



מכון הנרייטה סאלד  
המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות

מאיירס ג'וינט  
ברוקדייל 

## איכות ההוראה בקרב הבדואים בנגב

ד"ר טל ברגר-טיקוצ'ינסקי, פרופ' פאדיה נאסר אבו-אלהיג'א, ד"ר אדר אניסמן | מכון סאלד



המחקר הוא חלק מסדרת מחקרי תוכנית החומש לפיתוח כלכלי-חברתי בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב 2017-2021 אשר בוצעו בשיתוף האגף לפיתוח כלכלי חברתי בחברה הבדואית בנגב

תרגום לאנגלית (תקציר) : ד"ר אדר אניסמן וד"ר טל ברגר-טיקוצ'ינסקי  
תרגום לערבית (תקציר) : מכון סאלד

המחקר הוזמן על ידי האגף לפיתוח כלכלי חברתי בחברה הבדואית בנגב ומומן בסיועו

מכון הנרייטה סאלד  
קולומביה 9, קריית מנחם  
ירושלים

טלפון : 02-6494444  
דואר אלקטרוני : [ld@szold.org.il](mailto:ld@szold.org.il)  
כתובת האינטרנט : [szold.org.il](http://szold.org.il)



## על מחקר תוכנית החומש (2017–2021) לאוכלוסייה הבדואית בנגב

מחקר תוכנית החומש נערך במימון משותף של האגף לפיתוח כלכלי חברתי בחברה הבדואית בנגב ושל מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל. המחקר נמשך שלוש שנים וחצי וכלל מחקרי משנה במגוון נושאים ובהם חינוך, ילדים עם מוגבלויות, תעסוקה והרשויות המקומיות. כמו כן כלל המחקר מחקרי משנה בנושאי רוחב כמו מערך תוכניות העבודה אשר ליווה את תוכנית החומש; הערכים, הכוחות והאתגרים בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב ומנהיגיה; ותמונת מצב של האוכלוסייה הבדואית בנגב – מדדים נבחרים. מלבד זאת שולב במחקר דוח הערכה כוללת של תוכנית החומש.

המחקר נעשה בשיתוף בין האגף לפיתוח כלכלי חברתי בחברה הבדואית בנגב ובין מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל. אנשי האגף הובילו את התוויית נושאי המחקר ונתנו משוב למחקרים עצמם. מכון ברוקדייל תכלל את המחקר ואחראי מקצועית לביצועו.

## עוד פרסומים במסגרת מחקר תוכנית החומש

תירוש, א., כהן, ד., ברלין, ב., לוי-כובשי, א., וסומך, ס. (2023). דפוסי תעסוקה וחסמים לתעסוקה באוכלוסייה הבדואית בנגב: מחקר הערכה מסכמת. דמ-935-23

לף, י. (2023). פערי מידע בנוגע לאוכלוסייה הבדואית בנגב. דמ-929-23.

אור שרביט, ז., אייזיק, ע., קפרנוב, א., פלק, א. וריבקין, ד. (2022). ערכים, כוחות ואתגרים של האוכלוסייה הבדואית בנגב ושל מנהיגיה. מ-217-22.

ברוך-קוברסקי, ר., גלעד, ע., זוהר, ל., קונסטנטינוב, ו., בן סימון, ב., אייזיק, ע. ומורן-גלעד, ל. (2022). נשירה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב. דמ-902-22.

בן רבי, ד., הרן, ד. ואייל, י. (2021). השפעות משבר הקורונה על האוכלוסייה הבדואית בנגב: דוח מסכם. דמ-870-21.

הרן, ד. ואייל, י. (עור'י). (2021). תמציות מחקרים מתוכנית החומש לפיתוח כלכלי-חברתי של האוכלוסייה הבדואית בנגב לשנים 2017-2021 – תשתית הידע לתוכנית החומש הבאה. דמ-896-21.

לף, י., מגיאדלה, א., הפנר, מ. ואייל, י. (2021). התוכנית לפיתוח כלכלי-חברתי של האוכלוסייה הבדואית בנגב לשנים 2017-2021 (החלטת ממשלה 2397): הערכה כוללת – דוח ביניים. דמ-921-21.

לנטו, ט., שנהב, א. ודולב, ה., לוי-זוהר, א. וקדם-קדיש, בחינת מערך תוכניות העבודה של "התוכנית לפיתוח כלכלי – חברתי בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב 2017 – 2021 (ממשלת ישראל החלטה מספר 2397)" – דוח מסכם. (2021) דמ-884-21.

לף, י., חגיג'רא, ו. ואייל, י. (2021). התוכנית להעצמת הרשויות המקומיות הבדואיות במסגרת התוכנית לפיתוח כלכלי-חברתי של האוכלוסייה הבדואית בנגב 2017-2021 (החלטת ממשלה 2397) – מחקר הערכה דוח ביניים : תמונת מצב עד סתיו 2020. דמ-877-21.

סופר-פרמן, ח., ברלב, ל., וגדג', נ., (2021). ילדים עם מוגבלות באוכלוסייה הבדואית בנגב. דמ-883-21 אייל, י., קינג, י., פרנקל, מ. ותירוש, א. (2018). התוכנית לקידום הצמיחה והפיתוח הכלכליים של האוכלוסייה הבדואית בנגב (החלטת הממשלה 3708): דוח מסכם. דמ-772-18

לוי, ד. וכאהן-סטרבצינסקי, פ. (2018). שילוב בדואים בהשכלה גבוהה – הערכת הפיילוט "שער לאקדמיה" במכללה האקדמית ספיר. דמ-791-18 ותירוש, א. ואייל, י. (2018). מדדים חברתיים-כלכליים של האוכלוסייה הבדואית בנגב. דמ-774-18

חסן-דאהר, ס. (2012). בדואים לעסקים – קידום ופיתוח של יזמות עסקית מגזר הבדואי בנגב. דמ-624-12 קינג, י. ורענן, ר. (2011). מעברים : מרכז תעסוקתי קהילתי במגזר הבדווי בנגב – חורה ושגב שלום : הערכת התכנית. דמ-591-11

את הפרסומים אפשר להוריד ללא תשלום מאתר מכון ברוקדייל : [brookdale.jdc.org.il](http://brookdale.jdc.org.il)

## תקציר

### מבוא

לפי מדדים חברתיים-כלכליים, קיימים פערים רבים בין אוכלוסיית הבדואים בנגב לכלל קבוצות אזרחי ישראל. בעשר השנים האחרונות פעלו שתי תכניות חומש המיועדות לפיתוח כלכלי-חברתי של האוכלוסייה הבדואית בנגב (החלטת ממשלה 3708 מנובמבר 2011, והחלטת ממשלה 2397 מפברואר 2017). במסגרת זו, נערך המחקר הנוכחי שמטרתו להעריך את איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב. מחקר זה עוסק בשני רכיבים, המשלימים האחד את השני. הרכיב הראשון הוא איפיון מדדים ופיתוח כלים מותאמים למדידת איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב ותיקופם בידי מומחים בתחום. הרכיב השני של מחקר זה הוא בחינת כלי המדידה שפותחו במדגם בתי ספר, במטרה ליצור תמונת מצב ראשונית עדכנית של איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב, ביחס למדדים שנבדקו במחקר.

### מטרת המחקר

מטרות המחקר היו: (1) זיהוי מדדים המשמשים למדידת איכות ההוראה בארץ ובעולם, כולל דגשים ייחודיים לאוכלוסיות שונות, בהן אוכלוסיות מיעוט; (2) פיתוח כלים להערכת איכות ההוראה בחברה הבדואית בנגב, בהתבסס על המדדים שזוהו במסגרת המחקר; (3) הבנת תפיסת בעלי התפקידים השונים במערכת החינוך הבדואית בנגב את הקשר שבין איכות ההוראה לבין תחומים אחרים הקשורים בחינוך, כגון אקלים בית ספרי, נשירה, הקניית מיומנויות, הקניית ערכים, והישגים לימודיים; (4) מתן תמונה ראשונית של איכות ההוראה במדגם בתי ספר בדואים בנגב; (5) זיהוי האתגרים והחסמים המשפיעים על איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב ופתרונות אפשריים.

### שיטות המחקר

במחקר ננקטו שיטות איכותניות וכמותיות, וכללו: סקירת ספרות מקומית ובין-לאומית בנושא מדידת איכות ההוראה; ראיונות עם 27 בעלי תפקידים במערכת החינוך, במערכת ההשכלה הגבוהה, וברשויות הבדואית בנגב; שאלונים למנהלים, תלמידים ומורים. כל הניתוחים הסטטיסטיים נעשו באמצעות תוכנת SPSS גרסה 25.

### ממצאים עיקריים

המדדים הרלוונטיים ביותר לבחינת איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב הינם מדדי תהליכים, או בחינת פרקטיקות ההוראה של המורים והקשר שבין המורים והתלמידים. מדידת איכות ההוראה מתבצעת באופן עקבי בבתי הספר, אך בעיקר בקרב מורים חדשים ומורים שלתלמידיהם הישגים נמוכים. הכלים העיקריים המשמשים את המנהלים למדידת איכות ההוראה הינם תצפיות מלוות במשוב וציונים במבחנים סטנדרטיים. הערכה עצמית של מורים והערכה פורמלית של המורים על ידי התלמידים נתפסות ככלים שאינם אפקטיביים או מותאמים חברתית.

מערכת החינוך הבדואית בנגב מתמודדת עם אתגרים להטמעת הוראה איכותית הדומים לאתגרים עימם מתמודדת מערכת החינוך בכלל הארץ, בכלל זה מוטיבציית המורים לבחירה במקצוע, נתוני הפתיחה של הסטודנטים להוראה, מחסור במורים איכותיים ומעורבות ההורים בבית הספר. מהמחקר עולה כי אתגרים אלו מושפעים מחסמים נוספים, כגון מינויים המושפעים משיקולים שאינם מקצועיים, המצב הכלכלי בקרב החברה הבדואית, ותשתיות בישובים ובבתי התלמידים. חסמים אלו מחמירים את השפעת האתגרים על מערכת החינוך הבדואית בכללה ועל היכולת להטמיע פרקטיקות של הוראה איכותית בבתי הספר. עם זאת, ניכר כי קיים דגש בתוך מערכת החינוך הבדואית על הקניית מיומנויות המאה ה-21 והוראה מותאמת, בהכשרת המורים ובתפיסות בעלי התפקידים עצמם, כמו גם על חשיבות הקשר האישי שבין המורים לתלמידים. המודל המסורתי לפיו המורה הוא בעל הסמכות והידע, נתפס כאינו מתאים לבתי הספר הבדואים כיום.

## ملخص

### مقدمة

في السنوات العشر الأخيرة، تم تفعيل خطتين خماسيتين معدتين لتطوير اقتصادي-اجتماعي للسكان البدو في النقب (قرار حكومة 3708 من نوفمبر 2011، وقرار حكومة 2397 من فبراير 2017). في هذا الإطار، أُعدّ البحث الحالي بهدف تقييم جودة التدريس في المدارس البدوية في النقب. يتناول هذا البحث مُركّبين، أحدهما يكمل الآخر. المركب الأول تمييز مقاييس وتطوير أدوات ملائمة لقياس جودة التدريس في المدارس البدوية في النقب، ويتحرى متخصصون في المجال صلاحية هذه المقاييس والأدوات. المركب الثاني لهذا البحث هو فحص جميع أدوات القياس التي تم تطويرها لمعينة المدارس، بهدف إنتاج صورة أولية عن الوضع الحالي لجودة التدريس في المدارس البدوية في النقب، بالنسبة للمقاييس التي تم فحصها في البحث.

### هدف البحث

أهداف البحث كانت: (1) تحديد المقاييس التي تستعمل لقياس جودة التدريس في البلاد وفي العالم، بما في ذلك، النقاط البارزة الفريدة لفئات مختلفة من السكان، من ضمنها، الأقليات؛ (2) تطوير أدوات لتقييم جودة التدريس في المجتمع البدوي في النقب، اعتماداً على المقاييس التي تم تمييزها في إطار البحث؛ (3) إدراك مفهوم ذوي المناصب المختلفة في جهاز التربية والتعليم البدوي في النقب العلاقة بين جودة التدريس ومجالات أخرى تتعلق بالتعليم، مثل المناخ المدرسي، التسرب، إكساب المهارات، إكساب القيم، والتحصيلات الدراسية؛ (4) إعطاء صورة أولية لجودة التدريس في معينة المدارس في النقب؛ (5) تحديد التحديات والعوائق التي تؤثر على جودة التدريس في المدارس البدوية في النقب والحلول الممكنة.

### طرائق البحث

تم اتباع طرائق نوعية وكمية في البحث، من ضمنها: استقصاء الأدب المحلي والعالمي في موضوع قياس جودة التدريس؛ 27 مقابلة مع ذوي المناصب في جهاز التربية والتعليم وفي مجلس التعليم العالي وفي السلطات البدوية في النقب؛ استبيانات للمديرين والطلاب والمعلمين، وكافة التحليلات الإحصائية التي تم عملها بواسطة برنامج SPSS.

### نتائج أساسية

المقاييس الأكثر صلة لفحص جودة التدريس في المدارس البدوية في النقب هي مقاييس عمليات، أو اختبارات لطرائق تدريس المعلمين والعلاقة بين المعلمين والطلاب. قياس جودة التدريس تتم باستمرار في المدارس، خاصة في أوساط المعلمين الجدد والمعلمين الذين لدى طلابهم تحصيلات منخفضة. الأدوات الأساسية اللتان يستخدمهما المديرون لقياس جودة التدريس هما مشاهدات مرفقة بتغذية راجعة وعلامات امتحانات معيارية. التقييم الذاتي للمعلمين وتقييم الطلاب الرسمي للمعلمين يُعتبران أداتين غير فعالتين وغير ملاءمتين اجتماعياً. يواجه جهاز التربية والتعليم البدوي في النقب تحديات في تبني تدريس ذي جودة، تشبه التحديات التي يواجهها جهاز التربية والتعليم في كافة أرجاء البلاد، بما في ذلك، دافع المعلمين لاختيار المهنة، وبيانات انفتاح الطلاب للتدريس، وقلة المعلمين الجيدين، وتدخّل الأهالي في المدارس.

يُظهر البحث أنّ هذه التحدّيات تتأثّر من عوائق إضافية، مثل: التعيينات التي تتأثّر من اعتبارات ليست مهنيّة، والوضع الاقتصاديّ في أوساط المجتمع البدويّ، والبنية التحتيّة في البلدات وبيوت الطّلاب. هذه العوائق تجعل تأثير التحدّيات على جهاز التربية والتعليم البدويّ وعلى القدرة على استيعاب طرائق تدريس ذات جودة في المدارس أسوأ بشكل عامّ. مع هذا، يلاحظ أنّه يوجد تركيز داخل جهاز التربية والتعليم البدويّ على إكساب مهارات القرن الـ 21 وتدريس ملاءم، في تأهيل المعلّمين وفي مفاهيم ذوي المناصب أنفسهم، وعلى أهميّة العلاقة الشخصية بين المعلّمين والطّلاب أيضًا، لأنّ النموذج التقليديّ الذي يكون المعلّم وفقه هو صاحب الصلاحيّة والمعرفة، يؤخذ على أنّه ليس مناسبًا للمدارس البدويّة في الوقت الحاضر.



## **Extract**

### **Background**

Compared to all other population groups within Israel, the Bedouin society of the Negev faces gaps in almost every social area. In the last decade, two Five-Year Plans operated, aiming to promote the socio-economic development of this society (Government Decisions 3708, dated November 2011; and Government Decisions 2397, dated February 2017). As a part of the Five-Year Plan, the current research aims to evaluate the quality of instruction in Bedouin schools in the Negev. This research is composed of two complementary components. The first is to identify indicators and develop appropriate tools for the evaluation of the quality of instruction in Bedouin schools, and validate them with experts in the field. The second component is to examine these tools in a sample of schools, with the aim of creating a preliminary, up-to-date status report of the instruction quality in these schools, as evaluated by the indicators that were identified in the research.

### **Research aims and goals**

The research's aims were: (1) identifying indicators which are used to measure the quality of instruction in Israel and around the world, including unique indicators which are relevant to specific populations, including minority populations; (2) developing tools to evaluate the quality of instruction in the Bedouin schools in the Negev, based on the indicators which were identified in the first part of this research; (3) understanding the way different officials and staff in the Bedouin education system perceive the connection between the quality of instruction and other areas related to education, such as the school climate, dropout rates, acquisition of skills, acquisition of values, and achievements; (4) the creation of a preliminary status report of the quality of instruction in a sample of Bedouin schools; (5) identifying the challenges and obstacles which affect the quality of instruction in Bedouin schools in the Negev, as well as possible solutions to those obstacles.

### **Method**

The research utilized both quantitative and qualitative methodology, including: a local and international literature review on the subject of measuring the quality of instruction; 27 interviews with officials and staff in the education system, higher education system, and Bedouin municipalities in the Negev; questionnaires administered to school principals, students and teachers.

## **Main Findings**

The most relevant indicators to the evaluation of the quality of instruction in Bedouin schools in the Negev are process indicators, or examining the teaching practices employed by the teachers, and the nature of the relationship between the teachers and their students. The quality of instruction is measured on a regular basis within the schools, mostly among new teachers or teachers whose students score lower on standardized tests. The main tools which are used by the principals to measure the quality of instruction are observations, accompanied by feedback, and students' achievements in standardized tests. Self-evaluation by teachers, or a formal evaluation of teachers by their students, are seen as ineffective or unsuitable to Bedouin society.

The Bedouin education system in the Negev faces challenges in implementing innovative instruction practices, similar to the challenges faced by the Israeli education system as a whole, including low motivation for choosing the practice on the teachers' part, the background indicators of the students in teacher-training programs, a lack of high-quality teachers, and low parental involvement in the school. The research found additional factors, such as appointments based on non-professional considerations, the economic state of the Bedouin society as a whole, and infrastructure in Bedouin municipalities and at students' homes. These factors increase the influence of the challenges faced by the Bedouin education system, and its ability to implement high quality instruction practices in the schools. However, it is apparent that there is an emphasis within the Bedouin education system on the acquisition of 21<sup>st</sup> century skills and differential teaching, during the teachers' training and in the perceptions of the school staff themselves. Additionally, there is an emphasis on the importance of the personal connection between teachers and students, and an understanding that the traditional model, in which the teacher holds all of the authority and knowledge, is perceived as unfitting to Bedouin schools today.

## תמצית מנהלים

### רקע

לפי מדדים חברתיים-כלכליים, קיימים פערים רבים בין אוכלוסיית הבדואים בנגב לכלל קבוצות אזרחי ישראל. האוכלוסייה הבדואית מתמודדת עם פערים כמעט בכל תחום חברתי כגון תעסוקה (גולדברג, אליעזר ויפרח, 2017), השכלה (וייסבלאי, 2017א) ורמת חיים (מגי'אדלה ואחרים, 2022). בעשר השנים האחרונות פעלו שתי תכניות חומש המיועדות לפיתוח כלכלי-חברתי של האוכלוסייה הבדואית בנגב (החלטת ממשלה 3708 מנובמבר 2011, והחלטת ממשלה 2397 מפברואר 2017). מטרת המחקר הנוכחי הינה להעריך את איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב, אחד מהנושאים הנמצאים במיקוד בפרק החינוך בתכנית החומש בהובלת משרד החינוך - מחוז דרום.

מחקר זה עוסק בשני רכיבים, המשלימים האחד את השני. הרכיב הראשון הוא אפיון מדדים ופיתוח כלים מותאמים למדידת איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב ותיקופם על ידי מומחים בתחום. על אף ההסכמה הרחבה בנוגע לחשיבותה של הוראה איכותית, הגדרתה, מאפייניה ואופן המדידה שלה נותרו שנויים במחלוקת (בלס, רומנוב, אלמסי, מעגן ושיינברג, 2008; תמיר, 2019; Goldhaber & Anthony, 2003). הקושי להגדיר "מורה איכותי" עשוי לנבוע מהעובדה שהוראה איכותית דורשת מגוון רחב של כישורים, בהם בקיאות בחומר הלימוד, ניהול כיתה ואינטראקציה עם תלמידים. כתוצאה מכך, פיתוח הכלים במסגרת מחקר זה כלל זיהוי מדדים רלוונטיים למדידת איכות ההוראה בעולם, בארץ, ובקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב, כמו גם אתגרים וחסמים ייחודיים לאוכלוסייה זו אשר עלולים להשפיע על איכות ההוראה. הרכיב השני של מחקר זה הוא שימוש בכלי המדידה שפותחו, במדגם בתי ספר, במטרה ליצור תמונת מצב ראשונית של איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב, ביחס למדדים שנבדקו במחקר.

### מטרות המחקר

1. זיהוי מדדים המשמשים למדידת איכות ההוראה בארץ ובעולם, כולל דגשים ייחודיים לאוכלוסיות שונות, בהן אוכלוסיות מיעוט.
2. פיתוח כלים להערכת איכות ההוראה בחברה הבדואית בנגב, בהתבסס על המדדים שזוהו במסגרת המחקר.
3. הבנת תפיסת בעלי התפקידים השונים במערכת החינוך הבדואית בנגב את הקשר שבין איכות ההוראה לבין תחומים אחרים הקשורים בחינוך, כגון אקלים בית ספרי, נשירה, הקניית מיומנויות, הקניית ערכים, והישגים לימודיים.
4. יצירת תמונת מצב ראשונית של איכות ההוראה במדגם בתי ספר בדואים בנגב.
5. זיהוי האתגרים והחסמים המשפיעים על איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב ופתרונות אפשריים.

## מערך המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בכלים כמותיים ואיכותניים. הממצאים מבוססים על שלושה מקורות מידע עיקריים:

1. **סקירת ספרות מקומית ובין-לאומית** המתמקדת במדידת איכות ההוראה באוכלוסייה הכללית בעולם ובארץ, באוכלוסיות מיעוט ברחבי העולם, ובמחקרים אשר בחנו מדדים לאיכות ההוראה באוכלוסייה הבדואית בנגב.
2. **ראיונות עם 27 בעלי תפקידים** במערכת החינוך, במערכת ההשכלה הגבוהה, וברשויות הבדואית בנגב, ביניהם: 6 מרצים ומייסדי תכניות אקדמיות להכשרת מורים בדואים בנגב; 6 מנהלי בתי ספר יסודיים ועל יסודיים; 2 מורים; 3 מפקחים בחינוך היסודי והעל-יסודי; 4 מלווים בית ספריים במסגרת תכנית החומש; 4 מנהלי אגפי חינוך ברשויות; בעלי תפקידים במחוז דרום במשרד החינוך: מנהל המחוז והמפקחת על הפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה.
3. **שאלונים למנהלים, תלמידים ומורים**. השאלונים למנהלים ( $n=6$ ) מולאו טלפונית בעברית תוך כדי ראיון אשר תיקף את השימוש בכלי. השאלונים למורים ( $n=158$ ) ותלמידים ( $n=1,039$ ) הועברו באופן מקוון בערבית בשתי העברות: העברת פיילוט מצומצמת, שמטרתה לבחון את התאמת השאלונים, בטרם תבוצע העברה בהיקף נרחב יותר. צוות המחקר העביר את השאלונים השונים בבתי הספר בחודשים אוקטובר-נובמבר 2021, ובחן את הכלים אל מול הממצאים שהתקבלו. לאור הממצאים הראשוניים שהצביעו שאין צורך בשינוי משמעותי של כלי המחקר למורים ולתלמידים, הכלים הועברו בפורמט זהה בהעברה רחבה בסיוע מחוז דרום במהלך חודש מאי 2022. המשיבים התבקשו לענות על היגדים בסולם ליקרט עם 5 דרגות (1 – כלל לא ועד 5 – במידה רבה מאוד). כלל הניתוחים הסטטיסטיים נעשו באמצעות תוכנת SPSS גרסה 25. בחינת מובהקות ההבדלים בהתפלגויות באחוזים של הנחקרים ביחס למשתנים קטגוריאליים נעשתה באמצעות מבחני  $\chi^2$  בעוד שמבחני t בלתי תלויים וניתוחי שונות (ANOVA) שימשו למטרת השוואת ממוצעים, ומבחני רגרסיה לינארית לבחינת קשרים בין משתנים. העברת כלל הכלים בבתי הספר (למנהלים, מורים, ותלמידים) קיבלה את היתר המדען הראשי של משרד החינוך.

1. **מדדי איכות ההוראה.** הערכת מורים נעשית למטרות שונות ובשלבם שונים של התפתחותם המקצועית. הערכה של מורים חדשים נועדה להבטיח שמורים אלו רכשו את המיומנויות והניסיון הדרושים, ובמדינות רבות נעשית לאחר תקופת התמחות או לצורך הסמכה או קביעות וכן באופן שוטף למטרת משוב למורים או לסייע באיתור צרכים לפיתוח מקצועי. ההערכה יכולה להיות פנימית, למשל על ידי המנהל, או חיצונית, למשל על ידי נציגי הפיקוח או משרד החינוך. בסקירת הספרות שנערכה במסגרת מחקר זה נמצאו שלושה מדדים נפוצים להערכת הוראה: תשומות – הכולל התייחסות למאפייני המורה כדוגמת השכלה וותק, תהליכים – הכולל התייחסות לפעולות שהמורה מבצע כדוגמת תכנון שיעור, ניהול כיתה וקשר בינו לבין תלמידיו, ותוצאות – הכולל התייחסות לציוני התלמידים ולמיומנויות שלהם. נמצא כי מדדי איכות ההוראה המקובלים בארץ ובעולם רלוונטיים להערכת איכות ההוראה בבתי הספר הבודאים בנגב. המדדים הרלוונטיים ביותר הינם מדדי תהליכים, או בחינת פרקטיקות ההוראה של המורים והקשר שבין המורים והתלמידים. איכות ההוראה נמדדת בכלים שונים, בהם: תצפית בכיתה, שימוש בהישגי התלמידים, סקרי תלמידים והורים ושיחות רפלקטיביות עם מורים. נמצאו שלושה דפוסים לעיתוי הערכת איכות ההוראה: ביצוע הערכה באופן שוטף, ביצוע הערכה בנקודות ציון בהתפתחות המקצועית של המורה או לצורך החלטה על קבלת קידום וביצוע הערכה רק כחלק מהליך משמעותי.
2. **מדידת איכות ההוראה בבתי הספר הבודאים בנגב כיום.** מדיווחי המנהלים עולה כי מדידת איכות ההוראה מתבצעת באופן עקבי בבתי הספר, בעיקר בקרב מורים חדשים ומורים שלתלמידיהם הישגים נמוכים. לפי דיווח המנהלים, ישנם מורים וותיקים המתנגדים להערכה פורמלית, ועל כן תדירות ההערכה שלהם נמוכה יותר. המנהלים רואים בציוני מבחנים סטנדרטיים (למשל: ציוני בגרויות, ציוני מיצ"ב) כמדד אמין להערכת איכות ההוראה של המורים בבית ספרם, בעיקר לצורך זיהוי מורים אשר זקוקים לסיוע ומעקב וכן לצורך העלאת המוטיבציה לשיפור הישגי התלמידים בקרב כלל המורים. כלי נוסף בו נעשה שימוש על ידי כלל המנהלים הוא תצפית המלווה במשוב. חלק מהמנהלים ציינו כי ישנם מורים המתנגדים לקיום תצפית בכיתתם, והמנהלים מסייעים להם להכיר בחשיבותה באמצעות מודלינג, בכך שהם מזמינים את המורים לתצפית בשיעור אותו מלמד המנהל. מרבית המנהלים משתמשים גם בכלי הערכת מורים של הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה). כלי זה מתמקד בארבעה ממדים: מחויבות המורה לתלמידים ולבית הספר, מומחיות המורה בתחום התוכן ובהוראתו, ניהול ההוראה (כולל תהליכי משוב), והתפתחות מקצועית של המורה במסגרות פורמליות ובלתי פורמליות. הכלי מלווה במחווה המתאר את הרמות השונות עבור כל אחד מהממדים. המנהלים התייחסו לכך שהשימוש בכלי זה דורש זמן רב, ויתכן שבשל כך השימוש בו תדיר פחות. כלים נוספים בהם משתמשים המנהלים להערכת איכות ההוראה הם ישיבות צוות עם הרכזים והערכה מסכמת בסוף שנת הלימודים.

מעל למחצית מהמורים שהשיבו לשאלון דיווחו כי הם מקבלים הערכה מסכמת בסיום שנת הלימודים, נערכות תצפיות בשיעוריהם ונבדקת תכנית העבודה שלהם. מעט פחות ממחצית מהמורים דיווחו על שימוש בהישגי התלמידים כמדד להערכת איכות ההוראה ושיעורים נמוכים יותר דיווחו על שיטות הערכה אחרות, כדוגמת משוב עמיתים וכלי הערכת המורים של הראמ"ה. מממצאי המחקר עולה כי הערכה עצמית של מורים נתפסת בידי המנהלים ככלי שאינו אפקטיבי, מתוך החשש שתשובות המורים יושפעו מרצייה חברתית. כמו כן, הערכת המורים על ידי התלמידים נתפסה על ידי המנהלים כלא תואמת את התרבות הבדואית, אם כי מנהלים ציינו כי הם מבצעים אותה באופן בלתי פורמלי, באמצעות שיחות עם תלמידים.

**3. נתוני הרקע של המורים.** מערכת החינוך הבדואית בנגב מתמודדת עם אתגרים להטמעת הוראה איכותית הדומים לאתגרים עימם מתמודדת מערכת החינוך בכלל הארץ, בכלל זה מוטיבציית המורים לבחירה במקצוע, נתוני הפתיחה של הסטודנטים להוראה, מחסור במורים איכותיים, ומעורבות ההורים בבית הספר. על פי נתונים משנת 2020, שיעור המורים בעלי תואר שני ברשויות הבדואיות בנגב נע בין 20.6% ל-32.3%, נמוך בהשוואה לממוצע הארצי (37.4%). כמו כן, הוותק של המורים בבתי הספר הבדואים בנגב נמוך יותר בהשוואה לוותק של מורים במגזר היהודי והערבי. במחקר עלה כי המוטיבציה לעיסוק במקצוע ההוראה מושפעת לרוב מכך שזהו אחד המקצועות המקובל חברתית, בעיקר בקרב נשים, החסמים בכניסה להשכלה גבוהה וקבלה לתחומי עיסוק אחרים וכן תנאי העבודה עצמה. מדיווחי המנהלים עולה כי רמת מוטיבציה נמוכה של מורים לעסוק במקצוע מהווה חסם להוראה איכותית, ובאה לידי ביטוי גם בהיעדרויות ואיחורים של מורים. על פי דיווח מורים, הסיבות העיקריות לבחירה במקצוע הן עניין בהוראה, רצון לעבוד עם ילדים ובני נוער וכן יציבות מקצועית.

בנוסף, מתמודדת מערכת החינוך הבדואית בנגב עם חסמים נוספים, כגון מינויים המושפעים משיקולים שאינם מקצועיים, המצב הכלכלי בקרב החברה הבדואית, ותשתיות בישובים ובבתי התלמידים. חסמים אלו מחמירים את השפעת האתגרים על מערכת החינוך הבדואית בכללה ועל היכולת להטמיע פרקטיקות של הוראה איכותית בבתי הספר.

מאפיין ייחודי נוסף של מערכת החינוך הבדואית בנגב הוא הפנייה של מורים מצפון הארץ ללמד בבתי הספר הבדואים בנגב. עם זאת, במסגרת תכנית החומש, מחוז דרום במשרד החינוך מתמקד, בין היתר, בפיתוח מקצועי של כוח ההוראה המקומי, פיתוח התרבות הארגונית בבית הספר, הצגת שיטות הוראה חדשניות וצמצום פערים טכנולוגיים ואתגרים ייחודיים לחברה הבדואית בנגב.

**4. הכשרת מורים.** לכלל המורים מוצעות השתלמויות מקצועיות, במסגרת בית הספר ובמסגרת הפסג"ה. מרבית המורים (94%) דיווחו כי השתתפו בהשתלמות מקצועית בשנה האחרונה ומעל למחציתם דיווחו שהם שבעי רצון מהשתתפותם בפעילויות הקשורות לפיתוח מקצועי. כרבע מהמורים דיווחו כי יש להם צורך בפיתוח מקצועי העוסק בהתאמת ההוראה לתלמידים שונים וכן בהכשרה לניהול שיעור באמצעות טכנולוגיה.

5. **הקשר בין המורים והתלמידים.** המרואיינים השונים הדגישו את חשיבות הקשר האישי שבין המורים לתלמידים והדגישו כי המודל המסורתי לפיו המורה הוא בעל הסמכות והידע, אינו מתאים לבתי הספר הבדואים כיום. פיתוח הצוות המקצועי בנושאים אלו הינו אפקטיבי, נתפס כמתאים מבחינה תרבותית לבתי הספר ולצוותי ההוראה, ותורם להעלאת איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים, למרות חסמים אחרים. לרוב דיווחו התלמידים על מערכת יחסים חיובית בין המורים לתלמידים, כאשר בבתי הספר היסודיים הדירוג היה גבוה מהדירוג שהתקבל בשלבי חינוך אחרים, ובחטיבות הביניים נמוך מאחרים. תלמידי חטיבות ביניים וחיבה עליונה המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים דיווחו פחות על קשר אישי עם המורים בבית ספרם.

**הקניית מיומנויות המאה ה-21 והוראה מותאמת.** הוראה חדשנית, השמה דגש על מיומנויות המאה ה-21 נתפסה על ידי המרואיינים כאחד המאפיינים הבולטים של הוראה איכותית. במחקר נמצא כי קיים דגש בהכשרת המורים על מיומנויות המאה ה-21 ועל פרקטיקות של למידה משמעותית ומותאמת. כשני שלישי מהמורים דיווחו על שימוש בפרקטיקות של הוראה המותאמת לתלמידים שונים ובדרכי הערכה מגוונות. כ-60% מהמורים דיווחו על שימוש באמצעים טכנולוגיים בלמידה במידה רבה. כמחצית מהתלמידים דיווחו גם כן על שימוש באמצעים טכנולוגיים בלמידה. תלמידי בתי הספר התיכוניים דיווחו על שימוש תכוף יותר בהשוואה לתלמידי חטיבת הביניים. תלמידים המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים דיווחו פחות על שימוש בפרקטיקות אלו לעומת תלמידים המתגוררים ב-18 הישובים. קיימים חסמים להטמעה בפועל של פרקטיקות אלו, כאשר הבולטים בהם היו המחסור באמצעי קצה בבתי הספר ובבתי התלמידים (בעיקר בתקופת הקורונה), מספר התלמידים בכיתה, ומחסור בהכשרה של מורים וותיקים להוראה בשיטות חדשניות ובהוראה מותאמת.

6. **מדדי תוצאות.** תוצאות מבחנים סטנדרטיים נתפסות כמדד רלוונטי, אובייקטיבי, קשיח ופשוט למדידה, המאפשר השוואה בין מורים שונים והצבת יעדים, למרות הפערים הגבוהים בין התלמידים הבדואים בנגב לבין אוכלוסיות אחרות במדינה, ולמרות שתוצאות אלו מושפעות גם מגורמים שאינם תחת שליטת בעלי התפקידים השונים. מתוך הנתונים שנאספו במחקרים נוספים הקשורים בתכנית החומש (דו"ח תמונת מצב של האוכלוסייה הבדואית בנגב – מדדים נבחרים ודו"ח בנושא הזכאות לבגרות) ניכרת מגמת שיפור בהישגי התלמידים במבחנים סטנדרטיים לעומת שנים קודמות. עלתה התלבטות בראיונות עם בעלי תפקידים עד כמה להשתמש בהישגים אלו כמדד לאיכות ההוראה, מכיוון שההישגים משווים לאוכלוסיות הנמצאות בנקודת פתיחה גבוהה יותר. כך שהשוואה לא משקפת את ההתקדמות של בתי הספר הבדואים בנגב ביחס לעצמם.

## המלצות

### 1. הערכת מורים ומערך המדידה

- א. **כלי ההערכה:** כלי הערכת איכות ההוראה צריכים להיות בעלי ערך יישומי וניתנים להפעלה בצורה פשוטה. ישנה חשיבות לשימוש במגוון כלים, באופן רציף תוך מתן מענה גם לפיתוח מקצועי, המתבסס על ממצאי ההערכה. שיטת הערכה יעילה כוללת דיאלוג בין המעריך לבין המורה המוערך, וכוללת דרכי פעולה ברורות אשר ניתן לספקן למורה.
- ב. **תדירות ההערכה:** הטמעת הערכת המורים כשגרת עבודה לכלל המורים יכולה לסייע להפחתת התנגדויות בקרב המורים ולספק לבית הספר ולמחוז תמונת מצב עדכנית של איכות ההוראה המאפשרת הגדרת יעדים מדידים.
- ג. **רצייה חברתית:** רצייה חברתית משפיעה על תשובות המורים והתלמידים בתהליך הערכת איכות ההוראה, במיוחד בנושאים העלולים להיתפס כאישיים או רגישים. כלי הערכת ההוראה הינם בעלי אפקטיביות גבוהה יותר כאשר הם נלקחים ככלי אחד ממכלול כלים, הכולל שיחות בלתי פורמליות, קשר עם ההורים ומעקב עקבי אחר הישגי התלמידים.
- ד. **פיתוח מקצועי בנושאי הערכה ופיתוח אוריינות המורים בהערכה.** הגברת הידע של המורים בנושאי הערכה, מעצבת ומסכמת וכן העלאת רמת האוריינות שלהם בנושאי ההערכה, יעמיקו את הבנתם את חשיבות ותרומת ההערכה לטיוב עבודתם החינוכית ויפחיתו את הסתייגותם והתנגדותם לביצועה.

### 2. פעילות במסגרת תכנית החומש

- א. תכנית החומש מציעה השתלמויות, תכניות התערבות בית ספריות ותכניות הדורשות רכישת מיומנויות חדשות. לתכניות אלו נדרש תכנון לתקצוב ארוך טווח, שיאפשר המשכיות והטמעת תכני התכניות בבתי הספר והכשרת המורים ליישומן.
- ב. מומלץ לעודד את מפעילי התכניות המוצעות בבתי הספר להכשיר מורים מקרב צוות בית הספר ללמד בתכניות על פני צוות חיצוני, ולחייבם להשתתף בהשתלמויות והכשרות בנושא, כך שירכשו מיומנויות וכישורים נוספים דרך ההוראה בתכנית. הכשרות אלו יתרמו לפיתוח המקצועי של צוות ההוראה הקיים ולקידום איכות ההוראה בבתי הספר.
- ג. מומלץ להמשיך ולתמוך בתכניות אשר מתמקדות בחיזוק השדרה הניהולית בבית הספר ותמיכה בהטמעת שגרות וסדירויות (למשל: מיפוי תלמידים, תכנית עבודה עם יעדים מדידים ומעקב אחרי ביצועה, ישיבות צוות קבועות במערכת, חיזוק הרכזים) וכן העצמת צוות ההוראה. כמו כן, מומלץ להמשיך בתהליך חניכת מנהלים חדשים ע"י מנהלים ותיקים.



ד. יש להמשיך לחזק ולהרחיב את התשתיות בבתי הספר, כדוגמת תשתיות מחשוביות, על מנת לספק תנאים מיטביים לשיטות הוראה המקדמות הוראה איכותית, ובמקביל להכשיר ולעודד את המורים לעשות שימוש בתשתיות אלו.

ה. שימת דגש בתכנית החומש על תכניות המכילות הזדמנויות ללמידת עמיתים ושיתוף פעולה בתוך בתי הספר ובין בתי הספר, תוך הטמעת שיטות הוראה עדכניות

**2. כיוונים לשיתופי פעולה ולמידת עמיתים:** מומלץ לבסס תהליכי למידת עמיתים באופנים שונים. תהליכים אלו יכולים לקדם הטמעת פרקטיקות של הוראה איכותית בכל הרמות בבתי הספר, למשל: השתלמויות בין ורב מגזריות; תהליכי למידת עמיתים בין בתי ספר בתוך המגזר הבדואי.

## الخلاصة

### خلفية

يواجه السكّان البدو فجوات في كلّ مجال اجتماعي تقريباً، مثل: التوظيف (چولدبرج، أليعازر ويفرح، 2017) والتعليم (فيسبلاي، 2017) ومستوى المعيشة (مجادلة وآخرون، 2022). في السنوات العشر الأخيرة، تمّ تفعيل خطّتين خماسيتين معدّتين لتطوير اقتصادي-اجتماعي للسكّان البدو في النقب (قرار حكومة 3708 من نوفمبر 2011، وقرار حكومة 2397 من فبراير 2017). يهدف البحث الحالي إلى تقييم جودة التدريس في المدارس البدوية في النقب، واحد من المواضيع الموجود في تركيز الخطة الخماسية في منطقة الجنوب.

يتناول هذا البحث مركّبين، يكمل أحدهما الآخر. المركّب الأول هو تمييز المقاييس وتطوير الأدوات المناسبة لقياس جودة التدريس في المدارس البدوية في النقب، وتحريها من قبل متخصصين في المجال. رغم الاتفاق الواسعة بالنسبة لأهمية التدريس ذي الجودة وتعريفه ومميزاته وطريقة قياسه، فإنّه لا يزال مثيراً للجدل (بلس ورومنوف وألسي ومعجن وشاينبرج، 2008؛ تيمر، 2019، Goldhaber & Anthony, 2003). الصعوبة في تعريف "معلّم جيّد" من الممكن أن تنبع من حقيقة أنّ التدريس ذا الجودة يتطلّب تنوعاً واسعاً من المؤهلات، من بينها إطلاع واسع على المادّة التعليميّة وإدارة الصفّ والتفاعل مع الطلاب. نتيجة لذلك، فإنّ تطوير الأدوات في إطار هذا البحث تضمّن تمييز المقاييس ذات الصلة بقياس جودة التدريس في العالم وفي البلاد وفي أوساط السكّان البدو في النقب، مثل: التحديات والعوائق الخاصّة بمؤلاء السكّان التي من الممكن أن تؤثر على جودة التدريس. المركّب الثاني لهذا البحث هو استعمال أدوات القياس التي تمّ تطويرها في معاينة المدارس، بهدف تكوين صورة أوليّة لجودة التدريس في المدارس البدوية في النقب، بالنسبة للمقاييس التي تمّ فحصها في هذا البحث.

### أهداف البحث

1. تمييز المقاييس المستخدمة في قياس جودة التدريس في البلاد وفي العالم، بما في ذلك، النقاط البارزة الفريدة لفئات مختلفة من السكّان، من ضمنها الأقلّيات.
2. تطوير أدوات لتقييم جودة التدريس في المجتمع البدوي في النقب، اعتماداً على المقاييس التي تمّ تمييزها في إطار البحث.
3. إدراك مفهوم ذوي المناصب المختلفة في جهاز التربية والتعليم في النقب العلاقة بين جودة التدريس والمجالات الأخرى المتعلقة بالتعليم، مثل: المناخ المدرسيّ والتسرّب وإكساب المهارات وإكساب القيمّ والتحصيلات الدراسيّة.
4. تكوين صورة أوليّة لجودة التدريس في معاينة المدارس البدوية في النقب.
5. تمييز التحديات والعوائق التي تؤثر على جودة التدريس في المدارس البدوية والحلول الممكنة.

### مجرى البحث

تمّ استعمال أدوات كمّيّة ونوعيّة في هذا البحث. تصل النتائج من ثلاثة مصادر معرفة أساسيّة:

1. استقصاء المراجع المحليّة والدوليّة الذي يركّز على قياس جودة التدريس لدى عاتمة السكّان في العالم وفي البلاد، ولدى الأقليّات في أرجاء العالم، وفي الأبحاث التي فحصت مقياس جودة التدريس لدى السكّان البدو.
  2. 27 مقابلة مع ذوي المناصب في جهاز التربية والتعليم، وفي جهاز التعليم العالي، وفي السلطات البدويّة في النقب، من بينهم: 6 محاضرين ومؤسّسي برامج أكاديميّة لتأهيل المعلّمين البدو في النقب؛ 6 مديري مدارس ابتدائيّة وثانويّة؛ معلّمان؛ 3 مفتّشين في جهاز التربية والتعليم الابتدائيّ وفوق الابتدائيّ؛ 4 مرافقي مدارس في إطار الخطّة الخماسيّة؛ 4 مديري هيئات تعليم في السلطات؛ ذوو مناصب في منطقة الجنوب في وزارة التربية والتعليم: مدير المنطقة والمفتّشة على التطوير المهنيّ للعاملين في التدريس.
  3. استبيانات للمديرين وللطلاب وللمعلّمين. 6 استبيانات للمديرين مُلّقت هاتفيّاً بالعبريّة عبر مقابلة أثبتت صلاحية استخدام الأداة. مُرّرت استبيانات المعلّمين (n=158) والطلاب (n=1,039) عبر الإنترنت بالعربيّة في مرّتين: الأولى تجريبية مختصرة، تهدف إلى فحص نتائج الاستبيانات، قبل تمريرها في إطار أوسع. مرّر طاقم البحث الاستبيانات المختلفة في المدارس في الأشهر؛ أكتوبر-نوفمبر 2021، وفحص الأدوات أمام النتائج التي نتجت. في ضوء النتائج الأوليّة التي لم تُشير إلى حاجة في تغيير ضروريّ لأداة البحث للمعلّمين وللطلاب، تمّ تمرير الأدوات بصيغة مشاهمة في تمريرة أوسع بمساعدة منطقة الجنوب خلال شهر ماي 2022. طلب ممّن يجيب عن الاستبيان الإجابة عن الأقوال في مقياس ليكرت ذي 5 درجات (1 - أبداً وحتى 5 - بمدى كبير جدّاً). كافيّة التحليلات الإحصائيّة تمّ عملها بواسطة برنامج SPSS. دراسة محدّدة للاختلافات تمّ عملها من خلال اختبارات  $\chi^2$  للمتغيّرات المصنّفة وللتوزيعات بالنسبة المئوية، اختبارات t مستقلّة وANOVA بمهدف مقارنة معدّلات، واختبارات الانحدارات الخطيّة لتحديد العلاقات بين المتغيّرات.
- كافيّة الأدوات التي مُرّرت في المدارس (مديرون ومعلّمون وطلاب) حصلت على إذن العالم الرئيسيّ لوزارة التربية والتعليم.

## نتائج أساسيّة

1. مقياس جودة التدريس. تمّ عمل تقييم معلّمين لأهداف مختلفة وفي مراحل مختلفة من تطوّرهم المهنيّ. تقييم معلّمين جُدّد أعدّ من أجل ضمان أنّ هؤلاء المعلّمين اكتسبوا المهارات والخبرات المطلوبة، وفي دول كثيرة يتمّ عمله بعد فترة التخصص أو من أجل الحصول على شهادة أو التثبيت بانتظام بمهدف إعطاء تغذية راجعة للمعلّمين أو المساعدة في تحديد مواطن الحاجة إلى تطوير مهنيّ. يمكن للتقييم أن يكون داخليّاً، كالتقييم الذي يقوم به المدير، أو خارجيّاً، كالتقييم الذي يقوم به مندوبو التفتيش أو وزارة التربية والتعليم. في استقصاء الأدب الذي أُجريّ في إطار هذا البحث، تمّ إيجاد ثلاثة مقياس شائعة لتقييم التدريس: المساهمات - بما في ذلك التطرّق إلى مميّزات المعلّم كمثال التعليم والأقدميّة، العمليّات - تتضمّن تطرّقاً إلى العمليّات التي ينفّذها المعلّم، كتخطيط درس وإدارة الصفّ والعلاقة بينه وبين طلابه، والنتائج - التي تتضمّن تطرّقاً إلى علامات الطلاب ومهاراتهم. وُجد أنّ لمقياس جودة التدريس المقبولة في البلاد وفي العالم صلة بتقييم جودة التدريس في المدارس البدويّة في النقب. أكثر المقاييس صلةً هي مقياس العمليّات أو فحص طرائق تدريس المعلّمين والعلاقة التي بين المعلّمين والطلاب.
- تقاس جودة التدريس بأدوات مختلفة، من ضمنها: المشاهدة في الصفّ واستخدام تحصيلات الطلاب واستطلاعات الطلاب والآباء ومحادثات تأمليّة مع المعلّمين. وُجدت ثلاثة أنماط لتوقيت تقييم جودة التدريس: تنفيذ التقييم بانتظام، وتنفيذ التقييم في مراحل مهمّة في التطوير المهنيّ للمعلّم أو من أجل قرار بالنسبة للحصول على ترقية، وتنفيذ التقييم فقط كجزء من إجراء ضروريّ.

2. قياس جودة التدريس في المدارس البدوية في النقب في الوقت الحاضر. يظهر من تقارير المديرين أنّ قياس جودة التدريس يتمّ باستمرار في المدارس، خصوصاً في أوساط المعلمين الجدد والمعلمين الذين لدى طلابهم تحصيلات منخفضة. حسب تقرير المديرين، هناك معلّمون ذوو أقدميّة يعارضون التقييم بشكل رسمي، ولهذا فإنّ وتيرة تقييمهم أكثر انخفاضاً. يرى المديرين في علامات الاختبارات المعيارية (مثل علامات البجروت، علامات ميتساف) أنّها مقياس موثوق به لتقييم جودة التدريس للمعلمين في مدارسهم، خاصّةً من أجل تحديد المعلمين الذي يحتاجون إلى مساعدة ومتابعة ومن أجل رفع الحافز لتحسين التحصيلات الدراسية في أوساط كافة المعلمين. أداة إضافية استخدمها كافة المديرين هي المشاهدة المرفقة بتغذية راجعة. ذكر جزء من المديرين أنّ هناك معلّمين يعارضون إقامة مشاهدة في صفّهم، ويساعدتهم المديرين على التعرّف إلى أهميّتها من خلال نمذجة، بحيث أنّهم يدعون المعلمين إلى مشاهدة درس يعلمه المدير. معظم المديرين يستعملون أيضاً أداة راما لتقييم المعلمين. هذه الأداة تركّز على أربعة أبعاد: التزام المعلم أمام الطلاب وأمام المدرسة، وخبرة المعلم في مجال المحتوى وفي تدريسه، وإدارة التدريس (بما في ذلك، عمليّات التغذية الراجعة)، وتطوّر المعلم مهنيّاً في إطارات منهجية وغير منهجية. يرافق الأداة دليل يصف النتائج المرغوب بها في كلّ واحد من الأبعاد. تطرّق المديرين إلى أنّ استعمال هذه الأداة يتطلّب وقتاً طويلاً، ويمكن أن يكون استخدامه أقلّ انتظاماً لهذا السبب. أدوات إضافية يستعملها المديرين لتقييم جودة التدريس هي اجتماعات مع المرّكزين وتقييم ملخصّ في نهاية السنة الدراسية. أكثر من نصف المعلمين الذين أجابوا عن الاستبيان أبلغوا أنّهم يحصلون على تقييم ملخصّ في نهاية السنة الدراسية، وتقام مشاهدات في حصصهم وتفحص خطة عملهم. أقلّ من نصف المعلمين بقليل، أبلغوا عن استعمال تحصيلات الطلاب كمقياس لتقييم جودة التدريس ونسب أقلّ أبلغت عن طرق تقييم أخرى، مثل: التغذية الراجعة من الزملاء وأداة راما لتقييم المعلمين. نتائج البحث تُظهر أنّ المديرين ينظرون إلى التقييم الذاتي للمعلّم كأداة غير فعّالة، بسبب الخوف من أنّ إجابات المعلمين تتأثّر من رغبة اجتماعية، كما يُنظر إلى تقييم الطلاب للمعلمين على أنّه لا يناسب الثقافة، إلّا أنّ المديرين ذكروا أنّهم ينقدونها بشكل غير رسمي، من خلال محادثات مع الطلاب.

3. بيانات المعلمين. جهاز التربية والتعليم البدوية في النقب تواجه تحديات من أجل تبنيّ تدريس ذي جودة تشبه التحديّات التي تواجهها أجهزة التربية والتعليم في البلاد وفي العالم، بشكل عامّ، الدافع لدى المعلمين لاختيار الموضوع، معطيات انفتاح الطلاب للتدريس، قلة المعلمين الجيّدين، وتدخّل الأهالي في المدرسة. حسب بيانات من عام 2020، فإنّ نسبة المعلمين ذوي اللقب الثاني في السلطات البدوية منخفض مقارنةً بالمعدّل القطري. أيضاً، أقدميّة المعلمين في المدارس البدوية أكثر انخفاضاً مقارنةً بأقدميّة المعلمين في الوسط اليهودي والعربي. يظهر في البحث أنّ الدافع للتوظيف في مهنة التدريس يتأثّر في الغالب من أنّها إحدى المهن المقبولة اجتماعياً، خاصّةً في أوساط النساء، ومن العوائق أمام الدخول إلى التعليم العالي والقبول في مجالات توظيف أخرى وأيضاً ظروف العمل نفسها. من تقارير المديرين يظهر أنّ الدافع لدى المعلم للاشتغال في مهنة تمثّل عائقاً أمام تدريس ذي جودة قليل، وبنعكس ذلك في غياب وتأخير المعلمين أيضاً. حسب تقارير المعلمين، فإنّ الأسباب الأساسية لاختيار المهنة هي الاهتمام بالتدريس، والرغبة في العمل مع الأولاد والمراهقين، وأيضاً الاستقرار المهنيّ.

إضافةً إلى ذلك، يواجه جهاز التربية والتعليم البدويّ في النقب عوائق إضافية، مثل: تعيينات تتأثر باعتبارات غير مهنيّة، والوضع الاقتصاديّ في أوساط المجتمع البدويّ، والبنى التحتية في البلدات وبيوت الطلاب. هذه العوائق تجعل تأثير التحديات على جهاز التربية والتعليم البدويّ بشكل عامّ، وعلى القدرة على تبني طرائق تدريس ذات جودة في المدارس أكثر سوءاً.

مميّز استثنائيّ إضافيّ لجهاز التربية والتعليم البدويّ في النقب هو توجه المعلمين من شمال البلاد للتعليم في المدارس البدويّة في النقب. رغم ذلك، في إطار الخطّة الخماسيّة، تركّز منطقة الجنوب في وزارة التربية والتعليم، على عدّة أمور من ضمنها التطوير المهنيّ للقوى العاملة في التدريس المحليّ، وتطوير الثقافة في المدرسة، وعرض طرق تدريس إبداعية وتقليص فجوات تكنولوجيايّة وتحديات استثنائية للمجتمع البدويّ في النقب.

4. **تأهيل معلّمين.** يحصل كافّة المعلّمين على استكمالات مهنية، في إطار المدرسة وفي إطار البسجا (مركز تطوير طواقم التدريس). معظم المعلّمين (94%) أبلغوا عن مشاركتهم في الاستكمالات المهنية في العام الأخير وأكثر من نصفهم أعربوا عن رضاهم عن مشاركتهم في الفعاليّات المتعلّقة بالتطوير المهنيّ. ربع المعلّمين تقريباً، أبلغوا أنّهم يحتاجون إلى تطوير مهنيّ يتناول ملاءمة التدريس لطلاب مختلفين وأيضاً إلى تأهيل لإدارة حصّة بواسطة التكنولوجيا.

5. **العلاقة بين المعلّمين والطلاب.** أكّد الذين تمّ إجراء مقابلات معهم على اختلافهم، أهميّة العلاقة الشخصيّة بين المعلّمين والطلاب وأكدوا أنّ النموذج التقليديّ الذي يكون المعلّم وفقه صاحب الصلاحيّة والمعرفة، لا يلائم المدارس البدويّة في الوقت الحاضر. تطوير الطاقم المهنيّ في هذه المواضيع هو فعّال، ينظر إليه على أنّه مناسب من ناحية ثقافيّة للمدارس ولطواقم التدريس، ويساهم في رفع جودة التدريس في المدارس البدويّة، على الرغم من عوائق أخرى. في الغالب، أبلغ الطلاب عن علاقات إيجابية بين المعلّمين والطلاب، حيث أنّ التدريج في المدارس الابتدائية أعلى من التدريج الذي تمّ الحصول عليه في مراحل التعليم الأخرى، وفي المرحلة المتوسطة كان أقلّ من المراحل الأخرى. طلاب المراحل المتوسطة والمرحلة العليا من بلدات غير معترف بها أبلغوا بشكل أقلّ عن علاقة شخصية بين المعلّمين في مدارسهم.

6. **إكساب مهارات القرن الـ 21 وتدريس ملائم.** التدريس الإبداعيّ، الذي يؤكّد على مهارات القرن الـ 21، يراه من أُجريت معهم المقابلات أنّه أحد المميّزات الواضحة للتدريس ذي الجودة. وُجد في البحث أنّ هناك تركيز على تأهيل المعلّمين بمهارات القرن الـ 21 وعلى طرائق تعلّم ذي معنيّ وملائم. ثلث المعلّمين تقريباً، أبلغوا عن استعمال طرائق تدريس ملائمة لطلاب مختلفين وبطرق تقييم متنوّعة. ما يقارب 60% من المعلّمين، يبلغون عن استعمال وسائل تكنولوجيايّة في التعلّم بمدى كبير. نصف الطلاب تقريباً، يبلغون أيضاً عن استعمال الوسائل التكنولوجيايّة في التعلّم. طلاب المدارس الثانوية أبلغوا عن استعمال أكثر انتظاماً مقارنةً بطلاب المرحلة المتوسطة. الطلاب الذين يسكنون في بلدات غير معترف بها أبلغوا بشكل أقلّ عن استعمال هذه الطرائق مقارنةً بالطلاب الذين يسكنون في بلدات معترف بها. هناك عوائق في تبني هذه الطرائق في الواقع، إذ أنّ الواضح فيها هو النقص في الأجهزة الطرفيّة (الحواسيب والهواتف المحمولة) في المدارس وفي بيوت الطلاب (خاصّةً في فترة الكورونا)، وعدد الطلاب في الصفّ، ونقص في تأهيل المعلّمين ذوي الأقدميّة للتدريس بطرق إبداعية وفي التدريس الملائم.

7. **مقاييس النتائج.** نتائج الاختبارات المعيارية للطلاب ينظر إليها على أنّها مقياس ذي صلة وفعّال وثابت وقياسه بسيط، كما أنّه يمكن مقارنةً بين معلّمين مختلفين ووضع أهداف، على الرغم من الفجوات الكبيرة بين الطلاب البدو في النقب وبين فئات سكانيّة أخرى في الدولة، وأيضاً على الرغم من أنّ هذه النتائج تتأثر من عوامل ليست تحت سيطرة ذوي المناصب المختلفة. من ضمن

البيانات التي تمّ جمعها في أبحاث إضافية تتعلّق بالخطة الخماسية (تقرير حالة السكّان البدو في النقب - مقياس مختارة وتقرير في موضوع الاستحقاق للبحر) يوجد مساق تحسين لتحصيلات الطلاب في الاختبارات المعيارية مقارنةً بالأعوام السابقة. يظهر تردّد في المقابلات مع أصحاب المناصب حول القدر الذي يكون فيه استعمال هذه التحصيلات كمقياس، لأنّ التحصيلات تقارن بفئات سكانية ذات نقاط افتتاحية أعلى بكثير. هكذا بحيث أنّ المقارنة لا تركز على تقدّم المدارس البدوية في النقب بالنسبة لأنفسهم.

## توصيات

### 2. تقييم المعلمين ومجرى القياس

1. أداة التقييم: أدوات تقييم جودة التدريس يجب أن تكون ذات قيمة عملية ويمكن تفعيلها ببساطة. هناك أهمية في استعمال أدوات متنوّعة، بشكل متواصل عبر إعطاء حلول للتطوّر المهنيّ أيضًا، الذي يعتمد على نتائج التقييم. طريقة تقييم مفيدة تتضمّن حوارًا بين المقيم والمعلّم الذي يتمّ تقييمه، وتتضمّن طرق عمل واضحة يمكن تزويد المعلّم بها.
2. وتيرة التقييم: تبني تقييم المعلمين كروتين عمل لكافة المعلمين يمكن أن يساعد على تقليل المعارضة في أوساط المعلمين وعلى تزويد المدرسة والمنطقة بصورة حالية عن وضع جودة التدريس التي تمكّن تعريف أهداف قابلة للقياس.
3. تبصّر اجتماعي: يؤثّر التبصّر الاجتماعيّ على إجابات المعلمين والطلاب في عملية تقييم جودة التدريس، خاصّة في المواضيع التي يمكن اعتبارها مواضيع شخصية أو حسّاسة. أدوات تقييم جودة التدريس هي ذات فاعلية أكبر عندما تُتخذ كأداة واحدة من إجماليّ الأدوات، التي تتضمّن محادثات غير رسمية وعلاقة مع الأهل ومتابعة مستمرة لتحصيلات الطلاب.

### 2. العمل في إطار الخطة الخماسية

1. تقترح الخطة الخماسية استكمالات وبرامج تدخل مدرسية وبرامج تتطلّب اكتساب مهارات جديدة. يُطلب لهذه البرامج تخطيط لوضع ميزانية في المدى الطويل، يمكن هذا التخطيط استمرارًا وتبنيّ لمضامين البرامج في المدارس وتأهيل المعلمين لتطبيقها.
2. يوصى بتشجيع مفعلي البرامج في المدارس على تأهيل معلّمين من طاقم المدرسة ليعلموا في البرامج بدلًا من طاقم خارجي، وإلزامهم بالاشتراك في الاستكمالات والتأهيلات في الموضوع، هكذا ليكتسبوا مهارات ومؤهلات إضافية عبر التدريس في البرنامج. هذه التأهيلات تساهم في التطوير المهنيّ لطاقم التدريس الموجود ودفع جودة التدريس في المدرسة قُدّمًا.
3. يوصى بالاستمرار في دعم البرامج التي تركز على تقوية العمود الإداري في المدرسة ودعم تبني روتين وأنظمة (مثلًا: إعداد الطلاب، خطة عمل ذات أهداف قابلة للقياس ومتابعة بعد تنفيذها، اجتماعات طاقم ثابتة في الجدول، تعزيز المركزين) وأيضًا تقوية طاقم التدريس. يوصى كذلك باستمرار عملية تدريب المديرين القدامى للمديرين الجدد.
4. يجب الاستمرار في تقوية التجهيزات الأساسية في المدارس، كالتجهيزات الأساسية الحاسوبية، من أجل تزويد شروط أفضل لطرق تدفع التدريس ذا الجودة قُدّمًا، وفي المقابل تأهيل وتشجيع المعلمين على استعمال هذه التجهيزات الأساسية.
5. التأكيد في الخطة الخماسية على البرامج التي تتضمّن فرصًا لتعليم الزملاء والتعاون داخل المدارس، عن طريق تبني طرق تدريس مُتخلّنة.

2. **اتجاهات للتعاون وتعليم الزملاء:** يوصى بأن تؤسس عمليات تعليم الزملاء بطرق مختلفة. هذه العمليات يمكن أن تدفع تبني طرائق التدريس ذي الجودة قُدماً في جميع المستويات في المدارس، مثل: استكمالات بين الفئات السكانية ومتعددة الفئات السكانية؛ عمليات تعليم الزملاء بين المدارس داخل الوسط البدويّ.

# **Executive Summary**

## **Background**

Compared to all other population groups within Israel, the Bedouin society of the Negev faces gaps in almost every social area, such as employment (Goldeberg, Eliezer, & Yifrach, 2017), education (Weissblei, 2017), and general standard of living (Majadlih et al., 2022). In the last decade, two Five-Year Plans operated, aimed to promote socio-economic development of the Bedouin society in the Negev (Government Decision 3708, dated November 2011, and Government Decision 2397, dated February 2017). The current research comes to evaluate the quality of instruction in Bedouin schools in the Negev, one of the topics under focus in the Five-Year Plan in the Southern District of the Ministry of Education.

This research is composed of two complementary components. The first component includes identifying indicators and developing appropriate tools to measure the quality of instruction in the Bedouin schools in the Negev, and their validation by experts in the field. Despite the wide consensus on the importance of high-quality instruction, its definition, properties and method of measurement remain controversial (Blass et al., 2008; Goldhaber & Anthony, 2003; Tamir, 2019). The difficulty in defining a “high-quality teacher” may arise from the fact that quality teaching requires a large variety of skills, including mastery in the areas of pedagogy and the field of knowledge, class management, and interaction with students. As a result, the development process of measuring tools in this research included identifying relevant indicators to measure the quality of instruction in the world, in Israel, and among the Bedouin society in the Negev, as well as unique challenges and obstacles faced by this population, which may affect school instruction quality. The second component of the research is the application of the measuring tools on a sample of schools, with the aim of creating a preliminary status report of the quality of instruction in Bedouin schools in the Negev, based on the examined indicators.

## **Research goals**

6. The identification of indicators which are used to measure the quality of instruction in Israel and around the world, including unique factors which affect different populations, including minorities.
7. The development of tools to measure the quality of instruction in Bedouin schools in the Negev, based on the identified indicators.
8. Understanding the way different officials and staff in the Bedouin education system perceive the relation between instruction quality and other factors related to education, such as school climate, drop-out rates, skill acquisition, value acquisition and students’ achievements.



9. The creation of a preliminary status report of the quality of instruction in a sample of Bedouin schools in the Negev.
10. Identifying the challenges and obstacles which affect the quality of instruction in Bedouin schools in the Negev, as well as possible solutions.

## Method

The current research utilized quantitative and qualitative research methods. The research findings come from three main sources:

1. **Local and international literature review**, with a focus on the measurement of the quality of instruction in the general population in Israel and the world, in minority populations around the world, and previous research which examined indicators of teaching quality within the Bedouin population of the Negev.
2. **27 interviews with officials and staff** in the education system, in the higher education system, and in different Bedouin municipalities in the Negev, including: 6 lecturers and developers of academic teacher training programs, in which Bedouin students train; 6 elementary- and high-school principals; 2 teachers; 3 supervisors of Bedouin elementary schools and high schools; 4 school mentors, employed by programs offered as a part of the Five-Year plan; 4 directors of Education Departments in Bedouin municipalities; officials in the Southern District of the Ministry of Education: Southern District's Chief Executive, and the supervisor on the professional development of teachers.
3. **Questionnaires administered to principals, students and teachers.** 6 principals filled in the questionnaire via a telephone call in Hebrew, as a part of an interview. The interview further included validation of the questionnaire. The questionnaires administered to teachers (n=158) and students (n=1,039) were administered online in Arabic, in two different occasions: a limited pilot questionnaire, aimed at examining the questionnaire findings, prior to a full administration of the questionnaires. The research team administered the questionnaires in schools during October-November 2021, and tested the tools through the findings. Based on the initial findings, which did not indicate at a need to change the research tools in any meaningful way, the questionnaires were administered in an identical format on a wide scale, with the help of the Southern District of the Ministry of Education, during May 2021.

Respondents were requested to respond to statements in a five-level Likert scale (1 – not at all; 5 – very much). All statistical analyses were conducted with SPSS. Examining statistically significant differences was conducted by a  $\chi^2$  test for categorical variables or frequency distribution, independent t-test and ANOVA for means, and linear regression test to identify ties between variables

All of the research tools which were administered in schools (principals, teachers and students) received the approval of the Chief Scientist in the Ministry of Education. A link to an Arabic-language online information sheet regarding the questionnaire was forwarded to the students' parents approximately a week before the administration of the questionnaire, in which they were given the opportunity to object to the participation of their child in the research. During the interviews and in the questionnaire themselves, the participants were informed that they can choose not to participate in the research. The questionnaires were administered anonymously, and no question was mandatory.

## **Main Findings**

1. **Quality of instruction indicators.** Teacher evaluation is performed for various purposes and at different stages of the teachers' professional development. Evaluation of new teachers is designed to guarantee that these teachers have acquired the necessary skills and experience, and in many countries is performed after a period of apprenticeship, or for the purposes of receiving final qualification or a fixed contract. Evaluation is further performed on a regular basis in order to provide teachers with feedback or assist in identifying areas in need of professional development. The evaluation may be internal, for example by the school principal, or external, for example by the supervisors or the Ministry of Education. The literature review conducted as a part of this research identified three common types of indicators used to evaluate the quality of instruction. Input indicators, including teachers' background details such as education and experience; process indicators, including the actions taken by the teacher, such as lesson plans, class management, and the relationship between the teacher and the students; and output indicators, including students' achievements and skills. The research further found that the accepted indicators to measure the quality of instruction in the world and in Israel are relevant to measure the quality of instruction in Bedouin schools in the Negev. The most relevant indicators were process indicators, or examining teaching practices and the relationship between the teachers and their students.

The quality of instruction is measure in various tools, including: observations in class, students' achievements, student and parent survey and reflective conversations with teachers. The literature review further raised three patterns of the timing in which instruction quality is evaluated: on a regular basis, at specific points in the teachers' professional development, such as promotion, or conducting an evaluation only as a part of a disciplinary process.

2. **Measuring the quality of instruction in Bedouin schools in the Negev.** The school principals reported that the measurement of instruction quality is conducted on a regular basis within the schools, especially among new teachers, and teachers whose students who lower than average achievements. According to the principals, there are veteran teachers who refuse to participate

in a formal evaluation, therefore the frequency of evaluation among these teachers is lower. The school principals view students' achievements in standardized tests (e.g. Bagrut examination, Meitzav) as a reliable indicator of the quality of instruction in the school, especially in identifying teachers which may require additional assistance and monitoring. The principals further use the students' achievements as a tool to raise the motivation of all teachers to support their students towards higher achievements. An additional tool used by all participating principals is the in-class observation, followed by feedback. Some of the principals shared stories of teachers who object to in-class observation, and the principals utilize modeling in order to raise their awareness of the importance of this tool, by inviting the teachers for an in-class observation in the principals' own classroom. The majority of principals also use the teacher evaluation tool developed by RAMA (Israel's National Authority for Measurement and Evaluation in Education). This tool focuses on four dimensions: the commitment of the teacher to the students and the school, the teacher's master in the contents of their subject and its instruction, class management (including feedback), and the teacher's professional development in formal and informal settings. The tool is accompanied by a document which described the desired outcomes in each one of the dimensions. The teachers indicated that using the tool is lengthy, and it is possible that this affects the frequency of its usage. Other tools used by the principals to evaluate the quality of instruction are staff meetings with the coordinators, and a summative assessment at the end of the school year.

Over half of the teachers who responded to the questionnaire reported that they receive summative assessment at the end of the school year, that in-class observations are conducted in their classroom, and that their workplan is examined. Slightly less than half of the teachers reported using student achievements as an indicator to evaluate the quality of instruction, and lower rates reported other methods of evaluation, such as peer feedback and RAMA's teacher evaluation tool.

The research findings show that self-evaluation by teachers is perceived by the principals as an ineffective tool, out of the fear that the teachers' responses are affected by social-desirability bias. Furthermore, the formal evaluation of teachers by the students was perceived by the principals as culturally unsuitable, however the principals shared that they conduct this evaluation in an informal way, by hallway conversations with students.

3. **Teachers' background.** The Bedouin education system faces challenges in implementing quality instruction, similar to the challenges faced by the education system in general, including the teachers' motivation for choosing the practice, their starting point as students, a lack of quality teachers, and parental involvement in the school. Based on data from 2020, the rate of teachers with a master's degree in the Bedouin municipalities in the Negev was lower than the

national average. Additionally, teachers in Bedouin schools had less experience, compared to teachers in other schools in the country.

The research further indicated that teachers were motivated to choose teaching as a career in part due to teaching being one of the socially-accepted professions in the Bedouin society, especially for women; obstacles in entering higher education and acceptance to other fields, as well as the general job conditions. The principals reported that low motivation of teachers constitutes a major obstacle towards the implementation of quality instruction practices, and is further reflected in absences and late arrivals to school by the teachers. Based on the teachers' self-reporting, the main reasons to choose the profession were interest in the profession, a wish to work with children, and career stability.

In addition, the Bedouin education system faces other challenges, for examples appointments based on non-professional considerations, the overall economic state of the Bedouins, and infrastructure in the municipalities and students' homes. The challenges aggravate the effect of the aforementioned challenges on the Bedouin school system in general, and on its ability to implement quality instruction practices in the schools in particular. Another unique characteristic of the Bedouin education system in the Negev is the direction of teachers from Northern Israel to teach in the schools. However, as a part of the Five-Year Plan, the Southern District of the Ministry of Education focuses on professional development of local teachers, developing the organizational culture within the schools, introducing new teaching methods, and narrowing technological gaps and other unique challenges to the Bedouin society of the Negev.

4. **Teacher training.** All teachers receive professional development opportunities, as a part of the school and local centers. The majority of teachers (94%) reported that they participated in professional development in the last years, and over half of them were satisfied with their participation in activities related to professional development. Approximately a quarter of the teachers reported that they feel a need in professional development in the areas of differential teaching and training in introducing technology to the classroom.
5. **The relationship between teachers and students.** The various interviewees emphasized the importance of personal connections between teachers and their students, and shared that they did not perceive the traditional model, in which the teacher holds all of the authority and knowledge, as suitable for Bedouin schools today. The professional development of staff on these topics is effective, perceived as culturally suitable to the schools and staff, and contributes to the increase in quality instruction in the schools, despite other challenges. The students mostly reported having a good relationship with their teachers, with students in elementary schools reporting a more positive relationship than others, while students in secondary schools were less likely to report a positive relationship. Students of secondary school and high school

who live in unrecognized villages reported having a positive personal relationship with their teachers less so than students who live in recognized towns.

**21<sup>st</sup> century skills and differential teaching.** Innovative teaching practices, which emphasize the acquisition of 21<sup>st</sup> century skills, were perceived by the interviewees as one of the main characteristics of quality instruction. The research found an emphasis in teacher training on 21<sup>st</sup> century skills and on meaningful learning and differential teaching practices. Approximately two thirds of the teachers reported using differential teaching practices with different students, and diverse evaluation methods. About 60% of the teachers reported using technology often in their teaching. Approximately half of the students reported using technology in learning. High school students reported using technology more often, compared to secondary school students. Students who live in unrecognized villages reported a lower level of implementation of these practices, compared to students who live in recognized villages. The research further identified obstacles to the implementation of these practices, with the most prominent being a lack of equipment in the schools and students' homes (and in particular during COVID-19), the number of students in the classroom, and a lack of training for veteran teachers focusing on using innovative teaching methods and differential teaching.

6. **Output indicators.** The results of standardized tests are perceived as a relevant, objective and easy-to-measure indicator, and further allow comparison between teachers and setting goals. This despite the wide gaps between Bedouin students in the Negev and other populations in the country, and the fact that students' achievements in standardized tests are affected by factors out of the school's control. From the data collected in other research accompanying the Five-Year Plan (Standard of living status report and a report on the rates of Bagrut certificate attainment), an upward trend in the students' achievement in standardized tests is evident. Interviewees shared their deliberations of how appropriate students achievements are as an indicator, since these indicators compare the Bedouin students of the Negev to students whose starting point is higher. Thus, the comparison may not emphasize the schools' progress compared to themselves.

## **Recommendations**

### **1. Teacher evaluation and the measuring tools**

- a. **Measuring tools.** The instruction quality measuring tools should be practical and easy to operate. It is important to use a variety of tools on a regular basis, while offering professional development which is based on the results of the evaluation. An effective method of evaluation includes a dialogue between the evaluator and the teacher, and includes clear actions that can be taken by the teacher.

- b. Evaluation frequency:** The implementation of instruction evaluation of all teachers as a work routine can assist in reducing objections among the teachers and providing the school and the District an up-to-date status report of the quality of instruction, which allows for defining measurable goals.
- c. Social desirability bias.** Social desirability affects the teachers' and students' responses in the process of evaluating the quality of instruction, especially on topics which may be perceived as personal or sensitive. Instruction evaluation tools are most effective when they are taken as one tool out of a selection of tools, which include informal conversation, communication with parents, and consistent monitoring of students' achievements.

## **2. Activities as a part of the Five-Year Plan**

- a.** The Five-Year Plan offers professional development opportunities, school intervention programs, and programs which require the acquisition of new skills. These programs require long-term budgeting, which allows a continuity of programming, implementation of the contents of the programs in the schools, and providing teacher training.
  - b.** It is recommended to encourage the program operators to train teachers from within the school staff to teach in the programs over bringing in external staff, and require the teachers to participate in professional development and training on the topic, so that they acquire new skills through teaching in the program. These trainings will contribute to the professional development of the existing teaching staff and to the promotion of quality instruction in the schools.
  - c.** It is recommend to continue and support programs which focus on strengthening school management and implementing work routines, such as mappings, a work plan with measurable goals and monitoring its application, regular staff meetings, and strengthening school coordinators), as well as empowering teaching staff. In addition, it is recommended that new principals continue to be mentored by veteran principals.
  - d.** Infrastructure should continue to be expanded in the schools, e.g. computer infrastructure, in order to provide the best conditions for the implementation of innovative teaching practices. In addition, it is recommended to train the teachers and encourage them to use this infrastructure.
  - e.** Emphasizing in the Five-Year Plan programs which include opportunities for peer learning and cooperation within the schools, while implementing innovative teaching practices.
- 3. Cooperation and peer learning.** It is recommended to implement processes of peer learning in different manners. These processes can promote the implementation of quality instruction

practices on all school levels, for example: shared professional training opportunities for Jewish and Arab teachers, peer learning processes between Bedouin schools.

## **דברי תודה**

צוות המחקר מודה לאנשי האגף לפיתוח כלכלי חברתי בחברה הבדואית בנגב על השותפות במהלך מחקר תוכנית החומש לפיתוח כלכלי חברתי בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב 2017-2021, כולל במהלך המחקר המוגש בזה. השותפות כללה דיונים והתייעצות בנוגע לכיווני המחקר, סיוע בהשגת מידע, פעולה מול גורמי ממשל שונים וכמובן מתן משוב והתייחסות למחקר עצמו.



## תוכן עניינים

1	מבוא	1
1	רקע כללי – אוכלוסיית הבדואים בנגב	1.1
2	המחקר הנוכחי	1.2
2	שיטות המחקר	2
2	מטרות המחקר	2.1
3	מערך המחקר ומקורות המידע	2.2
5	אתיקה והיתר מדען ראשי	2.3
6	ממצאים: מדידת והערכת איכות ההוראה בארץ ובעולם	3
6	מדדים לבדיקת איכות ההוראה	3.1
8	דרכים למדידת איכות ההוראה בארץ ובעולם	3.2
10	מדידת איכות ההוראה בישראל	3.3
11	הערכת איכות ההוראה בחברה הבדואית בנגב	3.4
14	סיכום	3.5
16	ממצאי המחקר הנוכחי	4
16	פיתוח כלים מותאמים להערכת איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב	4.1
16	תיקוף השאלון	4.1.1
17	הערכת איכות ההוראה כיום בבית הספר	4.1.2
21	התאמה תרבותית של הערכת ההוראה	4.1.3
21	הכלים שפותחו במסגרת מחקר זה	4.1.4
22	תמונת מצב – איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב	4.2
23	מדדי תשומות	4.2.1
31	מדדי תהליכים	4.2.2
43	מדדי תוצאות	4.2.3
45	מגבלות המחקר	5
46	סיכום והמלצות	6
46	רכיב ראשון: מדידת איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב.	6.1
46	רכיב שני: תמונת מצב ראשונית: איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב	6.2
51	עוד פרסומים של מכון ברוקדייל בנושא	
52	מקורות	
64	נספח א': ניתוחים סטטיסטיים	
78	נספח ב': שאלון מנהלים	
83	נספח ג': שאלון מורים – עברית	
92	נספח ד': שאלון מורים – ערבית	
103	נספח ה': שאלון תלמידים – עברית	
108	נספח ו': שאלון תלמידים – ערבית	

## רשימת לוחות

15	מדדים מקובלים לאיכות ההוראה	1
64	הבדלים בין גברים ונשים בדיווח על שימוש בכלי הערכת ההוראה	2
65	דיווח התלמידים על שימוש במיומנויות המאה ה-21, לפי שלב חינוך	3
66	דיווח התלמידים על פרקטיקות של הערכה חלופית, לפי מקום מגורים תלמידי חט"ב	4
68	דיווח התלמידים על פרקטיקות של הערכה חלופית, לפי מקום מגורים תלמידי חט"ע	5
69	דיווח התלמידים על הקשר עם המורים, לפי שלב חינוך	6
70	דיווח התלמידים על הקשר עם המורים, לפי מקום מגורים תלמידי חט"ב	7
72	דיווח התלמידים על הקשר עם המורים, לפי מקום מגורים תלמידי חט"ע	8
73	תפיסות התלמידים בנוגע ללימודים, לפי שלב חינוך	9
74	דיווח התלמידים על פרקטיקות של הוראה מותאמת, לפי שלב חינוך	10
75	דיווח מורים על פרקטיקות של הוראה מותאמת, לפי מגדר	11

## רשימת תרשימים

20	שימוש בכלי הערכת ההוראה בבתי הספר לפי דיווח המורים	1
21	הבדלים בין גברים ונשים בדיווח על שימוש בכלי הערכת ההוראה	2
32	דיווח התלמידים על שימוש במיומנויות המאה ה-21, לפי שלב חינוך	3
33	דיווח התלמידים על פרקטיקות להערכה חלופית ושימוש בטכנולוגיה, לפי שלב חינוך	4
33	דיווח התלמידים על פרקטיקות של הערכה חלופית, לפי מקום מגורים	5
34	דיווח התלמידים על שימוש במיומנויות המאה ה-21, לפי מקום מגורים	6
35	דיווח התלמידים על הקשר עם המורים, לפי שלב חינוך	7
36	דיווח התלמידים על הקשר עם המורים, לפי מקום מגורים	8
36	תפיסות התלמידים בנוגע ללימודים, לפי שלב חינוך	9
37	דיווח המורים על חסמים להוראה איכותית	10
39	דיווח התלמידים על פרקטיקות של הוראה מותאמת, לפי שלב חינוך	11
39	דיווח המורים על פרקטיקות של הוראה מותאמת	12
40	דיווח מורים על פרקטיקות של הוראה מותאמת, לפי מגדר	13
40	דיווח מורים על פרקטיקות של הוראה מותאמת, לפי מגדר	14
41	דיווח המורים על צרכיהם בהכשרה מקצועית	15
41	דיווח המורים על חסמים להטמעת פרקטיקות של הוראה איכותית	16

## 1. מבוא

### 1.1 רקע כללי – אוכלוסיית הבדואים בנגב

לפי מדדים חברתיים-כלכליים, קיימים פערים רבים בין אוכלוסיית הבדואים בנגב לכלל קבוצות אזרחי ישראל. לפי נתוני הלמ"ס, אוכלוסיית הבדואים בנגב מנתה בסוף שנת 2019 268,867 בני אדם (אלמסי ווייסבלאי, 2020). מתוך סך האוכלוסייה הבדואית, כ-75% מתגוררים ב-18 היישובים<sup>1</sup>: רבע מתגוררים בעיר רהט וכ-40% בשש מועצות מקומיות (חורה, כסיפה, תל שבע, ערעה בנגב, לקייה ושגב שלום) והשאר מתגוררים בשתי מועצות אזוריות (אל-קסום ונווה מדבר). כ-25% מכלל הבדואים בנגב ממשיכים להתגורר במגורים שאינם מוסדרים (מאיירס גויינט ברוקדייל, 2017). התנאים ביישובים אלו ירודים בהשוואה ל-18 היישובים: הרמה התברואתית בהם נמוכה, ואין בהם שירותים חיוניים, כמו מים, חשמל, דרכים סלולות ומוסדות ציבור. לצד זאת, חשוב לציין שגם חלק מ-18 היישובים לא תוכננו כהלכה, ואין בהם תשתיות בסיסיות ושירותים מרכזיים, כמו שירותי תחבורה ותעסוקה (Abu-Saad, 2016). ספרות המחקר מלמדת כי האוכלוסייה הבדואית מתמודדת עם פערים כמעט בכל תחום חברתי כגון תעסוקה (גולדברג, אליעזר ויפרח, 2017), השכלה (וייסבלאי, 2017א) ורמת חיים (מגי'אדלה ואחרים, 2022). בשנים האחרונות הממשלה יזמה שתי תכניות חומש המיועדות לפיתוח כלכלי-חברתי של האוכלוסייה הבדואית בנגב (החלטת ממשלה 3708 מנובמבר 2011, והחלטת ממשלה 2397 מפברואר 2017). אחד ממוקדי התכנית הינה מערכת החינוך.

### מערכת החינוך הבדואית בנגב

נכון לשנת הלימודים תש"ף, פעלו במגזר הבדואי בנגב 95 בתי ספר יסודיים ו-43 בתי ספר על-יסודיים (לא כולל חינוך מיוחד), בהם למדו 78,269 תלמידים (משרד החינוך – אתר שקיפות בחינוך, נדלה בחודש אוגוסט 2022). עם זאת, שיעור אי-הלמידה (תלמידים שאינם רשומים לאף מסגרת חינוך) והנשירה בחברה הבדואית (שיעור התלמידים שהיו רשומים למסגרת חינוך בשנה אחת – ולא רשומים בשנה שאחריה) בקרב תלמידים בדואים בנגב גבוה בהשוואה לכלל האוכלוסייה, בעיקר כשמדובר בגילים גבוהים (15-17): לפי דו"ח תמונת

---

<sup>1</sup> 18 היישובים: 18 יישובי הרשויות המקומיות (עיר, מועצות מקומיות ומועצות אזוריות). ברשימה נכללים היישובים האלה:

- העיר רהט
  - המועצות המקומיות חורה, כסיפה, לקייה, ערעה בנגב, שגב שלום, תל שבע
  - יישובי המועצה האזורית אל קסום: אום בטין, א-סייד, דריג'את, כוחלה, מולדה, מכחול ותראבין א-צאנע
  - יישובי המועצה האזורית נווה מדבר: אבו קורינאת, קאסר א-סר, ביר הדאג' ואבו תלול
- מגורים בלתי מוסדרים: מגורים מחוץ ל-18 היישובים

המצב של האוכלוסייה הבדואית בנגב (מג'אדלה ואחרים, 2022), שיעור הלומדים בכיתה יב' בקרב הבדואים בנגב היה הנמוך ביותר מכלל האוכלוסיות בארץ, ועמד על 80.5%, בהשוואה לממוצע ארצי של 92%.

מורים מהווים דמויות משמעותיות ומשפיעות בחיי תלמידיהם, וממלאים תפקיד מרכזי בהתפתחותם המוסרית (Kaur, 2015). המשאב האנושי, המורים בבית הספר, הוא זה המשפיע יותר מכל על תהליך הלמידה, על האופן שבו ייעשה ועל תוצאותיו (Ofojebe & Ezugoh, 2010), כך שאיכות ההוראה הינה מרכיב משמעותי בצמצום הפערים במערכת החינוך הבדואית.

## **1.2 המחקר הנוכחי**

מחקר זה עוסק בשני רכיבים, המשלימים זה את זה. הרכיב הראשון כלל פיתוח כלים מותאמים למדידת איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב ובחינתם. על אף ההסכמה הרחבה בנוגע לחשיבותה של הוראה איכותית, הגדרתה, מאפייניה ואופן המדידה שלה נותרו שנויים במחלוקת (בלס, רומנוב, אלמסי, מעגן ושיינברג, 2008; תמיר, 2019, Goldhaber & Anthony, 2003). הקושי להגדיר "מורה איכותי" נובע בן היתר מהעובדה שהוראה איכותית דורשת מגוון רחב של כישורים, בהם בקיאות בחומר הלימוד, ניהול כיתה ואינטראקציה עם תלמידים. כתוצאה מכך, פיתוח הכלים כלל זיהוי מדדים רלוונטיים למדידת איכות ההוראה בעולם ובארץ, ובקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב, כמו גם זיהוי אתגרים וחסמים ייחודיים לאוכלוסייה זו אשר עלולים להשפיע על איכות ההוראה. הרכיב השני כלל שימוש בכלי המדידה שפותחו, במדגם של ארבעה בתי ספר, במטרה ליצור תמונת מצב ראשונית של איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב, הלוקחת בחשבון מדדים מסוגים שונים.

## **2. שיטות המחקר**

### **2.2 מטרות המחקר**

1. זיהוי מדדים המשמשים למדידת איכות ההוראה בארץ ובעולם, כולל דגשים ייחודיים לאוכלוסיות שונות, בהן אוכלוסיות מיעוט.
2. פיתוח כלים להערכת איכות ההוראה בחברה הבדואית בנגב, בהתבסס על המדדים שזוהו במסגרת המחקר.
3. הבנת תפיסת בעלי התפקידים השונים במערכת החינוך הבדואית בנגב את הקשר שבין איכות ההוראה לבין תחומים אחרים הקשורים בחינוך, כגון אקלים בית ספרי, נשירה, הקניית מיומנויות, הקניית ערכים, והישגים לימודיים.
4. הערכת איכות ההוראה במדגם בתי ספר בדואים בנגב.
5. זיהוי האתגרים והחסמים המשפיעים על איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב ופתרונות אפשריים.

## 2.2 מערך המחקר ומקורות המידע

במחקר זה נעשה שימוש בכלים כמותניים ואיכותניים. המידע שנאסף במחקר זה מגיע משלושה מקורות עיקריים:

1. **סקירת ספרות מקומית ובין-לאומית** המתמקדת במדידת איכות ההוראה באוכלוסייה הכללית בעולם ובארץ, באוכלוסיות מיעוט ברחבי העולם, ובמחקרים אשר בחנו מדדים לאיכות ההוראה באוכלוסייה הבדואית בנגב.
2. **ראיונות עם 27 בעלי תפקידים** במערכת החינוך, במערכת ההשכלה הגבוהה, וברשויות המקומיות הבדואיות בנגב:

- 6 מרצים ומייסדי תכניות אקדמיות בהם לומדים סטודנטים בדואים מהנגב להוראה באוניברסיטת בן גוריון, מכללת קיי, מכללת אחווה ומכללת סכנין, כולם בעלי רקע במערכת החינוך הבדואית בנגב.
- 6 מנהלי בתי ספר: 3 מנהלי בתי ספר יסודיים ו-3 מנהלי בתי ספר על-יסודיים שש-שנתיים; במהלך הריאיון המנהלים השיבו טלפונית על שאלון כמותי להערכת מדידת איכות ההוראה בבתי הספר.
- 2 מורים בבתי ספר יסודיים
- 3 מפקחים על החינוך העל-יסודי בבתי הספר הבדואים בנגב, ומפקח על החינוך היסודי
- 4 מלוויים בית ספריים במסגרת תכנית החומש
- 4 מנהלי אגפי חינוך ברשויות הבדואיות, 2 מנהלים רואינו במיוחד למטרת מחקר זה, ו-2 התייחסו לנושא במסגרת ראיון מקיף על החינוך ברשותם.
- בעלי תפקידים במחוז דרום במשרד החינוך: מנהל המחוז והמפקחת על הפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה.

3. **שאלונים למנהלים, תלמידים ומורים.** השאלונים למנהלים מולאו טלפונית בעברית תוך כדי ראיון. השאלון כלל שאלות בנוגע לדרכים בהן המנהלים מודדים את איכות ההוראה בבית ספרם, ונבחנה התאמתן של דרכים אלו להיגדים אשר נוסחו בשאלון. בנוסף, השיחה שהתפתחה איפשרה למנהלים להתייחס למידת הרלוונטיות של ההיגדים בשאלון, או לחלופין, לחוסר התאמה אפשרי ביניהם לבין המציאות בבתי הספר. חלקים אלו בראיון שימשו לתיקוף הכלי. השאלונים למורים והתלמידים הועברו באופן מקוון בערבית בשתי העברות: העברת פיילוט מצומצמת, שמטרתה היתה לבחון את איכות הנתונים שנאספו באמצעות השאלונים, בטרם תבוצע העברה בהיקף נרחב יותר. צוות המחקר העביר את השאלונים השונים בבתי הספר בחודשים אוקטובר-נובמבר 2021, ובחן את הכלים אל מול הנתונים שהתקבלו. לאור הנתונים הראשוניים שהתקבלו בתחילת האיסוף של צוות המחקר, שלא הצביעו על צורך בשינוי כלי המחקר למורים ולתלמידים, הכלים הועברו בפורמט זהה בהעברה רחבה בסיוע מחוז דרום במהלך חודש מאי 2022.

המשיבים התבקשו לענות על היגדים בסולם ליקרט בן 5 דרגות (1 – כלל לא ועד 5 – במידה רבה מאוד). בגוף הדו"ח יוצגו ממצאים של סטטיסטיקה תיאורית, לאחר קיבוץ דרגות סולם המדידה קובצו ל-3 רמות (1-3 : במידה מועטה, 3 : במידה בינונית, 4-5 : במידה רבה). כאשר מוצגים ממצאים ממספר קבוצות השוואה, הקבוצות נבדלות אחת מהשנייה בצבע, כאשר המקרא מראה גרדיאנט הצבעים של הקבוצה הראשונה. כלל הניתוחים הסטטיסטיים נעשו באמצעות תוכנת SPSS גרסה 25. בחינת מובהקות ההבדלים נעשתה באמצעות מבחני  $\chi^2$  למשתנים קטגוריאליים ולהתפלגויות באחוזים, מבחני t בלתי תלויים ו-ANOVA בנוגע לממוצעים, ומבחני רגרסיה לינארית לזיהוי קשרים בין משתנים.

### **מאפייני התלמידים**

השיבו לשאלון 1,039 תלמידים : 36 תלמידים השיבו לשאלון בהעברה הראשונה, והשאר בהעברה השנייה, באמצעות מחוז דרום.

- **מגדר** : מתוך 1,039 תלמידים אשר השיבו לשאלון, 56% הינן בנות, ו-44% בנים.
- **כיתה** : 40% לומדים בחמישה בתי ספר יסודיים (כיתות ד'-ו'), 15% ב-6 חטיבות ביניים (כיתות ז'-ט'), ו-45% בשבעה בתי ספר תיכון (כיתות י'-יב'). בית ספר אחד במדגם היה בית ספר יסודי שמונה שנתי (א'-ח'), וחמישה בתי ספר על-יסודיים היו שש-שנתיים (ז'-יב').
- **מקום מגורים** : הישובים הבולטים בהם מתגוררים התלמידים היו שגב שלום (22%), המועצות האזוריות אל קסום ונווה מדבר (16%), לקיה (16%), ערערה בנגב (15%) ורהט (7%). מבין התלמידים המשיבים 20% מתגוררים במגורים שאינם מוסדרים, רובם לומדים בבתי ספר במועצות האזוריות, ומיעוטם לומדים בבתי ספר ברהט ובמועצות המקומיות.

### **מאפייני המורים**

השיבו לשאלון 158 מורים : 18 מורים השיבו לשאלון בהעברה הראשונה, והשאר בהעברה השנייה, באמצעות מחוז דרום.

- **מגדר** : מבין 158 משיבים לשאלון המורים, 73% (114) היו מורות, ו-27% (41) היו מורים. לפי אתר שקיפות בחינוך, מספרים אלו דומים לפילוח המגדרי של המורים בכלל בתי הספר הבדואים בנגב, אך שיעור המורות הנשים גבוה משיעורן בבתי הספר התיכונים, העומד על 55%.
- **מקום מגורים** : הישובים הבולטים בהם מתגוררים המורים היו רהט (32%), חורה (15%), כסיפה (10%) ותל שבע (10%). מבין המורים 3% מתגוררים במגורים שאינם מוסדרים, ו-20%

אינם מתגוררים בישוב בדואי, כאשר 6% מתגוררים בבאר שבע ו-14% בצפון הארץ. 96% מהמורים עובדים כיום רק בבית ספר אחד.

- הוותק הממוצע היה 11 שנים, דומה לוותק הממוצע בבתי הספר היסודיים הבדואיים בנגב, העומד על 10.3 שנים, וגבוה מהוותק הממוצע בבתי הספר העל-יסודיים, העומד על 8.8 שנים. לשאלון השיבו מורים בעלי וותק של שנה עד 30 שנים בהוראה. מבין המורים שהשתתפו במחקר 77% לימדו רק בבתי ספר בדואים בנגב, 17% לימדו תלמידים ערבים שאינם בדואים, ו-6% לימדו גם במגזר היהודי וגם במגזר הערבי.
- תפקידים בבית הספר: מבין המורים שהשיבו לשאלון 42% הינם מחנכי כיתה, ו-27% משמשים כרכזים.
- השכלה והכשרה: רב המורים המשתתפים (99%) ציינו כי ברשותם תעודת הוראה, כאשר 68% השלימו את לימודי התעודה במכללה לחינוך (במסגרת לימודי תואר או תעודה), 22% באוניברסיטה, ו-8% במסגרת הסבה לאקדמאים. מורה אחד לא ציין את מקור תעודת ההוראה. בנוסף, 48% השלימו תואר ראשון, ו-33% השלימו תואר שני. שלושה מורים (2%) הינם בעלי דוקטורט.

### 2.3 אתיקה והיתר מדען ראשי

כלל הכלים אשר הועברו בבתי הספר (מנהלים, מורים, ותלמידים) קיבלו את היתר המדען הראשי של משרד החינוך. לינק לדף מידע מקוון בערבית על השאלון הועבר להורי התלמידים כשבוע לפני העברת השאלון, ובו יכלו להביע התנגדות להשתתפות בנס או בתם במחקר. במהלך קביעת הראיונות ובשאלונים עצמם הובהר למשתתפים כי ביכולתם לבחור שלא להשתתף במחקר. השאלונים הועברו באופן אנונימי, והמשיבים יכלו לבחור לא להשיב על כל השאלות.



### 3. ממצאים: מדידת והערכת איכות ההוראה בארץ ובעולם

הערכת מורים נעשית למטרות שונות ובשלבם שונים של התפתחותם המקצועית. הערכה של מורים חדשים נועדה להבטיח שמורים אלו רכשו את המיומנויות והניסיון הדרושים, ובמדינות רבות, כולל ישראל, נעשית לאחר תקופת התמחות או לצורך הסמכה או קביעות. הערכת מורים נעשית גם באופן שוטף במטרה לספק משוב למורים, לצורך קידום או לתגמול או לסייע באיתור צרכים לפיתוח מקצועי (Eurydice website)<sup>2</sup>. ההערכה יכולה להיות פנימית, למשל על ידי המנהל או מנחה, או חיצונית, למשל על ידי נציגי הפיקוח או משרד החינוך.

#### 3.1 מדדים לבדיקת איכות ההוראה

בחלק זה, יוצגו שלושה מדדים נפוצים להערכת הוראה: תשומות – הכולל התייחסות למאפייני המורה, תהליכים – הכולל התייחסות לפעולות שהמורה מבצע והתוצאות – הכולל התייחסות לציוני התלמידים ולמיומנויות שלהם.

**מדדי תשומות** מתייחסים למאפיינים אותם ניתן לחלק לשתי קבוצות. מאפייני הכשרה והשכלה ומאפיינים אישיים:

- **מאפייני הכשרה והשכלה** שהינם מאפיינים שלרוב זמינים למדידה ומעוגנים בתפיסה לפיה קיים קשר ישיר בין רכישת ידע רב יותר בתחום הלימוד ובפרקטיקות הוראה לבין איכות ההוראה (בלס, 2008). מדדים אלו יכולים לכלול את דרגת התואר האקדמי של המורה (Goldhaber, 2002), וותק (Goldhaber & Anthony, 2003); והשתתפות בפיתוח מקצועי לאחר תקופת ההכשרה (Bressoux, Kramarz & Prost, 2005).
- **מאפיינים אישיים**, בין מאפיינים אלו ניתן לכלול מוטיבציה לעסוק בהוראה, וההבחנה בין מורים המונעים ממוטיבציה פנימית, אשר בחרו במקצוע ההוראה בשל תחושת שליחות לעסוק במקצוע, הנאה או עניין, ומורים המונעים ממוטיבציה חיצונית אשר בחרו במקצוע בעקבות הרווחים הנלווים אליו (תמיר, 2019; Kyriacou & Benmansour, 2014; Bakar, Mohamed, Suhid & Hamzah, 2014). כיום, קיימת הבנה נרחבת בנוגע לצורך לפתח מוטיבציה פנימית בקרב מורים על מנת להבטיח מערכת חינוך איכותית (Ofojebe & Ezugoh, 2010). קרוב לוודאי שמורים בעלי מוטיבציה פנימית יפגינו מעורבות מקצועית רבה יותר, ייקחו חלק בתהליכי התפתחות מקצועית, יתכוננו לשיעורים במידה רבה יותר ויהיו פתוחים לשימוש בדרכי הוראה חדשניות; צעדים אלו יובילו,

---

<sup>2</sup> /https://eurydice.eacea.ec.europa.eu

בתורם, לאיכות הוראה גבוהה יותר (Holzberger, Philipp & Kunter, 2013). מאפיינים נוספים הם תפיסת המסוגלות העצמית של המורה, ואמונתם של המורים שביכולתם להשפיע על הישגי התלמידים ועל המוטיבציה שלהם ללמידה (Erdem & Demirel, 2007). מורים בעלי תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה מפגינים רמות גבוהות של התמדה, מעורבות ומחויבות לעבודה, וכן מבצעים את עבודתם בצורה איכותית (Holzberger, Philipp & Kunter, 2013; Klassen & Tze, 2014), וסובלים פחות משחיקה (Skaalvik & Skaalvik, 2007). כן נהוג לכלול במאפיינים אלו גם את הקבוצה האתנית אליה משתייך המורה, כאשר מחקרים שונים בחנו האם להשתייכות לקבוצה אתנית דומה של המורה והתלמידים ישנה השפעה חיובית על תהליך הלמידה (Dee, 2004; Driessen, 2015; Egalite, Kisida & Winters, 2015). מחקרים אלה העלו הנחה רווחת שתלמידים מקבוצות מיעוט מגיעים להישגים גבוהים יותר כשהם לומדים אצל מורה המשתייך לאותה קבוצה אתנית, זאת מכיוון שמורים מקבוצות מיעוט מזהים את הצרכים המיוחדים של תלמידיהם ביתר קלות, משמשים כמודל לחיקוי, משפרים את הקשר בין מערכת בית-הספר לבין ההורים ומגבירים את מידת ההזדהות של התלמידים עם בית-הספר (Dee, 2004; Driessen, 2015).

**מדדי תהליכים** כוללים פעולות שונות שהמורה מבצע, הן פעולות המבוצעות מחוץ לכיתה – כמו תכנון השיעור, והן פעולות המבוצעות בתוך הכיתה – כמו הוראה והערכה, ניהול הכיתה והקשר בין המורה לתלמידים (Ainley & Carstens, 2018).

מדדים אלה כוללים **תמיכה רגשית מצד המורה**, כגון יצירת אווירה חיובית בכיתה, רגישות לצרכים הלימודיים והרגשיים של התלמידים ומתן מקום לנקודות המבט שלהם במהלך הלמידה (Reese, Jensen & Ramirez, 2014), והם קשורים למוטיבציה ולעניין של התלמידים, להיעדר בעיות אלימות ולהישגים גבוהים יותר (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson & Salovey, 2011; Curby, Rimm-Kaufman & Ponitz, 2009).

מדד תהליכים נוסף הוא **ניהול הכיתה**, כגון מניעת בעיות משמעת בקרב תלמידים, ארגון זמן ההוראה ושימוש בפרקטיקות הוראה המגבירות את מידת המעורבות של תלמידים (Pakarinen et al., 2010). היכולת של מורים לטפל בבעיות התנהגות בכיתה או למנוע אותן מלכתחילה מסייעת למורה ליצור סביבה עם תנאים טובים ללמידה ומאפשרת לו לנהל את השיעור כמתוכנן (Adeyemo, 2012), וקשורה למעורבות גבוהה של התלמידים (Gage & MacSuga-Gage, 2017) וכן להישגים גבוהים יותר (McGarity & Butts, 1984).

**תמיכה בהוראה היא גם מדד תהליכים** המתייחס לפעולות שמטרתן לקדם את ההתפתחות הקוגניטיבית של תלמידים, כגון הצגת שאלות מאתגרות, מתן משוב איכותי המאפשר לתלמידים להשתפר לאורך זמן (Adcroft, 2011), פיתוח הבנה מעמיקה של מושגים והצגת דרכי חשיבה מגוונות (Pakarinen et al., 2010) והתאמת ההוראה לכל אחד מהתלמידים על פי צרכיו וסגנון הלמידה המתאים לו ביותר (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007; Zhu, 2017).

**מדדי תוצאות** הכוללים בחינת היכולות של תלמידים בתחומים שונים, כגון הישגים במבחנים ומיומנויות שונות. אחת ההנחות הנפוצות בנוגע להוראה איכותית היא הנחה שלפיה מורה טוב הוא מורה המוביל את תלמידיו להישגים גבוהים (Goe, 2007), ופעמים רבות איכות ההוראה נמדדת על בסיס הישגי התלמידים (Goldhaber & Brewer, 1997; Praetorius, Vieluf, Saß, Bernholt & Klieme, 2016), ובחינת הפער שבין הישגי התלמידים בפועל לבין ההישגים שהיינו מנבאים להם על בסיס הישגי העבר שלהם, כאשר הבדל בין הציון המנובא לציון הסופי משמש כמדד לאיכות ההוראה (Goe, 2007). זאת, למרות שהישגי התלמידים מושפעים מגורמים נוספים שאינם קשורים למורה, כמו מאפייני בית-הספר, המשאבים העומדים לרשותו (הרטף, רטנר-אברהמי, בלר, 2011), התנהלות התלמיד עצמו, המצב הסוציאקונומי אליו הוא משתייך ומעורבות ההורים (Aguilar & Richerme, 2014; Perrine, 2013), והחשש שמא שהדגש על מדד זה ימנע מהמורים לעסוק בנושאים חשובים שאינם קשורים ישירות לחומר הלימודי ושהינם חלק בלתי נפרד מהוראה איכותית (הרטף, רטנר-אברהמי, בלר, 2011). בנוסף, במקביל להקניית ידע, המורה נדרש לפתח אצל תלמידיו מיומנויות כמו יצירתיות, חדשנות, שיתוף פעולה, יכולת שימוש בטכנולוגיה ופתרון בעיות (לוי-פלדמן, 2020). מיומנויות אלו קשורות להיבטים עתידיים כמו בריאות טובה, משכורת גבוהה והימנעות מפעולות מסכנות, כמו שימוש בסמים (Cheng, 2016).

בחלק זה הוצגו מדדים שונים להערכת הוראה איכותית ובהם מאפייני ההשכלה של המורה, מאפיינים אישיים של המורה, תהליכי למידה וניהול הכיתה, ותוצאות הלמידה, הנבחנות באמצעות מבחני הישגים וכן יישום של מיומנויות שונות, בהן מיומנויות רכות. בשל הממדים הרבים המשפיעים על הוראה איכותית, כמו גם הקושי במדידת חלקם, ניתן לראות כי מדידת איכות ההוראה עצמה מהווה אתגר משמעותי, כאשר המדדים בהם מתמקדים פעמים רבות הינם המדדים הזמינים ונוחים למדידה, ולא בהכרח אלה אשר ניתן להפיק מהם את המידע הרב ביותר.

### **3.2 דרכים למדידת איכות ההוראה בארץ ובעולם**

בחלק זה ייבחנו דרכים ותפיסות להערכת איכות ההוראה במדינות שונות, תוך התייחסות להערכת איכות ההוראה בקרב מורים המלמדים קבוצות מיעוט.

**כלים בינלאומיים להערכת איכות ההוראה.** במדינות האיחוד האירופי, שלושת הכלים הנפוצים ביותר להערכת מורים הם **תצפית בכיתה**, ראיון או שיחה בין המורה והמעריך והערכה עצמית של המורים. כמו כן נעשה שימוש **בהישגי התלמידים**, **בסקרי תלמידים וסקרי הורים** ובמבחנים למורים (OECD, Eurydice website, 2013a). ברוב המדינות, הערכת המורים מבוססת על תצפיות, שכן ההיבטים המרכזיים של ההוראה נתפסים כאלה הבאים לידי ביטוי באינטראקציה של המורה עם התלמידים בכיתה. התצפיות נערכות כחלק מההערכה השוטפת כמעט בכל המדינות וכן לצורך קבלת קביעות ברבות מהמדינות (OECD, 2013a). כלי הערכה נוסף הינו **שיחות עם מורים**, המעודדות ומאפשרות דיון רפלקטיבי בין המורה והמעריכים (OECD,

2013a). הערכה עצמית של המורים גם היא מעודדת רפלקציה על הגורמים האישיים, הארגוניים והמוסדיים שמשפיעים על ההוראה שלהם.

במחקרים בינלאומיים שנערכים על ידי ה-OECD במטרה לאפיין את היצע וביקוש המורים האיכותיים ולבחון דרכים להעלאתו, נמדדה איכות ההוראה לפי השכלת המורה, ניסיונו ומידת הצלחתו במהלך לימודיו (Santiago, 2002). מדדים נוספים המשמשים את ארגון ה-OECD למדידת איכות ההוראה עולים בסקר TALIS<sup>3</sup>, בו נשאלים המשתתפים על חסמים להוראה איכותית, המתבטאים הן בתנאים פיזיים והן בהון אנושי מבחינת מידת ההכשרה. בסקר זה, איכות תהליכי ההוראה נבחנה באמצעות שלושה מדדים: חלק השיעור שמוקדש להוראה וללמידה, פרקטיקות המעודדות ומקדמות למידה משמעותית והבניה של ידע ותחושת חוללות עצמית (ראמ"ה, 2019). בחינת פרקטיקות ההוראה בהן המורים משתמשים נעשתה באמצעות דיווח עצמי של המורים (OECD, 2018). בסקר טאליס 2018 נכללו בנוסף אינדיקטורים שבחנו את תחושת החוללות העצמית של המורים מהיבטים שונים. ישראל השתתפה במחקר טאליס החל מ-2013 (הראמ"ה)<sup>4</sup>.

כלי נפוץ נוסף להערכת איכות ההוראה הוא הכלי CLASS (Classroom Assessment Scoring System), שמשמש להערכת איכות ההוראה על בסיס בחינת האינטראקציה בין המורה לתלמידים (Sandilos & DiPerna & Family life project key investigators, 2014) על-ידי מעריך חיצוני. זאת, בהתייחס לשלושה תחומי אינטראקציה: תמיכה רגשית, ניהול הכיתה ומידת התמיכה בתהליכי ההוראה. מחקר בינלאומי נוסף שהתמקד בהערכת ההוראה היה מחקר ה-Insight המצולם שנערך על ידי ארגון ה-OECD. המחקר התמקד בהוראת מתמטיקה ובמסגרתו נעשה שימוש, בין היתר, בתצפיות מצולמות על שיעורים. שלושה היבטים של ההוראה נבחנו בצילומי השיעורים: ניהול הכיתה, תמיכה חברתית רגשית, ואופן ההוראה. אופן ההוראה כלל ארבעה רכיבים: שיח בכיתה, איכות החומר שנלמד (quality of subject matter), המעורבות הקוגניטיבית של התלמידים ובדיקה של הבנת התלמידים ותגובה אליה (assessment of and responses to student understanding). (OECD, 2020).

**הערכת איכות ההוראה בעולם.** בסקירת הספרות נמצאו שלושה דפוסים של הערכת מורים: מדינות בהן קיימת הערכת מורים באופן שוטף, למשל פרובינציית אונטריו בקנדה, פינלנד (Tarhan et al., 2019), והולנד (OECD, 2012); מדינות בהן מתקיימת הערכת מורים בנקודות ציון בקריירה של המורה, לאחר ההכשרה או למטרות קידום, למשל צרפת (Eurydice Website; Doriath et al., 2013) ובריטניה (OECD, 2009);

---

<sup>3</sup> סקר בין-לאומי בו נשאלים מורים ומנהלים בנוגע לעבודת המורה ולסביבה הלימודית בבית הספר.

<sup>4</sup> <https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimBenLeumiyim/TALIS.htm>

ומדינות בהן הערכת מורים מתקיימת רק כחלק מהליך משמעותי, למשל פרובינציית קולומביה הבריטית בקנדה (OECD, 2015).

המדדים בהם משתמשים במדינות שונות אף הם משתנים ממדינה למדינה. כך למשל בארה"ב, מדד מרכזי המשמש להערכת איכות ההוראה הינו הישגי התלמידים, כאשר תוכניות פדרליות שונות כגון Race to the Top מתמרצות כלכלית בתי ספר לפי השיפור בהישגי התלמידים (Weiss, 2013), ומדדי תשומות כגון השכלת המורה, מדדים אשר לעיתים משפיעים בצורה לא פרופורציונלית על מורים מקבוצות מיעוט (Jerald & Ingersoll, 2002). מדדי תשומות ותוצאות הינם מדדים בולטים גם בצרפת, שם הערכת המורים כוללת שאלון הנוגע בנושאים כגון צרכי הפיתוח המקצועי של המורה והישגי התלמידים (Eurydice website; Dorriath et al., 2013). לעומת זאת, בהולנד (Eurydice website) ובאנגליה (Ofsted, 2019) קיים, לצד בחינת הישגי התלמידים, דגש על מדדי תהליכים, כגון תמיכה רגשית בתלמידים, הוראה מותאמת ואסטרטגיות ניהול הכיתה, הערכת איכות ההוראה כוללת תצפיות בשיעורים ושימוש במחווה סטנדרטי. **הוראת קבוצות מיעוט**. במדינות רבות קיימת התייחסות ספציפית לקבוצות מיעוט כחלק מהשיח בנושא איכות ההוראה. כך, במחווה שפותחו באוסטרליה, בנוסף להתייחסות להוראה מותאמת, קיימת התייחסות ספציפית להתאמת ההוראה למאפיינים הייחודיים של תלמידים מקבוצות מיעוט (Australian Institute for Teaching and School Leadership). **בניו זילנד**, הכשרת המורים להוראה איכותית כוללת קידום פרקטיקות לקישור חומר הלימוד לחיי היום-יום של התלמידים ולתרבותם (ERO, 2016) וקיימות הכשרות המיועדות להכנת המורים לעבודה עם תלמידים ממוצא מאורי (Hynds & McDonald, 2010).

במדינות אחרות, השיח סביב מדידת איכות ההוראה בקרב מורים המלמדים תלמידים המשתייכים לקבוצות מיעוט נסוב בעיקר סביב מדדי תוצאות ופערים בהישגים לימודיים בין תלמידים אלו לבין האוכלוסייה הכללית. ניתוח של מבחני הפיזה **בקנדה** הראה כי פרובינציות בהן קיים ריכוז גבוה של תלמידים ילידים הראה הישגים נמוכים יותר מפרובינציות אחרות (Richards, 2017). פער דומה נמדד גם **בניו זילנד** בין ההישגים של תלמידים ממוצא מאורי והאיים הפסיפיים לתלמידים ממוצא אירופאי (OECD, 2013b). גם **בפינלנד**, מבחני הפיזה מראים כי הפערים בין בתי הספר במרכז הדרומי ובפריפריה הצפונית, בה מרוכזים מרבית התלמידים מקבוצת הסאמי, מתרחבים (Vettenrata et al., 2016). **בארה"ב**, עלה כי סביבת בית הספר משפיעה על תוצאות הערכת המורים בכלל, ועל תוצאות הערכת מורים השייכים לקבוצות מיעוט בפרט, בשל המתאם שבין בתי ספר בהם לומדים תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך ובעלי חסכים חינוכיים גבוהים, לבין שייכות התלמידים והמורים לקבוצות מיעוט (Steinberg & Sartain, 2020).

### 3.3 מדידת איכות ההוראה בישראל

בישראל, עד שנת תשע"ח, הערכת המורה התרחשה פעמיים בשנה וכלי המדידה העיקריים היו דו"ח תצפית בשיעורים והישגי תלמידים (אופלטקה, 2012). החל משנת תשע"ח הערכת מורים נעשת בהתאם לממדים שנקבעו לאור הסכם אופק חדש. ההערכה נעשת בסיוע ההתמחות, בסיוע תקופת הניסיון, ולפני קידום

בדרגה, על ידי המנהל, המפקח על הגננות, או המפקח על החינוך המיוחד<sup>5</sup>. ההערכה מבוצעת על ידי תצפיות בכיתה, ובדרכים נוספות הנתונות לבחירת המורה ומבצע ההערכה (מנהל או מפקח). ההערכה מתייחסת לארבעה ממדי על בתחומי מאפייני ההשכלה של המורה, ניהול הכיתה ותהליכים לימודיים: מחויבות לתלמידים ולבית הספר; מומחיות בתחום התוכן ובהוראתו; ניהול ההוראה והחינוך ולמידה והתמקצעות לאורך הקריירה. כך, הערכת מורים בישראל אינה כוללת רק מדדי תשומות ותוצאות, אלא שמה דגש על מדדי תהליכים כגון מחויבות לתלמידים, הכולל בחינת הקשר עם התלמידים ומתן מענה מותאם וניהול ההוראה, הכולל תכנון למידה וניהול כיתה. ההערכה מבוססת על תצפיות, כאשר לכל מרכיב הוגדרו אינדיקטורים התנהגותיים המבטאים אותו אשר יכולים לסייע במהלך ההערכה, ועל רכיבים נוספים המבטאים את עבודת המורה (תיעוד הכנת שיעור, הצבת מטרות שנתיות ועוד) (ראמ"ה, 2010). בנוסף, כחלק מהסכם "עוז לתמורה" פותח כלי להערכת מורים בחטיבות העליונות. כלי זה מתמקד בארבעה ממדים של ההוראה: תפיסת התפקיד ואתיקה מקצועית, תחום הדעת, תהליכים לימודיים וחינוכיים ושותפות בקהילה מקצועית. תהליך ההערכה המוצע מבוסס על מידע מתצפיות אך גם ממקורות נוספים ובמקביל כל מוערך ממלא הערכה עצמית המתייחסת לאותם הממדים. עם זאת, תהליכי הערכה אלה אינם מיושמים באופן מערכתי ושיטתי (בלר ויוסטמן, 2020).

### 3.4 הערכת איכות ההוראה בחברה הבדואית בנגב

כחלק זה של הסקירה, נבחן את מצבה של מערכת החינוך הבדואית בנגב ביחס למדדי איכות ההוראה שהוצגו בפרק הקודם.

#### מדדי תשומות: השכלה וותק, ומאפיינים אישיים

- **מאפייני השכלה וותק.** על בסיס שימוש במדדים כמו דרגת התואר האקדמי של המורה ומספר שנות הוותק שלו בהוראה, ניכר פער בין בתי ספר בדואים לבין בתי ספר באוכלוסייה הכללית: בשנת הלימודים תש"ף, ל-27.4% מהמורים המלמדים בתשע הרשויות הבדואיות היה תואר שני ומעלה (משרד החינוך – שקיפות בחינוך)<sup>6</sup>, לעומת 38.3% מכלל המורים (למ"ס, 2021). בדוח שפורסם מטעם משרד החינוך בשנת 2018 נכתב כי מספר שנות הוותק הממוצע של מורים במגזר הבדואי עומד על 9.85 שנים, בהשוואה ל-22.60 שנים במגזר היהודי, ו-16.02 שנים במגזר הערבי. ברוך-קוברסקי ואחרים (2022) מצאו קשר בין השכלת המורים במערכת החינוך הבדואית בנגב לבין שיעור הנשירה בקרב תלמידיהם, והראו כי תלמידים בדואים שמוריהם היו משכילים יותר נטו לנשור פחות מתלמידים אחרים.
- **מאפיינים אישיים.** בקרב סטודנטים להוראה מכלל המגזרים, ישנם סטודנטים הבוחרים במקצוע ממוטיבציה פנימית – תחושת שליחות, אהבת המקצוע ורצון להיות מחנכים ויש הבוחרים במקצוע

<sup>5</sup> מתוך אתר משרד החינוך: <https://poh.education.gov.il/PituachMiktzoi/evaluations/Pages/Harachot.aspx>

<sup>6</sup> <https://shkifut.education.gov.il/national>

ממוטיבציה חיצונית – שעות העבודה, רף הקבלה ועוד. במחקר שהשווה בין סטודנטים יהודים ובדואים להוראה במכללת קיי (רפאלי, 2016), עלה כי בקרב הסטודנטים היהודים, המוטיבציה הפנימית לבחירה במקצוע ההוראה היתה חזקה יותר מהמוטיבציה חיצונית. לעומתם, בקרב הסטודנטים הבדואים לא היה הבדל בין המוטיבציות השונות.

- **מאפייני רקע.** כפי שצוין בחלק הראשון של סקירה זו, נמצא קשר בין השייכות האתנית של המורה והתלמיד לבין מדדי איכות ההוראה. במערכת החינוך הבדואית בנגב, מורים ערבים מהצפון (בכללם מורים בדואים מהצפון) מופנים ללמד לעיתים תכופות בבתי-הספר בנגב (Rass, 2015). במקרה זה, על אף שייכות לקבוצה אתנית דומה, מורים אלו אינם שייכים לקהילה הבדואית בנגב. כך למשל, בשנת 2015, 51% מהמורים בבתי-הספר בנגב לא היו מורים מקומיים, אלא הגיעו מהצפון, עם זאת, מדיניות מחוז דרום בשנים האחרונות היא לקלוט מורים מקומיים בלבד, ובשיחה עם מנהל מחוז דרום, נמסר כי הנתון העדכני לשיעור המורים שאינם מקומיים בשנת הלימודים תשפ"ב עמד על 22%. לעיתים קרובות, לאחר שמורים אלו צוברים ניסיון בהוראה, הם מפסיקים את עבודתם בנגב ועוברים ללמד בצפון, דבר המוביל לתחלופת מורים גבוהה (Rass, 2015). נוסף לתחלופת המורים, השיעור הגבוה של מורים שאינם-מקומיים מוביל למצב של פערי-תרבות בין המורים לבין התלמידים. לפי אבו קוידר (2016) ואבו ראס (2010) קיימים הבדלים משמעותיים בין מורים מהנגב לבין מורים מהצפון, וביניהם הבדלים בלבוש, בהתנהגות, בשפה, בערכים ובמנהגים (אבו ראס, 2010). כאמור, מספרות המחקר עולה כי הישגי התלמידים מקבוצות מיעוט גבוהים יותר כשהם לומדים אצל מורה הממשיך לאותה קבוצה אתנית (Dee, 2004; Driessen, 2015).

**מדדי תהליכים:** מתייחסים לפעולות שהמורה מבצע בכיתה ומחוצה לה, וכוללים תמיכה רגשית של המורה בתלמידיו, פיתוח יכולות קוגניטיביות בקרב התלמידים וניהול יעיל של הכיתה.

- **תמיכה רגשית.** נמצאו מחקרים מעטים וראשוניים בלבד העוסקים בנושא זה ביחס למערכת החינוך הבדואית בנגב. כך, אופלטקה ואל-קוראן (Oplatka & El-Kuran, 2020) ערכו ראיונות עם 14 מורים בדואים בנגב ומראיונות אלה עלה כי לפי הנורמות החברתיות המקובלות בחברה הבדואית, על המורים להישאר מאופקים ולהימנע מהחצנת הרגשות, וכתוצאה מכך, מורים בדואים נוטים שלא להביע רגשות כלפי תלמידיהם, בייחוד כשמדובר ברגשות חיוביים (Oplatka & El-Kuran, 2020). עם זאת, המורים חלקו כי קיימת ציפייה במשרד החינוך ובתכנית הלימודים להתנהג בהתאם לקודים המקובלים בחברה הישראלית בכללותה, להביע רגשות חיוביים ולהצניע רגשות שליליים, וכי המורים הבדואיים מפינים רגשות חיוביים כלפי תלמידיהם, במיוחד כלפי התלמידים הצעירים יותר (Oplatka & El-Kuran, 2020).

- **תמיכה בהוראה.** מחקרים על החינוך בחברה הבדואית מציינים כי פעולות הלמידה בחינוך הבדואי המסורתי כוללות בעיקר שינון של החומר וחזרה אחר המורה וכי מושם פחות דגש על הקניית מיומנויות חשיבה גבוהות יותר כמו ניתוח וחקירה עצמאית של התלמיד (אלעטאוונה ואבריאל-

אבני, 2017 ; Abu-Saad, 2016). בסקר שנערך ע"י אלקשאעלה ואלסאנע, כשליש מהתלמידים שהשתתפו ציינו כי הם אינם יכולים להביע את כישרונותיהם או תחביביהם בבית הספר (אלקשאעלה ואלסאנע 2008), היבט משמעותי לקידום הוראה מותאמת לתלמידים. עם זאת, במחקר שערך אל-חסנת אשר השווה בין מנהלים בבתי ספר בדואים בנגב ובין מנהלים בבתי ספר בנפת בית לחם, עלה כי המנהלים בבתי הספר הבדואים הרגישו במידה גבוהה כי תפקידם לתמוך במורים במטרה לעודד למידה משמעותית, דרכי הערכה חלופיות ושימוש בטכנולוגיה, מעודדים את המורים לצאת להשתלמויות. המנהלים גם קישרו בין למידה משמעותית לבין האקלים הבית ספרי (alHassanat, 2016). אל-חסנת משער כי ההבדלים בין המנהלים בנגב למנהלים בנפת בית לחם נובעים מהתערבות משרד החינוך, והכשרת המורים והמנהלים והתמיכה שניתנה להטמעת עקרונות הלמידה המשמעותית לבתי הספר, לעומת בתי הספר בנפת בית לחם, מסקנה אשר נתמכת על ידי מחקר ראשוני נוסף בתחום (Alasad, 2017).

**מדדי תוצאות:** בחינת הישגי התלמידים ורכישת מיומנויות. הנתונים מלמדים כי הישגי התלמידים הבדואים בנגב במבחני המיצ"ב והבגרות נמוכים בהשוואה לשאר האוכלוסיות (מג'אדלה ואחרים, 2022 ; וייסבלאי, 2017). בשנת הלימודים תש"ף, שיעור הזכאות לתעודת בגרות בקרב תלמידים בדואים בנגב עמד על 57.6% בהשוואה ל-73.4% בקרב האוכלוסייה הכללית (משרד החינוך – שקיפות בחינוך, נדלה בחודש אוגוסט 2022). שיעור הזכאות לתעודת בגרות המאפשרת כניסה למוסדות להשכלה גבוהה בקרב תלמידים בדואים עמד על 26.7%, לעומת 72.5% בחברה היהודית ו-48.4% בחברה הערבית (דו"ח מדדי איכות החיים, כהן ושות', 2021), ובנוסף שיעור התלמידים הלומדים מתמטיקה, אנגלית ומקצועות מדעיים בהיקף מורחב נמוך יותר מאשר באוכלוסייה הכללית. בשנים האחרונות נרשמו מגמות שיפור הן באחוז הזכאים לבגרות והן באחוז התלמידים שנבחנים ברמה מוגברת באנגלית, מתמטיקה ומקצועות מדעיים מקרב התלמידים בחברה הבדואית בנגב אך עדיין קיימים פערים בהשוואה לתלמידים ממגזרים אחרים (ברגר-טיקוצ'ינסקי ואחרים, 2022). פערים בין קבוצת מיעוט לאוכלוסייה הכללית נמצאו גם במדינות שנסקרו בחלק הבינלאומי של סקירה זו. כך, נמצא כי בארה"ב אחוז הזכאות לבגרות בקרב תלמידים מקסיקנים ואפריקאים-אמריקניים נמוך בהשוואה לעמיתיהם הלבנים (Valencia, 2000), ואחוז הזכאות לתעודת-גמר בסיום התיכון נמוכה בקרב תלמידים אמריקניים-לטיניים (Castellanos & Jones, 2003). בניו זילנד, נרשמה עליה בשיעור התלמידים המאורים המסיימים את ביה"ס עם זכאות לתעודה מ-57% בשנת 2011 ל-76% בשנת 2018, אך שיעור הזכאים עדיין נמוך בהשוואה לתלמידים ממוצא אירופי, העומד על 88% בשנת 2018, לפי נתוני הממשלה הניו-זילנדית. באוסטרליה, כ-65% מהתלמידים הילדיים סיימו כיתה יב' בשנת 2016, לעומת קרוב ל-90% משאר האוכלוסייה (דו"ח משרד ראש הממשלה האוסטרלי, 2018). פער דומה נרשם בקנדה בשנת 2016, בה 62% מהתלמידים הילדיים סיימו כיתה יב', לעומת 80% מהשאר (Statistics Canada, 2018).



### 3.5 סיכום

בסקירה זו זוהו שלושה סוגים של מדדים להוראה איכותית: מדדי תשומות, הנוגעים למאפייני המורה כגון וותק, השכלה ומוטיבציה; מדדי תהליכים, הנוגעים לשיטות ההוראה ומערכת היחסים בין המורה לתלמידים; ומדדי תוצאות, הנוגעים לתוצאות הערכת התלמידים, כגון מבחנים סטנדרטיים. בסקירה עלה כי שיטות הערכת איכות ההוראה בעולם נשענות במיוחד על מדדי תשומות ותוצאות, מכיוון שהמידע הנוגע למדדים אלה נגיש יותר לאיסוף. עם זאת, במהלך השנים פותחו מספר שיטות למדידת מדדי תהליכים, הנשענות במיוחד על תצפיות בכיתות ודיווח עצמי. ברוב המדינות הנסקרות, לא קיים סטנדרט אחיד למדידת איכות ההוראה, והיא נמדדת בעיקר בקרב מורים חדשים, בעת סיום תקופת ההתמחות או תקופת ההתנסות.

הסקירה העלתה בנוסף כי במדינות בהן קיימים בתי ספר בהם רוב או כל התלמידים משתייכים למיעוט ילידי, מדדי התשומות והתוצאות בבתי ספר אלו מצביעים כי ההוראה בהם איכותית פחות מבתי ספר אחרים. מצב זה דומה למערכת החינוך הברזילאית בנגב, בה מדדי תשומות כגון ההשכלה וותק המורים ומדדי תוצאות, כגון מבחני המיצ"ב והבגרות, הינם נמוכים מאשר בבתי ספר אחרים. בנוגע למדדי תהליכים, מחקרים שנערכו בעבר בבתי הספר הברזילאים העלו כי המורים משתמשים בעיקר בשיטות הוראה מסורתיות וכי קיים פחות דגש על פיתוח הקשר הרגשי בין המורה לתלמידים. לעומת זאת, ממחקרים חדשים עולה כי המצב נמצא בתהליכי שינוי, וכי פרקטיקות של הוראה איכותית נמצאות בתהליכי הטמעה בבתי הספר הברזילאים בנגב. להלן מוצג ריכוז ממצאי המדדים המקובלים והתמיכה מהספרות:

לוח 1: מדדים מקובלים לאיכות ההוראה

ספרות	קריטריון	קריטריון	סוג המדד
תרומה של רמת ההשכלה ופיתוח מקצועי לאיכות ההוראה	השכלה והשתתפות בפיתוח מקצועי	השכלה וותק	תשומות
תרומה של וותק לאיכות ההוראה	ותק		
מוטיבציה פנימית (אהבה למקצוע, עניין אישי) תורמת לאיכות ההוראה, לעומת מוטיבציה חיצונית (סטטוס, שעות נוחות). רפאלי (2016) מצאה כי מורים בדואים בנגב הינם בעלי מוטיבציה פנימית נמוכה בהשוואה למוטיבציה חיצונית ולעומת המוטיבציה הפנימית של מורים יהודים.	מוטיבציה, תפיסת מסוגלות עצמית והסיבות לבחירה במקצוע ההוראה	מאפיינים אישיים	
תלמידים מקבוצות מיעוט הלומדים אצל מורים ממוצא דומה נוטים להצליח יותר מאשר תלמידים הלומדים אצל מורים מקבוצת הרוב.	מוצא ומגדר		
תמיכה רגשית בתלמידים קשורה למוטיבציה והעניין של התלמידים ולהישגיהם הלימודיים. קיים קשר בין סגנון ניהול הכיתה של המורה וניהול זמן השיעור לבין מידת המעורבות וההישגים של התלמידים וכן להפחתת בעיות משמעת	התעניינות בנקודת המבט של התלמידים, הצגת ציפיות ברורות בנוגע לכללי ההתנהגות	תמיכה רגשית וניהול הכיתה	תהליכים
מסייע לתלמידים להבין היכן הם נמצאים בתהליך הלמידה שלהם ומה מצופה מהם, תורם לתחושת שליטה על תהליך הלמידה ומקדם את המוטיבציה של התלמידים	אספקת משוב איכותי	תמיכה בהוראה	
תלמידים דיווחו על מוטיבציה רבה יותר, על תחושה כי המורים מתאמצים יותר, ועל מערכת יחסים משופרת עם המורים וכן על הגברת מעורבות ההורים	שיטות הוראה מגוונות ושיטות הערכה חלופיות		
קיימים פערים בין קבוצות מיעוט לכלל האוכלוסייה במדינות רבות, הנובעים מגורמים שונים, כגון פערים סוציו-אקונומיים או משתני הרקע של המורים. קיים חשש כי שימוש נרחב בתוצאות מבחנים סטנדרטיים עלולה להוביל ללמידה למבחן על חשבון רכישת מיומנויות אחרות.	תוצאות מבחנים סטנדרטיים ושימוש במיומנויות בשיעורים	בחינת הישגים ומיומנויות	תוצאות

## 4. ממצאי המחקר הנוכחי

### 4.1 פיתוח כלים מותאמים להערכת איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב

במסגרת מחקר זה, פותחו שאלונים למנהלים, למורים ולתלמידים, אשר מטרתם להוות כלים להערכת איכות ההוראה המותאמים במיוחד למציאות בבתי הספר הבדואים בנגב. הכלים פותחו גם בהתבסס על כלים קיימים להערכת איכות ההוראה, כגון שאלון פיזה למנהלים, שאלון טאליס למורים, ושאלונים מתוך מחקרים קודמים. הכלים שפותחו נועדו לבחון במיוחד מדדי תהליכים שהינם קשים יותר למדידה לעומת מדדי תשומות ותוצאות. כלי המחקר נוגעים גם בהיבטים ייחודיים של החברה הבדואית בנגב המוכרים מספרות המחקר ואשר עלולים להשפיע אף הם על יכולתם של המורים להטמיע פרקטיקות של הוראה איכותית, כגון מצב התשתיות בבתי הספר והבתים, מעורבות ההורים, ותפיסות תפקיד המורה בכיתה.

מטרת פיתוח השאלונים היתה בניית כלי אשר יכול לסייע למורים, למנהלים ולמפקחים להעריך את מצב איכות ההוראה בבית ספרם ככלל, כמו גם לזהות אתגרים בהם ניתן להתמקד בעבודה עם המורים. במסגרת המחקר, כלי המחקר הועברו כפיילוט, בשני שלבים. בשלב הראשון, 6 מנהלים (3 יסודי ו-3 על יסודי) מילאו את השאלון למנהלים בראיון טלפוני שנערך בחודש יולי 2021 וכלל גם תיקוף תוכן של השאלות בשאלון. בשלב השני, הועבר שאלון התלמידים והמורים בהעברת פיילוט בחודשים אוקטובר-נובמבר 2021 על-ידי צוות המחקר ל-33 תלמידים (12 בבי"ס יסודי ו-21 בתיכון) ו-18 מורים. בחודש מאי 2022, הועבר השאלון על ידי צוות מחוז דרום ב-10 בתי ספר נוספים, אז ענו על השאלון 1,039 תלמידים בכיתות ז'-יב' ו-140 מורים.

#### 4.1.1 תיקוף השאלון

מניתוח התשובות לשאלון נראה כי בנושאים רבים קיימת הסכמה בין המשיבים לשאלון ובין המרואיינים. עם זאת, עלו מספר נושאים בהם תשובות התלמידים, ובעיקר המורים, לא היו בהתאמה מלאה לתשובות שעלו מהרואיונות עם בלי תפקידים מגוונים: מנהלים, מפקחים, חברי סגל בתכניות להכשרת מורים, ומלוויים בית ספריים מטעם חברת אקסיומה.

**בקרב התלמידים**, אי התאמה זו ניכרה במיוחד בשאלות אשר עסקו בתנאי הלמידה בבית ובתמיכת ההורים. ייתכן ואי התאמה זו הינה תוצאה של אוכלוסיית התלמידים אשר השיבה לשאלון: בעוד שבשאלון זה לא נשאלו שאלות דמוגרפיות הנוגעות להשכלת הורים, הועבר במקביל שאלון במחקר אחר בנושא הזכאות לבגרות לאוכלוסיית תלמידי תיכון הדומה לתלמידי התיכון אשר השתתפו במחקר זה, ואשר כלל שאלות דמוגרפיות. מהמחקר בנושא הזכאות לבגרות עלה כי מרבית התלמידים המשיבים היו תלמידים חזקים המגיעים ממשפחות משכילות לעומת הממוצע בחברה הבדואית. בנוסף, יתכן כי רציה חברתית השפיעה על מענה התלמידים בחלק מן השאלות, ובמיוחד שאלות הנוגעות בתשתיות בבתיים ובתמיכת המשפחה. כך, ניתן לראות כי תלמידים המתגוררים במגורים שאינם מוסדרים דירגו היגדים הנוגעים לתשתיות בביתם ולתמיכת ההורים (למשל: "אני יכול ללמוד בבית (למשל: יש מקום ללמוד, יש מספיק

שקט") באופן זהה לתלמידים אשר מתגוררים ב-18 היישובים, ולעיתים אף גבוה יותר באופן מובהק סטטיסטית, ובאופן שסותר את המידע מהראיונות עם בעלי התפקידים ומדוחות קודמים. תלמידי בתי ספר יסודיים המתגוררים במגורים שאינם מוסדרים נטו לדרג גבוה יותר היגדים חיוביים ולדרג נמוך יותר היגדים שליליים בשלל נושאים, כולל שימוש בטכנולוגיה, מיומנויות המאה ה-21, ומערכת היחסים ביניהם לבין המורים. ייתכן שרציה חברתית השפיעה יותר על קבוצה זו מאשר על משיבים אחרים על השאלון.

**באשר למורים**, תשובותיהם בשאלון בנושאים כגון מוטיבציה לבחירה במקצוע ההוראה, אתגרים שונים הקשורים לעבודה במערכת החינוך, למצב התשתיות בבית הספר ולאתגרים ייחודיים בהם נתקלת החברה הבודאית היו גם הן חיוביות מהמצופה לאור המידע שנאסף בראיונות ובמחקרים קודמים. המנהלים ציינו כי הערכה עצמית אינה מתאימה למורים בחברה הבודאית בשל הטיות הקשורות ברציה חברתית, וייתכן כי הטיות אלה השפיעו גם על תשובותיהם לשאלון זה. עם זאת, בשאלה הפתוחה העוסקת בדרכים לשיפור איכות ההוראה בבתי הספר, המורים השיבו בצורה פתוחה ומפורטת על האתגרים השונים בהם הם נתקלים.

#### **4.1.2 הערכת איכות ההוראה כיום בבית הספר**

לפי המנהלים, מדידת איכות ההוראה מתבצעת בבית הספר באופן עקבי בעיקר בקרב מורים חדשים ומורים אשר לגביהם קיימות אינדיקציות לאתגרים, בעיקר המורים אשר תלמידיהם מקבלים ציונים נמוכים במבחנים. המנהלים ציינו כי מורים וותיקים מביעים התנגדות להערכה פורמלית, וכי הערכה פורמלית נעשית עבורם בתדירות נמוכה יותר. המנהלים חלקו כי הם משתמשים בהערכת המורים ככלי להערכה מעצבת במטרה לזהות את הנקודות עליהן צריך לעבוד יותר עם המורים, כמו גם לזהות את המורים אשר יכולים להוות מודל לחיקוי למורים האחרים.

השאלון למנהלים העלה שלושה כלים עיקריים בהם משתמשים המנהלים להערכת איכות ההוראה בבית ספרם: הציונים במבחנים סטנדרטיים, תצפיות ומשוב לאחר התצפית, וכלי הערכת המורים של ראמ"ה. לפי הנחיות ראמ"ה, על המורה המוערך והמנהל המעריך להעלות את תוצאות ההערכה למערכת מקוונת של משרד החינוך.<sup>7</sup>

**ציונים במבחנים סטנדרטיים**: כלל המנהלים ציינו כי תוצאות המבחנים הסטנדרטיים (מיצ"ב, בגרות) מהווים מבחינתם מדד אמין לאיכות ההוראה של המורה. מנהלים ציינו שני שימושים במדד זה: **זיהוי המורים הוותיקים** אשר זקוקים למעקב, **והעלאת המוטיבציה לשיפור** בקרב כלל המורים.

---

<sup>7</sup> <https://poh.education.gov.il/PituachMiktzoi/evaluations/Pages/Harachot.aspx>

*"[לאחר] בגרות החורף ובגרות הקיץ אני מכנס את כל המורים ואני חושף את הממוצע של כל מורה. מורים עם ממוצע גבוה מקבלים תעודת הוקרה והזכרת השם שלהם."*

### מנהל בבית ספר תיכון

**תצפית ומשוב לאחר התצפית :** כלל המנהלים ציינו את התצפית בכיתה ומתן משוב למורה כאחת מהדרכים המרכזיות להערכת איכות ההוראה. התצפית בכיתה מאפשרת למנהלים לזהות את האתגרים בהם התלמידים נתקלים וכישורים עליהם יש לתת דגש נוסף, כמו גם לכוון את המורים לשיטות הוראה נוספות או עידכון תכנית הלימודים, במידה והיא אינה עונה על צרכי התלמידים. מספר מנהלים ציינו כי בשל התנגדויות מורים לקיום התצפיות, פעמים רבות הם מתווכים את חשיבות התצפית ומנרמלים אותה על-ידי הזמנת המורים לתצפית בשיעורים אותם המנהלים עצמם מעבירים. המנהלים מנצלים את התצפית בהם כדי להוות מודל למורים ולהדגים להם שיטות לימוד נוספות.

*"אני נכנס קודם כל לצפות בשיעורים. יש כלי הערכה לעובדי ההוראה שאני עובד לפיו. אחרי כל תצפית בשיעור אני יושב עם המורה, עושה משוב מה היה טוב מה היה פחות טוב, איפה יש מקום לשפר ואיפה לשמר [...] לפעמים אני מכניס את רכז המקצוע לצפות בשיעור אז ביחד אנחנו נותנים משוב ומסבירים למורה שמטרת המשוב היא רק ללמידה- לשפר- אנחנו לא בכובע של לבקר או לעשות ביקורת. המטרה שלנו ללמוד ולשפר את איכות ההוראה שלנו."*

### מנהל בית ספר יסודי

**כלי הערכת מורים של הראמ"ה :** כלי הערכת המורים של הראמ"ה מתמקד במדדי תהליכים, כגון הקשר של המורה עם התלמידים, הוראה מותאמת פרט, ניהול הכיתה, ושימוש בשיטות הערכה חילופיות. בנוסף, הכלי בוחן השתתפות בפיתוח מקצועי. הכלי אינו מתייחס למאפייני הרקע של המורה, או לתוצאות מבחנים סטנדרטיים של התלמידים. משרד החינוך מפרסם הנחיות כלליות לשימוש בכלי, אך מדגיש כי קיימת אוטונומיה למעריך ולמורה לבנות את תהליך ההערכה באופן אינדיווידואלי בכל האספקטים הרלוונטיים – מועד ההערכה והממדים בהם מתמקדת ההערכה.<sup>8</sup> תהליך ההערכה כולל מרכיב של הערכת הממונה ומרכיב של הערכה עצמית, כאשר המורה יכול לערער על תוצאות ההערכה של הממונה.

חמישה מתוך ששת המנהלים שרואיינו ציינו כי הם משתמשים בכלי זה, אם כי בתדירויות משתנות. ייתכן והזמן שלוקח למנהלים למלא את הכלי מונע שימוש רב יותר בכלי, מכיוון שברוב המקרים, תוצאות ההערכה הינן לשימוש פנימי בלבד ויישומן תלוי במידה רבה במוטיבציה הפנימית של המורה עצמו וברצונו

---

<sup>8</sup> מתוך אתר משרד החינוך : <https://poh.education.gov.il/PituachMiktzoi/evaluations/Pages/Harachot.aspx>

להשתפר, ולא ניתן לנקוט צעדים כגון תגמול דיפרנציאלי או פיטורי מורים כתוצאה מתוצאות ההערכה. כך, אחת המנהלות שיתפה את תחושת התסכול שלה מהשימוש בכלי:

*"[אני] לא רואה כשאני מקדמת את המורים, גם המורה הלא ראוי לקידום דרגה, המשרד מקדם אותו. אז מה הרווחנו מהעבודה? למה אנחנו המנהלים יושבים מול ההערכה שעות, מבזבזים זמן, ובסוף המורה הטוב והלא טוב מעלים בדירוג. מה החוכמה? למה מבקשים לעשות הערכה לכולם אם המטרה שלה היא לא להיטיב את העבודה של המורה?"*

#### מנהלת בית ספר יסודי

**כלים נוספים בהם משתמשים המנהלים:** בנוסף לשלושת הכלים הללו, עלו מספר כלים נוספים בהם משתמשים המנהלים. העיקרי בהם הינו ישיבות צוות עם הרכז והערכה מסכמת בסיום שנת הלימודים. שני הכלים האלה צוינו על-ידי המנהלים ככלים המאפשרים להם לפתח את המורים באופן שוטף ולבצע מעקב אחרי תכנית העבודה השנתית.

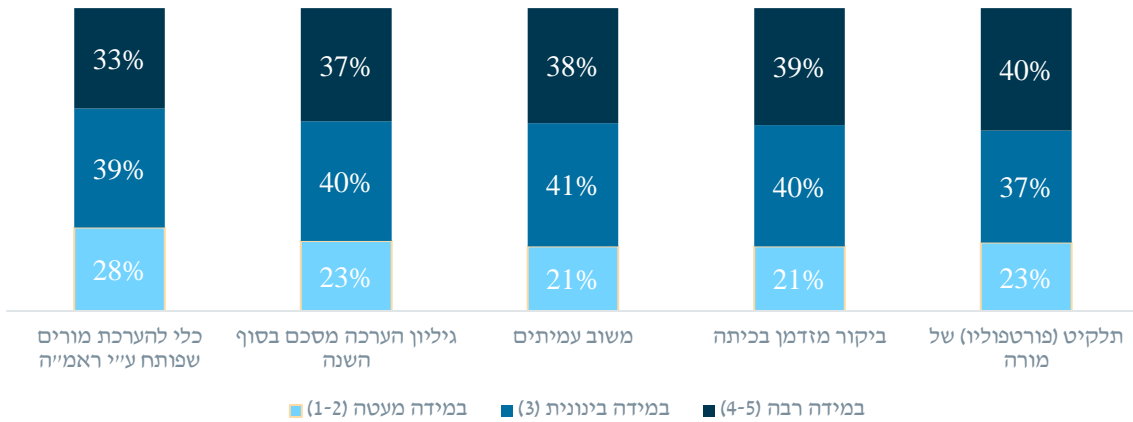
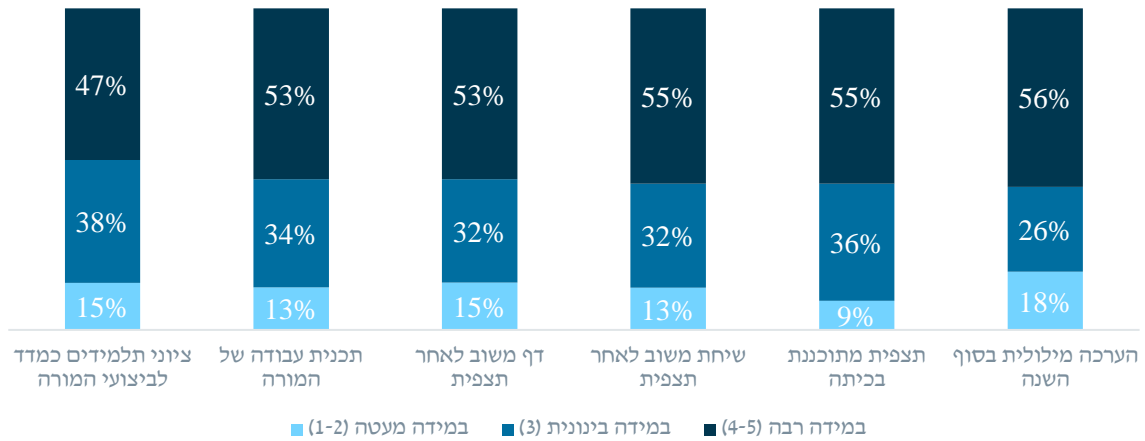
*"התובנה הכי חזקה שאני הגעתי אליה ואני רוצה להוביל את המורים ללכת לפי זה, תמיד תבדקו את הביצועים של התלמידים ובאותו הזמן תבדקו את הביצועים שלכם. אני בודק את ביצועי המורים והתלמידים. ברמת ביצועי המורים התכנון. אני מסתכל על התכנון של המורה. אם התכנון שלו לא מבוסס על הביצועים של התלמידים פה יש משהו חסר שצריך לשים את הדגש עליו. אני צריך לבקש ממנו שינסח את זה בצורה ברורה שבמהלך השיעור כל הזמן התלמיד יבצע. אם אתה רוצה לדעת את המצב של התלמיד אני רוצה שהתלמיד יהיה פעיל, שירגיש ויחווה את דרגת הקושי."*

#### מנהל בית ספר יסודי

#### הערכת איכות ההוראה – נקודת מבט המורים

דיווחי המורים על הפרקטיקות למדידת איכות ההוראה היו דומות לדיווחי המנהלים: מעל למחצית המורים דיווחו על הערכה מסכמת בסיום השנה, תצפיות, ובחינת תכנית העבודה של המורה כמדדים למדידת איכות ההוראה. מעט פחות ממחצית דיווחו על שימוש בציוני התלמידים, ושיעורים נמוכים יותר דיווחו על משוב עמיתים, גיליון הערכה מסכם, וכלי הערכת המורים של הראמ"ה. תשובותיהם לשאלה זו מוצגות בתרשים הבא.

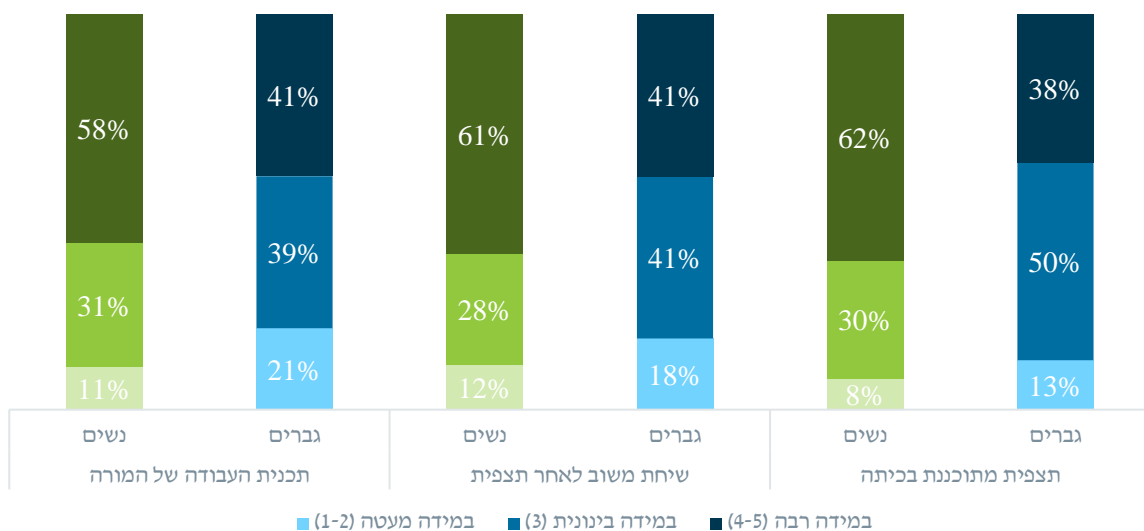
**תרשים 1: שימוש בכלי הערכת ההוראה בבתי הספר לפי דיווח המורים**



בהתאמה לראיונות המנהלים, קיים קשר הפוך בין וותק המורה לבין הדיווח של המורים על שימוש במשוב עמיתים: מורים צעירים נטו לדווח מעט יותר על שימוש במשוב עמיתים מאשר מורים וותיקים ( $\beta = -0.17$ ), לא היתה השפעה לוותק המורה על הדיווח על שימוש בכלי מדידה אחרים. בנוסף, גברים נטו לדווח פחות מנשים על שימוש בתצפיות ובבחינת תכנית העבודה של המורה ככלים המשמשים את בית הספר להערכת המורים ( $P < 0.05$ ). ממצאים אלו, בחלוקה לפי מגדר, מוצגים בתרשים הבא.

<sup>9</sup> הניתוח בוצע כניתוח רגרסיה פשוטה, כאשר המשתנה הבלתי תלוי היה גיל המשיבים, והמשתנה התלוי בכל רגרסיה היה הציון הניתן להיגד הנבדק.

## תרשים 2: הבדלים בין גברים ונשים בדיווח על שימוש בכלי הערכת ההוראה



\*P<0.05

### 4.1.3 התאמה תרבותית של הערכת ההוראה

ככלל, המרואיינים ציינו כי תהליכי הערכת המורים מתאימים למערכת החינוך הבודאית בנגב. שני כלי הערכה עלו ככלים שאינם מתאימים לשימוש בבתי הספר הבודאים בנגב. **כלי הערכה עצמית של מורים נתפס על ידי המנהלים כלא אפקטיבי, והם הביעו חשש כי מורים יענו מתוך רציה חברתית. הערכה פורמלית על ידי תלמידים נתפסה על ידי המנהלים כלא מתאימה תרבותית, אך המנהלים ציינו כי הם מבצעים אותה באופן בלתי פורמלי, על ידי שיחות אקראיות עם תלמידים.**

### 4.1.4 הכלים שפותחו במסגרת מחקר זה

הכלים אשר פותחו במסגרת מחקר זה מוסיפים על הכלים הקיימים במספר אופנים:

1. **התאמה למאפיינים הייחודיים של האוכלוסייה הבודאית בנגב:** ארבעת השאלונים אשר פותחו עבור מחקר זה כוללים היגדים המתייחסים למאפיינים הייחודיים של האוכלוסייה הבודאית בנגב ושל המציאות אתה הם מתמודדים, כגון מצב התשתיות בבתי הספר ובבתי התלמידים, מעורבות ההורים, והיעדרויות תלמידים בשל נסיבות ייחודיות לחברה הבודאית. ההתייחסות לנסיבות הייחודיות יכולה לספק הקשר רחב יותר לכלים סטנדרטיים של הערכת מורים ולקשיים המונעים מצוות ההוראה להטמיע פרקטיקות של הוראה איכותית.



## 2. שימוש בשאלונים כבסיס למיפוי של המצב הקיים ושל מגמות שינוי לאורך זמן בבית הספר:

תהליכי הערכת המורים הקיימים היום במערכת החינוך מתמקדים בכל מורה בצורה אינדיווידואלית, וכך משמשים בעיקר להערכת מורים חדשים או מיפוי תחומי עבודה ספציפיים אצל מורים וותיקים. מקבץ השאלונים אשר פותח במסגרת מחקר זה אינו בא להעריך כל מורה בצורה אינדיווידואלית, אלא למפות את המצב הקיים בבית הספר. מיפוי זה יכול לשמש כמיפוי בסיס לזיהוי המצב הקיים ברמת הכיתה, השכבה, בית הספר, הרשות, ובתי הספר הבדואים בכללותם, כמו גם להוות נקודת ייחוס למגמות שינוי בבתי הספר לאורך זמן. השימוש בכלים יכול לספק למנהל בית הספר, למנהל אגף החינוך ברשות, או לגורם מטעם משרד החינוך בסיס לזיהוי נקודות חוזקה ונקודות לשיפור בקרב אוכלוסיית המורים בבתי הספר הבדואים בנגב, למקד את המשאבים הניתנים לבית הספר לפיתוח איכות ההוראה, ולבנות תכנית עבודה מוסדרת ברמת בית הספר.

## 3. שימוש בשאלון התלמידים להערכה של איכות ההוראה: השאלונים שפותחו במסגרת מחקר זה,

מאפשרים הערכה של איכות ההוראה בבית הספר על ידי התלמידים, ללא יצירת הליך פורמלי בו תלמידים מעריכים את מוריהם בצורה שמית, אשר אינו מתאים תרבותית לחברה הבדואית בנגב. בעוד שצורת הערכה זו אינה מפיקה כתוצר הערכה שמית עבור כל מורה, היא מאפשרת למנהל בית הספר לקבל תמונת מצב על איכות ההוראה באופן כללי בבית הספר על פי פרמטרים הנבדקים גם בתצפיות (כגון: שימוש במיומנויות המאה ה-21, הוראה מותאמת), גם אצל מורים אשר מביעים התנגדות לתצפית בשיעורים.

## 4.2 תמונת מצב – איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב

בחלק הבא יוצגו תוצאות מדדי איכות ההוראה בבתי הספר המשתתפים במחקר, כפי שזוהו באמצעות כלי המחקר השונים: ראיונות ושאלונים, בחלוקה לשלושת סוגי המדדים אשר זוהו בספרות: מדדי תשומות, הקשורים למאפיינים האישיים של המורים; מדדי תהליכים, הקשורים לשיטות ההוראה, ניהול הכיתה, והקשר עם התלמידים; ומדדי תוצאות, הקשורים לתוצאות בחינות והערכת מיומנויות שונות.

תמונת המצב אינה באה לשקף את המצב בכלל בתי הספר הבדואים בנגב. בתי הספר המשתתפים במחקר זה, ובמיוחד בתי הספר בהם התקיימו ראיונות מנהלים, הינם בתי ספר חזקים יחסית. בנוסף, נראה כי שיעור התלמידים המצטיינים בקרב התלמידים המשיבים הינו גבוה משיעורם באוכלוסייה, כמו גם תלמידים המגיעים ממשפחות בהן השכלת ההורים גבוהה. כתוצאה מכך, תמונת מצב ראשונית זו יכולה להצביע על מגמות וסוגיות עליהן ניתן ורצוי להרחיב בהמשך, אך אינה יכולה לספק תמונת מצב מלאה לאיכות ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב.

## 4.2.1 מדדי תשומות

**דיווחי המנהלים – תעסוקת מורים בבית הספר.** שאלון המנהלים כלל שאלות על בית הספר: מספר התלמידים, גודל ממוצע של כיתות, רמות ההשכלה של המורים. מרבית המנהלים הכירו את המידע בצורה שוטפת. נמצא הבדל בדיווח בין מנהלי בתי הספר היסודיים ומנהלי בתי הספר העל-יסודיים על מחסור במורים וקושי בגיוס מורים. מנהלי בתי הספר העל-יסודיים דיווחו על מחסור במורים היכולים ללמד מתמטיקה בהיקף מורחב ומקצועות מדעיים וצינו כי ישנם תלמידים בבית ספרם אשר אינם יכולים ללמוד מקצועות אלו בהיקף מורחב בשל המחסור במורים. מנהלים בבתי הספר היסודיים ציינו כי קיים עודף במורים למתמטיקה, אנגלית ומדעים וכי הם מתקשים לגייס מורים למקצועות הספורט ומקצועות העשרה (אומנות, מוסיקה). יש לציין כי המנהלים הדגישו כי המחסור הוא במורים איכותיים ולא בהכרח במורים באופן כללי, בהתאמה לדיווחי חברי הסגל במכללות להכשרת מורים, אשר חלקו כי אין מחסור במועמדים, אך לעיתים נתוני הפתיחה של אותם המועמדים אינם גבוהים כפי שהיו רוצים.

**השכלה וותק.** בשנת 2020, שיעור המורים בעלי תואר שני ברשויות הבדואיות נע בין 20.6% בנווה מדבר ועד ל-32.3% בערעה בנגב. זאת בהשוואה למוצע ארצי של 37.4% ו-34.8% במגזר הערבי באותה השנה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2020). בבתי הספר היסודיים, נע שיעורם של המורים בעלי תואר שני מ-8.6% ל-49%, ובבתי הספר העל יסודיים מ-16.4% ל-51.7% (לפי אתר שקיפות בחינוך, נדלה בחודש אוגוסט 2022), כאשר הנתונים המנהליים והראיונות מצביעים על כך כי ברהט ובמועצות המקומיות שיעור המורים המשכילים גבוה יותר. חציון הוותק בהוראה בבתי הספר נע בין 3 שנים ל-22 שנים, ובממוצע הינו 10 שנים, כאשר חציון הוותק משתנה לפי ישוב ושלב חינוך. וותק המורים הממוצע בבתי ספר יסודיים עמד על 10.3, גבוה מבתי ספר על יסודיים, שם הוא עמד על 8.8. וותק המורים במועצות האזוריות, שם נבנו בשנים האחרונות בתי ספר רבים, היה נמוך יותר מאשר במועצות המקומיות. וותק ההוראה היה הנמוך ביותר בבתי ספר על יסודיים במועצה האזורית אל-קסום (6.7), והגבוה ביותר בבתי הספר היסודיים בכסיפה (14.5). ברהט, וותק המורים היה 11 שנים בבתי ספר יסודיים ו-10 שנים בבתי ספר על יסודיים. השכלת המורים הועלתה על-ידי המרואיינים בשני היבטים. חברי הסגל בתכניות להכשרת המורים, יחד עם המנהלים ומורים, התייחסו לנתוני הפתיחה של המועמדים לתכניות להכשרת מורים, וצינו כי למועמדים רבים ישנם נתוני פתיחה חלשים. עם זאת, חברי הסגל של התכניות להכשרת מורים חלקו כי בשנים האחרונות ישנו מבחר גבוה יותר של מועמדים עם נתוני פתיחה טובים, וייחסו את השינוי הזה, בין היתר, לביטול ההכרה של המדינה במוסדות להכשרת אנשי רפואה במזרח אירופה, וצמצום היכולת להתקבל למקצועות פארא-רפואיים כתוצאה מכך. עם זאת, חברי הסגל בתכניות להכשרת מורים הדגישו כי חלק מעבודתם הינה העלאת רמת הסטודנטים אותם החליטו לקבל, גם כאשר נתוני הפתיחה שלהם נמוכים יותר.

"אני מרגיש בשנתיים האחרונות שאנחנו מקבלים סטודנטים יותר טובים. יכול להיות גם שעזר לנו שהמדינה הפסיקה להכיר במזרח אירופה מבחינת מקצועות פארא-רפואיים, ואז מה נשאר, מערב אירופה וירדן שמוכרים [...].  
ואני מרגיש שלאט לאט אנחנו מתחילים לקבל סטודנטים יותר טובים להוראה. [...]. מה שצריך לעשות זה שני דברים. אחרי שקיבלת אותו אפילו אם הוא עם נתונים יותר נמוכים, צריך לעבוד כיצד להביא אותו אותם לנתונים יותר טובים כדי להכשיר אותו להיות מורה טוב למרות שההתחלה שלו היתה פחות טובה."

מרצה ומדריך פדגוגי, מכללה להכשרת מורים

המנהלים והמפקחים התייחסו בנוסף למוסד בו נרכשה השכלת המורים. ככלל, הובעה העדפה למורים בוגרי אוניברסיטאות ישראליות, ולאחר מכן המכללות להוראה בנגב (כדוגמת מכללת קיי, מכללת אחווה) המפעילות מסלולים ייעודיים לפרחי הוראה מהחברה הבדואית בנגב, בתכניות בהן מרצים רבים הינם אקדמאיים בדואים מהנגב אשר להם ניסיון כאנשי צוות במערכת החינוך הבדואית בנגב. המנהלים והמפקחים ציינו כי ישנם סטודנטים הלומדים באוניברסיטאות בשטחי הרשות הפלסטינית, ולהערכתם תכניות אלה מכשירות את הסטודנטים ברמה נמוכה יותר. בדומה לאנשי הסגל במוסדות להכשרת מורים, המנהלים והמפקחים ציינו כי בשנים האחרונות ישנו עודף היצע של מורים מקומיים ולכן ניתן לבחור בצורה יותר קפדנית מורים איכותיים יותר, אך בעבר נאלצו לקחת מורים שלא עמדו ברף לדעתם.

"לדאבוני הרב, ישנם מורים שמסיימים בחברון, בבית לחם, בכל מיני מקומות, שהם מסיימים ערבית בחברון והולכים לעשות עבודת הוראה [במכללה ישראלית] בחינוך מיוחד. זו לא אותה איכות של תואר. זה לא כמו [אוניברסיטת] בן גוריון. מגיעים אלינו מורים, אנחנו מחויבים להעסיק אותם. בעבר קלטו מורים לא איכותיים כי היה צורך. בשנתיים האחרונות הביקוש יותר מההיצע ולכן יש הרבה מורים."

מפקח בחינוך העל יסודי

"ישנה שונות גדולה בין המכללות שמכשירות מורים, [זה] שוק פתוח. לצערי, יש מכללות שהרמה [שלהן] לא מספקת ומגיעים למשרד החינוך מורים מכל המכללות. יש הבדל [...]. הבוגרים של אוניברסיטת בן-גוריון, רואים איזה מורה, איזה ידע, איזה שליטה, איזה רמה, מכללת קיי גם כן. את רואה איך הוא [המורה] מעביר ידע, איך הוא כותב דף עבודה. [...] אני רוצה לקבל בוגרים של מכללת קיי ושל אוניברסיטת בן-גוריון אבל לפעמים אני נאלצת לקבל גם ממקומות לא טובים."

מנהלת בית ספר יסודי

"[הסיבה לאיכות מורים נמוכה] תנאי הקבלה [במכללות], קודם כל, ואיכות ההוראה במוסדות [...]. כי תלמיד בינוני שלומד במוסד עם הכשרה לא טובה, הוא יגיע גרוע לבית הספר, הוא לא יהיה מורה טוב."

ראש תכנית, מכללה להכשרת מורים

**מוטיבציה לעסוק במקצוע.** המוטיבציה בקרב העוסקים בהוראה הינה אתגר בכלל מערכת החינוך הישראלית. המרואיינים במחקר זה ציינו כי בקרב המורים הבדואים בנגב, המוטיבציה הפנימית לעסוק במקצוע נמוכה בהשוואה לחברה הכללית, וכי בין הסיבות העיקריות המובילות לבחירה במקצוע הינו העובדה כי מקצוע ההוראה הינו אחד היחידים המקובל חברתית בחברה הבדואית, בייחוד בקרב נשים. כמו כן, דרישות הקבלה במקצוע זה נמוכות ביחס לנדרש בתחומי לימוד אחרים, במיוחד ציון הפסיכומטרי וידיעת השפה העברית, וכך מועמדים רבים פונים למסלול זה.

*"הרוב המכריע, אם היתה אפשרות לבחור, לא היו בוחרים בהוראה. ואז כשאתה בא ושואל אותם [...] "האופציות שלי זה במקצועות פארא-רפואיים או בחינוך". [...] ולא מתאמצים, ובכלל לא ניגשים לבחינת הפסיכומטרי, הרוב ואז מגיעים לראשון לספטמבר, איפה אני אמור להיות, לא נרשמתי, לא התקבלתי, ואז הולכים למכללות להכשרת מורים. והם לא מתאמצים להתקבל אפילו לאוניברסיטאות. [...] וכולם הולכים לכיוון של הוראה, גם בגלל שהרוב זה בנות, והתפיסה שלהן זה שהכי קל להיות מורה מבחינת שעות עבודה, תנאים וחופשים. אז בשנה הראשונה אין לנו בעיה של רישום [...] יש לנו בעיה אחרת, בעיה של איכות. לא האליטה מגיעה אלינו. מי שמגיע בדרך כלל זה אנשים... שחלק מהם עדיף שלא היו מורים, היה יותר טוב."*

מרצה ומדריך פדגוגי, מכללה להכשרת מורים

*"אני מקנא במגזר היהודי, מבחינת איכות ההוראה והמורים. המכללות אצלנו לא כל כך משקיעות בהוצאת מורים מהטופ. אני חושב שהרבה מאוד מורים אצלנו במגזר הולכים לכיוון הזה מחוסר ברירה. במגזר היהודי, הולכים כי אוהבים את זה. מי שהולך להוראה אוהב להיות מורה. רובם, לא הכל. אצלנו זה מחוסר ברירה. אין חוץ מזה. לא כל מי שהולך לכיוון של ההוראה הוא ברמה גבוהה, ולצערי המכללות עצמן גם בסוף 3 שנים לא מייצאות מורים ברמה טובה."*

מנהל בית ספר תיכון

חברי הסגל בתכניות להכשרת מורים חלקו כי בהכשרה קיים דגש על פיתוח הזהות של המורים והעצמה אישית, אשר יכולה לתרום להעלאת המוטיבציה של הסטודנטים, למרות נתוני הפתיחה והסיבות בשלן בחרו ללמוד את המקצוע.

*"בשנה א' יש תכנית מיוחדת, לא הולכים לעבודה מעשית, תכנית מיוחדת של שנה א', דגש על זהות אישית-מקצועית-תרבותית והעצמה אישית."*

ראש מסלול, מכללה להכשרת מורים

מתוך הראיונות עלה כי ישנם אתגרים בעבודה היומיומית אשר משפיעים על המוטיבציה ותחושת השחיקה של המורים. כך, חברי סגל במכללות להכשרת מורים, מלווים בית ספריים, מנהלים, ומפקחים הזכירו משאבים חסרים בבתי הספר, במיוחד בהתייחס לאמצעי קצה טכנולוגיים. המרואיינים ציינו כי הפער שבין

העקרונות הנלמדים והכלים אותם רוכשים המורים במכללות להכשרת מורים לבין היכולת ליישם אותם בפועל בבתי הספר מעלים תסכול רב בקרב המורים.

*"מורה טוב לפני שהוא נכנס לשטח הוא צריך להבין את מאפייני האוכלוסיה שהוא מגיע אליה. אי אפשר לטפל במחלה שלא יודעים בדיוק מהי. הרי האקדמיה נמצאת גבוה, לומד תיאוריות, אני זוכר שלימדנו על לוח חכם, פתאום הסטודנטים מגיעים לשטח ואז הוא אומר לעצמו. מה אתה מלמד אותי על לוח חכם? מלמדים עדיין בגיר בבתי הספר האלה, ואתה מלמד אותי על לוח חכם?"*

מרצה ומדריך פדגוגי, מכללה להכשרת מורים

אתגר נוסף שעלה עמו מתמודדים המורים אשר יכול להשפיע על המוטיבציה הינו התנאים הסוציו-אקונומיים בהם חיים התלמידים והשפעת חוסר מעורבות ההורים. עם זאת, מרואיינים אחרים ציינו כי המוטיבציה של מורים רבים גבוהה, וכי הם מחויבים להצלחת תלמידיהם, למרות התנאים הקשים בהם הם נתקלים בעבודתם.

*"אני לא חושבת שהמורים עצמם, המורים מלאי מוטיבציה. למורים יש המון מוטיבציה והמון רצון, אפילו יותר מאשר בבי"ס יהודים, מבחינת הרצון להצליח והצורך להצליח ולקדם כמה שיותר תלמידים. לא נתקלתי בשום רעיון שהבאתי שלא היו מוכנים לנסות אותו, ואפילו בתקופה של הלמידה מרחוק שאין אינטרנט ומחשבים וטלפונים ניסו לעשות ניסיונות שהאבא חוזר מהעבודה אז ללמד אחת"כ כדי שתהיה נגישות לטלפון שלו או ללמד בשישי שבת. באמת היו מוכנים כל רעיון וכל ניסיון היו מוכנים לעשות."*

מלווה בית ספרית מטעם אקסיומה

המנהלים התמקדו במוטיבציה הפנימית הנמוכה בקרב המורים כאחד החסמים להוראה איכותית בבתי הספר, והשתמשו רבות בהיעדרויות ואיחורי מורים כמדד למוטיבציה שלהם. ארבעה מתוך ששת המנהלים ציינו בשאלון כי היעדרויות מורים פוגעות במידה רבה מאוד באיכות ההוראה, ומנהל חמישי ציין כי הן פוגעות במידה בינונית. המנהלים הביעו תסכול מתדירות המורים המדווחים על ימי מחלה וסיפרו על ניסיונות להטמיע תרבות בית ספרית שאינה מקבלת היעדרויות תכופות.

*"[היעדרויות מורים הן] בעיה שאני סובל ממנה, חבל על הזמן. ואין לי איך לטפל בה. באתי למפקח אבל אין לנו... המורה אומר אני חולה אז אין מה לעשות אתו. לפעמים נעדרים 10 מורים באותו יום. היו מקרים כאלה. לך תסתדר באותו היום. אז אני נאלץ להוציא את המורים שמתגברים בכיתות, במקום שהכיתה תהנה משני מורים אני מוציא ושם במקום המורה שנעדר. השנה עוד יותר השנה גם יצאו מורים לבידוד. תארי לעצמך 5 מורים נעדרים, עוד 5 מורים בבידוד... השנה היתה מאוד קשה."*

מנהל בית ספר יסודי

*"יש מורים שפשוט מבחינת תרבות הוא חושב שיכול להעדר מתי שבא לו ומתי שהוא רוצה. מורים כאלה לא ממשיכים ולא שורדים. גם השנה שחררתי שני מורים בגלל הנוכחות."*

### מנהל בית ספר תיכון

בשאלון למורים, הם דיווחו כי המוטיבציה שלהם לבחירה במקצוע ההוראה היתה עניין בהוראה (75%) ורצון לעבוד עם ילדים ונוער (69%), כמו גם היציבות המקצועית (66%). לא נמצא קשר בין וותק המורה לבין המוטיבציה עליה דיווח. מתוך תוצאות אלו עולה כי המורים אשר השיבו לשאלון מונעים בעיקר ממוטיבציה פנימית. ייתכן ותוצאות אלו מושפעות מרצייה חברתית או מנתוני הרקע של המורים אשר בחרו לענות לשאלון: שיתוף הפעולה היה גבוה יותר בבתי ספר חזקים יותר, בהם המנהלים חלקו כי הם נוקטים צעדים לחיזוק המוטיבציה הפנימית של המורים ולהעברת מורים בעלי מוטיבציה פנימית נמוכה מתפקידם.

### השתתפות בפיתוח מקצועי

לפי המרואיינים, כלל המורים עוברים השתלמויות מקצועיות בהתאם למדיניות מחוז דרום, במסגרת בית הספר ובמסגרת הפסג"ה. רב המורים (94%) דיווחו כי השתתפו בהשתלמות מקצועית בשנה האחרונה ו-57% ציינו כי הם מרוצים במידה רבה ממידת ההשתתפות שלהם בפעולות שונות המיועדות לפיתוח מקצועי. בראיונות, בעלי התפקידים העריכו כי המוטיבציה להשתתפות בהשתלמויות ובפיתוח מקצועי מגוונת, ובדומה לבחירה במקצוע ההוראה, ישנם מורים שהמוטיבציה העיקרית שלהם להשתתף בהשתלמויות הינה הגמול בשכר ולא עניין בנושא השתלמות ובפיתוח מקצועי.

*"[המורים] הולכים להשתלמויות. האם ההשתלמות היא בשביל להתפתח או בשביל הגמול? הישגי התלמידים כמו איכות המורים שלהם."*

### מפקח בחינוך העל-יסודי

*"אני הייתי בתכנית התקשוב, עשיתי השתלמויות במגזר היהודי. במקצועות האחרים עשיתי השתלמויות אצלנו, יש שוני, היחס אחר, המבנה של התכנית אחר. [...] במגזר היהודי אתה מרגיש שמהו מושך ללימודים, האווירה נוחה, אתה נכנס יש כיבוד קל, יש יחס, כולם יושבים, מקשיבים, משתתפים, שותפים, בסופו של דבר מקבלים את ההכשרה ויש רצינות. במגזר יש רצינות, אני לא חס וחלילה מזלזל, אבל יותר חלש. שם מתי שנכנסים להשתלמות: "מתי מסיימים?" באים בטענות למרצה [...] האווירה לא נוחה. אני לא מדבר על הפסג"ה, המנהל בפסג"ה מצוין, היחס של המורים שמשתלמים אחר."*

### מורה בבית ספר יסודי

”יש הבדלי רמות בין המורים, אין ספק. יש חלק מהמורים שמשתלמים, מתפתחים ויצירתיים ויש מורים שפחות. [זוהי] פוגע באיכות ההוראה. אני תמיד מציין בישיבת ההערכות כי אחד הגורמים העיקריים להשפעה על ההישגים זה המורה. ברגע שאיכות המורה טובה זה ישפיע על התלמידים יותר. למשל אצלי בשכבה ד' יש 4 כיתות וארבעה מורים אז רואים: התלמידים אותם תלמידים מגיעים מאותה השכונה, אבל בגלל איכות ההוראה של מורה מסוים אז יש הבדלי רמות, לפעמים יש הבדל עצום בין המורים.”

מנהל בבית ספר יסודי

## מוצא ומגדר

לפי ראיונות עם מנהל מחוז דרום במשרד החינוך ועם האחראית על הפיתוח המקצועי של צוותי ההוראה, מדיניות מחוז דרום הינה לא לקלוט מורים שאינם מקומיים. המחוז מדגיש את פיתוח כוח ההוראה המקומי ופועל להכשיר את עובדי ההוראה המקומיים בהוראה איכותית בכלל המקצועות. מדיניות זו עולה כתשובה לאתגרים הקשורים לקליטת מורים מהצפון, כגון הצורך שלהם לצאת מוקדם כדי לחזור לביתם, רצונם להיקלט במערכת החינוך הקרובה למקום מגוריהם ולמשפחתם והרצון לפתח את כוח האדם המקומי. המרואיינים הזכירו אתגרים נוספים העולים מהעבודה עם המורים מהצפון, כגון חוסר היכרותם עם התרבות הבדואית בנגב.

”יש מספר מורים מהצפון, מהמשולש והגליל, התרבות שלהם שונה מהתרבות הבדואית אבל עם הזמן התחילו להבין את התרבות של האזור ועכשיו הם מסתדרים. יש מורה יהודיה ואז כמובן יש הבדל תרבותי, בהתחלה זה השפיע מאוד ברמה שלה וברמה של התלמידים. היא כבר שנה שלישית אז עכשיו מתחילים להבין אחד את השני. היא מבינה אותם והתלמידים מבינים אותה ולאורך כל הזמן זה כך. ברמה לימודית אין כמעט השפעה, אלא ברמה התנהגותית וברמת התבטאות. למשל בתל אביב מקובל סלנג מסוים ובאזור אחר לא מקובל [...] אבל ברמה לימודית לא.”

מנהל בית ספר יסודי

”תחלופה גבוהה של מורים, בוודאי פוגעת [באיכות ההוראה] אבל בתקופה האחרונה אין תחלופה. אבל לפני 10 שנים היתה תחלופה גבוהה כי הרבה מורים עברו לצפון, ואתה צריך לקלוט מורים חדשים, עד שאתה מכשיר ללמד זה לוקח שנתיים שלוש וזה פוגע. בתקופה האחרונה התייצבנו, כל המורים שהיו אמורים [לעבור] לצפון עברו ובתקופה האחרונה לא קולטים מורים מהצפון אלא מקומיים, וזה עזר ותרם ליציבות.”

מנהל בית ספר יסודי

עם זאת, היו מרואיינים שהדגישו כי ישנם פנים חיוביות לשילוב מורים שאינם מקרב החברה הבדואית בנגב, בין אם כתרומה תרבותית לתלמידים אשר תעזור להם להכיר תרבויות נוספות, ובין אם כדרך להתמודד עם בעיות העולות מתוך שייכות משפחתית ומבנה החברה.

*"יש מורים מהצפון. ברגע שמורים מהצפון יעזבו בכלל את הדרום, [זה] הפסד מקצועי ומערכתי ולמה? בתי הספר נמצאים בישובים, והישובים מחולקים לשבטים [...] בעלי תפקיד מאותו השבט. אז זה לא על בסיס מקצועי אלא על בסיס שבטי פוליטי וזה הורס את האיכות של ההוראה."*

#### מפקח בחינוך העל-יסודי

*"מערכת החינוך הבודאית דומה לכל מערכת חינוך במדינה, אבל ההבדל הוא שלפעמים המנהלים והתרבות משפיעים עליה לרעה. למשל, בשכונה מסוימת [של משפחה] יש בית ספר, אז אף אחד אחר מבחוץ לא יוכל לנהל, אפילו אם הוא גאון, ויקחו מישהו מהמשפחה אפילו אם ההישגים שלו בלימודים היו מאוד נמוכים, ולא ייקחו מישהו מצוין בהוראה."*

#### ראש תכנית במכללה להכשרת מורים

*"יש יותר נטיה להעסיק אנשים מקומיים ופחות מהצפון. יש לזה יתרונות וחסרונות. היתרונות [הם] אוכלוסיה מוכרת, יודעת את התרבות ואת המנהגים שקיימים. לדעתי החיסרון זה במפגש החברתי, במפגש השפתי. נראה לי שיש תוספת מסוימת בכך שמורים מהצפון מלמדים בדרום. גם מבחינת הכשרה, גם מבחינת שפה, גם מבחינת תרבותית, זה מאפשר פתיחות מסוימת. חשיפה למשהו אחר."*

מרצה במכללה להכשרת מורים

#### מגדר

מספר מרואיינים התייחסו לנושא המגדרי, וציינו כי להתרשמותם, נשים מהוות רוב בקרב צוות ההוראה בבתי הספר היסודיים, אך כי בקרב צוותי ההוראה בתיכונים והנהלה, הגברים מהווים רוב. נתונים מתוך אתר שקיפות בחינוך (נדלה בחודש אוגוסט 2022) מעלים כי ברשויות הבודאיות, נשים מהוות 73% מכלל צוותי ההוראה וכ-55% מצוותי ההוראה בבתי הספר התיכונים, כאשר שיעורן הגבוה ביותר בבתי הספר התיכונים הוא בתל שבע (67% לעומת 71% מקרב כלל צוותי ההוראה) והנמוך ביותר הוא במועצה האזורית נווה מדבר (38%, לעומת 63% מקרב כלל צוותי ההוראה).

*"אחוז המורות נמוך מאחוז הגברים בחטיבה העליונה. הייתי רוצה לראות יותר מורות שילמדו ויקחו את התפקיד ויובילו בחטיבה העליונה."*

#### מפקח בחינוך העל-יסודי

מתוך הראיונות עלו אתגרים עימם מתמודדות סטודנטיות להוראה ומורות, כגון העדפת המשפחה שהנשים ילמדו קרוב לבית או יתחתנו, או חוסר תמיכה מהמשפחה להמשך להשכלה גבוהה. המרואיינים ציינו כי אתגרים אלה יכולים להשפיע על הפיתוח המקצועי והקידום של המורות הנשים.



"מישהי [...] אמרה שלפני הנישואים ההורים לא נתנו לה ללמוד, ועכשיו בעלה כן מאפשר לה. אני מסתכלת על בנות כאלה כמו הצלחה לא פשוטה. כי זה לא קל להתמודד עם כל הדברים או להשאר עם רצון רב ללמוד ולרכוש השכלה אחרי המון שנים שיש לה ילדים ומשפחה ואולי שכחה, 8 שנים זה לא היום, זה לא אתמול, זה המון זמן."

מרצה במכללה להכשרת מורים ומדריכה פדגוגית

"יש הרבה סטודנטיות שבחרות במקצוע הזה כדי לעבוד באותו כפר, באותו ישוב. [...] רוב הסטודנטיות אצלנו, אולי לא הרוב אבל הרבה, עם משפחות וילדים, נשואות כבר בשנה א'. ואחת הסיבות שהן באות ללמוד זה שהיא לא רוצה להתחתן מוקדם. כי אם היא תשאר בבית היא תהיה אמא, ואז יהיה לה קשה מאוד להתקבל/להתקדם."

מרצה במכללה להכשרת מורים

### מינוי צוות ההוראה

במסגרת הראיונות, מנהלים, מפקחים ומלווים בית ספריים ומורים הזכירו את נושא המינויים בבית הספר, וצינו כי לעיתים המנהלים והמורים ממונים לתפקידים מסיבות שאינן מקצועיות. המרואיינים הביעו תסכול כי לעיתים ישנם מועמדים איכותיים לתפקידי ניהול והוראה, אך לא ניתן למנות אותם לתפקיד, וכוח האדם אשר ממונה לתפקיד בפועל הינו פחות איכותי. לפי חוזר מנכ"לית משרד החינוך, דרישות הסף למינוי לתפקיד ניהולי כוללות, בין היתר, ניסיון מינימלי בהוראה, דרישות השכלה, וסיום תכנית להכשרת מנהלים בהצלחה, ולאחר מכן, המועמדים מתמודדים במכרז לניהול בית ספר.<sup>10</sup> היציאה לתכנית להכשרת מנהלים תלויה באישור מנהל בית הספר. עם זאת, מרואיינים חלקו מקרים בהם מונה מנהל באופן זמני למרות שלא עמד בכל תנאי הסף, ובמיוחד בתנאי הסף של סיום תכנית להכשרת מנהלים.

"גם הפוליטיקה הפנימית הורסת. כמה שאני יודע [...] לפני שנתיים 58% מבוגרי הכשרת מנהלים לא התמנו, לא סגנים ולא מנהלים, בגלל השבט [...] ולכן זה מאוד קשה במגזר הבדואי."

מפקח בחינוך העל-יסודי

"הפרוטקציה עושה את שלה, מתקשרים למנהל למה לא קיבלת את המורה הזו, היא קרובת משפחה של ראש המועצה, לעומת מישהי שלא קרובת משפחה אבל מורה יותר טובה."

מנהלת בבית ספר יסודי

---

<sup>10</sup> [https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=384#\\_Toc256000044](https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=384#_Toc256000044)

## 4.2.2 מדדי תהליכים

בחלק זה של המחקר, המשתתפים התבקשו לדווח על פעולות שהמורה מבצע בכיתה ומחוצה לה, כולל תמיכה רגשית של המורה בתלמידיו, פיתוח יכולות קוגניטיביות בקרב התלמידים וניהול יעיל של הכיתה.

### שימוש במיומנויות המאה ה-21

הוראה חדשנית ששמה דגש על שימוש במיומנויות המאה ה-21 נתפסה על-ידי המרואיינים כאחד המאפיינים הבולטים של הוראה איכותית. חברי הסגל בתכניות להכשרת מורים הזכירו את שיטות ההוראה המסורתיות, וציינו כי אחד המרכיבים המשמעותיים בתהליך הכשרת המורים הינו ההכשרה להוראה בשיטות חדשניות. עם זאת, המרואיינים השונים ציינו כי לעיתים התנאים והתשתיות בבתי הספר אינם מאפשרים למורים ליישם את שיטות ההוראה החדשניות שלמדו.

*"הסטודנטים שלנו מתנסים בעצמם להיות לומד עצמאי, לא כמושג או סיסמה אלא בפועל, בקורסים מסוימים שהם לומדים בשיטות חדשניות, בתקווה שיקחו [את השיטות] לממש בשטח. אבל הרבה סטודנטים שיורדים לשטח לא תמיד המשאבים תומכים במה שהם רוצים. [...] ברוב בתי הספר הבדואים שיטות הלימוד הן מאוד מסורתיות שלא מתאימות בכלל לעידן ולתלמידים של היום. ראיתי המון שמלמדים כמו שנות 50 לפני שהיינו בחיים. ממש מסורתית. מורה עומד ליד הלוח מסביר [למשך] כל ה-45 דקות, הילדים חלקם מבינים חלקם לא מבינים, מסיים יוצא."*

### מרצה במכללה להכשרת מורים ומדריכה פדגוגית

*"אפשר להגיד ש[הסטודנט] הופך להיות מורה יומיים בשבוע כבר מהראשון לספטמבר עד ה-30 ביוני, והמטרה כל הזמן שהוא יכול להיעזר במעבדות של המכללה, ובציוד שלא נמצא בבית הספר וללוות את הציוד הזה ולהשתמש בו ולהראות אותו גם למורים וגם לעשות אווירה אחרת לתוך ביה"ס. [...] כשהסטודנט מתחיל להביא את הדברים האלה לבי"ס, פתאום הילדים מתחילים לחפש אותו. [...] כל הזמן אני מבקש מהם להיות ביצירתיות הזו, להביא דברים חדשים, ללמד שיטות חדשות. לתת למורה המאמן, שאני בא ללמוד ממנו בתור סטודנט, אבל אני רוצה שהוא גם ילמד ממני. והוא יקח כלים [...] שיעור שהעביר סטודנט שנה ג' היה הרבה יותר מעניין כי הוא צופה בשיעור ומרגיש, התלמידים השתתפו, פתאום אין הרבה רעש בכיתה, פתאום הילדים מתעניינים, ירגיש וואללה שווה לי, אני גם בתור מורה מאמן, למרות שאני עם ותק 20 שנה והכל, להתחיל לשנות מסלולי."*

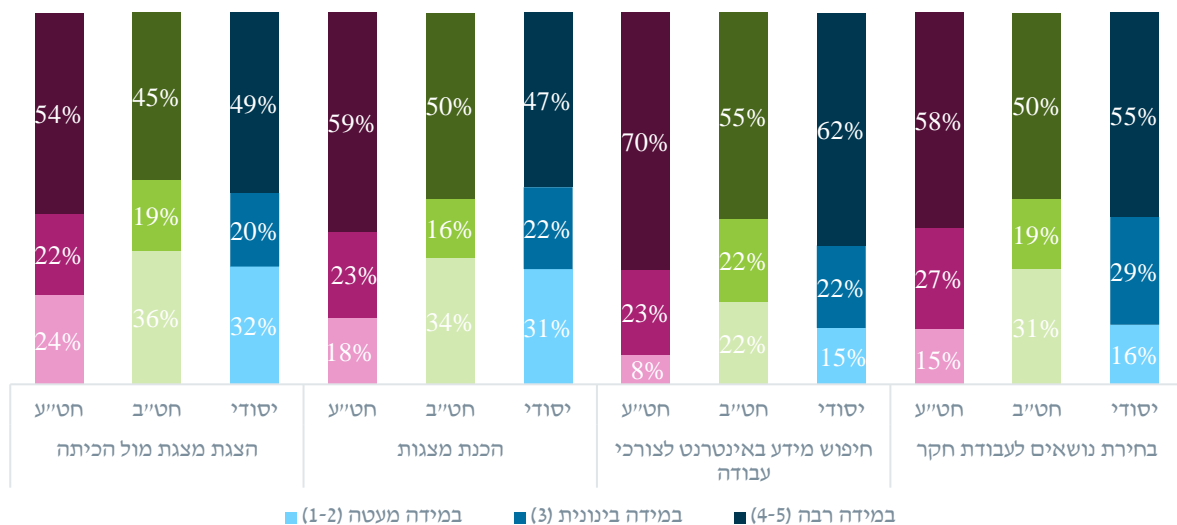
### מרצה ומדריך פדגוגי, מכללה להכשרת מורים

בקרב המנהלים, עלה נושא התשתיות והמשאבים הבית ספריים כאתגר משמעותי להטמעת פרקטיקות של הוראה חדשנית ומיומנויות המאה ה-21 בבתי הספר. במרבית בתי הספר מהם רואיינו המנהלים קיימות מעבדות מחשבים ומושם דגש גדול על הטמעת אמצעי קצה טכנולוגיים בהוראה. בשיח על ההתנהלות בבית הספר בזמן שגרה, רק שני מנהלים הרגישו כי מחסור במחשבים פוגע באיכות ההוראה בבית ספרם במידה

רבה מאוד, בעוד שאר המנהלים ציינו כי מחסור בציוד אינו מהווה חסם משמעותי בפני איכות ההוראה. עם זאת, יש לציין כי המנהלים אשר הסכימו להתראיין למחקר הינם מנהלים בבתי ספר חזקים יחסית לממוצע, בהם נעשתה עבודת בינוי משמעותית בשנים האחרונות, כולל בניית מעבדות ורכישת ציוד. מראיונות עם בעלי תפקידים נוספים עולה כי ישנם בתי ספר אשר אינם מצליחים להשתמש בתקציבי הבינוי לסגירת פער התשתיות והמעבדות. בנוסף, כלל המנהלים, כמו גם המלווים הבית ספריים והמפקחים, ציינו כי אתגרי ציוד הקצה היו משמעותיים בזמן הקורונה, למרות הסיוע הנרחב ממשרד החינוך וחלוקת מחשבים לתלמידים. בעיות תשתית שאין ביכולת המנהלים לפתור, כגון תשתית האינטרנט בישוב עצמו, עלו כחסם משמעותי וארבעה מתוך ששת המנהלים שרואיינו ציינו כי בעיות בגישה לאינטרנט פוגעות באיכות ההוראה בבית הספר במידה רבה מאוד. מבין המורים שהשתתפו במחקר 60% דיווחו כי הם משתמשים באמצעים טכנולוגיים שונים בהוראה במידה רבה או רבה מאוד ו-50% ציינו כי התלמידים משתמשים באמצעים טכנולוגיים בלמידה.

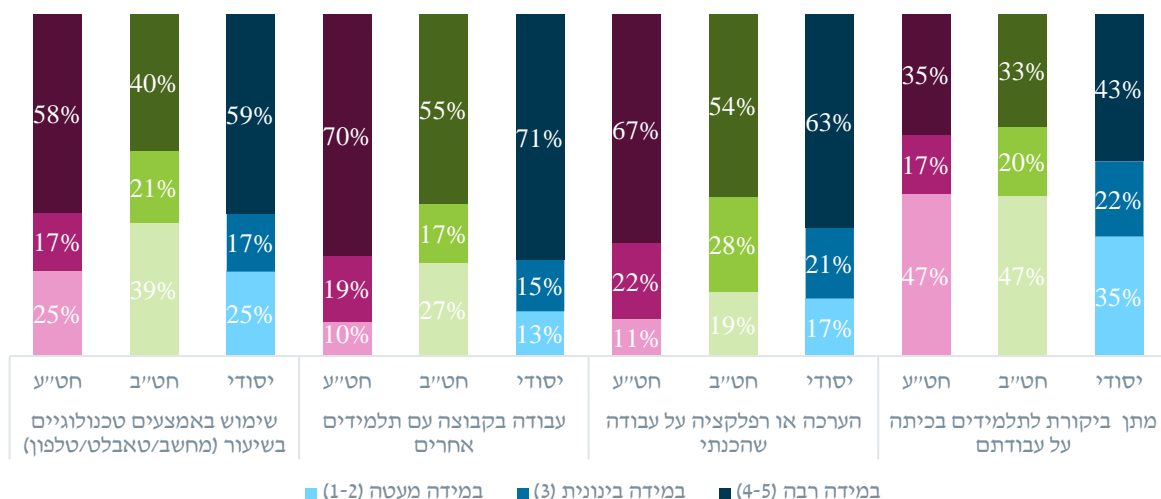
באשר לתלמידים, תלמידי בתי הספר התיכוניים דיווחו יותר כי הם משתמשים בטכנולוגיה בלמידה לעומת תלמידי חטיבות הביניים, למשל לבחירת נושאים לעבודת חקר, חיפוש מידע באינטרנט לצרכי העבודה ( $P < 0.05$ ) והכנת מצגות והצגתן מול הכיתה ( $P < 0.05$ ). ממצאים אלו מוצגים בתרשים 3.

**תרשים 3: דיווח התלמידים על שימוש במיומנויות המאה ה-21, לפי שלב חינוך**



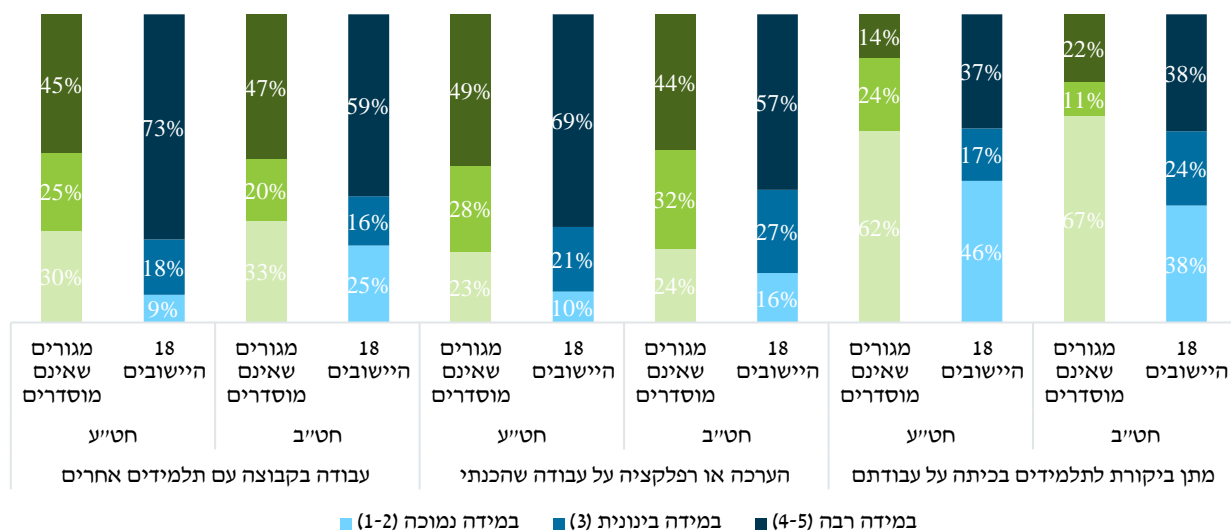
תלמידי חטיבות הביניים דיווחו פחות מתלמידים בשלבי חינוך אחרים על שימוש באמצעים טכנולוגיים בשיעור, עבודה בקבוצות ( $P < 0.001$ ) ופרקטיקות של הערכה חילופית, כגון ביקורת עמיתים או רפלקציה ( $P < 0.05$ ). ממצאים אלו מוצגים בתרשים 4.

**תרשים 4: דיווח התלמידים על פרקטיקות להערכה חלופית ושימוש בטכנולוגיה, לפי שלב חינוך**



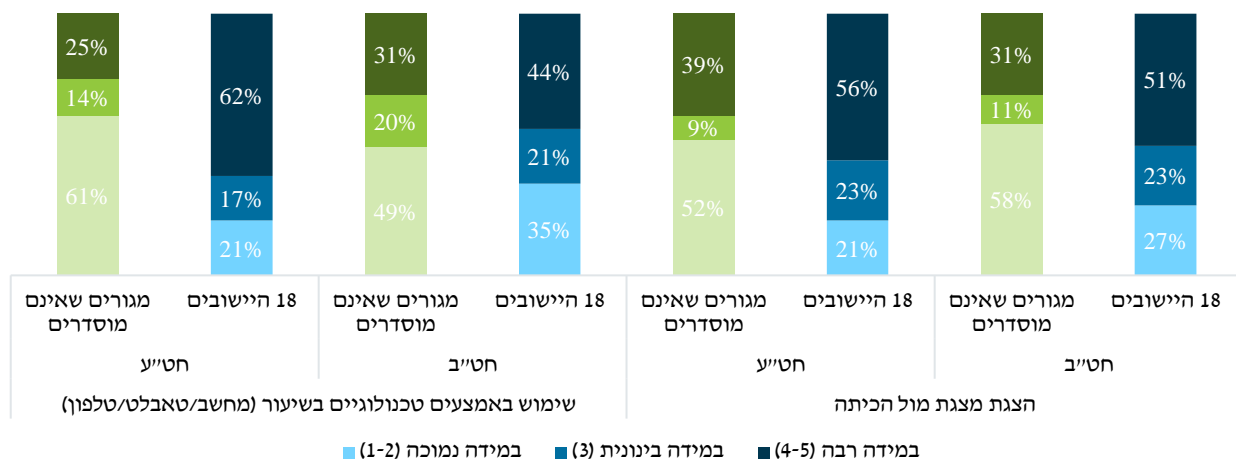
בנוסף, תלמידי חטיבות הביניים והחטיבות העליונות המתגוררים במגורים שאינם מוסדרים דיווחו על פחות שימוש במיומנויות המאה ה-21 במהלך לימודיהם, לעומת תלמידים המתגוררים ב-18 היישובים. תלמידים המתגוררים במגורים שאינם מוסדרים דיווחו על פחות פעולות כגון ביקורת עמיתים, רפלקציה והערכה עצמית ועבודה בקבוצה לעומת תלמידים המתגוררים ב-18 היישובים. הבדל זה היה ניכר גם בקרב תלמידים בחטיבות הביניים וגם בקרב תלמידים בחטיבות העליונות ( $P < 0.05$ ). ממצאים אלו מוצגים בתרשים 5.

**תרשים 5: דיווח התלמידים על פרקטיקות של הערכה חלופית, לפי מקום מגורים**



תלמידים המתגוררים במגורים שאינם מוסדרים<sup>11</sup> דיווחו בנוסף על פחות שימוש באמצעים טכנולוגיים במהלך השיעורים. ממצאים אלו מוצגים בתרשים 6.

**תרשים 6: דיווח התלמידים על שימוש במיומנויות המאה ה-21, לפי מקום מגורים**



### תמיכה רגשית ואיכות הקשר בין מורים לתלמידים

חברי הסגל במכללות להכשרת מורים, המנהלים, המפקחים והמלווים הבית ספריים הדגישו בראיונות את חשיבות הקשר האישי שבין המורים לתלמידים. לפי כלל בעלי התפקידים שראוינו, המודל המסורתי לפיו המורה הוא בעל הסמכות והידע אינו מתאים למאה ה-21 ואינו מתאים לתלמידים הבדואים היום, והמוראיינים ציינו כי הדגש בבתי הספר ובהכשרת המורים הוא בפיתוח כבוד הדדי בין התלמיד למורה.

*"זה השתפר, על דבר כזה [אני] כמעט לא מעגל פינות. מורה שעשה תקלה עם תלמיד, [אני] מגיב לדברים כאלה כי אני מאמין שתלמיד צריך לדבר איתו, לכבד אותו, אתה המבוגר האחראי, גם אם [התלמיד] הגויס אסור לדבר איתו ככה, אסור להעליב אותו. יש לך בעיה עם תלמיד מסוים, תזמין אותו לכוס קפה, תה בבי"ס, שב איתו ב-4 עיניים, אל תעיר לתלמיד לפני הכיתה [...]. המורים היום מפנימים את זה ומבינים את זה והדברים יותר טובים בהרבה."*

### מנהל בית ספר תיכון

<sup>11</sup> תלמידים המתגוררים במגורים שאינם מוסדרים למדו בבתי ספר בישובים הבאים: יסודי: שגב שלום ומועצה מקומית נווה מדבר (ביר הדאג' וקסר א-סייר); על יסודי: רהט, לקיה, תל שבע, והמועצות האזוריות נווה מדבר (ביר הדאג') ואל קסום (א-סייד ואלפורעה). לא נצפו הבדלים מובהקים בין הדירוגים אשר ניתנו בישובים מבוססים (כגון רהט, חורה) לבין הדירוגים אשר ניתנו בישובים אחרים.

”כמעט ואין, אבל לפעמים חלק מהמורים צעק או התבטא במילים גסות כלפי תלמיד, אז יושבים עם המורים. מבחינה חוקית זה אסור [וגם] לא מתאים למורה מבחינה התנהגותית, [הוא] דמות לחיקוי וצריך להתנהג בהתאם.”

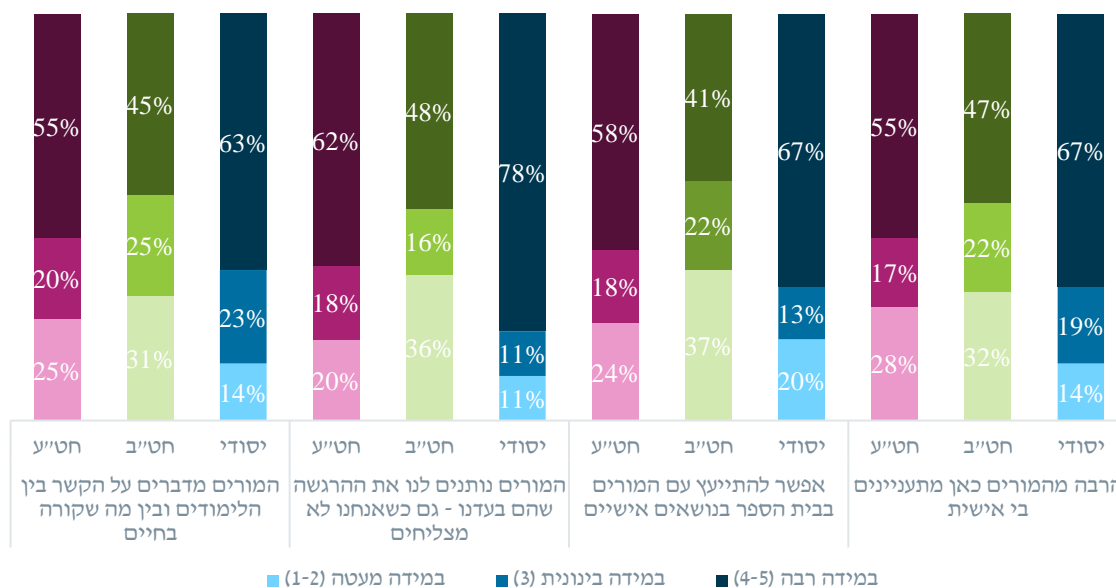
### מנהל בית ספר יסודי

”חינוך עושים מאהבה או בכלל לא. מתי שהילד שנמצא מולך ירגיש שאתה מקרין לו את האהבה, הוא לא ירצה לאכזב אותך וירצה ללמוד. אנשים לא לומדים בכח, במיוחד בעידן טכנולוגי כשהילד יושב שליש מהחיים שלו מול המסכים ושליש ישן, וכשהוא מגיע אליך לבייסי הוא מגיע שחוק, משעמם לו, אין לו כוח. הדבר הראשון שצריך שהילד ירגיש שאתה אוהב אותו.”

### מרצה ומדריך פדגוגי, מכללה להכשרת מורים

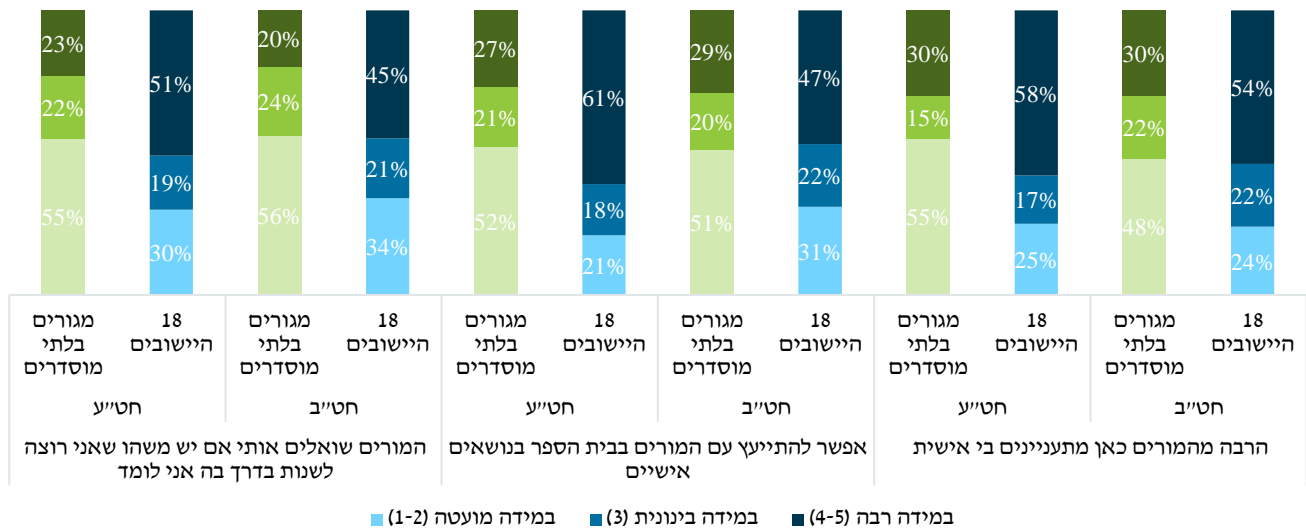
בשאלון לתלמידים, הם דיווחו באופן כללי על מערכת יחסים חיובית בין המורים לתלמידים, כאשר בבית הספר היסודי, התלמידים דירגו גבוה יותר מתלמידי חטיבות הביניים והחטיבות העליונות היגדים הקשורים לתחושת הקרבה שלהם כלפי המורים, ולעומתם, דירוגם של תלמידים בחטיבת הביניים היה נמוך יותר מאחרים ( $P < 0.05$ ). ממצאים אלו מוצגים בתרשים 7.

**תרשים 7: דיווח התלמידים על הקשר עם המורים, לפי שלב חינוך**



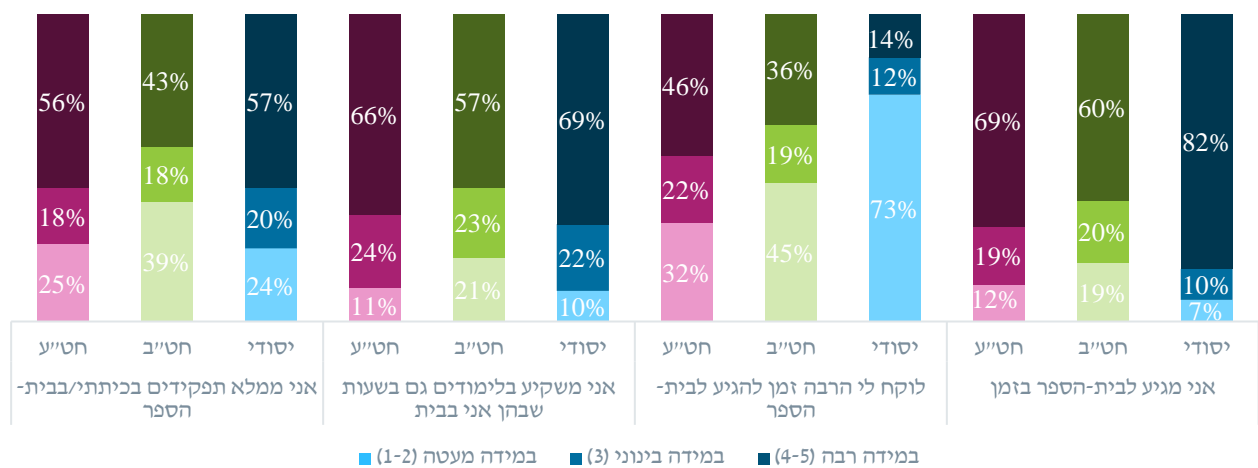
תלמידי חטיבות הביניים והחטיבות עליונות המתגוררים במגורים שאינם מוסדרים דיווחו על פחות קשר אישי עם המורים בבית ספרם, לעומת תלמידי המתגוררים ב-18 היישובים ( $P < 0.05$ ). ממצאים אלו מוצגים בתרשים 8.

### תרשים 8: דיווח התלמידים על הקשר עם המורים, לפי מקום מגורים



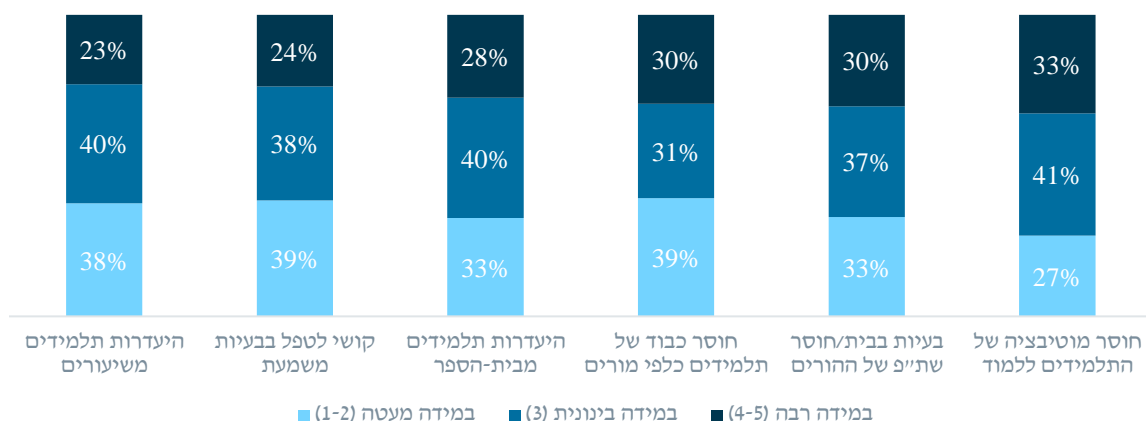
התלמידים התבקשו לדרג היגדים הקשורים להתנהגות אשר יכולה לשקף את היחס לבית הספר, כגון איחורים והיעדרויות, השקעה בלימודים גם מחוץ לבית הספר, ומילוי תפקידים בבית הספר. בדומה להיגדים אחרים, תלמידי חטיבות הביניים נטו לדרג היגדים אלו נמוך יותר מאשר תלמידים אחרים. תלמידים המתגוררים במגורים שאינם מוסדרים דירגו נמוך יותר את ההיגד "אני ממלא תפקידים בכיתה או בבית הספר" מאשר תלמידים המתגוררים ב-18 היישובים ( $P < 0.05$ ), אך לא היה הבדל בהיגדים אחרים הקשורים לנושא זה בין שתי האוכלוסיות. ממצאים אלו מוצגים בתרשים 9.

### תרשים 9: תפיסות התלמידים בנוגע ללימודים, לפי שלב חינוך



כאשר המורים נשאלו על חסמים בעלי פוטנציאל לפגוע בלמידת התלמידים, כשליש הרגישו כי חוסר המוטיבציה של התלמידים ללמוד פוגע במידה רבה או רבה מאוד; מספר דומה של מורים דירגו ברמה גבוהה או גבוהה מאוד את המצב בביתם של התלמידים וחוסר שיתוף הפעולה מצד ההורים, כמו גם חוסר הכבוד מצד התלמידים כלפי המורים והעדרויות מבית הספר. כרבע דירגו ברמה גבוהה או גבוהה מאוד בעיות משמעת והיעדרות התלמידים משיעורים. בשאלה פתוחה, בה התבקשו לחלוק דרכים לשפר את איכות ההוראה, 30% מהמשיבים (22 מורים) התייחסו אף הם למעורבות ההורים בבית הספר כאחד הגורמים העיקריים אשר יכולים לשפר את הלמידה. לעומת זאת, רק 12% מהמורים הזכירו את המוטיבציה של התלמידים כגורם העיקרי דרכו ניתן לשפר את איכות ההוראה. החסמים הבולטים אשר הוזכרו על-ידי המורים מוצגים בתרשים 10:

**תרשים 10: דיווח המורים על חסמים להוראה איכותית**



חוסר מעורבות ההורים עלה כחסם משמעותי גם בראיונות עם המנהלים, וחמישה מתוך ששת המנהלים שרואיינו, דירגו את החסם הזה כמשפיע במידה רבה או רבה מאוד. היעדרויות התלמידים מבית הספר אף הן דורגו כמשפיעות במידה רבה על ידי ארבעה מנהלים. אם כי המנהלים הדגישו כי חסם זה משפיע במיוחד על תלמידים המתגוררים במגורים שאינם מוסדרים ותלויים בהסעות ותנאי מזג האוויר כדי להגיע לבית הספר. המנהלים היו חלוקים בדעתם בנוגע לחוסר הכבוד מצד התלמידים כלפי המורים, כאשר שני מנהלים הרגישו כי מדובר בחסם משמעותי, שני מנהלים ציינו כי חוסר כבוד של תלמידים אינו מהווה בעיה בבית ספרם בשל פעולות הננקטות בבית הספר, ושני מנהלים ציינו כי חסם זה משפיע, אך ראו אותו כחלק בלתי נמנע של מקצוע ההוראה ומערכת החינוך, וציינו כי אינם רואים הבדל בין תלמידים בדואים בנגב לבין שאר האוכלוסייה בפן זה.



"חוסר מעורבות פוגע. מעורבות של הורים רק יכולה לתרום. אני כמנהל ביי"ס [...] איתם אני צריך להיות בתקשורת הם משלימים בבית."

#### מנהל בית ספר יסודי

"[מעורבות הורי התלמידים] אפסית. זה פוגע המון. התערבות ולא מעורבות. מתי הם מתערבים. למשל יש קטטה בין שני תלמידים אז ההורים באים כדי לבדוק, לראות ולתקוף אפילו את בית הספר לפעמים. אבל אם אני מזמין אותם לתכנית שהולכת לקדם את התלמידים מ-3 ל-4 יח' מתמטיקה הם לא יבואו. אני לא בא אליהם בטענות כי הם לא מבינים את זה."

#### מנהל בית ספר תיכון

"התלמידים שלנו מתנהגים כמו שאר תלמידי ישראל. אין היום את הכבוד שהיה למורה. רגיל, אבל גם התלמידים וזה מה שאני אומר למורים: אם תרכוש את האמון של התלמיד הוא יעשה מה שאתה רוצה. אם הוא יאהב אותך התלמיד ידאג שהוא יעשה כל מה שאתה רוצה ולכן כמורה אתה צריך להיות פסיכולוג."

#### מנהל בית ספר יסודי

"אצלי [חוסר כבוד למורים הוא לא בעיה], הם יודעים שהתפיסה החינוכית היא שהתלמידים במרכז, כולנו למען התלמידים, כבוד המורה קשור. יש תלמידים שהרחקתי אותם כי קיללו את המורה, 3 ימים, מנעתי טיול. האסרטיביות שלי בנושא מביאה את המורים לנדוד לבי"ס אצלי כי הם יודעים שזה קו אדום."

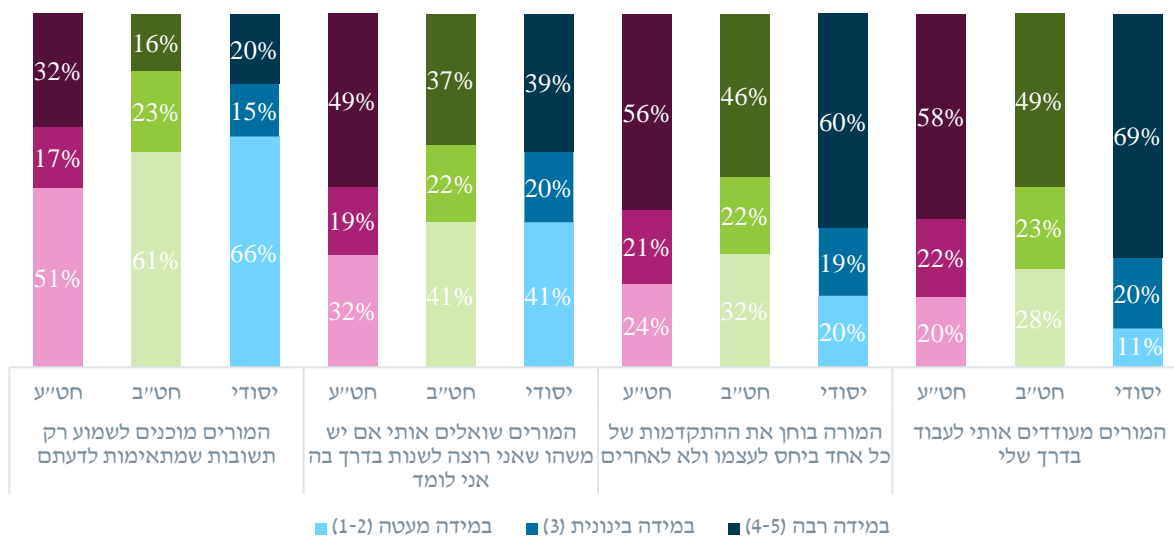
#### מנהל בית ספר תיכון

### הוראה מותאמת

ככלל, תלמידי בתי הספר היסודיים דיווחו יותר על פרקטיקות של הוראה מותאמת פרט מאשר תלמידים בשלבי חינוך מתקדמים יותר. עם זאת, היו פרקטיקות ספציפיות עליהן דיווחו יותר תלמידי החטיבה העליונה, ובמיוחד שילוב התלמידים בתהליך הלמידה. כך, 49% מתלמידי החטיבה העליונה דירגו את ההיגד "המורים שואלים אותי אם יש משהו שאני רוצה לשנות בדרך בה אני לומד" במידה רבה או רבה מאוד, לעומת 39% מתלמידי בתי הספר היסודיים ו-37% מתלמידי חטיבות הביניים. בנוסף, ניכרו הבדלים בין תלמידים שמתגוררים במגורים שאינם מוסדרים לעומת תלמידים המתגוררים ב-18 היישובים. תלמידים המתגוררים במגורים שאינם מוסדרים דירגו את ההיגד "המורים שואלים אותי אם יש משהו שאני רוצה לשנות בדרך בה אני לומד" במידה נמוכה (2.12 מתוך 5), נמוך יותר מאשר תלמידים הלומדים ב-18 היישובים, אשר דירגו אותו במידה בינונית (3.1) ( $P < 0.001$ ), ללא קשר לשלב חינוך. בנוסף, תלמידים בחטיבה העליונה המתגוררים במגורים שאינם מוסדרים דירגו נמוך יותר היגדים אחרים הקשורים לפרקטיקות של הוראה מותאמת פרט מאשר תלמידים המתגוררים ב-18 היישובים ( $P < 0.05$ ).

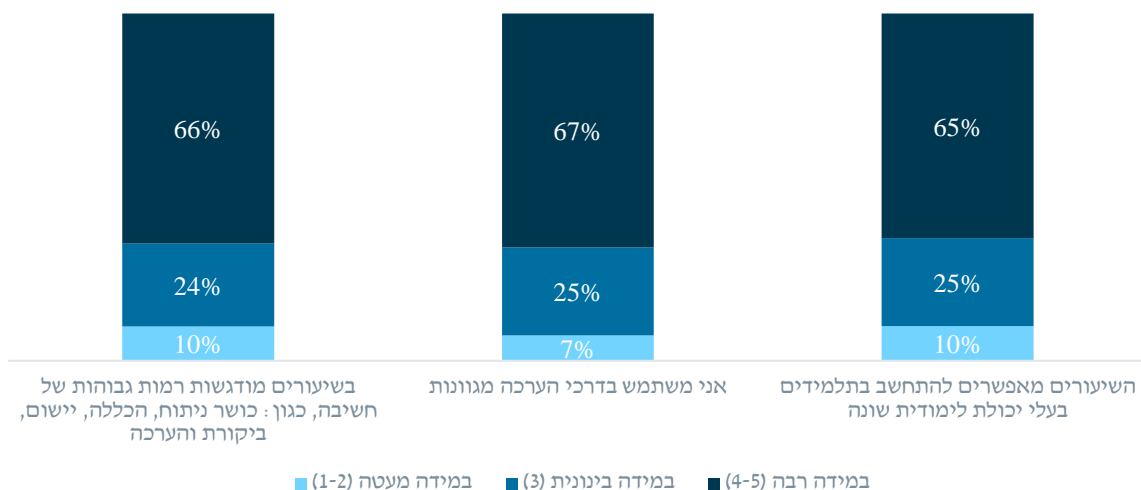
תלמידי חטיבת הביניים דירגו את ההיגדים האלו באופן דומה ללא קשר למקום המגורים. ממצאים אלו מוצגים בתרשים 11.

**תרשים 11: דיווח התלמידים על פרקטיקות של הוראה מותאמת, לפי שלב חינוך**



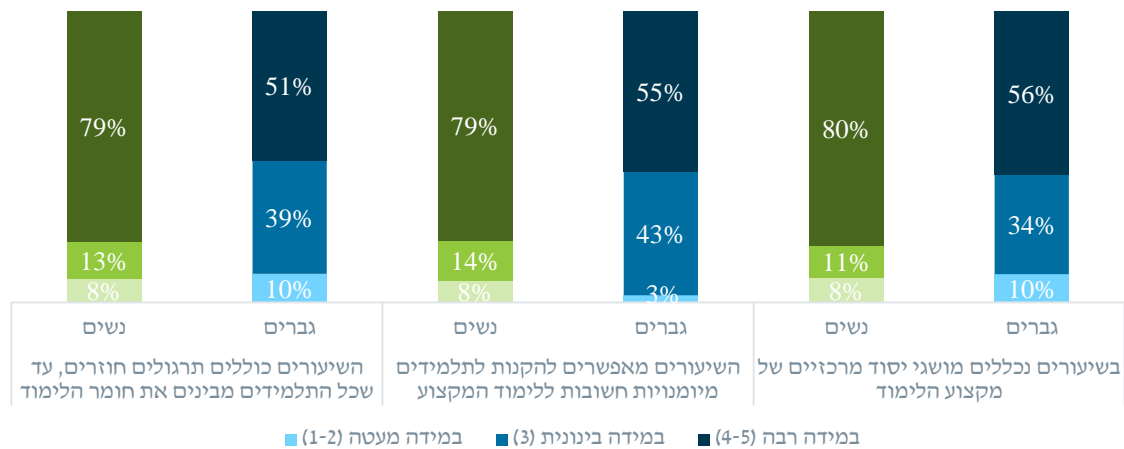
כשני שליש מהמורים דיווחו כי הם משתמשים בפרקטיקות של הוראה מותאמת לתלמידים שונים וכי הם משתמשים בדרכי הערכה מגוונות. ממצאים אלו מוצגים בתרשים 12.

**תרשים 12: דיווח המורים על פרקטיקות של הוראה מותאמת**

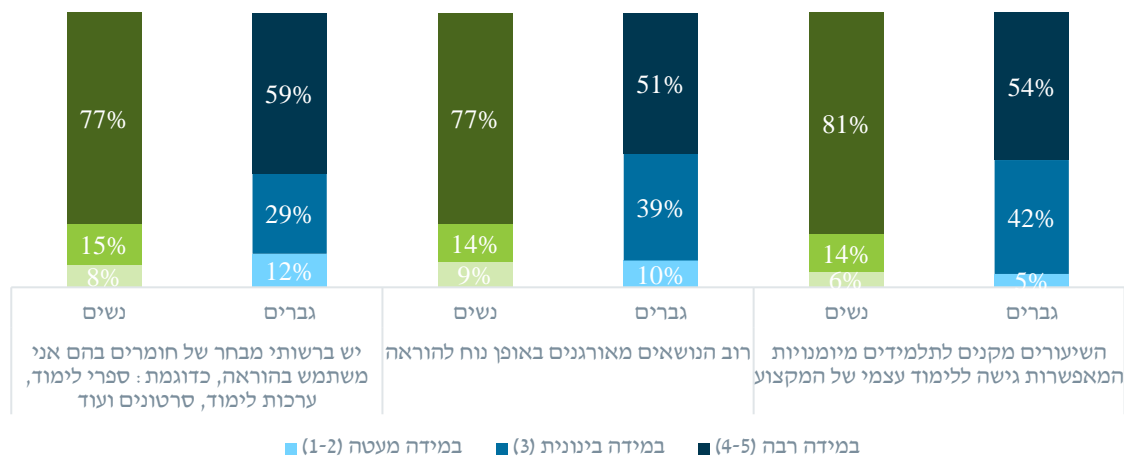


נמצאו הבדלים בין מורים למורות במספר היבטים, בעיקר כאלה הקשורים לבניית השיעורים ולמיומנויות הנרכשות בשיעורים. המורות נטו יותר מהמורים לדווח כי השיעורים מאפשרים להקנות לתלמידים מיומנויות שונות, כולל תרגולים, וכי הן משתמשות בעזרים שונים במהלך השיעורים. ממצאים אלו מוצגים בתרשים 13.

**תרשים 13: דיווח מורים על פרקטיקות של הוראה מותאמת, לפי מגדר**

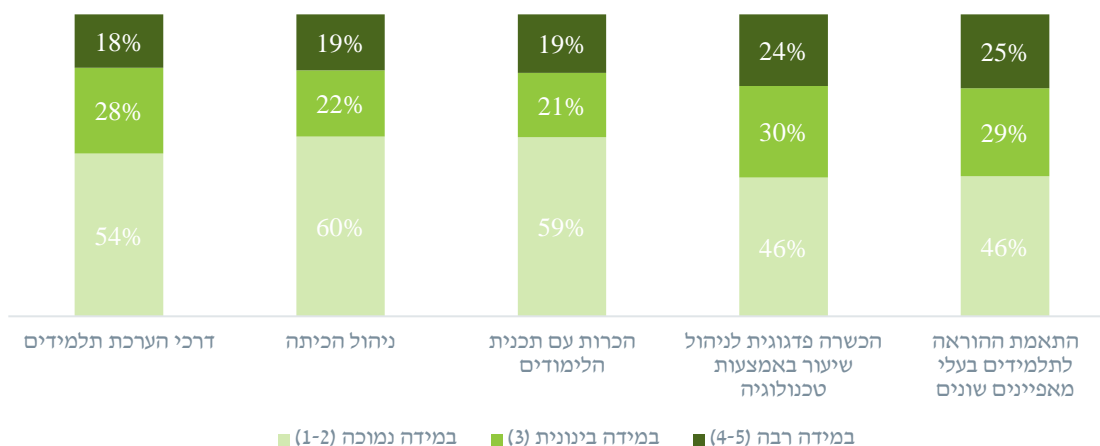


**תרשים 14: דיווח מורים על פרקטיקות של הוראה מותאמת, לפי מגדר**



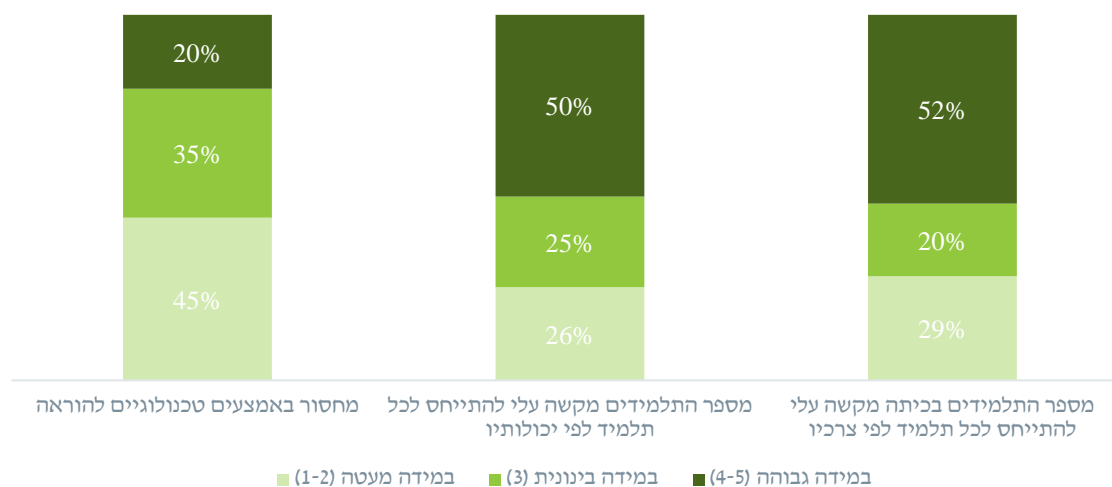
בהתאמה, כרבע מהמורים דיווחו כי יש להם צורך במידה רבה בפיתוח מקצועי הנוגע להתאמת ההוראה לתלמידים שונים, ומספר דומה של מורים דיווחו כי יש להם צורך במידה רבה בהכשרה מקצועית לניהול שיעוד באמצעות טכנולוגיה. המורים דיווחו פחות על צורך בהכשרה מקצועית בנושאים כגון ניהול כיתה ודרכי הערכת התלמידים. ממצאים אלו מוצגים בתרשים 15.

### תרשים 15: דיווח המורים על צרכיהם בהכשרה מקצועית



בהתאמה, המורים דיווחו על חסמים חיצוניים להטמעת פרקטיקות של הוראה מותאמת פרט והוראה חדשנית: מספר התלמידים בכיתה והמשאבים הקיימים בבית הספר, ולא צורך בהכשרה. הממצאים מוצגים בתרשים 16.

### תרשים 16: דיווח המורים על חסמים להטמעת פרקטיקות של הוראה איכותית



מורים וותיקים נטו להסכים יותר עם ההיגדים כי מספר התלמידים בכיתה מקשה עליהם להתייחס לכל תלמיד לפי צרכיו ( $\beta=0.225$ ,  $R^2=0.044$ ,  $P<0.01$ ) ולפי יכולתו ( $\beta=0.179$ ,  $R^2=0.026$ ,  $P<0.05$ ).<sup>12</sup>

בנוסף, מורים צעירים נטו יותר להסכים מחסור באמצעים טכנולוגיים להוראה מהווה חסם בפני הוראה איכותית בבית הספר ( $\beta=-0.165$ ,  $R^2=0.021$ ,  $P<0.05$ ). ממצא זה מתאים לדיווחי המרצים בתכניות להכשרת מורים, אשר ציינו כי המורים הצעירים מוכשרים להבין את הקשר שבין השימוש באמצעים טכנולוגיים ובין הוראה איכותית.

*"האקדמיה צריכה להקדים את המציאות בכמה שנים. אבל כל הזמן אנחנו נמצאים, מביאים את ההתנסות המעשית במשך שנתיים, מביאים את השיעורים של פדגוגיה, בדילמות וקשיים שהוא נתקל בהם. ואיך אני מנסה לפתור את הבעיות ולשפר אותם [...]איך להפוך את הלמידה ליותר מעניינת בתנאים קשים."*

מרצה ומדריך פדגוגי, מכללה להכשרת מורים

לא היה הבדל בדירוג של המורים היגדים נוספים הקשורים לאתגרים העומדים בפני המורים בנושאים הקשורים לתמיכה בהוראה.

לעומת המורים, המנהלים ציינו כי המשאבים קיימים בבית הספר עצמו, אך החסמים נמצאים פעמים רבות בגישה לאינטרנט ובציוד קצה חסר בבתי התלמידים. לפי מנהל מחוז דרום, גם בנושא זה ייתכנו פערים בין תלמידים המתגוררים ב-18 היישובים, ובתי הספר שלהם קבועים ובעלי משאבים ובעיקר תלמידים הלומדים בבתי הספר החזקים אשר השתתפו במחקר, לבין תלמידים המתגוררים במגורים שאינם מוסדרים, אשר חלקם לומדים בבתי ספר חדשים ומצוידים, וחלקם לומדים בבתי ספר בעלי מבנים יבילים, ועלולים לסבול ממחסור במשאבים.

הדעות של המנהלים היו חלוקות גם בעניין מספר התלמידים בכיתה. חלק מהמרוואיינים הסכימו עם המורים כי כיתות קטנות יותר מאפשרות למורים להתאים את ההוראה לכל תלמיד ותלמיד, וציינו את תקופת הקורונה לטובה בהיבט זה, כאשר הכיתות פוצלו לקפסולות והמורים הצליחו להגיע לכלל התלמידים. מנהלים אחרים ציינו כי מספר התלמידים אינו רלוונטי לפרקטיקות הוראה.

---

<sup>12</sup> ניתוחי הרגרסיה בנוגע לשימוש בפרקטיקות הוראה חדשניות בוצעו כניתוח רגרסיה פשוטה, כאשר המשתנה הבלתי תלוי היה וותק המורה, והמשתנה התלוי בכל רגרסיה היה הציון הניתן להיגד הנבדק.

”כמה שפחות תלמידים בכיתה מאוד עוזר ונותן למורה זמן להגיע לכל תלמיד. למשל השנה בגלל הקורונה פיצלנו את הכיתות. במקום 30-35 נהיה 15. אז כל העניין של המורים הגיעו לכל תלמיד, היה זמן להגיע לכל תלמיד והתלמידים התקדמו מבחינה לימודית. דבר שני גם הבעיות התנהגות בכיתה כמעט ונעלם בגלל הכיתה שהיתה קטנה.”

מנהל בית ספר יסודי

### 4.2.3 מדדי תוצאות

מדדי תוצאות, ובכללם הישגי התלמידים במבחנים בכלל, ובמבחנים סטנדרטיים בפרט, הינם מדדים המשמשים את המנהלים והמפקחים באופן עקבי. בבתי הספר הבדואים בנגב, מדדי התוצאות, ובמיוחד התוצאות במבחנים סטנדרטיים, מאפשרים למנהלים לבצע השוואה בין המורים בבית ספרם. בדומה, תוצאות מבחנים סטנדרטיים מאפשרות להשוות בין בתי ספר ורשויות שונות, ולזהות בתי ספר, רשויות ונושאי לימוד הדורשים תמיכה מיוחדת. המנהלים חלקו כי הם עוקבים אחרי תוצאות מבחני המיצ"ב ומבחני הברות, ומספר מנהלים אף חלקו כי הם חושפים את תוצאות המבחנים בפני המורים, או נותנים תעודות הערכה למורים אשר תלמידיהם מוציאים ציונים גבוהים, כאסטרטגיה להעלאת המוטיבציה של המורים ולעידודם להביא את התלמידים להישגים גבוהים. עם זאת, המפקחת על הפיתוח המקצועי במחוז דרום העירה כי ישנה דילמה סביב השימוש בהישגי התלמידים הבדואים במבחנים סטנדרטיים כגון מבחני המיצ"ב כמדד, מכיוון שההישגים הינם בהשוואה לאוכלוסיות אחרות, אשר נקודת ההתחלה שלהן גבוהה יותר, והשוואה זו אינה משקפת את ההתקדמות שנעשית בבתי הספר הבדואים בהשוואה לשנים קודמות. במחקר זה בוצע שימוש בנתונים אלו במטרה לזהות מגמות בבתי הספר הבדואים לאורך זמן, כמו גם לזהות בתי ספר ורשויות בהם נרשם שיפור משמעותי, אשר ניתן ללמוד ממנו במטרה לסייע לבתי ספר אחרים להשתפר.

בנוסף לתוצאות מבחנים סטנדרטיים, היו בעלי תפקידים אשר הדגישו שבחינת מיומנויות החשיבה מספקת מדד מדויק יותר לאיכות ההוראה.

”[אני אומר למורים], תמיד תבדקו את הביצועים של התלמידים ובאותו הזמן תבדקו את הביצועים שלכם. [...] אם התכנון שלו [המורה] לא מבוסס על הביצועים של התלמידים פה יש משהו חסר שצריך לשים את הדגש עליו [...] אם אתה [המורה] רוצה לדעת את המצב של התלמיד אני רוצה שהתלמיד יהיה פעיל, שירגיש שיחווה את דרגת הקושי : מתי אני מתקשה בלמידה בהבנה בקריאה כתיבה ומתי אני לא מתקשה [...] לא מספיק לי גם שהתלמיד יבצע, אני רוצה שיגיע לדרגה של שכנוע עצמי. שהתלמיד יגיד : ביצעתי כי אני שולט במיומנות. שיזכיר לי את המהלכים או הטכניקות שהשתמש בהם, שינמק, שיפנים. ואם אני אשיג את זה אז אני בדרגות חשיבה גבוהות.”

מנהל בית ספר יסודי

מרואיינים אחדים ציינו הקניית ערכים והפיכת התלמידים לאזרחים טובים בחברה כמטרה משמעותית של בית הספר וכחלק בלתי נפרד מקידום ההישגים הלימודיים, ולכן כמאפיין של מורה איכותי. המרואיינים התייחסו לבעיות בחברה הבדואית בכללותה, וראו בהקניית ערכים בבית הספר כמדד תוצאה למטרות החינוך, כגון קידום החברה הבדואית.

*"רוצים מורה שמסתכל לילד בעיניים שיהיה אזרח טוב, שיהיה מוביל שיהיה בחברה. אנחנו רוצים לטפל באלימות, בערכים לא רק בתעודות."*

מנהל בית ספר יסודי

לבסוף, מדד תוצאה נוסף שהוזכר ע"י המרואיינים הוא שביעות הרצון של התלמידים והוריהם, כפי שמשקפת במעורבות ההורים או בהעדפה לשיבוץ ילדיהם לכיתות של מחנכים מסוימים ולא אחרים, בעיקר בשכבות הנמוכות.

*"אם יש מורים שנחשבים למורים טובים אז כמעט כל התלמידים של אותו מורה או מורה, כמעט ילד אחד שנמצא מתקשה וכולם טובים. גם ההורים שמזהים מי המורה הטוב ובתחילת השנה תמיד נלחמים לשים את הילד אצל מורה מסוים בגלל איכות ההוראה."*

מנהל בית ספר יסודי

עם זאת, יש לציין כי כאשר מנהלי בתי ספר ציינו את שביעות הרצון של התלמידים כמדד, התייחסותם היתה למדד בלתי פורמלי בלבד, והם פסלו על הסף הפיכת מדד זה למדד רשמי בשל חוסר התאמה תרבותית לתרבות הבדואית.

## 5. מגבלות המחקר

**רגישות הנושא.** במהלך הראיונות, היו מרואיינים פוטנציאליים שהביעו חוסר עניין להתראיין בנושא איכות ההוראה, גם כאשר הסכימו להתראיין למחקרים אחרים בנושא מערכת החינוך הבדואית בנגב. מרואיינים אחרים הסכימו להתראיין, אך היו מרואיינים אשר הרחיקו את עצמם מנושא המחקר. מכלל הראיונות עולה כי נושא איכות ההוראה הינו נושא רגיש, וישנו קושי לקיים בו שיח פתוח.

**רצייה חברתית.** בשאלוני המורים והתלמידים, עלו לעיתים תשובות שסתרו את המידע שנאסף מכלל הראיונות, בעיקר בנושאים רגישים (למשל, צורך בהכשרה מקצועית למורים, או תנאי הלמידה בבתי התלמידים). ייתכן ורציה חברתית השפיעה על חלק מהתשובות על הפריטים שנכללו בשאלון.

**אוכלוסיית המשיבים.** בקרב מנהלי בתי הספר, מנהלים אשר הסכימו להתראיין למחקר היו מבתי ספר בעלי הישגים מעל הממוצע במבחנים סטנדרטיים (בגרות ומיצ"ב), וייתכן כי תשובותיהם אינן מייצגות מנהלים מבתי ספר מתקשים יותר. בדומה, בעוד לא קיים מידע דמוגרפי על התלמידים המשיבים לשאלון, ניתן להניח כי אוכלוסיית התלמידים המשיבים לשאלון הינם תלמידים חזקים המגיעים מבתי משכילים בהשוואה לממוצע בחברה הבדואית בנגב, מכיוון שהשאלונים הועברו במקביל לשאלוני המחקר בנושא הזכאות לבגרות, בו מרבית המשיבים היו תלמידים חזקים.

**מגיפת הקורונה.** בשל חשיבות התצפית בכיתה לזיהוי מדדי תהליכים כגון הקשר בין המורה והתלמיד, הטמעת שיטות לימוד חדשניות והוראה מותאמת, מערך המחקר המקורי כלל 40 תצפיות בבתי ספר בדואים בנגב. עם החזרה לבתי הספר לאחר הסגר הראשון, הטיל משרד החינוך מגבלות על כניסה למוסדות החינוך למי שאינם תלמידים או צוותי הוראה. כתוצאה מכך, לא ניתן היה לקיים תצפיות במסגרת המחקר, ומדדי התהליכים נמדדו רק באמצעות ראיונות ושאלונים.



## 6. סיכום והמלצות

מחקר זה עסק בשני רכיבים :

1. הגדרת מדדים להערכת איכות ההוראה, תיקופם אל מול הספרות ואל מול מומחים בהכשרת מורים בחברה הבדואית בנגב ופיתוח כלים מותאמים המבוססים על מיפוי השיטות הקיימות וההיבטים השונים בהערכת איכות ההוראה. תוצרי רכיב זה של המחקר הם ארבעה שאלונים, שאלון למנהלים, שאלון למורים, שאלון לתלמידי החטיבה העליונה ושאלון עבור תלמידי בית הספר היסודי.
2. הפעלת כלי המחקר שפותחו במספר בתי ספר בחברה הבדואית בנגב. תוצרי רכיב זה של המחקר הינה תמונת מצב עדכנית ראשונית של איכות ההוראה בחלק מבתי הספר הבדואים בנגב.

בחלק זה נסכם את התובנות והממצאים העיקריים משני רכיבים אלו, תוך התייחסות לחסמים והמלצות להמשך העבודה.

### 6.1 רכיב ראשון: מדידת איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב

**מדדים להערכת איכות ההוראה.** מתוך הראיונות עם בעלי התפקידים השונים עולה כי המדדים המקובלים לאיכות ההוראה רלוונטיים גם לחברה הבדואית בנגב.

**כלים להערכת איכות ההוראה.** מתוך הראיונות עם המנהלים והשאלונים למורים עולה כי הכלים הסטנדרטיים המשמשים להערכת מורים, בהם תצפיות ומשוב וכן כלי הערכת המורים של הראמ"ה, הינם כלים שימושיים ותקפים גם להערכת ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב. עם זאת, ניכר מתגובות המנהלים כי כלי הערכת הוראה אפקטיבי מבחינתם הינו כלי הכולל מרכיב של מתן משוב מיידי למורים, באופן המאפשר למנהלים להתמודד עם התנגדויות המורה.

בנוסף, המנהלים הציפו חסמים הקיימים במערכת לתגמול ולתמריץ מורים טובים מחד, ומאידך לנקוט בצעדים, כולל סיום ההעסקה, כלפי מורים שאינם מראים מגמת שיפור. חסמים אלו משפיעים על נכונות המנהלים להשתמש בכלים שונים להערכת מורים, ובייחוד כאלו בהם נדרשת השקעת זמן ובירוקרטיה. הדבר נכון גם לשימוש במדדי התשומות. במחקר זה נמצא כי מדדי תשומות הינם כלי אפקטיבי בעיני המנהלים להערכת איכות ההוראה של המורים, אך באותו הזמן, מכיוון שמרבית מדדים אלו מתייחסים לנתוני הרקע של המורה, השימוש בהם כחלק מתהליך ההערכה עלול להיתפס כלא מעשי. מיקוד שאלון המנהלים במדדי תהליכים ותוצאות יכול לסייע לקבלת הכלי ולשימוש בו.

**כלים שאינם מתאימים להערכת איכות ההוראה.** כלי מדידה שנמצאו כלא תואמים עבור החברה הבדואית בנגב כוללים משוב מתלמידיים והערכה עצמית של המורה. עוד עלה כי ניתן לקיים שיחות לא פורמליות עם

תלמידים, אך ששיחות אלה אינן יכולות להוות חלק מהמשוב הפורמלי. מממצאי המחקר עולה שחוסר ההתאמה נובע ממוסכמות חברתיות, וכי עדיף לקיים את ההערכה כמשוב בין המעריך למורה. בנוסף, עלה מהראיונות כי בעוד המנהלים לוקחים בחשבון את נתוני הרקע של המורים בשלב קבלתם לעבודה, ובמיוחד את רמת ההשכלה ומוסד הלימודים בו הוכשרו, לאחר שלב זה, ייתכן ומדדי התשומות אינם נתפסים כמדדים רלוונטיים. כך, בעת מילוי השאלון למנהלים, נראה כי הם התייחסו למידע זה כמידע דמוגרפי בלבד, ולא כאינדיקטור של איכות ההוראה בבית ספרם.

**שימוש בכלי הערכת מורים.** בקרב המשיבים לשאלון, היו הבדלים בין נשים לגברים בהערכתם את תדירות הערכת איכות ההוראה. ייתכן ופער זה נובע מכך שנוח יותר למנהלים לקיים תצפיות בשיעורים המנוהלים על-ידי מורות לעומת מורים גברים, וייתכן שהדבר קשור להבדלים בין תרבות הערכת ההוראה בשלבי החינוך השונים. לא נאסף מידע על שלב החינוך בו מלמדים המורים, ולכן לא ניתן לדעת כיצד פיזור המורים בשלבי החינוך השונים משפיע על דירוגם את הנושאים האלו.

לסיכום, נראה כי הכלים שפותחו במחקר זה מתאימים לשימוש בבתי הספר הבדואים בנגב, תחת הדגשים הבאים:

- א. **כלי ההערכה:** כלי הערכת איכות ההוראה צריכים להיות בעלי ערך יישומי וניתנים להפעלה בצורה פשוטה. ישנה חשיבות לשימוש במגוון כלים, באופן רציף תוך מתן מענה גם לפיתוח מקצועי, המתבסס על ממצאי ההערכה. שיטת הערכה יעילה כוללת דיאלוג בין המעריך לבין המורה המוערך, וכוללת דרכי פעולה ברורות אשר ניתן לספקן למורה.
- ב. **רצייה חברתית:** רצייה חברתית משפיעה על תשובות המורים והתלמידים בתהליך הערכת איכות ההוראה, במיוחד בנושאים העלולים להיתפס כאישיים או רגישים. כלי הערכת ההוראה הינם בעלי אפקטיביות גבוהה יותר כאשר הם נלקחים בחשבון ככלי אחד ממכלול כלים, הכולל שיחות בלתי פורמליות, קשר עם ההורים ומעקב עקבי אחר הישגי התלמידים.

## **6.2 רכיב שני: תמונת מצב ראשונית: איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב**

### **מדדי תשומות**

**המוטיבציה להוראה ותפקידה בהוראה איכותית.** מתוך הספרות עולה כי מוטיבציה פנימית לבחירה במקצוע ההוראה – העניין במקצוע, תחושת השליחות והרצון לעבוד עם ילדים ונוער – הינה בעלת השפעה רבה על איכות ההוראה. מורים אשר עוסקים במקצוע מתוך עניין ותחושת שליחות יהיו פתוחים יותר להפיק את המירב מהכשרות ופיתוח מקצועי, ויהיו פתוחים יותר ללמידת שיטות הוראה חדשניות (Holzberger, Philipp & Kunter, 2013). מתוך הספרות (רפאלי, 2016) וממצאי המחקר, עולה כי המוטיבציה הפנימית בקרב הסטודנטים להוראה הבדואים בנגב נמוכה מזו של סטודנטים יהודים באותן

התכניות. זאת, בין היתר מכיוון שמקצוע ההוראה הינו אחד מהמקצועות הנחשבים למקובלים בחברה הבדואית בנגב, במיוחד בקרב נשים, ופעמים רבות הן נתקלות בחסמים לבחירה במקצוע אחר. מתוך הממצאים עולה עוד כי המוטיבציה של המורים בבתי הספר הבדואים בנגב עלולה להשפיע על יכולתם להפיק את המירב מההשתלמויות והזדמנויות הפיתוח המקצועי המוצעות להם. בעוד שמרבית המורים משתתפים בהשתלמויות ופיתוח מקצועי, כחלק ממדיניות בתי הספר ומשרד החינוך, הבחירה שלהם בנושא ההשתלמויות ומידת העניין שלהם בנושא ההשתלמות עלולים להיות מוגבלים, ואלה בתורם עלולים לעכב שיפור באיכות ההוראה.

**נתוני רקע.** חסם נוסף הקשור למאפייני המורים הינו נתוני הפתיחה של המורים, בין היתר מכיוון שמועמדים בעלי נתוני פתיחה גבוהים נוטים לפנות למקצועות אחרים, ולא לחינוך. בשל מדיניות משרד החינוך לקלוט בעיקר מועמדים מקומיים, שני האתגרים הגדולים בנושא זה הינם העלאת קרנה של ההוראה כך שמועמדים עם נתוני פתיחה חזקים יותר יפנו למקצוע והמשך שימת דגש בתכניות להכשרת מורים על פיתוח הסטודנטים המתקבלים ללימודים והעלאת תחושת השליחות והעניין שלהם במקצוע, גם כאשר נתוני הפתיחה שלהם פחות טובים. שני האתגרים האלה רלוונטיים לכלל החברה ולא רק לחברה הבדואית בנגב, אך בשל גורמים נוספים ייתכן וההשפעה שלהם על איכות ההוראה במערכת החינוך בנגב באופן כללי חזקה יותר.

**מינוי בעלי תפקידים.** ככלל, חסם משמעותי שעלה במהלך המחקר היה מינויים בבתי הספר, כאשר לעיתים מורים ומנהלים ממונים מסיבות שאינן מקצועיות, ואינן לוקחות בחשבון את נתוני הרקע שלהם. בהתאמה, עלה במחקר קושי בדיון פתוח בנושא איכות ההוראה, כמו גם לקיחת אחריות פחותה על נושא איכות ההוראה אצל בעלי תפקידים שונים.

**מעורבות הורים.** חוסר במעורבות הורים הועלה כחסם משמעותי בעיני כלל משתתפי המחקר, כאשר המרואיינים והמורים הדגישו את חשיבות מעורבות ההורים לתמיכה בתלמידים, סיוע בלימודים ואף להגברת המוטיבציה של המורים עצמם.

## **מדדי תהליכים**

**קשר עם התלמידים.** מהספרות וממצאי המחקר עולה כי למדיניות משרד החינוך בנוגע להשתלמויות השפעה חיובית על איכות ההוראה במספר מדדים. כך, מחקרים קודמים (אופטלקה ואל-קוראן, 2020; alHassanat, 2016; alAsad, 2017) מראים כי הגישות בנוגע לתמיכה בהוראה, שימוש בפרקטיקות של הוראה מותאמת פרט והוראה חדשנית, והקשר בין המורים והתלמידים משתנות בבתי הספר הבדואים בנגב, וייתכן שהן מושפעות מההשתלמויות והסטנדרטים אותם מציב משרד החינוך הישראלי. ממצאי מחקר זה אף הם תומכים במסקנה זו, כאשר המרואיינים הדגישו אף הם את הקשר בין פרקטיקות אלו לבין הוראה איכותית והישגי התלמידים. בדומה, הדיווח של תלמידים בבתי הספר היסודיים על תחושת קרבה גבוהה יותר כלפי מוריהם נמצא בהתאמה למחקר של אופטלקה ואל-קוראן (2020), אשר הראה כי

בקרב תלמידים צעירים יותר, המורים הבדואים בנגב הראו יותר רגשות חיוביים. באותו המחקר נמצא כי המורים מכירים את ציפיות משרד החינוך להבעת רגשות חיוביים כלפי התלמידים והצנעת רגשות שליליים. שילוב של נתונים אלו וראיונות המנהלים וחברי הסגל בתכניות להכשרת מורים מצביע על תהליך הטמעה של הבנת החשיבות בפיתוח הקשר האישי עם התלמידים, למרות המקובל בתרבות המסורתית. כך, נראה כי השתלמויות בנושאים אלה הינן אפקטיביות ותורמות להעלאת איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים, למרות חסמים אחרים. יתר על כן, הגישה החיובית של אנשי החינוך הבדואים בנגב מראה כי השתלמויות אלו לא נתפסות כלא מתאימות מבחינה תרבותית לבתי הספר ולצוותי ההוראה, וכי גישת אנשי ההוראה היא כי התלמידים הבדואים בנגב זקוקים לקשר זה עם המורים למרות הסייגים התרבותיים.

**מיומנויות המאה ה-21.** מממצאי המחקר עולה כי קיים דגש בהכשרת המורים על מיומנויות המאה ה-21 ועל פרקטיקות של למידה משמעותית ומותאמת. כלל המרואיינים היו מודעים לצורך ולחשיבות של מיומנויות אלו, וראו בהם מדדים של הוראה איכותית. עם זאת, המחקר העלה חסמים להטמעה בפועל של פרקטיקות אלו, כאשר הבולטים בהם היו המחסור באמצעי קצה בבתי הספר ובבתי התלמידים ומחסור בהכשרה של מורים וותיקים להוראה בשיטות חדשניות ובהוראה מותאמת. בפרט, על סמך הנתונים שנאספו באמצעות השאלונים למורים נמצא קשר בין וותק המורה לבין תפיסתו את מספר התלמידים בכיתה כחסם לשימוש בשיטות הוראה חדשניות ומותאמות. ייתכן וההכשרה של המורים הוותיקים, או תחושת השחיקה, משפיעות על יכולתם להתאים את ההוראה לתלמידים בעלי יכולות וצרכים שונים כאשר הם נתקלים באתגרים כמו גודל הכיתה.

בנוסף, על סמך הנתונים שנאספו באמצעות השאלונים לתלמידים עלה כי תלמידים בבתי ספר יסודיים ותלמידים המתגוררים ב-18 היישובים דיווחו יותר על שימוש בטכנולוגיה ובמיומנויות המאה ה-21, כגון הצגת מצגות ועבודה בקבוצות, לעומת תלמידים מבוגרים יותר ותלמידים המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים. בעוד שלא ניתן לדעת בוודאות מהו המקור לפער בדיווחי התלמידים לפי מקום מגורים, לפי המרואיינים, ייתכן והתלמידים המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים מושפעים ממחסור בציוד קצה במיוחד בשל המחסור בתשתיות חשמל ובשל התלות שלהם בהסעות, שאינן מאפשרות שהיה בבית הספר לאחר שעות הלימודים. ייתכן והסיבה לשימוש המופחת בטכנולוגיה במהלך השיעורים בקרב התלמידים המתגוררים במגורים בלתי מוסדרים קשורה לחסמים אלו.

### **מדדי תוצאות**

ככלל, בעלי התפקידים ראו במדדי תוצאות מדדים מועילים, במיוחד בהשוואה בין כיתות בתוך אותו בית ספר, בין בתי ספר באותה הרשות, ובין רשויות שונות. כך, מדדי התוצאות מתאימים למדידת איכות ההוראה בקרב בתי ספר בדואים בנגב, למרות הפערים הגבוהים בין התלמידים הבדואים בנגב לבין אוכלוסיות אחרות במדינה וחרף העובדה כי קיימים חסמים המשפיעים לרעה על הישגי התלמידים ואינם תחת שליטת בעלי התפקידים השונים, כגון חסמי תשתית בבתי התלמידים או השפעתן של בעיות בחברה

הבדואית בכללותה על נוכחות התלמידים בבית הספר. מתוך הראיונות ובהתאמה לספרות המחקר עולה כי מדדי התוצאות נתפסים כמדד אובייקטיבי, קשיח ופשוט למדידה, המאפשר השוואה בין מורים שונים והצבת יעדים. כך, המרואיינים הזכירו כדוגמה להתקדמות ושיפור במערכת החינוך הבדואית בנגב יעדים הנגזרים מתוך מדדי התוצאות כגון עלייה באחוז הזכאים בבגרות, ירידה בשיעור הנושרים והצלחת התלמידים במבחנים פנימיים.

לסיכום, מתוך השימוש בכלי ההערכה שפותחו עולה כי למרות חסמים וקשיים ייחודיים למערכת החינוך הבדואית בנגב, בממצאים ניכרת מגמת שיפור בכל אחד מסוגי המדדים להערכת איכות ההוראה:

1. **מדדי תשומות:** המורים החדשים במערכת החינוך הבדואית הינם ברובם בעלי הכשרה והשכלה מתאימה, קיים דגש בהכשרת המורים על פיתוח המוטיבציה והעלאת נתוני הפתיחה, קיים דגש מצד מחוז דרום על קיימות ופיתוח כוח האדם המקומי, והמורים עוברים השתלמויות אשר תורמות לאיכות ההוראה שלהם.
2. **מדדי תהליכים:** צוותי ההוראה והניהול בבתי הספר שמים דגש על מיומנויות המאה ה-21, הוראה חדשנית והוראה מותאמת פרט, כמו גם על קשר חיובי בין המורים לתלמידים וקיים שיפור במצב התשתיות בבתי הספר ובציוד הטכנולוגי הנגיש למורים ולתלמידים במוסדות. עם זאת, עדיין קיימים חסמים משמעותיים הקשורים בתשתיות ואמצעי קצה בבתי התלמידים, ביישובי המגורים ובבתי הספר, כמו גם בהכשרה מתאימה למורים וותיקים.
3. **מדדי תוצאות:** לפי דו"ח מדדי איכות החיים ודו"ח מחקר בנושא הזכאות לבגרות, ישנה מגמת שיפור בהישגי התלמידים במבחנים סטנדרטיים לעומת שנים קודמות.

## עוד פרסומים של מכון ברוקדייל בנושא

תירוש, א., כהן, ד., ברלין, ב., לוי-כובשי, א., וסומך, ס. (2023). דפוסי תעסוקה וחסמים לתעסוקה באוכלוסייה הבדואית בנגב: מחקר הערכה מסכמת. דמ-935-23

לף, י. (2023). פערי מידע בנוגע לאוכלוסייה הבדואית בנגב. דמ-929-23.

אור שרביט, ז., אייזיק, ע., קפרנוב, א., פלק, א. וריבקין, ד. (2022). ערכים, כוחות ואתגרים של האוכלוסייה הבדואית בנגב ושל מנהיגיה. מ-217-22.

ברוך-קוברסקי, ר., גלעד, ע., זוהר, ל., קונסטנטינוב, ו., בן סימון, ב., אייזיק, ע. ומורן-גלעד, ל. (2022). נשירה בקרב תלמידים בחינוך הבדואי בנגב. דמ-902-22.

בן רבי, ד., הרן, ד. ואייל, י. (2021). השפעות משבר הקורונה על האוכלוסייה הבדואית בנגב: דוח מסכם. דמ-870-21.

הרן, ד. ואייל, י. (עור'י). (2021). תמציות מחקרים מתוכנית החומש לפיתוח כלכלי-חברתי של האוכלוסייה הבדואית בנגב לשנים 2021-2017 – תשתית הידע לתוכנית החומש הבאה. דמ-896-21.

לף, י., מגיאדלה, א., הפנר, מ. ואייל, י. (2021). התוכנית לפיתוח כלכלי-חברתי של האוכלוסייה הבדואית בנגב לשנים 2021-2017 (החלטת ממשלה 2397): הערכה כוללת – דוח ביניים. דמ-921-21.

לנטו, ט., שנהב, א. ודולב, ה., לוי-זוהר, א. וקדם-קדיש, בחינת מערך תוכניות העבודה של "התוכנית לפיתוח כלכלי – חברתי בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב 2017 – 2021 (ממשלת ישראל החלטה מספר 2397)" – דוח מסכם. (2021) דמ-884-21.

לף, י., חגי'אג'רא, ו. ואייל, י. (2021). התוכנית להעצמת הרשויות המקומיות הבדואיות במסגרת התוכנית לפיתוח כלכלי-חברתי של האוכלוסייה הבדואית בנגב 2021-2017 (החלטת ממשלה 2397) – מחקר הערכה דוח ביניים: תמונת מצב עד סתיו 2020. דמ-877-21.

סופר-פרמן, ח., ברלב, ל., וגדג', נ., (2021). ילדים עם מוגבלות באוכלוסייה הבדואית בנגב. דמ-883-21 אייל, י., קינג, י., פרנקל, מ. ותירוש, א. (2018). התוכנית לקידום הצמיחה והפיתוח הכלכליים של האוכלוסייה הבדואית בנגב (החלטת הממשלה 3708): דוח מסכם. דמ-772-18

לוי, ד. וכאהן-סטרבצ'ינסקי, פ. (2018). שילוב בדואים בהשכלה גבוהה – הערכת הפיילוט "שער לאקדמיה" במכללה האקדמית ספיר. דמ-791-18 תירוש, א. ואייל, י. (2018). מדדים חברתיים-כלכליים של האוכלוסייה הבדואית בנגב. דמ-774-18

חסן-דאהר, ס. (2012). בדואים לעסקים – קידום ופיתוח של יזמות עסקית מגזר הבדואי בנגב. דמ-624-12 קינג, י. ורענן, ר. (2011). מעברים: מרכז תעסוקתי קהילתי במגזר הבדואי בנגב – חורה ושגב שלום: הערכת התכנית. דמ-591-11

את הפרסומים אפשר להוריד ללא תשלום מאתר מכון ברוקדייל: [brookdale.jdc.org.il](http://brookdale.jdc.org.il)

## מקורות

אבו אלקיעאן, כ' (2019). ההשפעה של מנהלים במגזר הבדואי בנגב על תפקודם של מורים בראשית דרכם במערכת החינוך. בתוך: **"מקהלת קולות רבים" בכניסה למקצוע ההוראה – הכנס הארצי השלישי של שלב הכניסה להוראה**. באר שבע: מכללת קיי, וירושלים: משרד החינוך – התמחות וכניסה להוראה.

אבו קוידר, ע' (2016). הדילמות הסמויות של בית הספר במערכת החינוך הערבית-בדווית; מורים ומורות מספרים על החוויות בבתי הספר הערביים-בדוויים בדרום. **ג'אמעה**, 20, 203-220. אבו ראס, ר' (2010). התמחות בהוראה למורים מתחילים בבתי ספר ערבים בדוויים בנגב. **דפים**, 50, 160-185.

אופלטקה, י. (2012). **עומס בעבודת המורה: פרשנות, גורמים, השפעות ותכנית פעולה**. דו"ח מחקר המוגש להסתדרות המורים בישראל.

אייל, י', קינג, י', פרנקל, מ' ותירוש, א' (2018). **התכנית לקידום הצמיחה והפיתוח הכלכליים של האוכלוסייה הבדואית בנגב (החלטת הממשלה 3708): דוח מסכם**. ירושלים: מכון מאירס-גיוינט-ברוקדייל.

אלמסי, א., ווייסבלאי, א. (2020). **אוכלוסיית הבדואים בנגב: מבחר נתונים**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת, 16 נובמבר 2020.

אלעטאוונה, ה' ואבריאל-אבני, נ' (2017). **שילוב גינה לימודית כאמצעי התמודדות עם חסמים של גנות בדואיות לעודד סקרנות ולמידת חקר בקרב ילדי הגן**. מחקרי הנגב, ים המלח והערבה 9 (2), 49-55.

אלקשאעלה, ב., ואלסאנע ח. (2008). **מהות מערכת היחסים שבין מורה לתלמיד במגזר הבדואי**. כתב עת פסיכו-אקטואליה הסתדרות הפסיכולוגים, אוקטובר.

בלס, נ' (2008). **אינדיקטורים הנוגעים לנושא מורים והוראה במערכת החינוך (סקירת ספרות)**. הסקירה הוכנה כדי לשמש חומר רקע לעבודת ועדת אינדיקטורים מטעם היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הישראלית הלאומית למדעים.

בלס, נ', רומנוב, ד', אלמסי, כ', מעגן, ד' ושיינברג, ד' (2008). **מאפייני פריסת המורים בבתי הספר ומדיניות העדפה מתקנת**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

בלר, מ' (2011). **על הערכת מורים והקשר להכשרה ופיתוח מקצועי**. ירושלים: ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.

בלר, מ' ויוסטמן, מ' (2020). בקרה והערכה של פיתוח מקצועי של עובדי הוראה. בתוך: מ' מיקולינסר ור' פרוניצ'בסקי אמיר (עורכים), **פיתוח מקצועי והדרכה במערכת החינוך - תמונת מצב והמלצות**. עמ' 106-81. ירושלים: יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

גולדברג, ש', אליעזר, מ' ויפרח, מ' (2017). **תמונת מצב: בדואים מהנגב בוגרי מוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל בין השנים 2002/3 – 2015/16**. באר שבע: מרכז תמר.

הרטף, ח', רטנר-אברהמי, ע' ובלר, מ' (2011). **תהליך הערכת מורים בישראל: צעדים ראשוניים ומחשבות לעתיד**. ירושלים: ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.

וייסבלאי, א' (2006). **ילדים במגזר הבדואי בנגב – תמונת מצב**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

וייסבלאי, א' (2017). **חינוך בחברה הבדואית – תמונת מצב**. ירושלים: הכנסת – מרכז המחקר והמידע.

וייסבלאי, א' (2017). **החינוך הבדואי בנגב. נתונים נבחרים מתוך מסמך ממ"מ: החינוך הבדואי בנגב - תמונת מצב**. ירושלים: הכנסת - מרכז המחקר והמידע.

ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי, החינוך הערבי בצל משבר הקורונה, מרץ 2020.

כהן, ד., עבאס, ר., קונסטנטינוב, ו., מגיאדלה, א., הרן, ד., ואיל, ד. (2021). **מדדי איכות חיים לאוכלוסיה הבדואית בנגב**. ירושלים: מכון מאיירס-גיוינט-ברוקדייל.

לוי-פלדמן, א' (2020). **ממורה לחונך: המורה הטוב למאה העשרים ואחת. גילוי דעת, 16**, עמ' 43-69.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס). (31 במרץ, 2020). **עובדי הוראה במערכת החינוך תש"ף (2019/2020)**. נדלה מ- [https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2020/095/06\\_20\\_095b.pdf](https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2020/095/06_20_095b.pdf)

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2021). **עובדי הוראה במערכת החינוך תשפ"א (2020/2021)**.

מאיירס גיוינט ברוקדייל (2017). **הבדואים בנגב: עובדות ומספרים**.

מני-איקן, ע', בשן, צ' ודהן, ג' (2017). **הערכת תכנית בין שגרה לחירום - למידה מרחוק**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד - המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות.

סלימאן, ס' (2017). **רתימת הורים להצלחת ילדיהם: תכנית לקידום מצוינות מדעית בחברה הבדואית בנגב**. בתוך: **שותפים: על יחסי הורים – בית ספר** (עמ' 57-61). ירושלים: מכון אבני ראשה.

ראמ"ה (2019). **טאליס 2018 - סקר ההוראה והלמידה הבינלאומי, דוח מורחב, מבט ישראלי**. אוחזר ב-23 בפברואר, 2021 מ- [https://meyda.education.gov.il/files/Rama/TALIS\\_2018\\_Report.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Rama/TALIS_2018_Report.pdf)

רודניצקי, א' ואבו ראס, ת' (2011). **החברה הבדואית בנגב – מאפיינים חברתיים, דמוגרפיים וכלכליים ותמורות בעידן העיור**. ירושלים: יוזמות קרן אברהם.

רפאלי, ו' (2016). **הזהות האישית והמקצועית של סטודנטים להוראה והקשר שלהם למניעים לבחירה בהוראה**. מכון מופ"ת והאגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך.



שפרלינג, ד' (2016). *תהליכי רישוי והערכת מורים חדשים – סקירת מידע*. תל אביב: מכון מופ"ת – בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות.

תמיר, ע' (2019). איכות המורים: גיוס, הכשרה והתמקצעות כוח ההוראה. בתוך ח' איילון, נ' בלס, י' פניגר וי' שביט (עורכים), *אי שוויון בחינוך - ממחקר למדיניות* (עמ' 131-151). ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

Abu-Bader, S. & Gottlieb, D. (2009). *Poverty, Education and Employment in the Arab Bedouin Society: A comparative view*. Jerusalem: National insurance institute.  
Abu-Saad, I. (1991). Towards an understanding of minority education in Israel: The case of the Bedouin Arabs of the Negev. *Comparative Education*, 27(2), 235-242.

Abu-Saad, I. (2006). Bedouin Arabs in Israel: Education, political control and social change. *The Education of Nomadic Peoples: Current Issues, Future Prospects*. New York: Berghahn.

Abu-Saad, I. (2016). Access to higher education and its socio-economic impact among Bedouin Arabs in Southern Israel. *International Journal of Educational Research*, 76, 96-103.

Adcroft, A. (2011). The mythology of feedback. *Higher Education Research & Development*, 30(4), 405-419

Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of Educational Studies*, 4(3), 367-381.

Aguilar, C. E., & Richerme, L. K. (2014). What is everyone saying about teacher evaluation? Framing the intended and inadvertent causes and consequences of Race to the Top. *Arts Education Policy Review*, 115(4), 110-120.

Ainley, J., & Carstens, R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2018 Conceptual Framework*. OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en>

AITSL (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. Education Services Australia, Carlton South.

Alasad, S., (2017). Leadership, professional development and teachers' practice in Bedouin high schools. *Chinese Business Review*, 16(11), 571-580.

- Al-Basheer, A., A., & Barham, A. I. (2012). Using alternative assessment strategies in assessing students' learning in mathematics and Arabic in Jordan. *Journal of Educational & Psychological Sciences* 13(01), 243-270.
- al-Hassanah, Kh. A. (2018). The extent to which high school principals support meaningful learning from the point of view of principals and teachers at Bethlehem Governature and Negev sector. Master's thesis. Jerusalem, al-Quds University.
- Al-Krenawi, A. (1999). Explanations of mental health symptoms by the Bedouin Arabs of the Negev. *International Journal of Social Psychiatry*, 45(1), 56-64.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison D.R. & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conference context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17.
- Bakar, A. R., Mohamed, S., Suhid, A., & Hamzah, R. (2014). So You Want to Be a Teacher: What Are Your Reasons? *International Education Studies*, 7(11), 155-161.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Bates, A.R. & Khasawneh, S. (2007). Self-efficacy and college students' perception and use of online learning systems. *Computers in Human Behavior*, 3(1), 175-191.
- Ben-David, Y. (1999). The Bedouin in Israel. *Israeli Ministry of Foreign Affairs*
- Benhorin, S., & McMahan, S. D. (2008). Exposure to violence and aggression: Protective roles of social support among urban African American youth. *Journal of Community Psychology*, 36(6), 723-743.
- Bietenbeck, J. (2017). Evaluating Teacher Quality.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *The Journal of classroom interaction*, 46, 27-36.
- Bressoux, P., Kramarz, F., & Prost, C. (2005). Teachers' training, class size and students' outcomes: evidence from third grade classes in France. *Document de travail CREST, décembre*.
- Brookhart, S. M. (2008). Feedback that fits. *Engaging the whole child: Reflections on best practices in learning, teaching, and leadership*, 166-175.

- Brophy, J. (1986). Classroom management techniques. *Education and urban society*, 18(2), 182-194.
- Bruinsma, M., & Jansen, E. P. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185-200.
- Castellanos, J., & Jones, L. (2003). Latina/o undergraduate experiences in American higher education. *The majority in the minority: Expanding the representation of Latina/o faculty, administrators, and students in higher education*, 1-14.
- Cheng, A. (2016). Teachers and the Development of Student Non cognitive Skills, A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Education Policy University of Arkansas, Fayetteville
- Cochran-Smith, M. (2003). Teaching quality matters. *Journal of Teacher Education*, 54(2), 95-99.
- Corbett, D., & Wilson, B. (2002). What urban students say about good teaching. *Educational Leadership*, 60(1), 18-23.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of educational psychology*, 101(4), 912.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- De Laat, M.F. & Lally, V. (2004). It's not so easy: Researching the complexity of emergent participant roles and awareness in asynchronous networked learning discussions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(3), 165-171.
- Dee, T. S. (2004). Teachers, race, and student achievement in a randomized experiment. *Review of Economics and Statistics*, 86(1), 195-210.
- Doriath, B., Montaigu, R., Poncelet, Y., & Richon, H.-G. (2013). L'évaluation des enseignants. Ministère de l'Éducation nationale
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early childhood research quarterly*, 25(1), 1-16.

- Driessen, G. (2015). Teacher ethnicity, student ethnicity, and student outcomes. *Intercultural Education, 26*(3), 179-191.
- Egalite, A. J., Mills, J. N., & Greene, J. P. (2016). The softer side of learning: Measuring students' non-cognitive skills. *Improving Schools, 19*(1), 27-40.
- Egalite, A. J., Kisida, B., & Winters, M. A. (2015). Representation in the classroom: The effect of own-race teachers on student achievement. *Economics of Education Review, 45*, 44-52.
- Elbedour, S., Assor, A., Center, B. A., & Maruyama, G. M. (1997). Physical and psychological maltreatment in schools: The abusive behaviors of teachers in Bedouin schools in Israel. *School Psychology International, 18*(3), 201-215.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior and Personality: an international journal, 35*(5), 573-586.
- ERO. (2016). Tuia te here tangata: Making meaningful connections. Retrieved from: <https://ero.govt.nz/sites/default/files/2021-05/Tuia%20Te%20Here%20%20Tangata%20Making%20Meaningful%20Connections.pdf>
- Fleche, S. (2017). Teacher Quality, Test Scores and Non-Cognitive Skills: Evidence from Primary School Teachers in the UK. CEP Discussion Paper No. 1472. *Centre for Economic Performance*.
- Gage, N. A., & MacSuga-Gage, A. S. (2017). Salient classroom management skills: Finding the most effective skills to increase student engagement and decrease disruptions. *Report on emotional & behavioral disorders in youth, 17*(1), 13.
- Goe, L. (2007). The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis. *National comprehensive center for teacher quality*.
- Goldhaber, D. (2002). The mystery of good teaching. *Education next, 2*(1), 50-55.
- Goldhaber, D., & Anthony, E. (2003). Teacher Quality and Student Achievement. Urban Diversity Series.
- Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (1997). Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance. In W. J. Fowler (Ed.), *Developments in school finance, 1996* (pp. 197–210). Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.

- Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of educational research, 66*(3), 361-396.
- Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal, 113*(1), 3-24.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education review, 30*(3), 466-479.
- Hinchey, P. H. (2010). Getting teacher assessment right: What policymakers can learn from research.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 774-786.
- Huang, F. L., & Moon, T. R. (2009). Is experience the best teacher? A multilevel analysis of teacher characteristics and student achievement in low performing schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(3), 209-234.
- Hynds, A., & McDonald, L. (2010). Motivating teachers to improve learning for culturally diverse students in New Zealand: promoting Māori and Pacific Islands student achievement. *Professional development in education, 36*(3), 525-540.
- Jerald, C. D., & Ingersoll, R. (2002). All Talk No Action: Putting an End to Out-of-Field Teaching.
- Kaur, S. (2015). Moral values in education. *IOSR Journal of Humanities and Social Science, 20*(3), 21-26.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review, 12*, 59-76.
- Kyriacou, C., & Benmansour, N. (1999). Motivation to become a teacher of a foreign language. *Language Learning Journal, 19*(1), 69-72.
- Ladd, H. F., & Sorensen, L. C. (2017). Returns to teacher experience: Student achievement and motivation in middle school. *Education Finance and Policy, 12*(2), 241-279.
- Lakkala, S., Takala, M., Miettunen, H., Kyrö-Ämmälä, O., Sarivaara, E., & Kielenen, M. (2019). Steps towards and challenges of inclusive education in Northern Finland. *Including the North: a comparative study of the policies on inclusion and equity in the Circumpolar North*.

Malaty, G. (2007). PISA Results and School Mathematics in Finland: strengths, weaknesses, and future. In *Proceedings of Conferences of the Mathematics Education into the 21st Century Project* (pp. 420-424).

Maulana, R., Opdenakker, M. C., & Bosker, R. (2014). Teacher–student interpersonal relationships do change and affect academic motivation: A multilevel growth curve modelling. *British journal of educational psychology*, *84*(3), 459-482.

McGarity Jr, J. R., & Butts, D. P. (1984). The relationship among teacher classroom management behavior, student engagement, and student achievement of middle and high school science students of varying aptitude. *Journal of Research in Science Teaching*, *21*(1), 55-61.

Mercator European Research Center on Multilingualism and Language Learning. (2019). The Breton language in education in France, 3<sup>rd</sup> edition. The Netherlands: Leeuwarden

Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C., & Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, *41*(2), 141-159.

Miltiadou, M., & Savenye, W. C. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education. *AACE journal*, *11*(1), 78-95.

Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory & Practice in Language Studies*, *2*(3).

Niemi, H. (2012). Relationships of teachers' professional competences, active learning and research studies in teacher education in Finland. *Reflecting Education*, *8*(2), 23-44.

OECD (2009). *Teacher Evaluation - A conceptual framework and examples of country practices*. OECD Publishing, <https://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf>

OECD (2013a). *Teachers for the 21<sup>st</sup> Century: Using Evaluation to Improve Teaching*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/23127090>.

OECD (2013b). *Education Policy Outlook: New Zealand*, OECD Publishing, [www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20NEW%20ZEALAND\\_EN.pdf](http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20NEW%20ZEALAND_EN.pdf).

- OECD (2015). *Education Policy Outlook -Canada*, OECD Publishing, <http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20CANADA.pdf>.
- OECD (2017). Do new teachers feel prepared for teaching? *Teaching in Focus*, 17. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/980bf07d-en>.
- OECD (2020). *Global Teaching Insights: A Video Study of Teaching*, OECD Publishing, Paris, <http://doi.org/10.1787/20d6f36b-en>.
- Ofojebe, W. N., & Ezugoh, C. (2010). Teachers' motivation and its influence on quality assurance in the Nigerian educational system. *African Research Review*, 4(2), 398-417.
- Ofsted. (2019). Education Inspection Framework. Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/publications/education-inspection-framework>
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2007). Effective Classroom Management: Teacher Preparation and Professional Development. TQ Connection Issue Paper. *National comprehensive center for teacher quality*.
- Oplatka, I., & El-Kuran, S. (2020). Emotion regulation among Bedouin teachers in Israel: inherent conflicts between two different cultural systems of emotion rules. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-18.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J. E. (2010). A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education and Development*, 21(1), 95-124.
- Pedota, P. (2007). Strategies for effective classroom management in the secondary setting. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 8(4), 163-168.
- Perlman, M., Falenchuk, O., Fletcher, B., McMullen, E., Beyene, J., & Shah, P. S. (2016). A systematic review and meta-analysis of a measure of staff/child interaction quality (the classroom assessment scoring system) in early childhood education and care settings and child outcomes. *PloS one*, 11(12), e0167660.
- Perrine, W. M. (2013). Music teacher assessment and Race to the Top: An initiative in Florida. *Music Educators Journal*, 100(1), 39-44.

- Praetorius, A. K., Vieluf, S., Saß, S., Bernholt, A., & Klieme, E. (2016). The same in German as in English? Investigating the subject-specificity of teaching quality. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19*(1), 191-209.
- Prain, V., Cox, P., Deed, C., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., ... & Yager, Z. (2013). Personalised learning: Lessons to be learnt. *British Educational Research Journal, 39*(4), 654-676.
- Rai, A. K., & Srivastava, M. (2013). Impact of teachers' motivation on students' satisfaction: a study of management institutions. *International Journal of Education Economics and Development, 4*(4), 357-370.
- Rass, R. A. (2015). Improving Bedouin Education in Israel and First Nations Education in Canada requires addressing their specific needs. *ms*
- Reese, L., Jensen, B., & Ramirez, D. (2014). Emotionally supportive classroom contexts for young Latino children in rural California. *The Elementary School Journal, 114*(4), 501-526.
- Rice, J. K. (2010). The Impact of Teacher Experience: Examining the Evidence and Policy Implications. Brief No. 11. *National center for analysis of longitudinal data in education research*.
- Richards, J. (2017). Red flags for educators: Lessons for Canada in the PISA Results. *CD Howe Institute Commentary, 488*.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2008). Gender differences in the relationship between perceived social support and student adjustment during early adolescence. *School Psychology Quarterly, 23*, 496-514. <http://dx.doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.496>
- Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2019). Teaching quality: relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity. *School Effectiveness and School Improvement, 30*(2), 212-230.
- Sandilos, L. E., DiPerna, J. C., & Family Life Project Key Investigators. (2014). Measuring quality in kindergarten classrooms: Structural analysis of the classroom assessment scoring system (CLASS K-3). *Early Education and Development, 25*(6), 894-914.
- Santiago, P. (2002). Teacher demand and supply: Improving teaching quality and addressing teacher shortages.



- Santiago, P., Levitas, A., Radó, P., & Shewbridge, C. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Estonia*. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.
- Sharma, S., Dick, G., Chin, W., & Land, L. (2007). Self-regulation and e-learning. Conference: Proceedings of the Fifteenth European Conference on Information Systems, ECIS 2007, St. Gallen, Switzerland, 2007
- Sirota, J., & Hajajra, M. (2019). Inequality between Bedouin and other ethnic sectors in Israeli education. *EcoSoEn*, (1-2), 80-86.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611.
- Statistics Canada (2011). Aboriginal Peoples in Canada: First Nations people, Metis, and Inuit. Retrieved from: [https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/alternative\\_alternatif.cfm?t=99-011-XWE2011001&k=316&l=eng&loc=http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-011-x/99-011-x2011001-eng.pdf](https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/alternative_alternatif.cfm?t=99-011-XWE2011001&k=316&l=eng&loc=http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-011-x/99-011-x2011001-eng.pdf)
- Statistics Canada (2019). Education Indicators in Canada: An International Perspective -2019. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/81-604-x/81-604-x2019001-eng.pdf?st=dIU3uOcZ>
- Steinberg, M. P., & Sartain, L. (2020). What explains the race gap in teacher performance ratings? Evidence from Chicago public schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 43(1), 60-82.
- Swan, C. (2017). Personalized learning: Understandings and effectiveness in practice. *Journal of Initial Teacher Inquiry*, 3, 3-6.
- Syed, J., Burke, R. J., & Acar, F. P. (2010). An historical perspective on Islamic modesty and its implications for female employment. *Equality, Diversity, and Inclusion: An International Journal*.
- Tarhan, H., Karaman, A., Lauri, K., & Aerila, J. A. (2019). Understanding teacher evaluation in Finland: A professional development framework. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 44(4), 33-50.
- Valencia, R. R. (2000). Inequalities and the schooling of minority students in Texas: Historical and contemporary conditions. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22(4), 445-459.

- van Dijk, W., Gage, N. A., & Grasley-Boy, N. (2019). The relation between classroom management and mathematics achievement: A multilevel structural equation model. *Psychology in the Schools, 56*(7), 1173-1186.
- U.S. Department of Education. (2009). *State and Local Implementation of the No Child Left Behind Act: Volume VIII – Teacher Quality under NCLB: Final Report*.
- Weiss, E. (2013). Mismatches in race to the top limit educational improvement. *Washington, DC: Broader, Bolder Approach to Education*.
- West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A., S. et al. (2016). Promise and paradox: Measuring students' non-cognitive skills and the impact of schooling. *Education Evaluation and Policy Analysis, 38*(1), 148-170.
- Wong, V. W., Ruble, L. A., Yu, Y., & McGrew, J. H. (2017). Too stressed to teach? Teaching quality, student engagement, and IEP outcomes. *Exceptional children, 83*(4), 412-427.
- Zacheus, T., Kalalahti, M., & Varjo, J. (2017). Cultural minorities in Finnish opportunity structures. *Research on Finnish society*.
- Zhu, Y. Q. (2017). Research on Chinese University Students Learning Evaluation Based on Big Data. In *3rd Annual International Conference on Management, Economics and Social Development (ICMESD 17)*. Atlantis Press.

## נספחים

### נספח א: ניתוחים סטטיסטיים

א. הבדלים בין גברים ונשים בדיווח על שימוש בכלי הערכת ההוראה, תרשים 2 (מבחן t)

השאלות בסעיף זה עוסקות בכלים נפוצים להערכת מורים. עבור כל כלי, סמן את הספרה המתאימה ביותר לתיאור המידה שבה משתמשים בו בבית-ספרך.

היגד	אוכלוסייה	N	מוצע	Std. Dev	F	Sig.	t	df	Sig (two-tailed)
גיליון הערכה מסכם בסוף השנה	גברים	40	3.1	0.982	1.859	0.175	-0.837	143	0.404
	נשים	105	3.27	1.103					
כלי להערכת מורים שפותח ע"י ראמ"ה	גברים	40	3.05	1.131	1.818	0.18	0.057	141	0.955
	נשים	103	3.04	1.019					
הערכה מילולית בסוף השנה	גברים	39	3.36	1.063	0.05	0.824	-1.057	140	0.292
	נשים	103	3.57	1.081					
תצפית מתוכננת בכיתה*	גברים	40	3.3	0.939	0.116	0.734	-2.346	139	0.02
	נשים	101	3.68	0.848					
שיחת משוב לאחר תצפית*	גברים	39	3.21	1.056	0.039	0.844	-2.434	141	0.016
	נשים	104	3.65	0.953					
דף משוב לאחר תצפית	גברים	38	3.32	1.016	0.016	0.9	-1.446	139	0.151
	נשים	103	3.59	1.004					
ביקור מזדמן בכיתה	גברים	40	3.25	1.006	0.234	0.629	0.568	141	0.571
	נשים	103	3.14	1.103					
תכנית עבודה של המורה*	גברים	39	3.18	1.073	0	0.987	-2.611	139	0.01
	נשים	102	3.68	0.987					
ציוני תלמידים כמדד לביצועי המורה	גברים	39	3.33	0.955	0.147	0.702	0.572	140	0.569
	נשים	103	3.44	0.967					
תלקיט (פורטפוליו) של מורה	גברים	40	3.05	1.085	0.235	0.629	-1.267	142	0.207
	נשים	104	3.29	0.982					
משוב עמיתים	גברים	39	3.05	1.169	0.605	0.438	-0.761	141	0.448
	נשים	104	3.2	1.009					

\*P<0.05

ב. דיווח התלמידים על שימוש במיומנויות המאה ה-21, לפי שלב חינוך, תרשים 3-4 (ANOVA)

Sig.	F	Std. Dev	ממוצע	N	אוכלוסייה	היגד
0.017	4.062	1.182	3.61	398	יסודי	בחירת נושאים לעבודת חקר*
		1.441	3.34	147	חטי"ב	
		1.12	3.66	459	חטי"ע	
0.001	6.959	1.212	3.72	402	יסודי	חיפוש מידע באינטרנט לצורכי עבודה***
		1.373	3.52	149	חטי"ב	
		0.968	3.9	458	חטי"ע	
<0.001	7.695	1.068	3.96	403	יסודי	בחירת המידע המתאים לי, מתוך המידע שמצאתי בחיפוש****
		1.264	3.56	149	חטי"ב	
		0.975	3.89	461	חטי"ע	
<0.001	10.781	1.22	3.62	402	יסודי	סיכום מידע שמצאתי באינטרנט****
		1.371	3.32	149	חטי"ב	
		1.055	3.82	458	חטי"ע	
0.005	5.295	1.427	3.26	400	יסודי	הצגת מצגת מול הכיתה**
		1.489	3.07	150	חטי"ב	
		1.282	3.46	460	חטי"ע	
<0.001	12.646	1.332	3.79	397	יסודי	WORD**** שימוש ב-
		1.447	3.23	146	חטי"ב	
		1.14	3.8	460	חטי"ע	
<0.001	8.197	1.421	3.28	398	יסודי	הכנת מצגות****
		1.468	3.24	148	חטי"ב	
		1.19	3.61	460	חטי"ע	
<0.001	14.719	1.473	3.27	397	יסודי	שליחת מידע באינטרנט****
		1.484	2.99	150	חטי"ב	
		1.176	3.62	456	חטי"ע	
0.001	7.459	1.463	3.1	397	יסודי	מתן ביקורת לתלמידים בכיתה על עבודתם***
		1.476	2.74	145	חטי"ב	
		1.482	2.73	456	חטי"ע	
0.062	2.79	1.514	2.98	397	יסודי	קבלת ביקורת מתלמידים בכיתה על עבודתי
		1.532	2.69	150	חטי"ב	
		1.506	2.79	458	חטי"ע	
0.01	4.581	1.244	3.73	396	יסודי	הערכה או רפלקציה על עבודה שהכנתי*
		1.239	3.53	149	חטי"ב	
		1.046	3.85	455	חטי"ע	
<0.001	12.337	1.266	3.93	398	יסודי	עבודה בקבוצה עם תלמידים אחרים****
		1.342	3.42	150	חטי"ב	
		1.096	3.96	459	חטי"ע	

<0.001	9.757	1.494	3.57	400	יסודי	שימוש באמצעים טכנולוגיים בשיעור *** (מחשב/טאבלט/טלפון)
		1.549	3.01	149	חט"ב	
		1.372	3.58	459	חט"ע	

\*P<0.05

\*\*P<0.01

\*\*\*P<0.005

\*\*\*\*P<0.001

ג. דיווח התלמידים על פרקטיקות של הערכה חלופית, לפי מקום מגורים, תרשים 5-6 (מבחן t)

תלמידי חט"ב

Sig (two-tailed)	t	Sig.	F	Std. Dev	ממוצע	N	אוכלוסייה	היגד
0.092	-1.695	0.771	0.085	1.456	3.02	42	מגורים בלתי מוסדרים	בחירת נושאים לעבודת חקר
				1.421	3.47	105	18 היישובים	
0.752	0.316	0.34	0.917	1.323	3.58	45	מגורים בלתי מוסדרים	חיפוש מידע באינטרנט לצורכי עבודה
				1.4	3.5	104	18 היישובים	
0.335	-0.966	0.792	0.07	1.317	3.41	44	מגורים בלתי מוסדרים	בחירת המידע המתאים לי, מתוך המידע שמצאתי בחיפוש
				1.242	3.63	105	18 היישובים	
0.005	-2.823	0.384	0.763	1.413	2.84	45	מגורים בלתי מוסדרים	סיכום מידע שמצאתי ** באינטרנט
				1.307	3.52	104	18 היישובים	
<0.001	-3.649	0.123	2.407	1.53	2.42	45	מגורים בלתי מוסדרים	הצגת מצגת מול הכיתה****
				1.387	3.35	105	18 היישובים	
0.045	-2.025	0.324	0.98	1.392	2.87	45	מגורים בלתי מוסדרים	WORD* שימוש ב-
				1.449	3.39	101	18 היישובים	

<0.001	-3.907	0.455	0.562	1.439	2.56	45	מגורים בלתי מוסדרים	****הכנת מצגות
				1.385	3.53	103	18 היישובים	
0.001	-3.406	0.592	0.289	1.386	2.38	45	מגורים בלתי מוסדרים	***שליחת מידע באינטרנט
				1.453	3.25	105	18 היישובים	
<0.001	-3.611	0.253	1.318	1.265	2.11	45	מגורים בלתי מוסדרים	****מתן ביקורת לתלמידים בכיתה על עבודתם
				1.48	3.03	100	18 היישובים	
0.007	-2.757	0.146	2.135	1.37	2.18	45	מגורים בלתי מוסדרים	**קבלת ביקורת מתלמידים בכיתה על עבודתם
				1.551	2.91	105	18 היישובים	
0.156	-1.425	0.406	0.694	1.328	3.31	45	מגורים בלתי מוסדרים	הערכה או רפלקציה על עבודה שהכנתם
				1.192	3.63	104	18 היישובים	
0.239	-1.183	0.426	0.637	1.412	3.22	45	מגורים בלתי מוסדרים	עבודה בקבוצה עם תלמידים אחרים
				1.309	3.5	105	18 היישובים	
0.019	-2.375	0.6	0.275	1.546	2.56	45	מגורים בלתי מוסדרים	*שימוש באמצעים טכנולוגיים בשיעור (מחשב, טאבלט, טלפון)
				1.516	3.2	104	18 היישובים	

\*P<0.05

\*\*P<0.01

\*\*\*P<0.005

\*\*\*\*P<0.001

Sig (two-tailed)	t	Sig.	F	Std. Dev	ממוצע	N	אוכלוסייה	היגד
0.047	-1.994	0.533	0.389	1.516	3.34	44	מגורים בלתי מוסדרים	בחירת נושאים לעבודת חקר*
				1.2	3.69	415	18 היישובים	
0.234	-1.206	0.009	6.885	1.186	3.7	43	מגורים בלתי מוסדרים	חיפוש מידע באינטרנט לצורכי עבודה
				0.942	3.92	415	18 היישובים	
0.179	-1.364	0.005	7.841	1.2	3.66	44	מגורים בלתי מוסדרים	בחירת המידע המתאים לי, מתוך המידע שמצאתי בחיפוש
				0.947	3.91	417	18 היישובים	
0.056	-1.954	0.027	4.908	1.229	3.48	44	מגורים בלתי מוסדרים	סיכום מידע שמצאתי באינטרנט
				1.03	3.85	414	18 היישובים	
0.005	-2.95	0.007	7.254	1.493	2.84	44	מגורים בלתי מוסדרים	הצגת מצגת מול הכיתה**
				1.242	3.53	416	18 היישובים	
0.064	-1.895	0.012	6.3	1.388	3.43	44	מגורים בלתי מוסדרים	WORD שימוש ב-
				1.106	3.84	416	18 היישובים	
0.008	-2.747	0.043	4.103	1.388	3.07	44	מגורים בלתי מוסדרים	**הכנת מצגות
				1.154	3.66	416	18 היישובים	
0.015	-2.526	0.001	10.37	1.461	3.09	43	מגורים בלתי מוסדרים	*שליחת מידע באינטרנט
				1.131	3.67	413	18 היישובים	

0.018	-2.441	0.001	11.634	1.195	2.29	42	מגורים בלתי מוסדרים	מתן ביקורת לתלמידים בכיתה על עבודתם*
				1.502	2.77	414	18 היישובים	
0.02	-2.33	0.257	1.286	1.403	2.28	43	מגורים בלתי מוסדרים	קבלת ביקורת מתלמידים בכיתה על עבודתי*
				1.509	2.84	415	18 היישובים	
0.014	-2.564	0.01	6.758	1.256	3.4	43	מגורים בלתי מוסדרים	הערכה או רפלקציה על עבודה שהכנתי*
				1.011	3.9	412	18 היישובים	
0.003	-3.161	0.001	11.797	1.348	3.36	44	מגורים בלתי מוסדרים	עבודה בקבוצה עם ***תלמידים אחרים
				1.048	4.03	415	18 היישובים	
<0.001	-4.68	0.29	1.123	1.475	2.68	44	מגורים בלתי מוסדרים	שימוש באמצעים טכנולוגיים בשיעור (מחשב, טאבלט, טלפון)****
				1.327	3.68	415	18 היישובים	

\*P<0.05

\*\*P<0.01

\*\*\*P<0.005

\*\*\*\*P<0.001

ד. דיווח התלמידים על הקשר עם המורים, לפי שלב חינוך, תרשים 7 (ANOVA)

היגד	אוכלוסייה	N	ממוצע	Std. Dev	F	Sig.
חלק מהצוות החינוכי בבית-הספר הם אנשים מיוחדים שאני מעריך* ומזדהה עימם	יסודי	397	4.01	1.265	13.346	<0.001
	חטי"ב	150	3.37	1.417		
	חטי"ע	459	3.86	1.243		
המורים בבית-הספר מלמדים את החומר ברמה גבוהה*	יסודי	398	4.06	1.169	13.029	<0.001
	חטי"ב	150	3.5	1.18		
	חטי"ע	461	3.87	1.098		
המורים בבית הספר שלי* מסבירים טוב את החומר	יסודי	395	4.36	0.958	32.355	<0.001
	חטי"ב	148	3.63	1.208		
	חטי"ע	461	3.92	1.092		
	יסודי	399	3.89	1.219	20.11	<0.001



		1.425	3.25	150	חט"ב	הרבה מהמורים כאן *מתעניינים בי אישית
		1.353	3.4	459	חט"ע	
<0.001	14.199	1.266	3.96	394	יסודי	יש מורה שאני מחובר אליו *במיוחד
		1.438	3.36	149	חט"ב	
		1.388	3.57	459	חט"ע	
<0.001	17.131	1.364	2.07	397	יסודי	כמעט אין מורים בבית- הספר שהם דגם לחיקוי *בשבילי
		1.237	2.35	153	חט"ב	
		1.448	2.62	461	חט"ע	
<0.001	16.279	1.212	3.97	398	יסודי	המורים נותנים הרגשה שניתן לפנות אליהם בכל *עניין
		1.329	3.31	148	חט"ב	
		1.213	3.7	461	חט"ע	
<0.001	24.208	1.193	4.11	396	יסודי	המורים קשובים לבעיות *שלנו
		1.351	3.32	149	חט"ב	
		1.203	3.76	456	חט"ע	
<0.001	16.688	1.426	3.8	394	יסודי	אפשר להתייעץ עם המורים בבית הספר *בנושאים אישיים
		1.367	3.03	148	חט"ב	
		1.406	3.55	460	חט"ע	

\*P<0.001

ה. דיווח התלמידים על הקשר עם המורים, לפי מקום מגורים, תרשים 8 (מבחן t)

תלמידי חט"ב

Sig (two-tailed)	t	Sig.	F	Std. Dev	ממוצע	N	אוכלוסייה	היגד
0.468	-0.728	0.15	2.091	1.317	3.24	45	מגורים בלתי מוסדרים	חלק מהצוות החינוכי בבית-הספר הם אנשים מיוחדים שאני מעריך ומזדהה עימם
				1.46	3.43	105	18 היישובים	
1	0	0.442	0.595	1.111	3.5	46	מגורים בלתי מוסדרים	המורים בבית-הספר מלמדים את החומר ברמה גבוהה
				1.215	3.5	104	18 היישובים	
0.895	-0.133	0.629	0.235	1.164	3.61	46	מגורים בלתי מוסדרים	המורים בבית הספר שלי מסבירים טוב את החומר
				1.233	3.64	102	18 היישובים	

0.001	-3.431	0.449	0.576	1.446	2.67	46	מגורים בלתי מוסדרים	הרבה מהמורים כאן מתעניינים בי אישית***
				1.334	3.51	104	18 היישובים	
0.012	-2.557	2.15	1.55	1.547	2.91	46	מגורים בלתי מוסדרים	יש מורה שאני מחובר אליו במיוחד*
				1.348	3.55	103	18 היישובים	
0.086	1.731	0.904	0.014	1.273	2.61	46	מגורים בלתי מוסדרים	כמעט אין מורים בבית-הספר שהם דגם לחיקוי בשבילי
				1.21	2.23	107	18 היישובים	
0.481	-0.707	0.364	0.829	1.293	3.2	46	מגורים בלתי מוסדרים	המורים נותנים הרגשה שניתן לפנות אליהם בכל עניין
				1.348	3.36	102	18 היישובים	
0.556	-0.591	0.955	0.003	1.365	3.22	46	מגורים בלתי מוסדרים	המורים קשובים לבעיות שלנו
				1.349	3.36	103	18 היישובים	
0.01	-2.623	0.355	0.862	1.288	2.58	45	מגורים בלתי מוסדרים	אפשר להתייעץ עם המורים בבית הספר בנושאים אישיים*
				1.443	3.23	103	18 היישובים	

\*P<0.05

\*\*P<0.01

\*\*\*P<0.005

\*\*\*\*P<0.001

Sig (two-tailed)	t	Sig.	F	Std. Dev	ממוצע	N	אוכלוסייה	היגד																																																																																		
<0.001	-4.133	0.003	9.055	1.479	3.0	44	מגורים בלתי מוסדרים	חלק מהצוות החינוכי בבית-הספר הם אנשים מיוחדים שאני מעריך ומזדהה עימם***																																																																																		
				1.181	3.95	415	18 היישובים		0.002	-3.319	0.048	3.94	1.231	3.3	44	מגורים בלתי מוסדרים	המורים בבית-הספר מלמדים את החומר ברמה גבוהה***	1.067	3.94	417	18 היישובים	0.003	-3.119	0.003	8.795	1.328	3.34	44	מגורים בלתי מוסדרים	המורים בבית הספר שלי מסבירים טוב את החומר***	1.047	3.99	417	18 היישובים	<0.001	-4.367	0.238	1.395	1.437	2.57	44	מגורים בלתי מוסדרים	הרבה מהמורים כאן מתעניינים בי אישית***	1.315	3.49	415	18 היישובים	<0.001	-5.714	0.043	4.135	1.517	2.45	44	מגורים בלתי מוסדרים	יש מורה שאני מחובר אליו במיוחד***	1.322	3.68	415	18 היישובים	0.425	-0.798	0.358	0.848	1.405	2.45	44	מגורים בלתי מוסדרים	כמעט אין מורים בבית-הספר שהם דגם לחיקוי בשבילי	1.453	2.64	417	18 היישובים	<0.001	-4.808	0.995	0	1.224	2.89	44	מגורים בלתי מוסדרים	המורים נותנים הרגשה שניתן לפנות אליהם בכל עניין***	1.18	3.79	417	18 היישובים	0.003	-3.108	0.001	12.255
0.002	-3.319	0.048	3.94	1.231	3.3	44	מגורים בלתי מוסדרים	המורים בבית-הספר מלמדים את החומר ברמה גבוהה***																																																																																		
				1.067	3.94	417	18 היישובים		0.003	-3.119	0.003	8.795	1.328	3.34	44	מגורים בלתי מוסדרים	המורים בבית הספר שלי מסבירים טוב את החומר***	1.047	3.99	417	18 היישובים	<0.001	-4.367	0.238	1.395	1.437	2.57	44	מגורים בלתי מוסדרים	הרבה מהמורים כאן מתעניינים בי אישית***	1.315	3.49	415	18 היישובים	<0.001	-5.714	0.043	4.135	1.517	2.45	44	מגורים בלתי מוסדרים	יש מורה שאני מחובר אליו במיוחד***	1.322	3.68	415	18 היישובים	0.425	-0.798	0.358	0.848	1.405	2.45	44	מגורים בלתי מוסדרים	כמעט אין מורים בבית-הספר שהם דגם לחיקוי בשבילי	1.453	2.64	417	18 היישובים	<0.001	-4.808	0.995	0	1.224	2.89	44	מגורים בלתי מוסדרים	המורים נותנים הרגשה שניתן לפנות אליהם בכל עניין***	1.18	3.79	417	18 היישובים	0.003	-3.108	0.001	12.255	1.482	3.11	44	מגורים בלתי מוסדרים	המורים קשובים לבעיות שלנו***								
0.003	-3.119	0.003	8.795	1.328	3.34	44	מגורים בלתי מוסדרים	המורים בבית הספר שלי מסבירים טוב את החומר***																																																																																		
				1.047	3.99	417	18 היישובים		<0.001	-4.367	0.238	1.395	1.437	2.57	44	מגורים בלתי מוסדרים	הרבה מהמורים כאן מתעניינים בי אישית***	1.315	3.49	415	18 היישובים	<0.001	-5.714	0.043	4.135	1.517	2.45	44	מגורים בלתי מוסדרים	יש מורה שאני מחובר אליו במיוחד***	1.322	3.68	415	18 היישובים	0.425	-0.798	0.358	0.848	1.405	2.45	44	מגורים בלתי מוסדרים	כמעט אין מורים בבית-הספר שהם דגם לחיקוי בשבילי	1.453	2.64	417	18 היישובים	<0.001	-4.808	0.995	0	1.224	2.89	44	מגורים בלתי מוסדרים	המורים נותנים הרגשה שניתן לפנות אליהם בכל עניין***	1.18	3.79	417	18 היישובים	0.003	-3.108	0.001	12.255	1.482	3.11	44	מגורים בלתי מוסדרים	המורים קשובים לבעיות שלנו***																					
<0.001	-4.367	0.238	1.395	1.437	2.57	44	מגורים בלתי מוסדרים	הרבה מהמורים כאן מתעניינים בי אישית***																																																																																		
				1.315	3.49	415	18 היישובים		<0.001	-5.714	0.043	4.135	1.517	2.45	44	מגורים בלתי מוסדרים	יש מורה שאני מחובר אליו במיוחד***	1.322	3.68	415	18 היישובים	0.425	-0.798	0.358	0.848	1.405	2.45	44	מגורים בלתי מוסדרים	כמעט אין מורים בבית-הספר שהם דגם לחיקוי בשבילי	1.453	2.64	417	18 היישובים	<0.001	-4.808	0.995	0	1.224	2.89	44	מגורים בלתי מוסדרים	המורים נותנים הרגשה שניתן לפנות אליהם בכל עניין***	1.18	3.79	417	18 היישובים	0.003	-3.108	0.001	12.255	1.482	3.11	44	מגורים בלתי מוסדרים	המורים קשובים לבעיות שלנו***																																		
<0.001	-5.714	0.043	4.135	1.517	2.45	44	מגורים בלתי מוסדרים	יש מורה שאני מחובר אליו במיוחד***																																																																																		
				1.322	3.68	415	18 היישובים		0.425	-0.798	0.358	0.848	1.405	2.45	44	מגורים בלתי מוסדרים	כמעט אין מורים בבית-הספר שהם דגם לחיקוי בשבילי	1.453	2.64	417	18 היישובים	<0.001	-4.808	0.995	0	1.224	2.89	44	מגורים בלתי מוסדרים	המורים נותנים הרגשה שניתן לפנות אליהם בכל עניין***	1.18	3.79	417	18 היישובים	0.003	-3.108	0.001	12.255	1.482	3.11	44	מגורים בלתי מוסדרים	המורים קשובים לבעיות שלנו***																																															
0.425	-0.798	0.358	0.848	1.405	2.45	44	מגורים בלתי מוסדרים	כמעט אין מורים בבית-הספר שהם דגם לחיקוי בשבילי																																																																																		
				1.453	2.64	417	18 היישובים		<0.001	-4.808	0.995	0	1.224	2.89	44	מגורים בלתי מוסדרים	המורים נותנים הרגשה שניתן לפנות אליהם בכל עניין***	1.18	3.79	417	18 היישובים	0.003	-3.108	0.001	12.255	1.482	3.11	44	מגורים בלתי מוסדרים	המורים קשובים לבעיות שלנו***																																																												
<0.001	-4.808	0.995	0	1.224	2.89	44	מגורים בלתי מוסדרים	המורים נותנים הרגשה שניתן לפנות אליהם בכל עניין***																																																																																		
				1.18	3.79	417	18 היישובים		0.003	-3.108	0.001	12.255	1.482	3.11	44	מגורים בלתי מוסדרים	המורים קשובים לבעיות שלנו***																																																																									
0.003	-3.108	0.001	12.255	1.482	3.11	44	מגורים בלתי מוסדרים	המורים קשובים לבעיות שלנו***																																																																																		

				1.151	3.83	412	18 היישובים	אפשר להתייעץ עם המורים בבית הספר בנושאים אישיים****
<0.001	-5.134	0.328	0.958	1.421	2.57	44	מגורים בלתי מוסדרים	
				1.321	3.65	416	18 היישובים	

\*P<0.05

\*\*P<0.01

\*\*\*P<0.005

\*\*\*\*P<0.001

1. תפיסות התלמידים בנוגע ללימודים, לפי שלב חינוך, תרשים 9 (ANOVA)

Sig.	F	Std. Dev	ממוצע	N	אוכלוסייה	היגד
<0.001	15.369	0.998	4.31	402	יסודי	אני מגיע לבית-הספר **** בזמן
		1.341	3.78	157	חטי"ב	
		1.131	3.99	461	חטי"ע	
<0.001	9.091	0.982	4.28	404	יסודי	אני משתדל להישמע **** לנהלי בית-הספר
		1.168	3.88	154	חטי"ב	
		0.935	4.17	458	חטי"ע	
<0.001	83.732	1.279	1.98	404	יסודי	לוקח לי הרבה זמן להגיע **** לבית-הספר
		1.51	2.82	155	חטי"ב	
		1.399	3.17	460	חטי"ע	
0.332	1.104	1.011	3.88	401	יסודי	הציונים שלי במבחנים גבוהים
		1.151	3.76	157	חטי"ב	
		0.976	3.9	460	חטי"ע	
0.501	0.691	1.104	3.94	402	יסודי	בשנה שעברה הייתי תלמיד טוב בלימודים
		1.18	3.94	155	חטי"ב	
		1.033	4.02	460	חטי"ע	
0.001	6.712	0.877	4.59	400	יסודי	ברצוני לסיים את שנת *** הלימודים בהצלחה
		1.065	4.29	154	חטי"ב	
		0.872	4.45	458	חטי"ע	
<0.001	19.107	1.094	1.58	398	יסודי	אני נעדר הרבה מבית הספר****
		1.107	1.86	153	חטי"ב	
		1.294	2.09	455	חטי"ע	
<0.001	25.463	1.09	1.6	400	יסודי	אני מאחר לבית הספר****
		1.161	1.8	151	חטי"ב	
		1.297	2.18	457	חטי"ע	
0.006	5.072	1.058	3.89	399	יסודי	אני משקיע בלימודים גם ** בשעות שבהן אני בבית
		1.247	3.56	154	חטי"ב	

		1.058	3.84	460	חטי"ע	
0.003	5.941	1.109	4.15	401	יסודי	אני מרוצה מהמעמד ***החברתי שלי בכיתה
		1.344	3.78	154	חטי"ב	
		1.084	4.01	460	חטי"ע	
0.061	2.808	0.95	4.24	400	יסודי	אני מצטיין בקריאה בערבית
		1.223	4.01	154	חטי"ב	
		1.021	4.17	455	חטי"ע	
0.041	3.196	1.079	3.78	398	יסודי	אני מצטיין בקריאה *בערבית
		1.348	3.56	154	חטי"ב	
		1.142	3.83	459	חטי"ע	
0.078	2.56	1.028	4.21	400	יסודי	אני מצטיין בכתיבה בערבית
		1.253	3.98	153	חטי"ב	
		1.031	4.17	458	חטי"ע	
0.048	3.042	1.1	3.89	399	יסודי	אני מצטיין בכתיבה *בערבית
		1.294	3.63	155	חטי"ב	
		1.145	3.86	458	חטי"ע	
0.002	6.306	1.392	3.54	399	יסודי	אני ממלא תפקידים ***בכיתתי/בבית-הספר
		1.51	3.08	155	חטי"ב	
		1.389	3.48	457	חטי"ע	

\*P<0.05

\*\*P<0.01

\*\*\*P<0.005

\*\*\*\*P<0.001

ז. דיווח התלמידים על פרקטיקות של הוראה מותאמת, לפי שלב חינוך, תרשים 11 (ANOVA)

Sig.	F	Std. Dev	מוצע	N	אוכלוסייה	היגד
<0.001	14.496	1.351	2.14	397	יסודי	המורים מוכנים לשמוע רק תשובות שמתאימות ****לדעתם
		1.276	2.21	149	חטי"ב	
		1.485	2.64	462	חטי"ע	
<0.001	14.881	1.106	3.9	397	יסודי	המורים מעודדים אותי ****לעבוד בדרך שלי
		1.355	3.34	149	חטי"ב	
		1.199	3.56	460	חטי"ע	
<0.001	24.004	1.179	3.86	397	יסודי	המורים מלמדים אותי איך ****לפתור בעיות בעצמי
		1.401	3.05	148	חטי"ב	
		1.253	3.52	462	חטי"ע	
<0.001	8.603	1.446	2.25	396	יסודי	המורים כועסים על תלמידים שמתנגדים ****לדעתם
		1.275	2.43	149	חטי"ב	
		1.368	2.64	460	חטי"ע	
<0.001	12.184	1.131	3.73	396	יסודי	המורים מדברים על הקשר בין הלימודים ובין מה ****שקורה בחיים
		1.315	3.16	148	חטי"ב	
		1.263	3.51	461	חטי"ע	

<0.001	16.146	1.08	4.07	395	יסודי	המורים מסבירים מדוע חשוב ללמוד נושאים מסוימים בבית הספר או בשיעור****
		1.363	3.49	148	חט"ב	
		1.143	3.75	459	חט"ע	
<0.001	17.053	1.247	1.87	395	יסודי	המורים מפסיקים אותי לפני שאני מסיים להגיד**** את כל מה שרציתי
		1.203	2.07	147	חט"ב	
		1.399	2.39	461	חט"ע	
<0.001	19.302	1.204	1.87	395	יסודי	כשאני בוחר נושא לעבודה, המורים מנסים להתערב ולהשפיע על הבחירה שלי****
		1.149	2.0	148	חט"ב	
		1.423	2.41	459	חט"ע	
<0.001	21.627	1.061	1.67	395	יסודי	המורים לא נותנים לי לעבוד בקצב שלי****
		1.28	2.05	149	חט"ב	
		1.368	2.23	460	חט"ע	
<0.001	8.786	1.415	2.87	396	יסודי	המורים שואלים אותי אם יש משהו שאני רוצה לשנות בדרך בה אני לומד****
		1.387	2.95	148	חט"ב	
		1.394	3.26	458	חט"ע	
<0.001	30.789	1.154	4.1	395	יסודי	המורים נותנים לנו את ההרגשה שהם בעדנו - גם כשאנחנו לא מצליחים****
		1.47	3.22	148	חט"ב	
		1.251	3.64	460	חט"ע	
0.003	5.718	1.311	3.64	395	יסודי	המורה בוחן את ההתקדמות של כל אחד ביחס לעצמו ולא לאחרים***
		1.347	3.22	146	חט"ב	
		1.293	3.49	457	חט"ע	
<0.001	24.961	1.036	4.35	393	יסודי	המורה מכבד/ת ומבקש/ת שניתן כבוד לכל אחד מהתלמידים בכיתה****
		1.354	3.59	147	חט"ב	
		1.141	4.02	459	חט"ע	

\*P<0.05

\*\*P<0.01

\*\*\*P<0.005

\*\*\*\*P<0.001

ח. דיווח מורים על פרקטיקות של הוראה מותאמת, לפי מגדר, תרשים 13-14 (מבחן t)

Sig (two-tailed)	t	Sig.	F	Std. Dev	ממוצע	N	אוכלוסייה	היגד
0.015	-2.454	0.07	3.34	0.945	3.61	41	גברים	בשיעורים נכללים מושגי יסוד מרכזיים של מקצוע* הלימוד
				0.863	4.01	107	נשים	
0.045	-2.024	0.749	0.102	0.736	3.65	40	גברים	השיעורים מאפשרים להקנות לתלמידים

				0.901	3.97	108	נשים	מיומנויות חשובות *ללימוד המקצוע
0.01	-2.617	0.307	1.049	0.867	3.56	41	גברים	השיעורים כוללים תרגולים חוזרים, עד שכל התלמידים מבינים *את חומר הלימוד
				0.933	4.0	109	נשים	
0.03	-2.215	0.04	4.306	0.799	3.63	41	גברים	השיעורים מקנים לתלמידים מיומנויות המאפשרות גישה ללימוד עצמי של *המקצוע
				0.754	3.95	108	נשים	
0.04	-2.075	0.21	1.588	0.95	3.56	41	גברים	רוב הנושאים מאורגנים *באופן נוח להוראה
				0.929	3.92	108	נשים	
0.058	-1.913	0.378	0.781	0.862	3.61	41	גברים	רוב הנושאים מאורגנים באופן נח ללמידה
				0.883	3.92	109	נשים	
0.23	-1.207	0.766	0.089	0.865	3.59	41	גברים	בשיעורים מודגשות רמות גבוהות של חשיבה, כגון: כושר ניתוח, הכללה, יישום, ביקורת והערכה
				0.928	3.79	108	נשים	
0.193	-1.309	0.932	0.007	0.809	3.75	40	גברים	אני משתמש בדרכי הוראה מגוונות בשיעורים (למידה בקבוצות, למידה עצמית (ועוד)
				0.9	3.96	107	נשים	
0.019	-2.377	0.273	1.21	0.891	3.61	41	גברים	יש ברשותי מבוחר של חומרים בהם אני משתמש בהוראה, כדוגמת: ספרי לימוד, ערכות לימוד, סרטונים *ועוד
				0.897	4.0	108	נשים	
0.112	-1.597	0.4	0.712	0.896	3.56	41	גברים	השיעורים מאפשרים להתחשב בתלמידים שיש להם תחומי התעניינות שונים
				0.855	3.81	108	נשים	

0.416	-0.816	0.442	0.593	0.944	3.68	40	גברים	השיעורים מאפשרים להתחשב בתלמידים בעלי יכולת לימודית שונה
				0.919	3.81	108	נשים	
0.183	-1.339	0.28	1.174	0.873	3.71	41	גברים	אני מקשר את נושאי הלימוד לחיי היומיום של התלמידים
				0.844	3.92	108	נשים	
0.212	-1.254	0.906	0.014	1.002	3.54	41	גברים	אני משתמש באמצעים טכנולוגיים שונים בהוראה
				1.01	3.77	108	נשים	
0.196	-1.298	0.98	0.001	1.031	3.29	41	גברים	התלמידים משתמשים באמצעים טכנולוגיים שונים בלמידה
				0.971	3.53	108	נשים	
0.845	-0.196	0.692	0.157	0.823	3.8	40	גברים	אני משתמש בדרכי הערכה מגוונות
				0.952	3.83	108	נשים	

\*P<0.05

\*\*P<0.01

\*\*\*P<0.005

\*\*\*\*P<0.001



## כלי הערכת ההוראה אשר פותחו לצורך מחקר זה

### נספח ב': שאלון מנהלים

למנהל שלום,

בימים אלו נערך מחקר שמטרתו לבחון דרכים שונות להערכת איכות ההוראה בבתי ספר. במסגרת זו נודה לך אם תענה על השאלון הבא.

בשאלון שלפנייך שאלות הקשורות לצוות המורים בבית-ספרך, לאפיון הוראה איכותית ולאופן שבו מתבצעים תהליכי הערכת מורים על ידי גורמים שונים בבית-הספר. חשוב לציין כי השאלון אנונימי, ואין חובה להשיב עליו.

מטעמי נוחות השאלון מנוסח בלשון זכר, אך מיועד למנהלים ולמנהלות. תודה על שיתוף הפעולה!

1. אני: זכר/ נקבה
2. שלב חינוך של בית הספר אותו אני מנהל: יסודי/ חטיבת ביניים/חטיבה עליונה
3. מספר שנות ותק בעבודה כמנהל: \_\_\_\_\_
4. מספר שנות וותק בהוראה: \_\_\_\_\_

### חלק 1: מאפייני ביה"ס והמורים

5. מה מספר התלמידים הלומדים בבית ספרך? \_\_\_\_\_
6. מה הגודל הממוצע של כיתות האם בבית-ספרך? (בחר אפשרות אחת).

- א. 15 תלמידים או פחות
- ב. 16-20 תלמידים
- ג. 21-25 תלמידים
- ד. 26-30 תלמידים
- ה. 31-35 תלמידים
- ו. 36-40 תלמידים
- ז. אחר:

7. מתוך כל המורים המועסקים בבית ספרך, אנה הערך כמה אחוזים מתוכם הם...

- א. מוסמכים על ידי משרד החינוך \_\_\_\_\_
- ב. בעלי תואר ראשון (למשל, B.Sc., B.Ed., B.A.) \_\_\_\_\_
- ג. בעלי תואר שני \_\_\_\_\_
- ד. בעלי תואר שלישי \_\_\_\_\_
- ה. עובדים במשרה מלאה:
- ו. עובדים במשרה חלקית:
- ז. איני מכיר נתונים אלו

8. האם נתקלת בקושי בגיוס מורים להוראה בבית ספרך בשנתיים האחרונות?

- א. כן
- ב. לא

האם נתקלת בקושי בגיוס מורים במיוחד למקצועות הבאים (אנא סמן את כל המקצועות הרלוונטיים):

- א. מתמטיקה  
 ב. אנגלית  
 ג. מקצועות מדעיים (למשל: פיזיקה, מחשבים)  
 ד. אחר: \_\_\_\_\_

- האם נתקלת בקושי בגיוס מורים אשר יכולים להכין תלמידים לבגרות 5 יח"ל:**  
 א. כן, במקצועות הרשומים בסעיף הקודם (מתמטיקה, אנגלית, מקצועות מדעיים)  
 ב. כן, במקצועות אחרים  
 ג. לא

**במידה ונתקלת בקושי בגיוס, אנא תאר ממה נובע הקושי וכיצד התמודדת איתו:**

## חלק 2: הערכת מורים בביה"ס

9. באיזו תדירות בממוצע מקבל כל מורה בביה"ס הערכה מהגורמים הבאים?

פעמיים בשנה או יותר	פעם בשנה	פעם בשנתיים	פחות מפעם בשנתיים	אף פעם	
					ממך, כמנהל
					חברים בצוות הניהול
					מורים עמיתים (שאינם חלק מצוות הניהול בבית-הספר)
					מאדם או מגוף חיצוני (למשל, מפקחים, נציגי רשויות, נציגי מחוז או כל אדם אחר)

גורמים נוספים המעריכים את עבודת המורה:

10. באיזו מידה אתה משתמש בכלים הבאים לאיסוף נתונים להערכת מורים?

לא מכיר כלי זה	במידה רבה מאוד 5	במידה רבה 4	במידה בינונית 3	במידה מעטה 2	כלל לא 1	
						הערכה מסכמת בסוף שנת הלימודים
						הכלי להערכת מורים שפותח ע"י ראמ"ה
						הערכה מילולית בסוף השנה
						תצפית מתוכננת בכיתה
						שיחת משוב לאחר תצפית
						דף משוב לאחר תצפית

						ביקור מזדמן בכיתה
						מערכי השיעור של המורים
						סקרי הוראה בקרב תלמידים
						ציוני תלמידים בכיתה/במגמה של המורה
						משוב עמיתים
						משוב מהורי התלמידים
						הערכה עצמית של המורה
						אחר _____

11. במידה ואתה מקיים הערכת מורים בבית ספרך, אילו פעולות אתה מבצע בעקבות הערכה זו?

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	
					שיחות משוב פרטניות עם מורים
					גיבוש תכנית הדרכה פרטנית
					הטלת סנקציות על מורים שהערכה שלהם לא מספקת
					מינוי חונכים למורים לצורך שיפור ההוראה
					שינוי תחומי האחריות של המורה בבית הספר (למשל, מפחיתים או מגדילים את עומס ההוראה או את תחומי הארגוניים/הניהוליים שלו)
					שינוי באפשרויות הקידום של המורה בבית הספר
					פיטורים או אי חידוש העסקה

אחר:

12. כמה מהמורים בבית ספרך (באחוזים) השתתפו בהשתלמויות לפיתוח מקצועי בשנה האחרונה? \_\_\_\_\_

**חלק 4: איכות ההוראה והלמידה בבית הספר**

13. כיצד אתה מגדיר הוראה איכותית?

---



---

14. האם לדעתך ישנם דגשים ייחודיים להוראה איכותית בבתי הספר הבדואים בדרום כן/ לא? אנא הסבר.

15. עד כמה להערכתך נפגעת איכות ההוראה בבית הספר שלך בשל הגורמים הבאים:

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	
					מחסור במורים
					מחסור במורים בתחומי דעת שונים (לדוג' פיזיקה, אנגלית)
					מחסור בחומרי הוראה-למידה (למשל ספרי לימוד)
					מחסור במחשבים
					גישה מוגבלת לאינטרנט
					מחסור באתרים תומכי למידה (עשר אצבעות, אופק)
					תחלופה גבוהה של מורים
					מספר תלמידים גבוה בכיתה
					השתתפות נמוכה של מורים בהשתלמויות לפיתוח מקצועי
					ידע לא מספק של מורים בפדגוגיה ובתחום התוכן
					היעדרות של מורים
					מורים שאינם מוכנים היטב לשיעורים
					התנגדות צוות ההוראה לשינויים
					אחר:

16. עד כמה להערכתך נפגעת איכות הלמידה בבית ספרך בשל התופעות האלה?

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	
					היעדרות תלמידים מבית-הספר
					היעדרות תלמידים משיעורים
					חוסר כבוד של תלמידים כלפי מורים
					מורים המתייחסים בנוקשות רבה מדי לתלמידים
					פערים תרבותיים בין המורים לתלמידים

					בעיות משמעת בשיעורים
					חוסר מעורבות של הורי התלמידים
					אחר:

17. באילו דרכים ניתן לנקוט, לדעתך, על מנת לשפר את איכות ההוראה בבתי-ספר בחברה הבדואית בדרום?

---



---



---

18. כיצד היית מעריך את איכות ההוראה בבית הספר אותו אתה מנהל? מהן נקודות החוזקה ומהן נקודות החולשה בהוראה בבית הספר?

---



---



---

19. מתוך היכרותך עם בתי ספר אחרים בדרום, מהן נקודות החוזקה ומהן נקודות החולשה באיכות ההוראה בבתי הספר בחברה הבדואית בדרום? ואם ידוע לך, גם בהשוואה לבתי ספר שאינם בדואים?

---



---



---

תודה על שיתוף הפעולה!

## נספח ג': שאלון מורים – עברית

### שאלון למורים

שלום רב,

השאלון שלפניך הוא חלק ממחקר הערכה המבוצע ע"י מכון סאלד בשותפות עם מכון ברוקדייל. מטרת המחקר לאפיין ולהעריך את איכות ההוראה בבתי הספר הבדואים בדרום. תשובותיך לשאלון זה חשובות לנו לצורך איתור האתגרים ופתרונם.

**חשוב לציין כי השאלון אנונימי**, ואין חובה להשיב עליו. מטעמי נוחות השאלון מנוסח בלשון זכר, אך מיועד למורים ולמורות כאחד. תודה על שיתוף הפעולה!

1. אני:

א. זכר

ב. נקבה

2. מגזר:

3. ישוב מגורים:

4. מה שנות הותק שלך בהוראה, לרבות שנת ההוראה הנוכחית?

\_\_\_\_\_ שנים. (אנא עגל את מספר השנים למספר השלם הקרוב ביותר).

5. מה תפקידך בבית הספר (ניתן לסמן יותר מתשובה אחת)?

מורה/מחנך/רכז/יועץ/אחר

6. מהו תחום הלימוד בו עברת התמחות? \_\_\_\_\_

7. מהו המקצוע או המקצועות אותם אתה מלמד כיום? \_\_\_\_\_

8. מהי רמת ההשכלה הגבוהה ביותר שהשלמת?

א. בית-ספר תיכון

ב. לימודי מכינה (כגון מכינה קדם-אקדמית)

ג. לימודי הוראה על-תיכוניים (כגון תעודת הוראה ללא B.Ed.)

ד. תואר ראשון (למשל B.A., B.Ed., B.Sc.)

ה. תואר שני

ו. תואר שלישי

ח. אחר, פרט \_\_\_\_\_

9. האם יש לך תעודת הוראה?

- א. כן
- ב. אני לומד לקראת תעודת הוראה
- ג. לא

10. באיזו מסגרת למדת/אתה לומד לתעודת ההוראה?

- א. כחלק ממסלול הלימודים לתואר ראשון במכללה לחינוך
- ב. במסגרת לימודים לתעודת הוראה במכללה לחינוך
- ג. במסגרת לימודים לתעודת הוראה באוניברסיטה
- ד. במסגרת תכנית הסבה לאקדמאיים
- ה. במסגרת אחרת, פרט: \_\_\_\_\_

11. ניסיון קודם בהוראה:

- א. לימדתי בעבר רק תלמידים מהחברה הבדואית
- ב. לימדתי בעבר תלמידים מכלל המגזר הערבי
- ג. לימדתי בעבר תלמידים מהמגזר היהודי ומהמגזר הערבי
- ד. אין לי ניסיון קודם

12. האם עברת הכשרה ב:

הדרכה / תכנית מנהיגות/ אחר, פרט: \_\_\_\_\_

13. האם אתה עובד כיום במספר בתי ספר?

כן / לא

14. אם כן- אני מלמד תלמידים מהאוכלוסייה (סמן את כל התשובות הרלוונטיות):

- דרוזים
- ערבים מוסלמים
- ערבים נוצרים
- יהודים

15. מורים שונים מציינים סיבות שונות שהביאו אותם לבחור במקצוע ההוראה. לפניך רשימה של סיבות. ציין,

ליד כל סיבה, באיזו מידה היא הביאה אותך לבחור במקצוע ההוראה.

סיבות	כלל לא 1	במידה מעטה 2	במידה בינונית 3	במידה רבה 4	במידה רבה מאוד 5
א. רצון לעבוד עם ילדים ונוער					
ב. שעות עבודה נוחות					

סיבות	כלל לא 1	במידה מעטה 2	במידה בינונית 3	במידה רבה 4	במידה רבה מאוד 5
ט. סטטוס					
ש. משכורת					
ז. עניין בהוראה					
ח. עניין בתחום אותו למדתי (תני"ך, פיזיקה וכו')					
ט. יציבות מקצועית					

16. לפניך היגדים המתייחסים להרגשתך לגבי עבודת ההוראה, בכלל, ולגבי עבודתך הנוכחית בפרט.  
נא סמן את הספרה המתאימה ביותר להרגשתך לפי הסולם הבא:

היגדים	לא מסכים כלל 1	לא מסכים 2	כמעט מסכים 3	מסכים 4	מסכים מאוד 5
א. אני מרוצה מהעבודה עם התלמידים					
ב. אני משתדל מאוד להראות לתלמידיי שאכפת לי מהם					
ג. אני מרוצה מהקשר עם ההורים					
ד. אני מרוצה מההתמודדות שלי עם בעיות משמעת					
ה. אני מרוצה מתמיכת המנהל בצוות המורים					
ו. אני מרוצה מההספק של חומר הלימוד בשיעורים שלי					
ז. חשוב לי שתלמידיי יהפכו ללומדים עצמאיים					
ח. אני משתדל ליצור קשר עם תלמידים חסרי מוטיבציה					
ט. אני משתדל ליצור קשר עם תלמידים המתקשים בלימודים					
י. אני מוכן להשקיע מאמץ רב מעבר לציפיות הרגילות מהמורים					



מסכים מאוד 5	מסכים 4	כמעט מסכים 3	לא מסכים 2	לא מסכים כלל 1	היגזים
					ז. אני מרגיש שאני משתפר כל שנה כמורה
					ט. אני שמח ללמוד שיטות לשיפור עבודת ההוראה שלי
					י. אני מרגיש שחלק מאחריותי לדאוג שהתלמידים לא ינשרו מבית הספר
					יא. אני מרוצה מעבודתי בבית-הספר
					יב. מספר התלמידים בכיתה מקשה עלי להתייחס לכל תלמיד לפי צרכיו
					יג. מספר התלמידים מקשה עלי להתייחס לכל תלמיד לפי יכולותיו
					יד. רמת התלמידים בבית הספר נמוכה מאוד
					טו. קיימת אפשרות נוחה לצלם חומרי למידה
					טז. מרחקי המגורים של התלמידים מקשים עלי לטפל בבעיות החברתיות של הכיתה
					טז. חומרי הלמידה (ספרים, חוברות וכו') במקצועות אותם אני מלמד מתאימים לתלמידים
					יז. מרחק ביה"ס ממקום מגוריי משפיע לרעה על שביעות הרצון שלי מעבודתי
					יח. אני יכול להתמודד עם למידה מרחוק
					יט. קשר רציף עם ההורים מסייע להצלחת התלמיד
					כ. אני מתפתח באופן אישי או מקצועי במהלך השנים

**חלק 2: השתלמויות ופיתוח מקצועי**

17. האם הנושאים שמופיעים בהיגדים שלהלן נכללו בהשכלה הפורמלית שלך או בהכשרה שלך להוראה?

לא	כן, בחלק מהמקצועות שאני מלמד	כן, בכל המקצועות שאני מלמד	היגדים
			א. ידע מקצועי הנוגע למקצועות אותם אתה מלמד בפועל
			ב. הכרות עם תכנית הלימודים
			ג. דרכי ההוראה במקצועות הלימוד
			ד. ניהול כיתה (ארגון זמן, בעיות משמעת)
			ה. הוראה דיפרנציאלית
			ו. הערכת הלומדים
			ז. התאמת ההוראה ללומדים בהתייחסות להיבטים תרבותיים

18. עד כמה אתה מרגיש מוכן בעבודתך בהוראה בנוגע לנושאים המופיעים בהיגדים שלהלן?

לא	כן, בחלק מהמקצועות שאני מלמד	כן, בכל המקצועות שאני מלמד	היגדים
			א. תוכן מקצועות הלימוד
			ב. הכרות עם תכנית הלימודים
			ג. דרכי ההוראה במקצועות הלימוד
			ד. ניהול כיתה (ארגון זמן, בעיות משמעת)
			ה. הוראה דיפרנציאלית
			ו. הערכת הלומדים
			ז. התאמת ההוראה ללומדים בהתייחסות להיבטים תרבותיים
			ח. היכרות עם כלים דיגיטליים מגוונים וסביבות למידה טכנולוגיות
			ט. ניהול שיעור באמצעות טכנולוגיה
			י. ניהול שיעור בלמידה מרחוק

19. האם השתתפת בפעילויות לפיתוח מקצועי במהלך השנה האחרונה:

פעילויות	האם השתתפת?
א. השתלמויות	כן / לא
ב. כנסים או ימי עיון בנושא חינוך	כן / לא
ג. סיורים בבתי-ספר אחרים לשם תצפית	כן / לא
ד. השתתפות בקהילת מורים העוסקת בתחום התוכן אותו אני מלמד	כן / לא
ה. למידת עמיתים בבית הספר	כן / לא

אחר, פרט: \_\_\_\_\_

20. ציין עד כמה יש לך כעת צורך בפיתוח מקצועי בכל אחד מהתחומים שלהלן.

היגדים	אין לי כל צורך 1	צורך מועט 2	צורך בינוני 3	צורך רב 4	צורך רב מאוד 5
א. הבנה בתחומי ההוראה שלי					
ב. ידע בפדגוגיה בתחומי ההוראה שלי					
ג. הכרות עם תכנית הלימודים					
ד. דרכי הערכת תלמידים					
ה. מיומנויות תקשוב					
ו. ניהול הכיתה					
ז. התאמת ההוראה לתלמידים בעלי מאפיינים שונים					
ח. דרכים להקניית מיומנויות (למשל- מיומנויות המאה ה-21)					
ט. התאמת ההוראה ללומדים בהתייחסות למאפיינים תרבותיים שונים					
י. היכרות עם כלים דיגיטליים מגוונים וסביבות למידה טכנולוגיות					
יא. הכשרה פדגוגית לניהול שיעור באמצעות טכנולוגיה					
יב. הכשרה פדגוגית להוראה מרחוק					

אחר: \_\_\_\_\_

21. באופן כללי, האם אתה מרוצה ממידת ההשתתפות שלך בפעולות שונות לפיתוח מקצועי?

- א. כלל לא
- ב. במידה מעטה
- ג. במידה בינונית
- ד. במידה רבה
- ה. במידה רבה מאד

הסבר תשובתך: \_\_\_\_\_

**חלק 3: הערכת מורים בביה"ס**

22. השאלות בסעיף זה עוסקות בכלים נפוצים להערכת מורים. עבור כל כלי, סמן את הספרה המתאימה ביותר לתיאור המידה שבה משתמשים בו בבית-ספרך.

כלי הערכה	כלל לא 1	במידה נמוכה 2	במידה בינונית 3	במידה גבוהה 4	במידה גבוהה מאוד 5
א. גיליון הערכה מסכם בסוף השנה					
ב. כלי להערכת מורים שפותח ע"י ראמ"ה					
ג. הערכה מילולית בסוף השנה					
ד. תצפית מתוכננת בכיתה					
ה. שיחת משוב לאחר תצפית					
ו. דף משוב לאחר תצפית					
ז. ביקור מזדמן בכיתה					
ח. תכנית עבודה של המורה					
ט. ציוני תלמידים כמדד לביצועי המורה					
י. תלקיט (פורטפוליו) של מורה					
יא. משוב עמיתים					

אחר, פרט: \_\_\_\_\_

**חלק 4: איכות ההוראה בבית הספר, אקלים בית-הספר**

23. השאלות בסעיף זה עוסקות בשיעורים אותם אתה מלמד. עבור כל היגד סמן באיזו מידה הוא מתקיים בשיעורים שלך.

היגדים	כלל לא 1	במידה מועטה 2	במידה בינונית 3	במידה רבה 4	במידה רבה מאוד 5
א. בשיעורים נכללים מושגי יסוד מרכזיים של מקצוע הלימוד					
ב. השיעורים מאפשרים להקנות לתלמידים מיומנויות חשובות ללימוד המקצוע					
ג. השיעורים כוללים תרגולים חוזרים, עד שכל התלמידים מבינים את חומר הלימוד					
ד. השיעורים מקנים לתלמידים מיומנויות המאפשרות גישה ללימוד עצמי של המקצוע					
ה. רוב הנושאים מאורגנים באופן נוח להוראה					
ו. רוב הנושאים מאורגנים באופן נח ללמידה					
ז. בשיעורים מודגשות רמות גבוהות של חשיבה, כגון: כושר ניתוח, הכללה, יישום, ביקורת והערכה					
ח. אני משתמש בדרכי הוראה מגוונות בשיעורים (למידה בקבוצות, למידה עצמית ועוד)					
ט. יש ברשותי מבחר של חומרים בהם אני משתמש בהוראה, כדוגמת: ספרי לימוד, ערכות לימוד, סרטונים ועוד					
י. השיעורים מאפשרים להתחשב בתלמידים שיש להם תחומי התעניינות שונים					
יא. השיעורים מאפשרים להתחשב בתלמידים בעלי יכולת לימודית שונה					
יב. אני מקשר את נושאי הלימוד לחיי היומיום של התלמידים					
יג. אני משתמש באמצעים טכנולוגיים שונים בהוראה					
יד. התלמידים משתמשים באמצעים טכנולוגיים שונים בלמידה					
טו. אני משתמש בדרכי הערכה מגוונות					

אחר, פרט: \_\_\_\_\_

24. עד כמה נפגעת, לדעתך, יכולתו של בית הספר שבו אתה מלמד לספק הוראה איכותית בשל הגורמים שלהלן?

גורמים	כלל לא 1	במידה מועטה 2	במידה בינונית 3	במידה רבה 4	במידה רבה מאוד 5
א. מחסור בחומרי הוראה (למשל ספרי לימוד)					
ב. מחסור בחומרי הוראה מתאימים לאוכלוסיית התלמידים					
ג. מחסור באמצעים טכנולוגיים להוראה					
ד. מחסור במעבדות					
ה. מחסור במחשבים					
ו. גישה מוגבלת לאינטרנט					
ז. מחסור בחומרים בספרייה					
ח. היעדר הכשרה מספקת למורים					
ט. מחסור בתשתיות (למשל: כיתות, מיזוג, מכונות צילום)					

אחר, פרט: \_\_\_\_\_

ועד כמה נפגעת, לדעתך, למידת התלמידים בבית-ספרך בשל התופעות האלה?

תופעות	כלל לא 1	במידה מועטה 2	במידה בינונית 3	במידה רבה 4	במידה רבה מאוד 5
א. חוסר מוטיבציה של התלמידים ללמוד					
ב. היעדרות תלמידים מבית-הספר					
ג. היעדרות תלמידים משיעורים					
ד. חוסר כבוד של תלמידים כלפי מורים					
ה. מורים שאינם עונים על הצרכים האישיים של התלמידים					
ו. היעדרות של מורים					
ז. קושי לטפל בבעיות משמעת					
ח. פערים תרבותיים בין המורים לתלמידים					
ט. בעיות בבית/חוסר שת"פ של ההורים					

25. באילו דרכים ניתן לנקוט, לדעתך, על מנת לשפר את איכות ההוראה בבתי-ספר בחברה הבדואית בדרום?

---



---

תודה על שיתוף הפעולה!

استبانة للمعلمين

تحية طيبة،

الاستبانة الذي أمامك هو جزء من بحث التقييم الذي يقوم به معهد صولد بالمشاركة مع معهد بروكديل.

هدف البحث هو تصنيف وتقييم جودة التعليم في المدارس البدوية في الجنوب. إجابتك عن هذا الاستبانة مهمة لنا لكشف التحديات وحلها.

من الجدير بالذكر أن الاستبانة بدون ذكر أسماء، ولست مضطراً للإجابة عنه. كُتبت الاستبانة بصيغة المذكر لكنه معد للمعلمين والمعلمات على حدٍ سواء.

نشكركم لحسن تعاونكم!

1. أنا:

أ. ذكر

ب. أنثى

2. الوسط:

3. مكان السكن:

4. كم عدد سنوات الأقدمية لك في التعليم، بما في ذلك سنة التعليم الحالية؟

\_\_\_\_\_ سنوات. (يرجى كتابة عدد السنوات حسب العدد الصحيح الأقرب)

5. ما هي وظيفتك في المدرسة (يمكن اختيار أكثر من إجابة واحدة)؟

معلم/مربي/مركز/مستشار/وظيفة أخرى

6. ما هو مجال الدراسة الذي تخصصت به؟ \_\_\_\_\_

7. ما المادة أو المواد التي تعلمها اليوم؟ \_\_\_\_\_

8. ما هو المستوى الدراسي الأعلى الذي أكملته؟

أ. الثانوية

ب. دراسات تحضيرية (مثل الدراسات التحضيرية قبل الأكاديمية)

ت. دبلوم (مثل شهادة تدريس بدون B.Ed.)

ث. لقب أول (مثل B.Sc. ,B.Ed. ,B.A.)

ج. لقب ثانٍ

ح. لقب ثالث

خ. آخر، وضّح \_\_\_\_\_

9. هل لديك شهادة تدريس؟

أ. نعم

ب. أدرس الآن لشهادة التدريس

ت. لا

10. في أي نطاق تعلّمت/ تتعلّم لنيل شهادة التدريس؟

أ. كجزء من دراستي للقب الأول في كُليّة للتربية

ب. في نطاق دراستي لنيل شهادة تدريس في كُليّة للتربية

ت. في نطاق تعليمي لنيل شهادة تدريس في الجامعة

ث. في نطاق برنامج انتقال الأكاديميين إلى التدريس

ج. في نطاق آخر، وضّح: \_\_\_\_\_

11. خبرة سابقة في التدريس:

أ. علّمت في السابق طلابًا من المجتمع البدوي فقط

ب. علّمت في السابق طلابًا من الوسط العربي عامّةً

ت. علّمت في السابق طلابًا من الوسط العربي والوسط اليهودي

ث. ليس لديّ خبرة سابقة في التدريس

12. هل خضعت للتدريب بـ:

إرشاد / برنامج قيادة / آخر، وضّح: \_\_\_\_\_

13. هل تعلّم اليوم في أكثر من مدرسة واحدة؟

نعم / لا

14. في حال أجبت بـ "نعم" - أنا أعلم طلابًا من السكّان (حدّد كلّ الإجابات ذات العلاقة):

• الدروز

• العرب المسلمين

• العرب النصارى

• اليهود



15. العديد من المعلمين يذكرون أسبابًا مختلفةً وراء اختيارهم مهنة التدريس. أمامك قائمة بالأسباب. اذكر، بجانب كل سبب، بأيّ مدى كانت وراء اختيارك لهذه المهنة.

الأسباب	بتاتًا 1	بمدى منخفض 2	بمدى متوسط 3	بمدى كبير 4	بمدى كبير جدًا 5
أ. الرّغبة في العمل مع الأولاد والشباب					
ب. ساعات عمل مريحة					
ت. الوضع					
ث. الرّاتب					
ج. اهتمام بالتدريس					
ح. اهتمام بالمجال الذي تعلّمته (توراة، فيزياء، وهكذا)					
خ. استقرار وظيفي					

16. أمامك أقوال تتعلّق بشعورك تجاه مهنة التدريس، بشكل عامّ وتجاه وظيفتك الحاليّة بشكل خاصّ. رجاءً حدّد الرقم الأكثر ملاءمة لشعورك حسب السّلم التّالي:

الأقوال	غير موافق أبدًا 1	غير موافق 2	موافق تقريبًا 3	موافق 4	موافق جدًا 5
أ. أنا راضٍ من عملي مع التلاميذ					
ب. أنا أحاول كثيرًا أن أبين لتلاميذي أنّي أهتمُّ بهم					
ت. أنا راضٍ من العلاقة مع الأهالي					
ث. أنا راضٍ من مواجهتي لمشاكل الانضباط					
ج. أنا راضٍ من دعم المدير لطاقتي المعلمين					
ح. أنا راضٍ من حجم المادّة المنجزة في دروسي					
خ. يهتمني أن يتحوّل تلاميذي إلى متعلّمين ذاتيين					
د. أحاول أن أتواصل مع التلاميذ الذين لا يملكون الدافع للتعلّم					

موافق جدًا 5	موافق 4	موافق تقريبًا 3	غير موافق 2	غير موافق أبدًا 1	الآقوال
					ذ. أأاول أن أتواصل مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلّم
					ر. أنا جاهز لبذل مجهود كبير يفوق التوقّعات العادية من المعلمين
					ز. أنا أشعر أنني أتحدّث كل سنة كمعلم
					س. يسعدني أن أتعلّم طرقًا لتحسين عملية التدريس
					ش. أنا أشعر أنّ الاهتمام بعدم تسرّب التلاميذ من المدرسة هو جزء من مسؤوليتي
					ص. أنا راضٍ من عملي في المدرسة
					ض. عدد التلاميذ في الصّف يصعب عليّ التعامل مع كلّ تلميذ حسب حاجته
					ط. عدد التلاميذ في الصّف يصعب عليّ التعامل مع كلّ تلميذ حسب قدراته
					ظ. مستوى التلاميذ منخفض جدًّا
					ع. هناك إمكانية مريحة لتصوير موادّ تعليمية
					غ. بُعد أماكن سكن التلاميذ يصعب عليّ معالجة المشاكل الاجتماعية للصفّ
					ف. الموادّ التعليمية (كتب، كراسيات، وهكذا) في المجالات التي أعلمها ملائمة للتلاميذ
					ق. بُعد المدرسة من مكان سكني يؤثّر سلبيًا على رضائي من وظيفتي
					ك. أنا أستطيع أن أتأقلم مع التعلّم عن بُعد
					ل. التّواصل المستمرّ مع الأهل يساعد على نجاح التلاميذ
					م. أنا أتطوّر بشكل شخصي أو مهني على مرّ السنين

القسم 2: الاستكاملات والتطور المهني

17. هل تضمنت دراستك الرسمية أو تأهيلك للتدريس المضامين الظاهرة في الأقوال التالية؟

لا	نعم، في قسم من المجالات التي أدرّسها	نعم، في كلّ المجالات التي أدرّسها	الأقوال
			أ. خبرة في المواد التي أعلمها بالفعل
			ب. معرفة بالمنهاج الدراسي
			ت. أساليب تدريس المواد التعليمية
			ث. إدارة الصفّ (تنظيم الوقت، مشاكل الانضباط)
			ج. تدريس تفاضليّ
			ح. تقييم المتعلمين
			خ. ملاءمة التدريس للمتعلمين فيما يتعلّق بالجوانب الاجتماعيّة

18. بأيّ مدى تشعر بالجاهزية في عملك بالتدريس بالنسبة للمواضيع الظاهرة في الأقوال التالية؟

لا	نعم، في قسم من المواد التي أدرّسها	نعم، في كلّ المواد التي أدرّسها	الأقوال
			أ. مضمون المواد التعليمية
			ب. العلم بالمنهاج الدراسي
			ت. أساليب تدريس المواد التعليمية
			ث. إدارة الصفّ (تنظيم الوقت، مشاكل الانضباط)
			ج. تدريس تفاضليّ
			ح. تقييم المتعلمين
			خ. ملاءمة التدريس للمتعلمين فيما يتعلّق بالجوانب الاجتماعيّة
			د. العلم بأدوات رقمية متنوّعة وبيانات دراسيّة تكنولوجيّة

			ذ. إدارة درس بواسطة التكنولوجيا
			ر. إدارة درس بواسطة التعلیم عن بُعد

19. هل شاركت في فعاليات للتطوير المهني خلال السنة الأخيرة:

هل شاركت؟	الفعاليات
نعم / لا	أ. استكمالات
نعم / لا	ب. مؤتمرات أو ندوات حول موضوع التربية
نعم / لا	ت. جولات في مدارس أخرى بهدف المشاهدة
نعم / لا	ث. مشاركة في مجموعات معلمين تعمل في المجال الذي أعلمه
نعم / لا	ج. التعلّم من الزملاء في المدرسة

آخر، وضّح: \_\_\_\_\_

20. أذكر بأي مدى تحتاج للتطوير المهني في كل واحد من المجالات التالية.

حاجة كبيرة جداً 5	حاجة كبيرة 4	حاجة متوسطة 3	حاجة قليلة 2	ليس لدي حاجة 1	الأقوال
					أ. فهم في مجالات التدريس الخاصة بي
					ب. العلم بأصول التدريس في مجالات التدريس الخاصة بي
					ت. العلم بالمنهاج الدراسي
					ث. أساليب تقييم المتعلمين
					ج. مهارات في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
					ح. إدارة الصف
					خ. ملاءمة التدريس لتلاميذ ذوي مميزات مختلفة
					د. وسائل لاكتساب المهارات (مثل مهارات القرن الـ 21)

الأقوال	ليس لدي حاجة 1	حاجة قليلة 2	حاجة متوسطة 3	حاجة كبيرة 4	حاجة كبيرة جداً 5
ذ. ملاءمة التدريس للمتعلمين بالنظر إلى خصائص ثقافية مختلفة					
ر. العلم بأدوات رقمية متنوعة وبيئات دراسية تكنولوجية					
ز. تأهيل تربوي لإدارة الدرس بواسطة التكنولوجيا					
س. تأهيل تربوي للتدريس عن بعد					

آخر :

21. بشكل عام، هل أنت راضٍ من مدى مشاركتك في الفعاليات المختلفة للتطوير المهني؟

١. بتاتاً
٢. بمدى منخفض
٣. بمدى متوسط
٤. بمدى كبير
٥. بمدى كبير جداً

اشرح إجابتك :

القسم الثالث: تقييم المعلمين في المدارس

22. تتناول الأسئلة في هذا القسم الأدوات الشائعة لتقييم المعلمين. بالنسبة لكل أداة، حدّد الرّقم الأكثر ملاءمة لوصف مدى استخدامها في مدرستك.

الأداة	بتاتاً 1	بمدى منخفض 2	بمدى متوسط 3	بمدى كبير 4	بمدى كبير جداً 5
أ. ورقة تقييم إجمالية في نهاية العام					
ب. أداة لتقييم المعلمين طوّرت بواسطة "راما"					
ت. تقييم كلامي في نهاية العام					
ث. مشاهدة مخطّطة في الصّف					
ج. المرودية بعد المشاهدة					
ح. ورقة المرودية بعد المشاهدة					
خ. زيارة غير رسمية للصّف					
د. خطّة عمل المعلم					
ذ. علامات التلاميذ كمقياس لأداء المعلم					
ر. محفظة المعلم (البورتفوليو)					
ز. مرودية زملاء					

آخر، وضّح: \_\_\_\_\_

القسم الرابع: جودة التّعليم في المدرسة، المناخ المدرسيّ

23. تتناول الأسئلة في هذا القسم الدّروس التي تعلّمها. في كل واحد من الأقوال، حدّد بأيّ مدى يتحقّق في دروسك.

بمدى كبير جداً 5	بمدى كبير 4	بمدى متوسط 3	بمدى منخفض 2	بتأناً 1	الأقوال
					أ. تتضمن الدروس مصطلحات أساسية مركزية في المادة الدراسية
					ب. تتيح الدروس للتلاميذ اكتساب مهارات مهمة لتعلم المادة
					ت. تتضمن الدروس تمارين متكررة، حتى يفهم التلاميذ المادة
					ث. تمنح الدروس للتلاميذ مهارات تتيح لهم تعلمًا ذاتيًا للمادة
					ج. أغلب المواضيع منظمة بشكل مريح للتدريس
					ح. أغلب المواضيع منظمة بشكل مريح للدراسة
					خ. يتم التأكيد على مستويات عالية في التفكير في الدروس، مثل: القدرة على التحليل، التعميم، التطبيق، النقد والتقييم
					د. أنا أستعمل أساليب تدريس متنوعة في الدروس (التعلم في مجموعات، التعلم الذاتي، وغيرها)
					ذ. في حوزتي مجموعة مختارة من المواد التي أستخدمها في التدريس، مثلاً: كتب دراسية، مجتمعات لمواد تعليمية، أفلام قصيرة وأشياء أخرى
					ر. تسمح الدروس بمراعاة التلاميذ الذين لديهم مجالات اهتمام مختلفة
					ز. تسمح الدروس بمراعاة التلاميذ ذوي قدرات دراسية مختلفة
					س. أنا أربط بين المواضيع الدراسية وبين حياة التلاميذ اليومية
					ش. أنا أستخدم وسائل تكنولوجية مختلفة في التدريس
					ص. يستخدم التلاميذ وسائل تكنولوجية مختلفة في التعلم
					ض. أنا أستخدم أساليب تقييم

آخر، وضح: \_\_\_\_\_

24. بأيّ مدى مُست، حسب رأيك، قدرة المدرسة التي تعلّم فيها على توفير تعليم جيّد بسبب العوامل التّالية؟

بمدى كبير جداً 5	بمدى كبير 4	بمدى متوسط 3	بمدى منخفض 2	بتأناً 1	العوامل
					أ. نقص في الموادّ الدّراسيّة (مثل الكتب المدرسيّة)
					ب. نقص في الموادّ الدّراسيّة الملائمة للتلاميذ
					ت. نقص في الموارد التكنولوجيّة للتّدرّيس
					ث. نقص في المختبرات
					ج. نقص في أجهزة الحاسوب
					ح. مناليّة محدودة للإنترنت
					خ. نقص في الموادّ في المكتبة
					د. غياب التّأهيل الكافي للمعلّمين
					ذ. نقص في البنية التّحتيّة (مثل: الصّفوف، التّكييف، أجهزة التّصوير)

آخر، وضّح: \_\_\_\_\_

25. بأيّ مدى مُست، حسب رأيك، دراسة التلاميذ في مدرستك بسبب هذه الظّواهر؟

بمدى كبير جداً 5	بمدى كبير 4	بمدى متوسط 3	بمدى منخفض 2	بتأناً 1	الظّاهرة
					أ. عدم وجود دافع لدى التلاميذ للدراسة
					ب. تغيب التلاميذ عن المدرسة
					ت. تغيب التلاميذ عن الدروس
					ث. عدم احترام التلاميذ للمعلّمين



					ج. المعلمون الذين لا يلتون الاحتياجات الخاصة للتلاميذ
					ح. تغيب المعلمين
					خ. صعوبة علاج مشاكل الانضباط
					د. الفجوات الثقافية بين المعلمين والتلاميذ
					ذ. مشاكل في البيت/ عدم تعاون الأهل

26. ما هي، حسب رأيك، الطرق التي يمكن اتباعها لتحسين جودة التدريس في المدارس في المجتمع البدوي في الجنوب؟

---



---



---

شكراً على تعاونك!

## נספח ה': שאלון לתלמידים – עברית

### שאלון לתלמידים בבתי הספר

לתלמיד שלום,  
בשאלון שלפנייך שאלות הקשורות לבית הספר, ליחסיך עם המורים ולכישורים המוקנים לך בשיעורים. חשוב  
לציין כי השאלון אנונימי ולא יועבר לשום גורם בבית הספר. כמו כן, אין חובה להשיב על השאלון.  
מטעמי נוחות השאלון מנוסח בלשון זכר, אך מיועד לתלמידים ולתלמידות כאחד.  
תודה על שיתוף הפעולה!

#### חלק 1: מאפיינים

אני:

1. בן
2. בת

שם בית ספר:

כיתה:

מקום מגורים (במידה ואתה גר בישוב לא מוכר ניתן לענות "יישוב לא מוכר"):

ההיגדים הבאים קשורים להתנהלות היומיומית ולתחושות שלך בבית"ס. עבור כל היגד, סמן את המידה שבה  
אתה מסכים עם הנאמר בו.

מסכים במידה רבה מאוד 5	מסכים במידה רבה 4	מסכים במידה בינונית 3	מסכים במידה מעטה 2	כלל לא מסכים 1	היגדים
					1. אני מגיע לבית-הספר בזמן
					2. אני משתדל להישמע לנהלי בית- הספר
					3. לוקח לי הרבה זמן להגיע לבית-הספר
					4. הציונים שלי במבחנים גבוהים
					5. בשנה שעברה הייתי תלמיד טוב בלימודים

					6. ברצוני לסיים את שנת הלימודים בהצלחה
					7. אני נעדר הרבה מבית הספר
					8. אני מאחר לבית הספר
					9. אני משקיע בלימודים גם בשעות שבהן אני בבית
					10. אני מרוצה מהמעמד החברתי שלי בכיתה
					11. אני מצטיין בקריאה בערבית
					12. אני מצטיין בקריאה בעברית
					13. אני מצטיין בכתיבה בערבית
					14. אני מצטיין בכתיבה בעברית
					15. אני ממלא תפקידים בכיתתי/בבית-הספר

## חלק 2: הקניית מיומנויות

לפניך מספר מיומנויות. אנא סמן/י עד כמה את/ה משתמש/ת בהן בשיעורים שאת/ה לומד/ת בבית הספר:

מיומנויות	כלל לא 1	במידה מעטה 2	במידה בינונית 3	במידה רבה 4	במידה רבה מאוד 5
1. בחירת נושאים לעבודת חקר					
2. חיפוש מידע באינטרנט לצורכי עבודה					
3. בחירת המידע המתאים לי, מתוך המידע שמצאתי בחיפוש					
4. סיכום מידע שמצאתי באינטרנט					
5. הצגת מצגת מול הכיתה					
6. שימוש ב-WORD					
7. הכנת מצגות					
8. שליחת מידע באינטרנט					
9. מתן ביקורת לתלמידים בכיתה על עבודתם					
10. קבלת ביקורת מתלמידים בכיתה על עבודתי					

					11. הערכה או רפלקציה על עבודה שהכנתי
					12. עבודה בקבוצה עם תלמידים אחרים
					13. שימוש באמצעים טכנולוגיים בשיעור (מחשב/טאבלט/טלפון)

### חלק 3: קשר עם המורים

ההיגדים הבאים מתייחסים לקשר שלך עם המורים בבית-ספרך. עבור כל היגד, סמן את מידת ההסכמה שלך

עם הנאמר בו

במידה רבה מאוד 5	במידה רבה 4	במידה בינונית 3	במידה מעטה 2	כלל לא 1	היגדים
					1. חלק מהצוות החינוכי בבית-הספר הם אנשים מיוחדים שאני מעריך ומזדהה עימם
					2. המורים בבית-הספר מלמדים את החומר ברמה גבוהה
					3. המורים בבית הספר שלי מסבירים טוב את החומר
					4. הרבה מהמורים כאן מתעניינים בי אישית
					5. יש מורה שאני מחובר אליו במיוחד
					6. כמעט אין מורים בבית-הספר שהם דגם לחיקוי בשבילי
					7. המורים נותנים הרגשה שניתן לפנות אליהם בכל עניין
					8. המורים קשובים לבעיות שלנו
					9. אפשר להתייעץ עם המורים בבית הספר בנושאים אישיים

מורים פועלים בכיתה בדרכים שונות. אנא כתוב באיזו מידה מתאר כל היגד את התנהגות המורים בכיתה שלך.

היגדים	כלל לא 1	במידה מועטה 2	במידה בינונית 3	במידה רבה 4	במידה רבה מאוד 5
1. המורים מוכנים לשמוע רק תשובות שמתאימות לדעתם					
2. המורים מעודדים אותי לעבוד בדרך שלי					
3. המורים מלמדים אותי איך לפתור בעיות בעצמי					
4. המורים כועסים על תלמידים שמתנגדים לדעתם					
5. המורים מדברים על הקשר בין הלימודים ובין מה שקורה בחיים					
6. המורים מסבירים מדוע חשוב ללמוד נושאים מסוימים בבית הספר או בשיעור					
7. המורים מפסיקים אותי לפני שאני מסיים להגיד את כל מה שרציתי					
8. כשאני בוחר נושא לעבודה, המורים מנסים להתערב ולהשפיע על הבחירה שלי					
9. המורים לא נותנים לי לעבוד בקצב שלי					
10. המורים שואלים אותי אם יש משהו שאני רוצה לשנות בדרך בה אני לומד					
11. המורים נותנים לנו את ההרגשה שהם בעדנו - גם כשאנחנו לא מצליחים					
12. המורה בוחן את ההתקדמות של כל אחד ביחס לעצמו ולא לאחרים					
13. המורה מכבד/ת ומבקש/ת שניתן כבוד לכל אחד מהתלמידים בכיתה					

חלק 4: הלמידה בבית

ההיגדים הבאים מתייחסים ללמידה שלך מחוץ לבית הספר. עד כמה אתה מסכים עם ההיגדים הבאים?

מסכים במידה רבה מאוד 5	מסכים במידה רבה 4	מסכים במידה בינונית 3	מסכים במידה מועטה 2	כלל לא מסכים 1	היגדים
					1. אני יכול ללמוד בבית (למשל: יש מקום ללמוד, יש מספיק שקט)
					2. יש לי את הציוד שאני צריך כדי ללמוד בבית (ספרים, מחשב, חיבור לאינטרנט)
					3. ההורים שלי מתעניינים במה שקורה בבית הספר
					4. חשוב להורים שלי שאלמד ואצליח
					5. כשאני מצליח בלימודים, יש לי למי לספר בבית
					6. כשיש לי קשיים, יש לי עם מי להתייעץ בבית

תודה רבה על שיתוף הפעולה!

استبانة لتلاميذ المدارس الابتدائية

تحية طيبة للتلاميذ،

في الاستبانة الذي أمامك أسئلة تتعلق بالمدرسة، بعلاقاتك مع المعلمين وبالمهارات التي تكتسبها من الدروس. من الجدير بالذكر أن الاستبانة هو بدون ذكر أسماء، ولن يتم تمريره لأي جهة في المدرسة. كما أن الإجابة عنه ليست إلزامية. كُتِبَ الاستبانة بصيغة المُذَكَّر، لكنّه مُعَدّ للتلاميذ والتلميذات على حدٍ سواء. شكرًا على تعاونكم!

القسم 1: مميزات

أنا:

1. ولد
2. بنت

اسم المدرسة:

الصّف:

مكان السّكن (في حال كنت تسكن في بلدة غير معترف بها، يمكن الإجابة "بلدة غير معترف بها"):

تتعلّق الأقوال التّالية بسلوكك اليوميّ وبمشاعرك في المدرسة. في كلّ قول، حدّد مدى موافقتك معه.

الأقوال	بتأناً 1	موافق بمدى منخفض 2	موافق بمدى متوسط 3	موافق بمدى كبير 4	موافق بمدى كبير جداً 5
1. أصل إلى المدرسة في الوقت					
2. أحاول أن أتصرّف وفق تعاليم المدرسة					
3. أقضي الكثير من الوقت للوصول إلى المدرسة					
4. علاماتي في الامتحانات عالية					
5. في السنّة الماضية كنت طالباً جيّداً في الدراسة					

					6. أرغب في إنهاء السّنة الدراسيّة بنجاح
					7. أتغيّب كثيرًا عن المدرسة
					8. أتأخّر عن المدرسة
					9. أجتهد في الدّراسة أيضًا في السّاعات التي أكون فيها في البيت
					10. أنا راضٍ عن وضعي الاجتماعيّ في الصّفّ
					11. أنا متميّز في القراءة باللّغة العربيّة
					12. أنا متميّز في القراءة باللّغة العبريّة
					13. أنا متميّز في الكتابة باللّغة العربيّة
					14. أنا متميّز في الكتابة باللّغة العبريّة
					15. أنا ألعبُ أدوارًا في صفّي/مدرستي

## القسم 2 : اكتساب المهارات

أمامك عدد من المهارات. من فضلك حدّد بأيّ مدى تستخدمها في الدّروس التي تتعلّمها في المدرسة :

المهارات	بتأثًا 1	بمدى منخفض 2	بمدى متوسّط 3	بمدى كبير 4	بمدى كبير جدًا 5
1. اختيار مواضيع للأبحاث					
2. البحث عن معلومات في الإنترنت من أجل وظيفة					
3. اختيار المعلومات التي تناسبني من بين المعلومات التي وجدتها					
4. تلخيص المعلومات التي وجدتها في الإنترنت					
5. تقديم عرض حاسوبيّ أمام تلاميذ الصّفّ					
6. استخدام الـ WORD					
7. تحضير عرض حاسوبيّ					



					8. إرسال معلومات في الإنترنت
					9. إعطاء نقد للتلاميذ على وظائفهم
					10. تلقّي النقد من تلاميذ الصّف على وظيفتي
					11. التقييم أو التّفكير في وظيفة قمتُ بإعدادها
					12. العمل في مجموعة مع تلاميذ آخرين
					13. استعمال الوسائل الإلكترونيّة في الصّف (حاسوب/حاسوب لوحيّ (تابلت) /هاتف)

### القسم 3: العلاقة مع المعلمين

تتعلّق الأقوال التّالية بعلاقتك مع المعلمين في مدرستك. في كلّ قول، حدّد مدى موافقتك معه.

بمدى كبير جدًا 5	بمدى كبير 4	بمدى متوسط 3	بمدى منخفض 2	بتأنا 1	الأقوال
					1. قسم من الطاقم التربويّ في المدرسة هم أشخاص مميّزون أقدرهم وأشعر بهم
					2. المعلمون في المدرسة يعملون المادة بمستوى عالٍ
					3. المعلمون في مدرستي يشرحون المادة بشكل جيّد
					4. الكثير من المعلمين يهتمون بي بشكل شخصيّ
					5. هناك معلم لديّ معه علاقات مميّزة
					6. تقريبا لا يوجد معلمين في المدرسة يشكّلون قدوة بالنسبة لي
					7. يمنحني المعلمون شعورًا بأنّه يمكنني التّوجّه إليهم بكلّ شأن
					8. يصغي المعلمون إلى مشاكلنا
					9. يمكن استشارة معلمي المدرسة في مواضيع شخصيّة

يعمل المعلمون في الصف بطرق مختلفة. من فضلك اكتب بأي مدى يصف كل قول سلوك المعلمين في صفك.

الأقوال	بمداً 1	بمداً منخفض 2	بمداً متوسط 3	بمداً كبير 4	بمداً كبير جداً 5
1. المعلمون على استعداد لسماع الإجابات التي تناسب آراءهم فقط					
2. يشجعني المعلمون على العمل حسب طريقتي الخاصة					
3. يعلمني المعلمون كيف أحلّ المشاكل بنفسني					
4. يغضب المعلمون من التلاميذ الذين يعارضونهم					
5. يتحدث المعلمون عن العلاقة بين الدراسة وبين ما يحدث في الحياة					
6. يشرح المعلمون أهمية دراسة مواضيع معينة في المدرسة أو في الدرس					
7. يوقني المعلمون قبل أن أنهى ما أردت قوله					
8. عندما أختار موضوعاً لوظيفة ما، يحاول المعلمون التدخل والتأثير على اختياري					
9. لا يسمح المعلمون لي بالعمل وفق وتيرتي الخاصة					
10. يسألني المعلمون عمّا إذا كان هناك أمرٌ أُرغب في تغييره في طريقة دراستي					
11. يمنحنا المعلمون شعوراً بأنهم يقفون إلى جانبنا - حتّى عندما لا ننجح					
12. يمتحن المعلم تقدّم كل تلميذ منّا بالنسبة لنفسه وليس للآخرين					
13. المعلم يحترمنا ويطلب منّا أن نحترم كلّ تلميذ في الصفّ					

القسم 4: الدّراسة في البيت

تتعلّق الأقوال التالية بدراستك خارج المدرسة. بأيّ مدى توافق مع هذه الأقوال؟

موافق بمدى كبير جدًا 5	موافق بمدى كبير 4	موافق بمدى متوسط 3	موافق بمدى منخفض 2	بتأنا 1	الأقوال
					1. أنا أستطيع أن أدرس في البيت (مثلاً : يوجد مكان للدراسة، يوجد ما يكفي من الهدوء)
					2. لديّ المعدّات التي أحتاجها للدراسة في البيت (كتب، جهاز حاسوب، إنترنت)
					3. يهتمّ والديّ بما يحدث في المدرسة
					4. يهتمّ والديّ بأن أدرس وأنجح
					5. لديّ في البيت مَنْ أخبره عن نجاحي في دراستي
					6. لديّ في البيت مَنْ أستهيره عندما أواجه المصاعب

شكرًا على تعاونكم!