



**פרק 4: מסלולי קריירה -
הזיקה בין פיתוח מקצועי להתפתחות
מקצועית ואישית של מורים**



בדרך כלל, כאשר מדברים על הפיתוח המקצועי של המורה, הכוונה היא לתהליכי שכלול, העמקה והרחבה של ידיעותיו, מיומנותיו וכישוריו כדי להפכו לאיש מקצוע טוב יותר. הפרקים הקודמים במסמך זה עוסקים בתהליכים אלו. אך לתהליך הפיתוח המקצועי של המורה יש היבט נוסף הקשור לצמיחה ולהתפתחות המקצועית של המורה בנתיב הקריירה שלו. שני היבטים אלו - פיתוח מקצועי והתפתחות מקצועית - שזורים זה בזה ובעלי השפעה הדדית, וההבחנה ביניהם אינה חדה. בפרק זה נבקש להתמקד בהיבט השני - התפתחותו המקצועית של המורה במסלול הקריירה שלו, שיש לו השפעה על רווחתו של כל מורה ועל מעמד המורים ומקצוע ההוראה ככלל.

על חשיבותם של מסלולי קריירה והתפתחות קריירה של מורים

למושג "קריירה" יש שתי משמעויות (אופלטקה, 2008): קריירה פנימית וקריירה חיצונית. קריירה פנימית מתייחסת לנקודת מבטו של הפרט ולתפיסתו את התפקיד, וכן לתפיסת החוויה המקצועית והמשמעות שיש לתפקיד בחייו. בהקשר לקריירה בהוראה, תפיסה זו מתייחסת לתהליך מתמשך לאורך שנות ההוראה, שבו המורה מייחס משמעות לתפקיד שלו, לשליטה שלו בידע ובמיומנויות, למוטיבציות שלו ולהתנסותו בפועל. קריירה זו מכונה לעיתים "מעגל קריירה". לעומת זאת, קריירה חיצונית מתייחסת למסלול קידום שבו תפקידים מסודרים בהיררכיה של יוקרה ושל שכר. קריירה זו מכונה בספרות "מסלול קריירה" או "סולם קריירה" - *career ladder* (Osei, 2008; Tucker, 2016).

המונח "מסלולי קריירה" אינו ייחודי למערכת החינוך. הוא קיים במקצועות רבים ויש לו חשיבות רבה ויתרונות לעובדים ולמעסיקים. לעובדים, סולם קריירה מספק ידע על אפשרויות ההתפתחות בעבודה, מאפשר להם לתכנן את הקריירה שלהם ולהתמקצע לאורך זמן ויוצר אופק לצמיחה אישית ומקצועית. מאפיינים אלו משליכים על יוקרת המקצוע ועל אפשרויות השכר בו. למעסיקים, סולם קריירה מייצר אופק תעסוקתי ומוטיבציה להתמדה, ובכך משפר את יכולות המעסיק לגייס עובדים איכותיים, למצות את הפוטנציאל הטמון בעובדים ולשמרם לאורך זמן. כל אלו מביאים לשימור הידע בארגון, להעלאת הפריון במקום העבודה ולחזוק מעמד המקצוע (Hall, 2002; Prince & Mills, 2003; ג'אונ, אוריאל-ריימונד ומרום, 2015). המקצועות היוקרתיים והאטרקטיביים הם אלו שמאפשרים טיפוס מהיר בדרגות המקצועיות ושיפור בשכר, ובהתאם לכך גם התקדמות בסולם הכלכלי ובסולם המעמדי בחברה. מאפיין נוסף של מקצועות בעלי סטטוס גבוה - המכונים לעיתים מקצועות קליניים, להבדיל ממקצועות תעשייתיים - הוא שיתוף אנשי המקצוע בתהליכי קבלת החלטות בתחום בכללותו ובמסלולי הקריירה בפרט. כך הוא הדבר במקצוע הרפואה, וכפי שגם נדגים בהמשך הפרק בפירוט - במקצועות הפסיכולוגיה והעבודה הסוציאלית.

בתיאור ההתפתחות ההיסטורית של מקצוע ההוראה מציין טקר (Tucker, 2014) שבמאה ה-20, כאשר נמצא כי ההכשרה בבית הספר מדגישה מיומנויות בסיסיות בלבד ואינה מספקת, קרס מודל "הצווארון הכחול". בהתאם למודל זה זוהה מקצוע ההוראה עם כוח עבודה נשי ותנאי שכר נמוכים. בעולם החלו להבין שמורים זולים ולא מיומנים, אשר אינם מקבלים הזדמנויות לקידום ואינם זוכים בכל הוקרה על שיפור בעבודתם, אינם יכולים להכין בוגרים המתאימים לעולם המפותח של המאה ה-20. על מנת לשפר את איכות

הבוגרים ולהתאימם לדרישות התקופה, נחוץ אימוץ מודל שונה להעסקת מורים - professional model of teacher work organization. מודל זה רואה בהוראה פרופסיה, שבמסגרתה יכולים מורים לפתח קריירה ולהיות מתוגמלים על התקדמותם המקצועית.

בהמשך לכך טקר (Tucker, 2016) טוען כי מערכת חינוך עם מסלולי קריירה מייצרת תרבות וארגון שמספקים למורים תמריצים להשתפר באופן תמידי, להיות איכותיים ומקצועניים ולקדם גם את בית ספרם. הוא מסיק מכך שבניית קריירה פרופסיונלית למורים היא צעד משמעותי לשיפור איכות ההוראה ולקידום מערכת חינוך איכותית. פוטנציאל ההתפתחות וקיומו של אופק מקצועי יכולים לשמש כוח משיכה למורים, להגדיל את הביקוש למקצוע (Darling-Hammond et al., 2017) ולסייע בהתמודדות עם נשירה (Wise, 2012).

דוח ה-NCEE (National Center on Education and the Economy. See: Tucker, 2016), אשר התבסס על 25 שנות מחקר בתחום מערכות החינוך, מצא כי במדינות המובילות בעולם בהישגי תלמידיהן מתייחסים למורים כאל מקצוענים היכולים להתקדם בסולם הקריירה. המורים מקבלים אחריות, סמכות ואוטונומיה שהם תוצאה ישירה של מומחיותם. התגמול הכספי במערכות אלו משקף את תרומתם של המורים ואת ערכם בעיני המעסיק. תגמול זה בא לידי ביטוי בהתקדמותם בסולם הקריירה, יותר מאשר בניסיון או בוותק שהם צוברים לאורך שנות המקצוע. לכך מצטרפים שיעורי נשירה גבוהים מאוד בקרב המורים, במיוחד בחמש השנים הראשונות לעבודתם (Borman & Dowling, 2008; ארביב-אלישיב וצימרמן, 2013). כל אלו הביאו לכך שכיום פיתוח הקריירה המקצועית (פרופסיונלית) של מורים נתפס במערכות חינוך רבות בעולם כמטרה בפני עצמה ולא רק כאמצעי לקידום הישגי התלמידים. כך, לדוגמה, מדגיש אופלטקה (2007) כי מנהלי בתי הספר חייבים לשקול סוגיות הקשורות למסלולי הקריירה של המורים, כגון שכר, קידום והזדמנויות מקצועיות, בבואם לנסח מדיניות חינוכית-ניהולית לבית הספר. מבחינה מעשית, ברק (2011) מציינת שקידום במסלולי קריירה של מורים מוגדר כקבלת אחריות ותפקידי הובלה ומנהיגות בבית ספר, במחוז או במדינה. תפקידי הובלה עשויים להיות לדוגמה מורים אחראים לפיתוח מקצועי, מורים מאמנים בתחומי תוכן, מורים מובילי צוותים, מורים יועצים ועוד.

במסגרת סקירה בנושא שהוגשה לוועדה, הציעו הכותבות אבן זהב, וידר וחזן (2018) להחליף את המונח "פיתוח מקצועי של המורים" במושג "התפתחות מקצועית של המורים", המדגיש היבטים של רווחה אישית בעבודה לצד התפתחות בסביבה קונסטרוקטיביסטית. שינוי בהגדרה זו מדגיש את המעבר מהתמקדות בתוכניות לפיתוח מקצועי שראו את המורה כצרכן, לתפיסה הוליסטית ורחבה יותר של פרופסיה ההוראה. תפיסה זו מתמקדת במורה כאיש מקצוע ובהתפתחות המקצועית שלו, המשמעותית גם לרווחתו האישית.

מאפיינים של מסלולי קריירה

בדוח ה-International Institute for Educational Planning לאונסק"ו, מציינת קריהן (Crehan, 2016) שישנם שלושה סוגים של מסלולי קריירה:

- **סולם מבוסס ביצועים:** בסוג זה של מסלול קריירה, המורים מתקדמים לרמות גבוהות או מורכבות יותר של עבודה כאשר הם מפגינים יכולות ומיומנויות מקצועיות גבוהות. ההתקדמות במסלול הקריירה תלויה בביצועים ובהישגים של המורה, וכן באבני בוחן המעריכות את המיומנויות והכישורים המקצועיים שלו.
- **סולם פיתוח מקצועי:** בסוג זה של מסלול קריירה, התקדמות המורים נקבעת על בסיס המיומנויות והידע הנוספים שהמורים רכשו במהלך הקריירה שלהם. אלו נרכשים באמצעות קורסים באוניברסיטה, פעילויות פיתוח מקצועי, תארים מתקדמים ועוד.
- **סולם הגדלת מסגרת העבודה (Job enlargement ladders):** בסוג זה של מסלול קריירה, ההתפתחות המקצועית של מורים באה לידי ביטוי בקבלת אחריות מוגברת לפעילויות שאינן במסגרת כיתתית. הפעילויות עשויות לכלול פיתוח תוכניות לימודים, הדרכה וליווי למורים חדשים וכן קבלת תפקידים מנהיגותיים בבית הספר כמו רכז מקצועי, מורה מורים וכדומה.

תרשים 3 - מסלולי קידום בהוראה



מהדוח עולה כי מרבית המערכות שנסקרו על ידי קריהן (Crehan, 2016) משלבות לפחות שני סוגים של מסלולים, ומרביתן מדגישות את ההיבט הביצועי של ההוראה (להרחבה בנושא ראו פרק 5 בדוח).

טקר (Tucker, 2014) מציין שמסלולי הקריירה צריכים להיות מוגדרים בצורה ברורה במערכת, לרבות המשמעות של מסלולי הקריירה. בהמלצותיו לשיפור מערכת החינוך בארצות הברית הוא מדגיש את החשיבות של פיתוח ושל יישום מערכת רבת שלבים של מסלולי קריירה. במסגרת זו הוא מציע שני מסלולים מרכזיים: מורה אומן ומנהל ראשי. כל מסלול קריירה מחולק לכמה רמות, ובכל רמה ישנם כמה צעדים

להתפתחות. לפי תפיסה זו העלייה בסולם הקריירה מחויבת בהגדלת התגמולים, האחריות וגם האוטונומיה. כדי לאפשר את ההצלחה של התפתחות מסלולי הקריירה מציין טקר (Tucker, 2014) שחשוב שהיא תבוצע בהקשר המאפשר כמה מרכיבים:

- 1. עבודה משותפת עם מורים -** ההתפתחות בסולם הקריירה מחייבת למידת עמיתים, ויש להקדיש לכך חלק משמעותי מזמן העבודה של המורה בבית הספר. זמן זה יאפשר למידה משותפת, תכנון ההוראה וחשיבה על פתרון בעיות. בעבודה צמודה ומשותפת, המורים צפויים לתמוך אלו באלו בשיפור הפרקטיקה שלהם, אך בו בזמן להיות מסוגלים להוציא מהמקצוע את אלו שאינם מצליחים להשתפר.
- 2. צפייה בעבודת עמיתים -** צפייה עקבית בהוראה של עמיתים תאפשר היזון הדדי ותקדם את דרכי ההוראה של המורים ואת דרכי הלמידה של התלמידים.
- 3. מנטורינג -** הצמדת מנטור לכל מורה. מורים בשלבים גבוהים בסולם הקריירה ישמשו מנטורים למורים החדשים ולמורים המצויים בשלבים נמוכים מהם בסולם.

היבט נוסף של מסלול קריירה הוא תהליך המעבר משלב אחד בסולם לשלב מתקדם יותר. אחת האפשרויות המוצעות בספרות בהקשר הזה היא לקבוע תאריך יעד לקידום, ולדרוש מהמורים להגיש בקשה חדשה לאישור השלב שבו הם נמצאים לאחר כמה שנים. בסינגפור למשל, מורים יכולים להתקדם לשלב הבא בסולם הקריירה כעבור שנים אחדות. אם הם לא עוברים שלב, עליהם לקבל אישור מחדש לשלב שבו הם נמצאים כל ארבע שנים (Crehan, 2016).

דוגמאות למסלולי קריירה במקצועות הוראה בעולם

אבן זהב ועמיתותיה (2018) השוו בסקירתן בין מסלולי קריירה של מורים במדינות הנחשבות מובילות בתחום החינוך בהקשר להתפתחותם המקצועית. בסקירה נבחנו מסלולי הקריירה בקנדה, סינגפור, אוסטרליה, סין (שנחאי), אסטוניה, גרמניה, יפן, פינלנד, דרום קוריאה וארה"ב (שנבדקה בשל חשיבותה ולא בשל הישגי תלמידיה). בסקירה נמצאו כמה מאפיינים עקביים של היבטים הקשורים להתפתחותם המקצועית של המורים, כפי שהוצגו על ידי דרלינג המונד ועמיתיה (Darling-Hammond et al., 2017). בין היתר נמצאו מאפיינים כגון ביקוש גבוה למקצוע במרבית המדינות שנסקרו (מלבד אוסטרליה), שכר בינוני עד גבוה, מבנה פנימי של בית הספר המאפשר התפתחות קריירה של המורים, תהליכי הערכת מורים המשמשים קריטריון להתקדמות במסלולי קריירה, הכשרה ופיתוח מקצועי המותאמים לצורכי המורה ולצורכי בית הספר וכן השקעה רבה של משאבים לקידום המורים בסולם הקריירה.

יחד עם זאת התגלו הבדלים בין המדינות במסלולי הקריירה (ראו גם: Crehan, 2016). בחלק מהמדינות נמצאו מסלולי קריירה מוגדרים ומובנים ואילו באחרות אין הסדרה מובנית של מסלולים מסוג זה. כך לדוגמה, בסינגפור קיים סולם קריירה מובנה, שיש בו שלושה נתיבים מרכזיים: הוראה, מנהיגות ומומחיות. בכל אחד מהנתיבים ישנו מסלול התפתחות ברור וידוע מראש למורה. בנתיב ההוראה, מורים מתקדמים מדרגת מורים מתחילים עד למורים ראשיים; בנתיב המנהיגות, ניתן לקדם מורים מעמדה מובילה בתוך בית הספר עד למשרת המנהל הכללי של משרד החינוך (כל המנהלים היו מורים בעבר ושירתו בשני תפקידים

מנהליים לפני שהתקדמו לתפקיד מנהל או מנהלת בית ספר; נתיב המומחיות מתאים למורים המעוניינים להעמיק בידע ובמיומנויות בתחומים ספציפיים.

גם באוסטרליה מוגדר מסלול קריירה מובנה, המורכב מארבע דרגות: בוגר, בקיא, מוערך ומוביל (Graduate, Proficient, Highly Accomplished and Lead). שתי הדרגות הראשונות הן בגדר דרגות חובה. בדרגת "מורה בוגר", נקבעו סטנדרטים לידע המורה, לפרקטיקה ולמחויבות כלפי המורה המתחיל. דרגת ה"מורה הבקיא" היא שלב ההסמכה, ובו עובר המורה ממעמד "זמני" למעמד "קבוע". שלב זה ביסס את הסטנדרטים לחונכות של מורים חדשים והגדרת הנדרש מהם. לעומתן, שתי הדרגות הגבוהות הנוספות הן לבחירת המורה, ומאפשרות למורה מסלול מקצועי להמשך פיתוח המומחיות, בד בבד עם שמירה על מרכיב ההוראה בכיתה. דרגת "מורה מוערך" מציינת רמה גבוהה של מקצועיות בהתאם לסטנדרטים הנדרשים, ואילו מורים בדרגת "מורה מוביל" מפגינים יכולות מקצועיות וניהוליות גם יחד. נוסף על כך, מורים באוסטרליה יכולים להתקדם לתפקיד סגן מנהל, מנהל או בעל משרה במחוז באזור. אלו אינם שלבי קריירה המוצעים באופן פורמלי, אלא משמשים קידום אפשרי בהתאם לכישורי המורה ולרצונו להתקדם.

גם בסין ישנו מסלול קריירה מובנה, אשר פותח לראשונה בשנחאי בשנות ה-80 והורחב לשאר חלקי המדינה. המסלול כולל חמש רמות: מורה מתחיל, מורה ברמת ביניים, מורה מתקדם, מורה בכיר ומורה בכיר-פרופסור. רמות אלו מעידות על מעמדו המקצועי של המורה. מורים מקודמים מדרגת "מורה מתחיל" לדרגת "מורה ברמת ביניים" לאחר שנתיים של הוראה ולאחר הערכה בית ספרית. קידום לדרגת "מורה מתקדם" דורש ארבע שנות הוראה (או שנתיים לבעלי תואר שני או דוקטורט), נוסף על הערכה פנימית בבית הספר והערכה חיצונית של המחוז. "מורה בכיר" הנקרא גם "מורה ברמה מיוחדת" (Special-Grade teacher) הוא תואר כבוד למורים מצטיינים. רמת "מורה בכיר-פרופסור" היא רמה חדשה בסולם, המעניקה למורים אלו מעמד שווה לפרופסורים באוניברסיטה. נוסף על סולם הקריירה בהוראה, קיימים כמה מסלולי קידום לתפקידי ניהול, אשר מציעים מעורבות בעבודה מנהלית. מורים יכולים לכהן בתפקידים מנהליים בבתי הספר, ולכוון למשרות ניהוליות במשרד החינוך. כמעט כל פקידי החינוך הממשלתי החלו את דרכם כמורים.

לעומת זאת, במדינות אחרות כדוגמת **פינלנד וגרמניה**, אין הסדרה מובנית של מסלולי קריירה. בפינלנד אין מסלולי קריירה, ותפקידי הנהגה למורים אינם מוגדרים. קיים דגש רב על מתן אוטונומיה למורים וניתנת להם שליטה מלאה על כיתותיהם, על מערכי השיעור ועל הפעילות בשעות מחוץ להוראה בכיתה. פינלנד גם מייחסת חשיבות רבה לאמון ולחופש האקדמי הניתנים למורים. מורים בוחרים במקצוע ההוראה משום ייעודו החברתי ובשל האוטונומיה הכרוכה בו והתמיכה שהם זוכים לה (Hargreaves, 2011). מורים מצליחים עשויים לכהן כמנהלים, אם הם עומדים לפחות באחת מהדרישות הבאות: תעודת מנהל חינוכי של המועצה הארצית לחינוך (שמשמעותה היכרות עם חוקי החינוך ומדיניות החינוך בפינלנד), לימוד תוכנית למנהיגות חינוכית באוניברסיטה או ניסיון מוכח במנהל החינוך. הרשות המקומית ממנה את המנהלים, והיא יכולה להוסיף דרישות נוספות. הערכת המורה וקידומו היא חלק מתפקיד המנהל. המנהל צופה במורים על מנת לתכנן איתם מטרות לשיפור וכיווני התפתחות, מזהה מורים בעלי יכולת הנהגה ומציע להם תפקידים נוספים ואחריות גדולה יותר.

מהסקירה עולה שגם בקרב מדינות בעלות הישגים גבוהים בתחום החינוך אין אחידות, הן בקשר לקיומו של סולם קריירה הן בקשר לאופן עיצובו. עם זאת, לנוכח הדוגמאות מהעולם, המצב בארץ במקצועות דומים (כפי שיפורט מיד), הספרות בנושא והעדויות מהשטח, הוועדה סבורה שבבניית מסלולי קריירה גלומים יתרונות רבים. אלו באים לידי ביטוי ביצירת פוטנציאל לאופק מקצועי ובקביעת מדדי איכות וסטנדרטים אחידים לביצוע תפקידים שונים, לצד קריטריונים ברורים למעבר בין תפקידים והתקדמות. כל אלו חשובים לשיפור מצבו ורווחתו של המורה הבודד ולשיפור מעמד המקצוע בכלל.

בחלק זה נתייחס לסולמות קריירה בפסיכולוגיה קלינית ובעבודה סוציאלית - מקצועות בעלי סממנים משותפים למקצוע ההוראה. למידע נוסף על סולמות קריירה במקצועות אחרים ובמסגרות נוספות כמו סקטור הבריאות, הגיל הרך, חברת החשמל, וחברת בזק, ניתן לקרוא בדוח של ג'אנו ואחרים (2015).

פסיכולוגיה קלינית - כדי לקבל הסמכה ורישוי על פי החוק, חייב פסיכולוג קליני להיות בעל תואר בוגר בפסיכולוגיה, ובעל תואר מוסמך במסלול פסיכולוגיה קלינית. בסיום התואר השני ניתן להירשם כפסיכולוג בפנקס הפסיכולוגים. המעוניינים במסלול הקריירה הקלינית מבצעים התמחות של ארבע שנים בהיקף של חצי משרה, והיא מלווה בעבודה מעשית ובהדרכה אישית. בסופו של התהליך נערכת בחינת מומחיות, אשר מאפשרת את ההסמכה ואת הרישום בפנקס הפסיכולוגים כפסיכולוג קליני מומחה. פסיכולוג קליני העובד בשירות הציבורי יכול להתקדם לדרגה של פסיכולוג מומחה-מדריך. את ההסמכה לדרגה זו ניתן להתחיל שלוש שנים אחרי בחינת ההתמחות. ההסמכה נמשכת שנתיים ובמהלכה על המדריך להדריך שני מתמחים בפסיכולוגיה קלינית ולצבור שעות הדרכה על הדרכה לפי הקבוע בחוק. בתום שנתיים, ועל בסיס המלצה של שני מדריכים בהדרכה על הדרכה, נרשם המועמד כפסיכולוג קליני-מומחה-מדריך. הדרישה כיום היא לעבור הסמכה להדרכה בשני תחומים: תחום הפסיכותרפיה ותחום האבחון.

עבודה סוציאלית - במקצוע העבודה הסוציאלית התפתח בשנים האחרונות נושא המומחיות, והוא מאפשר התפתחות בקריירה המקצועית של העובדים. עובד סוציאלי יכול להתמחות באחד מבין תשעה תחומי מומחיות מוכרים (בתחומים הבאים: משפחה, ילדים ונוער, זקנה, נשים, תקו"ן, שיקום, קהילה, בריאות ובריאות הנפש). ההכרה בעובד הסוציאלי כמומחה מתבצעת על סמך ניסיונו המקצועי, ידיעותיו וביצועיו. על פי אתר משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, החל משנת 2015 ההכרה במומחיות נעשית על ידי המשרד. תהליך ההכרה במומחיות מתבצע באמצעות ועדה עליונה למומחיות ותשע ועדות מקצועיות בתחומים שהוכרו כמומחיות. בוועדות חברים נציגים ממשרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, איגוד העובדים הסוציאליים, מועצת העבודה הסוציאלית, נציגי האקדמיה והשדה.

ההדרכה והליווי הם היבטים מרכזיים המאפיינים את מקצועות הטיפול ובהם פסיכולוגיה קלינית ועבודה סוציאלית, ואלו נתפסים כהכרחיים להתפתחות המקצועית של העובד. בעבודה סוציאלית, ההדרכה מועברת על ידי מדריך ראש צוות, אשר עבר הכשרה שמסמיכה אותו למלא תפקיד זה (לוי וקרניאל, 2009). הדרישה בהדרכה במחלקות לשירותים חברתיים מעוגנת בתקנון העבודה סוציאלית (תע"ס). היבט נוסף המשותף לשני המקצועות הוא קיומה של מועצה פרופסיונלית, [מועצת העובדים הסוציאליים](#) הפועלת מתוקף חוק העובדים הסוציאלי, ומועצת הפסיכולוגים הפועלת מתוקף חוק הפסיכולוגים.

אחד התפקידים המרכזיים של מועצות אלו הוא היעוץ לשר הרלוונטי בעניינים מקצועיים - שר הרווחה בהקשר של עובדים סוציאליים, שר הבריאות בהקשר של פסיכולוגים. בפרט עוסקות המועצות ביעוץ בעניינים הנוגעים לעיסוק במקצוע - הכשרה, מומחיות ומסלול קריירה. הרכבן של מועצות אלו שונה, אך נכללים בהן נציגים ממשרדי ממשלה שונים, אנשי אקדמיה ונציגים מקצועיים של העובדים עצמם. בעבודה סוציאלית משתתפים נציגי איגוד העובדים, ובפסיכולוגיה ממונים חברי הארגון, שמייצג את המספר הגדול של הפסיכולוגים.

מסלולי קריירה במקצועות ההוראה: המצב בישראל

אף כי לצוות ההוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל (אוניברסיטאות ומכללות) קיימים מסלולי קריירה עם שלבים מובחנים, אין במערכת החינוך בישראל מסלולי קריירה מובחנים לעובדי הוראה. סטטוס ההוראה בישראל, יחסית למקצועות אחרים ויחסית למעמדו של המורה במדינות אחרות בעולם שנסקרו, הוא בינוני והביקוש למקצוע זה הוא נמוך. כמו כן, שכרם של המורים נמוך בהשוואה לשכרם של המורים במרבית המדינות המובילות שצוינו לעיל (וראו גם: אבן זהב ועמיתותיה, 2018).

מהממצאים שהוצגו בפני הוועדה ומהספרות המקומית עולה כי במערכת החינוך בישראל אין אפשרויות קידום רבות (ראו לדוגמה: פז וסלנט, 2012). מסלול הקריירה של המורים קצר ומוגבל, וכמעט שלא קיים אופק לקידום במקצוע. דומה כי הדברים שנכתבו בדוח עצינוני בשנת 1979, ולפיהם "היעדר מסלולי קידום גורם להרגשה של תסכול וחוסר תועלת", ולכן "הכרחי ליצור מערכת קידום מקצועי למורה בתוך המוסד החינוכי", עודם רלוונטיים (משרד החינוך, 1979). אי הבהירות בתחום מסלולי הקריירה של מורים מתבטא גם בממצאי המיצ"ב, סקר האקלים והסביבה הפדגוגית בבתי הספר בישראל בשנות הלימודים התשע"ו-התשע"ז, שבהם דיווחו המורים על שיעורי הסכמה נמוכים (כשליש) עם ההיגד: "בבית הספר מתקיים תכנון שיטתי וסדור של מסלולי קריירה של מורים".

הרפורמות החינוכיות העיקריות מהעשור האחרון - "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" - ניסו ככל הנראה לתת מענה גם לצורך בקיום מסלולי קריירה. מהצהרותיה ומרכיביה של רפורמת "אופק חדש" עולה כי הייתה כוונה ליצור מסלול קריירה ואופק קידום מקצועי. במסמך המדיניות של הרפורמה נכתב כי "צמיחה אישית, הרחבת אופקים ובניית תפיסת עולם חברתית-ערכית של עובד ההוראה הן רכיבים משמעותיים בהתפתחותו המקצועית על רצף הנתיבה המקצועית". נוסף על כך, אחת ממטרות הפיתוח המקצועי ברפורמה היא "מתן אפשרות לניעות ולהתקדמות בסולם הדרגות המקצועי". עוד נאמר במסמך כי:

"מתווה המדיניות המקצועית לפיתוח המקצועי מתייחס לשלבי ההתפתחות המקצועית של עובד ההוראה ולתכנים הנדרשים בכל שלב, בהלימה לתפקידים שמבצע ויבצע עובד ההוראה לאורך הקריירה המקצועית שלו. לפיכך תיבנה תוכנית ההתפתחות המקצועית בראייה רב שנתית, תוך מתן דגש מיוחד לאופק התעסוקתי של עובד ההוראה" (משרד החינוך, מדיניות ונהלים 2010).

הרפורמה יצרה סולם דרגות המתבטא בשכר, וההתקדמות בו דורשת שנות ותק לצד שעות למידה מקצועית ותהליך של הערכה מקצועית בבית הספר (הערכה מעצבת). הרפורמה אף ביקשה להבחין בין תהליכי הפיתוח המקצועי ובין המעבר בין הדרגות בשלבים שונים של הקריירה. לשם כך נוצרו בתחילה שני שלבים: שלב ראשון של דרגות 1-6, הנמשך מהכניסה לתפקיד עד לשלב המומחיות, ושלב שני של דרגות 7-9, שמוגדרות דרגות אומן או מומחה. הדרגות השונות היו אמורות להתקשר לפיתוח מקצועי ייעודי ומותאם לשלב המקצועי הרלוונטי, והדבר היה אמור להשפיע על תוכני ההוראה ועל שיטותיה (נגר, 2013). מלבד נושא השכר, דומה כי העלייה בדרגות לא לוותה במשמעויות מעשיות - היא לא קושרה לקידום בתפקיד, הרחבת סמכויות או תחומי פעילות - ולכן, חרף ההצהרות, היא לא ענתה על הצורך באופק מקצועי. גם הדרישה לקורסים שונים בדרגות הגבוהות בוטלה ברבות הזמן, וכך בפועל, דומה כי לא נותרה משמעות מעשית רבה להבחנה הפנימית בין הדרגות.

גם רפורמת "עוז לתמורה" קושרת בין למידה מקצועית לשכר, אם כי באמצעות מנגנון של גמולי השתלמות ולא באמצעות דרגות. גם ברפורמה זו כלולים רכיבים הקשורים לקידום בקריירה, כמו לדוגמה, דרישות הכשרה ולמידה למעוניינים להתמנות לתפקידים שונים. במסמכי הסכם "עוז לתמורה" מופיעה רשימה של בעלי תפקידים בחטיבה העליונה, לרבות דרישות הסף לקבלת מינוי, מטלות התפקיד והמחויבות להכשרה וללמידה טרם הכניסה לתפקיד. רשימה זו ביקשה ליצור תשתית לבניית שדרה ניהולית בחטיבה העליונה. היא אף ביקשה ליצור אופק קידום ומסלולי קריירה, והכשרה רלוונטית לכל אחד מבעלי התפקידים בהתאמה להגדרת התפקיד, כישורים הנדרשים לתפקיד ולניסיונם של הלומדים בתפקידים קודמים ובתפקיד הנתון (משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, האגף לחינוך על יסודי, ללא תאריך).

יחד עם זאת, לפי המידע שנמסר לוועדה, בפועל חלק ניכר מהתפקידים אינו דורש הכשרה, ובמקרים רבים המינוי לתפקידים אינו מותנה דווקא בניסיון, ידע או ותק.

גם אופלטקה (2017) מצא כי המורים מייחסים למעצבי "אופק חדש" כוונות חיוביות בהעלאת שכר עובדי ההוראה, הסדרת תנאי העבודה והכנסת שעות פרטניות למערכת החינוך. עם זאת, משתתפי מחקרו הצביעו על פער בין הכוונות הללו לבין הביצוע בשטח. בין יתר הדברים, הצביעו המורים על אכזבה ממערך ההשתלמויות שהוקם, אשר אינו מאפשר להם חופש בחירה ומפנה אותם להשתלמויות שאינן תורמות רבות למקצועיות הפדגוגית והדידקטית שלהם בתחום הדעת. אופלטקה ממליץ לבחון מחדש את דרגות הקידום ומערך ההשתלמויות שנקבעו ב"אופק חדש", לתת תשומת לב רבה להשתלמויות בתחום ההוראה של המורה, ולאפשר לו לבחור בין ההשתלמויות המוצעות.

עוד יצוין כי לחלק מהמורים בישראל יש קריירות לא ליניאריות, הכוללות בין היתר מעברים בין בתי ספר, אך הן בדרך כלל מקריות. ככלל, מסלול הקריירה לא השתנה, מערך התפקידים ומסלולי הקידום הקיימים כיום מצומצמים ביותר ואינם כוללים אופק תעסוקתי ברור. בשונה ממדינות שבהן מסלולי הקריירה בהוראה מפותחים (כפי שהוצג בסקירה לעיל), אין בישראל רצף תפקידים מוגדר ומחייב לצורך קידום בדרגות ההוראה, ולא תמיד מובן מה נדרש מהמורה על מנת להתקדם. כיוון שכך, מורה המבקש להקדיש את חייו להוראה לא יכול לתכנן את עתידו המקצועי באופן יעיל, ואכן מורים רבים נותרים ללא קידום לאורך כל הקריירה.

המלצות בנוגע לבניית סולמות קריירה במערכת החינוך הישראלית

על בסיס הממצאים מהספרות האקדמית, הספרות המקצועית והעדויות בשטח, סוברת הוועדה שראוי לגבש בישראל מסלולי קריירה מובנים למורים ליצירת אופק מקצועי. מסלולי הקריירה יכולים להיות מסוגים שונים. הם יכולים להיות מסלולים אנכיים במהותם, כדוגמת מסלול ניהולי, או מסלולים אופקיים במהותם, כדוגמת מסלול "מורה אומן" למורים אשר מעוניינים להישאר בכיתות הלימוד ולפתח מומחיות פדגוגית. יכולים להיות גם מסלולי מומחיות נושאים, כגון מומחיות בתחום הדעת או בתחומי רוחב. לצידם חשוב לקבוע מדדי איכות וסטנדרטים לביצוע תפקידים שונים במסלול, ולהגדיר קריטריונים ברורים למעבר בין תפקידים ולהתקדמות. כל אלו חיוניים לשיפור מצבו של המורה ורווחתו, ולשיפור מעמד המקצוע בכלל. סולמות הקריירה צריכים להיות מוגדרים וברורים למורים בעת כניסתם למקצוע, על מנת לאפשר להם תכנון קריירה מושכל.

לצד קביעת סוגי המסלולים והתפקידים הנכללים בהם, חשוב להתייחס לעקרונות הבאים:

- א. קביעת סטנדרטים מקצועיים לכל תפקיד ודרגה.
- ב. קביעת רכיבי תגמול מתאימים.
- ג. קביעת קריטריונים ברורים למעבר בין דרגות ותפקידים. בפרט חשוב לקבוע כי מעבר וקידום בין התפקידים צריך להיות מבוסס על הוכחת יכולות ומיומנויות מקצועיות.
- ד. קביעת דרכי המדידה וההערכה של ההיבטים הקודמים.

קביעת מסלולי הקריירה על סוגיהם ומאפייניהם, הסטנדרטים לכל תפקיד והקריטריונים לקידום חורגים מגדרי עבודתה של הוועדה הנוכחית. על מנת לקבוע ולהגדיר כל אחד מהם נדרשת עבודה רבה הכוללת למידה מאומצת, קבלת החלטות והידברות של בעלי עניין שונים - ובהם כמוכני המורים עצמם. כדי להגדיר את מסלולי הקריירה המתאימים ביותר למערכת החינוך הישראלית ולצורכי המורים, הוועדה מציעה לכונן גוף אוטונומי אשר יכונה לצורך הנוחות "מועצת המורים", בדומה למועצת הפסיכולוגים ומועצת העובדים הסוציאליים כפי שתוארו לעיל, ובדומה למועצה המתקיימת במדינת סינגפור. הוועדה רואה חשיבות רבה - הן מעשית, הן סמלית - בכך שכללי המקצוע ייקבעו בידי המורים עצמם.

בדומה למועצות המקצועיות שצוינו לעיל, מועצת המורים תהיה אחראית להסדיר את נושא מסלולי הקריירה ולהגדיר בכל מסלול את התכנים הנכללים בו, את אופן ההתקדמות בו בצורה שתשקף את הדרגות ואת התפקידים הרלוונטיים בבית הספר. נוסף על מסלולי הקריירה, מועצת המורים תקבע את אבני הדרך ואת הקריטריונים למעבר מדרגה לדרגה, תקבע את התגמולים הכרוכים בהתקדמות במסלולי הקריירה ואת תהליכי ההערכה. כמו כן, למועצת המורים המוצעת - בדומה למועצת הפסיכולוגים ומועצת העובדים הסוציאליים - תהיה הסמכות לאשר את קידום המורה במסלול המקצועי שבחר. ההחלטה תתקבל בהתאם לדרישות שיתוו על ידיה, בהסתמך על תיק המורה ועל ההמלצות של הגורמים המקומיים (מנהל בית הספר, נציגי הרשות המקומית או המחוז) על הישגיו של המורה.

תכנון מסלול הקריירה הפרטני של כל מורה ומורה ייעשה ברמה המקומית, בהתאם לאפשרויות ולכללים שתקבע מועצת המורים. בתכנון יהיו מעורבים המורה ומנהל בית הספר או רכז פדגוגי, יחד עם גורמים מקומיים שילוו אותם (כגון הפורום לניהול משותף או רכזי הפיתוח המקצועי במחוזות, ראו פרק 3 ופרק 5). במסגרת החשיבה המשותפת יבואו לידי ביטוי שאיפות המורה לצד צורכי בית הספר. הגורמים המקומיים

יוכלו להיות שותפים בבקרה הפרטנית על התקדמות המורה במסלול ולשמש בבוא העת גורמים ממליצים לצורך הקידום במסלול הקריירה, בהתאם לדרישות המועצה.

ההמלצה להקים מועצת מורים יחד עם ההמלצות שהובאו בפרק 3 להקים פורום מטה ללמידה מקצועית וגופים מקומיים לניהול משולב יוצרות מבנה ארגוני של שני משולשים הפוכים (הדומה לשעון חול, ראו תרשים 1). בתרשים זה המשולש העליון זורם מהזירה הארצית לפורומים המקומיים לניהול משולב דרך תיווך המחוזות ואילו המשולש התחתון זורם ממנהלי בתי הספר והמורים באזור מסוים לפורום לניהול משולב הרלוונטי לאזור זה. נקודת המפגש בין המשולשים היא הפורום לניהול משולב. ברמה הארצית מצויים הפורום ללמידה מקצועית במטה משרד החינוך, אשר יקבע את מדיניות העל בנושא למידה מקצועית, ומועצת המורים, אשר תתווה את המדיניות באשר למסלולי הקריירה של מורים. שני גופים אלו יפעלו בהיזון חוזר ובשיתוף עם הפורומים המקומיים לניהול משולב בתיווך המחוזות. הפורומים ירכזו את האחריות לשני הרכיבים - ניהול הפיתוח המקצועי ובקרה עליו וכן תכנון מסלולי הקריירה של המורים והערכה של התקדמותם במסלול. לצורך מילוי תפקידם, הפורומים לניהול משולב יעמדו בקשר ישיר עם המנהלים והמורים בבית הספר (המשולש התחתון), בקשר ליישום תוכניות הפיתוח המקצועי ובקשר לבנייה ולהערכה של קידום המורים במסלול הקריירה שלהם.

תרשים 1: מודל שעון החול - מבנה ארגוני לניהול משולב

