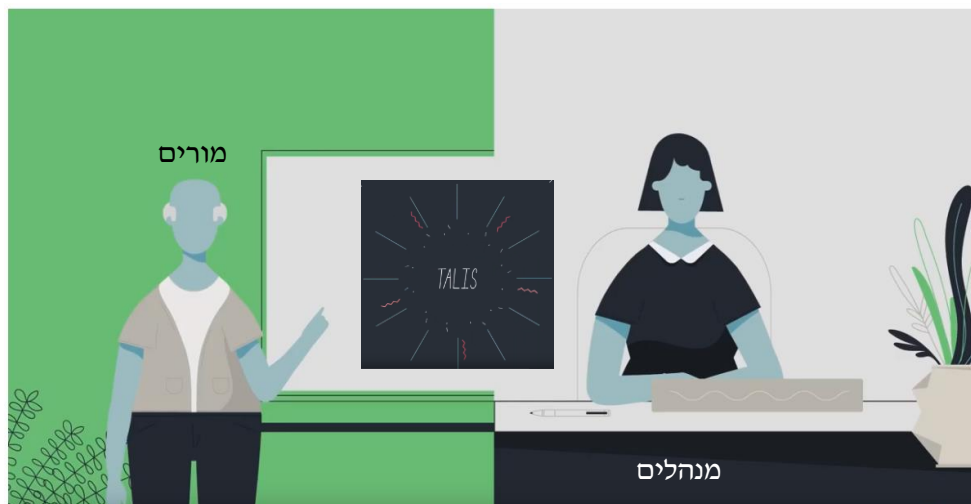


טאליס 2018 TALIS

Teaching and Learning International Survey
סקר ההוראה והלמידה הבין-לאומי



ממצאים עיקריים

מבט ישראלי

יוני 2019 • סיוון תשע"ט

נציגת ישראל בוועד המנהל של המחקר (TGB):

ד"ר חגית גליקמן מנכ"לית ראמ"ה

ניהול המחקר בישראל (NPM):

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

ניתוח ועיבוד נתונים:

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

כתיבת הדוח:

מנהל תחום עיבוד מחקרים, ראמ"ה	ד"ר יוסי מחלוק
מנהלת אגף סטטיסטיקה, מחקר ופיתוח, ראמ"ה	גב' נורית ליפשוט
מנהלת תחום הערכה מעצבת, ראמ"ה	ד"ר הדס גלברט
מנהלת תחום מאגר כלי הערכה, ראמ"ה	ד"ר זהבה סבו

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 עניינים

1.....	המחקר הבין-לאומי טאליס 2018
3.....	1. פרופיל המורים והמנהלים ומשרות ההוראה והניהול
3.....	1.1. פרופיל המורים בכיתות ז'-ט' ומנהלי בתי הספר
5.....	1.2. סטטוס העסקה והיקף משרה
8.....	2. הרכב התלמידים בבית הספר
8.....	2.1. מאפייני רקע של תלמידים והרכב התלמידים בכיתות ז'-ט' בבתי הספר
10.....	3. האקלים הבית ספרי
10.....	3.1. מעורבות באירועי אלימות
11.....	3.2. משמעת בכיתה
13.....	3.3. יחסי מורים-תלמידים
14.....	4. הבחירה בהוראה כקריירה וגורמי המשיכה למקצוע
14.....	4.1. העדפה בבחירה בהוראה כקריירה
15.....	4.2. שיקולים בהחלטה להיות מורה
17.....	5. הכשרה ומוכנות להוראה
17.....	5.1. נושאים שנכללו בהכשרת מורים
18.....	5.2. תחושת המוכנות להוראה
21.....	6. תחושת חוללות עצמית ושביעות רצון
21.....	6.1. תחושת חוללות עצמית
23.....	6.2. שביעות רצון מעבודה
26.....	7. היקף עבודה והוראה
26.....	7.1. היקף העבודה של מורים
27.....	7.2. היקף העבודה של מנהלים
28.....	7.3. חלק הזמן מן השיעור המוקדש להוראה וללמידה
32.....	8. פרקטיקות הוראה והערכה
32.....	8.1. פרקטיקות הוראה
35.....	8.2. פרקטיקות הערכה
37.....	9. פיתוח מקצועי
37.....	9.1. פיתוח מקצועי בקרב מורים
46.....	9.2. השתתפות מנהלים בפעילויות לפיתוח מקצועי
51.....	10. חסמים להוראה איכותית וחשיבות להשקעה בחינוך

10.1.	גורמים הפוגעים ביכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית	51
10.2.	תעדוף השקעה בחינוך	53
11.	מורים בראשית דרכם	57
11.1.	התמיכה המוענקת למורים בראשית דרכם	57
11.2.	שביעות רצון מהעבודה	64
12.	נספח	67

רשימת לוחות

- לוח 1: מאפייני הרקע של המורים.....6
- לוח 2: מאפייני הרקע של המנהלים.....7
- לוח 3: מאפייני התלמידים בכיתות ז'-ט' והרכב בית הספר.....9
- לוח 4: שיעורי המנהלים המדווחים כי אירועי האלימות והבריונות המתוארים מתרחשים בבית הספר לפחות פעם אחת בשבוע.....10
- לוח 5: דיווחי מורים בעיות משמעת בכיתה.....11
- לוח 6: דיווחי מורים על יחסי מורים-תלמידים.....13
- לוח 7: שיעורי המורים שצינו כי הוראה הייתה ההעדפה הראשונה שלהם בבחירת קריירה.....14
- לוח 8: שיעורי המורים שייחסו חשיבות לשיקולים המתוארים בהחלטתם להיות מורים.....15
- לוח 9: שיעורי המורים שצינו כי הנושא נכלל בתוכנית הכשרתם להוראה או בהשכלתם הפורמלית.....18
- לוח 10: שיעורי המורים שצינו כי חשו מוכנים בנושא כאשר החלו לעבוד בהוראה.....19
- לוח 11: שיעורי המורים שדיווחו על תחושת מסוגלות בביצוע הפעילויות האלה.....22
- לוח 12: שביעות רצון המורים ממקצוע ההוראה.....24
- לוח 13: שביעות רצון המורים מהעבודה בבית הספר.....24
- לוח 14: החלק היחסי מזמן המורה שהוקדש למשימות הבאות בעבודתם בבית הספר הנוכחי בשבוע שקדם למחקר.....27
- לוח 15: החלק היחסי מזמן המנהל שהוקדש למשימות הבאות בממוצע לאורך השנה.....28
- לוח 16: החלק היחסי בשיעור (באחוזים) המוקדש בדרך כלל לפעילויות הבאות.....28
- לוח 17: החלק היחסי בשיעור (באחוזים) המוקדש בדרך כלל להוראה וללמידה, בפילוח על פי מאפייני מורים.....29
- לוח 18: חלק השיעור (באחוזים) המוקדש בדרך כלל להוראה וללמידה, בפילוח על פי מאפייני הכיתות.....30
- לוח 19: שיעורי המורים שדיווחו כי הם מיישמים את פרקטיקות ההוראה בתדירות גבוהה.....33
- לוח 20: שיעורי המורים שדיווחו כי הם מיישמים את פרקטיקות ההערכה האלה בתדירות גבוהה.....35
- לוח 21: שיעורי המורים שהשתתפו בפעילות כלשהי לפיתוח מקצועי.....37
- לוח 22: שיעורי המורים שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי.....38
- לוח 23: שיעורי המורים שצינו את המאפיינים המתוארים לפעילויות פיתוח מקצועי שלהן השפעה חיובית על ההוראה.....40
- לוח 24: התכנים בפעילויות לפיתוח מקצועי שעליהן דיווחו המורים.....41
- לוח 25: שיעורי המורים שיש להם כיום צורך רב בפיתוח מקצועי בתחומים שונים.....43
- לוח 26: שיעורי המורים שצינו כי הגורמים המתוארים מהווים מכשול להשתתפותם בפעילויות לפיתוח מקצועי.....44
- לוח 27: שיעורי המורים שצינו כי קיבלו את הגורמים המתוארים כדי להשתתף בפעילויות לפיתוח מקצועי.....46
- לוח 28: שיעורי המנהלים שהשתתפו בפעילות כלשהי לפיתוח מקצועי המיועדת למנהלים.....46
- לוח 29: שיעורי המנהלים שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי המיועדות למנהלים.....47

- לוח 30: שיעור המנהלים שיש להם כיום צורך רב בפיתוח מקצועי בתחומים שונים 49
- לוח 31: שיעורי המנהלים שצינו כי הגורמים המתוארים מהווים מכשול להשתתפותם בפעילויות
לפיתוח מקצועי המיועדות למנהלים 49
- לוח 32: שיעורי המנהלים שדיווחו כי יכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית נפגעת
משמעותית בשל הגורמים האלה 52
- לוח 33: שיעור המורים המייחסים חשיבות רבה לפעולות המתוארות מבחינת ההשקעה הכספית
בהן 53
- לוח 34: שיעורם של מורים בראשית דרכם בבתי ספר, לפי מאפייני התלמידים 57
- לוח 35: היקף ההוראה השבועי של מורים [בשעות], בחלוקה לפי ותק בהוראה 58
- לוח 36: שיעורי המנהלים שדיווחו על נגישות פעילויות ליווי למורים חדשים בבית ספרם 59
- לוח 37: שיעורי המורים שדיווחו על השתתפות בפעילויות ליווי בשנה הראשונה להוראה, לפי ותק
בהוראה 60
- לוח 38: שיעורי המורים שדיווחו על השתתפות בפעילויות ליווי בבית הספר הנוכחי, לפי ותק
בהוראה 61
- לוח 39: שיעורי המורים שדיווחו כי האמצעים המתוארים היו חלק מפעילויות הליווי שקבלו
כשהתחילו לעבוד בבית הספר הנוכחי 62
- לוח 40: שיעורי המנהלים שדיווחו על קיום פעילויות הנחיה למורים בבית הספר הנוכחי 63
- לוח 41: שיעורי המנהלים שצינו כי פעילויות הנחיה חשובות לקידום מורים ובית הספר בנושאים
האלה 63
- לוח 42: שיעורי המורים שהשתתפו בפעילויות הנחיה בבית הספר הנוכחי, לפי ותק בהוראה 64
- לוח 43: שביעות רצון המורים ממקצוע ההוראה, לפי ותק בהוראה 64
- לוח 44: שביעות רצון המורים מהעבודה בבית הספר, לפי ותק בהוראה 65
- לוח 45: רשימת המדינות המשתתפות במחקר טאליס (*) (לציון מדינות המשתייכות ל-OECD) 67

רשימת תרשימים

- תרשים 1: החשיבות המיוחסת לשיפור שכר המורים בהתחשב בשכר המורים עם כניסתם
למקצוע ההוראה 56

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 שישראל משתתפת במחקר.

מורים ומנהלים ניצבים בלב כל ניסיון לשפר את איכות החינוך ולהשפיע על הלמידה ועל ההישגים של התלמידים. מדינות שונות מחפשות דרכים לטפח את מקצוע ההוראה; כיצד למשוך למקצוע מועמדים מתאימים, לספק הכשרה איכותית, לתמוך בהתפתחות מקצועית מתמשכת לאורך הקריירה ולשמר במקצוע מורים ומנהלים טובים. המטרה המרכזית של מחקר טאליס היא לספק מידע השוואתי ושימושי שיוכל לסייע למדינות לבחון את מדיניות החינוך שלהן, ללמוד מגישות חדשניות שקיימות בעולם ולהגדיר את התחומים הרלוונטיים לעיצוב ולקידום מקצוע ההוראה במדינה.

מחקר זה מהווה 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. במחזור הנוכחי, טאליס 2018, השתתפו 48 מדינות, מהן 31 מדינות המשתייכות לארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי, ה-OECD (ראו נספח).

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 המשתתפים השיבו לראשונה על שאלונים מקוונים באינטרנט. חשוב לזכור כי מחקרים המבוססים על דיווח עצמי עלולים להיות מושפעים מהטיות תרבותיות ורציה 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 המהווים מדגם מייצג של אוכלוסיית המחקר. בכל בית ספר התבקש המנהל להשיב על השאלון למנהל וכ-20 מורים² נדגמו להשיב על השאלון למורה.

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

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

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.

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

המחקר מספק תמונת מצב על פרופיל המורים והמנהלים וכולל מידע דמוגרפי – גיל, מגדר, השכלה, הכשרה מקצועית ותנאי העסקה. המחקר מאפיין גם את ההקשר הבית ספרי ובכלל זה, האקלים הבית ספרי בעיני המנהלים והמורים, הכשרת המורים ומוכנותם להוראה, פרקטיקות הוראה ודרכי הערכה, פיתוח מקצועי של מורים, והיקף העבודה וההוראה. כמו כן, המחקר מספק מידע לגבי המוטיבציה להיכנס לתחום ההוראה, לגבי הזדמנויות לפיתוח מקצועי במהלך הקריירה, תחושת חוללות עצמית של מורים ושביעות רצונם מן המקצוע ומסביבת ההוראה בבית הספר, חסמים להוראה איכותית וחשיבות מיוחדת להשקעה בערוצים שונים. במחזור מחקר זה נשאלו המורים והמנהלים לראשונה גם על הוראה בכיתה רב-תרבותית.

מסמך זה מציג בקצרה את הממצאים הראשוניים העיקריים של המחקר מנקודת מבט ישראלית. במסמך יוצגו נתונים על אודות ישראל, ולשם השוואה יוצג לצידם ממוצע מדינות ה-OECD המשתתפות במחקר. כמו כן, עבור ישראל יוצג כל נתון בפילוח לפי מגזר שפה, כלומר, בחלוקה לפי בתי ספר דוברי עברית (בפיקוח הממלכתי ובפיקוח הממלכתי-דתי) ובתי ספר דוברי ערבית (במגזר הערבי, הדרוזי והבדואי).

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

1. פרופיל המורים והמנהלים ומשרות ההוראה והניהול

למורים תפקיד מרכזי במערכת חינוך, הם אחראים על ההוראה ומשפיעים על המעורבות של התלמידים בלמידה. המחקר החינוכי העדכני מלמד כי המורים והיבטים שונים הקשורים להוראה והכשרה הם הגורמים החשובים ביותר המשפיעים על למידת תלמידים. על גורמים אלו נמנים פרקטיקות הוראה, אסטרטגיות הוראה ושיטות הערכה המופעלות בכיתה, לצד הכשרה ופיתוח. גם להכשרה ולתארים מתקדמים תרומה לקידום ההוראה.⁴ נוסף על כך מנהלים אחראיים ומשפיעים על סביבת העבודה של המורים, ויש להם תפקיד מרכזי בקידום תהליכי הוראה ולמידה. לכן חשוב להבין את הפרופיל של המורים והמנהלים העומדים בכל מדינה בחזיתו של ההליך החינוכי. לסטטוס העסקת המורה, קרי אם מדובר בקביעות או בהעסקה בחוזה לזמן קצוב, חשיבות בביתחון התעסוקתי של המורה, והיקף המשרה של המורה והמנהל עשוי ללמד על מחויבות וחשיבות המיוחסת לתפקידם.

מאפייני הרקע של המורים והמנהלים ותיאור משרת המורה מוצגים להלן בלוח 1 בלוח 2.

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

- **מגדר:** כשלושה רבעים (76%) מהמורים בכיתות ז'-ט' בישראל הם נשים. שיעור זה גבוה מממוצע מדינות ה-OECD (68%). שיעור הנשים בקרב המורים גבוה יותר בבתי ספר דוברי עברית (78%) משיעורן בקרב המורים בבתי ספר דוברי ערבית (67%).
- **מבין מנהלי בתי הספר בכיתות ז'-ט' בישראל,** שיעור המנהלות עומד על 50%, גבוה במעט מממוצע מדינות ה-OECD (47%). פער ניכר נרשם בין מגזרי השפה כאשר נשים מהוות כשני שלישים מן המנהלים בבתי ספר דוברי עברית (63%) לעומת כשישית (16%) בלבד בבתי ספר דוברי ערבית. בשני מגזרי השפה, ובמידה רבה יותר בבתי ספר דוברי ערבית, שיעור הנשים בקרב מנהלי בתי הספר נמוך במידה ניכרת משיעור הנשים בקרב המורים.
- **הגיל:** הגיל הממוצע של המורים בכיתות ז'-ט' בישראל הוא 42 שנים, נמוך במעט מממוצע מדינות ה-OECD (44 שנים). מקור הדבר בשיעור נמוך יותר של מורים בני 50 ומעלה בישראל (27%, לעומת 34% בממוצע מדינות ה-OECD). בממוצע, המורים בבתי ספר דוברי עברית (גיל ממוצע של 43 שנים) מבוגרים ב-4 שנים מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית (גיל ממוצע של 39 שנים). יש לבחון את נתוני הגיל לאור העובדה שחלק ניכר מן המורים בבתי ספר דוברי עברית (וכנגזר מכך בישראל) מתחילים בהכשרתם במקצוע רק לאחר שנות השירות הצבאי, וכן הבדלים בשיעורי המורים שעברו הסבה אקדמית.
- **הגיל הממוצע של מנהלי בתי הספר בכיתות ז'-ט' בישראל הוא 50 שנים,** נמוך במעט מממוצע מדינות ה-OECD (52 שנים). מקור הדבר בעיקר בשיעור נמוך יותר של מנהלים בני 60 ומעלה בישראל (10%, לעומת 20% בממוצע מדינות ה-OECD). אין

⁴ 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

הבדל של ממש בגיל הממוצע של המנהלים בבתי ספר דוברי עברית ועמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית.

- **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. נתון זה גבוה במעט מממוצע מדינות ה-OECD העומד על 95% מורים בעלי תואר ראשון ומעלה, מהם 44% בעלי תואר שני ו-1% בעלי תואר שלישי. שיעורם של המורים בעלי תואר שני גבוה יותר בבתי ספר דוברי עברית (48%) בהשוואה לשיעורם בבתי ספר דוברי ערבית (39%).

בישראל קיימים מגוון מסלולי הוראה ספציפיים להכשרת מורים.⁵ נמצא כי מרבית המורים המלמדים בכיתות ז'-ט' בישראל השלימו תוכניות או מסלולי הוראה להכשרת מורים, כאשר כמעט מחצית מהם (44%) הוסמכו להוראה בתוכנית להכשרת מורים במתכונת משולבת במכללת לחינוך, כרבע הוכשרו במתכונת דו-שלבית באוניברסיטה (25%), ושיעור 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, מן ההשוואה בין מורים בבתי ספר דוברי עברית לבתי ספר דוברי ערבית עולה כי בקרב הראשונים גבוה יותר שיעור המורים שהוסמכו בתוכניות להסבת אקדמאים (19% לעומת 14%, בהתאמה), ונמוך יותר שיעור המורים שהוסמכו בתוכניות הכשרה דו-שלביות באוניברסיטה (24% לעומת 30%, בהתאמה).

כמעט ל-100% מן המנהלים בכיתות ז'-ט' תואר ראשון ומעלה, כאשר ל-83% מהם תואר שני (דוברי עברית-85%; דוברי ערבית-78%) ול-4% מהם תואר שלישי (דוברי עברית-2%; דוברי ערבית-8%). נתונים אלו גבוהים מממוצע מדינות ה-OECD (63% בעלי תואר שני ו-3% בעלי תואר שלישי). כמו כן, 89% מהמנהלים בישראל דיווחו כי השתתפו בתוכניות הכשרה ייעודיות לתפקיד (מתוכם 66% לפני שהתמנו לתפקיד), בדומה לממוצע מדינות ה-OECD (87% ו-54%, בהתאמה), כאשר שיעורים דומים נרשמו בין מנהלים בשני מגזרי השפה (דוברי עברית-88%; דוברי ערבית-91%). לעומת זאת, רק 69% מהמנהלים בישראל השתתפו בתוכנית למנהיגות חינוכית (מתוכם 49% לפני שהתמנו לתפקיד), שיעור הנמוך מממוצע מדינות ה-OECD (83% ו-54%, בהתאמה). במבט פנים-ישראלי, שיעורים דומים של מנהלים בשני מגזרי השפה השתתפו בתוכניות הכשרה ייעודיות לתפקיד (דוברי עברית-88%; דוברי ערבית-

⁵ 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.

91%), אך שיעור גבוה יותר של מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית השתתפו בתוכנית למנהיגות חינוכית (78%, לעומת 67% בקרב עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית).

- **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 כמורים ובתפקידים אחרים שאינם קשורים להוראה (במצטבר למעלה מ-7.5 שנים לעומת 5.5 שנים בממוצע מדינות ה-OECD). בממוצע, הוותק של מורים בבתי ספר דוברי ערבית גדול בכשנתיים מזה של מורים בבתי ספר דוברי ערבית. נתון זה מתיישב עם גילם המבוגר יותר של המורים בבתי ספר דוברי ערבית. כרבע מן המורים בישראל הם מורים בראשית דרכם, כלומר מורים עם ותק של עד 5 שנים, בשיעורים דומים בשני מגזרי השפה. שיעור זה גבוה משיעורם בממוצע מדינות ה-OECD (19%).

הוותק הממוצע בתפקיד מנהל בית הספר בכיתות ז'-ט' בישראל עומד על כמעט 9 שנים, נמוך בשנה מממוצע מדינות ה-OECD (כמעט 10 שנים), וגבוה מעט יותר (בכחצי שנת ותק) בקרב מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית. עם זאת, למנהלים בישראל ותק רב יותר בתפקידי ניהול בית ספריים אחרים (7 שנים לעומת כ-5 שנים בממוצע מדינות ה-OECD) וכמורים (23 שנים לעומת 20 שנים). כ-37% מן המנהלים בישראל הם מנהלים בראשית דרכם בעלי ותק של עד 5 שנים, כשיעורם נמוך יותר בקרב מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית (25% לעומת 41% בבתי ספר דוברי ערבית).

1.2. סטטוס העסקה והיקף משרה

- **סטטוס העסקה:** לכ-80% מהמורים בכיתות ז'-ט' בישראל הוענקה קביעות, בעוד היתר מועסקים בחוזה עבודה לתקופה קצובה של יותר משנה (6%) או עד שנה (15%). בבתי ספר דוברי ערבית שיעורם של המורים להם הוענקה קביעות (78%) נמוך יותר משיעורם בבתי ספר דוברי ערבית (85%). כצפוי, כ-40% מבין המורים בראשית דרכם בעלי קביעות, וגם כאן נרשם פער ניכר בין מגזרי השפה: 36% מבין המורים בראשית דרכם בבתי ספר דוברי ערבית מועסקים בקביעות לעומת 53% מבין עמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית.

- **היקף משרה:** כשלושה רבעים מן המורים מועסקים במשרה מלאה (73%), והיתר מועסקים במשרה בהיקף חלקי, כאשר ככל שהיקף המשרה קטן יותר כך קטן יותר שיעור המורים המועסקים בהיקף זה (13% מועסקים בהיקף 71%-90%, 9% המועסקים בהיקף 50%-70%, ו-5% המועסקים בהיקף הקטן מ-50%). לא נמצאו הבדלים של ממש בין מגזרי השפה.

כמעט כל מנהלי בית הספר בכיתות ז'-ט' בישראל מועסקים במשרה מלאה (100% בבתי ספר דוברי ערבית, 98% בבתי ספר דוברי ערבית), כשעל החלק הארי מהם חלה חובת הוראה (בשיעור ניכר יותר בבתי ספר דוברי ערבית, 99% לעומת 87% בלבד בבתי ספר דוברי ערבית).

לוח 1: מאפייני הרקע של המורים

קריטריון		כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
מגדר	גברים	24%	32%	22%	33%
	נשים	76%	68%	78%	67%
גיל	גיל ממוצע [שנים]	42.4	44.1	43.4	39.4
	מתחת לגיל 30	12%	11%	11%	15%
	גיל 30 עד 49	62%	54%	59%	69%
	גיל 50 ומעלה	27%	34%	30%	16%
	השכלה תיכונית ומטה	1%	2%	1%	0%
השכלה	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%
הכשרה להוראה ⁶	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%
	ותק ממוצע [שנים]	15.1	17.0	15.6	13.8
ותק בהוראה	מורים בראשית דרכם (עד 5 שנים)	25%	19%	25%	23%
	מורים ותיקים (מעל 5 שנים)	75%	81%	75%	77%
	הוענקה קביעות	79%	---	78%	85%
סטטוס העסקה ⁷	חוזה לתקופה של יותר משנה אחת	6%	---	6%	6%
	חוזה לתקופה של שנה או פחות	15%	---	17%	9%
	משרה מלאה (<90%)	73%	---	73%	74%
היקף משרה ⁷	משרה חלקית (71%-90%)	13%	---	14%	11%
	משרה חלקית (50%-70%)	9%	---	9%	8%
	משרה חלקית (>50%)	5%	---	4%	7%

⁶ בשל השונות הרבה בין מדינות במסלולי ההכשרה של מורים, לא מדווח ממוצע בין-לאומי.

⁷ הנתון הבין-לאומי עבור מורים בממוצע מדינות ה-OECD לא דווח על ידי מארגני המחקר.

לוח 2: מאפייני הרקע של המנהלים

קריטריון		כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
מגדר	גברים	50%	53%	37%	84%
	נשים	50%	47%	63%	16%
גיל	גיל ממוצע [שנים]	50.0	52.2	50.2	49.5
	מתחת לגיל 40	5%	8%	4%	9%
	גיל 40 עד 59	85%	72%	88%	75%
	גיל 60 ומעלה	10%	20%	8%	16%
	השכלה תיכונית ומטה	1%	0%	0%	2%
השכלה	השכלה על-תיכונית לא אקדמית	1%	2%	1%	0%
	תואר ראשון	12%	31%	12%	11%
	תואר שני	83%	63%	85%	78%
	תואר שלישי	4%	3%	2%	8%
הכשרה לניהול	קורס או תוכנית להכשרת מנהלים או למנהל חינוכי	89%	87%	88%	91%
	קורס או תוכנית למנהיגות חינוכית	69%	83%	67%	78%
ותק ניהול ⁸	ותק ממוצע [שנים]	8.7	9.7	8.6	9.2
	מנהלים בראשית דרכם (עד 5 שנים)	37%	---	41%	25%
	מנהלים ותיקים (מעל 5 שנים)	63%	---	59%	75%
	משרה מלאה עם חובת הוראה	96%	---	99%	87%
היקף העסקה ⁸	משרה מלאה ללא חובת הוראה	4%	---	1%	11%
	משרה חלקית עם חובת הוראה	1%	---	0%	2%
	משרה חלקית ללא חובת הוראה	0%	---	0%	0%

⁸ הנתון הבין-לאומי עבור מנהלים בממוצע מדינות ה-OECD לא דווח על ידי מארגני המחקר.

2. הרכב התלמידים בבית הספר

עמידה על שונות במאפייני הרקע של תלמידים עשויה לשפוך אור על תנאי העבודה של מורים וההקשר של הוראה ולמידה בבית הספר. למאפייני רקע מגוון היבטים הכוללים, בין היתר, רקע תרבותי, שפה המדוברת בבית, רקע חברתי-כלכלי, צרכים מיוחדים, מגדר ועוד. נמצא שלמשתני הרקע של תלמידים קשר להישגי תלמידים, לרווחתם החברתית בבית הספר, לגישה הפדגוגית של מורים, לתהליכי ההוראה המיושמים בכיתה ולהשפעה של תהליכים אלו על הלמידה.⁹ להבנת הפרופיל של התלמידים בבית הספר חשיבות הן מבחינת מדיניות הנוגעת לשילובם, והן מבחינת הבנת הקשר ההוראה, קרי התמיכה שנדרשת למורים כדי שיוכלו לספק למגוון התלמידים הוראה איכותית ומותאמת לצרכיהם.

מאפייני הרקע של התלמידים והרכב התלמידים בבית הספר מוצגים להלן בלוח 3.

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

להלן יוצגו שיעורי המורים המלמדים בכיתות ז'-ט' בבתי ספר בהם 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 עם שונות גבוהה בין תלמידים – קרי, שיעור גבוה של תלמידים עם צרכים מיוחדים או מרקע חברתי-כלכלי נמוך או ששפת האם שלהם שונה משפת ההוראה – גבוהים משמעותית מן השיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD, כאשר ישנם הבדלים ניכרים בין מגזרי השפה.

- **צרכים מיוחדים:**¹⁰ בישראל, למעלה משליש (39%) מן המורים מלמדים בכיתות ז'-ט' בבתי ספר בהם למעלה מ-10% מהתלמידים עם צרכים מיוחדים. שיעור זה גבוה מממוצע מדינות ה-OECD (31%). במבט פנים-ישראלי, השיעור כפול כמעט בבתי ספר דוברי עברית (44%), בהשוואה לזה בבתי ספר דוברי ערבית (24%).
- **רקע חברתי-כלכלי נמוך:**¹¹ בישראל, כשליש (35%) מן המורים מלמדים בכיתות ז'-ט' בבתי ספר בהם למעלה מ-30% מהתלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך. שיעור זה גבוה מממוצע מדינות ה-OECD (20%). במבט פנים-ישראלי, השיעור נמוך יותר בבתי ספר דוברי עברית (30%), בהשוואה לזה בבתי ספר דוברי ערבית (50%).
- **שפת אם שונה משפת ההוראה:**¹² בישראל, רבע (25%) מן המורים מלמדים בכיתות ז'-ט' בבתי ספר בהם שפת אימם של למעלה מ-10% מהתלמידים שונה משפת ההוראה. שיעור זה גבוה במקצת מממוצע מדינות ה-OECD (21%). במבט פנים-ישראלי, שלישי

⁹ אף כי קיימת מחלוקת בדבר מידת ההשפעה של הרכב התלמידים בבית הספר על תוצאי תהליך הלמידה והישגי תלמידים, לאחר שמבקרים את מאפייני הרקע של התלמיד הבודד.

¹⁰ "תלמידים עם צרכים מיוחדים" מוגדרים כתלמידים שיש להם אבחון המגדיר אותם כתלמידים עם לקויות שונות. לעתים קרובות יהיו אלו תלמידים שהוקצו להם משאבים ציבוריים או פרטיים נוספים (כוח אדם, משאבים חומריים או משאבים כספיים) כדי לתמוך בחינוך שלהם.

¹¹ "תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך" מוגדרים כתלמידים המגיעים ממשפחות שבהן צורכי החיים הבסיסיים אינם מסופקים, כמו למשל דיור הולם, תזונה ראויה או טיפול רפואי ראוי.

¹² השאלה מתייחסת לתלמידים ששפת האם שלהם שונה משפת ההוראה או מהניב (דיאלקט) שלה. בישראל ההתייחסות היא לשפות אם עברית וערבית, בהתאם למגזר השפה הבית ספרי.

(32%) מהמורים בבתי ספר דוברי עברית מלמדים בבתי ספר עם הרכב זה של תלמידים, ואילו בבתי ספר דוברי ערבית השיעור אפסי (2% בלבד).

- **רקע של הגירה:**¹³ בישראל, כשביעית (14%) מן המורים מלמדים בכיתות ז'-ט' בבתי ספר בהם למעלה מ-10% מהתלמידים מהגרים או מרקע של הגירה, כשהלכה למעשה מדובר בעיקר בתלמידים עולים ואלו 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:**¹⁴ בישראל, פחות מעשירית (8%) מן המורים מלמדים בכיתות ז'-ט' בבתי ספר בהם לפחות 1% מהתלמידים הם פליטים. שיעור זה נמוך משמעותית מממוצע מדינות ה-OECD (30%). שיעורים יחסית דומים נרשמו בשני מגזרי השפה.

לוח 3: מאפייני התלמידים בכיתות ז'-ט' והרכב בית הספר

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

¹³ "תלמיד מהגר" הוא מי שנולד מחוץ למדינה. "תלמיד מרקע של הגירה" הוא מי שהוריו נולדו מחוץ למדינה. בהקשר זה, ניתן לראות גם תלמיד עולה או מרקע של עלייה, בהתאמה.

¹⁴ "פליט" הוא מי שנמלט למדינה אחרת בחיפוש אחר מקלט ממלחמה, מדיכוי פוליטי, מרדיפה דתית או מאסון טבע, וזאת ללא קשר למעמדו החוקי בארץ.

3. האקלים הבית ספרי

בית הספר הוא סביבת העבודה העיקרית של המורה והמקום שבו מתרחש החלק הארי של הליך ההוראה-למידה. מחקרים מראים כי לאקלים הבית ספרי השפעה של ממש על היבטים הנוגעים הן לתלמידים והן למורים בבית הספר ואולי חשוב מכל, על ההישגים הלימודיים של התלמידים בבית הספר. אקלים בית הספר הוערך במחקר טאליס בשאלון למנהל באמצעות היגדים שעסקו באירועי עבריינות אלימות ובכבוד הדדי בין הגורמים השונים בבית הספר, וכן בשאלון למורה באמצעות היגדים המעריכים משמעת בכיתה ויחסי מורים תלמידים.

3.1. מעורבות באירועי אלימות

מדיווחי המנהלים על אירועי אלימות ובריונות המתרחשים בתדירות שבועית לפחות בכיתות ז'-ט' עולה כי שלושה סוגים של אירועי אלימות נפוצים בישראל (כ-10% עד כ-25% מן המנהלים דיווחו על כך), ואילו ארבעת סוגי האלימות הנותרים יחסית נדירים (עד כ-2% מן המנהלים דיווחו עליהם). שיעורי הדיווח על אירועי אלימות ובריונות הנפוצים בישראל גבוהים מן השיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD. כרבע מן המנהלים בישראל (26%) לעומת 14% בממוצע מדינות ה-OECD) מדווחים על איומים או אלימות מילולית בין תלמידים, כשמינית מדווחים על אלימות בין תלמידים המובילה לפגיעה פיזית (13% לעומת 2%) וכמעט עשירית מדווחים על חבלה ברכוש וגניבות (9% לעומת 3%). לעומת זאת, איומים או התעללות מילולית של מורים או של צוות בית הספר נפוצים פחות בישראל (0.2% לעומת 3%). ביתר אירועי האלימות והבריונות שיעורי הדיווח של המנהלים בישראל דומים לאלו בממוצע מדינות ה-OECD, ועומדים על אחוזים בודדים בלבד.

לוח 4: שיעורי המנהלים המדווחים כי אירועי האלימות והבריונות המתוארים מתרחשים בבית הספר לפחות פעם אחת בשבוע

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	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 כל אחד מסוגי האירועי האלימות והבריונות בקרב תלמידים גבוהים יותר בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית. הפערים ניכרים בעיקר בדיווח על אלימות בין תלמידים המובילה לפגיעה פיזית (17% לעומת 3%, בהתאמה) ועל איומים או אלימות מילולית בקרב תלמידים (29% לעומת 20%, בהתאמה). ממצא זה עומד בניגוד לממצאים ממחקר טאליס קודם (דיווחי מנהלים) וממחקרי מיצ"ב (דיווחי תלמידים), שבהם על פי רוב הדיווחים על אירועי אלימות ובריונות גבוהים יותר בבתי ספר דוברי ערבית (ראו להלן).

מעניין לציין בהקשר זה כי בהשוואה למחזור המחקר הקודם, טאליס 2013, נרשם גידול חד בשיעור המנהלים שדיווחו על איומים או אלימות מילולית בין תלמידים (מ-13% ל-26%) ואלימות בין תלמידים המובילה לפגיעה פיזית (מ-6% ל-13%) – הגידול החד ביותר מבין כל המדינות – ואילו בשאר אירועי האלימות והבריונות לא חל שינוי של ממש. עלייה חדה בשיעורי הדיווח על אירועי אלימות אלה נרשמה במגזר דוברי העברית (אלימות מילולית: מ-12% ל-29%, אלימות פיזית: מ-4% ל-17%) ואילו במגזר דוברי הערבית 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.¹⁵ שיעורי הדיווח במיצ"ב תשע"ח בקרב תלמידי כיתות ז'-ט' על מרבית היבטי האלימות גבוהים או דומים לנתונים במחקר טאליס 2018. לעומת זאת על פי נתוני המיצ"ב, במרבית מדדי האלימות, הן המילולית והן הפיזית, נרשמה מגמת ירידה בין השנים תשע"ג לתשע"ח. זאת ועוד, מדיווחי התלמידים במיצ"ב עולה כי אירועי אלימות שכיחים יותר בבתי ספר דוברי ערבית, וזאת בניגוד לממצאים העולים מדיווחי המנהלים במחקר טאליס.

3.2. משמעת בכיתה

כרבע עד שליש מהמורים בכיתות ז'-ט' בישראל מדווחים על בעיות משמעת בכיתה במהלך השיעור, בדומה לממוצע מדינות ה-OECD. שיעורי הדיווח על בעיות משמעת בכיתה גבוהים יותר בקרב מורים בבתי ספר דוברי עברית, ובעיקר בכל האמור בצורך להמתין זמן רב בתחילת השיעור עד להרגעת הרוחות בכיתה (33% לעומת 23% בקרב מורים במגזר דוברי הערבית), ובכך שבכיתה יש רעש המפריע ללימודים (29% לעומת 18%, בהתאמה).

לוח 5: דיווחי מורים בעיות משמעת בכיתה¹⁶

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	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, נרשמה ירידה בדיווחי המורים רק בנוגע לצורך בהמתנה ארוכה עד להרגעת הרוחות בתחילת השיעור (מ-36% ל-30%), ואילו בדיווח על שאר היבטי המשמעת לא חל שינוי של ממש.

מדיווחי תלמידי כיתות ז'-ט' במיצ"ב בתשע"ח עולה תמונה שלילית יותר בכל האמור לשכיחות הפרות סדר ובעיות המשמעת בכיתה. כשני שלישים (67%) מהתלמידים דיווחו כי

¹⁵ להרחבה ראו באתר ראמ"ה:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/Meitzav/Aklm_2018.htm

¹⁶ מוצגים שיעורי המורים המסכימים עם כל אחד מן ההיגדים, כלומר מורים שבחרו "מסכים" או "מסכים מאוד" מבין ארבע אפשרויות התשובה: "כלל לא מסכים", "לא מסכים", "מסכים" ו-"מסכים מאוד".

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 נאותה של תלמידים בכיתה בין תשע"ג לתשע"ח.

במחקר טאליס נעשה ניסיון ללמוד על הגורמים המסבירים שונות בתחושת המורים לגבי האקלים המשמעותי בכיתה והצורך שלהם בשיפור המשמעת (משתנה מוסבר/תלוי). בישראל ובמדינות רבות שהשתתפו במחקר נמצא כצפוי כי ככל ששיעורם בכיתה של תלמידים עם בעיות התנהגותיות גדול יותר, כך מורים מדווחים על בעיות משמעת רבות יותר וצורך בשיפור היבטי המשמעת בכיתה, וקשר דומה נמצא גם עם שיעור התלמידים מרקע של הגירה/עלייה. בניגוד לכך, קשר הפוך נמצא עם שיעורם של תלמידים מחוננים, כלומר ככל ששיעורם בכיתה גבוה יותר כך מורים מדווחים על פחות בעיות משמעת והצורך בשיפור היבטי המשמעת בכיתה קטן יותר. שני מאפייני רקע של מורים נמצאו בקשר עם האקלים המשמעותי בכיתה: ותק בהוראה והיקף משרה (הקשורים זה בזה). ככל שהמורים מועסקים בהיקף משרה גדול יותר ובעלי ותק רב יותר בהוראה, כך המורים מדווחים על פחות בעיות משמעת ופחות צורך בשיפור המשמעת.

לצד זאת, נבחן במחקר גם אילו משתנים מוסברים על ידי תחושת המורים לגבי האקלים המשמעותי בכיתה והצורך שלהם בשיפור המשמעת (משתנה מסביר/בלתי תלוי) אגב בקרה על משתני רקע של מורים ומאפייני כיתה. בישראל נמצא כי מורים שמדווחים על הפרות משמעת רבות יותר בכיתתם וצורך רב יותר בשיפור האקלים המשמעותי נוטים לחוש בטוחים פחות ביכולתם (קרי תחושת חוללות עצמית נמוכה יותר), להקדיש פחות זמן מן השיעור ללמידה ולהוראה, ולהפעיל בתדירות נמוכה יותר פרקטיקות הוראה קונסטרוקטיביסטיות המקדמות מיומנויות חשיבה מסדר גבוה ומעודדות הבניה של ידע. משמעות הדבר, ככל שהמשמעת בכיתה נמוכה יותר לתפיסת המורים, כך נפגעת לא רק תחושת המסוגלות של המורים אלא גם פוחת הזמן שהם מקדישים להוראה בפועל, ובפרט לפרקטיקות החינוכיות לקידום למידה משמעותית.

3.3. יחסי מורים-תלמידים

מדיווחי המורים על אודות יחסי מורים-תלמידים עולה כי בישראל היחסים בין מורים לתלמידים בכיתות ז'-ט' מאוד טובים. שיעורי ההסכמה עם כל אחד מן ההיגדים עומדים על 90% לפחות, והם דומים לממוצע מדינות ה-OECD. במבט פנים-ישראלי, דיווחי המורים בבתי ספר דוברי ערבית נמוכים יותר בהשוואה לדיווחי עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית בכל האמור בתפיסת המורים את חשיבות רווחת התלמידים (78% לעומת 97%, בהתאמה) והתעניינות בדבריהם (82% לעומת 93%, בהתאמה).

לוח 6: דיווחי מורים על יחסי מורים-תלמידים

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
אם תלמיד זקוק לעזרה נוספת, בית הספר מספק לו אותה	94%	92%	94%	93%
בדרך כלל המורים והתלמידים מסתדרים היטב זה עם זה	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%

מעניין לציין בהקשר זה כי בהשוואה למחזור המחקר הקודם, טאליס 2013, לא חלו שינויים ניכרים בתפיסת יחסי המורים-תלמידים בישראל, פרט לירידה קלה של 2% בשיעורי ההסכמה עם ההיגד הנוגע לכך שבדרך כלל מורים ותלמידים מסתדרים היטב זה עם זה.

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 והתלמידים. ועדיין אלו נתונים נמוכים באופן ניכר מדיווחי המורים במחקר טאליס 2018.

4. 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 בטרם כניסתם להוראה והשלמה בהצלחה של תקופת סטאז'. עם זאת, רק מדינות מעטות מצליחות למשוך תלמידים בעלי הישגים לימודיים גבוהים ללמוד הוראה. מכאן שנודעת חשיבות להבנת תהליך הבחירה של אלו הבוחרים במקצוע ההוראה – אם כהעדפה ראשונה ואם לא – ובהבנה של הגורמים בבסיס המוטיבציה והשיקולים לבחירה במקצוע ההוראה, אשר בתורם יכולים לשפוך אור על היבטים במקצוע ההוראה שהופכים אותו למושך בעיני המועמדים.

4.1. ההעדפה בבחירה בהוראה כקריירה

המורים במחקר טאליס נשאלו אם בבחירת הקריירה הוראה הייתה ההעדפה הראשונה שלהם. בישראל, 61% מן המורים בכיתות ז'-ט' ציינו כי הוראה הייתה ההעדפה הראשונה שלהם בבחירת הקריירה. שיעור זה נמוך במעט מן השיעור בממוצע מדינות ה-OECD (67%). לא נמצא הבדל של ממש בין מורים בבתי ספר דוברי עברית לעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית.

לוח 7: שיעורי המורים שציינו כי הוראה הייתה ההעדפה הראשונה שלהם בבחירת קריירה

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

הן בישראל והן בממוצע מדינות ה-OECD, שיעורי הבחירה בהוראה כהעדפה ראשונה לקריירה גבוהים יותר בכ-10% בקרב מורות מאשר בקרב מורים. עוד מעניין לציין כי בישראל הבחירה בהוראה כהעדפה ראשונה לקריירה גבוהה יותר בקרב מורים ותיקים (64%) בהשוואה למורים בראשית דרכם (51%), וממצא זה נכון בכל אחד ממגזרי השפה וכן בממוצע ה-OECD (68% לעומת 59%, בהתאמה). יתכן והדבר משקף הבדלים בנשירה/התמדה בין מורים – לדוגמא שמורים שהוראה הייתה הבחירה הראשונה שלהם לקריירה פחות נוטים לעזוב את המקצוע ויותר מתמידים בו, בהשוואה לאלו שהוראה לא הייתה הבחירה הראשונה שלהם, ועל כן שיעורם בקרב מורים ותיקים גבוה יותר. מן הראוי לציין כי כצפוי במגזר דוברי העברית שיעורי הבחירה בהוראה כהעדפה ראשונה לקריירה גבוהים יותר בקרב מורים שההסמכה הראשונה שלהם להוראה הייתה בתוכניות להכשרת מורים (אם במתכונת משולבת במכללה לחינוך (72%) ואם בתכונת דו-שלבית מאוניברסיטה (65%)) ונמוכים יותר בקרב מורים שהוסמכו בתוכניות הסבת אקדמאים (אם במסלול הרגיל (39%) ואם במסלול לתואר שני M.Teach (52%)) או כאלו חסרי תעודת הוראה (52%). לעומת זאת, במגזר דוברי הערבית לא נמצא הבדל של ממש בשיעורי הבחירה בהוראה כהעדפה ראשונה לקריירה לפי מסגרת ההכשרה להוראה של המורים. הסבר אפשרי להבדל זה בין מגזרי השפה הוא פער באפשרויות התעסוקה, אך הדבר מצריך בחינה מעמיקה והמשך מחקר. עוד ראוי לציין כי הבחירה בהוראה כהעדפה ראשונה לקריירה דומה בין

מורים בקבוצות הגיל השונות (60% בקרב מורים צעירים עד גיל 30, 61% בקרב מורים בגילאים 30-49 שנים, ו-62% בקרב מורים מבוגרים שגילם 50 ומעלה).

במחקר טאליס נעשה ניסיון ללמוד על קשר אפשרי בין הבחירה בהוראה כהעדפה ראשונה לקריירה (משתנה מסביר/בלתי תלוי) לבין תחושת החוללות העצמית של המורים ושיעור רצונם מהמקצוע (משתנים מוסברים/תלויים). בישראל ובמדינות רבות שהשתתפו במחקר נמצא כפוי כי מורים שבחרו בהוראה כהעדפה ראשונה לקריירה נטו להיות הן בעלי תחושת חוללות עצמית גבוהה יותר והן בעלי שביעות רצון גבוהה יותר מן המקצוע.

4.2. שיקולים בהחלטה להיות מורה

במחקר טאליס נשאלו המורים על החשיבות שייחסו לשיקולים שונים בהחלטתם להיות מורים. בישראל החלק הארי של המורים ייחסו חשיבות בינונית או רבה לשיקולים הנוגעים להגשמה עצמית דרך שירות הציבור ולתרומה לחברה, קרי לכך שהוראה מאפשרת להשפיע על ההתפתחות של ילדים ואנשים צעירים (97%), לתרום לחברה (96%), ולקדם תלמידים משכבות חברתיות מוחלשות (91%). פחות מכך ייחסו חשיבות לשיקולים הנוגעים למאפיינים כלכליים ותנאי העסקה במקצוע ההוראה, קרי ללוח הזמנים בהוראה (75%), לכך שהוראה מספקת קריירה יציבה (71%) או בטחון תעסוקתי (70%) או הכנסה הולמת (רק 49%).

ככלל, מדרג השיקולים החשובים בהחלטה להיות מורה בישראל דומה לזה בממוצע מדינות ה-OECD. כמו כן, שיעורי המורים בישראל שדיווחו על חשיבות לשיקול נתון דומים על פי רוב לאלו בממוצע מדינות ה-OECD או גבוהים מהם בעד 10%. עם זאת, הבדל משמעותי הוא שבישראל, בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD, האפשרות לקדם תלמידים משכבות חברתיות מוחלשות היוותה שיקול בבחירה במקצוע עבור יותר מורים (91% לעומת 75%, בהתאמה), ואילו השיקול של הכנסה הולמת מהוראה היוותה שיקול בבחירה במקצוע עבור פחות מורים (49% לעומת 67%, בהתאמה).

לוח 8: שיעורי המורים שייחסו חשיבות לשיקולים המתוארים בהחלטתם להיות מורים¹⁷

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	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%

¹⁷ מורה שייחס חשיבות לשיקול מסוים הוגדר מי שבחר "במידה בינונית" או "במידה רבה" מבין ארבע אפשרויות תשובה: "כלל לא", "במידה מועטה", "במידה בינונית" ו-"במידה רבה".

בישראל נמצא כי שיעורי הדיווח על שיקולים הנוגעים להגשמה עצמית דרך שירות הציבור דומים בין מורים בבתי ספר דוברי העברית לאלו בבתי ספר דוברי ערבית. 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 לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית, ובפרט בכל האמור בכך שהוראה מספקת הכנסה הולמת (70% בקרב דוברי הערבית לעומת 42% בלבד בקרב דוברי העברית).

ייתכן כי החשיבות הנמוכה יחסית הניתנת לשיקולים כלכליים ותנאי העסקה במקצוע ההוראה, בכלל ישראל ובפרט בקרב מורים בבתי ספר דוברי עברית, נובעת מהמעמד (גם הכלכלי) הלא גבוה של המקצוע, כך שלכתחילה ציפיותיהם של הבאים בשערי המקצוע אינן גבוהות.

במחקר טאליס ניסו לעמוד על קשר אפשרי בין גורמי המוטיבציה להיות מורה ושיקולים בבחירה במקצוע (משתנים מסבירים/בלתי תלויים) לבין מתן העדפה להוראה בבחירת קריירה (משתנה מוסבר/תלוי) תוך בקרה על מאפייני רקע של מורים (כגון: מגדר, גיל). בישראל לא נמצאו קשרים שכאלו.

נוסף על כך ניסו לעמוד במחקר על הקשר בין מוטיבציה 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, היקף משרה). בישראל, נמצא כי מורים ששיקולים הנוגעים להגשמה עצמית דרך שירות הציבור היו מרכזיים בהחלטתם להיות מורים נוטים להשתתף בפעילויות רבות יותר לפיתוח מקצועי (קשר דומה נמצא כמעט בכל המדינות שהשתתפו במחקר), וכך גם מורים ששיקולים הנוגעים למאפיינים כלכליים ותנאי העסקה במקצוע ההוראה תפסו מקום מרכזי בהחלטתם נוטים להשתתף בפחות פעילויות לפיתוח מקצועי (קשר דומה נמצא ב-5 מדינות נוספות, כאשר ב-7 מדינות נמצא קשר הפוך. יש לציין כי המדינות בהן נמצא הקשר ואלו בהן נמצא הקשר ההפוך אינן נבדלות אלו מאלו בשכר השנתי ההתחלתי הקבוע בחוק של מורים בבתי ספר ציבוריים עם התחלת עבודתם במקצוע ההוראה (כמוצג בתרשים 1)).

5. הכשרה ומוכנות להוראה

בהינתן מועמדים שבחרו במקצוע ההוראה ובעלי מוטיבציה לשמש כמורים, ניצב לו אתגר הכשרתם כמורים איכותיים ותלוייה ועומדת שאלת מידת המוכנות שהם חשים למילוי תפקידם. להזדמנויות הלמידה במהלך הכשרת מורים בטרם כניסה להוראה, תרומה מכרעת לידע שרוכשים המורים ושנדרש לתפקודם, והשפעה ניכרת על אסטרטגיות ההוראה שהמורים מאמצים ועל איכות ההוראה שלהם. היבטים אלו קשורים ישירות הן לתחושת המוכנות של המורים והן להישגי תלמידים. על הזדמנויות למידה אלו לשקף את החזון של הידע והמיומנויות שמערכת חינוך והמוסדות להכשרת מורים מצפים שיהיו למורים הנכנסים בשערי כיתות הלימוד. בחינה של הנושאים הנכללים בהכשרת המורים אל מול תחושת המוכנות של המורים בנושאים אלו, יכולה לשפוך אור על התוצרים של מערך זה ולהצביע על נקודות שנדרש בהן שיפור.

5.1. נושאים שנכללו בהכשרת מורים

במסגרת המחקר נשאלו המורים על אודות הנושאים שנכללו בתוכניות ההכשרה שלהם להוראה או בהשכלתם הפורמלית, ועד כמה הם חשו מוכנים בנוגע לכל נושא בעבודתם בהוראה.

ארבעה מבין הנושאים נחשבים לנושאי הליבה בהכשרת מורים: התוכן של המקצועות שהמורה מלמד, דרכי ההוראה והפדגוגיה של מקצועות אלו, ופדגוגיה כללית. בעבור כל אחד מנושאי הליבה הללו בנפרד, כ-90% מהמורים בישראל דיווחו כי הוא נכלל בתוכנית ההכשרה שלהם. כ-80% מן המורים בישראל דיווחו שכל נושאי הליבה גם יחד נכללו בהכשרתם. שיעורים אלו דומים לשיעורים בממוצע מדינות ה-OECD. לא נמצא הבדל של ממש בשיעורי הדיווח על הכללת ארבעת נושאי הליבה בתוכניות ההכשרה או ההשכלה של מורים בין מגזרי השפה (פערים קטנים של עד 5%, אם בכלל).

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

לוח 9: שיעורי המורים שצינו כי הנושא נכלל בתוכנית הכשרתם להוראה או בהשכלתם הפורמלית

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

במבט פנים-ישראלי נמצא ששיעורי הדיווח על הכללת שאר הנושאים שאינם ארבעת נושאי הליבה גבוהים יותר בקרב מורים במגזר דוברי הערבית 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").

5.2. תחושת המוכנות להוראה

עוד נשאלו המורים במחקר, בעבור כל אחד מנושאים אלו, עד כמה חשו מוכנים להוראה כאשר סיימו את הכשרתם ונכנסו בשערי המקצוע.

ככלל, בישראל נמצא ששיעורי המורים המדווחים על מוכנות במידה בינונית או רבה בנושאים השונים נמצאים בהלימה לשיעורי הדיווח על הכללת הנושא בתוכניות ההכשרה. 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, ופדגוגיה כללית. רק שליש מן המורים דיווחו על מוכנות בנושא "הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית", ועל שאר הנושאים דווחה מוכנות בשיעורי ביניים של כ-45% עד כ-60% מן המורים. מכאן עולה כי מדרג הנושאים על פי שיעורי המורים שדיווחו על תחושת מוכנות לעבודה בהוראה דומה למדרג שלהם על פי שיעורי המורים שדיווחו על הכללת הנושא במהלך הכשרתם. ברם, באופן עקבי, שיעורי המורים המדווחים על מוכנות בנושאים השונים נמוכים משיעורי הדיווח על הכללת הנושא בתוכניות ההכשרה.

תמונה כללית יחסית דומה עולה גם מנתוני ממוצע מדינות ה-OECD שהשתתפו במחקר. מבין נושאי הליבה, שיעור מעט גדול יותר של מורים חשו מוכנים בנושאי התוכן (80%) מאשר בנושאי הפדגוגיה ודרכי ההוראה (כ-70%). רק כרבע מן המורים דיווחו על מוכנות בנושא "הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית", ועל שאר הנושאים דווחה מוכנות בשיעורי ביניים של כ-45% עד כ-55% מן המורים.

לוח 10: שיעורי המורים שציינו כי חשו מוכנים בנושא כאשר החלו לעבוד בהוראה¹⁸

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	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 בכלם	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%

במבט פנים-ישראלי נמצא שתחושת המוכנות של מורים בבתי ספר דוברי ערבית על פי רוב גבוהה מזו של עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית, ב-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), וב-15% עד כ-30% בשאר הנושאים.

כדי ללמוד על האפקטיביות של הכשרת מורים בנושא מסוים ועל הקשר למוכנות המורים להוראה בנושא זה, יש לבחון בקרב המורים שציינו כי נושא נכלל בהכשרתם את שיעור אלו שדיווחו על היעדר מוכנות בנושא.¹⁹ בנושאי הליבה, שיעורי המדווחים על היעדר מוכנות מבין המדווחים על הכללת הנושא 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 מצביע על כך שישנו שיעור לא מבוטל של מורים שחשו עם הצטרפותם למקצוע לא מוכנים די הצורך בנושאים מסוימים, ובעיקר בנושאים "הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית", ו-"שימוש בתקשוב לצורכי הוראה", בין אם בקרב כלל המורים (למעלה מ-50% מהמורים דיווחו על היעדר מוכנות בנושאים אלו) ובין אם בקרב המורים שדיווחו כי הנושא נכלל בהכשרתם (כ-30% מהם דיווחו על היעדר מוכנות בכל נושא). גם בנושא "התנהגות התלמידים וניהול הכיתה" נרשם שיעור ניכר של מורים שדיווחו על היעדר מוכנות מקרב המורים שהנושא נכלל בהכשרתם. לצד נושאים אלו, ראוי לציין כי הנושא

¹⁸ מורה שחש מוכנות הוגדר מי שבחר באפשרויות התשובה "במידה בינונית" או "במידה רבה" מבין ארבע אפשרויות תשובה: "כלל לא", "במידה מועטה", "במידה בינונית" ו-"במידה רבה".

¹⁹ "היעדר מוכנות" הוא הערך המשלים של מי שדיווח על "מוכנות", כלומר מי שבחר באפשרויות התשובה "כלל לא" או "במידה מועטה". בעבור כל נושא, הנתון אודות היעדר מוכנות מחושב רק בקרב המורים שציינו כי נושא נכלל בהכשרתם.

"מעקב אחר ההתפתחות והלמידה של התלמידים" – נושא מרכזי וחשוב לתפקוד המורים בכיתות – נפוץ פחות בהכשרות מורים בישראל ביחס לממוצע ה-OECD וגם שיעור המדווחים על מוכנות בנושא יחסית נמוך 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, לעומת עמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית. ממצאים אלו מצביעים על כך שיש מקום לשיפור בהכשרות במורים בנושאים שצוינו לעיל ("הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית", "שימוש בתקשוב לצורכי הוראה", "התנהגות תלמידים וניהול הכיתה", "מעקב אחר ההתפתחות והלמידה של התלמידים") או שלחלופין נדרשת התנסות משמעותית וארוכה יותר בהוראה בכיתות כדי לשפר את תחושת המוכנות. אל מול אלה, ניתן לציין לחיוב את השיעור הגבוה יחסית של הכללת הנושא "הוראה בכיתה הטרוגנית" ושיעור המורים שדיווחו על מוכנות בנושא בישראל, ביחס לממוצע מדינות ה-OECD. לאור השונות הרבה בין תלמידים בישראל, ברמת ההישגים הלימודיים כמו גם במאפייני הרקע של התלמידים, לנושא זה מרכזיות וחשיבות רבה, ונכון שהוא יקבל דגש ומקום משמעותי בתהליכי ההכשרה של מורים. נוסף על כך, ניתן לציין לחיוב את המוכנות הגבוהה של מורים לתוכן של המקצוע, ובפרט בקרב אלו שהנושא נכלל בהכשרתם.

מבט-על: קשר בין נושאים שנכללו בהכשרת מורים לתחושת חוללות עצמית בנושא

במחקר טאליס ניסו לעמוד על קשר אפשרי בין התכנים והנושאים בהכשרת המורים (משתנה מסביר/בלתי תלוי) לבין מדדי איכות הוראה כמו תחושת המסוגלות באותם תכנים ומידת יישומם בכיתה (משתנים מוסברים/תלויים), תוך בקרה על מאפייני רקע של מורים (כגון: מגדר, ותק בהוראה). בישראל נמצאו קשרים חיוביים בכל המקרים שנבחנו. כך, מורים שבהכשרתם נכלל נושא "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; וכן מורים 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 ובממוצע מדינות ה-OECD.

6. תחושת חוללות עצמית ושביעות רצון

6.1. תחושת חוללות עצמית

חוללות עצמית היא תחושת המסוגלות והביטחון שיש לאדם ביכולות שלו. בנוגע למורים החוללות עצמית מתייחסת לתפיסתם את יכולתם לבצע את מגוון המשימות שכרוכות בעבודתם כמורים. לאמונה זו השפעה הן על תפקודם הלכה למעשה כמורים והן על הליך הלמידה של התלמידים, ויחס התלמיד לבית הספר ולידע שרכש בו בטווח הקצר והארוך. במחקר טאליס חוללות עצמית מתחלקת לארבע קטגוריות הדומות במהותן לקטגוריות של פרקטיקות ההוראה (ראו להלן פרק 8): חוללות עצמית בניהול כיתה (Classroom management), חוללות עצמית בהוראה (Instruction), חוללות עצמית ביצירת עניין אצל התלמיד והגברת מעורבותו בלמידה (Student engagement), וחוללות עצמית בפעילויות מתקדמות (Advanced activities). המחקר בתחום החינוך מלמד כי קיים קשר חיובי בין חוללות עצמית לבין תדירות השימוש בפרקטיקות הרלוונטיות, ולשני היבטים אלו קשר לרמת ההישגים הלימודיים, והשיפור בהישגים של תלמידים בבית הספר.

כדי למדוד את תחושת החוללות העצמית של המורים בכל פרקטיקה במחקר טאליס נשאלו המורים על המידה שבה הם יכולים לבצע פרקטיקות ההוראה שונות בכיתתם. למורי כיתות ז'-ט' בישראל תחושת חוללות עצמית גבוהה בכל האמור ליכולתם לנהל כיתה, להפעיל פרקטיקות התורמות להוראה ברורה ומובנת ולקידום למידה משמעותית. למעלה מ-90% מהמורים דיווחו כי הם יכולים "די הרבה" או "הרבה מאוד" להבהיר לתלמידים לאיזו התנהגות המורה מצפה מהם (94%), לספק הסבר חלופי כשהתלמידים אינם מבינים (93%), ולגרום לתלמידים להאמין שהם יכולים להצליח בלימודים (92%). על רוב הפרקטיקות הנוספות דיווחו בין 80% ל-90% מן המורים, כאשר תחושת החוללות העצמית נמוכה יחסית בנוגע לעידוד חשיבה ביקורתית (79%), ליכולתם לעורר מוטיבציה בתלמידים המגלים עניין מועט בלימודים (78%), לשימוש במגוון אסטרטגיות הערכה (74%), ולסייע לתלמידים ללמוד באמצעות שימוש בטכנולוגיה דיגיטלית (52% בלבד).

על פי רוב תחושת החוללות העצמית בקרב מורי ישראל דומה לזו של מורים במדינות ה-OECD, כאשר פערים בולטים ניכרו במספר פרקטיקות: למורי ישראל תחושת מסוגלות רבה יותר בהיבטים של קידום למידה משמעותית ובעיקר ביכולתם לעורר מוטיבציה בתלמידים המגלים עניין מועט בלימודים (78% לעומת 68%, בהתאמה), לגרום לתלמידים להאמין שהם יכולים להצליח בלימודים (92% לעומת 85%, בהתאמה), ולעזור לתלמידים להכיר בערכה של הלמידה (86% לעומת 81%, בהתאמה). לעומת זאת, למורי ישראל תחושת מסוגלות נמוכה יותר בשימוש במגוון אסטרטגיות הערכה (74% לעומת 80%, בהתאמה) ובעיקר ביכולתם לסייע לתלמידים ללמוד באמצעות שימוש בטכנולוגיה דיגיטלית (52% לעומת 67%, בהתאמה). חשוב לציין כי תחושת המסוגלות לסייע לתלמידים ללמוד באמצעות שימוש בטכנולוגיה דיגיטלית בקרב המורים בישראל נמוכה במידה ניכרת הן ביחס לתחושת המסוגלות שלהם בשאר פרקטיקות ההוראה והן ביחס לתחושת המסוגלות המקבילה של מורים במדינות ה-OECD.

לוח 11: שיעורי המורים שדיווחו על תחושת מסוגלות בביצוע הפעילויות האלה

פרקטיקות הוראה	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
ינהול כיתה	להבהיר לתלמידים לאיזו התנהגות אני מצפה מהם	94%	91%	95%
	לגרום לתלמידים להישמע לכללי ההתנהגות בכיתה	87%	89%	85%
	לרסן הפרעות בכיתה	84%	85%	82%
	להרגיע תלמיד מפריע או רועש	82%	83%	80%
ברירות ההוראה	לספק הסבר חלופי כשהתלמידים אינם מבינים	93%	92%	93%
	לנסח שאלות טובות לתלמידים	90%	88%	88%
	לגוון את אסטרטגיות ההוראה בכיתה שלי	80%	85%	79%
	להשתמש במגוון אסטרטגיות הערכה	74%	80%	70%
קידום למידה עצמאית	לגרום לתלמידים להאמין שהם יכולים להצליח בלימודים	92%	85%	91%
	לעזור לתלמידים להכיר בערכה של הלמידה	86%	81%	84%
	לעזור לתלמידים לחשוב בצורה ביקורתית	79%	81%	78%
	לעזור מוטיבציה בתלמידים המגלים עניין מועט בלימודים	78%	68%	74%
לסייע לתלמידים ללמוד באמצעות שימוש בטכנולוגיה דיגיטלית		52%	67%	48%

במבט פנים-ישראלי, מורים בבתי ספר דוברי ערבית מדווחים על תחושת חוללות עצמית גבוהה יותר או דומה לזו של עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית. הפערים ניכרים במיוחד בנוגע לשלוש הפרקטיקות עבורן למורים בבתי ספר דוברי עברית תחושת החוללות הנמוכה ביותר: לעזור מוטיבציה (74% בקרב מורים במגזר דוברי העברית לעומת 88% בקרב מורים במגזר דוברי הערבית), שימוש במגוון אסטרטגיות הערכה (70% לעומת 85%, בהתאמה) ושימוש בטכנולוגיה דיגיטלית (48% לעומת 61%, בהתאמה).

בממוצע מדינות ה-OECD, נמצא שתחושת החוללות העצמית של מורים ותיקים גבוהה מזו של מורים בראשית דרכם וזאת בעבור כמעט כל הפרקטיקות, ובפרט אלו הנוגעות לניהול כיתה שבהן הפערים עמדו על כ-8% ולמעלה מכך. בישראל, בעבור מרבית הפרקטיקות (8 מהן), נמצא שתחושת החוללות העצמית של מורים ותיקים גבוהה מזו של מורים בראשית דרכם, כאשר על פי רוב הפערים בדיווחים עומדים על כ-4% עד כ-8%, ואף עד כ-10% בתחושת המסוגלות לנסח שאלות טובות לתלמידים (92% בקרב מורים ותיקים לעומת 82% בקרב מורים בראשית דרכם), וריסון הפרעות בכיתה (77% לעומת 87%, בהתאמה). לעומת זאת, תחושת המסוגלות של מורים בראשית דרכם גבוהה יותר מזו של מורים ותיקים בשימוש בטכנולוגיה דיגיטלית (56% לעומת 50%, בהתאמה), כאשר הפער של כ-6% בישראל גדול בהשוואה לפער של כ-1% בממוצע מדינות ה-OECD.

לא חלו שינויים של ממש בתחושת החוללות העצמית של מורים בישראל, בין מחזור המחקר הקודם לזה הנוכחי.

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 מאשר מורים בראשית דרכם במקצוע ומורים המועסקים במשרה חלקית, בהתאמה. יש לציין כי בבחינת הקשרים נעשתה בקרה על משתני רקע אישיים (גיל, מגדר) וכיתתיים (גודל כיתה, שיעור 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, הנגרז הן מוותק בהוראה והן מהיקף המשרה. משתנים אלו קשורים זה בזה, שכן שיעור האוחזים במשרת הוראה בהיקף מלא גבוה יותר בקרב מורים ותיקים, להם כאמור תחושת חוללות עצמית גבוהה יותר. מורים שמועסקים במשרה מלאה צוברים ניסיון רב יותר בהשוואה לאלו שמועסקים בהיקף חלקי, וצבירת התנסויות חיוביות תורמת לתחושת מסוגלות גבוהה יותר. חשוב להדגיש כי הקשר בין כל אחד מן המשתנים המסבירים הללו לתחושת חוללות עצמית מובהק, גם כאשר מבקרים על המשתנה השני.

6.2. שביעות רצון מעבודה

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

במחקר, המורים נשאלו על הרגשתם הכללית ושביעות רצונם ממקצועם כמורים ומסביבת עבודתם בבית הספר. בלוחות שלהלן מוצגים שיעורי המורים שהסכימו או הסכימו מאוד עם ההיגד.

בישראל, על פי רוב שביעות הרצון של מורים דומה בעיקרה לזו של מורים במדינות ה-OECD. בכל האמור לשביעות רצון ממקצוע ההוראה, 79% מהמורים בכיתות ז'-ט' בישראל גם כיום היו בוחרים 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%) או חושבים שמקצוע ההוראה מוערך בחברה (30%), ורק כעשירית מהם (11%) מתחרטים על ההחלטה להיות מורה. בכל האמור לשביעות רצון מהעבודה בבית הספר, כ-85% עד 95% מן המורים מרוצים מתפקודם בבית הספר (95%) ומהעבודה שלהם (92%), נהנים לעבוד בבית הספר הנוכחי (89%) והיו ממליצים עליו כמקום עבודה שטוב לעבוד בו (86%), ואילו רק 16% מן המורים בישראל היו רוצים לעבור לבית ספר אחר, לו הדבר היה אפשרי.

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

לוח 12: שביעות רצון המורים ממקצוע ההוראה

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	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 חושב שמקצוע ההוראה מוערך בחברה	30%	26%	24%	47%
אני מתחרט על החלטתי להיות מורה	11%	9%	8%	21%

לוח 13: שביעות רצון המורים מהעבודה בבית הספר

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
אני מרוצה מתפקודי בבית הספר	95%	93%	94%	95%
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%

במבט פנים-ישראלי, ניכרים פערים גדולים בין מגזרי השפה בהיבטים מסוימים של שביעות הרצון. כך בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה לאלו דוברי הערבית, 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) ושיעורם של אלו שמתחרטים על החלטתם להיות מורים (8% לעומת 21%, בהתאמה). נתון זה מסקן שכן בבתי ספר דוברי ערבית שיעורם של המורים שחושבים שמקצוע ההוראה מוערך בחברה גבוה יותר (47% לעומת 24% בבתי ספר דוברי עברית). מכלול הממצאים לעיל מעיד על כך שבקרב מורים בבתי ספר דוברי ערבית שביעות הרצון ממקצוע ההוראה נמוכה יותר מזו של מורים בבתי ספר דוברי עברית. תמונה דומה מצטיירת גם בבחינת חלק מהיבטי שביעות הרצון ממקום העבודה, כאשר בבתי ספר דוברי עברית גבוה יותר שיעורם של המורים שנהנים לעבוד בבית הספר (91% לעומת 82%, בהתאמה) ושל אלו שהיו ממליצים על בית הספר כמקום שטוב לעבוד בו (88% לעומת 80%, בהתאמה), וכנגד מכך גם פחות מורים היו רוצים לעבור בית ספר (14% לעומת 21%, בהתאמה).

בהשוואה למחזור המחקר הקודם, נמצא כי אמנם אין שינוי של ממש בשביעות רצון המורים מסביבת העבודה הבית ספרית ומחלק מן ההיבטים הנוגעים לשביעות הרצון ממקצוע ההוראה. אולם בשני היבטים נרשם שינוי בולט לרעה: עלייה חדה של 10% בשיעור המורים שתוהים אולי 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 משני מגזרי השפה.

שביעות רצון המורים נבחנה גם במדדי המיצ"ב, ואף כי הללו מבוססים על היגדים שונים מאלו במחקר טאליס הרי שניתן ללמוד על היבטים משלימים של שביעות רצון.¹⁵ מדיווחי המורים לתלמידים בכיתות ז'-ט' על שביעות רצונם במיצ"ב תשע"ח, ניתן ללמוד כי כשני שלישים (67%) מהמורים דיווחו על שביעות רצון מבית הספר (מדד מסכם). בנוסף, 87% מהמורים דיווחו על שביעות רצון מעבודת ההוראה ו-77% דיווחו על שביעות רצון מהתנהלות בית הספר. עוד עולה ממיצ"ב תשע"ח ששביעות הרצון מעבודת ההוראה גבוהה יותר בקרב מורים בבתי ספר דוברי עברית, לעומת אלו בבתי ספר דוברי ערבית (בדומה למחקר טאליס 2018), ואילו שביעות הרצון מהתנהלות בית הספר דומה בשני מגזרי השפה (בשונה מטאליס 2018).

7. היקף עבודה והוראה

הזמן העומד לרשות מורים ומנהלים הוא מוגבל, ואל מולו ניצבות להן מגוון רחב של מטלות. היקף הזמן המוקצה לעבודתם, ובעיקר חלוקת הזמן בין המטלות השונות, הם היבטים מרכזיים ביכולת המורים והמנהלים לספק הוראה וניהול משמעותיים. על המורים והמנהלים למצוא איזון בין מטרות שונות לאור המשאבים העומדים לרשותם כדי להשיגן. במחקר טאליס נשאלו המורים והמנהלים על אודות הזמן שהם מקצים לפעילויות שונות במסגרת תפקידם. היקף הזמן המוקצה לפעילויות שונות והשיעור היחסי המוקצה לכל פעילות עשויים ללמד על ההעדפות שלהם, על האתגרים הניצבים בפניהם ומצריכים זמן להתמודדות, ועל עומס העבודה.

7.1. היקף העבודה של מורים

המורים נשאלו על היקף השעות שהוקדשו למשימות הקשורות לעבודתם בבית הספר בשבוע שקדם למחקר, אגב התייחסות הן לשעות הוראה והן למשימות אחרות שאינן הוראה.²⁰ לאור הסייגים הבאים, להלן יוצג השיעור היחסי (באחוזים) המוקדש למשימות השונות מתוך סך היקף השעות שמורה דיווח:

- ישנו קושי להפריד בין הזמן המוקדש למשימות השונות בכלל ובפרט משימות שאינן תדירות מידי שבוע;
- ישנן הטיות הנובעות מחלקיות משרה ומפיצול משרת הוראה בין מספר בתי ספר;
- קיים הבדל ביחידות הזמן המוקדש למשימות שונות (לדוגמה: בבית הספר יחידת הזמן המקובלת היא 45 דקות, ואילו מחוץ לבית הספר 60 דקות).

כמעט מחצית מזמנם של המורים בכיתות ז'-ט' בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD מוקדש להוראה. על פי רוב, לא נמצא הבדל ניכר בשיעור היחסי של זמן המורים המוקדש למשימות השונות הנוגעות לעבודתם כמורים, בין ישראל לממוצע מדינות ה-OECD, פרט לכך שמורים בישראל מקדישים פחות מזמנם לתכנון שיעורים ולהכנתם (11% לעומת 14%, בהתאמה) ולעבודות מנהלה (3.7% לעומת 5.6%, בהתאמה). פער הזמן המוקדש למשימות האחרות, בין מורים בישראל ואלו במדינות ה-OECD, קטן יותר ועומד על פחות מ-2% (שקול לכשעה בשבוע) לכל משימה, ואין לראות בכך פער ניכר.

במבט פנים-ישראלי, לא נמצאו פערים של ממש בין מורים משני מגזרי השפה.

²⁰ בישראל, היקף משרה מלאה של מורה בכיתות ז'-ט' עומד על 36 שעות, כאשר 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 כ-60 דקות, הרי שניתן לתרגם זאת ל-22.5 שעות הוראה (בכיתה ופרטני) לצד 4.5 שעות שהייה, ובמצטבר 27 שעות שבועיות.

לוח 14: החלק היחסי מזמן המורה שהוקדש למשימות הבאות בעבודתם בבית הספר הנוכחי בשבוע שקדם למחקר

משימות	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	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%

מהתבוננות על היקף השעות השבועיות שמוקדשות למשימות השונות, כפי שעולה מדיווחי המורים ב-2018 נראה כי בהשוואה למחזור המחקר הקודם, טאליס 2013, נרשמה בישראל נרשמה 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. ברם, על אף העלייה בהיקף ההוראה, לא חל שינוי בהיקף השעות שהמורים הקצו לתכנון השיעורים ולהכנתם.

עוד נמצא כי מורים בבתי ספר דוברי ערבית מדווחים על היקף הוראה שבועי הגדול בכ-2.5 שעות מזה של עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית. ייתכן שמקור הדבר בהבדלים בין מגזרי השפה בהיקפי המשרה המוצעים למורים.²¹

7.2. היקף העבודה של מנהלים

מנהלי בתי הספר נשאלו על החלק היחסי מזמנם כמנהלים המוקדש למשימות שונות, בממוצע לאורך שנת הלימודים. כמעט רבע מזמנם (23%) של המנהלים בישראל מוקדש למשימות הנוגעות לניהול בית הספר, מעט פחות מכך מוקדשים לתכנון לימודים ולהוראה בכיתות (20%), לקשר עם תלמידים (18%) ולמשימות הנוגעות למנהיגות (18%). חלק הזמן הקטן ביותר מוקדש לקשר עם ההורים (12%) והקהילה המקומית (6%).

בהשוואה למנהלים במדינות ה-OECD, המנהלים בישראל מקדישים פחות זמן למשימות הנוגעות לניהול הארגון (7% פחות) ולמנהיגות (3% פחות). אף על פי כן בהשוואה למחזור המחקר הקודם נראה שבישראל נרשמה עלייה חדה של למעלה מ-6% במצטבר בזמן המוקדש לשתי משימות אלו. עליות דומות ואף חדות יותר נרשמו בכל מדינות ה-OECD

²¹ כך לדוגמה, בכל האמור למשרה בבית הספר הנוכחי, נמצא כי במשרה מלאה מועסקים 69% מן המורים בבתי ספר דוברי עברית לעומת 72% מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית.

ולמעשה בכל המדינות שהשתתפו בשני מחזורי המחקר האחרונים. לעומת זאת, המנהלים בישראל מקדישים חלק יחסי ניכר יותר מזמנם, בהשוואה למנהלים במדינות ה-OECD, לתכנון לימודים ולהוראה בכיתות (פער של כ-4%), ולקשר עם תלמידים (פער של כ-5%) והוריהם (פער של כ-2%). בהשוואה למחזור המחקר הקודם, נרשמה בישראל ירידה של כ-4% בנתח הזמן המוקדש לתכנון לימודים ולהוראה בכיתות, מכ-24% ב-2013 לכ-20% ב-2018, ואילו בשאר הפעילויות לא חל שינוי של ממש.

לוח 15: החלק היחסי מזמן המנהל שהוקדש למשימות הבאות בממוצע לאורך השנה

משימות	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
משימות ושיבוט הנוגעות לניהול וארגון	23%	30%	23%	23%
משימות ושיבוט הנוגעות לתכנון לימודים ולהוראה	20%	16%	19%	23%
קשר עם התלמידים	18%	13%	19%	16%
משימות ושיבוט הנוגעות למנהיגות	18%	21%	18%	17%
קשר עם ההורים	12%	10%	11%	13%
קשר עם הקהילה המקומית והאזורית, עם חברות מסחריות ועם התעשייה	6%	6%	6%	7%
אחר	3%	4%	3%	2%

על פי רוב, לא נמצאו פערים ניכרים בהקדשת זמן למשימות שונות בין מנהלים בבתי ספר דוברי עברית לעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית, פרט לכך שבאופן יחסי מנהלים בבתי ספר דוברי עברית מקדישים יותר זמן לקשר עם תלמידים ופחות זמן לתכנון לימודים והוראה, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית.

7.3. חלק הזמן מן השיעור המוקדש להוראה וללמידה

שעות ההוראה אינן מוקדשות להוראה וללמידה בלבד, אלא גם למשימות אחרות, ביניהן משימות מנהליות וארגוניות, כמו גם ניהול כיתה ושמירה על סדר ומשמעת. יש לציין שכלל שחלקה של ההוראה והלמידה גדול יותר, כך סביר יותר שתקודם למידה משמעותית.

על פי דיווחי מורי כיתות ז'-ט' בישראל, רק 75% מזמן השיעור מוקדשים ללמידה והוראה. שיעור זה נמוך מממוצע מדינות ה-OECD המשתתפות במחקר (78%). לעומת זאת, כ-14% מזמן השיעור מוקדשים לשמירה על סדר ואכיפת משמעת בכיתה וכמעט 9% מוקדשים למשימות מנהליות וארגוניות. נתונים אלו גבוהים במעט מממוצע מדינות ה-OECD (13% ו-8%, בהתאמה).

לוח 16: החלק היחסי בשיעור (באחוזים)²² המוקדש בדרך כלל לפעילויות הבאות

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

²² במחקר, במורים התבקשו לפרט איזה חלק מהשיעור בכיתה היעד (מתוך 100%) מוקדש בדרך כלל לכל אחת מן הפעילויות המפורטות. ברם, חלק לא מבוטל מן המורים לא וידאו שדיווחיהם מסתכמים לכדי 100%.

מבט פנים-ישראלי מגלה כי עיקר ההבדל בין מגזרי השפה נעוץ בהקדשת זמן רחבה יותר לשמירה על סדר ומשמעת בכיתה בבתי ספר דוברי עברית (15% מזמן השיעור) בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית (11%). ממצא זה עומד בהלימה לדיווחים על שכיחות בעיות משמעת בבתי ספר במגזרי השפה השונים, הן במחקר טאליס 2018 (דיווחי מורים) והן במיצ"ב תשע"ח (דיווחי התלמידים).²³

בהשוואה למחזור המחקר הקודם, טאליס 2013, בישראל נרשמה ירידה קלה של כ-1.5% בפרק הזמן המוקדש להוראה וללמידה לצד עלייה דומה בפרק הזמן המוקדש לשמירה על הסדר והמשמעת. כל זאת, על אף 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%). מעניין לציין שמבין כל המדינות שהשתתפו בשני מחזורי המחקר האחרונים, רק באסטוניה ובסינגפור – מדינות שנודעות בהישגי תלמידיהן במבחנים בין-לאומיים – נרשמה עלייה מובהקת בפרק הזמן המוקדש להוראה וללמידה. בישראל נרשמה גם ירידה קלה מאוד (פחות מ-1%) בפרק הזמן המוקדש למשימות מנהליות וארגוניות.

פילוח על פי מאפייני מורים

ככלל, נמצא שמורים ותיקים מקדישים חלק גדול יותר מן השיעור להוראה וללמידה, בהשוואה למורים בראשית דרכם. כך בכלל ישראל ובכל אחד ממגזרי השפה מורים ותיקים מקדישים כ-6% יותר מזמן השיעור להוראה וללמידה – בדומה לממוצע מדינות ה-OECD (כ-5% יותר). יש לבחון ממצא זה לאור הנתון כי למורים בראשית דרכם תחושת מסוגלות נמוכה יותר בניהול כיתה, בהשוואה למורים ותיקים. נוסף על כך, גם מורים מבוגרים יותר מקדישים חלק נרחב מן השיעור להוראה וללמידה בהשוואה למורים הצעירים יותר. כך בכלל ישראל ובעיקר בקרב מורים במגזר דוברי העברית מורים מבוגרים מקדישים כ-5% יותר מזמן השיעור להוראה וללמידה, וכך בממוצע מדינות ה-OECD (כ-8% יותר). על פי רוב, לא נמצאו פערים ניכרים בין מורים ומורות בהקצאת הזמן להוראה וללמידה.

לוח 17: החלק היחסי בשיעור (באחוזים) המוקדש בדרך כלל להוראה וללמידה, בפילוח על פי מאפייני מורים

פילוח		כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
מגדר	גברים	75%	78%	75%	76%
	נשים	75%	78%	75%	76%
גיל	מתחת לגיל 30	73%	73%	73%	74%
	גיל 30 ומעלה	78%	81%	78%	77%
ותק בהוראה	בראשית דרכם [עד 5 שנים]	72%	74%	71%	74%
	ותיקים [מעל 5 שנים]	76%	79%	76%	76%

²³ 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 למורים. 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 (52%) בבתי ספר דוברי ערבית.

פילוח על פי מאפייני הכיתות

בהשוואת הזמן שהמורים מקדישים להוראה וללמידה נמצא כי בישראל אין הבדל של ממש בין כיתות מרובות תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך (יותר מ-30% מתלמידי הכיתה) לבין כיתות עם ריכוז נמוך של תלמידים אלו, ואילו בממוצע מדינות ה-OECD מוקדש כמעט 4% פחות זמן להוראה וללמידה בכיתות מרובות תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך. מעניין לציין כי תמונה דומה נמצאה בבתי ספר דוברי ערבית מורים בכיתות מרובות תלמידים מרקע נמוך מקדישים כ-3% פחות זמן להוראה וללמידה, בהשוואה לעמיתיהם המלמדים בכיתות עם ריכוז נמוך של תלמידים אלו.

כמו כן, נמצא כי בישראל מורים בכיתות מרובות תלמידים עם צרכים מיוחדים (יותר מ-10% מתלמידי הכיתה) מקדישים 3% פחות זמן להוראה וללמידה, בהשוואה למורים בכיתות עם מעט תלמידים אלו, וכך גם בממוצע מדינות ה-OECD (כ-2% פחות). התופעה בולטת בבתי ספר דוברי עברית, ואילו בבתי ספר דוברי ערבית איננה מקבלת ביטוי משמעותי.

לוח 18: חלק השיעור (באחוזים) המוקדש בדרך כלל להוראה וללמידה, בפילוח על פי מאפייני הכיתות

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

מבט-על: קשר בין זמן המוקדש להוראה או לשמירה על סדר ומשמעת בכיתה למאפייני הכיתה והמורים

כדי ללמוד על השונות בחלק היחסי של השיעור שמורים מקדישים הלכה למעשה להוראה וללמידה או לניהול כיתה ולשמירה על הסדר והמשמעת (משתנים מוסברים/תלויים) נבחן הקשר עם ותק המורה בהוראה ועם מספר מאפיינים כיתתיים אפשריים (משתנים מוסברים/בלתי תלויים), תוך בקרה על מאפייני רקע של מורים (כגון: גיל, מגדר, ותק בהוראה, היקף משרה) ומאפייניהם (תחושת מסוגלות ביכולתם לנהל כיתה).

ותק בהוראה – בישראל (ובמדינות רבות אחרות) נמצא קשר חיובי בין ותק המורה בהוראה לבין חלק השיעור המוקדש הלכה למעשה להוראה וללמידה, וקשר שלילי בין ותק המורה בהוראה לבין חלק הזמן המוקדש לניהול הכיתה ושמירה 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 הכיתה גבוהה יותר כך מוקדש פחות זמן לניהול הכיתה ולשמירה על סדר ומשמעת. אף שלמורים ותיקים תחושת מסוגלות גבוהה יותר ביכולתם לנהל כיתה, בהשוואה למורים בראשית דרכם, הרי שעדיין גם

הוותק בהוראה וגם תחושת המסוגלות בניהול כיתה נמצאו קשורים כל אחד לזמן המוקדש הלכה למעשה לניהול כיתה (כאשר מבקרים 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 על אף שבישראל לא נמצא קשר מובהק בין גודל הכיתה והזמן המוקדש לניהול הכיתה ושמירה על סדר ומשמעת.

כמו כן, ישנה חשיבות לא רק לגודל הכיתה אלא גם להרכב התלמידים בכיתה. כך נמצא שככל שגדול יותר שיעורם של תלמידים תת-משיגים מבחינה לימודית כך קטן יותר חלק השיעור המוקדש להוראה ולמידה וגדול יותר חלק הזמן המוקדש לניהול הכיתה ושמירה על סדר ומשמעת. בנוסף נמצא כי הזמן המוקדש לניהול הכיתה ושמירה על סדר ומשמעת גדול יותר ככל ששיעור התלמידים עם צרכים מיוחדים גדל, וקטן יותר ככל ששיעור התלמידים המוחננים גדל. בישראל לא נמצא קשר מובהק בין שיעור התלמידים עם צרכים מיוחדים או שיעור המוחננים ובין הזמן המוקדש להוראה ולמידה.

8. פרקטיקות הוראה והערכה

מחקר טאליס מספק מידע לגבי הנושאים המרכזיים ביותר של עבודת ההוראה: פרקטיקות ההוראה ודרכי הערכה. פרקטיקות ההוראה הן הפעולות שהמורה מבצע בכיתה עם תלמידיו והדרכים שבהן המורים מזמנים לתלמידים אפשרויות לרכישת ידע או ליצירתו. במחקר טאליס, ניתן לסווג את פרקטיקות ההוראה לארבע קטגוריות עיקריות: פרקטיקות ניהול כיתה (Classroom management), פרקטיקות שתורמות לכך שההוראה ברורה ומובנת לתלמידים (Clarity of instruction), פרקטיקות קונסטרוקטיביסטיות המעודדות ומקדמות למידה משמעותית והבנייה של ידע (Cognitive activation), וכן פעילויות מתקדמות הנשענות על פרויקטים מורכבים ו/או ארוכים (Enhanced activities). מעבר ליישום מושכל ואפקטיבי של פרקטיקות אלו, על המורים לספק לתלמידיהם משוב על תהליך הלמידה ועל תוצאותיו שיבוא לידי ביטוי בהערכה מעצבת ומסכמת.

8.1. פרקטיקות הוראה

במחקר טאליס נשאלו המורים על התדירות שבה הם מיישמים פרקטיקות הוראה שונות בכיתתם. להלן דיווח על שיעור המורים המדווחים כי הם מיישמים את הפרקטיקות הללו "לעיתים קרובות" או "תמיד". על הפרקטיקות הנפוצות ביותר בישראל ניתן למנות פרקטיקות שתורמות לבהירות ההוראה (לספק הסבר כיצד נושא חדש קשור לנושא שכבר נלמד-89%, להסביר לתלמידים את הציפיות מהלמידה-86%) ולניהול כיתה (דרישה להישמע לכללי ההתנהגות-85%, בקשה להקשבה לדברי המורה-83%). על פי דיווחי המורים כל הפרקטיקות בנושא ניהול הכיתה שכיחות יותר בישראל מאשר במדינות ה-OECD, וכך גם מיעוט של פרקטיקות התורמות להוראה ברורה ומובנת (בעיקר תרגול משימות דומות עד שהמורה מוודא שכל התלמידים הבינו את החומר וכן הסבר כיצד נושא חדש קשור לנושא שכבר נלמד).

הפרקטיקה הנדירה ביותר (רק 28% מהמורים דיווחו על יישומה בתדירות רבה) היא פעילות מתקדמת של מתן פרויקט שנדרש לפחות שבוע כדי להשלימו. פרקטיקות נוספות שאין שכיחות הן מרבית הפרקטיקות לקידום למידה משמעותית (שדווחו על ידי כ-35% מהמורים). על פי רוב, שיעורי הדיווח על פרקטיקות לקידום למידה משמעותית דווקא נמוכים יותר בישראל מאשר במדינות ה-OECD (למעט שיעורי דיווח דומים על מתן משימות שאין להן פתרון מובן מאליו), ואילו שיעורי הדיווח על פעילויות מתקדמות דומים בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD.

במבט פנים-ישראלי, על אף שהתמונה בעיקרה דומה בין מגזרי השפה, הרי שעדיין נמצאו הבדלים, ולהלן הניכרים שבהם; בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לאלו דוברי העברית, נפוצות יותר הפרקטיקות הבאות: מתן פרויקטים שנדרש לפחות שבוע כדי להשלימם (42% לעומת 23%, בהתאמה), הצבת מטרות בתחילת ההוראה (90% לעומת 75%, בהתאמה), ותרגול משימות דומות שהמורה בטוח שכל התלמידים הבינו (84% לעומת 73%, בהתאמה). לעומת זאת, בבתי ספר דוברי עברית נפוצות יותר הפרקטיקות הבאות: מתן משימות שאין להן פתרון ברור מאליו (37% לעומת 27%) ודרישה להישמע לכללי ההתנהגות בכיתה (87% לעומת 80%).

לוח 19: שיעורי המורים שדיווחו כי הם מיישמים את פרקטיקות ההוראה בתדירות גבוהה²⁴

פרקטיקות הוראה				
דוברי ערבית	דוברי עברית	ממוצע OECD	כלל ישראל	
יכול כותב	80%	87%	71%	85%
	83%	83%	70%	83%
	83%	74%	65%	77%
	74%	68%	61%	70%
בהירות ההוראה	90%	89%	84%	89%
	91%	84%	90%	86%
	90%	75%	81%	79%
	84%	73%	68%	76%
	74%	71%	74%	72%
	70%	72%	74%	71%
קידום למידת משמעות	51%	48%	58%	49%
	37%	35%	45%	35%
	35%	35%	50%	35%
	27%	37%	34%	34%
פעילות מתקדמת	52%	52%	53%	52%
	42%	23%	29%	28%

בבחינת השינוי בין מחזורי המחקר, נמצא שמ-2013 ל-2018 נרשמה עלייה בתדירות היישום של ארבע פרקטיקות. העלייה הבולטת והמשמעותית ביותר היא בפעילות המתקדמת שימוש בתקשוב להכנת עבודה או פרויקט, כאשר שיעור יישום הפרקטיקה כמעט שולש! (מ-19% ל-52%, בהתאמה), ונרשמה עלייה של 33%, עלייה הגדולה מבין כל המדינות שהשתתפו במחקר. שינוי בולט זה משקף את המקום המרכזי של הטכנולוגיה והתקשוב, כחלק ממיומנויות המאה ה-21 בתוכנית מדיניות החינוך הדיגיטלי, וכן בתוכנית להטמעת פדגוגיה דיגיטלית בלמידה משמעותית,²⁵ וקיום מגוון הכלים העומדים לרשות מורים ותלמידים בענף החינוכי²⁶ (במסגרת תכנית התקשוב הלאומית להתאמת מערכת

²⁴ מורה שדיווח על יישום הפרקטיקה בתדירות גבוהה הוגדר מי שבחר "לעיתים קרובות" או "תמיד" מבין ארבע אפשרויות תשובה: "אף פעם או כמעט אף פעם", "מידי פעם", "לעיתים קרובות" ו-"תמיד".

²⁵ לדוגמה: https://sites.education.gov.il/cloud/home/Digital_Content/Documents/digital_books.pdf

²⁶ לפירוט ראו: <https://sites.education.gov.il/cloud/home/Pages/default.aspx>

החינוך למאה ה-21). נוסף על כך, נרשמה עלייה כללית של כ-10% ביישום פרקטיקות המקדמות הוראה ברורה ומובנת לתלמידים. מהן, עלייה גדולה של 21% נרשמה ביישום הפרקטיקה "מתן משימות מחיי היומיום כדי להדגים כיצד הידע החדש שימושי", ועלייה מתונה יותר של כ-5% נרשמה ביישום הפרקטיקה "תרגול משימות דומות עד שהמורה בטוח שכל התלמידים הבינו את החומר". עלייה דומה נרשמה גם בפעילות המתקדמת "מתן פרויקטים שנדרש לפחות שבוע כדי להשליםם".

בבחינת שיעורי המורים המיישמים את הפרקטיקות שלעיל, בפילוח לפי הוותק בהוראה של המורים, נמצא כי על פי רוב שיעורי הדיווח דומים בין מורים בראשית דרכם ואלו הוותיקים, למעט חלק מפרקטיקות ניהול הכיתה המיושמות יותר על ידי מורים ותיקים ("הצבת מטרות בתחילת ההוראה": 82% לעומת 68%; "הסבר מה מצפים שהתלמידים ילמדו": 88% לעומת 77%) וכן פרקטיקה לקידום למידה משמעותית ("מתן משימות המצריכות חשיבה ביקורתית": 50% לעומת 44%), וזאת לעומת פרקטיקה לניהול כיתה שמיושמת יותר על ידי מורים בראשית דרכם ("הרגעה של תלמידים מפריעים בשיעור": 83% לעומת 75%).

מבט-על: קשר בין מדדי איכות לתהליך ההוראה ובין מאפייני הכיתה והמורים

במחקר טאליס נקבעו שלושה מדדי איכות עיקריים לתהליכי הוראה: חלק השיעור המוקדש להוראה וללמידה, פרקטיקות קונסטרוקטיביסטיות המעודדות ומקדמות למידה משמעותית והבנייה של ידע, וכן תחושת חוללות עצמית. בכדי ללמוד אילו גורמים קשורים ויכולים להסביר שונות בין מורים בכל אחד ממדדי האיכות הללו (משתנים מוסברים/תלויים) נבחנו מספר מאפיינים כיתתיים ומאפייני רקע של מורים (משתנים מסבירים/בלתי תלויים).

מאפיינים כיתתיים – במדינות רבות ובכללן ישראל נמצא שככל שגבוה יותר שיעורם של תלמידים תת-משיגים מבחינה לימודית (לתפיסת מוריהם) כך חלק השיעור המוקדש להוראה וללמידה קטן יותר, וכן תדירות יישום 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 הן תדירות יישום פרקטיקות לקידום למידה משמעותית והן תחושת החוללות העצמית של המורים (אך לא נמצא קשר עם חלק השיעור המוקדש להוראה וללמידה). 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 יישום פרקטיקות לקידום למידה משמעותית, ואילו לא נמצא קשר מובהק בין גודל כיתה ובין תחושת החוללות העצמית של המורים. משמעות הדבר, ככל שבכיתה תלמידים רבים יותר, אמנם פחות זמן מוקדש להוראה וללמידה, אך לפי דיווחי המורים תדירות הפעלת פרקטיקות לקידום למידה משמעותית לא פחתה, אפילו לא אם בכיתה שולבו 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. בנוסף, נמצא שרק מדד האיכות האחרון –

תחושת חוללות עצמית – קשור גם להיקף משרה, כך שככל שהיקף משרתו של המורה גדול יותר כך תחושת החוללות העצמית שלו גבוהה יותר.²⁷

8.2. פרקטיקות הערכה

במחקר טאליס נשאלו המורים על התדירות שבה הם משתמשים בשיטות שונות להערכת הלמידה של התלמידים.²⁸ השימוש בכיתות ז'-ט' בשלוש מבין ארבע פרקטיקות ההערכה דומה, כך ששני שלישים (66% עד 69%) מן המורים דיווחו על שימוש תדיר בדרכי הערכה משלהם,²⁹ על מתן משוב בכתב על עבודות התלמידים בנוסף לציון, ועל צפייה בתלמידים בעודם עובדים על משימה ומתן משוב מידי. פחות משליש מהמורים בישראל דיווחו על כך שהם מאפשרים לתלמידיהם להעריך את ההתקדמות שלהם בעצמם (כ-29%).

בממוצע מדינות ה-OECD נמצא שכמעט 80% מן המורים דיווחו כי באופן תדיר הם צופים בתלמידים בעודם עובדים על משימה ונותנים להם משוב מידי וכן על שימוש תדיר בדרכי הערכה משלהם, למעלה ממחציתם (58%) דיווחו על מתן משוב בכתב על עבודות התלמידים בנוסף לציון, ומיעוטם (41%) דיווחו על כך שהם מאפשרים לתלמידיהם להעריך את ההתקדמות שלהם בעצמם. אמנם הפרקטיקה של מתן משוב בכתב על עבודות התלמידים בנוסף לציון שכיחה יותר בישראל מאשר במדינות ה-OECD (69% לעומת 58%, בהתאמה), אך יתר פרקטיקות ההערכה נפוצות פחות בישראל, בכ-10% עד כ-15% לערך.

לוח 20: שיעורי המורים שדיווחו כי הם מיישמים את פרקטיקות ההערכה האלה בתדירות גבוהה

פרקטיקות הערכה	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	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 מידי	66%	79%	60%	81%
אני מאפשר לתלמידים להעריך את ההתקדמות שלהם בעצמם	29%	41%	26%	38%

במבט פנים-ישראלי, נמצא שמורים בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו בשיעורים גבוהים יותר מעמיתיהם בבתי הספר דוברי עברית כל יישום פרקטיקות ההערכה בתדירות גבוהה. הדבר בולט בעיקר בשיעורי הדיווח על צפייה בתלמידים כשהם עובדים ונותנים משוב מידי (81% לעומת 60%, בהתאמה), ובמידה פחותה מכך על מתן אפשרות לתלמידים להעריך את

²⁷ נמצא גם קשר שלילי עם גיל המורים, אך מאפיין זה של מורים על פי רוב לא היווה חלק מן המשתנים שנשמרו מבוקרים במודלים במחקר.

²⁸ יש לזכור שבשאלון לא נכללו כלי הערכה שחלקם נפוצים בישראל, דוגמת מבחני מדף, מאגרי משימות הערכה מתוקשבות, מבחני המיצ"ב פנימי ועוד.

²⁹ נדרש משנה זהירות בפירוש הנתונים של פרקטיקות הערכה זו, שכן היא נתונה למנעד רחב של פרשנויות. כך, מורה מסוים יכול פרש "דרך הערכה משלי" כמבחן שפתח 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.

התקדמותם (38% לעומת 26%, בהתאמה) ועל שימוש בכלים ובדרכי הערכה משל המורה (74% לעומת 67%, בהתאמה).

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

9. פיתוח מקצועי

פיתוח מקצועי הוא מרכיב חיוני בקריירה של מורים ומנהלים, ויש בו כדי להבטיח כי לצוות החינוכי והניהולי עומדים הידע העדכני, המיומנויות והכישורים הנדרשים להם למילוי תפקידם. לפיכך, מערכות חינוך שואפות לספק למורים ולמנהלים הזדמנויות לפיתוח מקצועי, ובכך להשפיע במידה רבה על אפקטיביות ההוראה וטיב הניהול. ניתן לראות בפעילויות לפיתוח מקצועי שלב נוסף על רצף שתחילתו בהכשרת מורים טרם כניסתם למקצוע, דרך התמחות עם הכניסה למקצוע, והמשכו במגוון פעילויות לפיתוח מקצועי – הן רשמיות והן לא רשמיות – העוסקות במגוון תכנים ומשימות הנוגעים לתפקיד המורה והמנהל. מעבר למידת ההשתתפות של הצוות החינוכי בפעילויות מסוגים שונים לפיתוח מקצועי, ובפרט בתכנים בפעילויות אלו אל מול הצורך שמבטאים המורים בפיתוח מקצועי בתכנים שונים, תלויה ועומדת שאלת המאפיינים של פעילויות משמעותיות לפיתוח מקצועי. כמו כן, ישנה חשיבות לאפיון החסמים שעומדים כמכשלה בפני השתתפות מורים בפעילויות אלו ומנגד הפעולות שנעשות לעידוד ההשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי.

9.1. פיתוח מקצועי בקרב מורים

השתתפות בפעילות כלשהי לפיתוח מקצועי

כ-96% מהמורים בכיתות ז'-ט' בישראל השתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי בשנה שקדמה למועד המחקר. שיעור זה דומה לממוצע מדינות ה-OECD (94%), וגם לא נרשם הבדל של ממש בין מורים בבתי ספר דוברי עברית לאלו בבתי ספר דוברי ערבית.

לוח 21: שיעורי המורים שהשתתפו בפעילות כלשהי לפיתוח מקצועי

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

כאמור, כמעט כל המורים בישראל משתתפים בפעילויות לפיתוח מקצועי, כאשר נרשמו לעיתים פערים קטנים מאוד אך מובהקים בשיעורי ההשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי בין קבוצות מורים. בישראל נמצא פער קטן בשיעורי ההשתתפות כך שמורים מבתי ספר עתירי תלמידים מרקע חברתי-כלכלי מוחלש (מעל 30%) נוטים להשתתף מעט יותר מעמיתיהם בפעילויות לפיתוח מקצועי (97% לעומת 95% בבתי ספר שבהם שיעור התלמידים מרקע מוחלש עומד על פחות מ-30%). לעומת זאת, לא נמצא הבדל בשיעורי ההשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי בין מורים בבתי הספר הנבדלים בשיעור תלמידים מהגרים/עולים או כאלו עם צרכים מיוחדים, או לפי גודל היישוב אליו משויך בית הספר. ממצאים דומים נרשמו גם בממוצע מדינות ה-OECD. בבחינת מאפייני המורים, בישראל נמצא כי יותר מורים ותיקים השתתפו בפעילות לפיתוח מקצועי מאשר מורים בראשית דרכם (97% לעומת 94%, בהתאמה), כאשר לא נמצא הבדל מובהק בשיעורי ההשתתפות בפילוח לפי מגדר וגיל. תמונה דומה נמצאה גם בממוצע מדינות ה-OECD בעבור ותק בהוראה וגיל, וכן פער קטן ומובהק כאשר גברים משתתפים מעט יותר מנשים בפעילויות לפיתוח מקצועי (95% לעומת 94%, בהתאמה).

סוגי הפעילויות לפיתוח מקצועי

לפי דיווחי המורים, מבין הפעילויות לפיתוח מקצועי שבהן הם השתתפו בשנה שקדמה למועד מחקר, 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%. תמונה דומה באופן יחסי נרשמה גם בממוצע מדינות ה-OECD, מבחינת מדרג הפעילויות לפיתוח מקצועי על פי מידת השתתפות המורים בהן, אף כי שיעורי הדיווח על השתתפות לרוב גבוהים יותר בישראל. 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).

לוח 22: שיעורי המורים שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי

סוג הפעילות לפיתוח מקצועי	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	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 של מורים בבתי ספר דוברי ערבית דומים או גבוהים מהשיעורים בבתי ספר דוברי עברית, כאשר הפערים הגדולים ביותר נרשמו בהשתתפות בתוכנית הסמכה פורמלית ובימי עיון (פערים של כ-15%) וכן בהשתתפות בסיורים בארגונים שונים והדרכה של עמיתים (פערים של כ-10%).

על פי רוב, יותר מורים ותיקים בישראל דיווחו כי השתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי בהשוואה למורים בראשית דרכם. הדבר בולט בעיקר בכל האמור 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 גדול יותר

(31% לעומת 24% מהמורים הוותיקים). בשאר הפעילויות לפיתוח מקצועי לא נרשם הבדל של ממש בשיעורי ההשתתפות בין מורים ותיקים ואלו בראשית דרכם בישראל. בממוצע מדינות ה-OECD נרשמו שיעורי השתתפות גבוהים יותר של מורים ותיקים בכל הפעילויות לפיתוח מקצועי, בהשוואה למורים בראשית דרכם, למעט השתתפות בתוכנית הסמכה פורמלית (בדומה לישראל) והשתתפות בהדרכה של עמיתים וצפייה בהם ו/או התבוננות עצמית, כחלק ממערך פורמלי של בית הספר (בישראל לא נמצא הבדל).

מאפיינים של פעילויות משמעותיות לפיתוח מקצועי

כ-80% מן המורים בישראל, ללא הבדל ניכר בין מגזרי השפה, דיווחו על כך שלפעילות לפיתוח מקצועי שהשתתפו בה בשנה שקדמה למחקר הייתה השפעה חיובית על ההוראה שלהם. שיעור זה דומה לשיעורם בממוצע מדינות ה-OECD.

בבחינת מאפייני פעילות שלהן השפעה חיובית על ההוראה, נראה ששיעורים גבוהים של מורים בישראל ציינו מאפיינים הנוגעים למיקוד בתוכן – התאמה לצורכי הפיתוח המקצועי האישיים של המורה (90%), הסתמכות על ידע קודם של המורה (85%) והיות הפעילות מובנית היטב (84%) – ולמידה פעילה – אפשרות לתרגל וליישם ידע ורעיונות בכיתה (87%) ומתן הזדמנויות ללמידה פעילה (86%). רק מיעוט המורים בישראל ייחסו חשיבות לכך שהפעילות התקיימה בבית ספרם (55%) וכללה את מרבית עמיתיהם מבית הספר (42%). שאר המאפיינים צוינו על ידי כ-70% עד כ-80% מן המורים. על פי רוב, שיעור נמוך יותר או דומה מקרב המורים במדינות ה-OECD ציינו את המאפיינים הללו של פעילויות משמעותיות לפיתוח מקצועי. עיקר הפערים ניכרים במאפיינים הנוגעים למשך הפעילויות המשך (77% בישראל לעומת 40% בממוצע ה-OECD) ולהזדמנויות לפעילויות המשך (80% לעומת 51%, בהתאמה). שיעורי המורים שצינו את המאפיינים השונים של פעילות משמעותית גבוהים מעט יותר, על פי רוב, בבתי ספר דוברי ערבית לעומת אלו דוברי העברית. הפערים הגדולים ביותר ניכרו במאפיינים הנוגעים למיקום ההשתלמות בבית הספר שבו מלמדים לצד העמיתים, כאשר שיעורי הדיווח בקרב מורים בבתי ספר דוברי עברית דומים לאלו בממוצע ה-OECD, ואילו בבתי ספר דוברי ערבית הם גבוהים יותר בכ-30%.

לוח 23: שיעורי המורים שצינו את המאפיינים המתוארים לפעילויות פיתוח מקצועי שלהן 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 תדמית	התאמה לצורכי הפיתוח המקצועי האישיים	90%	78%	89%
	הסתמכות על הידע הקודם	85%	91%	84%
	מובנית היטב	84%	76%	85%
	מיקוד בתוכן הנחוץ להוראת המקצועות שאני מלמד	70%	72%	68%
תוכן תדמית	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%
תוכן תדמית	יצירת הזדמנויות לפעילויות המשך	80%	51%	77%
	התקיימה לאורך תקופה ממושכת	77%	40%	76%
תוכן תדמית	התקיימה בביה"ס שלי	55%	47%	48%
	כללה את רוב העמיתים מביה"ס שלי	42%	39%	33%

במחקר ניסו לעמוד על הקשר בין השתתפות בפעילות משמעותית של פיתוח מקצועי (משתנה מסביר/בלתי תלוי) לבין שביעות רצון המורים מהעבודה ותחושת החוללות העצמית שלהם (משתנים מוסברים/תלויים) תוך בקרה על מאפייני רקע של המורים (כגון: מגדר, ותק בהוראה, היקף משרה) ומאפייני כיתה (גודל כיתה, שיעור תלמידים תת-משיגים מבחינה לימודית, עם בעיות התנהגותיות). בישראל ובמרבית המדינות שהשתתפו במחקר נמצא קשר חיובי בין השתתפות בפעילות משמעותית של פיתוח מקצועי לתחושת החוללות העצמית ושביעות הרצון מהעבודה. כך, מורים שהשתתפו בשנה שקדמה למחקר בפעילות לפיתוח מקצועי שהייתה משמעותית להוראה שלהם בכיתה נוטים להיות מרוצים יותר ובעלי תחושת חוללות עצמית גבוהה יותר.

תכנים שנכללו בפעילויות לפיתוח מקצועי

בישראל, התכנים הנפוצים ביותר אשר נכללו בפעילויות לפיתוח מקצועי שבהן השתתפו המורים במהלך השנה שקדמה למחקר נוגעים ישירות לתחום הדעת שהמורים מלמדים, קרי ידע הבנה וכישורים פדגוגיים בהוראת תחום הדעת (כמעט 80% מן המורים דיווחו על כך). כשני שלישים מן המורים דיווחו כי בפעילויות לפיתוח מקצועי בהן השתתפו נכללו תכנים הנוגעים לדרכים הערכת תלמידים, מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה, וידע 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 בהן השתתפו רק כחמישית מן המורים, בעוד הנושא הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים נכלל בפעילויות בהן השתתפו רק כשליש מהמורים. שאר התכנים נכללו בפעילויות לפיתוח מקצועי בהן השתתפו שיעורי ביניים של כ-35% עד כ-60% מן המורים.

לוח 24: התכנים בפעילויות לפיתוח מקצועי שעליהן דיווחו המורים

תכנים בפעילות לפיתוח מקצועי	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	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 (למשל יצירתיות, חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות)	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 או ממדינות שונות	19%	19%	14%	33%
אחר	26%	28%	23%	35%

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. ועדיין, ניתן לזהות מספר תכנים שנפוצים יותר בפעילויות לפיתוח מקצועי בישראל, וביניהם: ניהול וארגון בבית הספר (37% לעומת 22%), הוראת כישורי למידה (60% לעומת 48%), שיתוף פעולה בין המורים להורים (44% לעומת 35%), ומיומנויות תקשוב לצורכי הוראה (69% לעומת 60%). לעומת זאת, הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים נפוץ פחות בפעילויות לפיתוח מקצועי בישראל (33% לעומת 43%).

במבט פנים-ישראלי, ניכר כי על אף מדרג יחסית דומה של התכנים על פי שכיחותם בפעילויות לפיתוח מקצועי בהן השתתפו המורים, שיעורי הדיווח על הכללת התכנים בפעילויות גבוהים הרבה יותר במגזר דוברי הערבית. על פי רוב, בששת התכנים הנפוצים במדרג, הפערים עומדים על כ-5% עד כ-15% וכך גם בתכנים הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים והוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית, ואילו בשאר התכנים הפערים עומדים על כ-25% עד כ-30%.

בהשוואה למחזור המחקר הקודם, נרשמה בין 2013 ל-2018 עלייה בשיעור המורים שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי בהן נכללו 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 (8%), כישורים פדגוגיים בהוראת

תחום הדעת (5%) והוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית (4%). בשיעורי המורים שהשתתפו בפעילויות בהן נכללו שאר התכנים לא חל שינוי של ממש.

מעניין לציין כי בישראל לרוב לא נרשם הבדל ניכר בשכיחות התכנים בפעילויות לפיתוח מקצועי בין מורים בראשית דרכם למורים ותיקים, פרט לכך שפחות מורים בראשית דרכם ציינו את הנושאים הוראה פרטנית (33% לעומת 43%, בהתאמה) ומיומנויות תקשוב לצורכי הוראה (63% לעומת 71%, בהתאמה). לפחות בנוגע לנושא האחרון, הרי שהדבר עומד בהתאמה לכך שתחושת המסוגלות של מורים ותיקים נמוכה יותר מזו של מורים בראשית דרכם בשימוש בטכנולוגיה דיגיטלית (כמתואר לעיל). אם כן, בכל הנוגע לשימוש בתקשוב לצורכי הוראה יש למורים ותיקים, בהשוואה למורים בראשית דרכם, תחושת מסוגלות נמוכה יותר, והם גם משתתפים יותר בפעילויות לקידום מקצועי בתחום. חשוב לציין כי זהו אחד משני תחומים בלבד שבהם שיעור המורים הוותיקים שצינו צורך רב להתפתח בתחום איננו נופל משיעור המורים בראשית דרכם (ראו פירוט להלן).

במחקר טאליס ניסו לעמוד על קשר אפשרי 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, היקף משרה) ומאפייני כיתה (גודל כיתה, שיעור תלמידים תת-משיגים מבחינה לימודית או עם בעיות התנהגותיות). בישראל נמצאו קשרים חיוביים בכל המקרים שנבחנו. כך, מורים שהשתתפו בפעילות לפיתוח מקצועי בנושא פרקטיקות פדגוגיות נטו ליישם בתדירות רבה יותר פרקטיקות אפקטיביות בכיתה; מורים שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי בנושא ניהול כיתה נטו להיות בעלי תחושת מסוגלות גבוהה יותר בניהול כיתה; וכן מורים שהשתתפו בפעילות לפיתוח מקצועי בנושא הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית נטו להיות בעלי תחושת מסוגלות גבוהה יותר להוראה בסביבות אלו, כל זאת בהשוואה לעמיתיהם שלא השתתפו בפעילויות אלו.

הצורך בפעילויות לפיתוח מקצועי

המורים נשאלו עד כמה יש להם צורך כיום בפיתוח מקצועי בכל אחד מן התכנים הללו. בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD נמצאה תמונה דומה בעיקרה באשר לנושאים בצמרת ובתחתית מדרג הנושאים שיש בהם צורך רב לפיתוח מקצועי. שיעור גבוה יחסית של מורים בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD הביעו צורך רב להתפתח בנושאים: מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה (29%-18%, בהתאמה), בהוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים (25%-14%, בהתאמה), שיעורים (22%, בהתאמה), התנהגות תלמידים וניהול כיתה (22%-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). לעומת זאת, שיעור נמוך יחסית של מורים בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD הביעו צורך רב להתפתח בנושא ידע והבנה של תוכנית הלימודים (13% לעומת 8%, בהתאמה), וכן בקרב מורי ישראל בנושא הוראה פרטנית (12%) ובקרב מורים במדינות ה-OECD בנושא ניהול וארגון בית הספר (8%).

לוח 25: שיעורי המורים שיש להם כיום צורך רב בפיתוח מקצועי בתחומים שונים³⁰

תכנים בפעילות לפיתוח 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%

במבט פנים-ישראלי, על פי רוב נרשמו שיעורים דומים של מורים בבתי ספר דוברי עברית ואלו בבתי ספר דוברי ערבית ציינו צורך רב בפיתוח מקצועי בתחומים המתוארים. עם זאת, בבתי ספר דוברי עברית ליותר מורים יש צורך רב בפיתוח מקצועי בכישורים פדגוגיים בהוראת תחום הדעת (20% לעומת 14% בבתי ספר דוברי ערבית), ואילו בבתי ספר דוברי ערבית ליותר מורים יש צורך רב בפיתוח מקצועי בהוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית (23% לעומת 14% בבתי ספר דוברי עברית) ותקשורת עם אנשים מתרבויות שונות או ממדינות שונות (22% לעומת 13%, בהתאמה). לא זו בלבד שלמורים במגזר דוברי הערבית יש צורך רב יותר בפיתוח מקצועי בשני נושאים אלו, בהשוואה לעמיתים במגזר דוברי העברית, אלא שהם גם משתתפים יותר בפעילויות לפיתוח מקצועי בנושאים אלו (ראו לוח 24). ועדיין, מסתמן כי קיים מחסור בהיצע פעילויות לפיתוח מקצועי בתחומים אלו של רב-תרבותיות, בהשוואה לתחומים אחרים, שכן על אף הצורך היחסית גבוה לפיתוח מקצועי, שיעורי המורים שהשתתפו בפיתוח מקצועי בנושאים אלו נמוכים יחסית.

בהשוואה למחזור המחקר הקודם נרשמה בין 2013 ל-2018 עלייה מתונה של כ-5% בשיעור המורים שצינו צורך רב בפיתוח מקצועי בכמה נושאים: דרכים להערכת תלמידים, מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה, ניהול וארגון בבית הספר, הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית, ועלייה קלה יותר של כ-2% בנושא הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים. שלא במפתיע, כל הנושאים הללו למעט האחרון, נמנים גם עם הנושאים שנרשמה בהם עלייה בשיעור ההשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי בתקופה האמורה.

מעניין לציין כי בישראל כמעט בכל הנושאים שיעור גבוה יותר של מורים בראשית דרכם, בהשוואה למורים ותיקים, ציינו צורך רב בפיתוח מקצועי ובעיקר ידע והבנה בתחומי הדעת

³⁰ מורה שדיווח שיש לו צורך בפיתוח מקצועי בנושא מסוים הוגדר מי שבחר "צורך רב" מבין ארבע אפשרויות תשובה: "אין לי כל צורך", "צורך מועט", "צורך בינוני" ו-"צורך רב".

וכישורים פדגוגיים להוראת תחומי הדעת, כמו גם התנהגות תלמידים וניהול כיתה (פערים של כמעט 20%). רק בשני תחומים נרשמו שיעורים דומים בצורך בפיתוח מקצועי: מיומנות תקשוב לצורכי הוראה ותקשורת עם אנשים מתרבויות/מדינות שונות.

חסמים להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי

כמחצית מן המורים בכיתות ז'-ט' בישראל ואף למעלה מכך 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 שהיעדר 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 היוו מכשול בפני כעשירית מן המורים (9%).

לוח 26: שיעורי המורים שצינו כי הגורמים המתוארים מהווים מכשול להשתתפותם בפעילויות לפיתוח מקצועי³¹

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%

אי עמידה בדרישות קדם היווה חסם נדיר יחסית גם בממוצע מדינות ה-OECD (11%), ושיעורי דיווח יחסית דומים ואף גבוהים במקצת בממוצע מדינות ה-OECD ביחס לישראל נרשמו בעבור היעדר תמיכה מהמעסיק והתנגשות עם שעות עבודה. ברם, היעדר זמן בשל מחויבויות משפחתיות מהווה חסם מרכזי יותר בישראל מאשר במדינות ה-OECD (52% לעומת 37%, בהתאמה) וכך גם היעדר תמריצים להשתתפות בפיתוח מקצועי (58% לעומת 47%, בהתאמה). לעומת זאת, חוסר בפיתוח מקצועי רלוונטי משמעותי פחות בישראל מאשר במדינות ה-OECD (29% לעומת 38%, בהתאמה).

שלא במפתיע, היעדר זמן בשל מחויבויות משפחתיות מהווה חסם מרכזי יותר בעבור מורים שגילים עד 50 שנים (כ-60% מהם דיווחו על כך לעומת רק כ-35% מהמורים המבוגרים יותר). אף כי ניתן היה להניח שיותר מורים ותיקים בהוראה יצינו כי היעדר תמריצים להשתתפות בפיתוח מקצועי מהווה חסם עבורם, לדוגמה בשל ניסיונם ודירוגם המקצועי הדרישה והתמריץ להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי – אם לשם הכרה לגמולים ואם לקידום - קטנים, הרי שלא נמצא הבדל בשיעורי הדיווח על חסם זה בין מורים לפי הוותק או הגיל שלהם.

³¹ מוצגים שיעורי המורים המסכימים עם כל אחד מן ההיגדים, כלומר מורים שבחרו באפשרויות "מסכים" או "מסכים מאוד" מבין ארבע אפשרויות התשובה: "כלל לא מסכים", "לא מסכים", "מסכים" ו-"מסכים מאוד".

במבט פנים-ישראלי, שיעורי הדיווח על החסמים להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי דומים על פי רוב בין מורים משני מגזרי השפה, פרט לכך שהחסמים התנגשות בשעות עבודה (52% לעומת 40%) ובעיקר היעדר תמריצים להשתתפות (66% לעומת 37%) מרכזיים יותר בקרב מורים בבתי ספר דוברי עברית.

שיעורי הדיווח על החסמים להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי דומים לאלו ממחזור מחקר טאליס 2013, פרט לכך שנרשמה ירידה של 6% בחסם הנוגע ליוקר הפיתוח המקצועי.

תמיכה ועידוד להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי

המורים נשאלו על קבלת מגוון גורמים בכדי לסייע להם להשתתף בפעילויות לפיתוח מקצועי בשנה שקדמה למועד המחקר. אמצעי התמיכה הנפוץ לשם עידוד להשתתפות בפיתוח מקצועי הוא שחרור מחובת הוראה כדי להשתתף בפעילויות שהתקיימו בשעות העבודה הרגילות (30% מן המורים ציינו זאת). ממצא זה חשוב לאור העובדה שכמחצית המורים ציינו התנגשות בשעות כחסם להשתתפותם בפעילויות לפיתוח מקצועי (ראה לוח 26). שיעור דומה מהמורים ציינו שקיבלו חומרים שנדרשו לפעילות (30%), ופחות מכך ציינו תוספת כספית עבור פעילויות שהתקיימו מחוץ לשעות העבודה (21%) או החזר/תשלום בעבור הוצאות (19%). אמצעי התמיכה הנפוצים פחות היו תמיכה או גמולים שאינם כספיים וכן העלאה בשכר (כ-15%).

במבט פנים-ישראלי, 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, ראו לוח 22), 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.

לוח 27: שיעורי המורים שציינו כי קיבלו את הגורמים המתוארים כדי להשתתף בפעילויות לפיתוח מקצועי

תמיכה	כלל ישראל	ממוצע OECD ³²	דוברי עברית	דוברי ערבית
שחרור מחובות הוראה כדי להשתתף בפעילויות שהתקיימו בשעות העבודה הרגילות	30%	---	30%	30%
חומרים שנדרשו לפעילויות	30%	---	30%	29%
תוספת כספית עבור פעילויות שהתקיימו מחוץ לשעות העבודה	21%	---	23%	14%
הטבות מקצועיות שאינן כספיות	21%	---	19%	26%
החזר או תשלום עבור הוצאות שונות	19%	---	19%	19%
תמיכה שאינה כספית עבור פעילויות שהתקיימו מחוץ לשעות העבודה	17%	---	14%	24%
העלאה בשכר	15%	---	12%	22%
גמולים שאינם כספיים	13%	---	12%	16%

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, שיעור תלמידים תת-משיגים מבחינה לימודית או עם בעיות התנהגותיות). בישראל ובמרבית המדינות שהשתתפו במחקר נמצאו קשרים חיוביים, כך שהן מורים שדיווחו על מתן תמיכה שאינה כספית והן אלו שדיווחו על תמיכה כספית נטו להשתתף ביותר פעילויות לפיתוח מקצועי.

9.2. השתתפות מנהלים בפעילויות לפיתוח מקצועי

השתתפות בפעילות כלשהי לפיתוח מקצועי

כ-99% ממנהלי בתי הספר לתלמידי כיתות ז'-ט' בישראל השתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי המיועדות למנהלים בשנה שקדמה למועד המחקר. שיעור זה דומה לממוצע מדינות ה-OECD, ודומה בין מנהלים מבתי הספר משני מגזרי השפה.

לוח 28: שיעורי המנהלים שהשתתפו בפעילות כלשהי לפיתוח מקצועי המיועדת למנהלים

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

³² מארגני המחקר אפשרו למדינות לבחור אם להכליל בשאלון שאלה העוסקת במנגנונים לעידוד ותמיכה בהשתתפות מורים בפיתוח מקצועי, תוך בחירה מבין 8 מנגנונים אפשריים. כיוון שרק 44 מבין המדינות שהשתתפו במחקר בחרו לכלול שאלה בנושא זה, כשלא כולן בחרו לכלול את כל המנגנונים המוצעים, מארגני המחקר בחרו שלא להציג ממוצע בין-לאומי.

סוגי הפעילויות לפיתוח מקצועי

מבין הפעילויות לפיתוח מקצועי המיועדות למנהלים שהמנהלים דיווחו כי השתתפו בהן בשנה שקדמה למועד מחקר, למעלה 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, הפעילויות השכיחות פחות הן תוכנית הסמכה פורמלית (19%) והשתתפות בהשתלמויות/קורסים מקוונים (25%). כשני שלישים מן המנהלים דיווחו על השתתפות בשאר הפעילויות לפיתוח מקצועי למנהלים, ובכלל זה השתלמויות/קורסים פנים אל פנים (64%) או במנהיגות (69%), או הדרכה של עמיתים וצפייה בהם ו/או התבוננות עצמית כחלק ממערך פורמלי (69%). תמונה דומה יחסית נרשמה גם בממוצע מדינות ה-OECD, מבחינת מדרג הפעילויות לפיתוח מקצועי למנהלים על פי מידת השתתפות המנהלים בהן, אף כי שיעורי הדיווח על השתתפות לרוב גבוהים יותר בישראל. ניכר כי בישראל השתתפות המנהלים גבוהה יותר בעיקר בקהילה מקצועית (92% לעומת 61% בממוצע מדינות ה-OECD), וכן בהדרכה של עמיתים וצפייה בהם כחלק ממערך פורמלי (69% לעומת 47% בהתאמה), ובקורסים בתחום הדעת, בשיטות הוראה או בנושאים פדגוגיים (80% לעומת 71% 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.

לוח 29: שיעורי המנהלים שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי המיועדות למנהלים

סוג הפעילות לפיתוח מקצועי	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	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%	71%	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%

שיעורי ההשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי של מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית דומים או גבוהים מהשיעורים בבתי ספר דוברי עברית, כאשר 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 שנפוצה יותר בקרב מנהלים בבתי ספר דוברי עברית (94%) לעומת עמיתיהם דוברי הערבית (85%).

בהשוואה לדיווחי מורים (ראו לוח 22) על השתתפות בפעילויות של פיתוח מקצועי, בכל הנוגע לסוגי הפעילויות שנכללו הן בשאלון המורים והן בשאלון המנהלים, הרי שניתן לזהות מספר תובנות. כך, 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 מאשר במדינות ה-OECD, בעיקר בקרב מנהלים אך גם בקרב מורים, כאשר שיעורם של המנהלים שהשתתפו בפעילויות אלו גבוה משיעור המורים. לעומת זאת, על קריאה של ספרות מקצועית – פעילות נפוצה לקידום מקצועי – דיווחו מעט יותר מנהלים מאשר מורים בישראל (פער של כ-10%), כאשר שיעורי הדיווח בישראל דומים לאלו בממוצע מדינות ה-OECD. כמו כן, הן בישראל והן במדינות ה-OECD, ההשתתפות בקורסים מקוונים עדיין נפוצה פחות בהשוואה לקורסים פנים אל פנים, אך ניתן 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 מאשר בממוצע מדינות ה-OECD (52% לעומת 36%, בהתאמה), ואילו שיעור ההשתתפות בקורסים אלו בקרב מנהלים בישראל דווקא נמוך מאשר בממוצע מדינות ה-OECD (25% לעומת 36%, בהתאמה).

הצורך בפעילויות לפיתוח מקצועי

המנהלים נשאלו עד כמה יש להם צורך רב כיום בפיתוח מקצועי בכל אחד מן התחומים הללו. בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD נמצאה תמונה דומה בעיקרה באשר לנושאים בצמרת ובתחתית מדרג הנושאים שיש בהם צורך רב לפיתוח מקצועי למנהלים. כשליש מהמנהלים בישראל הביעו צורך רב להתפתח מקצועית בשימוש בנתונים לצורך שיפור איכות בית הספר (34% בישראל לעומת 24% בממוצע מדינות ה-OECD), ובתכנון פיתוח מקצועי עבור/עם המורים (31% לעומת 20%, בהתאמה), וכרבע מהם ציינו ניהול פיננסי (27% לעומת 23%, בהתאמה) ופיתוח שיתוף פעולה בקרב מורים (27% לעומת 26%, בהתאמה). בשני התחומים הראשונים נרשמו הפערים הגדולים ביותר בשיעורי המנהלים שציינו צורך רב להתפתח בתחום בין ישראל לממוצע מדינות ה-OECD. לעומת אלו, כחמישית מהמנהלים בישראל הביעו צורך רב להתפתח בידע והבנה בהתפתחויות חדשות במחקר ובתיאוריה של מנהיגות (19% לעומת 14%, בהתאמה) במדיניות החינוך הקיימת (18% לעומת 16%, בהתאמה), בניהול משאבי אנוש (17% לעומת 21%, בהתאמה), ורק כשמינית מהמנהלים הביעו צורך רב בפיתוח מקצועי בקידום הוגנות והכרה בשונות (13% בישראל ובמדינות ה-OECD).

במבט פנים-ישראלי, ככלל שיעורי המנהלים שהביעו צורך רב להתפתח מקצועית בכל אחד מן התחומים היו גבוהים יותר במגזר דוברי העברית (בלפחות 10% ועד כ-25%), למעט שיעורים דומים יחסית בתחום ידע והבנה במדיניות החינוך הקיימת.

לוח 30: שיעור המנהלים שיש להם כיום צורך רב בפיתוח מקצועי בתחומים שונים

תכנים בפעילות לפיתוח מקצועי	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
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

כמחצית מן המנהלים בבתי הספר לתלמידים בכיתות ז'-ט' בישראל ציינו כמה גורמים המהווים חסמים להשתתפותם בפעילויות לפיתוח מקצועי: היעדר תמריצים (51%) והתנגשות הפיתוח המקצועי בשעות העבודה (47%). כרבע 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.

אי עמידה בדרישות קדם היווה חסם נדיר יחסית גם בממוצע מדינות ה-OECD (6%, בדומה לישראל). ברם, שיעור גבוה יותר של מנהלים במדינות ה-OECD מאשר בישראל 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 בשיעורים דומים בישראל ובמדינות ה-OECD.

לוח 31: שיעורי המנהלים שציינו כי הגורמים המתוארים מהווים מכשול להשתתפותם בפעילויות לפיתוח מקצועי המיועדות למנהלים

חסמים	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
אין תמריצים להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי	51%	35%	58%	31%
הפיתוח המקצועי מתנגש בשעות העבודה שלי	47%	48%	47%	46%
אין לי זמן בשל מחויבויות משפחתיות	25%	18%	26%	23%
אין בנמצא פיתוח מקצועי רלוונטי	25%	27%	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, שיעורי הדיווח על החסמים להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי דומים בין מורים משני מגזרי השפה, פרט לכך שיותר מנהלים בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית, ציינו כחסמים היעדר תמריצים להשתתפות (58% לעומת 31%, בהתאמה) והיעדר בפיתוח מקצועי רלוונטי (28% לעומת 16%, בהתאמה), ופחות מהם ציינו את יוקר הפיתוח המקצועי (7% לעומת 15%, בהתאמה), והיעדר תמיכה ממעסיק (11% לעומת 22%, בהתאמה).

בהשוואה למחזור המחקר הקודם, נרשמו שינויים שאינם מובהקים סטטיסטית גם אם הם נראים משמעותיים בגודלם – לדוגמה עלייה של 9% בשיעור המנהלים שלידים היעדר תמריצים היווה חסם להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי או ירידה של 10% בשיעור המנהלים שהתנגשות בזמן הפיתוח המקצועי ושעות עבודתם היווה חסם להשתתפות בפעילויות אלו.

בהשוואה בין דיווחי מנהלים (ראו לוח 31) לדיווחי מורים (ראו לוח 26) על חסמים להשתתפות בפעילויות של פיתוח מקצועי: ככלל, בעבור כל אחד מן הגורמים האפשריים שיעורי הדיווח של המורים גבוהים משיעורי הדיווח של המנהלים, ומכאן שתפיסת הגורמים הללו כחסמים להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי משמעותית יותר ושכיחה יותר בקרב מורים מאשר בקרב מנהלים. כך בישראל ואף יותר בממוצע מדינות ה-OECD. ניתן לזהות קווי דמיון בין דיווחי מורים ומנהלים על אודות חסמים להשתתפות בפעילויות של פיתוח מקצועי. היעדר תמריצים והתנגשות בין שעות העבודה לפיתוח המקצועי הם חסמים עיקריים, הן בקרב מורים והן בקרב מנהלים בישראל. זאת ועוד היעדר תמריצים מדווח בישראל בשיעורים גבוהים יותר מאשר בממוצע מדינות ה-OECD, בעיקר בקרב מנהלים. כרבע מן המורים ומן המנהלים ציינו כי אין בנמצא פיתוח מקצועי רלוונטי, והדבר מזמן בפני הגורמים הרלוונטיים קריאה להגדיל את היצע הפעילויות ובדגש על אלו שציין בהם צורך רב לפיתוח מקצועי.

לעומת זאת, נראה כי היעדר זמן בשל מחויבויות משפחתיות מהווה חסם משמעותי יותר בקרב מורים (52%) לעומת מנהלים (25%), ואולי מקור הדבר בפערי הגיל ביניהם. גם עלות יקרה של הפיתוח המקצועי מהווה חסם משמעותי יותר בפני מורים (23%) לעומת מנהלים (9%) ויש לבחון דרכים להקל על השתתפות המורים.

10. חסמים להוראה איכותית וחשיבות להשקעה בחינוך

מאחר שאחת המטרות העיקריות של ההליך החינוכי היא קידום הישגים לימודיים, מתן כלים ללומד עצמאי והענקת חינוך איכותי ושוויוני, ישנו עניין רב בהבנת הסיבות שמקשות על השגת מטרות אלו במערכות חינוך. כמו כן יש חשיבות רבה לזהות את האפיקים שיש להשקיע בהם כדי להשיג מטרות אלו. מחקרים מלמדים כי התשובה עשויה להיות שונה בבתי ספר שונים למשל, בבתי ספר שלומדים בהם שיעור גבוה יחסית של תלמידים המגיעים מרקע חברתי-כלכלי נמוך. במחקר טאליס, בדומה למחקר חינוך בינלאומיים קודמים, נשאלו המנהלים על אודות הגורמים (גורמי אנוש, משאבים חומריים וכיו"ב) להם הם מייחסים את הקושי של בית הספר שלהם לספק חינוך איכותי. לצד זאת, נשאלו המורים בכיתות ז'-טי' כיצד היו מדרגים את חשיבות ההשקעה הכספית במגוון פעילויות, לו היה תקציב החינוך מוגדל.

10.1. גורמים הפוגעים ביכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית

מבין מגוון הגורמים האפשריים הפוגעים ביכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית, כשליש עד כמחצית מהמנהלים בכיתות ז'-ט' בישראל ציינו מחסור בתנאים פיזיים או כאלו שאינם מתאימים (מרחבי הוראה: 50% – גבוה מכל מדינות ה-OECD, טכנולוגיה דיגיטלית להוראה: 40%, תשתיות פיזיות: 39%. במידה נמוכה יותר צוינה גישה מוגבלת לאינטרנט: 34%). כמו כן, כשליש מהמנהלים ואף למעלה מכך ציינו מחסור בהון אנושי איכותי – בין אם 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%, מורים להוראה במסלול מקצועי: 35%) ובין אם במערך המסייע (43%), או חוסר זמן (להנהגה חינוכית: 39%, זמן עם תלמידים: 36%). שיעורי הדיווח בישראל על גורמים הפוגעים ביכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית, ונוגעים למחסור בתנאים פיזיים, בהון אנושי איכותי ובזמן, גבוהים מאשר בממוצע מדינות ה-OECD, לרוב בכ-10% ועד כ-20%! רק כרבע מן המנהלים בישראל ציינו **חומרי ועזרי לימוד** (חומרים בספרייה: 27%, חומרים הנחוצים לתרגול מיומנויות במסלול מקצועי: 22%, חומרי הוראה-למידה: 15% בלבד), על פי רוב בשיעורים הגבוהים אך במעט מממוצע מדינות ה-OECD.

במבט פנים-ישראלי, נמצא כי מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית, דיווחו בשיעורים גבוהים יותר על כל אחד מן הגורמים ככאלו הפוגעים ביכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית, פרט לשיעורי דיווח דומים עבור גורמים הנוגעים למחסור בזמן. הפערים הגדולים ביותר בין מגזרי השפה על אודות גורמים הפוגעים ביכולת בית הספר לספק הוראה איכותית נוגעים למחסור במורים מוסמכים (58% בבתי ספר דוברי ערבית לעומת 29% בבתי ספר דוברי עברית), למחסור בתשתיות פיזיות (57% לעומת 31%, בהתאמה) וגישה מוגבלת לאינטרנט (48% לעומת 28%, בהתאמה). עוד ראוי לציין, שלתפיסת כשליש עד כמעט מחצית מהמנהלים בבתי ספר דוברי הערבית מחסור בחומרי ועזרי לימוד פוגע ביכולתם לספק הוראה איכותית, לעומת שיעורים נמוכים בהרבה בקרב מנהלי בתי 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 החומרים המתורגמים לערבית, או במידת ההתאמה של חומרים קיימים לתלמידים במגזר דוברי הערבית.

מכלול הממצאים מצביע על כך שבישראל, ובפרט במגזר דוברי הערבית, קיים מחסור בתנאים פיזיים, בהון אנושי איכותי ובזמן, אשר לתפיסת חלק ניכר מן המנהלים פוגע ביכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית.

לוח 32: שיעורי המנהלים שדיווחו כי יכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית נפגעת משמעותית בשל הגורמים האלה³³

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

שמונה מהחסמים האפשריים בפני הוראה איכותית שנבחנו במחזור מחקר טאליס 2018 נבחנו גם במחזור מחקר 2013 (מסומנים ב-* בלוח 32 שלעיל). בישראל נרשמה ירידה חדה של כ-10% עד כ-15% בשיעורי הדיווח על כל שמונת הגורמים הללו ב-2018 בהשוואה ל-

³³ מנהל שדיווח על פגיעה משמעותית ביכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית הוגדר מי שבחר "די הרבה" או "הרבה" מבין ארבע אפשרויות תשובה: "כלל לא", "במידת מה", "די הרבה" ו-"הרבה מאוד".

2013.³⁴ משמעות הדבר, ב-2018 פחות מנהלים רואים בגורמים אלו כחסמים בפני בית הספר למתן הוראה איכותית לתלמידיו. על אף האמור לעיל, יש לזכור כי שיעורי הדיווח על חסמים בפני הוראה איכותית בישראל, ובפרט בקרב מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית, הם גבוהים, גם בערכים מוחלטים וגם ביחס לממוצע מדינות ה-OECD המשתתפות במחקר.

10.2. תעדוף השקעה בחינוך

לדעת למעלה מ-80% מהמורים בכיתות ז'-ט' בישראל יש להשקיע בשיפור שכר המורים (84%) ובצמצום מספר התלמידים בכיתות על ידי גיוס של כוח הוראה נוסף (81%). 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 המורים 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 מספר התלמידים למורה (65%), ובתחתית במדרג השקעה בחומרי הוראה-למידה (31%). שיעורים גבוהים יותר של מורים בישראל, בהשוואה למורים במדינות ה-OECD, ראו חשיבות רבה להשקעה כספית במרבית הפעולות. הדבר ניכר בחשיבות המיוחסת לתמיכה בתלמידים משכבות מוחלשות (גבוה ב-27% בישראל) או כאלו עם צרכים מיוחדים (ב-19%), שיפור שכר מורים (ב-20%) והשקעה בתקשוב (ב-17%).

לוח 33: שיעור המורים המייחסים חשיבות רבה לפעולות המתוארות מבחינת ההשקעה הכספית בהן³⁵

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	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%

פרט להתבלטות נושא השיפור של שכר המורים והחשיבות הרבה שמורים רבים מייחסים לפעולה זו, המדרג משקף יחסית את החסמים שציינו המנהלים בפני הוראה איכותית.

³⁴ אף כי השיפור במדדים אלו ניכר, אין הכרח כי מגיע לכדי מובהקות סטטיסטית, ובפרט כאשר נבחנים רק שיעורי המנהלים המדווחים כי יכולתו של בית הספר לספק הוראה איכותית נפגעת במידה רבה מאוד.

³⁵ מורה שייחס חשיבות לפעולה המתוארת הוגדר מי שבחר "חשיבות גבוהה" מבין שלוש אפשרויות תשובה: "חשיבות נמוכה", "חשיבות בינונית" ו-"חשיבות גבוהה".

מורים במגזר דוברי הערבית ציינו בשיעורים גבוהים יותר חשיבות להשקעה במרבית הגורמים (לדוגמה: השקעה בתקשוב והגדלת ההיצע של תוכניות לפיתוח מקצועי איכותי למורים), או לפחות בשיעורים דומים לעמיתיהם במגזר דוברי העברית (לדוגמה: שיפור שכר מורים), פרט לצמצום מספר התלמידים בכיתות והפחתת עומס מנהלי שצוינו בשיעורים גבוהים יותר על ידי מורים בבתי ספר דוברי עברית.

כאמור, 81% ממורי כיתות ז'-ט' בישראל – לעומת 65% מהמורים בממוצע מדינות ה-OECD – ציינו שיש להשקיע בצמצום מספר התלמידים בכיתות על-ידי גיוס עוד אנשי צוות, והדבר ניכר יותר בקרב מורים בבתי ספר דוברי עברית. על פי דיווחי המורים, בישראל יש בממוצע 27.7 תלמידים בכיתה, גבוה בכ-4 תלמידים מממוצע מדינות ה-OECD שהשתתפו במחקר (23.8). מבין מדינות ה-OECD, רק בצ'ילה, במקסיקו ובפן הכיתה הממוצעת גדולה יותר בישראל, ובארה"ב דומה לישראל.

כדי ללמוד על השונות בחשיבות שייחסו מורים לצמצום גודל כיתה (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 נמצא קשר חיובי עם גודל הכיתה, הווה אומר – ככל שהמורה מלמד בכיתה עם תלמידים רבים יותר, כך הוא נוטה לתעדף גבוה יותר השקעה בצמצום גודל הכיתה ולייחס לכך חשיבות רבה יותר. עוד נמצא קשר חיובי עם שיעור התלמידים מרקע של הגירה/עלייה בכיתה, כך שכל ששיעורם גבוה יותר כך מורים נוטים לתעדף צמצום כיתה. מעניין לציין כי הקשרים עם שיעור תלמידים תת-משיגים מבחינה לימודית, עם בעיות התנהגותיות, או עם צרכים מיוחדים, על אף שדומים בגודלם אינם מגיעים לכדי מובהקות סטטיסטית. עוד נמצא כי מורות יותר ממורים נוטות לייחס חשיבות לצמצום גודל הכיתה.

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 כיתה. כמו כן, חשוב לציין כי על פי דיווחי המנהלים, היחס בין מספר התלמידים למספר המורים בבית הספר³⁶ בישראל (12.2 תלמידים לכל מורה) דומה לזה בממוצע מדינות ה-OECD (12.3), ובישראל גדול יותר שיעורם של העובדים המספקים תמיכה פדגוגית כגון יועצים וסייעות (איש תמיכה פדגוגית לכל 8.2 מורים, בהשוואה ל-11.9 בממוצע מדינות ה-OECD), וכן של אנשי המנהלה וצוות הניהול (איש צוות ניהול ומנהלה לכל 4.3 מורים, בהשוואה ל-6.9 בממוצע מדינות ה-OECD). ממכלול הנתונים עולה כי אמנם מספר התלמידים בכיתה בישראל גבוה ממספרם בממוצע מדינות ה-OECD, אך היחס בין מספר התלמידים למספר המורים דומה בשניהם, והמעטפת של הצוות הפדגוגי והניהולי רחבה יותר בישראל.

עוד נמצא כי בישראל ניתנה בולטות רבה לתעדוף המורים בשיפור שכרם. כדי ללמוד על השונות בחשיבות שייחסו מורים לשיפור בשכרם (משתנה מוסבר/תלוי) נבחנו השיקולים של המורים בבחירה במקצוע ההוראה (משתנים מסבירים/בלתי תלויים), תוך בקרה על מאפייני

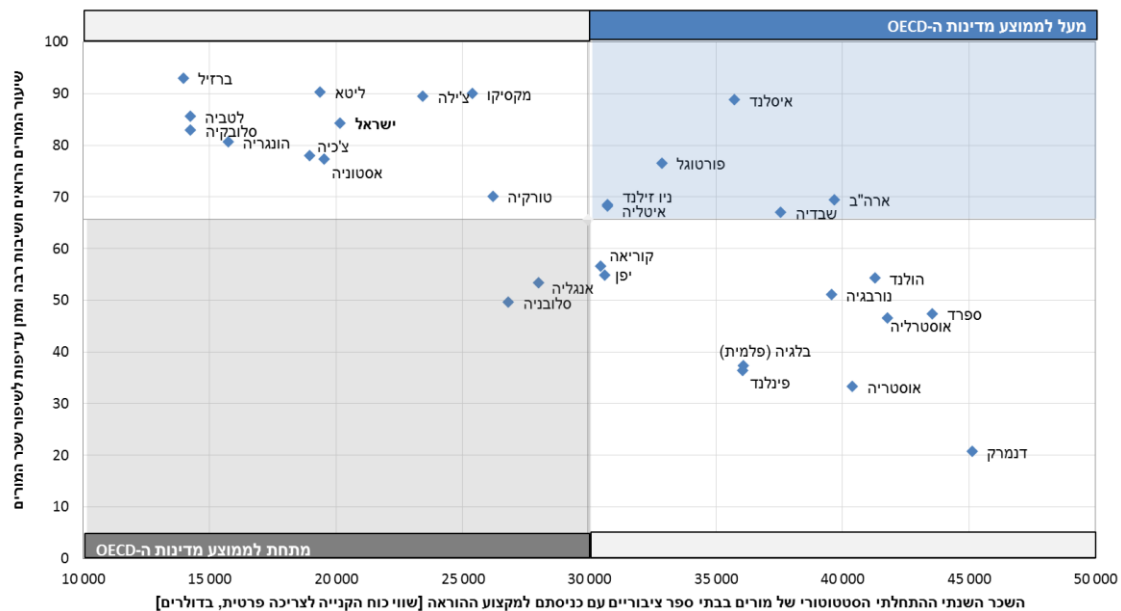
³⁶ דיווח זה מתייחס למורים, בין אם עובדים במשרה מלאה ובין אם במשרה חלקית.

רקע של מורים (כגון: מגדר, ותק בהוראה, היקף משרה). בישראל נמצא קשר חיובי בין חלק משיקולי המורים בהחלטה להיות מורה לבין החשיבות והתעדוף לשיפור שכר המורים. כך, גם אלו שבהחלטתם להיות מורים ייחסו חשיבות לשיקול של קריירה יציבה (קרי שיקול הנוגע למאפיינים הכלכליים ולתנאי העסקה במקצוע ההוראה) אך גם אלו שייחסו חשיבות לאפשרות לקדם תלמידים משכבות חברתיות מוחלשות (קרי שיקול הנוגע להגשמה עצמית דרך שירות הציבור) נטו יותר לייחס חשיבות לשיפור שכר המורים. קשרים דומים נמצאו רק במדינות בודדות המשתייכות ל-OECD, ובשני המקרים עוצמת הקשר חזקה יותר בישראל. מעניין לציין כי בערך במחצית המדינות נמצא שמורים שהשיקול של גמישות לוח הזמנים בהוראה והתאמתו לחיים האישיים היה מרכזי בהחלטתם להיות מורים נטו לתעדף ולייחס חשיבות לשיפור בשכר מורים, אך לא בישראל. עוד נמצא בישראל כי מורות יותר ממורים נוטות לייחס חשיבות לשיפור שכר המורים.

עוד מעניין לציין כי שיעור מעט גבוה יותר (ב-5%) של מורים בראשית דרכם, בהשוואה למורים ותיקים, ייחסו חשיבות רבה לשיפור בשכר המורים. בכל שאר הגורמים נרשמו שיעורים דומים או שיעורים גבוהים מעט יותר בקרב מורים ותיקים. זאת ועוד, בישראל לא נמצאו הבדלים של ממש בין מורים ותיקים למורים בראשית דרכם בשיקולים לבחירה במקצוע ההוראה, פרט לכך שהשיקול "הוראה מספקת הכנסה הולמת" חשוב ליותר מורים ותיקים (51% לעומת 41%, בהתאמה). ייתכן שהדבר נובע ממבנה מערכת השכר לעובדי הוראה בישראל שקיימים בה פערי שכר גדולים בין מורים ותיקים למורים בראשית דרכם. כך או כך, שכר מורים איננו מהווה גורם משיכה מרכזי למקצוע, אך מורים מייחסים חשיבות רבה לשיפור בשכר המורים, והדבר ניכר אף יותר בקרב מורים בראשית דרכם בהשוואה למורים ותיקים.

במבט בין-לאומי נמצאה מגמה לפיה 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 ורואים חשיבות רבה בשיפור שכר המורים נמוך יותר. חשוב לסייג, כי מגמה זו נמצאה בעיקר בקרב מדינות בהן השכר ההתחלתי של מורים גבוה מזה בממוצע מדינות ה-OECD, ואילו במרבית המדינות שהשכר ההתחלתי בהן נמוך יותר – עימן נמנית ישראל – שיעור המורים הרואים חשיבות להשקעה בשיפור שכר המורים הוא גבוה מאוד.

תרשים 1: החשיבות המיוחסת לשיפור שכר המורים בהתחשב בשכר המורים עם התחלת עבודתם במקצוע ההוראה



11. מורים בראשית דרכם

השנים הראשונות במקצוע ההוראה חשובות לא רק לבניית הידע והמיומנויות של המורים, אלא גם לעיצוב התפיסות והעמדות של המורים, בנוגע להוראה ולקריירה בהוראה, ומכך גם להתמדה במקצוע. לכן תנאי ההעסקה והעבודה, הליווי והתמיכה המקצועית וההתפתחות המקצועית של מורים בראשית דרכם הם מרכיב חשוב בגיבוש הזהות המקצועית, בחיזוק הבחירה בהוראה כמקצוע, במחויבות למקצוע ובמניעת הנשירה ממנו.

כרבע מהמורים בישראל בכלל ובכל אחד ממגזרי השפה הם מורים בראשית דרכם, קרי מורים עם ותק בהוראה של עד 5 שנים (ראו לוח 1). שיעור זה גבוה משיעורם בממוצע מדינות ה-OECD (19%).

11.1. התמיכה המוענקת למורים בראשית דרכם

ניתן למנות ארבעה היבטים מרכזיים של תמיכה המוענקת למורים בראשית דרכם, אשר עשויים, כל היבט בדרכו, לסייע למורים להתמודד כראוי עם מטלות תפקידם. היבטים אלו הם: השמה לבתי ספר, השתתפות בפעילויות ליווי, הפחתת עומס עבודה וחניכה.

השמה לבתי ספר

בישראל, בחינה של ההשמה של מורים לבתי ספר, בפילוח על פי מאפייני התלמידים בבתי ספר, לא גילתה הבדלים של ממש בין ההשמה של מורים בראשית דרכם לבין זו של המורים הוותיקים. נתון זה מעניין שכן במדינות לא מעטות ישנה נטייה לשבץ מורים בראשית דרכם לבתי ספר מאתגרים יותר מבחינת הרכב התלמידים, ובעיקר כאלו עם שיעור גבוה יותר של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך ו/או תלמידים מהגרים.

לוח 34: שיעורם של מורים בראשית דרכם בבתי ספר, לפי מאפייני התלמידים

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

הפחתת עומס עבודה

במבט ראשון, נראה כי בישראל מורים בראשית דרכם מלמדים כשעתיים פחות בשבוע מעמיתיהם הוותיקים יותר. בממוצע מדינות ה-OECD שהשתתפו במחקר, לא נמצא פער של ממש בהיקף שעות ההוראה השבועיות בין מורים בראשית דרכם ואלו הוותיקים. בישראל, הפער בהיקף שעות ההוראה ניכר בעיקר בבתי ספר דוברי ערבית – מורים בראשית דרכם מלמדים כ-3 שעות שבועיות פחות מעמיתיהם הוותיקים יותר. עם זאת, הן בישראל והן בממוצע מדינות ה-OECD, נמצא כי אין הבדל של ממש בעומס העבודה ובהיקף השעות המוקדשות להוראה בין מורים בראשית דרכם למורים ותיקים, כאשר משיתים בקרה על היקף המשרה ומשתני הרקע של המורים. מקור הדבר בכך שמורים בראשית דרכם מועסקים על פי רוב בחלקיות משרה, בשיעורים גבוהים יותר מעמיתיהם הוותיקים. כך בכלל ישראל, רק מחצית (50%) מן המורים בראשית דרכם מועסקים בהיקף של לפחות 90% משרה לעומת כשלושה רבעים (76%) מן המורים הוותיקים, ואילו בהיקף משרה שלא 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.

לוח 35: היקף ההוראה השבועי של מורים [בשעות], בחלוקה לפי ותק בהוראה

דוברי ערבית	דוברי עברית	ממוצע OECD	כלל ישראל	
21	20	20	20	מורים בראשית דרכם
24	21	21	22	מורים ותיקים
-3	-1	-1	-2	פער

פעילויות ליווי

על פי ההגדרה במחקר טאליס 2018, "פעילויות ליווי" מתייחסות לתוכניות רשמיות לליווי מורים, בעיקר למורים חדשים בהוראה שזוהי שנת ההוראה הראשונה שלהם לאחר קבלת רישיון ההוראה (לדוגמה: פיקוח על ידי מנהל, חניכה על ידי מורה מנוסה ועוד). פעילויות ליווי מתייחסות גם לכלל הפעילויות הלא רשמיות שנערכות על ידי בית הספר כדי לתמוך במורים בעלי ניסיון בהוראה שהחלו לעבוד בבית הספר לראשונה (עבודת עמיתים עם מורים חדשים בבית הספר, ספר הנחיות למורים חדשים ועוד).³⁷ כפי שיתואר להלן, מדיווחי המנהלים והמורים בישראל עולה כי פעילויות ליווי רשמיות, שמיועדות לכתחילה למורים בשנתם הראשונה במקצוע ההוראה, מוצעות גם למורים שהם חדשים בבית הספר אך בעלי ותק בהוראה. פעילויות אלו מוצעות נוסף על פעילויות ליווי לא רשמיות אשר מוצעות לכלל המורים שהחלו לעבוד בבית הספר – בין אם חדשים למקצוע ובין אם לאו. ניתן ללמוד מכך על

³⁷ להרחבה על החונכות והליווי למתמחים ולעובדי הוראה חדשים, ומקומו 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>

וכן חוזר מנכ"ל בנושא: <https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=120>
ניתן לראות בהרחבה של פעילויות הליווי למורים בשלוש השנים הראשונות לכניסתם למקצוע כחלק מפעולות לקידום קליטה מיטבית של מורים בשלב הכניסה להוראה.

החשיבות שמנהלים מייחסים לפעילויות ליווי, ובפרט אלו הרשמיות. בהקשר זה ראוי לציין כי מורים בראשית דרכם מתאפיינים בשיעור התמדה יחסית נמוך בבית הספר בו מלמדים לצד שיעור ניידות יחסית גבוה,³⁸ כך שיש מקום לשילובם בפעילויות ליווי בבית הספר הקולט גם אם אין מדובר בשנת ההוראה הראשונה שלהם.

המנהלים נשאלו על אודות היצע תוכניות הליווי למורים חדשים – בין אם בשנת ההוראה הראשונה שלהם ובין אם מורים בעלי ותק החדשים בבית הספר. ככלל, הנגישות לפעילויות ליווי לא רשמיות בבתי הספר רבה יותר מזו 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, ואילו ב-6% מבתי הספר לא מתקיימות פעילויות ליווי.

חשוב לציין כי בישראל פעילויות ליווי רשמיות מיועדות למורים חדשים בהוראה, בשנתם הראשונה במקצוע, אך נמצא כי בערך מחצית מבתי הספר שמתקיימות בהם תוכניות הליווי הרשמיות (32% מתוך 66%) תוכניות אלו מוצעות בלעדית למורים חדשים למקצוע, ואילו במחצית האחרת של בתי הספר תוכניות הליווי הרשמיות מוצעות לכל המורים שהחלו לעבוד בבית הספר, בין אם הם חדשים להוראה ובין אם לא. משמעות הדבר, פעילויות ליווי רשמיות מוצעות לצד פעילויות ליווי לא רשמיות, הן למורים בראשית דרכם והן למורים חדשים בבית הספר שכבר יש להם ותק בהוראה.

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, בעוד בכ-13% מבתי הספר לא מתקיימות כלל פעילויות ליווי.

לוח 36: שיעורי המנהלים שדיווחו על נגישות פעילויות ליווי למורים חדשים בבית ספרם

ההיגד	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%

במבט פנים-ישראלי, נמצא הבדל בין שני מגזרי השפה. בבתי ספר דוברי עברית כשני שלישים מהמנהלים (64%) דיווחו על קיום תוכנית ליווי רשמית 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

³⁸ שיעור ההתמדה של מורים בראשית דרכם בבית הספר בו מלמדים הוא יחסית נמוך (לאורך השנים 2000 עד 2018, כ-55% עד כ-60% מהם המשיכו ללמד בשנה נתונה בבית הספר בו לימדו בשנה קודמת, וזאת לעומת כ-85% בקרב כלל המורים), ואילו שיעור הניידות של מורים בראשית דרכם הוא יחסית גבוה (שיעור המורים בראשית דרכם שעברו ללמד במוסד אחר בשנה העוקבת גבוה פי 3 מהשיעור בקרב כלל המורים). מקור: [פרסומי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה](#).

דוברי ערבית, שיעורם של בתי הספר המציעים פעילויות ליווי רשמיות רק למורים בראשית דרכם (41%) גדול יותר בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית (28%). על פי דיווחי המנהלים, רק בכ-5% מבתי הספר דוברי עברית לא מתקיימות פעילויות ליווי, וזאת לעומת כ-10% מבתי הספר דוברי הערבית שלא מתקיימות בהם פעילויות ליווי.

גם מורים דיווחו על השתתפותם בפעילויות ליווי, ונתמקד תחילה בדיווחים הנוגעים להשתתפות בפעילויות אלו בשנת ההוראה הראשונה שלהם. בכלל ישראל 43% מן המורים השתתפו הפעילויות ליווי בשנת ההוראה הראשונה שלהם – כמעט כולם בפעילויות ליווי רשמיות (41%) וכמחציתם גם בפעילויות ליווי לא רשמיות (23%) – שיעור זה מעט גבוה מזה שבממוצע מדינות ה-OECD (38%), כאשר עיקר הפער הוא בהשתתפות בפעילויות ליווי רשמיות (33% בממוצע מדינות ה-OECD).

בישראל, למעלה ממחצית המורים בראשית דרכם (57%) השתתפו בפעילויות ליווי רשמיות, לעומת רק כשליש מן המורים הוותיקים (35%), דבר המעיד על כך שפעילויות אלו נפוצות יותר בשנים האחרונות. מקור הפער במורים בבתי ספר דוברי עברית (60% מן המורים בראשית דרכם לעומת 31% מן המורים הוותיקים דיווחו על השתתפות), אך לא באלו דוברי ערבית (46% ו-48%, בהתאמה). לעומת זאת, אין הבדל ניכר בכלל ישראל בשיעורי ההשתתפות של מורים בראשית דרכם (25%) ואלו הוותיקים (23%) בפעילויות ליווי לא רשמיות, אך קיים הבדל בין מגזרי השפה. בבתי ספר דוברי עברית 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%). כמעט מחצית מהמורים בראשית דרכם (43%) לא השתתפו בפעילויות ליווי בשנת ההוראה הראשונה שלהם, שיעור הנמוך משיעור המורים הוותיקים (61%). בממוצע מדינות ה-OECD נרשמו הבדלים קטנים אך מובהקים בין המורים בראשית דרכם למורים הוותיקים כאשר בשנה הראשונה להוראה מורים בראשית דרכם השתתפו יותר מעמיתיהם הוותיקים בפעילויות ליווי רשמיות, ופחות בפעילויות ליווי לא רשמיות, ובמצטבר יותר מהם לא השתתפו בפעילויות ליווי.

לוח 37: שיעורי המורים שדיווחו על השתתפות בפעילויות ליווי בשנה הראשונה להוראה, כלל המורים ובפילוח לפי ותק בהוראה

ההיגד		כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	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, הרי שבכלל ישראל 41% מן המורים השתתפו הפעילויות ליווי בבית הספר הנוכחי – בפעילויות ליווי רשמיות (32%) ו/או בפעילויות ליווי לא רשמיות (29%) – שיעור זה דומה לממוצע מדינות

ה-OECD (42%), כאשר נרשם פער קטן בהשתתפות בפעילויות ליווי לא רשמיות (35% בממוצע מדינות ה-OECD).

בישראל, כמעט ממחצית המורים 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, אך לא באלו דוברי ערבית. לעומת זאת, אין הבדל ניכר בין מורים ותיקים למורים בראשית דרכם בשיעור ההשתתפות בפעילויות ליווי לא רשמיות, כפי שניתן לראות גם בכל מגזר שפה בנפרד. כמחצית המורים בראשית דרכם (52%) לא השתתפו בפעילויות ליווי בבית הספר הנוכחי, שיעור זה נמוך משיעור המורים הוותיקים (62%).

בממוצע מדינות ה-OECD נרשמו הבדלים קטנים יותר, כאשר בבית הספר הנוכחי שבו הם מלמדים, מורים בראשית דרכם השתתפו יותר מעמיתיהם הוותיקים הן בפעילויות ליווי רשמיות והן בפעילויות ליווי לא רשמיות, וכנגזר מכך פחות מהם לא השתתפו בפעילויות ליווי.

לוח 38: שיעורי המורים שדיווחו על השתתפות בפעילויות ליווי בבית הספר הנוכחי, לפי ותק בהוראה

ההיגד		כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	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 והמנהלים נשאלו גם על האמצעים שהיוו חלק מהליווי שקיבלו כשהתחילו לעבוד בבית הספר הנוכחי. על פי דיווחי המורים בישראל, פעילויות אלו לרוב כללו פגישות מתוכננות עם המנהל ו/או עם מורים מנוסים או הדרכה מצדם או השתלמויות/קורסים פנים אל פנים (מעט יותר מ-80% מהמורים דיווחו על כך), כאשר נפוצות גם, אף כי במידה פחותה במעט הוראה בצוות עם מורים מנוסים (74%) והיכרות כללית מנהלתית (62%). כמחצית המורים ופחות מכך דיווחו שפעולות הליווי כללו השתלמויות/קורסים מקוונים (50%) או רישות/שיתוף פעולה עם מורים חדשים אחרים (42%), כאשר רק כשליש מהמורים דיווחו על פעילויות מקוונות (כגון השתתפות בקהילות מורים) ועל תלקיטים/יומני תיעוד (34%). הפחתה בעומס הוראה דווחה רק על ידי כרבע מהמורים (23%). בעבור מרבית פעילויות הליווי שיעורי הדיווח היו גבוהים יותר בישראל מאשר בממוצע מדינות ה-OECD, ובעיקר הוראה בצוות עם מורים מנוסים (74% לעומת 45%, בהתאמה), והשתתפות בהשתלמויות וקורסים מקוונים (50% לעומת 23%, בהתאמה) או פנים אל פנים (81% לעומת 64%, בהתאמה). לעומת זאת, בישראל פחות מורים דיווחו על רישות ושיתוף פעולה עם מורים חדשים (42% לעומת 61%, בהתאמה).

במבט פנים-ישראלי, שיעורי הדיווח על האמצעים שהיוו חלק מהליווי היו גבוהים הרבה יותר בקרב מורים בתי ספר דוברי ערבית, מאשר עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית, למעט שיעורי דיווח דומים על הוראה בצוות עם מורים מנוסים.

יש לציין כי במדינות לא מעטות וכן בממוצע מדינות ה-OECD נמצא כי השתתפות בפעילויות ליווי, בעיקר בבית הספר הנוכחי שבו מלמדים אך גם בשנה הראשונה להוראה, קשורה הן לשביעות רצון גבוהה יותר והן לתחושת חוללות עצמית גבוהה יותר תוך בקרה על משתני רקע של מורים (מגדר, ותק בהוראה) ועל הנושאים שנכללו בהכשרת המורים. עוד נמצא במדינות רבות ובממוצע מדינות ה-OECD שיטת חשיבות מיוחדת לאמצעים השונים המהווים חלק מפעילות הליווי בבית הספר הנוכחי, כאשר הוראה בצוות עם מורה מנוסה והפחתת עומס ההוראה תורמים במיוחד לתחושת מסוגלות ולשביעות הרצון. ברם, בישראל לא נמצאו קשרים שכאלו.

לוח 39: שיעורי המורים שדיווחו כי האמצעים המתוארים היו חלק מפעילויות הליווי שקבלו כשהתחילו לעבוד בבית הספר הנוכחי

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
הדרכה מצד המנהל ו/או מצד מורים מנוסים	83%	71%	81%	91%
פגישות מתוכננות עם המנהל ו/או עם מורים מנוסים	83%	79%	81%	94%
השתלמויות/קורסים פנים אל פנים	81%	64%	78%	97%
הוראה בצוות עם מורים מנוסים	74%	45%	75%	70%
היכרות כללית/מנהלית	62%	63%	59%	72%
השתלמויות/קורסים מקוונים	50%	23%	46%	68%
רישות/שיתוף פעולה עם מורים חדשים אחרים	42%	61%	35%	73%
תלקיטים (פורטפוליו)/יומני תיעוד	34%	36%	26%	74%
פעילויות מקוונות (למשל בקהילות וירטואליות)	34%	20%	30%	55%
הפחתת עומס ההוראה	23%	21%	15%	61%

הנחיה

במחקר טאליס, "הנחיה" מתייחסת למערך הפעילויות בבית הספר שבמהלכן איש צוות מנוסה (מורה, רכז מקצוע, מדריך בית ספרי) מנחה מורה מנוסה פחות. על פעולות ההנחיה נמנות הנחיה בישיבות צוות הקבועות במערכת, הנחיה בעקבות צפייה בשיעור, שיחות אישיות ועוד. מערך ההנחיה עשוי לכלול רק מורים בראשית דרכם, רק מורים חדשים בבית הספר או את כלל המורים בבית הספר.

המנהלים נשאלו על קיום פעילויות הנחיה בבית ספרם. בישראל, 92% מבתי הספר מקיימים פעילויות הנחיה, בין אם רק למורים בשנת ההוראה הראשונה שלהם (14%), רק למורים שהחלו לעבוד בבית הספר (15%), או לכל המורים בבית הספר (62%). ישראל נמנית עם המדינות שפעילויות ההנחיה נפוצות בהן מאוד – כשבממוצע מדינות ה-OECD פעילויות הנחיה מוצעות רק ב-64% מבתי הספר. כדאי לשים לב לכך שבמדינות ה-OECD, שיעור בתי הספר המציעים פעילויות הנחיה הניתנות בלעדית למורים בשנת ההוראה הראשונה שלהם (26%) כמעט כפול מזה בישראל (14%), אך בישראל גבוהה במידה ניכרת פעילות הנחיה הזמינה לכלל המורים בבית הספר (62% לעומת 18%, בהתאמה). עוד נמצא כי אין הבדל של ממש בשכיחות פעילויות הנחיה למורים בין שני מגזרי השפה בישראל.

לוח 40: שיעורי המנהלים שדיווחו על קיום פעילויות הנחיה למורים בבית הספר הנוכחי

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	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%
קיום לא ניתנת הנחיה למורים בבית הספר	8%	36%	8%	9%

בישראל, מרבית מנהלי בתי הספר ראו חשיבות רבה לפעילויות הנחיה לקידום ההיבטים השונים של איכות המורים וההוראה וכן ביצועי תלמידים. בעיקר הם ראו חשיבות רבה לפעילויות הנחיה לשיפור הכישורים הפדגוגיים של המורים (כ-90%) ולתמיכה בהוראה של מורים פחות מנוסים (85%), כאשר כ-75% עד 80% מהם ראו חשיבות רבה בשאר ההיגדים. שיעורים אלו גבוהים הרבה יותר מאלו בממוצע מדינות ה-OECD, וניכרים בעיקר בכל הנוגע לייחוס החשיבות הרבה להרחבת הידע של המורים במקצוע/ות שהם מלמדים (74% לעומת 42%, בהתאמה), לשיפור הישגי תלמידים (79% לעומת 54%, בהתאמה) והכישורים הפדגוגיים של מורים (89% לעומת 67%, בהתאמה).

במבט פנים-ישראלי, מעט יותר מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית מייחסים חשיבות רבה מאוד לפעילויות הנחיה בקידום מורים ובתי הספר, לעומת עמיתיהם מנהלי בתי הספר דוברי העברית (על פי רוב פערים של כ-5%), כשההבדל ניכר בייחוס חשיבות רבה מאוד לשיפור הישגי תלמידים (88% לעומת 75%, בהתאמה).

לוח 41: שיעורי המנהלים שצינו כי פעילויות הנחיה חשובות לקידום מורים ובית הספר בנושאים האלה³⁹

ההיגד	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	79%	54%	75%	88%
לחיזוק הזהות המקצועית של המורים	75%	56%	73%	80%
להרחבת הידע של המורים במקצוע/ות שמלמדים	74%	42%	72%	77%

על אף השכיחות הגבוהה יחסית של פעילויות הנחיה בבתי ספר והחשיבות הרבה שמייחסים מנהלי בתי הספר לפעילויות אלו למען קידום המורים והתלמידים – בוודאי בישראל – הרי שבשראל רק כמחצית מן המורים בראשית דרכם (47%) וכשמינית מן המורים הוותיקים (13%) משתתפים בפעילויות הנחיה רשמיות בבית ספרם, ולפי דיווחיהם מונה להם מנחה שתומך ומסייע להם. ועדיין, שיעורים אלה יותר מכפולים בגודלם מן השיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD שהשתתפו במחקר (22% ו-5%, בהתאמה). בבתי ספר דוברי

³⁹ מנהל שייחס חשיבות לפעילות הנחיה לקידום נושא נתון הוגדר מי שבחר "חשובה מאוד" מבין ארבע אפשרויות תשובה: "לא חשובה כלל", "לא חשובה במיוחד", "חשובה במידת מה" ו-"חשובה מאוד".

ערבית נרשמו שיעורים גבוהים יותר של מורים ותיקים שמונה להם מורה מנחה (20% לעומת 10% בבתי ספר דוברי עברית).

לוח 42: שיעורי המורים שהשתתפו בפעילויות הנחיה בבית הספר הנוכחי, לפי ותק בהוראה

ההיגד		כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
יש לי מורה מנחה שמונה לתמוך בי	מורים בראשית דרכם	47%	22%	47%	45%
	מורים ותיקים	13%	5%	10%	20%

11.2. שביעות רצון מהעבודה

בישראל, על פי רוב שביעות הרצון של מורים בראשית דרכם נמוכה במעט מזו של מורים ותיקים, או דומה לה. בכל האמור לשביעות רצון מבית הספר שיעור נמוך יותר יותר של מורים בראשית דרכם מרוצים מהעבודה שלהם (89% לעומת 93% מהמורים הוותיקים) ומתפקוד בית הספר (92% לעומת 96%, בהתאמה), ושיעור גבוה יותר של מורים בראשית דרכם היו רוצים לעבור לבית ספר אחר לו הדבר היה תלוי בהם (20% לעומת 14%, בהתאמה). בכל האמור לשביעות רצון ממקצוע ההוראה הרי ששיעור 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 ואלו הוותיקים, אלא שהם מצביעים על כך שעיקר הפערים הם בתחושת שביעות הרצון מבית הספר ורק מיעוטם ממקצוע ההוראה ומהבחירה בו, ומזמנים 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 ואלו הוותיקים (ראו לוח 34).

לוח 43: שביעות רצון המורים ממקצוע ההוראה, לפי ותק בהוראה

ההיגד		כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
יתרונות המקצוע כמורה עולים בבירור על חסרונותיו	מורים בראשית דרכם	73%	79%	70%	82%
	מורים ותיקים	75%	75%	75%	75%
לו יכולתי להחליט שוב, הייתי בוחר לעבוד כמורה	מורים בראשית דרכם	82%	81%	87%	65%
	מורים ותיקים	78%	74%	84%	63%
אני מתחרט על החלטתי להיות מורה	מורים בראשית דרכם	13%	8%	9%	26%
	מורים ותיקים	10%	9%	7%	19%
אני תוהה אם היה עדיף לבחור מקצוע אחר	מורים בראשית דרכם	38%	32%	33%	51%
	מורים ותיקים	33%	34%	29%	43%
אני חושב שמקצוע ההוראה מוערך בחברה	מורים בראשית דרכם	31%	30%	24%	54%
	מורים ותיקים	30%	25%	24%	46%

לוח 44: שביעות רצון המורים מהעבודה בבית הספר, לפי ותק בהוראה

ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
הייתי רוצה לעבור לבי"ס אחר, לו היה הדבר אפשרי	20%	22%	18%	27%
אני נהנה לעבוד בביה"ס הזה	90%	91%	91%	89%
הייתי ממליץ על ביה"ס הזה כעל מקום שטוב לעבוד בו	86%	83%	88%	79%
אני מרוצה מתפקודי בביה"ס	92%	90%	91%	96%
בסך הכול אני מרוצה מהעבודה שלי	89%	90%	88%	92%
מורים ותיקים	93%	90%	94%	88%
מורים בראשית דרכם	89%	90%	88%	92%
מורים ותיקים	88%	84%	88%	87%
מורים בראשית דרכם	89%	90%	91%	96%
מורים ותיקים	96%	93%	96%	95%
מורים בראשית דרכם	89%	90%	88%	92%
מורים ותיקים	93%	90%	94%	88%

בממוצע מדינות ה-OECD שהשתתפו במחקר נמצא כי מורים בראשית דרכם מעט פחות שבעי רצון מהיבטים מרכזיים של סביבת העבודה בבית הספר; שיעורים נמוכים יותר של מורים בראשית דרכם מרוצים מתפקודם בבית הספר (90% לעומת 93% מהמורים הוותיקים), והיו רוצים לעבור לבית ספר אחר (22% ו-19%, בהתאמה). לעומת זאת, שיעורים גבוהים יותר של מורים בראשית דרכם שבעי רצון ממקצוע ההוראה מאשר מורים ותיקים, ומבטאים עמדות חיוביות יותר כלפי המקצוע בכל אחד מן ההיבטים שנבדקו.

במבט פנים-ישראלי, נרשמה תמונה שונה בשני מגזרי השפה. בבתי ספר דוברי עברית שיעור המורים בראשית דרכם שהביעו שביעות רצון מסביבת העבודה הבית ספרית נמוך משיעור המורים הוותיקים. כך, שיותר מהם (ב-5% בהשוואה למורים ותיקים) מדווחים כי היו רוצים לעבור לבית ספר אחר, ופחות מהם מדווחים שהם מרוצים מהעבודה (ב-6%) ומתפקודם בבית הספר (ב-5%). בקרב מורים בראשית דרכם בבתי ספר דוברי עברית קיימת גם פחות שביעות 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 תוהים אם היה עדיף לבחור מקצוע אחר (ב-4%). על אף זאת, שיעור גבוה יותר של מורים בראשית דרכם (ב-3%) עדין היו בוחרים לעבוד כמורים, לו יכלו להחליט שוב. הדבר מצביע על כך שעל 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 ורבת סתירות. כך, אמנם שיעור גבוה יותר מורים בראשית דרכם מגלה שביעות רצון גבוהה מן המקצוע – כפי שמשתקף בדיווח על הכרה בכך שיתרונות המקצוע כמורה עולים על חסרונותיו (גבוה ב-7% בהשוואה למורים ותיקים) ועל תפיסת ההערכה של מקצוע ההוראה בחברה (גבוה ב-8%) – אך בה בעת שיעור גבוה יותר של מורים בראשית דרכם גם תוהים אם עדיף היה להם לבחור מקצוע אחר (ב-8%) ואף התחרטו על ההחלטה להיות מורה (ב-7%). כמו כן, שיעור גבוה יותר של מורים בראשית דרכם היו רוצים לעבור לבית ספר אחר, לו היה הדבר אפשרי (ב-8%), זאת על אף שיותר מהם נהנים לעבוד בבית הספר הנוכחי שלהם (ב-8%) 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 לאלו של מורים ותיקים.

12. נספח

לוח 45: רשימת המדינות המשתתפות במחקר טאליס (*) לציון מדינות המשתייכות ל- (OECD)

2018	2013	2008	המדינות המשתתפות
✓	-	✓	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 (שנגחאי בלבד, הסקר הועבר ב-2014 במקום ב-2013)
✓	✓	-	סינגפור
✓	-	✓	סלובניה*
✓	✓	✓	סלובקיה*
✓	✓	✓	ספרד*
-	✓	-	סרביה
✓	-	-	ערב הסעודית
-	✓	✓	פולין*
✓	✓	✓	פורטוגל*

המשך הלוח בעמוד הבא ⇐

המשך הלוח: רשימת המדינות המשתתפות במחקר טאליס (*) לציון מדינות המשתתפות
(ל-OECD)

2018	2013	2008	המדינות המשתתפות
✓	✓	-	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.