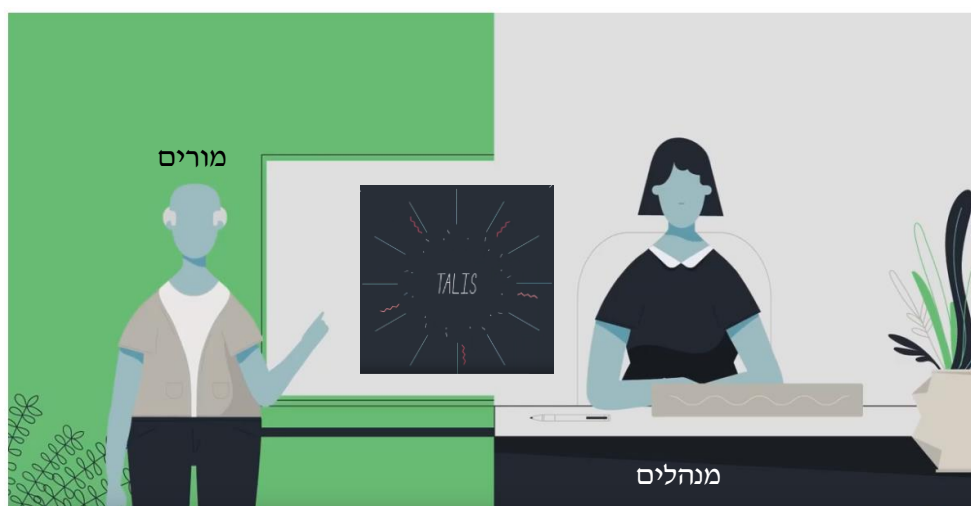


טאליס 2018 TALIS

Teaching and Learning International Survey

סקר ההוראה והלמידה הבין-לאומי



דוח מורחב

פרק 7 – הכשרה ומוכנות להוראה

הדוח המלא של מחקר טאליס 2018 מפורסם באתר הראמ"ה

7. הכשרה ומוכנות להוראה

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

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

7.1 נושאים שנכללו בהכשרת מורים

במסגרת המחקר נשאלו המורים על אודות הנושאים שנכללו בתוכניות ההכשרה שלהם להוראה או בהשכלתם הפורמלית, ובאיזו מידה הם חשו מוכנים בנוגע לכל נושא בעבודתם בהוראה. קורסי תוכן בתחום הדעת הנלמד מספקים למורים את גוף הידע התוכני המעמיק הנדרש מהם. ידע תוכני זה הוא הבסיס להוראת התכנים והמיומנויות בדרך משמעותית תוך קישור בין נושאים, לידע הקודם של התלמידים ולמטרות למידה עתידיות. לצד הידע התוכני נדרשת גם הכשרה פדגוגית ופרקטית על דרכי ההוראה במקצוע לשם הוראה איכותית ולמידה משמעותית. הללו נדרשים להבנה כיצד התלמידים רוכשים ידע ולשם הפעלת אסטרטגיות הוראה מגוונות ויעילות המתחשבות בהבדלי הישגים, מוטיבציה, רקע ושפה בין תלמידים. לצד התוכן שנדרש ללמד והמיומנויות הפדגוגיות הכלליות של כיצד ללמד, שנדרשות בעיקר בבית הספר היסודי, נודעת חשיבות גם למיומנויות פדגוגיות הספציפיות לתחום דעת ותוכן מסוים. זאת ועוד, מחקרים מדגישים את חשיבות הלמידה הפעילה דרך התנסות מעשית בהוראה, אשר מזמנת להם את הצורך לתכנן שיעורים בכל הנוגע לתוכן ולדרכי ההוראה (פרקטיקות כיתתיות) ולנתח את תהליכי הלמידה של תלמידים שונים, בהשוואה ללימוד פאסיבי באמצעות הרצאות. במספר מדינות, כגון אסטוניה ואוסטרליה, החלו ברפורמה כך שהתנסות מעשית, המכונה גם פרקטיקום או סטאז', היא מרכיב חובה בתוכניות להכשרת מורים. בישראל מוטלת חובת התמחות בהוראה (סטאז') על בוגרי המסלולים ללומדים סדירים במכללות האקדמיות לחינוך שהחלו את לימודיהם משנת הלימודים התשנ"ז (1996-1997), על בוגרי המסלולים להסבת אקדמאים במכללות לחינוך שאינם מורים בפועל, שהחלו את לימודיהם משנת הלימודים התשס"א (2000-2001), וכן על בוגרי תוכניות ההכשרה להוראה במחלקות להכשרת מורים באוניברסיטאות שהתחילו את לימודיהם לתעודת הוראה משנת הלימודים התשס"ג (2002-2003).¹

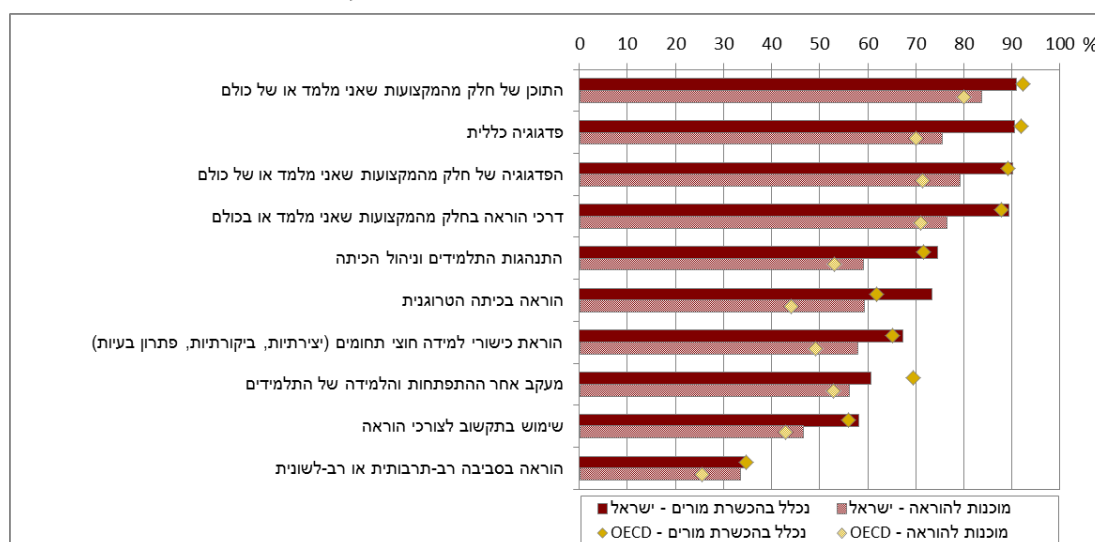
נושאי ליבה בהכשרת מורים הם התוכן של המקצועות שהמורה מלמד, דרכי ההוראה והפדגוגיה של מקצועות אלו, ופדגוגיה כללית.

¹ להרחבה על התמחות וכניסה להוראה ראו הוראת קבע מספר 0109 בכתובת:

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

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

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



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

מלבד נושאי הליבה, שהם השכיחים ביותר בהכשרות מורים על פי דיווחי המורים בישראל, כשלושה רבעים מן המורים דיווחו כי בהכשרתם נכללו גם הנושאים 'התנהגות תלמידים וניהול כיתה' (74%) ו'הוראה בכיתה הטרוגנית' (73%). שני שלישים מהם דיווחו על הנושא 'הוראת כישורי למידה חוצי תחומים' (67%), פחות מהם דיווחו על הנושאים 'מעקב אחר ההתפתחות והלמידה של התלמידים' (61%) ו'שימוש בתקשוב לצורכי הוראה' (58%), ורק כשליש דיווחו על 'הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית' (34%).² על פי רוב, שיעורי הדיווח בישראל דומים לשיעורים המקבילים בממוצע מדינות ה-OECD שהשתתפו במחקר,

² הנושא 'הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית' נפוץ פחות בהכשרות מורים, הן בישראל והן בממוצע מדינות ה-OECD. עם התגברותם והתפשטותם של תהליכי גלובליזציה ותמורות גיאוגרפיות, הרלוונטיות של הנושא בנסיקה והוא מוטמע בשיעורים גבוהים יותר בהכשרות מורים. כעדות לכך, במרבית המדינות שיעורי הדיווח על הכללתו בתוכניות ההכשרת מורים גבוהים יותר בקרב מורים בראשית דרכם מבקרב מורים ותיקים, בעיקר במדינות אירופיות. נושא זה נפוץ יותר בהכשרות מורים במדינות דוברות אנגלית או במדינות שיש בהן יותר משפה רשמית אחת או מסורת של רב-תרבותיות (כגון קנדה, אוסטרליה, אנגליה, ניו זילנד, דרום אפריקה, ארה"ב, איחוד האמירויות הערביות ומדינות במזרח אסיה, אך לא בישראל. ממצא זה איננו מפתיע שכן מערכת החינוך בישראל מאופיינת בסגרגציה, קרי הפרדה בין קבוצות חברתיות על בסיס לאומי-אתני, שפתי, דתי ותרבותי). ברם, במדינות מסוימות שבהן שיעורים גבוהים של תלמידים מרקע של הגירה, כמו צרפת ופורטוגל, הנושא עדיין לא חדר בהרחבה לתוכניות ההכשרת מורים.

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

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

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

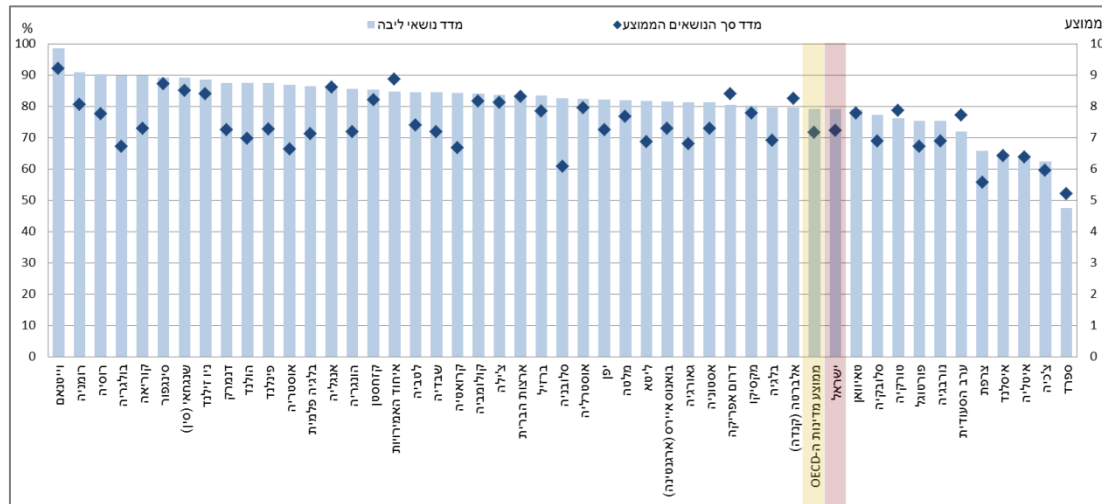
ההיגד	כלל ישראל	ממוצע OECD	דוברי ערבית	דוברי ערבית
התוכן של חלק מהמקצועות שאני מלמד או של כולם	91%	92%	92%	90%
פדגוגיה כללית	91%	92%	90%	91%
הפדגוגיה של חלק מהמקצועות שאני מלמד או של כולם	90%	89%	93%	89%
דרכי הוראה בחלק מהמקצועות שאני מלמד או בכלם	89%	88%	92%	88%
התנהגות התלמידים וניהול הכיתה	74%	72%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

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

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

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

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



מקור למידע: OECD (2019), טבלה I.4.14

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

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

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

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

7.2. תחושת המוכנות להוראה

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

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

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

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

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

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

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

כדי ללמוד על האפקטיביות של הכשרת מורים בנושא מסוים ועל הקשר למוכנות המורים להוראה בנושא זה, יש לבחון בקרב המורים שצינו כי נושא מסוים נכלל בהכשרתם את שיעורם של אלו שדיווחו על היעדר מוכנות בנושא זה.³ בנושאי הליבה, שיעורי המדווחים על היעדר מוכנות מקרב המדווחים כי הנושא נכלל בהכשרתם הם הנמוכים ביותר – רק 12% בנושא 'התוכן של חלק מהמקצועות שאני מלמד או של כולם' ועד כ-20% בנושא 'פדגוגיה כללית'. בשאר הנושאים שיעורי המדווחים על היעדר מוכנות גבוהים יותר ועומדים על כ-25% עד כ-30%, בעיקר בנושאים 'הוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית' ו'התנהגות התלמידים וניהול הכיתה' (29% כל אחד) וכן 'שימוש בתקשוב לצורכי הוראה' (32%).

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

³ "היעדר מוכנות" הוא הערך המשלים של מי שדיווח על "מוכנות", כלומר מי שבחר באפשרויות התשובה "כלל לא" או "במידה מועטה". בעבור כל נושא, הנתון על אודות היעדר מוכנות מחושב רק בקרב המורים שצינו כי הנושא נכלל בהכשרתם.

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

תחושת מוכנות עם הכניסה למקצוע והקשר לוותק בהוראה

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