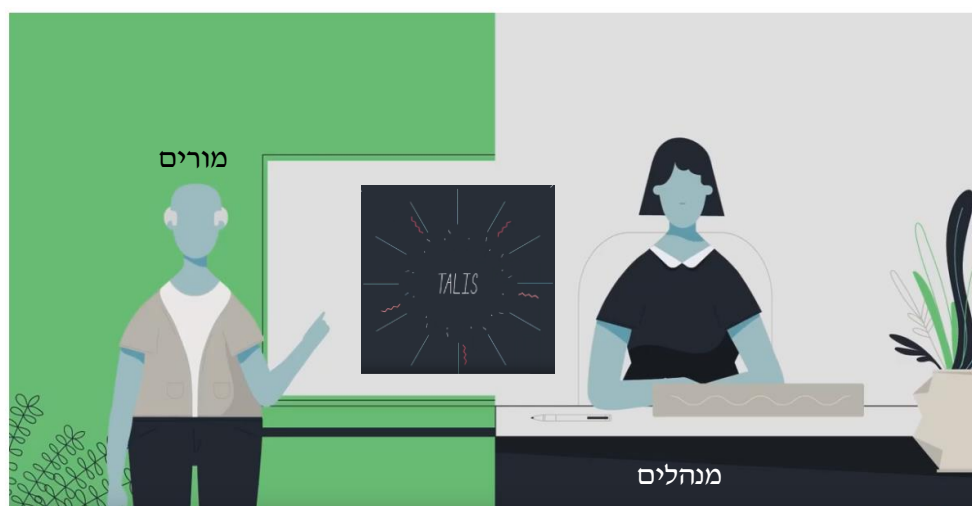


טאליס 2018 TALIS

Teaching and Learning International Survey

סקר ההוראה והלמידה הבין-לאומי



דוח מורחב

פרק 10 – פיתוח מקצועי

הדוח המלא של מחקר טאליס 2018 מפורסם באתר הראמ"ה

10. פיתוח מקצועי

פיתוח מקצועי הוא מרכיב חיוני בקריירה של מורים ומנהלים, ויש בו להבטיח כי לצוות החינוכי והניהולי עומדים הידע העדכני, המיומנויות, המומחיות, הכישורים והמאפיינים הייחודיים הנדרשים למילוי תפקידם. הפיתוח המקצועי משפיע על עמדותיהם, נטיותיהם ותפיסותיהם המקצועיות של מורים, תחושות המסוגלות ושביעות הרצון שלהם, ויש בו כדי למנוע שחיקה ונשירה. כנגזר מכל אלו לפיתוח המקצועי יש גם השפעה מתונה על הישגי התלמידים. לפיכך, מערכות חינוך שואפות לספק למורים ולמנהלים הזדמנויות לפיתוח מקצועי, ובכך להשפיע במידה רבה על אפקטיביות ההוראה וטיב הניהול. לאלה חשיבות רבה בעת הנוכחית לנוכח האתגרים הכרוכים בהקניית מיומנויות וכישורים שיכינו את התלמידים לחברה שמשנה במהירות את פניה ואת צרכיה. אפשר לראות בפעילויות לפיתוח מקצועי שלב נוסף על רצף שתחילתו בהכשרת מורים טרם כניסתם למקצוע, דרך התמחות עם הכניסה למקצוע, והמשכו במגוון פעילויות לפיתוח מקצועי – רשמיות ולא רשמיות כאחד – העוסקות במגוון תכנים ומשימות הנוגעים לתפקיד המורה והמנהל. בבסיס מחקר טאליס ניצבת הגישה הרואה במורים ובמנהלים "לומדים לאורך החיים". לאורך הקריירה שלהם צורכים המקצועיים משתנים – בעקבות שינויים במדיניות ובתוכניות לימודים, בהגדרת תפקיד, במסגרת החינוכית, בניסיון הנצבר וכיוצא בזה – ועליהם לזהות ולאתר את המסגרות והפעילויות שיאפשרו להם להתפתח מבחינה מקצועית ולקבל מענה לצרכים אלו. פעילויות לפיתוח מקצועי המתקיימות בין כותלי בית הספר עשויות לתרום ליצירת תרבות של פיתוח מקצועי וחזון משותף ללמידה בקרב צוות ההוראה והניהול. על מנהלים לא רק לספק לצוות הזדמנויות ומסגרות לפיתוח מקצועי, אלא גם להשתתף בפעילויות אלו. עוד חשוב לציין כי פעילויות לפיתוח מקצועי ניצבות בליבן של רפורמות חינוכיות מצליחות, ובאופן כללי הן שכיחות במערכות חינוך שהישיגיהן גבוהים.¹ אך טבעי הוא אפוא שהשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי נקבעה כמדד של מטרות פיתוח בר-קיימא מטעם האו"ם, והיא עדות לרלוונטיות הגוברת ולחשיבות של פיתוח מקצועי מתמשך לתפקוד המורים ולהתפתחותם.²

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

¹ להרחבה ראו:

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

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

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

² להרחבה ראו:

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

10.1. פיתוח מקצועי בקרב מורים

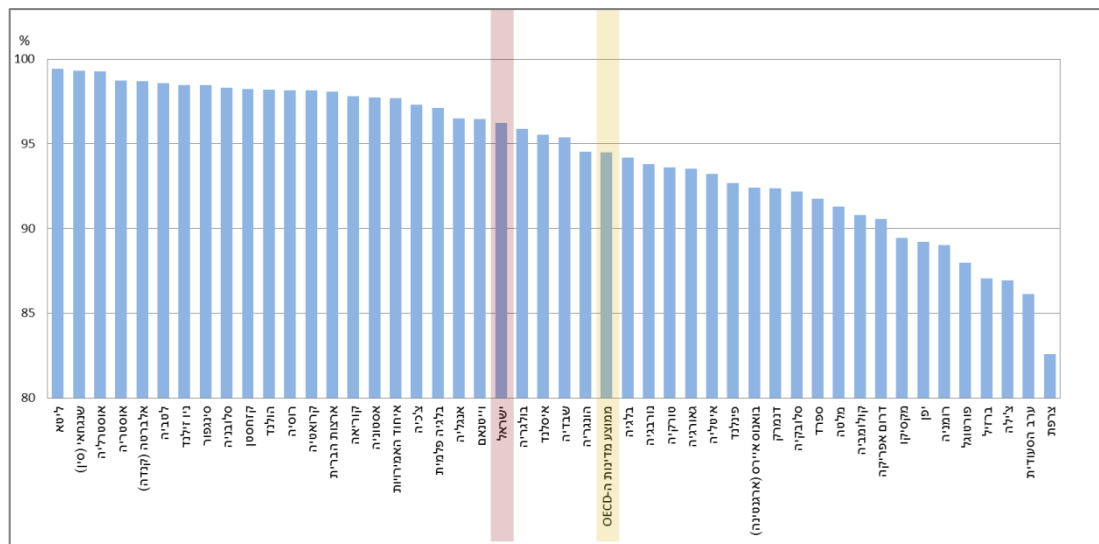
השתתפות בפעילות כלשהי לפיתוח מקצועי

כ-96% מהמורים בכיתות ז'-ט' בישראל השתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי בשנה שקדמה למועד המחקר (לוח 37).³ שיעור זה דומה לשיעור הממוצע במדינות ה-OECD (94%), ולא נרשם הבדל של ממש בין מגזרי השפה. שיעורים גבוהים במיוחד (כ-99%) נרשמו באלברטה (קנדה), אוסטרליה, אוסטריה, שנגחאי (סין), ליטא ולטביה, ואילו בצ'ילה וברזל (87%), בערב הסעודית (86%) ובצרפת (83%) נרשמו שיעורים נמוכים, באופן יחסי כמובן (תרשים 32).

לוח 37: שיעורי המורים שהשתתפו בפעילות כלשהי לפיתוח מקצועי

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

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

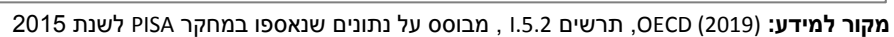


מקור למידע: OECD (2019), תרשים I.5.1

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

³ המורים (והמנהלים) נשאלו על אודות השתתפותם בפעילויות לפיתוח מקצועי בשנה שקדמה להעברת הסקר. השיעור המוצג מתייחס למורים שציינו לפחות אחת מתוך 10 אפשרויות של פעילויות לפיתוח מקצועי.

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



עולה השאלה האם יש הבדלים בשיעורי ההשתתפות של מורים בפעילויות לפיתוח מקצועי כאשר בוחנים את מאפייני בית הספר שהם משתייכים אליו, ובעיקר את מאפייני הרקע של התלמידים בבית הספר. מתן הזדמנויות שוות לפיתוח מקצועי של מורים בבתי ספר שונים חיוני כדי להבטיח נגישות שוויונית להוראה איכותית לתלמידים מרקעים שונים.⁴ היבט משלים לכך הוא האפשרות לפיתוח מקצועי שאיננו מותנה בפרופיל של המורים ובמאפייני הרקע שלהם (גיל, מגדר, ותק) או מושפע מהם.

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

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

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

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

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

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

סוגי הפעילויות לפיתוח מקצועי

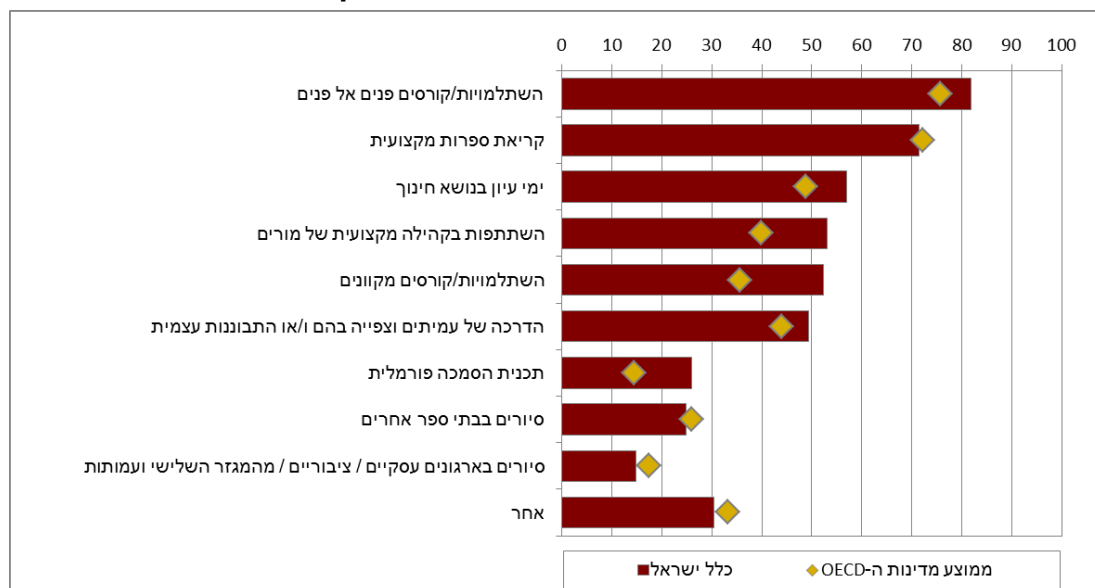
במחקר טאליס נשאלו המורים על ההשתתפותם במגוון סוגים של פעילויות לפיתוח מקצועי. עם פעילויות אלו אפשר למנות פעילויות רשמיות מובנות (כנסים וימי עיון, השתלמויות וקורסים, תוכניות הסמכה פורמליות) ופעילויות לא רשמיות (השתתפות בקהילות מקצועיות,

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

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

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

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



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.7

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

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

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

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

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

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

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

מאפיינים של פעילויות משמעותיות לפיתוח מקצועי

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

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

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

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

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

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

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

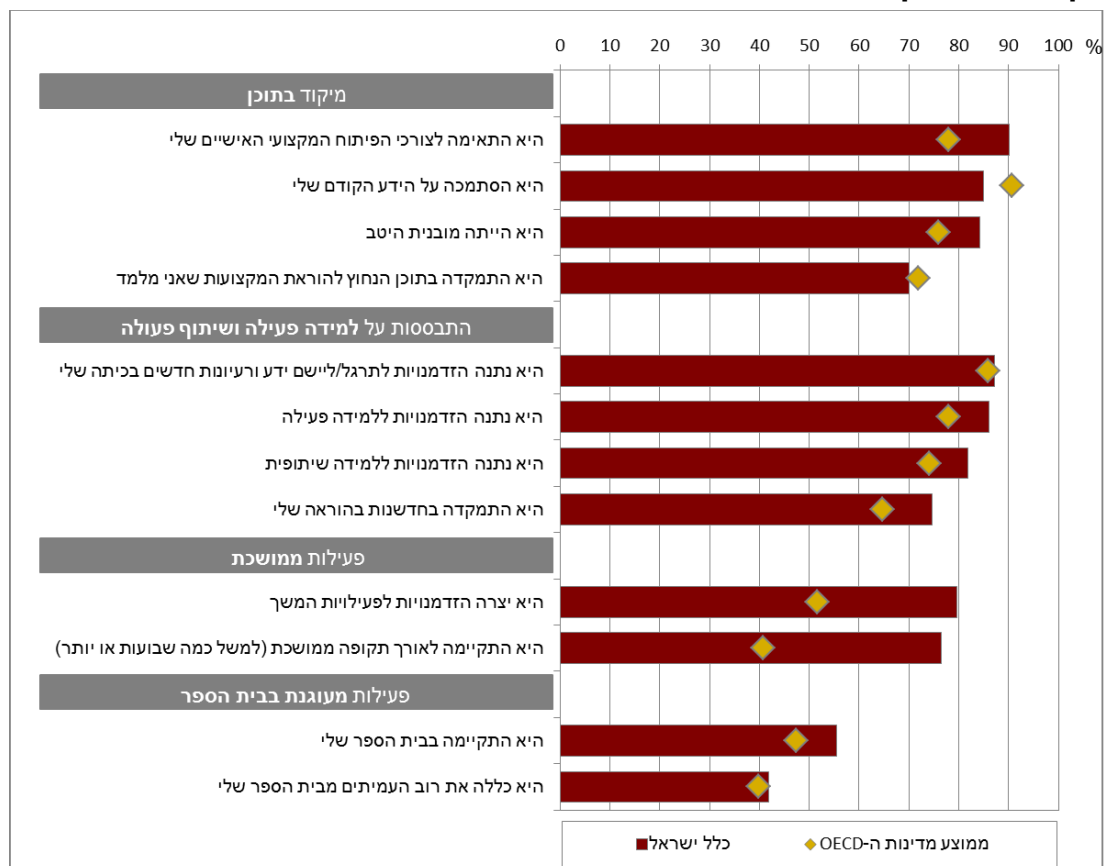
היבטים נוספים של פעילות משמעותית לפיתוח מקצועי נוגעים ללמידה פעילה ולשיתוף פעולה (תרשים 35). למידה פעילה היא גישה פדגוגית שבמרכזה הלומד, אשר ממלא תפקיד פעיל בהבניה של הידע שלו. מרכיב חיוני בהוראה פעילה הוא שיתוף פעולה בין עמיתים ולמידה שיתופית. שיתוף פעולה בין עמיתים לומדים נחשב לעיתים קרובות גישה יעילה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

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

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

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

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



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

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

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

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

מאפיין של פעילות פיתוח מקצועי משמעותית				כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית	
פעילות ממוקדת בתוכן	השפעה חיובית של פעילות לפיתוח מקצועי על ההוראה				81%	82%	81%	83%
	התאמה לצורכי הפיתוח המקצועי האישיים	90%	78%	89%	92%			
		הסתמכות על הידע הקודם	85%	91%	84%	87%		
		מובנית היטב	84%	76%	85%	82%		
פעילות ממוקדת לתלמידים	מיקוד בתוכן הנחוץ להוראת המקצועות שאני מלמד	70%	72%	68%	77%			
	מתן הזדמנויות לתרגל/ליישם ידע ורעיונות חדשים בכיתה	87%	86%	85%	93%			
	מתן הזדמנויות ללמידה פעילה	86%	78%	85%	89%			
	מתן הזדמנויות ללמידה שיתופית	82%	74%	80%	86%			
	מיקוד בחדשנות בהוראה	75%	65%	70%	87%			
פעילות ממוקדת למנהלים	יצירת הזדמנויות לפעילויות המשך	80%	52%	77%	86%			
	התקיימה לאורך תקופה ממושכת	77%	41%	76%	79%			
פעילות ממוקדת למנהלים	התקיימה בבית"ס שלי	55%	47%	48%	76%			
	כללה את רוב העמיתים מבית"ס שלי	42%	40%	33%	66%			

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

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

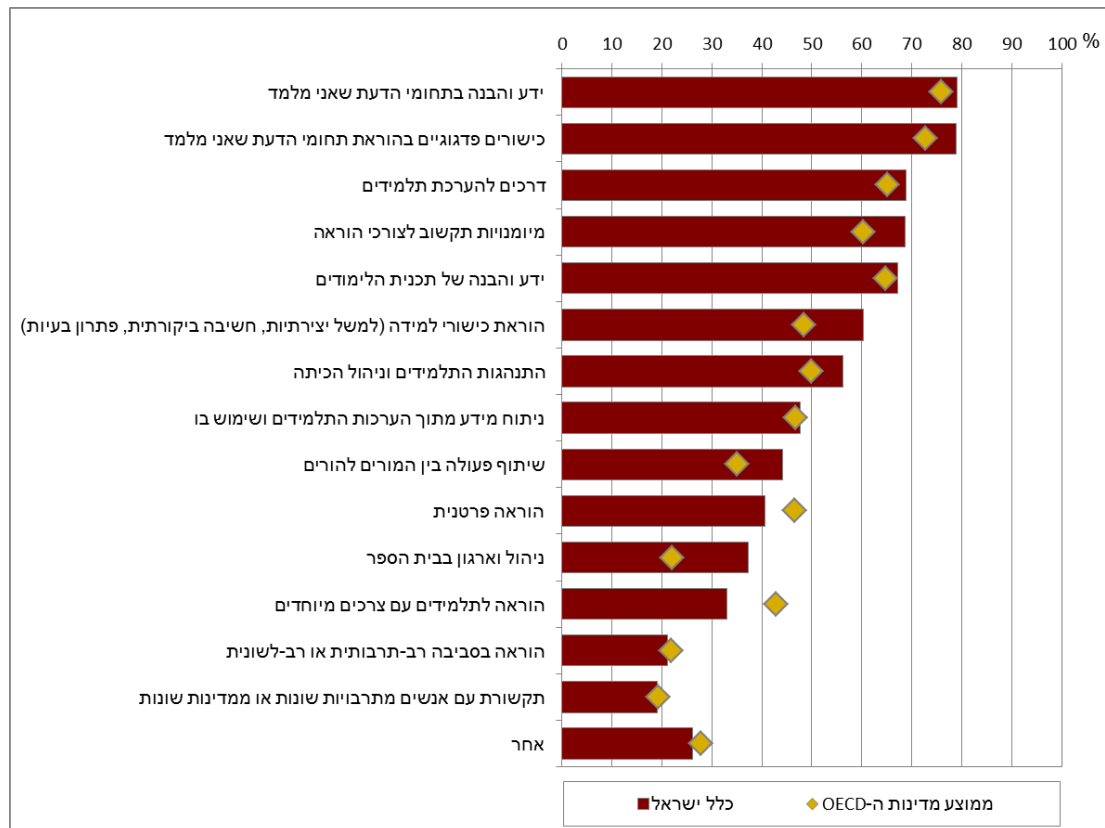
תכנים שנכללו בפעילויות לפיתוח מקצועי

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

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

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

תרשים 36: התכנים בפעילויות לפיתוח מקצועי שהמורים השתתפו בהן



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.18

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

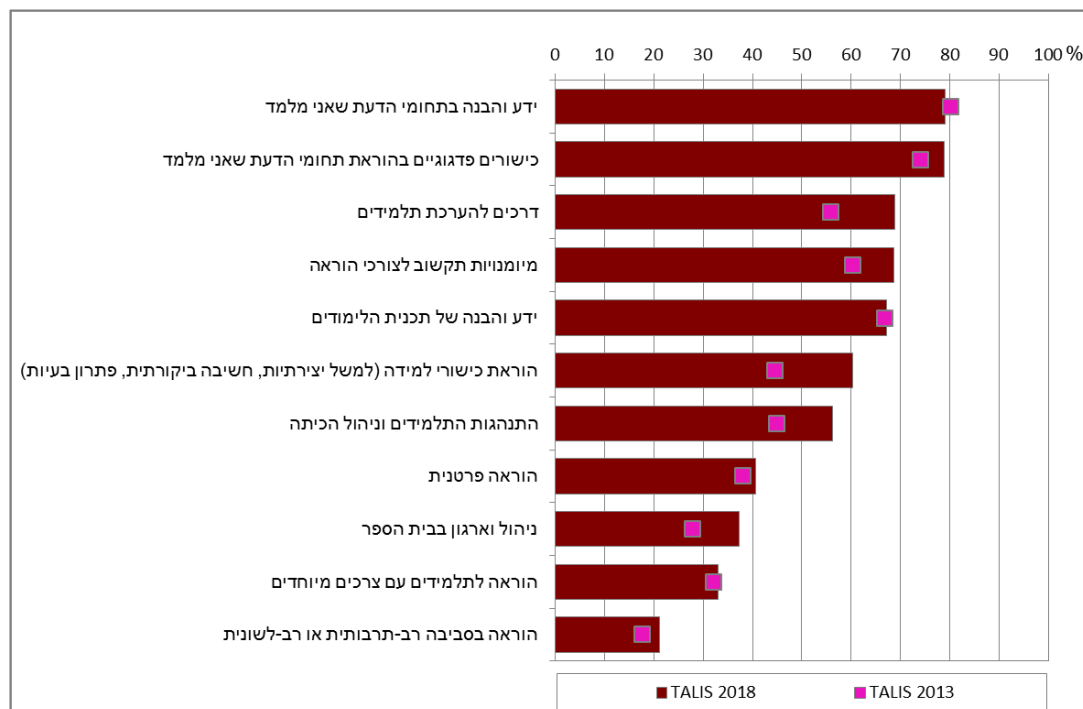
במבט פנים-ישראלי ניכר כי על אף מדרג דומה יחסית של התכנים לפי שכיחותם בפעילויות לפיתוח מקצועי, שיעורי הדיווח על הכללת התכנים בפעילויות גבוהים הרבה יותר בבתי ספר דוברי ערבית (לוח 41), בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית, ואפשר לייחס זאת להבדלי תרבות בדגמי ההשבה.

לוח 41: התכנים בפעילויות לפיתוח מקצועי שהמורים השתתפו בהן

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

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

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



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.27

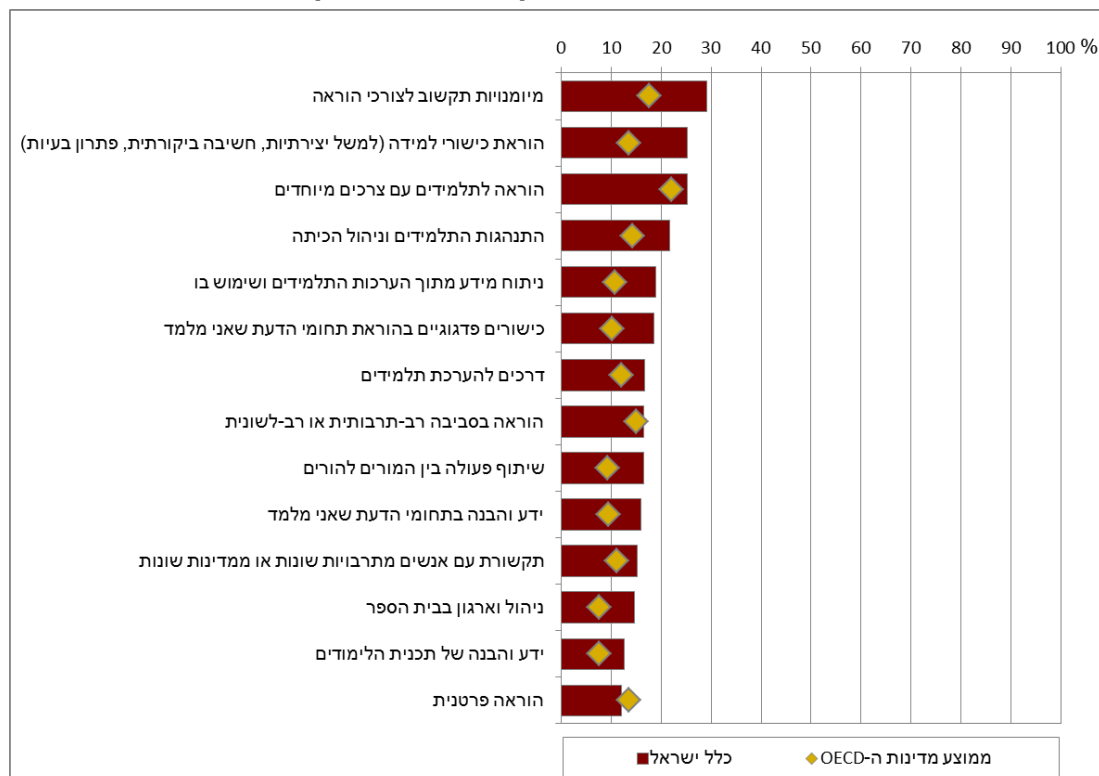
כך נרשמה בישראל עלייה בשיעור המורים שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי שכללו את התכנים 'הוראת כישורי למידה' (עלייה של 16%), 'דרכים להערכת תלמידים' (13%), 'התנהגות התלמידים וניהול הכיתה' (11%), 'ניהול וארגון בבית הספר' (9%), 'מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה' (9%), 'כישורים פדגוגיים בהוראת תחום הדעת' (5%) ו'הוראה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

הצורך בפעילויות לפיתוח מקצועי

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

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

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



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.21

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

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

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

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

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

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

תכנים בפעילויות לפיתוח מקצועי – השתתפות לעומת צורך

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

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

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

⁵ לדוגמה, בשנת 2011 הוחל בישראל יישומן של המלצות ועדת דורנר בנושא השתלבות והכלה של תלמידי החינוך המיוחד, תחילה במסגרת ניסוי בעיר חולון ולאחר מכן גם בערים נוספות. הדבר הביא לידי כך שיותר תלמידים עם צרכים מיוחדים השתלבו בחינוך הרגיל, ובעקבות זאת התעורר אצל מורים רבים יותר צורך רב בפיתוח מקצועי בתחום כדי לתת מענה לצורכי התלמידים.

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

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

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

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

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

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

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

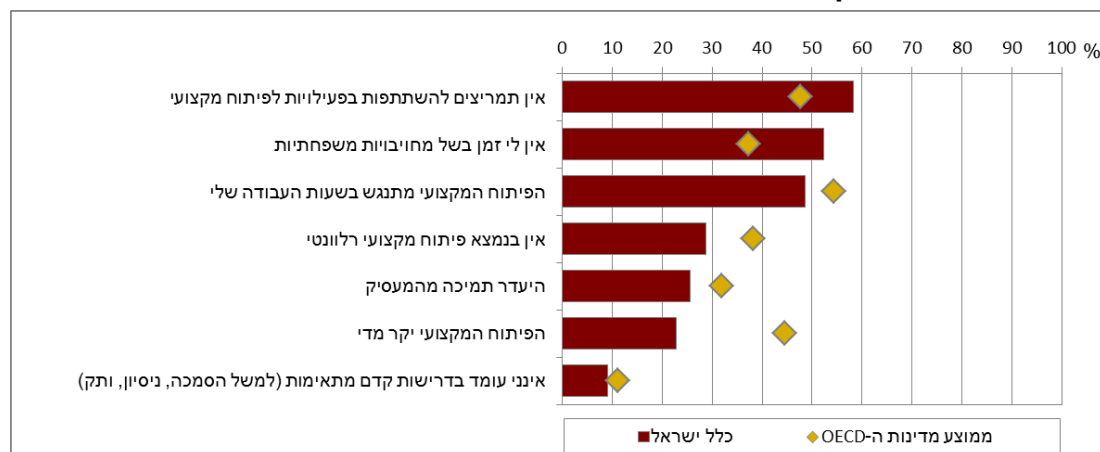
חסמים להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי

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

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

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

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



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.36

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

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

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

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

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

תמיכה ועידוד בכל הנוגע להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי

יהיו החסמים להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי אשר יהיו, על מערכות החינוך לבחון דרכים להקל על המורים להשתתף בפעילויות אלו, ובעיקר ליצור מנגנונים שיסייעו בהסרת החסמים. עם מנגנונים אלו אפשר למנות ניהול כוח האדם בבתי הספר, תמיכה כספית, הקצאת זמן, הנחיה והכוונה, ואף עיגון הפיתוח בנהלים. המורים נשאלו אם קיבלו אחד או יותר מתוך שמונה מנגנונים שנועדו לסייע להם להשתתף בפעילויות לפיתוח מקצועי בשנה שקדמה למועד המחקר.⁶

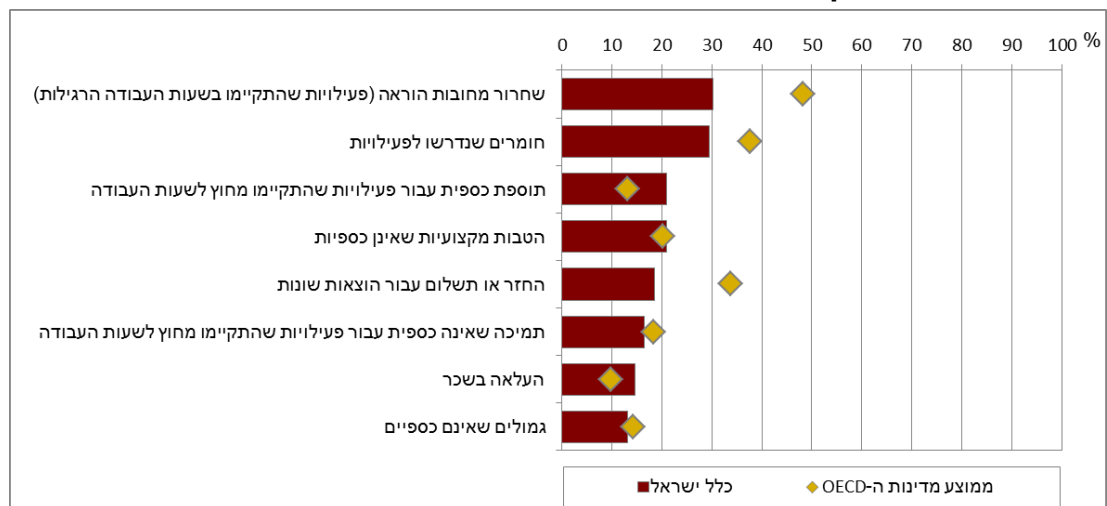
בישראל (תרשים 40), המנגנון או אמצעי התמיכה הנפוץ ביותר לשם עידוד להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי הוא שחרור מחובת הוראה כדי להשתתף בפעילויות שהתקיימו בשעות העבודה הרגילות (30% מן המורים ציינו זאת). ממצא זה חשוב לנוכח העובדה שכמחצית מהמורים ציינו התנגשות בשעות כחסם להשתתפותם בפעילויות לפיתוח מקצועי

⁶ מארגני המחקר אפשרו למדינות לבחור אם להכליל בשאלון שאלה העוסקת במנגנונים לעידוד ותמיכה בהשתתפות מורים בפיתוח מקצועי, תוך בחירה מתוך 8 מנגנונים אפשריים. מכיוון שרק 44 מהמדינות שהשתתפו במחקר בחרו לכלול שאלה בנושא זה, ולא כולן בחרו לכלול את כל המנגנונים המוצעים, בחרו מארגני המחקר שלא להציג ממוצע בין-לאומי. הערך המוצג הוא הממוצע בעבור כל מנגנון של השיעורים במדינות שבחרו לכלול נושא זה בשאלון, אך יש לזכור כי הנתונים אינם בהכרח בני השוואה בין מנגנונים.

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

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

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



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.44

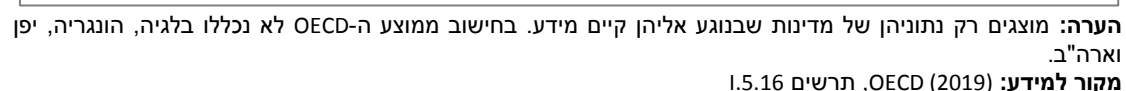
במבט פנים-ישראלי **(לוח 44)**, עולה כי תמיכה שאינה כספית, הטבות מקצועיות שאינן כספיות, גמולים שאינם כספיים והעלאה בשכר נפוצים יותר בכ-5% עד כ-10% בבתי ספר דוברי ערבית, ואילו בבתי ספר דוברי עברית נפוצה יותר תוספת כספית בעבור פעילויות שהתקיימו מחוץ לשעות העבודה. שאר האמצעים לעידוד דווחו בשיעורים דומים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

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

a
a
a
a

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

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



92

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

את ההבדלים בין מדינות בשיעורי ההשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי אפשר לתלות בהבדלים במדיניות הנוגעת לפיתוח מקצועי (לדוגמה: התניה של קידום מקצועי בהשתתפות בפעילויות לקידום מקצועי) ובתמריצים ומנגנונים לעידוד השתתפות, וכן בחסמים ובגורמי המוטיבציה ברמת המורים. את שמונת המנגנונים לתמיכה ועידוד להשתתפות בפיתוח מקצועי אפשר לחלק לשתי קבוצות: תמיכה כספית ותמיכה שאיננה כספית.⁷

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

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

10.2. פיתוח מקצועי בקרב מנהלים

השתתפות בפעילות כלשהי לפיתוח מקצועי

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

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

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

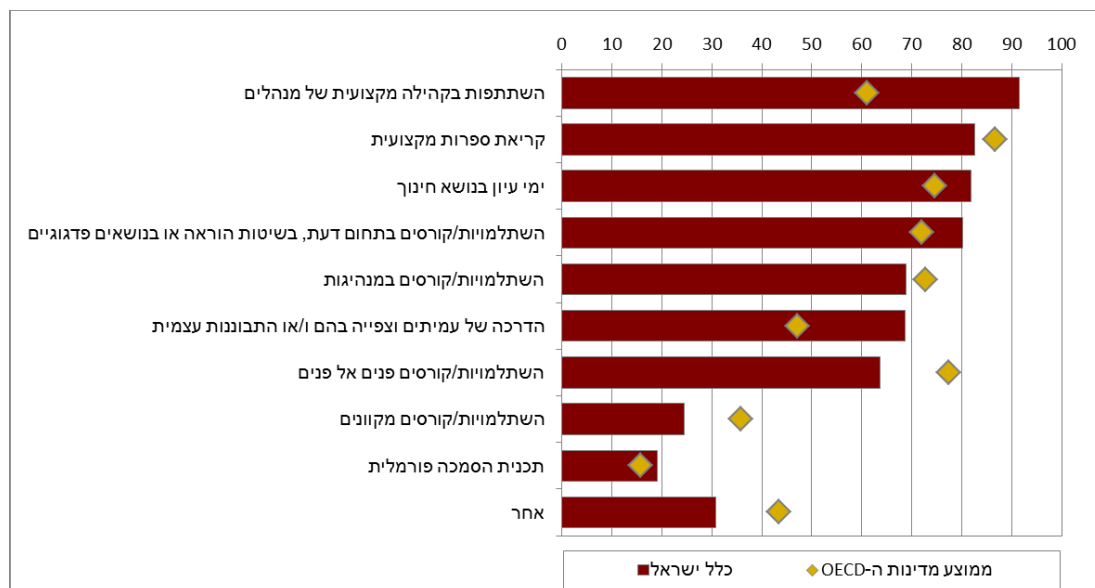
⁷ מורים שדיווחו על אחד לפחות מתוך המנגנונים הבאים: 'החזר או תשלום עבור הוצאות שונות', תוספת כספית עבור פעילויות שהתקיימו מחוץ לשעות העבודה 'והעלאה בשכר' הוגדרו כמי שקיבלו 'תמיכה כספית'. מורים שדיווחו על אחד לפחות מתוך יתר המנגנונים ('שחרור מחובות הוראה כדי להשתתף בפעילויות שהתקיימו בשעות העבודה', 'תמיכה שאינה כספית עבור פעילויות שהתקיימו מחוץ לשעות העבודה', 'חומרים שנדרשו לפעילויות', 'גמולים שאינם כספיים' ו'הטבות מקצועיות שאינן כספיות') הוגדרו כמי שקיבלו 'תמיכה שאיננה כספית'.

סוגי הפעילויות לפיתוח מקצועי

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

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

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



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.10

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

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

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

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

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

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

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

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

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

הצורך בפעילויות לפיתוח מקצועי

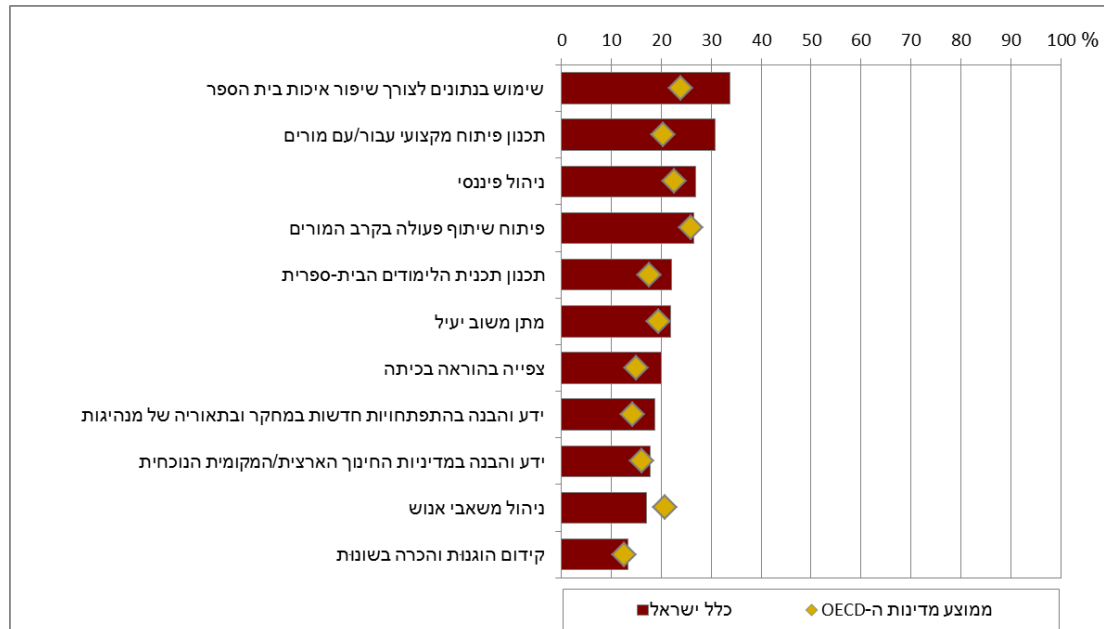
גם המנהלים נשאלו באיזו מידה יש להם צורך רב כיום בפיתוח מקצועי בכל אחד מן התחומים הללו. בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD נמצאה תמונה דומה בעיקרה בנוגע לנושאים שבצמרת ובתחתית מדרג הנושאים שלמנהלים יש בהם צורך רב לשם פיתוח מקצועי (תרשים 43). אפשר לומר כי דיווחי המנהלים משקפים את הדרישה מהם ואת הצורך שלהם לגלות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

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

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

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

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



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.32

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

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

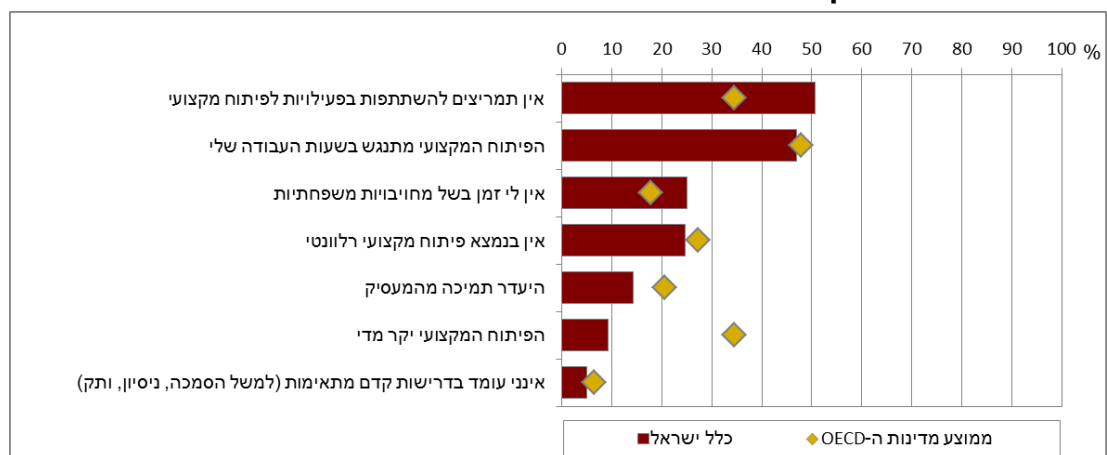
תכנים שבהם יש צורך רב בפיתוח מקצועי	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי ערבית	בתי"ס דוברי עברית
שימוש בנתונים לצורך שיפור איכות בית הספר	34%	24%	39%	20%
תכנון פיתוח מקצועי עבור/עם מורים	31%	20%	37%	13%
ניהול פיננסי	27%	23%	29%	20%
פיתוח שיתוף פעולה בקרב המורים	27%	26%	32%	11%
תכנון תוכנית הלימודים הבית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

חסמים להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי

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

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

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



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.40

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

חסמים	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
אין תמריצים להשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי	51%	35%	58%	31%
הפיתוח המקצועי מתנגש בשעות העבודה שלי	47%	48%	47%	46%
אין לי זמן בשל מחויבויות משפחתיות	25%	18%	26%	23%
אין בנמצא פיתוח מקצועי רלוונטי	25%	27%	28%	16%
היעדר תמיכה מהמעסיק	14%	21%	11%	22%
הפיתוח המקצועי יקר מדי	9%	35%	7%	15%
אינני עומד בדרישות קדם מתאימות (למשל הסמכה, ניסיון, ותק)	5%	6%	4%	8%

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

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

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

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

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