיה למורים. לעומתם, יותר מ-65% מהמנהלים באוסטריה, ערב הסעודית, פינלנד, לטביה, צ'ילה ובואנוס איירס (ארגנטינה) דיווחו על כך, כלומר במדינות אלו פעילויות הנחיה אינן נפוצות כלל ועיקר.

המנהלים שדיווחו כי בבית ספרם מתקיימות פעילויות הנחיה נשאלו על החשיבות שהם מייחסים לפעילויות אלו. להלן שיעורי המנהלים שייחסו חשיבות רבה לפעילות הנחיה בקידום נושא נתון, קרי המנהלים שבחרו "חשובה מאוד" מתוך ארבע אפשרויות תשובה: "לא חשובה כלל", "לא חשובה במיוחד", "חשובה במידת מה" ו"חשובה מאוד" (תרשים 73 ולוח 80).

בישראל, מרבית מנהלי בתי הספר ייחסו חשיבות רבה לפעילויות הנחיה לקידום ההיבטים השונים של איכות המורים וההוראה וכן ביצועי תלמידים. בעיקר הם ייחסו חשיבות רבה לפעילויות הנחיה לשיפור הכישורים הפדגוגיים של המורים (כ-90%) ולתמיכה בהוראה של מורים מנוסים פחות (85%). כ-75% עד כ-80% מהם ייחסו חשיבות רבה להנחיה בקידום שאר הנושאים: שיתוף פעולה בין מורים, הרחבת ידע מקצועי של מורים וחיזוק הזהות המקצועית שלהם, וכן שיפור הישגי התלמידים.

תרשים 73: שיעורי המנהלים שציינו כי פעילויות הנחיה חשובות לקידום ולשיפור ההיבטים הבאים



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.4.63

ככלל, מדרג הנושאים שהנחיה חשובה במידה רבה לקידומם, לתפיסת המנהלים, דומה בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD. לצד זאת, בממוצע מדינות ה-OECD אפשר להבחין במדרג ברור בין קידום נושאים שונים (שיעור המנהלים שייחסו חשיבות רבה לפעולות הנחיה בתמיכה במורים מנוסים פחות כפול כמעט משיעור המייחסים לה חשיבות להרחבת הידע של המורים – 77% לעומת 42%, בהתאמה), ואילו בישראל נראה כי מרבית המנהלים מייחסים לפעולות הנחיה חשיבות בקידום כל הנושאים שנשאלו עליהם, ללא הבדל ניכר בין הנושאים (כ-75% עד כ-90%). כמו כן, שיעורי המנהלים בישראל שמייחסים חשיבות רבה להנחיה גבוהים בהרבה מהשיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD, והפערים ניכרים בעיקר בכל הנוגע לייחוס החשיבות הרבה להרחבת הידע של המורים במקצועות שהם מלמדים (74% לעומת 42%, בהתאמה), לשיפור הישגי תלמידים (79% לעומת 54%, בהתאמה) ולשיפור הכישורים הפדגוגיים של מורים (89% לעומת 67%, בהתאמה). ייתכן שאפשר לייחס זאת להבדלים בין מדינות בגורמים המנחים ולמוקד ההנחיה, קרי אם הגורם המנחה הוא מורה ותיק וההנחיה מתמקדת בעיקר בפדגוגיה כללית והוראה בכיתה, או שמא הגורם המנחה הוא מרכז מקצועי וההנחיה מתמקדת בידע הפדגוגי-התוכני ובסיס הידע המקצועי של המורה תוך קישור לקשיים לימודיים של התלמידים.

לוח 80: שיעורי המנהלים שציינו כי פעילויות ההנחיה חשובות לקידום ולשיפור ההיבטים הבאים

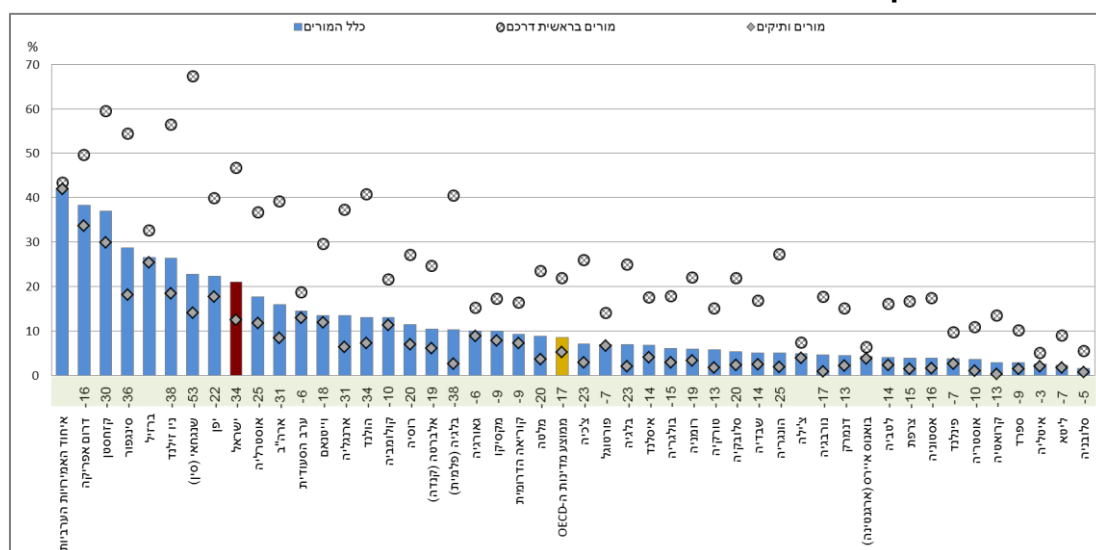
חשיבות פעילויות הנחיה	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
לשיפור הכישורים הפדגוגיים של המורים	89%	67%	88%	91%
לתמיכה בהוראה של מורים פחות מנוסים	85%	77%	84%	86%
לשיפור שיתוף הפעולה של המורים עם עמיתיהם	79%	65%	77%	84%
לשיפור הישגי התלמידים	75%	54%	75%	88%
לחיזוק הזהות המקצועית של המורים	74%	42%	73%	80%
להרחבת הידע של המורים במקצועות שמלמדים	77%	72%	72%	77%

במבט פנים-ישראלי, שיעור המנהלים בבתי ספר דוברי ערבית המייחסים חשיבות רבה מאוד לפעילויות הנחיה בקידום מורים ובתי הספר דומה או גבוה במעט בהשוואה לשיעורם בבתי ספר דוברי עברית (לוח 80). ההבדלים ניכרים בעיקר בייחוס חשיבות רבה מאוד לשיפור הישגי תלמידים (פער של 13%), ובמידה פחותה מכך לשיפור שיתוף הפעולה בין מורים, להרחבת הידע שלהם ולחיזוק זהותם המקצועית (פערים של 7%).

דיווחי מורים

על אף השכיחות הגבוהה יחסית של פעילויות הנחיה בבתי ספר והחשיבות הרבה שמנהליהם מייחסים לפעילויות אלו למען קידום המורים והתלמידים – בוודאי בישראל – בישראל רק כמחצית מן המורים בראשית דרכם (47%) וכשמינית מן המורים הוותיקים (13%) משתתפים בפעילויות הנחיה רשמיות בבית ספרם, ולפי דיווחיהם מונה להם מנחה שתומך בהם ומסייע להם (תרשים 74 ולוח 81). ועדיין, שיעורים אלו גבוהים פי שניים ויותר מהשיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD שהשתתפו במחקר (22% ו-5%, בהתאמה). בבתי ספר דוברי ערבית נרשמו שיעורים גבוהים יותר של מורים ותיקים שלפי דיווחיהם מונה להם מורה מנחה (20%), בהשוואה לשיעורם בבתי ספר דוברי עברית (10%), ואילו בשיעורי המורים בראשית דרכם שמדווחים כי מונה להם מורה מנחה אין הבדל של ממש בין מגזרי השפה (לוח 81).

תרשים 74: שיעורי המורים שציינו כי יש להם מורה מנחה שתומך בהם בבית הספר הנוכחי – לפי ותק בהוראה



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.4.64

לוח 81: שיעורי המורים שהשתתפו בפעילויות הנחיה בבית הספר הנוכחי – לפי ותק בהוראה

השתתפות בפעילויות הנחיה ופילוח				דוברי ערבית	דוברי עברית
יש לי מורה מנחה שמונה לתמוך בי	כלל המורים	21%	9%	19%	26%
	מורים בראשית דרכם	47%	22%	47%	45%
	מורים ותיקים	13%	5%	10%	20%
אני מורה מנחה של מורה אחד או יותר	כלל המורים	28%	11%	27%	30%
	מורים בראשית דרכם	13%	6%	12%	15%
	מורים ותיקים	32%	13%	32%	34%

במרבית המדינות (44), שיעור המורים בראשית דרכם שמונה להם חונך גבוה משיעור המורים הוותיקים שמונה להם חונך, ובשאר המדינות (4) השיעורים דומים יחסית. עם זאת קיימת שונות גדולה בין מדינות בשיעורי המורים בראשית דרכם שמונה להם מנחה שחונך אותם ותומך בהם. הנחיה איננה שכיחה בבואנוס איירס (ארגנטינה), בצ'ילה, בפינלנד, באיטליה, בליטא, בסלובניה ובספרד (רק 5% עד 10% מהמורים בראשית דרכם דיווחו כי מונה להם מנחה), אך נפוצה הרבה יותר בקזחסטן, בניו זילנד, בשנגחאי (סין) ובסינגפור (כ-55% עד יותר מ-65% מהמורים בראשית דרכם דיווחו על כך).

בהשוואה בין מחזורי המחקר 2013 ו-2018 לא חל שינוי של ממש בשיעור המורים בישראל שמונה להם מנחה שתומך בהם.⁷⁵ לעומת זאת, ב-8 מדינות נרשמה ירידה (בעיקר במזרח אסיה: קוריאה, סינגפור ויפן. במדינות אלו נרשמה ירידה של כ-10%), ורק ב-4 מדינות נרשמה עלייה בשיעור המורים שמונה להם מנחה (צ'כיה, גאורגיה, פורטוגל ושבדיה – כולן מדינות שב-2013 נרשם בהן שיעור נמוך מאוד של כ-3% עד 4% מורים שהיה להם מנחה).

כאמור לעיל, נודעת חשיבות לאיכות ההנחיה. ההנחיה מושפעת גם ממאפייני המנחה, ובעיקר מניסיונו בהוראה ומהיכרותו עם חזון בית הספר. במחקר טאליס ניסו לעמוד לא רק על שיעור המורים המשמשים מנחים למורים אחרים בבית הספר במסגרת תכנון בית ספרי, אלא גם על מאפייני הרקע שלהם, ובפרט ניסיונם בהוראה (**לוח 81**). בישראל, יותר מרבע מהמורים (28%) משמשים מורים מנחים למורים אחרים, מהם כשליש (32%) מן המורים הוותיקים וכשמינית (13%) מן המורים בראשית דרכם. שיעורים אלו גבוהים במידה ניכרת מהשיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD – רק כתשיעית (11%) משמשים כמורים מנחים, כשמינית (13%) מן המורים הוותיקים וכמחצית מזה (6%) מן המורים בראשית דרכם. אם כן, ההסתברות שמורים ותיקים יהיו מנחים גבוהה בהשוואה למורים בראשית דרכם, ואילו ההסתברות שלמורה בראשית דרכו ימונה מורה מנחה גבוהה בהשוואה למורה ותיק. בהתחשב בשיעורם של מורים ותיקים בקרב כלל המורים, אפשר להעריך כי הן בישראל והן בממוצע ה-OECD כ-90% מהמורים המשמשים מנחים הם מורים ותיקים. על פניו מפתיע כי כ-10% מהמורים המשמשים מנחים הם מורים בראשית דרכם, שהרי בעיקר להם מיועדות פעילויות ההנחיה.⁷⁶ ובכל זאת נראה שיש טעם בבחירה של מערכות חינוך, בתי ספר או המורים עצמם לשלב מורים חדשים יחסית במקצוע כמנחים למורים (אחרים) בראשית דרכם, שכן הראשונים יכולים לחלוק מניסיונם הטרי בהתמודדות עם אתגרי המקצוע בשנים הראשונות בעבודת ההוראה.

16.5. פיתוח מקצועי של מורים

השתתפות בפעילויות כלשהי לפיתוח מקצועי

כאמור בפרק 10 העוסק בפיתוח מקצועי, בבחינת מאפייני הרקע של המורים (**לוח 82**), בישראל נמצא כי שיעור המשתתפים בפעילויות לפיתוח מקצועי גבוה במעט בקרב מורים ותיקים (97%) בהשוואה למורים בראשית דרכם (94%). מקור הפער הקטן במורים בבתי ספר דוברי עברית. תמונה דומה נרשמה גם בממוצע מדינות ה-OECD.

⁷⁵ זאת אף שההגדרה של פעילויות הנחיה ב-2018 מצומצמת יותר ומתייחסת לפעילויות רשמיות בלבד בבתי ספר, כך שלפחות על פי הנגזר מצמצום ההגדרה הייתה צפויה ירידה בשיעור המורים המדווחים על השתתפות בפעילויות הנחיה.

⁷⁶ הממצא, בישראל ובמדינות ה-OECD, מצריך בדיקה בנוגע למאפייני מורים בראשית דרכם משמשים מנחים מבחינת השכלתם והכשרתם, השתתפות בפעילויות "יעודיות למנהיגות או היותם בעלי רקע ייחודי בתחום הדעת או הפדגוגיה ועוד, שיכולים להעיד על כישורים ומיומנויות שיכולים להסביר מדוע על אף היעדר הניסיון בהוראה הם משמשים מנחים. לחלופין, יש לברר אם מדובר בממצא הנגזר מפרשנות של ההיגדים.

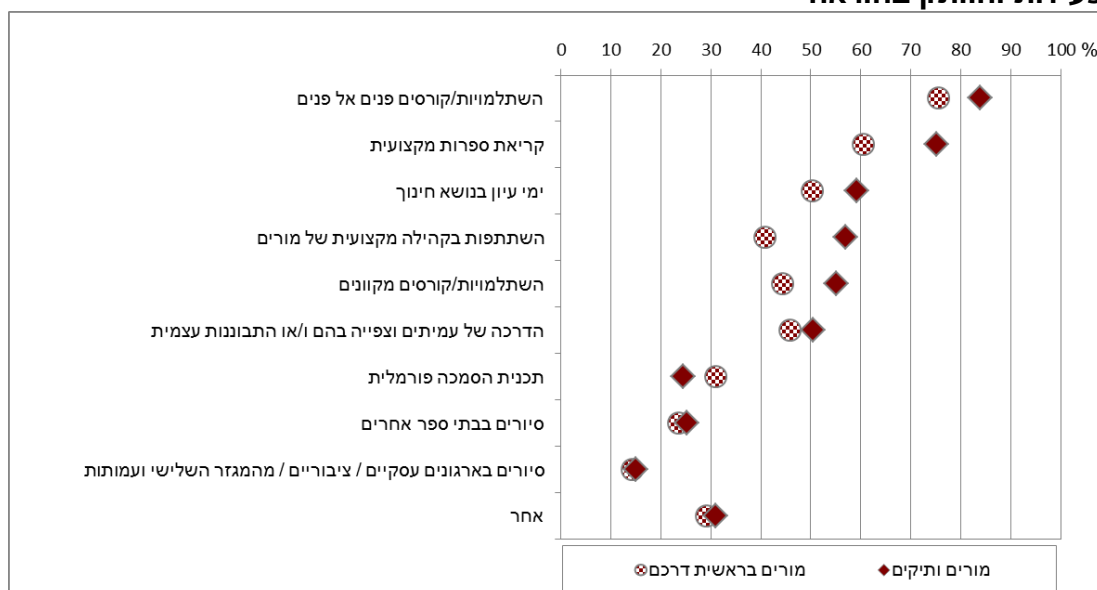
לוח 82: שיעורי המורים שהשתתפו בפעילויות כלשהי לפיתוח מקצועי – לפי ותק בהוראה

פילוח	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
מורים בראשית דרכם	94%	93%	94%	94%
מורים ותיקים	97%	95%	97%	95%

סוגי הפעילויות לפיתוח מקצועי

בעבור חלק ניכר מסוגי הפעילויות לפיתוח מקצועי, שיעורי המורים הוותיקים בישראל שדיווחו כי השתתפו בהן גבוה בהשוואה לשיעורי המורים בראשית דרכם (**תרשים 75 ולוח 83**). הדבר בולט בעיקר בכל הנוגע להשתתפות בקהילה מקצועית של מורים (57% מן המורים הוותיקים השתתפו בהן לעומת 41% מן המורים בראשית דרכם), בקריאה של ספרות מקצועית (75% לעומת 61%, בהתאמה), בהשתלמויות/קורסים מקוונים (55% לעומת 44%, בהתאמה) או פנים אל פנים (84% לעומת 76%, בהתאמה), וכן בהשתתפות בימי עיון (59% לעומת 50%, בהתאמה). בניגוד לכך, שיעורם של מורים בראשית דרכם שהשתתפו בתוכנית הסמכה פורמלית גבוה יותר (31% לעומת 24% מהמורים הוותיקים). בשאר הפעילויות לפיתוח מקצועי לא נרשם בישראל הבדל של ממש בשיעורי ההשתתפות בין מורים ותיקים למורים בראשית דרכם.

תרשים 75: שיעורי המורים בישראל שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי – לפי סוג הפעילות והוותק בהוראה



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.7

תמונה דומה מאוד נרשמה גם בממוצע מדינות ה-OECD (**לוח 83**), אף כי הפערים קטנים יותר. במרבית הפעילויות נרשמו שיעורי השתתפות גבוהים יותר של מורים ותיקים, בהשוואה למורים בראשית דרכם. הפערים ניכרים בעיקר בקריאת ספרות מקצועית (פער של 8%), השתתפות בקהילה מקצועית (5%), ימי עיון והשתלמויות פנים אל פנים ופעילות אחרת (כ-4% אחת). לעומת זאת, שיעור גבוה יותר של מורים בראשית דרכם השתתפו בתוכנית הסמכה פורמלית (פער של 9%). בשאר הפעילויות ההבדלים אומנם מובהקים אך קטנים מאוד (כ-2%). בחלק מסוגי הפעילויות לא נמצאה אחידה בין המדינות. כך, ב-11 מדינות שיעורים גבוהים יותר של מורים בראשית דרכם דיווחו על השתתפות בהדרכה של עמיתים וצפייה בהם ו/או התבוננות עצמית, ואילו ב-9 מדינות אחרות דווקא שיעור

המורים הוותיקים שהשתתפו בהן גבוה יותר. סביר להניח שהבדלים אלו נובעים מנגישות של פעילויות ליווי ופעילויות חניכה למורים, שלרוב במסגרתן ניתן סוג זה של פעילות לפיתוח מקצועי. לעומת זאת, ב-20 מדינות שיעורים גבוהים יותר של מורים ותיקים דיווחו על השתתפות בקהילות מקצועיות, לעומת 4 מדינות אחרות בלבד שבהן דווקא שיעור המורים בראשית דרכם שהשתתפו בקהילות גבוה יותר. ב-32 מדינות שיעורים גבוהים יותר של מורים בראשית דרכם דיווחו על השתתפות בתוכנית הסמכה פורמלית, לעומת 3 מדינות אחרות בלבד שבהן דווקא שיעור המורים הוותיקים שהשתתפו בתוכניות אלו גבוה יותר. ייתכן שהדמיון בתמונת הפערים בין המדינות משקף קווי דמיון במדיניות ובהנחיה לעודד מורים בעלי ותק מסוים להשתתף בפעילויות מסוימות לפיתוח מקצועי שנועדו לתמוך בהם ולקדםם.

לוח 83: שיעורי המורים בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי – לפי סוג הפעילות והוותק בהוראה

סוג פעילויות לפיתוח מקצועי	כלל ישראל	ממוצע OECD
השתלמויות/קורסים פנים אל פנים	76%	75%
מורים בראשית דרכם	76%	76%
מורים ותיקים	84%	76%
קריאת ספרות מקצועית	61%	66%
מורים בראשית דרכם	61%	66%
מורים ותיקים	75%	74%
ימי עיון בנושא חינוך	50%	46%
מורים בראשית דרכם	50%	46%
מורים ותיקים	59%	50%
השתתפות בקהילה מקצועית של מורים	41%	36%
מורים בראשית דרכם	41%	36%
מורים ותיקים	57%	41%
השתלמויות/קורסים מקוונים	44%	33%
מורים בראשית דרכם	44%	33%
מורים ותיקים	55%	36%
הדרכה של עמיתים וצפייה בהם ו/או התבוננות עצמית	46%	45%
מורים בראשית דרכם	46%	45%
מורים ותיקים	51%	43%
תוכנית הסמכה פורמלית	31%	22%
מורים בראשית דרכם	31%	22%
מורים ותיקים	24%	13%
סיורים בבתי ספר אחרים	24%	24%
מורים בראשית דרכם	24%	24%
מורים ותיקים	25%	26%
סיורים בארגונים עסקיים / ציבוריים / מהמגזר השלישי ועמותות	14%	16%
מורים בראשית דרכם	14%	16%
מורים ותיקים	15%	18%
אחר	29%	30%
מורים בראשית דרכם	29%	30%
מורים ותיקים	31%	34%

מאפיינים של פעילויות משמעותיות לפיתוח מקצועי

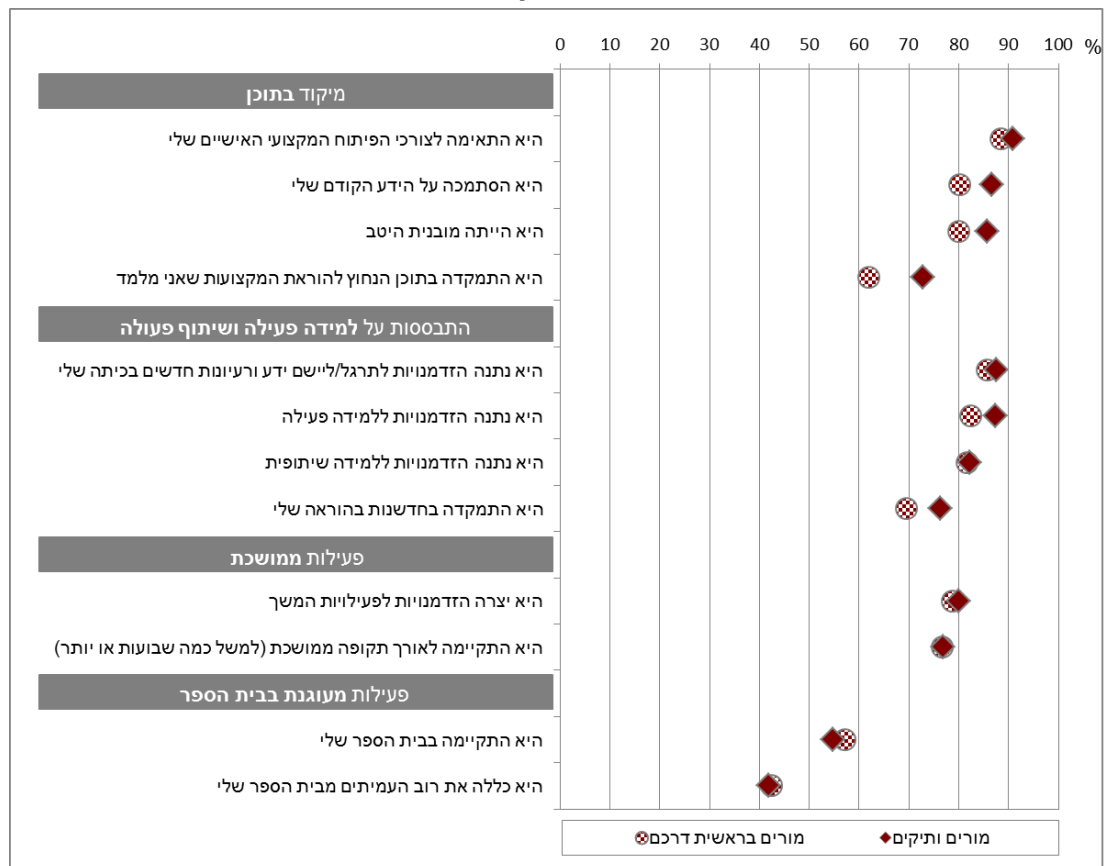
שיעורים דומים של מורים בראשית דרכם (83%) ושל מורים ותיקים (81%) השתתפו בפעילות משמעותית לפיתוח מקצועי, קרי פעילות שהשפיעה לטובה על ההוראה שלהם (לוח 84). שיעורים דומים נרשמו בממוצע מדינות ה-OECD, וכן בכל אחד ממגזרי השפה.

לוח 84: שיעורי המורים שדיווחו על פעילות לפיתוח מקצועי שהייתה לה השפעה לטובה על ההוראה שלהם – לפי ותק בהוראה

פילוח	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
מורים בראשית דרכם	83%	83%	83%	83%
מורים ותיקים	81%	81%	80%	83%

בחינה של מאפייני הפעילויות המשמעותיות למורים בפילוח לפי ותק בהוראה (תרשים 76 ולוח 85) מעלה כי מורים ותיקים בישראל ציינו בשיעורים גבוהים יותר ממורים בראשית דרכם מספר מאפיינים, ובעיקר מאפיינים הנוגעים למיקוד בתוכן, כגון מיקוד בתוכן הנחוץ להוראת המקצוע (73% מן המורים הוותיקים ציינו מאפיין זה לעומת 62% מן המורים בראשית דרכם), הסתמכות על ידע קודם של המורה (87% לעומת 80%, בהתאמה) והיות הפעילות מובנית היטב (86% לעומת 80%, בהתאמה). כמו כן, שיעורים גבוהים יותר של מורים ותיקים ציינו כמאפיינים של פעילויות משמעותיות לפיתוח מקצועי גם חלק מן ההיבטים של התבססות על למידה פעילה ושיתוף פעולה, דוגמת מיקוד בחדשנות בהוראה (76% לעומת 69%, בהתאמה) ומתן הזדמנויות ללמידה פעילה (87% לעומת 82%, בהתאמה).

תרשים 76: שיעורי המורים שצינו את המאפיינים הבאים של פעילויות לפיתוח מקצועי שהשפיעו לטובה על ההוראה שלהם – לפי ותק בהוראה



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.15

בממוצע מדינות ה-OECD נרשמו פערים קטנים בלבד של 2% לכל היותר בין מורים בראשית דרכם למורים ותיקים יותר בשיעורי הדיווח על המאפיינים השונים של פעילויות לפיתוח מקצועי שהייתה להן השפעה חיובית על ההוראה שלהם (לוח 85). כאשר נמצאו פערים, שיעורי הדיווח היו תמיד גבוהים יותר בקרב מורים ותיקים, ולעיתים הגיעו הפערים לכדי מובהקות סטטיסטית.

לוח 85: שיעורי המורים בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD שצינו את המאפיינים הבאים של פעילויות לפיתוח מקצועי שהשפיעו לטובה על ההוראה שלהם – לפי מאפיין הפעילות ולפי ותק בהוראה

מאפיין של פעילות משמעותית לפיתוח מקצועי		כלל ישראל	ממוצע OECD
מיקוד בתוכן			
היא התאימה לצורכי הפיתוח המקצועי האישיים שלי	מורים בראשית דרכם	88%	78%
	מורים ותיקים	91%	78%
היא הסתמכה על הידע הקודם שלי	מורים בראשית דרכם	80%	89%
	מורים ותיקים	87%	91%
היא הייתה מובנית היטב	מורים בראשית דרכם	80%	76%
	מורים ותיקים	86%	76%
היא התמקדה בתוכן הנחוץ להוראת המקצועות שאני מלמד	מורים בראשית דרכם	62%	70%
	מורים ותיקים	73%	72%
התבססות על למידה פעילה ושיתוף פעולה			
היא נתנה הזדמנויות לתרגל/ליישם ידע ורעיונות חדשים בכיתה שלי	מורים בראשית דרכם	86%	85%
	מורים ותיקים	88%	86%
היא נתנה הזדמנויות ללמידה פעילה	מורים בראשית דרכם	82%	77%
	מורים ותיקים	87%	78%
היא נתנה הזדמנויות ללמידה שיתופית	מורים בראשית דרכם	82%	74%
	מורים ותיקים	82%	74%
היא התמקדה בחדשנות בהוראה שלי	מורים בראשית דרכם	69%	63%
	מורים ותיקים	76%	65%
פעילות ממושכת			
היא יצרה הזדמנויות לפעילויות המשך	מורים בראשית דרכם	79%	50%
	מורים ותיקים	80%	52%
היא התקיימה לאורך תקופה ממושכת	מורים בראשית דרכם	77%	41%
	מורים ותיקים	77%	41%
פעילות מעוגנת בבית הספר			
היא התקיימה בבית הספר שלי	מורים בראשית דרכם	57%	46%
	מורים ותיקים	55%	48%
היא כללה את רוב העמיתים מבית הספר שלי	מורים בראשית דרכם	42%	39%
	מורים ותיקים	42%	40%

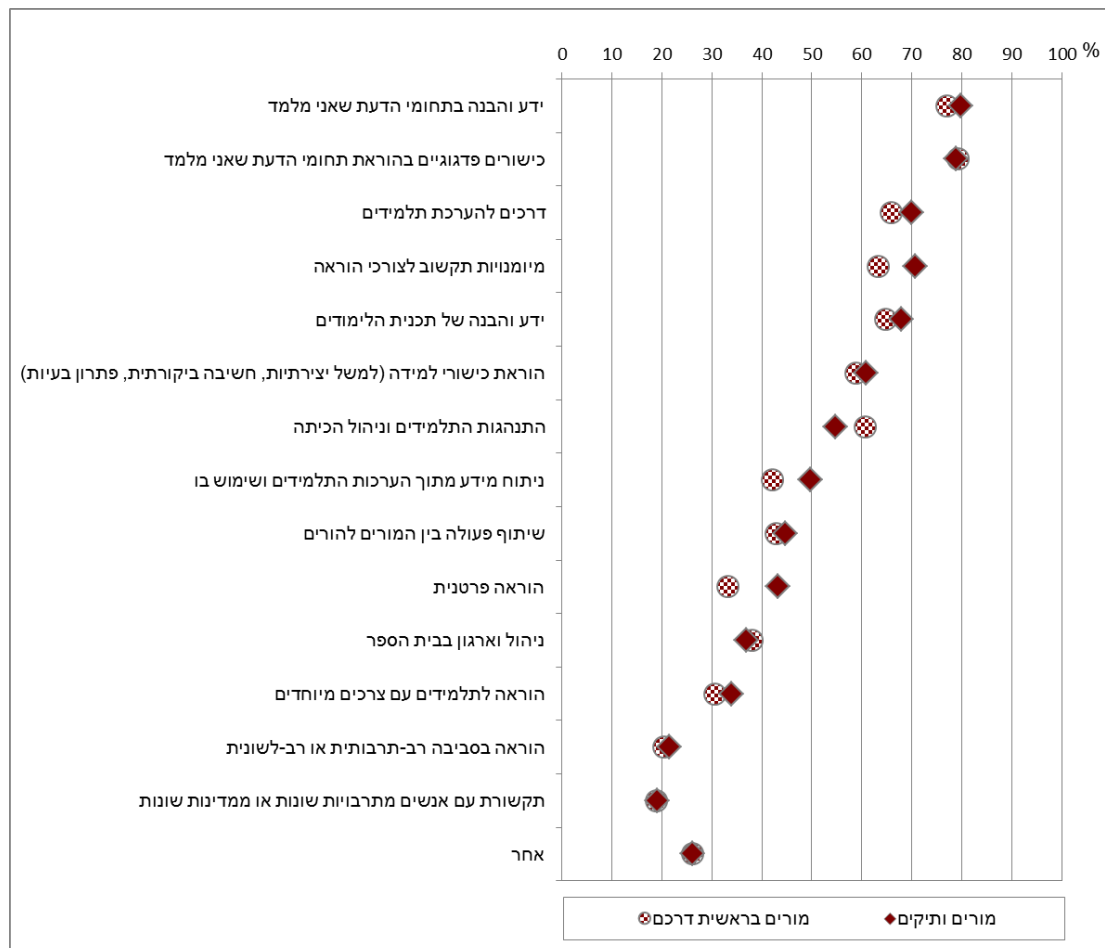
עולה השאלה אם מורים בראשית דרכם נבדלים ממורים ותיקים בתכנים של פעילויות לפיתוח מקצועי שהשתתפו בהן וכן בדיווחיהם על צורך רב בפיתוח מקצועי בנושאים השונים.

תכנים שנכללו בפעילויות לפיתוח מקצועי

מחקר טאליס מצביע על הבדלים מעניינים בין מורים בראשית דרכם ומורים ותיקים בשכיחות התכנים של פעילויות לפיתוח מקצועי שבהן השתתפו. בישראל (תרשים 77 ולוח 86) לרוב לא נרשם הבדל ניכר בשכיחות התכנים בפעילויות לפיתוח מקצועי בין מורים בראשית דרכם למורים ותיקים, מלבד העובדה שפחות מורים בראשית דרכם, בהשוואה לוותיקים, ציינו את הנושאים 'הוראה פרטנית' (33% לעומת 43%, בהתאמה), 'ניתוח מידע מתוך הערכות התלמידים ושימוש בו' (42% לעומת 50%, בהתאמה) ו'מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה' (63% לעומת 71%, בהתאמה). בממוצע מדינות ה-OECD הפערים הניכרים ביותר נרשמו בנושאים 'התנהגות תלמידים וניהול כיתה' (פער 6%) ו'הוראה בסביבה רבת-תרבותית או רב-לשונית' (פער 4%), הנפוצים יותר בפעילויות לפיתוח מקצועי של מורים בראשית דרכם. הפערים בשיעורי המורים בממוצע מדינות ה-OECD שדיווחו על הכללת נושא מסוים בפעילויות לפיתוח מקצועי שבהן השתתפו קטנים יחסית ועומדים על 3% לכל היותר בשאר הנושאים, חלקם נפוצים יותר בפעילויות של מורים בראשית דרכם (לדוגמה: 'הוראה בסביבה

רב-תרבותית או רב-לשונית, 'הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים', 'תקשורת עם אנשים מתרבויות שונות או ממדינות שונות' (ועוד) ואחרים נפוצים יותר בפעילויות של מורים ותיקים (לדוגמה: 'ידע והבנה בתחומי הדעת שאני מלמד', 'ידע והבנה של תוכנית הלימודים' ועוד).

תרשים 77: התכנים בפעילויות לפיתוח מקצועי שהמורים השתתפו בהן – לפי ותק בהוראה



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.18

לפחות בנושא 'מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה' הנתונים תואמים את הממצא ולפיו תחושת המסוגלות בקרב מורים ותיקים בכל הנוגע לשימוש בטכנולוגיה דיגיטלית נמוכה יותר בהשוואה למורים בראשית דרכם, ועל כן שיעורים גבוהים יותר של מורים ותיקים פונים לפיתוח מקצועי בנושא. סביר שממצא זה מקורו מלכתחילה בעובדה שהנושא 'שימוש בתקשוב לצורכי הוראה' נכלל בתוכנית ההכשרה להוראה או בהשכלה הפורמלית של כשלושה רבעים מהמורים בראשית דרכם (77%), לעומת כמחצית בלבד מהמורים הוותיקים (52%). אם כן, נושא השימוש בתקשוב לצורכי הוראה נפוץ פחות בהכשרה ובהשכלה הפורמלית של מורים ותיקים, בהשוואה למורים בראשית דרכם, ובהתאם לכך תחושת המסוגלות שלהם בנושא נמוכה יותר, כאמור, והם גם משתתפים יותר בפעילויות לקידום מקצועי בתחום. זה אחד משני תחומים בלבד שבהם שיעור המורים הוותיקים שציינו צורך רב להתפתח בתחום איננו נופל משיעור המורים בראשית דרכם (ראו פירוט להלן).

לעומת זאת, בממוצע מדינות ה-OECD הנושא שבו נרשם הפער הגדול ביותר בין מורים בראשית דרכם למורים ותיקים בכל הנוגע השתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי הוא 'התנהגות תלמידים וניהול כיתה' (55% לעומת 49%, בהתאמה). פער דומה, אף כי אינו

מובהק סטטיסטית, נרשם גם בישראל (61% לעומת 55%, בהתאמה) – הנושא היחיד שבו שיעורי הדיווח גבוהים יותר בקרב מורים בראשית דרכם. ב-13 מדינות נמצא ששיעורי המורים בראשית דרכם שהשתתפו בפיתוח מקצועי בנושא זה גבוה משיעורי המורים הוותיקים. הפערים הגדולים ביותר נרשמו בצרפת (26%), באנגליה (22%) וביפן (17%). ייתכן שממצא זה מקורו בהשמה מכוונת של מורים בראשית דרכם לבתי ספר מאתגרים יותר מבחינת הרכב אוכלוסייתם. לחלופין, ייתכן שמורים ותיקים כבר סיגלו לעצמם פרקטיקות יעילות לניהול כיתה, אם מכוח הניסיון שצברו ואם בעקבות השתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי בשנים קודמות (קודם לשנה שעליה נשאלו בסקר).

עוד ראוי לציין כי באנגליה ובצרפת, וגם ביפן ובטורקיה, בעבור מרבית התכנים נרשמו שיעורי השתתפות גבוהים יותר בקרב מורים בראשית דרכם, בהשוואה למורים ותיקים, ואילו באיסלנד התמונה הפוכה.

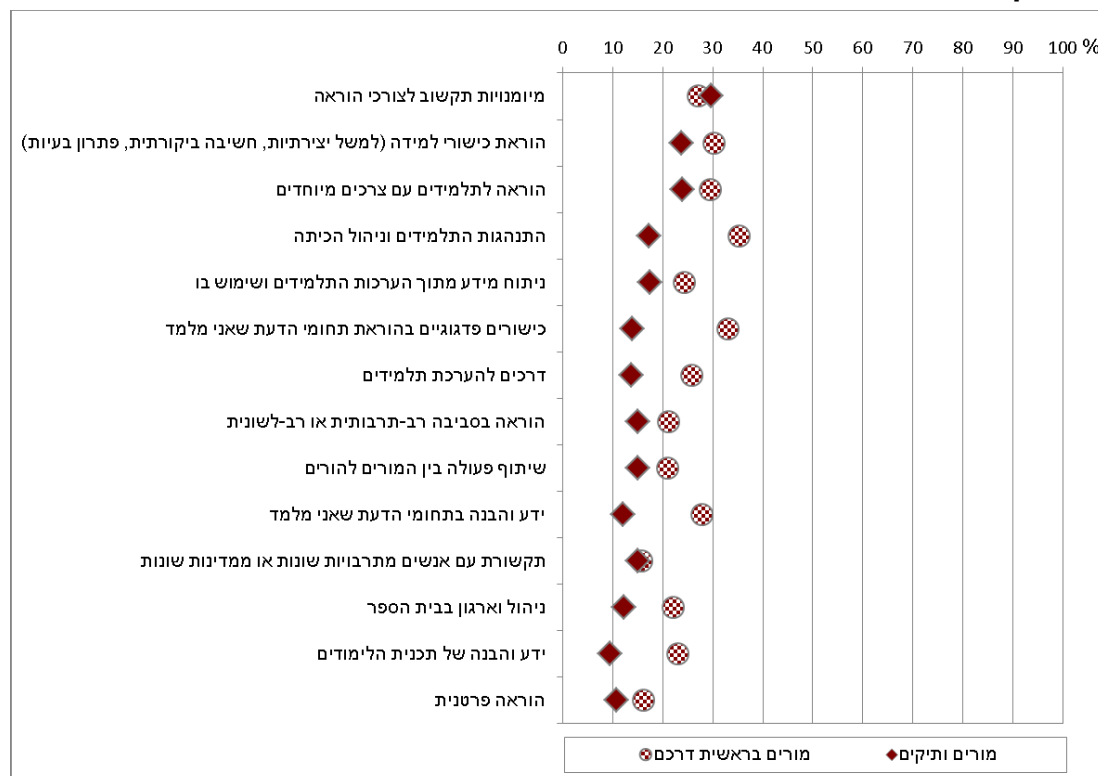
לוח 86: שיעורי המורים בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD שהתכנים הבאים נכללו בפעילויות לפיתוח מקצועי שבהן השתתפו – לפי תוכן הפעילות ולפי ותק בהוראה

התכנים בפעילויות לפיתוח מקצועי		כלל ישראל	ממוצע OECD
ידע והבנה בתחומי הדעת שאני מלמד	מורים בראשית דרכם	77%	74%
	מורים ותיקים	80%	76%
כישורים פדגוגיים בהוראת תחומי הדעת שאני מלמד	מורים בראשית דרכם	79%	73%
	מורים ותיקים	79%	73%
דרכים להערכת תלמידים	מורים בראשית דרכם	66%	64%
	מורים ותיקים	70%	65%
מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה	מורים בראשית דרכם	63%	58%
	מורים ותיקים	71%	61%
ידע והבנה של תוכנית הלימודים	מורים בראשית דרכם	65%	63%
	מורים ותיקים	68%	65%
הוראת כישורי למידה	מורים בראשית דרכם	59%	49%
	מורים ותיקים	61%	48%
התנהגות התלמידים וניהול הכיתה	מורים בראשית דרכם	61%	55%
	מורים ותיקים	55%	49%
ניתוח מידע מתוך הערכות התלמידים ושימוש בו	מורים בראשית דרכם	42%	45%
	מורים ותיקים	50%	47%
שיתוף פעולה בין המורים להורים	מורים בראשית דרכם	43%	36%
	מורים ותיקים	45%	35%
הוראה פרטנית	מורים בראשית דרכם	33%	47%
	מורים ותיקים	43%	47%
ניהול וארגון בבית הספר	מורים בראשית דרכם	38%	23%
	מורים ותיקים	37%	22%
הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים	מורים בראשית דרכם	31%	44%
	מורים ותיקים	34%	42%
הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית	מורים בראשית דרכם	20%	25%
	מורים ותיקים	22%	21%
תקשורת עם אנשים מתרבויות שונות או ממדינות שונות	מורים בראשית דרכם	19%	20%
	מורים ותיקים	19%	19%
אחר	מורים בראשית דרכם	26%	28%
	מורים ותיקים	26%	28%

הצורך בפעילויות לפיתוח מקצועי

בישראל כמעט בכל הנושאים שיעור גבוה יותר של מורים בראשית דרכם, בהשוואה למורים ותיקים, ציינו צורך רב בפיתוח מקצועי (תרשים 78 ולוח 87). אפשר לחלק את הנושאים לשלוש קטגוריות לפי הפער בשיעורי הדיווח על צורך בפיתוח מקצועי בין מורים בראשית דרכם למורים ותיקים: (1) שישה נושאים שבהם שיעור המורים בראשית דרכם המדווחים על צורך רב בפיתוח מקצועי גדול בהרבה (מ-10% ועד כ-20%) בהשוואה למורים הוותיקים: 'ידע והבנה בתחומי הדעת שאני מלמד', 'כישורים פדגוגיים בהוראת תחומי הדעת שאני מלמד', 'ידע והבנה של תוכנית הלימודים', 'דרכים להערכת תלמידים', 'התנהגות התלמידים וניהול הכיתה' ו'ניהול וארגון בבית הספר' - נושאים הנוגעים לליבת ההוראה והקשר ההוראה בכיתה, בית הספר והמקצוע; (2) שישה נושאים שבהם שיעור המורים בראשית דרכם המדווחים על צורך רב בפיתוח מקצועי גבוה במקצת (מ-5% ועד 7%) בהשוואה למורים ותיקים: 'הוראה פרטנית', 'הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים', 'הוראה בסביבה רבת-תרבותית או רב-לשונית', 'הוראת כישורי למידה', 'ניתוח מידע מתוך הערכות התלמידים ושימוש בו' ו'שיתוף פעולה בין המורים להורים' - נושאים הנוגעים לאוכלוסיות תלמידים ספציפיות או לתהליכי הוראה ייחודיים; (3) שני נושאים שבהם שיעורי הדיווח על צורך רב בפיתוח מקצועי דומים בקרב מורים בראשית דרכם ומורים ותיקים: 'מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה' (27% לעומת 30%, בהתאמה) ו'תקשורת עם אנשים מתרבויות שונות או ממדינות שונות' (16% לעומת 15%, בהתאמה) - נושאים המייצגים את מיומנויות המאה ה-21.

תרשים 78: שיעורי המורים בישראל שהביעו צורך רב בפיתוח מקצועי בתכנים הבאים – לפי ותק בהוראה



לוח 87: שיעורי המורים בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD שהביעו צורך רב בפיתוח מקצועי בנושאים הבאים – לפי נושא הפעילות והוותק בהוראה

הנושאים שבהם יש צורך רב בפיתוח מקצועי	כלל ישראל	ממוצע OECD
מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה	27%	---
מורים ותיקים	30%	---
מורים בראשית דרכם	30%	---
הוראת כישורי למידה	24%	---
מורים ותיקים	29%	---
הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים	24%	---
מורים בראשית דרכם	35%	---
התנהגות התלמידים וניהול הכיתה	17%	---
מורים ותיקים	24%	---
ניתוח מידע מתוך הערכות התלמידים ושימוש בו	17%	---
מורים בראשית דרכם	33%	---
כישורים פדגוגיים בהוראת תחומי הדעת שאני מלמד	14%	---
מורים ותיקים	26%	---
דרכים להערכת תלמידים	14%	---
מורים בראשית דרכם	21%	---
הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית	15%	---
מורים ותיקים	21%	---
שיתוף פעולה בין המורים להורים	15%	---
מורים בראשית דרכם	28%	---
ידע והבנה בתחומי הדעת שאני מלמד	12%	---
מורים ותיקים	16%	---
תקשורת עם אנשים מתרבויות שונות או ממדינות שונות	15%	---
מורים בראשית דרכם	22%	---
ניהול וארגון בבית הספר	12%	---
מורים ותיקים	23%	---
ידע והבנה של תוכנית הלימודים	9%	---
מורים בראשית דרכם	16%	---
הוראה פרטנית	11%	---
מורים ותיקים		

אם כך, מחד גיסא מורים בישראל בראשית דרכם, בהשוואה למורים ותיקים, נוטים לדווח בשיעורים גבוהים יותר על צורך רב בפיתוח מקצועי, וזאת במרבית הנושאים. מאידך גיסא, שיעורי ההשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי בנושאים השונים על פי רוב דומים בקרב מורים בראשית דרכם ומורים ותיקים, ובחלק מן הנושאים אף גבוהים יותר בקרב הוותיקים.

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 וברווחה 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 בממד 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 שישירתו 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 ותרישים 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 מצינים 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 ולחיצוקים 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 והמיומנויות 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 2** 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 לשביעות רצון (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.

18. נספחים

לוח 88: רשימת המדינות שהשתתפו במחקר טאליס (*) לציון מדינות המשתייכות ל-OECD)

המדינות שהשתתפו במחקר	2008	2013	2018
אוסטריה*	✓	-	✓
אוסטרליה*	✓	✓	✓
איחוד אמירויות ערביות (אבו דאבי בלבד ב-2013)	-	✓	✓
איטליה*	✓	✓	✓
איסלנד*	✓	✓	✓
אירלנד*	✓	-	-
אסטוניה*	✓	✓	✓
ארגנטינה (בואנוס איירס בלבד)	-	-	✓
ארצות הברית*	-	✓	✓
בולגריה	✓	✓	✓
בלגיה* (פלמית בלבד עד 2013, גם צרפתית ב-2018)	✓	✓	✓
ברזיל	✓	✓	✓
בריטניה* (אנגליה בלבד)	-	✓	✓
גאורגיה (הסקר הועבר ב-2014 במקום ב-2013)	-	✓	✓
דנמרק*	✓	✓	✓
דרום אפריקה	-	-	✓
דרום קוריאה*	✓	✓	✓
הולנד*	✓	✓	✓
הונגריה*	✓	-	✓
וייטנאם	-	-	✓
טורקיה*	✓	-	✓
טאיוואן	-	-	✓
יפן*	-	✓	✓
ישראל*	-	✓	✓
לטביה*	-	✓	✓
ליטא*	✓	-	✓
מלזיה	✓	✓	-
מלטה	✓	-	✓
מקסיקו*	✓	✓	✓
נורבגיה*	✓	✓	✓
ניו זילנד* (הסקר הועבר ב-2014 במקום ב-2013)	-	✓	✓
סין (שנחאי בלבד, הסקר הועבר ב-2014 במקום ב-2013)	-	✓	✓
סינגפור	-	✓	✓
סלובניה*	✓	-	✓
סלובקיה*	✓	✓	✓
ספרד*	✓	✓	✓
סרביה	-	✓	-
ערב הסעודית	-	-	✓
פולין*	✓	✓	-
פורטוגל*	✓	✓	✓
פינלנד*	-	✓	✓
צ'ילה*	-	✓	✓
צ'כיה*	-	✓	✓
צרפת*	-	✓	✓
קולומביה*	-	-	✓
קזחסטן	-	-	✓
קנדה* (אלברטה בלבד)	-	✓	✓
קפריסין	-	✓	✓
קרוואטיה	-	✓	✓
רומניה	-	✓	✓
רוסיה (הסקר הועבר ב-2014 במקום ב-2013)	-	✓	✓
שבדיה*	-	✓	✓

הערה: קולומביה הוזמנה להיות חברה ה-OECD (25.05.2018) ונכללה בממוצע מדינות ה-OECD המדווח בדוח, על אף שבעת הכנתו לא הושלמו ההליכים לאשרור הצטרפותה.

לוח 89: ריכוז מדדים הנוגעים התנהגות תלמידים וניהול כיתה כמשקפים סביבה פדגוגית

דיווחי מורים						מדינה
הנושא "התנהגות תלמידים וניהול כיתה" נכלל בהכשרת מורים	הנושא "התנהגות תלמידים וניהול כיתה" נכלל בהכשרת מורים	הנושא "התנהגות תלמידים וניהול כיתה" נכלל בהכשרת מורים	הנושא "התנהגות תלמידים וניהול כיתה" נכלל בהכשרת מורים	הנושא "התנהגות תלמידים וניהול כיתה" נכלל בהכשרת מורים	הנושא "התנהגות תלמידים וניהול כיתה" נכלל בהכשרת מורים	
27	88	17	36	21	54	אוסטריה
29	82	5	44	45	84	אוסטרליה
23	92	8	80	92	92	איחוד האמירויות
24	93	16	65	48	58	איטליה
41	88	19	37	28	58	איסלנד
26	87	4	45	56	87	אלברטה (קנדה)
27	86	3	47	68	94	אנגליה
17	81	17	59	44	79	אסטוניה
26	84	5	56	61	85	ארצות הברית
35	90	9	40	65	66	בואנוס איירס (ארגנטינה)
32	85	22	57	46	50	בולגריה
42	85	10	40	37	73	בלגיה
41	93	8	46	43	77	בלגיה פלמית
50	91	19	64	83	75	ברזיל
7	86	21	84	80	80	גאורגיה
22	97	6	33	53	63	דנמרק
41	88	16	79	82	93	דרום אפריקה
33	94	9	58	57	85	הולנד
23	93	13	59	81	76	הונגריה
12	94	68	94	95	99	וייטנאם
33	90	6	61	88	92	טורקיה
8	60	43	48	39	81	יפן
29	84	22	56	59	74	ישראל
21	86	20	66	67	81	לטביה
16	89	21	69	72	71	ליטא
35	83	11	46	49	83	מלטה
20	88	12	62	90	84	מקסיקו
25	79	11	52	50	74	נורבגיה
31	85	5	47	57	90	ניו זילנד
33	80	9	54	65	91	סינגפור
30	85	16	46	62	37	סלובניה
31	79	19	33	46	62	סלובקיה
45	79	14	48	35	40	ספרד
26	91	16	74	81	87	ערב הסעודית
43	98	18	42	47	62	פורטוגל
32	83	9	30	29	71	פינלנד
40	86	17	52	66	76	צ'ילה
18	83	17	45	30	54	צ'כיה
40	73	13	24	22	55	צרפת
22	98	21	70	77	84	קולומביה
39	82	28	76	56	66	קוריאה
10	75	21	83	84	88	קזחסטן
17	82	23	54	38	54	קרואטיה
18	90	17	61	82	85	רומניה
10	m	14	77	82	82	רוסיה
27	81	8	41	55	70	שבדיה
10	92	31	80	76	89	שנגחאי (סין)
29	85	14	50	53	72	ממוצע מדינות ה-OECD

הערה: רקע בצבע תכלת או אפור לציון מדינות בהן ערך המדד גבוה או נמוך, בהתאמה, מהממוצע במדינות ה-OECD.

לוח 90: ריכוז מדדים הנוגעים לשימוש בתקשוב לצורכי הוראה, פירוט המדינות שהשתתפו במחקר

מדינה	דיווחי מורים					דיווחי מנהלים
	הנושא "שימוש בתקשוב לצורכי הוראה" נכלל בהכשרת מורים	מוכנות בנושא "שימוש בתקשוב לצורכי הוראה" עם הצטרפות למקצוע	השתתפות בפיתוח מקצועי בנושא "מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה"	צורך רב בפיתוח מקצועי בנושא "מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה"	מאפשר לתלמידים להשתמש בתקשוב כשהם מכינים עבודות בכיתה	מחסור בטכנולוגיה דיגיטלית להוראה כחסם להוראה איכותית
אוסטריה	40	20	46	15	33	18
אוסטרליה	65	39	67	11	78	12
איחוד האמירויות	86	86	85	10	77	31
איטליה	52	36	68	17	47	31
איסלנד	46	26	63	21	54	5
אלברטה (קנדה)	71	42	56	8	66	12
אנגליה	75	51	40	5	41	15
אסטוניה	54	30	74	19	46	12
ארצות הברית	63	45	60	10	60	19
בואנוס איירס (ארגנטינה)	53	50	61	20	64	39
בולגריה	58	50	63	23	44	26
בלגיה	51	28	40	18	29	29
בלגיה פלמית	56	34	45	9	38	16
ברזיל	64	64	52	27	42	59
גאורגיה	45	47	67	33	53	29
דנמרק	47	40	47	11	90	13
דרום אפריקה	62	54	53	32	38	65
הולנד	49	29	61	16	51	16
הונגריה	51	66	69	20	48	36
וייטנאם	97	80	93	55	43	82
טורקיה	74	71	61	7	67	22
יפן	60	28	53	39	18	34
ישראל	58	47	69	29	52	40
לטביה	55	48	77	23	48	41
ליטא	45	57	69	24	62	30
מלטה	70	49	48	14	48	6
מקסיקו	77	80	64	16	69	44
נורבגיה	46	36	58	22	m	11
ניו זילנד	59	34	73	14	80	18
סינגפור	88	60	75	14	43	2
סלובניה	53	67	59	8	37	4
סלובקיה	62	45	60	17	47	25
ספרד	38	36	68	15	51	21
ערב הסעודית	73	72	76	28	49	61
פורטוגל	47	40	47	12	57	55
פינלנד	56	21	74	19	51	20
צ'ילה	77	67	51	17	63	13
צ'כיה	45	28	41	13	35	24
צרפת	51	29	50	23	36	30
קולומביה	75	59	78	34	71	64
קוריאה	59	48	61	21	30	24
קזחסטן	75	69	90	30	66	45
קראטיה	47	36	73	26	46	25
רומניה	70	70	52	21	56	50
רוסיה	69	72	75	15	69	32
שבדיה	37	37	67	22	63	10
שנגחאי (סין)	79	63	77	30	24	10
ממוצע מדינות ה-OECD	56	43	60	18	53	25

הערה: רקע בצבע תכלת או אפור לציון מדינות בהן ערך המדד גבוה או נמוך, בהתאמה, מהממוצע במדינות ה-OECD.

לוח 91: ריכוז מדדים הנוגעים להכשרה ופיתוח מקצועי

מדינה	דיווחי מורים			דיווחי מנהלים		
	מורים שנושאי הליבה - ידע תכני, פדגוגיה, ודרכי הוראה - נכללו בתוכנית הכשרתם/השכלתם	מורים שלא השתתפו בפעילויות לינוי, רשמיות או לא רשמיות, בבית הספר הנוכחי בו מלמדים	מורים בראשית דרכם שמונה להם מנחה/חונך בבית הספר הנוכחי בו מלמדים	מורים שהשתתפו בפחות פעילות אחת לפיתוח מקצועי בשנה שקדמה להעברת הסקר	מנהלים שלא השתתפו בתוכניות הכשרה ייעודיות למנהלים או למנהל חינוכי	מנהלים שהשתתפו בפחות פעילות אחת לפיתוח מקצועי בשנה שקדמה להעברת הסקר
אוסטריה	87	77	11	99	w	100
אוסטרליה	82	28	37	99	31	100
איחוד האמירויות	85	32	43	98	6	99
איטליה	64	75	5	93	13	100
איסלנד	65	66	18	96	25	98
אלברטה (קנדה)	80	55	25	99	32	99
אנגליה	86	23	37	97	23	99
אסטוניה	81	69	17	98	4	100
ארצות הברית	84	39	39	98	13	100
בואנוס איירס (ארגנטינה)	82	76	6	92	21	99
בולגריה	90	62	18	96	14	100
בלגיה	80	57	25	94	10	99
בלגיה פלמית	86	52	40	97	17	100
ברזיל	83	61	33	87	13	94
גאורגיה	81	85	15	94	5	99
דנמרק	88	63	15	92	26	98
דרום אפריקה	81	31	50	91	10	96
הולנד	88	35	41	98	5	100
הונגריה	86	70	27	95	5	100
וייטנאם	99	55	30	96	0	100
טורקיה	76	76	15	94	32	96
יפן	82	81	40	89	2	99
ישראל	79	59	47	96	11	99
לטביה	85	56	16	99	11	100
ליטא	82	79	9	99	36	100
מלטה	82	50	23	91	17	100
מקסיקו	80	60	17	89	13	99
נורבגיה	75	65	18	94	15	99
ניו זילנד	89	26	56	98	18	100
סינגפור	89	15	54	98	5	100
סלובניה	83	48	5	98	7	100
סלובקיה	77	40	22	92	5	99
ספרד	48	74	10	92	15	100
ערב הסעודית	72	63	19	86	22	95
פורטוגל	75	60	14	88	13	98
פינלנד	87	43	10	93	0	99
צ'ילה	84	66	7	87	14	99
צ'כיה	62	43	26	97	5	100
צרפת	66	83	17	83	3	94
קולומביה	84	46	22	91	15	96
קוריאה	90	74	16	98	1	99
קזחסטן	85	33	59	98	8	100
קראטיה	84	45	13	98	58	100
רומניה	91	63	22	89	2	97
רוסיה	90	65	27	98	4	100
שבדיה	85	70	17	95	6	100
שנגחאי (סין)	89	50	67	99	1	100
ממוצע מדינות ה-OECD	79	58	22	94	13	99

הערה: רקע בצבע תכלת או אפור לציון מדינות בהן ערך המדד גבוה או נמוך, בהתאמה, מהממוצע במדינות ה-OECD.

לוח 92: ריכוז מדדים הנוגעים להוראה בכיתה הטרוגנית מבחינת יכולות תלמידים וצרכיהם

מדינה	דיווחי מורים					דיווחי מנהלים
	שיעור המורים המלמדים בכיתות בהן יותר מ-10% תלמידים עם צרכים מיוחדים ^א	הנושא "הוראה נכלל בפיתוח מקצועי של מורים	הנושא "הוראה נכלל בפיתוח מקצועי של מורים	מוכנות בנושא "הוראה בכיתה הטרוגנית" עם הצטרפות למקצוע	הנושא "הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים" נכלל בפיתוח מקצועי של מורים	צורך רב בפיתוח מקצועי בנושא "הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים"
אוסטריה	23	52	27	23	16	14
אוסטרליה	29	74	38	58	12	18
איחוד האמירויות	16	87	88	69	18	42
איטליה	37	57	37	74	15	48
איסלנד	40	55	26	30	17	13
אלברטה (קנדה)	32	77	44	47	11	14
אנגליה	41	90	69	57	6	23
אסטוניה	14	51	24	57	26	47
ארצות הברית	51	81	56	56	9	28
בואנוס איירס (ארגנטינה)	3	57	51	23	36	18
בולגריה	8	42	37	39	27	18
בלגיה	52	66	37	35	18	56
בלגיה פלמית	53	70	41	38	13	39
ברזיל	11	73	71	40	58	60
גאורגיה	4	35	39	51	22	14
דנמרק	33	67	45	29	19	33
דרום אפריקה	29	76	67	34	39	53
הולנד	46	44	27	42	12	21
הונגריה	21	71	76	45	22	35
וייטנאם	7	88	72	50	26	58
טורקיה	11	66	65	52	16	37
יפן	21	64	26	56	46	44
ישראל	27	73	59	33	25	41
לטביה	9	50	42	50	20	26
ליטא	11	45	52	53	21	20
מלטה	23	64	36	31	20	29
מקסיקו	8	71	72	28	53	34
נורבגיה	35	60	25	31	18	18
ניו זילנד	17	83	49	32	15	24
סינגפור	19	79	54	35	20	17
סלובניה	31	46	57	54	23	28
סלובקיה	22	57	36	37	26	30
ספרד	19	35	28	37	28	25
ערב הסעודית	9	77	70	26	29	52
פורטוגל	19	45	39	30	27	48
פינלנד	26	73	35	30	12	15
צ'ילה	55	76	68	55	38	27
צ'כיה	24	34	18	53	15	30
צרפת	40	49	25	30	34	70
קולומביה	9	70	54	42	55	68
קוריאה	6	64	50	25	13	20
קזחסטן	5	76	67	32	14	17
קראטיה	10	47	28	67	36	25
רומניה	12	80	77	33	35	45
רוסיה	5	73	72	55	15	11
שבדיה	40	73	61	46	18	30
שנגחאי (סין)	8	80	69	46	25	20
ממוצע מדינות ה-OECD	27	62	44	43	22	32

הערה: רקע בצבע תכלת או אפור לציון מדינות בהן ערך המדד גבוה או נמוך, בהתאמה, מהממוצע במדינות ה-OECD.

^א נתון זה מבוסס על דיווחי מורים על שיעור תלמידים בכיתה בה מלמדים ושונה מהמוצג בלוח 14 אשר מבוסס על דיווחי מנהלים לגבי שיעור תלמידים עם צרכים מיוחדים בבית הספר.

לוח 93: ריכוז הקשרים בין מנבאים שונים במחקר ובין שביעות רצון המורים

מדינה	הוראה היא ההעדפה הראשונה לבחירה כקריירה ¹	השתתפות בפעילויות ליווי בביה"ס ² הנוכחי	פעילויות ליווי בביה"ס כללו הוראה שיתופית עם מורים מנוסים ²	להשתתפות בפעילות לפיתוח מקצועי הייתה השפעה חיובית על ההוראה ³	מקצוע ההוראה מוערך בחברה ⁴	מדד רווחה בעבודה (חווית לחץ, השפעה על בריאות, וזמן לחיים אישיים) ⁴	מדד שיתוף פעולה מקצועי ⁵	קבלת משוב משמעותי ⁵	מדד אוטונומיה בכיתת יעד ⁴
אוסטריה	+	+		+	+	-	+	+	+
אוסטרליה	+	+	+	+	+	-	+	+	+
איחוד האמירויות	+	+	+	+	+	-	+	+	+
איטליה	+	+		+	+	-	+	+	+
איסלנד	+			+	+	-	+	+	+
אלברטה (קנדה)	+	+	+	+	+	-	+	+	+
אנגליה	+	+	+	+	+	-	+	+	+
אסטוניה	+	+	+	+	+	-	+	+	+
ארצות הברית		+	+	+	+	-	+	+	+
בואנוס איירס (ארגנטינה)	+	+		+		-	+	+	+
בולגריה	+		+	+	+	-	+	+	+
בלגיה	+	+	+	+	+	-	+	+	+
בלגיה פלמית	+	+		+	+	-	+	+	+
בלגיה צרפתית	+	+		+	+	-	+	+	+
ברזיל	+	+	+	+	+	-	+	+	+
גאורגיה	+		+	+	+	-	+	+	+
דנמרק	+	+	+	+	+	-	+	+	+
דרום אפריקה	+	+	+	+	+	-	+	+	+
הולנד	+				+	-	+		+
הונגריה	+	+	+	m	+	-	+	+	+
וייטנאם	+			+	+	-	+	+	+
טורקיה	+		+	+	+	-	+	+	+
יפן	+		+	+	+	-	+	+	+
ישראל	+			+	+	-	+	+	+
לטביה	+	+	+	+	+	-	+	+	+
ליטא		+		+	+	-	+	+	+
מלטה	+	+	+	+	+	-		+	
מקסיקו	+	+	+	+	+	-	+	+	+
נורבגיה	+	+	+	+	+	-	+	+	+
ניו זילנד	+	+	+	+	+	-		+	+
סינגפור	+	+	+	+	+	-	+	+	+
סלובניה	+		+		+	-	+	+	+
סלובקיה	+		+	+	+	-	+	+	+
ספרד	+	+	+	+	+	-	+	+	+
ערב הסעודית	+	+	+	+	+	-	+	+	+
פורטוגל		+		+	+	-	+	+	+
פינלנד	+	+	+	+	+	-	+	+	+
צ'ילה	+	+	+	+	+	-	+	+	+
צ'כיה	+	+		+	+	-	+	+	+
צרפת	+	+	+	+	+	-	m	+	+
קולומביה	+	+	+	+	+	-	+	+	+
קוריאה	+	+	+	+	+	-	+	+	+
קזחסטן	+	+	+	+	+	-	+	+	+
קרואטיה	+	+	+	+	+	-	+	+	+
רומניה	+	+		+	+	-	+	+	+
רוסיה	m	+	+	+	+	-	+	+	+
שבדיה	+	+	+	+	+	-	+	+	+
שנגחאי (סין)	+	+	+	+	+	-	+	+	+
ממוצע מדינות ה-OECD	+	+	+	+	+	-	+	+	+
סה"כ קשר חיובי	44	37	29	45	47	0	45	47	47
סה"כ קשר שלילי	0	0	0	0	0	48	0	0	0

+ לציון קשר חיובי, - לציון קשר שלילי, וריבוע ריק לציון העדר קשר מובהק. m – לציון נתון חסר.

¹-ממצאים של רגרסיה ליניארית בה הושתה בקרה על משתני רקע של המורים (מגדר, ותק במקצוע) ותחושת מסוגלות עצמית.

²-ממצאים של רגרסיה ליניארית בה הושתה בקרה על משתני רקע של המורים (מגדר, ותק במקצוע).

³-ממצאים של רגרסיה ליניארית בה הושתה בקרה על משתני רקע של המורים (מגדר, ותק במקצוע, היקף משרה) ומאפייני הכיתה.

⁴-ממצאים של רגרסיה ליניארית בה הושתה בקרה על משתני רקע של המורים (מגדר, ותק במקצוע, גיל, היקף משרה) ומאפייני הכיתה.

⁵-ממצאים של רגרסיה ליניארית בה הושתה בקרה על משתני רקע של המורים (מגדר, ותק במקצוע, גיל, היקף משרה) תרבות שיתופית בית ספרית ומידת האמון בין מורים.

לוח 94: ריכוז הקשרים בין מנבאים שונים במחקר ובין תחושת מסוגלות וחוללות עצמית של המורים

מדינה	מאפיין מורה: ותק ¹ בהוראה	מאפיין: חלקם של תלמידים תת-משיגים ² אקדמית	מאפיין: כיתת: חלקם של תלמידים	מדד אקלים משמעותי ³ בכיתה	השתתפות בפעילויות ליווי בביה"ס ⁴ הנוכחי	פעילויות ליווי הוראה שיתופית עם מורים מנוסים ⁴	להשתתפות בפעילות לפיתוח מקצועי הייתה השפעה חיובית ³ על ההוראה	מדד רווחה בעבודה (חוויית לחץ, השפעה על בריאות, זמן לחיים אישיים) ⁵	מדד שיתוף פעולה ⁶ מקצועי	מדד אוטונומיה בכיתת יעד ⁶
אוסטריה	+	-	-	-		+	+	-	+	+
אוסטרליה	+	-	-	-		+		-	+	+
איחוד האמירויות	+	-	-	-	+	+	+	-	+	+
איטליה	+	-	-	-	+			-	+	+
איסלנד	+			-			+	-	+	+
אלברטה (קנדה)				-		+			+	+
אנגליה	+			-	+	+		-	+	+
אסטוניה	+			-	+	+	+		+	+
ארצות הברית				a		+		-	+	+
בואנוס איירס (ארגנטינה)				-	+	+		-	+	+
בולגריה	+			-		+	+	-	+	+
בלגיה	+	-	-	-	+		+	-	+	+
בלגיה פלמית	+	-	-	-		+		-	+	+
בלגיה צרפתית		-	-	-	+	+		-	+	+
ברזיל		-	-	-	+	+	+	-	+	+
גאורגיה				-		+		-	+	+
דנמרק	+			-			+	-	+	+
דרום אפריקה		-	-	-		+	+	-	+	+
הולנד	+			-	+		+	-	+	+
הונגריה	+			-	+	+	m	-	+	+
וייטנאם		-	-	c	+	+		-	+	+
טורקיה		-	-	-		+	+	-	+	+
יפן				-		+	+	-	+	+
ישראל	+	-	-	-		+	+	-	+	+
לטביה				-	+	+	+	-	+	+
ליטא	+	-	-	-		+	+	-	+	+
מלטה	+			-		+	+		+	+
מקסיקו		-	-	-	+	+	+	-	+	+
נורבגיה	+			-				-	+	+
ניו זילנד	+			-		+	+		+	+
סינגפור	+			-		+		-	+	+
סלובניה		-		-		+	+	-	+	+
סלובקיה	+	-	-	-		+	+	-	+	+
ספרד	+	-	-	-	+	+	+	-	+	+
ערב הסעודית				-	+	+	+	-	+	+
פורטוגל		-	-	-	+		+	-	+	+
פינלנד	+	+	+	-	+		+	-	+	+
צ'ילה		-	-	-	+	+	+	-	+	+
צ'כיה	+	-	-	-	+	+		-	+	+
צרפת	+			-	+		+	m	+	+
קולומביה		-	-	-	+	+	+	-	+	+
קוריאה		-	-	-		+	+		+	+
קזחסטן	+	-	-	-	+	+		-	+	+
קרואטיה	+	-	-	-	+	+	+	-	+	+
רומניה	+	-	-	-	+	+	+	-	+	+
רוסיה	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
שבדיה	+			-		+	+	-	+	+
שנגחאי (סין)		-	-	-	+	+	+	-	+	+
ממוצע מדינות ה-OECD	+	-	-	-	+	+	+	-	+	+
סה"כ קשר חיובי	29	1		0	25	35	33	0	46	47
סה"כ קשר שלילי	0	24		45	0	0	0	42	0	0

+ לציון קשר חיובי, - לציון קשר שלילי, וריבוע ריק לציון העדר קשר מובהק. m – לציון נתון חסר.

- ¹-ממצאים של רגרסיה ליניארית בה הושתה בקרה על משתני רקע של המורים (מגדר, היקף משרה) ומאפייני הכיתה.
- ²-ממצאים של רגרסיה ליניארית בה הושתה בקרה על משתני רקע של המורים (ותק בהוראה, היקף משרה) ומאפייני הכיתה.
- ³-ממצאים של רגרסיה ליניארית בה הושתה בקרה על משתני רקע של המורים (מגדר, ותק בהוראה, היקף משרה) ומאפייני הכיתה.
- ⁴-ממצאים של רגרסיה ליניארית בה הושתה בקרה על משתני רקע של המורים (מגדר, ותק במקצוע).
- ⁵-ממצאים של רגרסיה ליניארית בה הושתה בקרה על משתני רקע של המורים (מגדר, ותק במקצוע, גיל, היקף משרה) ומאפייני הכיתה.
- ⁶-ממצאים של רגרסיה ליניארית בה הושתה בקרה על משתני רקע של המורים (מגדר, ותק במקצוע, גיל, היקף משרה) תרבות שיתופית בית ספרית ומידת האמון בין מורים.