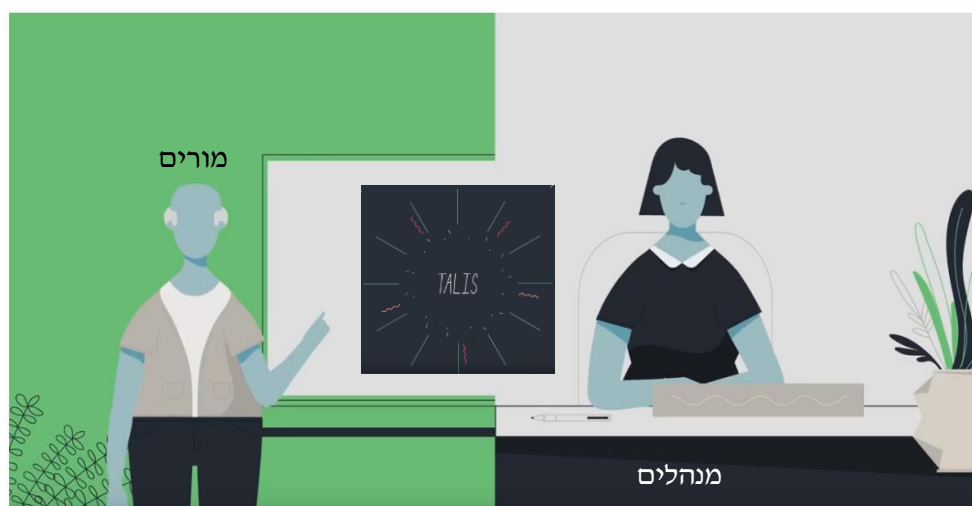


טאליס 2018 TALIS

Teaching and Learning International Survey

סקר ההוראה והלמידה הבין-לאומי



דוח מורחב

פרק 16 – התמיכה המוענקת למורים בראשית דרכם

הדוח המלא של מחקר טאליס 2018 מפורסם באתר הראמ"ה

16. התמיכה המוענקת למורים בראשית דרכם

השנים הראשונות במקצוע ההוראה חשובות לא רק לבניית הידע והמיומנויות של המורים, אלא גם לעיצוב תפיסותיהם ועמדותיהם בנוגע להוראה ולקריירה בהוראה, ומכאן גם להתמדה במקצוע. מחקרים מראים כי לכל שנת ניסיון נוספת יש תרומה להישגי התלמידים, ובפרט תרומה ניכרת בחמש השנים הראשונות במקצוע ההוראה.¹ לכן תנאי ההעסקה והעבודה, הליווי והתמיכה המקצועית וכן ההתפתחות המקצועית של מורים בראשית דרכם הם מרכיבים חשובים בגיבוש הזהות המקצועית, בחיזוק הבחירה בהוראה כמקצוע, במחויבות למקצוע ובמניעת הנשירה ממנו, והם אף תורמים לשיפור איכות ההוראה והישגי תלמידים.² ברמה המערכתית חיוני שהשקעות בהכשרה ובפיתוח של מורים בראשית דרכם יניבו תוצאות ותפוקות בטווח הזמן הבינוני והארוך, והדבר אפשרי רק אם מורים בראשית דרכם יתפסו את ההוראה שלהם כאיכותית ויתמידו במקצוע.

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

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

¹ להרחבה ראו:

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

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

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

² להרחבה ראו:

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

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

16.1. השמה לבתי ספר

אם השמת מורים לבתי ספר נעשית באופן שוויוני, או לפחות אקראי, אפשר לצפות לכך ששיעור המורים בראשית דרכם המופנים לבתי ספר עתירי תלמידים מרקע מוחלש (רקע חברתי-כלכלי נמוך או צרכים מיוחדים או רקע של הגירה/עליה) יהיה דומה לשיעור המורים בראשית דרכם המופנים לבתי ספר שאינם עתירים בתלמידים כאלו. השמה לא שוויונית של מורים בראשית דרכם לבתי ספר, ובפרט בתי ספר עם ריכוז גבוה של תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות – אם מרקע חברתי-כלכלי נמוך ואם מרקע של הגירה – יכולה להיות מקור לדאגה מזווית הראייה של מורים ושל תלמידים כאחד. מבחינת המורים מדובר בתלמידים שלרוב מתקשים מבחינה לימודית-שפתית-תרבותית ועוד, בעלי צרכים רחבים יותר, ואתגר ההוראה בכיתות אלו גדול יותר. מבחינת התלמידים, ובפרט מאוכלוסיות מוחלשות, מדובר למעשה בחוסר שוויון בחשיפה למורים ותיקים ומנוסים. בעת האחרונה נמצא כי פער ההישגים הלימודיים בין תלמידים שאפשר לייחסו להבדלים ברקע החברתי-כלכלי שלהם גדול יותר במדינות שבהן בתי ספר באזורים מוחלשים מעסיקים פחות מורים מוסמכים ומנוסים, בהשוואה לבתי ספר באזורים מבוססים. אפשר לתלות מגמה זו בהבדלים בשיעור ההתמדה של מורים בין בתי ספר באזורים מוחלשים לעומת בתי ספר באזורים מבוססים, ו/או להבדלים בניידות: למורים ותיקים יש אפשרויות רבות יותר לעבור לבתי ספר המועדפים עליהם, בהשוואה למורים בראשית דרכם.³

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

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

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

³ להרחבה ראו:

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

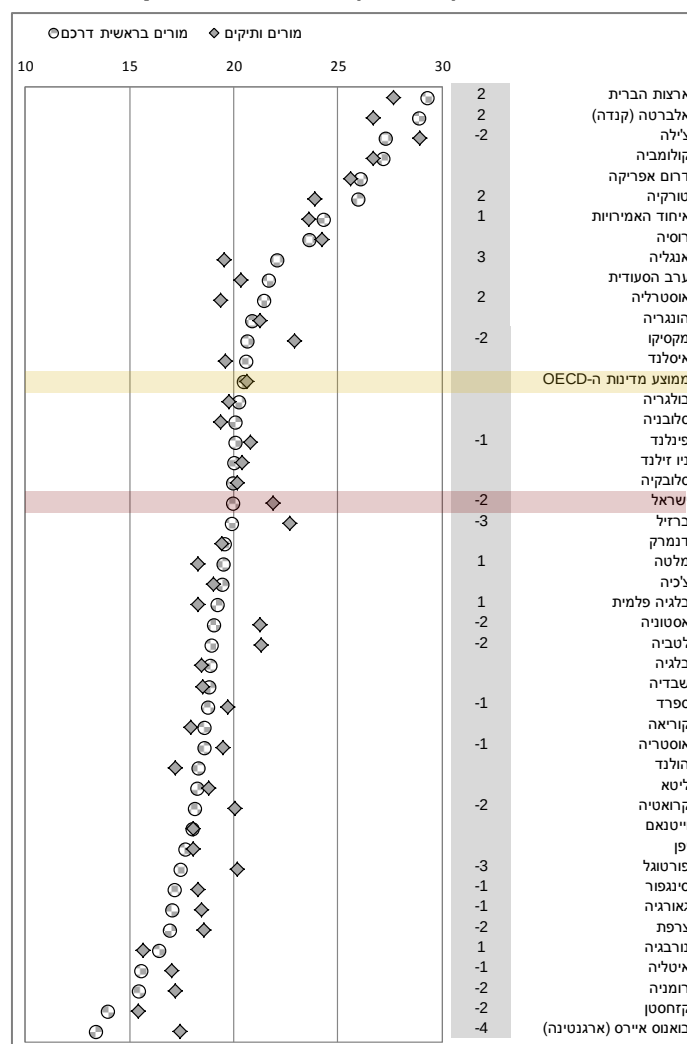
כמו כן לא נמצא בישראל הבדל של ממש בין שיעור המורים בראשית דרכם לשיעור המורים הוותיקים המופנים לבתי ספר עתירי תלמידים מרקע מוחלש.

16.2. הפחתת עומס ההוראה

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

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

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



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

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

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

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

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

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

16.3. פעילויות ליווי

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

על פי ההגדרה במחקר טאליס 2018,⁴ "פעילויות ליווי" הן תוכניות רשמיות לליווי מורים, בעיקר למורים חדשים בהוראה שזו שנתם הראשונה במקצוע לאחר קבלת רישיון ההוראה (לדוגמה: פיקוח על ידי מנהל, חניכה על ידי מורה מנוסה ועוד). פעילויות ליווי עניינן גם כלל הפעילויות הלא רשמיות שנערכות על ידי בית הספר כדי לתמוך במורים בעלי ניסיון בהוראה שהחלו לעבוד בבית הספר בפעם הראשונה (עבודת עמיתים עם מורים חדשים בבית הספר, ספר הנחיות למורים חדשים ועוד).⁵ כפי שיתואר להלן, מדיווחי המנהלים והמורים בישראל עולה כי פעילויות ליווי רשמיות, שמיועדות מלכתחילה למורים בשנתם הראשונה במקצוע, מוצעות גם למורים שהם חדשים בבית הספר אך בעלי ותק בהוראה (ותק של יותר משנה אחת). פעילויות אלו מוצעות נוסף על פעילויות ליווי לא רשמיות המוצעות לכלל המורים שהחלו לעבוד בבית הספר – בין שהם חדשים במקצוע ובין שאינם כאלה. אפשר ללמוד מכך על החשיבות שמנהלים מייחסים לפעילויות ליווי, ובפרט לפעילויות הרשמיות. בהקשר זה ראוי לציין כי מורים בראשית דרכם מתאפיינים בשיעור התמדה נמוך יחסית בבית הספר שבו הם מלמדים לצד שיעור גבוה יחסית של ניידות,⁶ כך שיש מקום לשלבם בפעילויות ליווי בבית הספר הקולט גם אם אין מדובר בשנתם הראשונה במקצוע ההוראה.

דיווחי מנהלים

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

⁴ הגדרות "פעילויות ליווי" במחקר 2018 הן הרחבה של ההגדרות ששימשו במחקר 2013, כך שפעילויות אלו אינן מוגבלות רק לתמיכה במורים החדשים במקצוע, קרי מורים בשנתם הראשונה במקצוע ההוראה, אלא גם לתמיכה במורים מנוסים אבל חדשים בבית הספר.

⁵ להרחבה על החונכות והליווי למתמחים ולעובדי הוראה חדשים ועל מקומו של הליווי בפיתוח המקצועי של מורים אלו ראו באתר משרד החינוך:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Staj/Mitmahim/Honhim/>

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Staj/PituachMiktzoai/achareyHitmachut.htm>

וכן חוזר מנכ"ל בנושא: <https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=120>

אפשר לראות בהרחבה של פעילויות הליווי למורים בשלוש השנים הראשונות לכניסתם למקצוע חלק מפעולות [לקידום קליטה מיטבית](#) של מורים בשלב הכניסה להוראה.

⁶ שיעור ההתמדה של מורים בראשית דרכם בבית הספר שהם מלמדים בו נמוך יחסית (בשנים 2000 עד 2018 כ-55% עד כ-60% מהם המשיכו ללמד בשנה נתונה בבית הספר שבו לימדו בשנה קודמת, וזאת לעומת כ-85% מקרב כלל המורים), ואילו שיעור הניידות של מורים בראשית דרכם גבוה יחסית (שיעור המורים בראשית דרכם שעברו ללמד במוסד אחר בשנה העוקבת גבוה פי 3 מהשיעור בקרב כלל המורים). מקור: [פרומי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה](#).

מדיווחי המנהלים עולה כי הנגישות לפעילויות ליווי לא רשמיות בבתי הספר רבה יותר בהשוואה לפעילויות ליווי רשמיות. כך, בישראל, 79% מהמנהלים דיווחו כי בבית ספרם מתקיימות תוכניות ליווי לא רשמיות, לעומת 66% מהמנהלים שדיווחו כי בבית ספרם מתקיימות פעילויות ליווי רשמיות (לוח 75). ב-6% מבתי הספר לא מתקיימות כלל פעילויות ליווי. תמונה דומה נמצאה גם בממוצע מדינות ה-OECD שהשתתפו במחקר, אף כי בשיעורים נמוכים יותר: 74% ממנהלי בתי הספר דיווחו כי בבית ספרם מתקיימת תוכנית ליווי לא רשמית, לעומת 54% מהמנהלים שדיווחו כי בבית ספרם מתקיימות פעילויות ליווי רשמיות, ואילו בכ-13% מבתי הספר לא מתקיימות כלל פעילויות ליווי. אפשר להבחין בפערים גדולים בין המדינות. בחלקן שיעור בתי הספר שלא מתקיימות בהם כלל פעילויות ליווי הוא אפסי (אנגליה, בלגיה הפלמית, הולנד, ניו זילנד, שנגחאי (סין) וסינגפור), ובחלקן האחר שיעורם עומד על 40% ויותר (ברזיל, גאורגיה והונגריה).

לוח 75: שיעורי המנהלים שדיווחו על נגישות של פעילויות ליווי למורים חדשים בבית ספרם

סוג פעילות הליווי המוצעת	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
פעילויות ליווי רשמיות למורים חדשים	66%	54%	64%	70%
פעילויות ליווי רשמיות המוצעות רק למורים בראשית דרכם	32%	20%	28%	41%
פעילויות ליווי לא רשמיות למורים שהחלו לעבוד בבית הספר	79%	74%	83%	69%
לא מוצעות פעילויות ליווי בבית הספר	6%	13%	5%	10%

בישראל פעילויות הליווי הרשמיות אומנם מיועדות למורים חדשים בהוראה, בשנתם הראשונה במקצוע, אך נמצא כי בכמחצית מבתי הספר שמתקיימות בהם פעילויות הליווי הרשמיות (32% מתוך 66%) הן מוצעות אך ורק למורים חדשים במקצוע, ואילו במחצית האחרת של בתי הספר פעילויות הליווי הרשמיות מוצעות לכל המורים שהחלו לעבוד בבית הספר, בין שהם חדשים במקצוע ההוראה ובין שאינם כאלה.

במבט פנים-ישראלי נמצא הבדל בין שני מגזרי השפה. בבתי ספר דוברי עברית כשני שלישים מהמנהלים (64%) דיווחו על קיום פעילויות ליווי רשמיות למורים, ושיעור גבוה יותר של מנהלים (83%) דיווחו על קיום פעילויות ליווי לא רשמיות. לעומת זאת, בבתי ספר דוברי ערבית שיעורי הדיווח על שני סוגי פעילויות הליווי היו דומים, ועמדו על כ-70%. בבתי ספר דוברי ערבית, שיעור בתי הספר המציעים פעילויות ליווי רשמיות רק למורים בראשית דרכם (41%) גבוה בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית (28%). על פי דיווחי המנהלים, רק בכ-5% מתוך בתי ספר דוברי עברית לא מתקיימות פעילויות ליווי, וזאת לעומת שיעור כפול (10%) בבתי ספר דוברי ערבית.

דיווחי מורים

נתמקד תחילה בדיווחי מורים הנוגעים להשתתפות בפעילויות ליווי בשנתם הראשונה במקצוע ההוראה (לוח 76). בכלל ישראל 43% מן המורים השתתפו בפעילויות ליווי בשנתם הראשונה במקצוע (וכנגזר מכך: 57% מהמורים לא השתתפו בפעילויות ליווי כלל) – כמעט כולם בפעילויות ליווי רשמיות (41%) וכמחציתם גם בפעילויות ליווי לא רשמיות (23%). שיעור השתתפות כללי זה בפעילויות ליווי בשנה הראשונה במקצוע בישראל (43%) גבוה במעט מהשיעור המקביל בממוצע מדינות ה-OECD (38%). עיקר הפער הוא בהשתתפות בפעילויות ליווי רשמיות (33% בממוצע מדינות ה-OECD לעומת 41% בישראל), ואילו בפעילויות ליווי לא רשמיות השיעורים דומים (24% ו-23%, בהתאמה).

בישראל, יותר ממחצית מהמורים בראשית דרכם (57%) השתתפו בפעילויות ליווי רשמיות בשנתם הראשונה במקצוע ההוראה, לעומת רק כשליש מן המורים הוותיקים (35%), מה שמעיד כי פעילויות אלו נפוצות יותר בשנים האחרונות. מקור הפער הוא במורים בבתי ספר דוברי עברית (60% מן המורים בראשית דרכם לעומת 31% מן המורים הוותיקים דיווחו על השתתפות), אך לא בבתי ספר דוברי ערבית (46%-ו-48%, בהתאמה). לעומת זאת, אין הבדל ניכר בכלל ישראל בשיעורי ההשתתפות של מורים בראשית דרכם (25%) ומורים ותיקים (23%) בפעילויות ליווי לא רשמיות. נמצא כי בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית, יותר מורים בראשית דרכם השתתפו בפעילויות ליווי לא רשמיות (22% לעומת 14%, בהתאמה), ואילו בבתי ספר דוברי ערבית יותר מורים ותיקים השתתפו בהן (35% לעומת 45%, בהתאמה).

בממוצע מדינות ה-OECD נרשמו הבדלים קטנים אך מובהקים בין המורים בראשית דרכם למורים הוותיקים. בשנה הראשונה במקצוע ההוראה מורים בראשית דרכם השתתפו פחות מעמיתיהם הוותיקים בפעילויות ליווי, הן רשמיות (31% לעומת 34%, בהתאמה) והן לא רשמיות (22% לעומת 24%, בהתאמה). כנגזר מכך, שיעור ההשתתפות בפעילויות ליווי כלשהן בשנה הראשונה במקצוע ההוראה נמוך יותר בקרב מורים בראשית דרכם (34%) בהשוואה למורים ותיקים (39%) – מגמה הפוכה מהמגמה המצטיירת בישראל (כאמור 57% לעומת 39%, בהתאמה).

לוח 76: שיעורי המורים שדיווחו על השתתפות בפעילויות ליווי בשנה הראשונה במקצוע ההוראה – כלל המורים ובפילוח לפי ותק בהוראה

סוג פעילות הליווי המוצעת ופילוח המורים		כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
השתתפות בפעילויות ליווי רשמיות	כלל המורים	41%	33%	38%	48%
	מורים בראשית דרכם	57%	31%	60%	46%
	מורים ותיקים	35%	34%	31%	48%
השתתפות בפעילויות ליווי לא רשמיות	כלל המורים	23%	24%	16%	43%
	מורים בראשית דרכם	25%	22%	22%	35%
	מורים ותיקים	23%	24%	14%	45%
לא השתתף בפעילויות ליווי	כלל המורים	57%	62%	62%	43%
	מורים בראשית דרכם	43%	66%	43%	45%
	מורים ותיקים	61%	61%	68%	43%

בנוגע להשתתפות מורים בפעילויות ליווי בבית הספר הנוכחי שבו הם מלמדים (לוח 77), בכלל ישראל 41% מן המורים השתתפו בפעילויות ליווי בבית הספר הנוכחי (וכנגזר מכך 59% מהמורים לא השתתפו בפעילויות ליווי כלל) – בשיעורים דומים יחסית בפעילויות ליווי רשמיות (32%) ולא רשמיות (29%). שיעור השתתפות זה בפעילויות ליווי בבית הספר הנוכחי שבו הם מלמדים בישראל (41%) דומה לשיעור המקביל בממוצע מדינות ה-OECD (42%). בפילוח לפי סוג פעילויות הליווי נרשם שיעור גבוה במעט בממוצע מדינות ה-OECD בפעילויות ליווי לא רשמיות (35% לעומת 29% בישראל), ואילו בפעילויות הליווי הרשמיות השיעורים דומים יחסית (29% לעומת 32%, בהתאמה).

בישראל, כמעט מחצית מהמורים בראשית דרכם (42%) השתתפו בפעילויות ליווי רשמיות בבית הספר הנוכחי שבו הם מלמדים, לעומת פחות משליש מן המורים הוותיקים (28%). מקור הפער במורים בבתי ספר דוברי עברית (43% לעומת 24%, בהתאמה) ולא במורים בבתי ספר דוברי ערבית (41% לעומת 39%, בהתאמה). לעומת זאת אין הבדל ניכר בשיעור ההשתתפות בפעילויות ליווי לא רשמיות בין מורים בראשית דרכם (31%) למורים ותיקים

(28%), כפי שאפשר לראות גם בכל מגזר שפה בנפרד (בבתי ספר דוברי עברית: 32% לעומת 30%, בהתאמה; בבתי ספר דוברי ערבית: 26% לעומת 25%, בהתאמה).

בממוצע מדינות ה-OECD נרשמו הבדלים קטנים יותר. בבית הספר הנוכחי שבו הם מלמדים, מורים בראשית דרכם השתתפו יותר מעמיתיהם הוותיקים בפעילויות ליווי, הן רשמיות (36% לעומת 28%, בהתאמה) והן לא רשמיות (39% לעומת 34%, בהתאמה). כנגזר מכך, שיעור ההשתתפות בפעילויות ליווי באשר הן בבית הספר הנוכחי שבו הם מלמדים גבוה בקרב מורים בראשית דרכם (49%) בהשוואה למורים ותיקים (40%) – בדומה למגמה בישראל (48% לעומת 38%, בהתאמה).

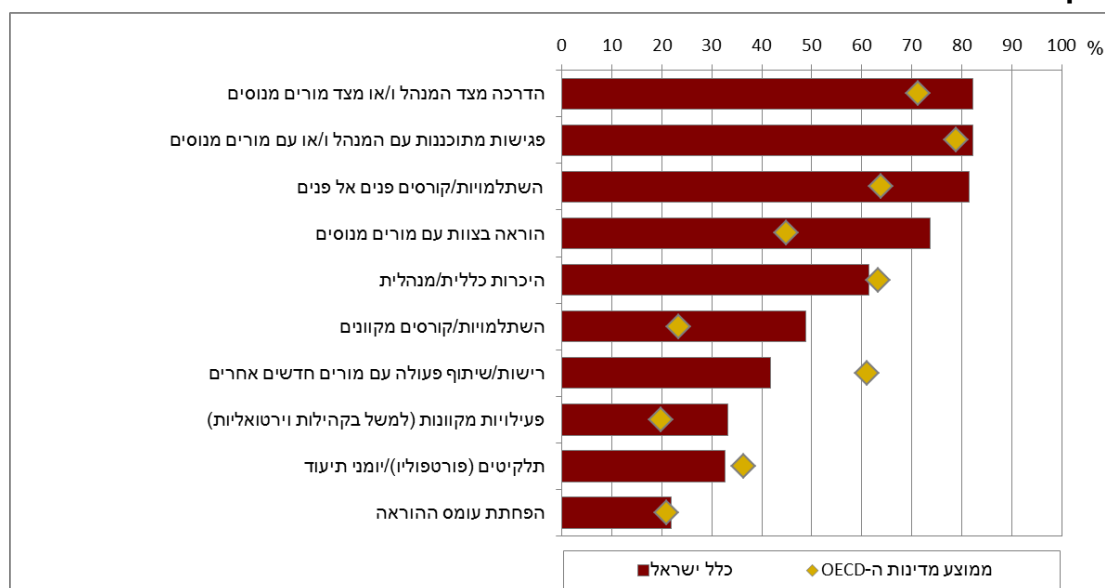
לוח 77: שיעורי המורים שדיווחו על השתתפות בפעילויות ליווי בבית הספר הנוכחי – לפי ותק בהוראה

סוג פעילות הליווי המוצעת ופילוח המורים		כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
השתתפות בפעילויות ליווי רשמיות	כלל המורים	32%	29%	29%	40%
	מורים בראשית דרכם	42%	36%	43%	41%
	מורים ותיקים	28%	28%	24%	39%
השתתפות בפעילויות ליווי לא רשמיות	כלל המורים	29%	35%	30%	25%
	מורים בראשית דרכם	31%	39%	32%	26%
	מורים ותיקים	28%	34%	30%	25%
לא השתתף בפעילויות ליווי	כלל המורים	59%	58%	60%	58%
	מורים בראשית דרכם	52%	51%	50%	57%
	מורים ותיקים	62%	60%	63%	58%

המורים נשאלו גם על האמצעים שהיו חלק מהליווי שקיבלו כשהתחילו לעבוד בבית הספר הנוכחי (תרשים 72).⁷ בישראל, פעילויות אלו כללו לרוב פגישות מתוכננות עם המנהל ו/או עם מורים מנוסים או הדרכה מצידם או השתלמויות/קורסים פנים אל פנים (מעט יותר מ-80% מהמורים דיווחו על כך). נפוצות גם, אף כי במידה פחותה במעט, הוראה בצוות עם מורים מנוסים (74%) והיכרות כללית מנהלתית (61%). כמחצית מהמורים ואף פחות דיווחו שפעולות הליווי כללו השתלמויות/קורסים מקוונים (49%) או רישות/שיתוף פעולה עם מורים חדשים אחרים (42%). רק כשליש מהמורים דיווחו על פעילויות מקוונות (כגון השתתפות בקהילות וירטואליות של מורים) ועל תלקיטים/יומני תיעוד (33%). על הפחתה בעומס ההוראה דיווחו רק כרבע מהמורים (22%). בעבור מרבית פעילויות הליווי שיעורי הדיווח היו גבוהים יותר בישראל בהשוואה לממוצע מדינות ה-OECD, ובעיקר הוראה בצוות עם מורים מנוסים (74% לעומת 45%, בהתאמה), השתתפות בהשתלמויות וקורסים מקוונים (49% לעומת 23%, בהתאמה) או פנים אל פנים (81% לעומת 64%, בהתאמה), וכן השתתפות בפעילויות מקוונות כגון קהילות וירטואליות (33% לעומת 20%, בהתאמה). למעשה, ישראל נמנית עם המדינות שבהן, על פי דיווחי המורים, שיעורי ההשתתפות בפעילויות ליווי מקוונות – קורסים/השתלמויות או קהילות וירטואליות – גבוהים מאוד, וזאת לצד ברזיל, קזחסטן, קוריאה, רוסיה, שנגחאי (סין), טורקיה, איחוד האמירויות הערביות, וייטנאם וטאיוואן. לעומת זאת, בישראל פחות מורים דיווחו על רישות ושיתוף פעולה עם מורים חדשים (42% לעומת 61% בממוצע מדינות ה-OECD). רק ב-5 מדינות נרשם שיעור נמוך מבישראל של פעילויות ליווי הכוללות שיתוף פעולה עם מורים אחרים: ספרד (40%), איסלנד (38%), בולגריה (36%), שבדיה (29%) ופורטוגל (28%).

⁷ הדיווח מוגבל רק למורים שדיווחו כי השתתפו בפעילויות ליווי בבית הספר הנוכחי, אם בפעילויות רשמיות ואם בפעילויות לא רשמיות, ואשר מלמדים בבתי ספר שמתקיימות בהם פעילויות ליווי למורים חדשים, לפי דיווחי המנהלים.

תרשים 72: שיעורי המורים שדיווחו כי האמצעים הבאים היו חלק מפעילויות הליווי שקיבלו כשהתחילו לעבוד בבית הספר הנוכחי



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.4.42

במבט פנים-ישראלי (לוח 78), שיעורי הדיווח על האמצעים שהיו חלק מהליווי שקיבלו כשהתחילו לעבוד בבית הספר הנוכחי היו על פי רוב גבוהים הרבה יותר בקרב מורים בבתי ספר דוברי ערבית בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית. הפערים הגדולים והניכרים ביותר נרשמו בהשתתפות בפעילויות ליווי הכוללות תלקיטים ויומני תיעוד (75% בבתי ספר דוברי ערבית לעומת 24% בבתי ספר דוברי עברית), הפחתת עומס העבודה (61% לעומת 14%, בהתאמה), שיתוף פעולה עם מורים חדשים אחרים (74% לעומת 35%, בהתאמה) ופעילויות מקוונות (54% לעומת 29%, בהתאמה). בשאר האמצעים שנכללו בפעילויות ליווי נרשמו פערים של 10% עד כ-20%. לעומת זאת, שיעורי דיווח דומים בשני מגזרי השפה נרשמו בנוגע להוראה בצוות עם מורים מנוסים. ייתכן שהפערים הללו בין מגזרי השפה נוגעים בעיקר להבדלים בדגמי ההשבה השונים ופחות להבדלים ממשיים באמצעים הנכללים בפעילויות הליווי.

לוח 78: שיעורי המורים שדיווחו כי האמצעים הבאים היו חלק מפעילויות הליווי שקיבלו כשהתחילו לעבוד בבית הספר הנוכחי

האמצעי	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
הדרכה מצד המנהל ו/או מצד מורים מנוסים	82%	71%	81%	91%
פגישות מתוכננות עם המנהל ו/או עם מורים מנוסים	82%	79%	80%	94%
השתלמויות/קורסים פנים אל פנים	81%	64%	78%	98%
הוראה בצוות עם מורים מנוסים	74%	45%	74%	72%
היכרות כללית/מנהלית	61%	63%	59%	73%
השתלמויות/קורסים מקוונים	49%	23%	45%	67%
רישות/שיתוף פעולה עם מורים חדשים אחרים	42%	61%	35%	74%
פעילויות מקוונות (השתתפות בקהילות וירטואליות)	33%	20%	29%	54%
תלקיטים (פורטפוליו)/יומני תיעוד	33%	36%	24%	75%
הפחתת עומס ההוראה	22%	21%	14%	61%

חשוב לציין כי בישראל, בעבור מרבית סוגי פעילויות הליווי (למעט השתלמויות לסוגיהן, פעילויות מקוונות וכן תלקיטים/יומני תיעוד), דיווחי המנהלים על קיום הפעילות בבית הספר גבוהים מדיווחי המורים על השתתפות בהם, והפערים עומדים על כ-15% עד כ-30%.⁸

בישראל, פילוח של דיווחי המורים שהשתתפו בפעילויות ליווי בבית הספר הנוכחי לפי ותק בהוראה מראה שאמצעים שונים נכללים במידה שונה בפעילויות ליווי למורים בראשית דרכם, בהשוואה לפעילויות ליווי למורים ותיקים, וזאת כדי לתת מענה לצורכיהם ולתמוך בהם. הבדלים מובהקים נמצאו רק בבתי ספר דוברי עברית.⁹ שיעורים גבוהים יותר של מורים בראשית דרכם (ב-12%, בהשוואה למורים ותיקים) דיווחו כי כשהתחילו לעבוד בבית הספר הנוכחי היכרות כללית/מנהלתית הייתה חלק מן מהליווי שקיבלו. ממצא זה מובן לנוכח הניסיון הרב יותר וההיכרות של מורים ותיקים עם נושאי מנהלה (אף כי נדרש מהם להכיר מקרוב היבטים ייחודיים לבית הספר). שיעורים גבוהים יותר של מורים בראשית דרכם דיווחו כי גם אמצעים כגון הדרכה מצד מנהל ו/או מורה מנוסה (פער של 18%) או השתלמויות/קורסים פנים אל פנים (פער של 9%) נכללו בפעילויות הליווי שקיבלו כשהתחילו לעבוד בבית הספר הנוכחי. אמצעים אלו יכולים לסייע בידי מורים בראשית דרכם בהקשרים כלליים של הוראה, בהקשרים ייחודיים של בית הספר הקולט, ובהתמודדות עם אתגרים אופייניים למורים חדשים, ועל כן אך צפוי שיותר מורים בראשית דרכם ידווחו על כך, מה גם שחלק מפעילויות אלו רווחות יותר בשנים האחרונות.

מבט-על: קשר בין השתתפות בפעילויות ליווי לבין תחושת שביעות רצון וחוללות עצמית

במחקר טאליס ניסו לעמוד על קשר אפשרי בין השתתפות בפעילויות ליווי (משתנה מסביר/בלתי תלוי) לבין תחושת המסוגלות ושביעות הרצון (משתנים מוסברים/תלויים), תוך בקרה על מאפייני רקע של מורים (כגון מגדר, ותק בהוראה). בישראל נמצא כי רק השתתפות בפעילויות ליווי בשנה הראשונה להוראה תורמת לתחושת חוללות עצמית גבוהה יותר (אך לא קשורה לשביעות רצון). ברבות מתוך המדינות שהשתתפו במחקר וכן בממוצע מדינות ה-OECD נמצא כי השתתפות בפעילויות ליווי, רשמיות ולא רשמיות כאחד, קשורה הן לשביעות רצון גבוהה יותר והן לתחושת חוללות עצמית גבוהה יותר. קשרים חיוביים אלו נמצאו הן בנוגע להשתתפות בפעילויות ליווי בבית הספר הנוכחי שבו המורים מלמדים (במרבית המדינות: ב-38 מדינות נמצא קשר חיובי עם שביעות רצון וב-24 מדינות נמצא קשר עם תחושת מסוגלות) והן בנוגע להשתתפות בפעילויות ליווי בשנה הראשונה להוראה (במיעוט המדינות: ב-12 מדינות נמצא קשר חיובי עם שביעות רצון וב-11 מדינות נמצא קשר עם תחושת מסוגלות). מכלול הממצאים מעיד כי יש משקל רב יותר לפעילויות ליווי בבית

⁸ המנהלים נשאלו אילו מהאמצעים נכללים בתכניות הליווי למורים בבית הספר הזה כאשר אותן אפשרויות הוצגו בפניהן, על אותו סולם תשובות.

⁹ בבתי ספר דוברי עברית נמצאו הבדלים יחסית גדולים, בנוגע למיעוט האמצעים שנכללו בפעילויות ליווי, אך הבדלים אלו לא הגיעו לכדי מובהקות סטטיסטית. כך שיעורים גבוהים יותר של מורים בראשית דרכם, בהשוואה לשיעור המורים הוותיקים, דיווחו כי כשהתחילו לעבוד בבית הספר הנוכחי היכרות כללית/מנהלתית הייתה חלק מן מהליווי אותו קבלו (פער 8%), ואילו שיעורים נמוכים יותר של מורים בראשית דרכם דיווחו על כי נכללו בפעילויות הליווי פגישות מתוכננות עם המנהל ו/או מורים מנוסים (פער של 8%) – הפוך מהממצא בבתי ספר דוברי עברית – וכן הוראה בצוות עם מורים מנוסים (פער של 15%). המשותף לשני האמצעים האחרונים הללו, שנפוצים יותר בפעילויות ליווי של מורים ותיקים, הוא שהם נוגעים ליחסים עם צוות ההוראה הבכיר ומנהל בבית הספר. ייתכן שהדבר משקף כי ישנה מידה מסוימת של הדרכה כך שבפעילויות ליווי מורים בראשית דרכם נחשפים לאמצעים המעריבים מורים מנוסים מצוות בית הספר, או את מנהל בית הספר. כך או כך, פערים אלו, אף כי גדולים, כאמור אינם מובהקים סטטיסטית. גם במגזר דוברי העברית נרשמו בעבור אמצעים נוספים פערים – בעיקר שיעורים גבוהים יותר של מורים בראשית דרכם שדיווחו שפעילויות הליווי נכללו פגישות מתוכננות עם המנהל ו/או עם מורים מנוסים (פער של 8%), הפחתת עומס הוראה (פער 7%), שיתוף פעולה עם מורים חדשים אחרים (פער 5%) ופעילויות מקוונות כגון השתתפות בקהילה וירטואלית (פער 5%) – אשר גם הם אינם מובהקים.

הספר הנוכחי שבו המורים מלמדים, בהשוואה לפעילויות ליווי בשנת ההוראה הראשונה, ושהקשרים בין פעילויות ליווי לבין שביעות הרצון של המורים חזקים יותר בהשוואה לקשרים בין לבין תחושת החוללות העצמית.

16.4. הנחיה

במחקר טאליס "הנחיה" משמעה מערך הפעילויות הסדור בבית הספר שבמהלכן איש צוות מנוסה (מורה, רכז מקצוע, מדריך בית ספרי) מנחה מורה מנוסה פחות. עם פעולות ההנחיה נמנות הנחיה בישיבות צוות הקבועות במערכת, הנחיה בעקבות צפייה בשיעור, שיחות אישיות ועוד. פעילות הנחיה נחשבת על פי רוב חלק אינטגרלי מן ההוראה. מערך ההנחיה עשוי לכלול רק מורים בראשית דרכם, רק מורים חדשים בבית הספר או את כלל המורים בבית הספר. מן הספרות המקצועית עולה כי קיימת השפעה חיובית של איכות ההנחיה (קשר חזק) והיקף ההנחיה (קשר מתון) על תפקוד המורה המונחה בעבודתו בכיתה, על כישורי ההוראה שלו וכן על הישגי תלמידיו.

דיווחי מנהלים

המנהלים נשאלו על קיום פעילויות הנחיה בבית ספרם (לוח 79). בישראל, 92% מבתי הספר מקיימים פעילויות הנחיה, אם רק למורים בשנתם הראשונה במקצוע ההוראה (14%), אם רק למורים שהחלו לעבוד בבית הספר (15%), ואם לכל המורים בבית הספר (62%). בממוצע מדינות ה-OECD פעילות הנחיה מוצעת רק בכשני שלישים מבתי הספר (64%) – שיעור נמוך במידה ניכרת מהשיעור המקביל בישראל. כדאי לשים לב לכך שבמדינות ה-OECD שיעור בתי הספר המציעים פעילויות הנחיה הניתנות בלעדית למורים בשנתם הראשונה במקצוע ההוראה (26%) כמעט כפול משיעורם בישראל (14%), אך בישראל גבוהה במידה ניכרת פעילות ההנחיה הזמינה לכלל המורים בבית הספר (62% לעומת 18%, בהתאמה). עוד נמצא כי אין הבדלים ניכרים בין שני מגזרי השפה בישראל בשכיחות פעילויות ההנחיה למורים.

לוח 79: שיעורי המנהלים שדיווחו על קיום פעילויות הנחיה למורים בבית הספר הנוכחי

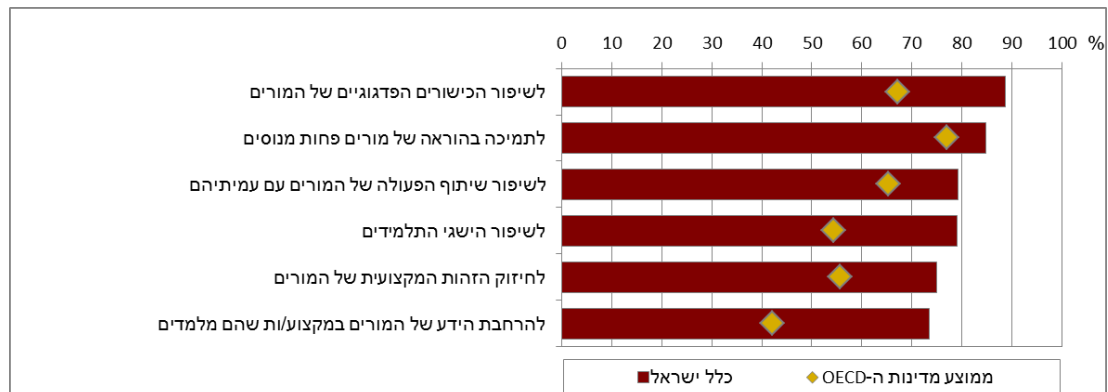
פעילויות ההנחיה	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
קיימות פעילויות הנחיה רק למורים שזוהי שנת ההוראה הראשונה שלהם	14%	26%	15%	12%
קיימות פעילויות הנחיה רק למורים שהחלו לעבוד בבית הספר	15%	19%	17%	12%
קיימות פעילויות הנחיה לכל המורים בבית הספר	62%	18%	60%	67%
כיום לא ניתנת הנחיה למורים בבית הספר	8%	36%	8%	9%

במבט על כלל המדינות שהשתתפו במחקר טאליס 2018 נמצא כי קיימת שונות רבה בין המדינות. ישראל נמנית עם המדינות שפעילויות ההנחיה נפוצות בהן מאוד, ובהן ארה"ב, סין (שנגחאי), סינגפור, קזחסטן ואנגליה: במדינות אלו פחות מ-5% מהמנהלים דיווחו כי בבתי הספר שלהם לא ניתנת הנחיה למורים. לעומתם, יותר מ-65% מהמנהלים באוסטריה, ערב הסעודית, פינלנד, לטביה, צ'ילה ובואנוס איירס (ארגנטינה) דיווחו על כך, כלומר במדינות אלו פעילויות הנחיה אינן נפוצות כלל ועיקר.

המנהלים שדיווחו כי בבית ספרם מתקיימות פעילויות הנחיה נשאלו על החשיבות שהם מייחסים לפעילויות אלו. להלן שיעורי המנהלים שייחסו חשיבות רבה לפעילות הנחיה בקידום נושא נתון, קרי המנהלים שבחרו "חשובה מאוד" מתוך ארבע אפשרויות תשובה: "לא חשובה כלל", "לא חשובה במיוחד", "חשובה במידת מה" ו"חשובה מאוד" (תרשים 73 ולוח 80).

בישראל, מרבית מנהלי בתי הספר ייחסו חשיבות רבה לפעילויות הנחיה לקידום ההיבטים השונים של איכות המורים וההוראה וכן ביצועי תלמידים. בעיקר הם ייחסו חשיבות רבה לפעילויות הנחיה לשיפור הכישורים הפדגוגיים של המורים (כ-90%) ולתמיכה בהוראה של מורים מנוסים פחות (85%). כ-75% עד כ-80% מהם ייחסו חשיבות רבה להנחיה בקידום שאר הנושאים: שיתוף פעולה בין מורים, הרחבת ידע מקצועי של מורים וחיזוק הזהות המקצועית שלהם, וכן שיפור הישגי התלמידים.

תרשים 73: שיעורי המנהלים שצינו כי פעילויות הנחיה חשובות לקידום ולשיפור ההיבטים הבאים



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.4.63

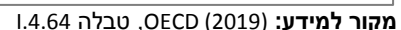
ככלל, מדרג הנושאים שהנחיה חשובה במידה רבה לקידומם, לתפיסת המנהלים, דומה בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD. לצד זאת, בממוצע מדינות ה-OECD אפשר להבחין במדרג ברור בין קידום נושאים שונים (שיעור המנהלים שייחסו חשיבות רבה לפעולות הנחיה בתמיכה במורים מנוסים פחות כפול כמעט משיעור המייחסים לה חשיבות להרחבת הידע של המורים – 77% לעומת 42%, בהתאמה), ואילו בישראל נראה כי מרבית המנהלים מייחסים לפעולות הנחיה חשיבות בקידום כל הנושאים שנשאלו עליהם, ללא הבדל ניכר בין הנושאים (כ-75% עד כ-90%). כמו כן, שיעורי המנהלים בישראל שמייחסים חשיבות רבה להנחיה גבוהים בהרבה מהשיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD, והפערים ניכרים בעיקר בכל הנוגע לייחוס החשיבות הרבה להרחבת הידע של המורים במקצועות שהם מלמדים (74% לעומת 42%, בהתאמה), לשיפור הישגי תלמידים (79% לעומת 54%, בהתאמה) ולשיפור הכישורים הפדגוגיים של מורים (89% לעומת 67%, בהתאמה). ייתכן שאפשר לייחס זאת להבדלים בין מדינות בגורמים המנחים ולמוקד ההנחיה, קרי אם הגורם המנחה הוא מורה ותיק וההנחיה מתמקדת בעיקר בפדגוגיה כללית והוראה בכיתה, או שמא הגורם המנחה הוא מרכז מקצועי וההנחיה מתמקדת בידע הפדגוגי-התוכני ובסיס הידע המקצועי של המורה תוך קישור לקשיים לימודיים של התלמידים.

לוח 80: שיעורי המנהלים שצינו כי פעילויות ההנחיה חשובות לקידום ולשיפור ההיבטים הבאים

חשיבות פעילויות הנחיה	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית
לשיפור הכישורים הפדגוגיים של המורים	89%	67%	88%	91%
לתמיכה בהוראה של מורים פחות מנוסים	85%	77%	84%	86%
לשיפור שיתוף הפעולה של המורים עם עמיתיהם	79%	65%	77%	84%
לשיפור הישגי התלמידים	75%	54%	75%	88%
לחיזוק הזהות המקצועית של המורים	74%	42%	73%	80%
להרחבת הידע של המורים במקצועות שמלמדים	72%	72%	72%	77%

דיווחי מורים

תרשים 74: שיעורי המורים שציינו כי יש להם מורה מנחה שתומך בהם בבית הספר הנוכחי – לפי ותק בהוראה



השתתפות בפעילויות הנחיה ופילוח				
כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי עברית	דוברי ערבית	
21%	9%	19%	26%	יש לי מורה מנחה שמונה לתמוך בי
47%	22%	47%	45%	
13%	5%	10%	20%	
28%	11%	27%	30%	אני מורה מנחה של מורה אחד או יותר
13%	6%	12%	15%	
32%	13%	32%	34%	

במרבית המדינות (44), שיעור המורים בראשית דרכם שמונה להם חונך גבוה משיעור המורים הוותיקים שמונה להם חונך, ובשאר המדינות (4) השיעורים דומים יחסית. עם זאת קיימת שונות גדולה בין מדינות בשיעורי המורים בראשית דרכם שמונה להם מנחה שחונך אותם ותומך בהם. הנחיה איננה שכיחה בבואנוס איירס (ארגנטינה), בצ'ילה, בפינלנד, באיטליה, בליטא, בסלובניה ובספרד (רק 5% עד 10% מהמורים בראשית דרכם דיווחו כי מונה להם מנחה), אך נפוצה הרבה יותר בקזחסטן, בניו זילנד, בשנגחאי (סין) ובסינגפור (כ-55% עד יותר מ-65% מהמורים בראשית דרכם דיווחו על כך).

בהשוואה בין מחזורי המחקר 2013 ו-2018 לא חל שינוי של ממש בשיעור המורים בישראל שמונה להם מנחה שתומך בהם.¹⁰ לעומת זאת, ב-8 מדינות נרשמה ירידה (בעיקר במזרח אסיה: קוריאה, סינגפור ויפן. במדינות אלו נרשמה ירידה של כ-10%), ורק ב-4 מדינות נרשמה עלייה בשיעור המורים שמונה להם מנחה (צ'כיה, גאורגיה, פורטוגל ושבדיה – כולן מדינות שב-2013 נרשם בהן שיעור נמוך מאוד של כ-3% עד 4% מורים שהיה להם מנחה).

כאמור לעיל, נודעת חשיבות לאיכות ההנחיה. ההנחיה מושפעת גם ממאפייני המנחה, ובעיקר מניסיונו בהוראה ומהיכרותו עם חזון בית הספר. במחקר טאליס ניסו לעמוד לא רק על שיעור המורים המשמשים מנחים למורים אחרים בבית הספר במסגרת תכנון בית ספרי, אלא גם על מאפייני הרקע שלהם, ובפרט ניסיונם בהוראה (**לוח 81**). בישראל, יותר מרבע מהמורים (28%) משמשים מורים מנחים למורים אחרים, מהם כשליש (32%) מן המורים הוותיקים וכשמינית (13%) מן המורים בראשית דרכם. שיעורים אלו גבוהים במידה ניכרת מהשיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD – רק כתשיעית (11%) משמשים כמורים מנחים, כשמינית (13%) מן המורים הוותיקים וכמחצית מזה (6%) מן המורים בראשית דרכם. אם כן, ההסתברות שמורים ותיקים יהיו מנחים גבוהה בהשוואה למורים בראשית דרכם, ואילו ההסתברות שלמורה בראשית דרכו ימונה מורה מנחה גבוהה בהשוואה למורה ותיק. בהתחשב בשיעורם של מורים ותיקים בקרב כלל המורים, אפשר להעריך כי הן בישראל והן בממוצע ה-OECD כ-90% מהמורים המשמשים מנחים הם מורים ותיקים. על פניו מפתיע כי כ-10% מהמורים המשמשים מנחים הם מורים בראשית דרכם, שהרי בעיקר להם מיועדות פעילויות ההנחיה.¹¹ ובכל זאת נראה שיש טעם בבחירה של מערכות חינוך, בתי ספר או המורים עצמם לשלב מורים חדשים יחסית במקצוע כמנחים למורים (אחרים) בראשית דרכם, שכן הראשונים יכולים לחלוק מניסיונם הטרי בהתמודדות עם אתגרי המקצוע בשנים הראשונות בעבודת ההוראה.

16.5. פיתוח מקצועי של מורים

השתתפות בפעילויות כלשהי לפיתוח מקצועי

כאמור בפרק 10 העוסק בפיתוח מקצועי, בבחינת מאפייני הרקע של המורים (**לוח 82**), בישראל נמצא כי שיעור המשתתפים בפעילויות לפיתוח מקצועי גבוה במעט בקרב מורים ותיקים (97%) בהשוואה למורים בראשית דרכם (94%). מקור הפער הקטן במורים בבתי ספר דוברי עברית. תמונה דומה נרשמה גם בממוצע מדינות ה-OECD.

¹⁰ זאת אף שההגדרה של פעילויות הנחיה ב-2018 מצומצמת יותר ומתייחסת לפעילויות רשמיות בלבד בבתי ספר, כך שלפחות על פי הנגזר מצמצום ההגדרה הייתה צפויה ירידה בשיעור המורים המדווחים על השתתפות בפעילויות הנחיה.

¹¹ הממצא, בישראל ובמדינות ה-OECD, מצריך בדיקה בנוגע למאפייני מורים בראשית דרכם משמשים מנחים מבחינת השכלתם והכשרתם, השתתפות בפעילויות "יעודיות למנהיגות או היותם בעלי רקע ייחודי בתחום הדעת או הפדגוגיה ועוד, שיכולים להעיד על כישורים ומיומנויות שיכולים להסביר מדוע על אף היעדר הניסיון בהוראה הם משמשים מנחים. לחלופין, יש לברר אם מדובר בממצא הנגזר מפרשנות של ההיגדים.

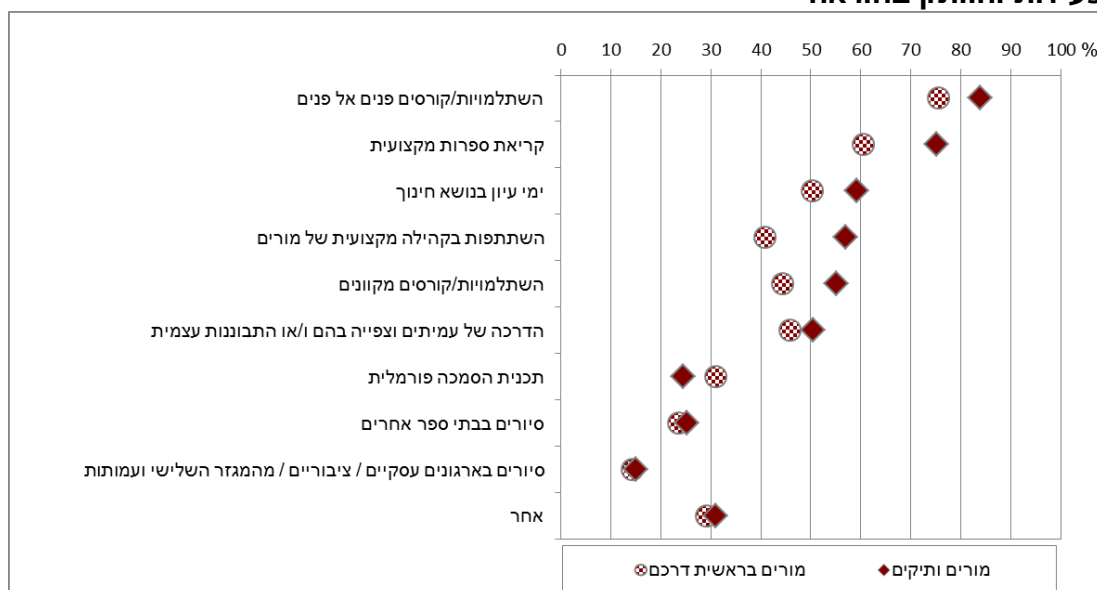
לוח 82: שיעורי המורים שהשתתפו בפעילויות כלשהי לפיתוח מקצועי – לפי ותק בהוראה

פילוח	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
מורים בראשית דרכם	94%	93%	94%	94%
מורים ותיקים	97%	95%	97%	95%

סוגי הפעילויות לפיתוח מקצועי

בעבור חלק ניכר מסוגי הפעילויות לפיתוח מקצועי, שיעורי המורים הוותיקים בישראל שדיווחו כי השתתפו בהן גבוה בהשוואה לשיעורי המורים בראשית דרכם (**תרשים 75 ולוח 83**). הדבר בולט בעיקר בכל הנוגע להשתתפות בקהילה מקצועית של מורים (57% מן המורים הוותיקים השתתפו בהן לעומת 41% מן המורים בראשית דרכם), בקריאה של ספרות מקצועית (75% לעומת 61%, בהתאמה), בהשתלמויות/קורסים מקוונים (55% לעומת 44%, בהתאמה) או פנים אל פנים (84% לעומת 76%, בהתאמה), וכן בהשתתפות בימי עיון (59% לעומת 50%, בהתאמה). בניגוד לכך, שיעורם של מורים בראשית דרכם שהשתתפו בתוכנית הסמכה פורמלית גבוה יותר (31% לעומת 24% מהמורים הוותיקים). בשאר הפעילויות לפיתוח מקצועי לא נרשם בישראל הבדל של ממש בשיעורי ההשתתפות בין מורים ותיקים למורים בראשית דרכם.

תרשים 75: שיעורי המורים בישראל שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי – לפי סוג הפעילות והוותק בהוראה



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.7

תמונה דומה מאוד נרשמה גם בממוצע מדינות ה-OECD (**לוח 83**), אף כי הפערים קטנים יותר. במרבית הפעילויות נרשמו שיעורי השתתפות גבוהים יותר של מורים ותיקים, בהשוואה למורים בראשית דרכם. הפערים ניכרים בעיקר בקריאת ספרות מקצועית (פער של 8%), השתתפות בקהילה מקצועית (5%), ימי עיון והשתלמויות פנים אל פנים ופעילות אחרת (כ-4% אחת). לעומת זאת, שיעור גבוה יותר של מורים בראשית דרכם השתתפו בתוכנית הסמכה פורמלית (פער של 9%). בשאר הפעילויות ההבדלים אומנם מובהקים אך קטנים מאוד (כ-2%). בחלק מסוגי הפעילויות לא נמצאה אחידה בין המדינות. כך, ב-11 מדינות שיעורים גבוהים יותר של מורים בראשית דרכם דיווחו על השתתפות בהדרכה של עמיתים וצפייה בהם ו/או התבוננות עצמית, ואילו ב-9 מדינות אחרות דווקא שיעור

המורים הוותיקים שהשתתפו בהן גבוה יותר. סביר להניח שהבדלים אלו נובעים מנגישות של פעילויות ליווי ופעילויות חניכה למורים, שלרוב במסגרתן ניתן סוג זה של פעילות לפיתוח מקצועי. לעומת זאת, ב-20 מדינות שיעורים גבוהים יותר של מורים ותיקים דיווחו על השתתפות בקהילות מקצועיות, לעומת 4 מדינות אחרות בלבד שבהן דווקא שיעור המורים בראשית דרכם שהשתתפו בקהילות גבוה יותר. ב-32 מדינות שיעורים גבוהים יותר של מורים בראשית דרכם דיווחו על השתתפות בתוכנית הסמכה פורמלית, לעומת 3 מדינות אחרות בלבד שבהן דווקא שיעור המורים הוותיקים שהשתתפו בתוכניות אלו גבוה יותר. ייתכן שהדמיון בתמונת הפערים בין המדינות משקף קווי דמיון במדיניות ובהנחיה לעודד מורים בעלי ותק מסוים להשתתף בפעילויות מסוימות לפיתוח מקצועי שנועדו לתמוך בהם ולקדםם.

לוח 83: שיעורי המורים בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD שהשתתפו בפעילויות לפיתוח מקצועי – לפי סוג הפעילות והוותק בהוראה

סוג פעילויות לפיתוח מקצועי	כלל ישראל	ממוצע OECD
השתלמויות/קורסים פנים אל פנים	76%	75%
מורים בראשית דרכם	76%	76%
מורים ותיקים	84%	76%
קריאת ספרות מקצועית	61%	66%
מורים בראשית דרכם	75%	74%
מורים ותיקים	50%	46%
ימי עיון בנושא חינוך	59%	50%
מורים בראשית דרכם	41%	36%
השתתפות בקהילה מקצועית של מורים	57%	41%
מורים ותיקים	44%	33%
השתלמויות/קורסים מקוונים	55%	36%
מורים בראשית דרכם	46%	45%
הדרכה של עמיתים וצפייה בהם ו/או התבוננות עצמית	51%	43%
מורים ותיקים	31%	22%
תוכנית הסמכה פורמלית	24%	13%
מורים בראשית דרכם	24%	24%
מורים ותיקים	25%	26%
סיורים בבתי ספר אחרים	14%	16%
מורים בראשית דרכם	15%	18%
מורים ותיקים	29%	30%
סיורים בארגונים עסקיים / ציבוריים / מהמגזר השלישי ועמותות	31%	34%
מורים בראשית דרכם		
מורים ותיקים		

מאפיינים של פעילויות משמעותיות לפיתוח מקצועי

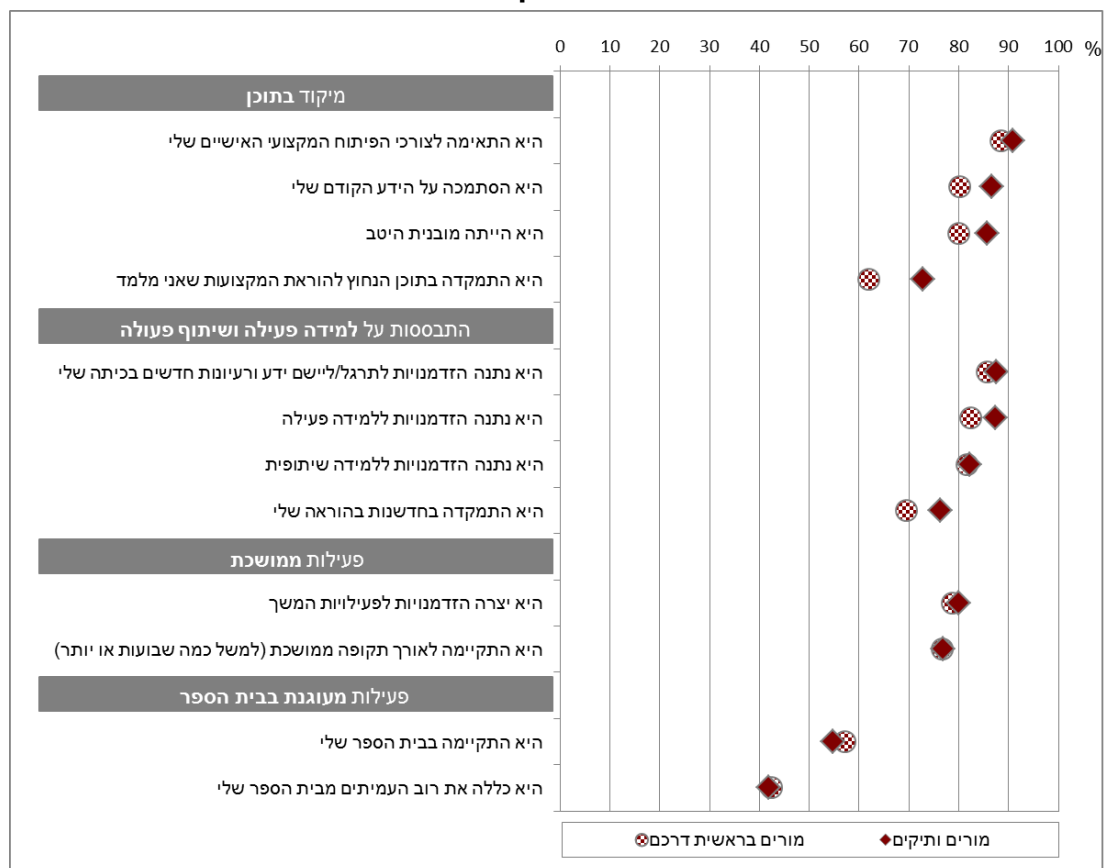
שיעורים דומים של מורים בראשית דרכם (83%) ושל מורים ותיקים (81%) השתתפו בפעילות משמעותית לפיתוח מקצועי, קרי פעילות שהשפיעה לטובה על ההוראה שלהם (לוח 84). שיעורים דומים נרשמו בממוצע מדינות ה-OECD, וכן בכל אחד ממגזרי השפה.

לוח 84: שיעורי המורים שדיווחו על פעילות לפיתוח מקצועי שהייתה לה השפעה לטובה על ההוראה שלהם – לפי ותק בהוראה

פילוח	כלל ישראל	ממוצע OECD	בתי"ס דוברי עברית	בתי"ס דוברי ערבית
מורים בראשית דרכם	83%	83%	83%	83%
מורים ותיקים	81%	81%	80%	83%

בחינה של מאפייני הפעילויות המשמעותיות למורים בפילוח לפי ותק בהוראה (תרשים 76 ולוח 85) מעלה כי מורים ותיקים בישראל ציינו בשיעורים גבוהים יותר ממורים בראשית דרכם מספר מאפיינים, ובעיקר מאפיינים הנוגעים למיקוד בתוכן, כגון מיקוד בתוכן הנחוץ להוראת המקצוע (73% מן המורים הוותיקים ציינו מאפיין זה לעומת 62% מן המורים בראשית דרכם), הסתמכות על ידע קודם של המורה (87% לעומת 80%, בהתאמה) והיות הפעילות מובנית היטב (86% לעומת 80%, בהתאמה). כמו כן, שיעורים גבוהים יותר של מורים ותיקים ציינו כמאפיינים של פעילויות משמעותיות לפיתוח מקצועי גם חלק מן ההיבטים של התבססות על למידה פעילה ושיתוף פעולה, דוגמת מיקוד בחדשנות בהוראה (76% לעומת 69%, בהתאמה) ומתן הזדמנויות ללמידה פעילה (87% לעומת 82%, בהתאמה).

תרשים 76: שיעורי המורים שציינו את המאפיינים הבאים של פעילויות לפיתוח מקצועי שהשפיעו לטובה על ההוראה שלהם – לפי ותק בהוראה



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.15

בממוצע מדינות ה-OECD נרשמו פערים קטנים בלבד של 2% לכל היותר בין מורים בראשית דרכם למורים ותיקים יותר בשיעורי הדיווח על המאפיינים השונים של פעילויות לפיתוח מקצועי שהייתה להן השפעה חיובית על ההוראה שלהם (לוח 85). כאשר נמצאו פערים, שיעורי הדיווח היו תמיד גבוהים יותר בקרב מורים ותיקים, ולעיתים הגיעו הפערים לכדי מובהקות סטטיסטית.

לוח 85: שיעורי המורים בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD שצינו את המאפיינים הבאים של פעילויות לפיתוח מקצועי שהשפיעו לטובה על ההוראה שלהם – לפי מאפיין הפעילות ולפי ותק בהוראה

מאפיין של פעילות משמעותית לפיתוח מקצועי		כלל ישראל	ממוצע OECD
מיקוד בתוכן			
היא התאימה לצורכי הפיתוח המקצועי האישיים שלי	מורים בראשית דרכם	88%	78%
	מורים ותיקים	91%	78%
היא הסתמכה על הידע הקודם שלי	מורים בראשית דרכם	80%	89%
	מורים ותיקים	87%	91%
היא הייתה מובנית היטב	מורים בראשית דרכם	80%	76%
	מורים ותיקים	86%	76%
היא התמקדה בתוכן הנחוץ להוראת המקצועות שאני מלמד	מורים בראשית דרכם	62%	70%
	מורים ותיקים	73%	72%
התבססות על למידה פעילה ושיתוף פעולה			
היא נתנה הזדמנויות לתרגל/ליישם ידע ורעיונות חדשים בכיתה שלי	מורים בראשית דרכם	86%	85%
	מורים ותיקים	88%	86%
היא נתנה הזדמנויות ללמידה פעילה	מורים בראשית דרכם	82%	77%
	מורים ותיקים	87%	78%
היא נתנה הזדמנויות ללמידה שיתופית	מורים בראשית דרכם	82%	74%
	מורים ותיקים	82%	74%
היא התמקדה בחדשנות בהוראה שלי	מורים בראשית דרכם	69%	63%
	מורים ותיקים	76%	65%
פעילות ממושכת			
היא יצרה הזדמנויות לפעילויות המשך	מורים בראשית דרכם	79%	50%
	מורים ותיקים	80%	52%
היא התקיימה לאורך תקופה ממושכת	מורים בראשית דרכם	77%	41%
	מורים ותיקים	77%	41%
פעילות מעוגנת בבית הספר			
היא התקיימה בבית הספר שלי	מורים בראשית דרכם	57%	46%
	מורים ותיקים	55%	48%
היא כללה את רוב העמיתים מבית הספר שלי	מורים בראשית דרכם	42%	39%
	מורים ותיקים	42%	40%

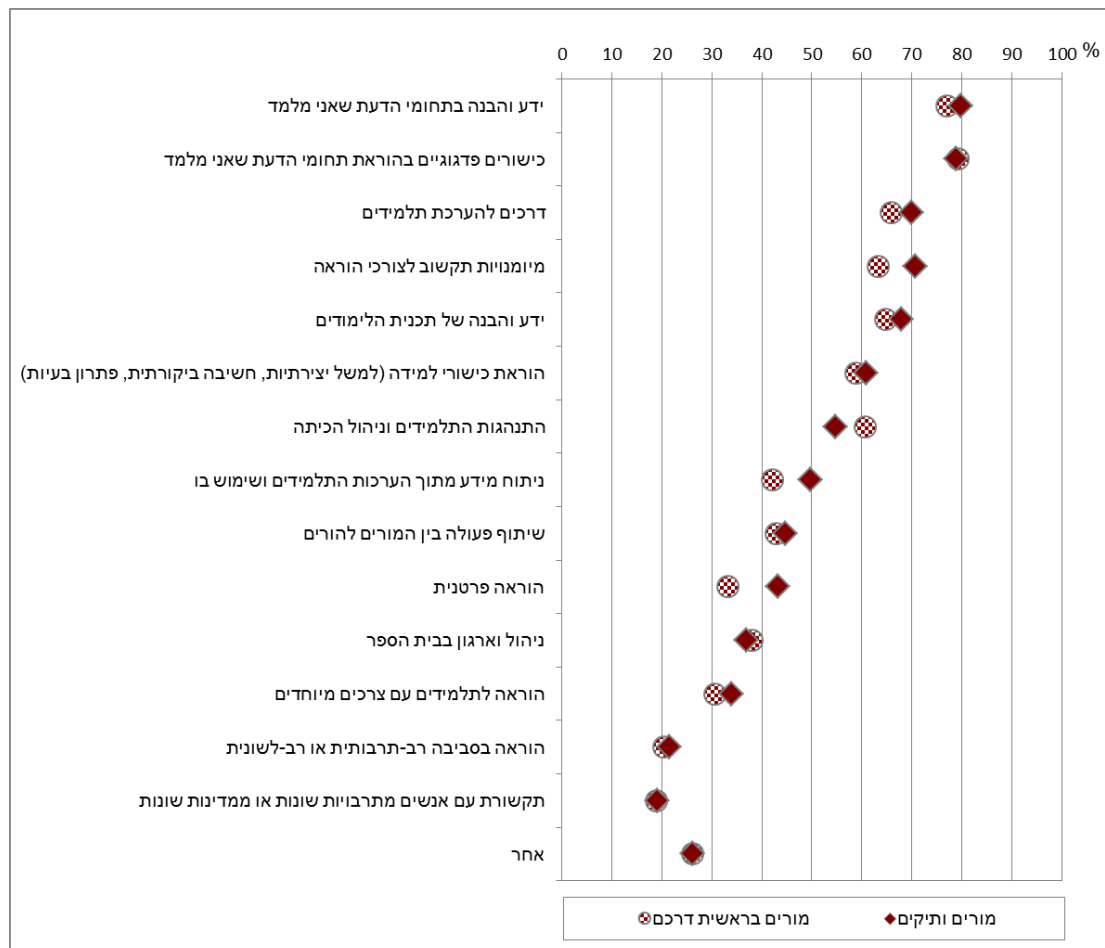
עולה השאלה אם מורים בראשית דרכם נבדלים ממורים ותיקים בתכנים של פעילויות לפיתוח מקצועי שהשתתפו בהן וכן בדיווחיהם על צורך רב בפיתוח מקצועי בנושאים השונים.

תכנים שנכללו בפעילויות לפיתוח מקצועי

מחקר טאליס מצביע על הבדלים מעניינים בין מורים בראשית דרכם ומורים ותיקים בשכיחות התכנים של פעילויות לפיתוח מקצועי שבהן השתתפו. בישראל (תרשים 77 ולוח 86) לרוב לא נרשם הבדל ניכר בשכיחות התכנים בפעילויות לפיתוח מקצועי בין מורים בראשית דרכם למורים ותיקים, מלבד העובדה שפחות מורים בראשית דרכם, בהשוואה לוותיקים, ציינו את הנושאים 'הוראה פרטנית' (33% לעומת 43%, בהתאמה), 'ניתוח מידע מתוך הערכות התלמידים ושימוש בו' (42% לעומת 50%, בהתאמה) ו'מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה' (63% לעומת 71%, בהתאמה). בממוצע מדינות ה-OECD הפערים הניכרים ביותר נרשמו בנושאים 'התנהגות תלמידים וניהול כיתה' (פער 6%) ו'הוראה בסביבה רבת-תרבותית או רב-לשונית' (פער 4%), הנפוצים יותר בפעילויות לפיתוח מקצועי של מורים בראשית דרכם. הפערים בשיעורי המורים בממוצע מדינות ה-OECD שדיווחו על הכללת נושא מסוים בפעילויות לפיתוח מקצועי שבהן השתתפו קטנים יחסית ועומדים על 3% לכל היותר בשאר הנושאים, חלקם נפוצים יותר בפעילויות של מורים בראשית דרכם (לדוגמה: 'הוראה בסביבה

רב-תרבותית או רב-לשונית, 'הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים', 'תקשורת עם אנשים מתרבויות שונות או ממדינות שונות' (ועוד) ואחרים נפוצים יותר בפעילויות של מורים ותיקים (לדוגמה: 'ידע והבנה בתחומי הדעת שאני מלמד', 'ידע והבנה של תוכנית הלימודים' ועוד).

תרשים 77: התכנים בפעילויות לפיתוח מקצועי שהמורים השתתפו בהן – לפי ותק בהוראה



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.5.18

לפחות בנושא 'מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה' הנתונים תואמים את הממצא ולפיו תחושת המסוגלות בקרב מורים ותיקים בכל הנוגע לשימוש בטכנולוגיה דיגיטלית נמוכה יותר בהשוואה למורים בראשית דרכם, ועל כן שיעורים גבוהים יותר של מורים ותיקים פונים לפיתוח מקצועי בנושא. סביר שממצא זה מקורו מלכתחילה בעובדה שהנושא 'שימוש בתקשוב לצורכי הוראה' נכלל בתוכנית ההכשרה להוראה או בהשכלה הפורמלית של כשלושה רבעים מהמורים בראשית דרכם (77%), לעומת כמחצית בלבד מהמורים הוותיקים (52%). אם כן, נושא השימוש בתקשוב לצורכי הוראה נפוץ פחות בהכשרה ובהשכלה הפורמלית של מורים ותיקים, בהשוואה למורים בראשית דרכם, ובהתאם לכך תחושת המסוגלות שלהם בנושא נמוכה יותר, כאמור, והם גם משתתפים יותר בפעילויות לקידום מקצועי בתחום. זה אחד משני תחומים בלבד שבהם שיעור המורים הוותיקים שציינו צורך רב להתפתח בתחום איננו נופל משיעור המורים בראשית דרכם (ראו פירוט להלן).

לעומת זאת, בממוצע מדינות ה-OECD הנושא שבו נרשם הפער הגדול ביותר בין מורים בראשית דרכם למורים ותיקים בכל הנוגע השתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי הוא 'התנהגות תלמידים וניהול כיתה' (55% לעומת 49%, בהתאמה). פער דומה, אף כי אינו

מובהק סטטיסטית, נרשם גם בישראל (61% לעומת 55%, בהתאמה) – הנושא היחיד שבו שיעורי הדיווח גבוהים יותר בקרב מורים בראשית דרכם. ב-13 מדינות נמצא ששיעורי המורים בראשית דרכם שהשתתפו בפיתוח מקצועי בנושא זה גבוה משיעורי המורים הוותיקים. הפערים הגדולים ביותר נרשמו בצרפת (26%), באנגליה (22%) וביפן (17%). ייתכן שממצא זה מקורו בהשמה מכוונת של מורים בראשית דרכם לבתי ספר מאתגרים יותר מבחינת הרכב אוכלוסייתם. לחלופין, ייתכן שמורים ותיקים כבר סיגלו לעצמם פרקטיקות יעילות לניהול כיתה, אם מכוח הניסיון שצברו ואם בעקבות השתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי בשנים קודמות (קודם לשנה שעליה נשאלו בסקר).

עוד ראוי לציין כי באנגליה ובצרפת, וגם ביפן ובטורקיה, בעבור מרבית התכנים נרשמו שיעורי השתתפות גבוהים יותר בקרב מורים בראשית דרכם, בהשוואה למורים ותיקים, ואילו באיסלנד התמונה הפוכה.

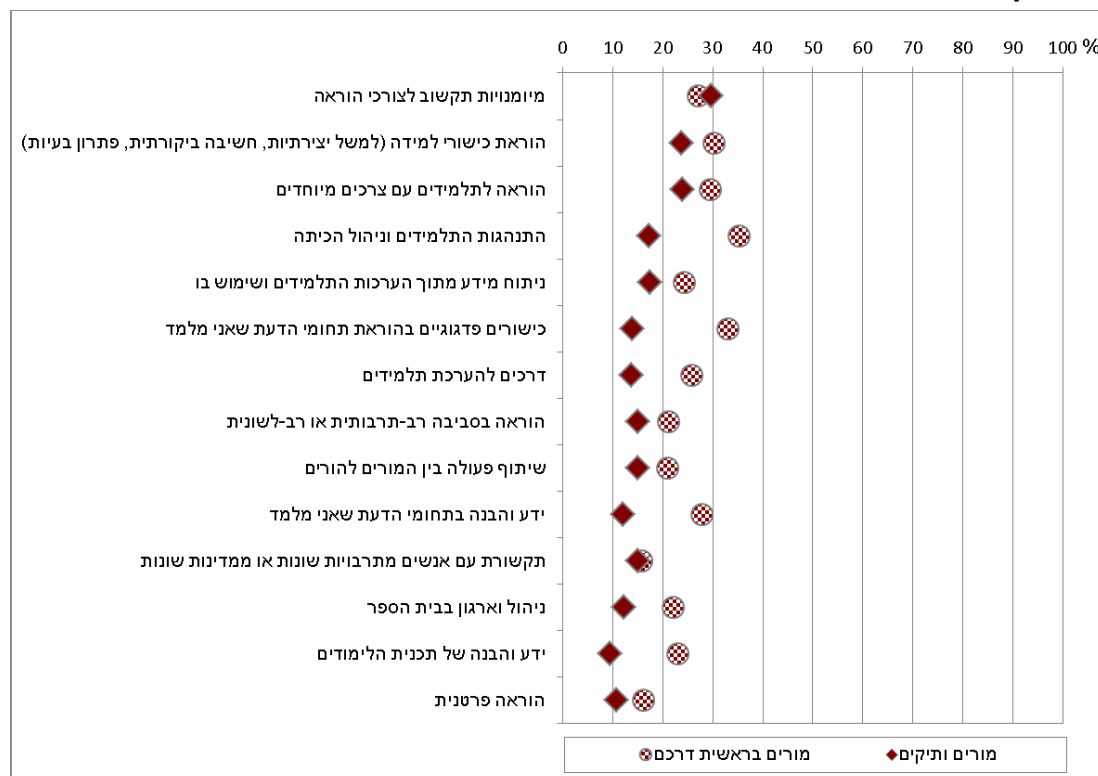
לוח 86: שיעורי המורים בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD שהתכנים הבאים נכללו בפעילויות לפיתוח מקצועי שבהן השתתפו – לפי תוכן הפעילות ולפי ותק בהוראה

התכנים בפעילויות לפיתוח מקצועי		כלל ישראל	ממוצע OECD
ידע והבנה בתחומי הדעת שאני מלמד	מורים בראשית דרכם	77%	74%
	מורים ותיקים	80%	76%
כישורים פדגוגיים בהוראת תחומי הדעת שאני מלמד	מורים בראשית דרכם	79%	73%
	מורים ותיקים	79%	73%
דרכים להערכת תלמידים	מורים בראשית דרכם	66%	64%
	מורים ותיקים	70%	65%
מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה	מורים בראשית דרכם	63%	58%
	מורים ותיקים	71%	61%
ידע והבנה של תוכנית הלימודים	מורים בראשית דרכם	65%	63%
	מורים ותיקים	68%	65%
הוראת כישורי למידה	מורים בראשית דרכם	59%	49%
	מורים ותיקים	61%	48%
התנהגות התלמידים וניהול הכיתה	מורים בראשית דרכם	61%	55%
	מורים ותיקים	55%	49%
ניתוח מידע מתוך הערכות התלמידים ושימוש בו	מורים בראשית דרכם	42%	45%
	מורים ותיקים	50%	47%
שיתוף פעולה בין המורים להורים	מורים בראשית דרכם	43%	36%
	מורים ותיקים	45%	35%
הוראה פרטנית	מורים בראשית דרכם	33%	47%
	מורים ותיקים	43%	47%
ניהול וארגון בבית הספר	מורים בראשית דרכם	38%	23%
	מורים ותיקים	37%	22%
הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים	מורים בראשית דרכם	31%	44%
	מורים ותיקים	34%	42%
הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית	מורים בראשית דרכם	20%	25%
	מורים ותיקים	22%	21%
תקשורת עם אנשים מתרבויות שונות או ממדינות שונות	מורים בראשית דרכם	19%	20%
	מורים ותיקים	19%	19%
אחר	מורים בראשית דרכם	26%	28%
	מורים ותיקים	26%	28%

הצורך בפעילויות לפיתוח מקצועי

בישראל כמעט בכל הנושאים שיעור גבוה יותר של מורים בראשית דרכם, בהשוואה למורים ותיקים, ציינו צורך רב בפיתוח מקצועי (תרשים 78 ולוח 87). אפשר לחלק את הנושאים לשלוש קטגוריות לפי הפער בשיעורי הדיווח על צורך בפיתוח מקצועי בין מורים בראשית דרכם למורים ותיקים: (1) שישה נושאים שבהם שיעור המורים בראשית דרכם המדווחים על צורך רב בפיתוח מקצועי גדול בהרבה (מ-10% ועד כ-20%) בהשוואה למורים הוותיקים: 'ידע והבנה בתחומי הדעת שאני מלמד', 'כישורים פדגוגיים בהוראת תחומי הדעת שאני מלמד', 'ידע והבנה של תוכנית הלימודים', 'דרכים להערכת תלמידים', 'התנהגות התלמידים וניהול הכיתה' ו'ניהול וארגון בבית הספר' - נושאים הנוגעים לליבת ההוראה והקשר ההוראה בכיתה, בית הספר והמקצוע; (2) שישה נושאים שבהם שיעור המורים בראשית דרכם המדווחים על צורך רב בפיתוח מקצועי גבוה במקצת (מ-5% ועד 7%) בהשוואה למורים ותיקים: 'הוראה פרטנית', 'הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים', 'הוראה בסביבה רבת-תרבותית או רב-לשונית', 'הוראת כישורי למידה', 'ניתוח מידע מתוך הערכות התלמידים ושימוש בו' ו'שיתוף פעולה בין המורים להורים' - נושאים הנוגעים לאוכלוסיות תלמידים ספציפיות או לתהליכי הוראה ייחודיים; (3) שני נושאים שבהם שיעורי הדיווח על צורך רב בפיתוח מקצועי דומים בקרב מורים בראשית דרכם ומורים ותיקים: 'מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה' (27% לעומת 30%, בהתאמה) ו'תקשורת עם אנשים מתרבויות שונות או ממדינות שונות' (16% לעומת 15%, בהתאמה) - נושאים המייצגים את מיומנויות המאה ה-21.

תרשים 78: שיעורי המורים בישראל שהביעו צורך רב בפיתוח מקצועי בתכנים הבאים – לפי ותק בהוראה



לוח 87: שיעורי המורים בישראל ובממוצע מדינות ה-OECD שהביעו צורך רב בפיתוח מקצועי בנושאים הבאים – לפי נושא הפעילות והוותק בהוראה

הנושאים שבהם יש צורך רב בפיתוח מקצועי	כלל ישראל	ממוצע OECD
מיומנויות תקשוב לצורכי הוראה	27%	---
מורים בראשית דרכם	30%	---
מורים ותיקים	30%	---
הוראת כישורי למידה	24%	---
מורים בראשית דרכם	29%	---
מורים ותיקים	24%	---
הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים	35%	---
מורים בראשית דרכם	17%	---
מורים ותיקים	24%	---
התנהגות התלמידים וניהול הכיתה	17%	---
מורים בראשית דרכם	33%	---
מורים ותיקים	14%	---
כישורים פדגוגיים בהוראת תחומי הדעת שאני מלמד	26%	---
מורים בראשית דרכם	14%	---
מורים ותיקים	21%	---
הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית	15%	---
מורים בראשית דרכם	21%	---
מורים ותיקים	15%	---
שיתוף פעולה בין המורים להורים	28%	---
מורים בראשית דרכם	12%	---
מורים ותיקים	16%	---
ידע והבנה בתחומי הדעת שאני מלמד	15%	---
תקשורת עם אנשים מתרבויות שונות או ממדינות שונות	22%	---
מורים בראשית דרכם	12%	---
מורים ותיקים	23%	---
ניהול וארגון בבית הספר	9%	---
ידע והבנה של תוכנית הלימודים	16%	---
מורים בראשית דרכם	11%	---
מורים ותיקים		
הוראה פרטנית		

אם כך, מחד גיסא מורים בישראל בראשית דרכם, בהשוואה למורים ותיקים, נוטים לדווח בשיעורים גבוהים יותר על צורך רב בפיתוח מקצועי, וזאת במרבית הנושאים. מאידך גיסא, שיעורי ההשתתפות בפעילויות לפיתוח מקצועי בנושאים השונים על פי רוב דומים בקרב מורים בראשית דרכם ומורים ותיקים, ובחלק מן הנושאים אף גבוהים יותר בקרב הוותיקים.