

נייר מדיניות

מחסור בכוח אדם בהוראה

מאת: קים סיגל פולקמן, ביתא מחנכים - מנהל חינוך ירושלים | ד"ר מירב צהר רוזן, המרכז האקדמי לוינסקי וינגייט | ד"ר פתחי שמא, המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה | ד"ר רחל וולפיש, מכון כרם, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

מאי 2024

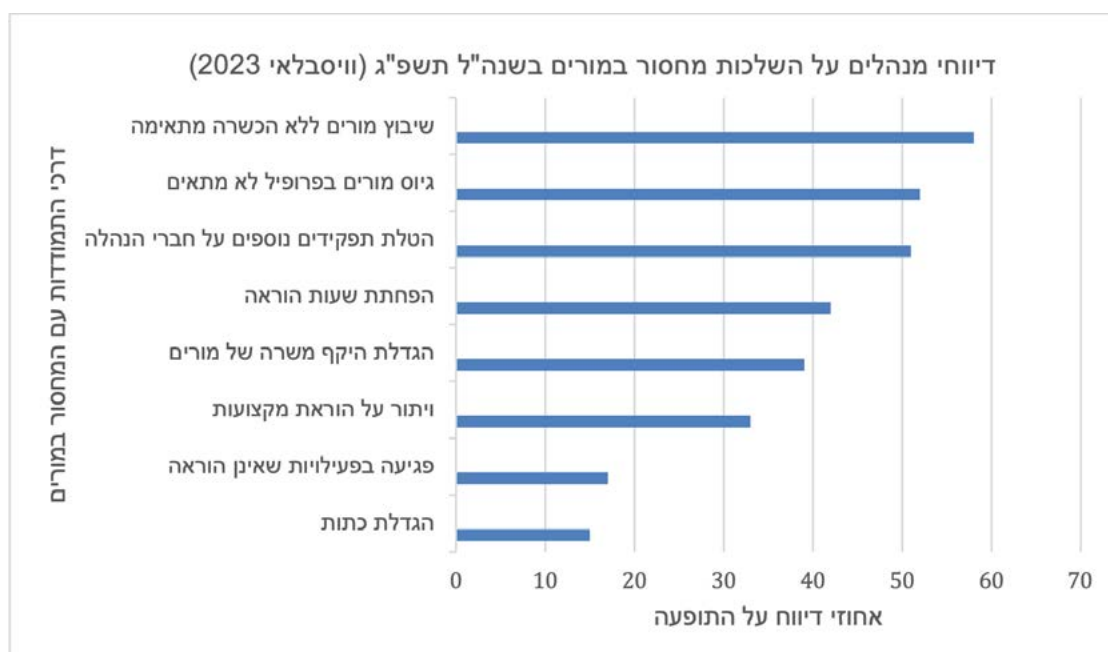
מסמך מדיניות זה מופנה אל מקבלי ההחלטות מהגורמים השונים במשרד החינוך, המוסדות האקדמיים המכשירים והמל"ג.

המחסור בכוח אדם בהוראה

בשנים האחרונות אנו עדים למחסור משמעותי באנשי חינוך במערכת החינוך הממלכתית בישראל. נכון ליולי 2023 נמצאו 2,857 משרות פתוחות במערכת המקוונת לאיתור מועמדים של משרד החינוך. במיפויים מקיפים שערך משרד החינוך במהלך קיץ 2022 לקראת שנת הלימודים תשפ"ג, נמצא כי לא אוישו 620 תקני מחנכות כיתה (וויסבלאי, 2023). בשאלון שהפנה מרכז המחקר והמידע של הכנסת למנהלי בתי ספר ביולי 2022 עלה כי ביותר מ-85% מבתי הספר בחינוך העברי ובחלק גדול מבתי הספר בחינוך הערבי קיים מחסור במורים לקראת שנת הלימודים תשפ"ג. המחסור חריף יותר במחוזות תל אביב והמרכז - 95% מבתי הספר במחוזות אלה דיווחו על מחסור במורים. נתונים אלו מדאיגים ביותר, שכן על פי נתוני הלמ"ס (2022), עד לשנת 2026 תידרש תוספת של כ-24,000 מורים למערכת החינוך.

מחסור משמעותי זה בכוח האדם מאלץ את מנהלי בתי הספר למצוא פתרונות מגוונים שבמרבית המקרים אינם מיטיבים עם תהליך ההוראה (וויסבלאי, 2023).

פתרונות אלו ושכיחותם באחוזים מוצגים בתרשים הבא:



כפי שניתן להיווכח מן התרשים, הפתרון השכיח ביותר הוא שיבוץ מורים ללא הכשרה מתאימה. לאחרונה אנו עדים לתופעה נוספת: שיבוץ מורים ללא הכשרה מספקת. כלומר, סטודנטים במכללות להוראה אמורים ללמוד שלוש שנים מלאות לפני תחילת עבודתם בהוראה. שנים אלה כוללות הכשרה קלינית הבנויה באופן הדרגתי ומתפתח ומלאה בהדרכה ובידע תאורטי נרחב. בפועל, עקב המחסור במורים, רבים מהם מתחילים בהתמחות כבר במהלך לימודיהם (לעיתים אף בשנה א'), וזאת ללא הכנה מספקת ובהעדר ידע תאורטי ופרקטי. מצב זה יוצר קשיים רבים בקרב המורה הצעיר שעדיין במעמד סטודנט, כגון "התנגשות" בין התפיסות והגישות הפדגוגיות הנדרשות בבית הספר לבין אלה הנדרשות במכללות, עומס של לימודים אקדמיים לצד תובענות מקצוע ההוראה, חוסר בשלות להתמודדות עם הורים, עם פיקוח, עם צוות רב-מקצועי. העומס הרב המוטל הסטודנטים וחוסר ההתאמה בין דרישות בית הספר לדרישות מערכת ההכשרה גורמים אף הם לתהליכי נשירה ואולי אף להאצתם.

זאת ועוד, במחקרן של דוניצה-שמידט וזוזובסקי (2015) נמצא שמחסור במורים מוביל גם לפגיעה באיכות ההוראה, לרבות פגיעה באקלים הלימודי ושיבושים ברצף הלמידה, פגיעה בהישגי הלומדים, בעיות משמעת של התלמידים, אי-עמידה של בית הספר ביעדי משרד החינוך, בלוחות הזמנים ובהספקים הנדרשים וכן חוסר שביעות רצון הורים מבית הספר ופגיעה בקשר עימם. ממצא זה נתמך גם מנתוני סקר פיזה (2018), שבו נמצא שהמחסור במורים ובצוות מסייע בישראל גבוה מממוצע ה-OECD וכן נמצא שבישראל כ-38% מן התלמידים לומדים בבתי ספר שהמנהלים שלהם מתארים פגיעה בלמידה בשל מחסור במורים. שיעור זה גבוה ביחס למדינות אחרות.

ניתן להבחין שבעיית המחסור במורים באה לידי ביטוי בנקודות הזמן האלה:



להלן נפרט:

- **רישום נמוך למסלולי הכשרה להוראה:** מאז שנת 2018 ניכרת ירידה במספר הבוגרים בכל המסלולים להכשרה להוראה. בשנת 2021 מספר הבוגרים היה הנמוך ביותר מאז שנת 2016, קרי 9,750 בוגרים בכלל המסלולים (וויסבלאי, 2023א).
- **נשירה בשלב המעבר בין הלימודים האקדמיים להתמחות:** על פי נתוני משרד החינוך תשע"ט-תשפ"א (2019-2021), 12,500 סטודנטים במוצע לשנה מתחילים ללמוד הוראה, ורק 6,000 בוגרים משתלבים בשנת ההתמחות הראשונה. קרי, רק 48% מהסטודנטים שהחלו את ללימודי הוראה מתחילים שנת התמחות.
- **פרישה בשנות ההוראה הראשונות:** על פי נתוני הלמ"ס (בנימיני וולנסקי, 2022; וויסבלאי, 2023א), בשנים האחרונות ניכרת עלייה משמעותית בשיעור הפרישה של מורים חדשים ממערכת החינוך: 10.8% מן המורים החדשים שנכנסו למערכת החינוך בשנת 2018 עזבו בתוך שנה, 14.2% מן המורים שנכנסו למערכת החינוך בשנת 2016 עזבו בתוך שלוש שנים, ו-16.5% מן המורים שנכנסו למערכת החינוך בשנת 2014 עזבו בתוך חמש שנים. לצד נשירה נוספת בסיום שנת ההתמחות, הרי בסופו של דבר רק 40% (כ-5,000 סטודנטים) מאלו שהתחילו ללמוד הוראה משתלבים בשדה החינוכי וכ-1000 מורים נושרים לאחר שנת ההתמחות הראשונה שלהם.

הגורמים למחסור בכוח אדם בהוראה

בבחינת המחסור בכוח אדם חשוב להבין מהם הגורמים המובילים למצב מורכב זה. בשאלון שהופץ למנהלי בתי ספר ביולי 2022 עלה ש-80% מהמנהלים ציינו שהשכר הוא הגורם למחסור במורים. חשוב לציין כי נתונים אלה נמצאו לפני הסיכום על הסכמי השכר

החדשים, וכי אחת המטרות של הסכם השכר החדש של המורים בחינוך היסודי שנחתם באוקטובר 2022 היא להגדיל את האטרקטיביות של מקצוע ההוראה ולסייע בכך במתן מענה למשבר. עוד נמצא ש-25% עד 30% מן המשיבים התייחסו למעמד המורה, לעומס, לשחיקה, לקושי בעבודת המורה ולתנאי ההעסקה של המורים. כ-15%-10% מן המשיבים התייחסו ליחס ההורים למורים, למדיניות משרד החינוך וליחסו כלפי עובדי הוראה, לגודל הכיתות ולמורכבות אוכלוסיית התלמידים (וייסבלאי, 2023).

ואכן, מורים חדשים נדרשים מייד בתחילת דרכם לתת מענה הוליסטי לתלמידים, להוריהם ולצוותי חינוך עמיתים, ולתפקד באופן מלא כמורים לכל דבר בתוך שדה חינוכי מאתגר ומורכב. מחקרים מתייחסים לקשיים של המורה החדש, אשר באים לידי ביטוי בהיבטים שונים: ההיבט הרגשי- תחושת חוסר ביטחון וחוסר מסוגלות עצמית, תחושת "הלם" מעוצמת התהליך, מהעומס ומהאינטנסיביות; ניהול עצמי- קושי בניהול זמן והתארגנות עקב ריבוי משימות; היבט בין-אישי- קושי ביצירת מערכות יחסים שונות עם גורמים רבים כמו עמיתים, תלמידים, מנהל, הורים; היבט פדגוגי - קשיים בתהליך ההוראה בהיבט האקדמי, חברתי ורגשי, קשיים בהתמודדות עם בעיות משמעת, קושי בניהול כיתה וביצירת אקלים לימודי (שני והרדוף-יפה, 2022; Hökkä et al., 2017; Hill et al., 2020). תחושת השליחות שעמה יצא המורה החדש לדרך מתעמעמת, ובמקומה מתגבשת תחושה הישרדותית שכרוכים בה בדידות, אכזבה וניכור (Friedman & Gavish, 2010).

הגדרת הבעיה והצעה לשינוי מבני בתהליכי הכניסה להוראה

במסמך זה נרצה להתמקד במיוחד בפער בין מספרי הסטודנטים המתחילים את הלימודים במכללות להוראה לבין אלו המתחילים את ההתמחות בהוראה וממשיכים לאחריה לשנה נוספת; אנו מבקשים להציע שינוי במבנה תהליכי הכשרה והכניסה להוראה כך שיתאימו לצורכי המורים החדשים ויעניקו להם את המעטפת הנדרשת עבור יציאה להתמחות בהוראה והשתלבות במקצוע.

אנו משערים כי קיצור תקופת ההכשרה באמצעות שילוב שנת ההתמחות כחלק ממנה, ועיצוב שנת ההתמחות כך שתיתן מענה ממשי ומשמעותי לצורכי המורה החדש, יכולים לתרום לצמצום בעיית הנשירה של מורים חדשים הן בשלב המעבר בין הלימודים לעבודה בהוראה והן בשלב סיום ההתמחות.

החלופות המוצעות לפתרון הבעיה

חלופה א. קיצור תהליך ההכשרה ל-3 שנים בלבד, כאשר שנת ההתמחות תתקיים תוך כדי שנת הלימודים השלישית במכללה.

נכון להיום תהליך ההכשרה כולל שלוש שנים של לימודים והכשרה קלינית וכן שנה רביעית הכוללת לימודים והתמחות. כאמור, סטודנטים רבים יוצאים לעבודה כבר בשנה השלישית ולעיתים אף לפנייה. אנו מציעים שחובות ההכשרה הקלינית יושלמו בשנתיים הראשונות במכללה וההתמחות תוקדם תחילת באופן רשמי בשנה השלישית.

השנתיים הראשונות ללימודי הוראה יכללו אפוא: (א) הכשרה קלינית אינטנסיבית תוך מעורבות מלאה של הסטודנט ועבודה ב-CO עם המורה/הצוות החינוכי (בדומה ל-job training); (ב) קורסים תאורטיים המשלבים בין התאוריה לפרקטיקה בהוראה (ג) קידום מיומנויות של הכוונה עצמית בלמידה בקרב הסטודנט (SRL) במיקוד הקוגניטיבי, המטה-קוגניטיבי והמוטיבציוני כאחד. בשנה השלישית יצא הסטודנט להתמחות בהוראה לצד השתתפות בקורסים מתקדמים הרלוונטיים לתפקיד המורה (סמינריון מחקר פעולה, עבודה עם הורים, הרחבה בדיסציפלינה) ותמיכה במסגרת קורסי התמחות.

לחלופה זו שני יתרונות מרכזיים: האחד, הכשרה ממוקדת, אינטנסיבית ומעמיקה שיש בה דיוק בקשר בין ההכשרה הקלינית והתאוריה. אנו מאמינים שזו תכין את הסטודנט באופן מיטבי לשטח, תפתח אצל תחושות חוסן ומוטיבציה ותפחית נשירה. השני, התמחות בשנה השלישית תקצר את הזמן שבו פרחי ההוראה נמצאים במעמד של "סטודנטים" ותקדם אותם מהר יותר למעמד של "מורים בפועל" בליווי תמיכה אקדמית, לצד צבירת ותק ושכר כמורים. אנו מניחים שתגמול זה יעודד אותם להמשיך להתמחות.

שני יתרונות אלה עשויים גם להגביר את המוטיבציה של צעירים וצעירות להשתלב בתחום ההוראה, שכן מסלול מקוצר זה מותאם למאפייני תהליכי ההכשרה ושוק העבודה במאה ה-21 (סומך וקאדרי, 2017), ועל כן יהיה אטרקטיבי יותר וימשוך לומדים שכיום אינם נרשמים ללימודי הוראה עקב אורכם.

חלופה ב. שינוי מבנה המשרה בשנתיים הראשונות לכניסה להוראה.

כאמור לעיל, מורה חדש נדרש לתפקד מייד כמורה לכל דבר בשדה חינוכי מאתגר. היקף ההוראה שמורה נדרש לו בשנותיו הראשונות אינו מותאם ליכולותיו. מורים מקבלים על עצמם אחריות לעוד ועוד כיתות על מנת להגיע להיקף משרה סביר מבחינת השתכרות, אך היקף זה אינו תואם את יכולותיהם בשלב זה. כל שעת הוראה בשנת ההוראה הראשונה דורשת הכנה רבה וממושכת ולכן יש צורך בהתאמה של מסגרת המשרה של מורה חדש לצורך שלו בלמידה ובהתנסות מדורגת. אנו מציעים כי מבנה המשרה של מורה חדש (שנתיים ראשונות) יכלול 2 שעות שהייה נוספות על חשבון 2 שעות הוראה. צמצום מספר שעות ההוראה הנדרשות ממורה חדש לצד הגדלת שעות השהייה שלו, מבלי לפגוע בשכרו, יסייעו לו בכניסה מדורגת יותר לשדה. לטווח קצר מדובר אומנם בצמצום שעות הוראה, דווקא בתקופה שיש בה מחסור במורים, אולם אנו משערים כי לטווח ארוך תסייע חלופה זו להבטחת החוסן של המורים החדשים ולצמצום הנשירה. פתרון דומה הציעו בנימיני ווילנסקי (2022), שלפיו בשנה הראשונה יקבל המורה משכורת מלאה עבור 50% הוראה, בשנה השנייה עבור 70% ובשלישית עבור 80%. עלות הפתרון הזה גבוהה אומנם מעלות ההצעה שלנו, אך הוא אינו כולל הפחתת שעות הוראה, וגם הוא יסייע במיוחד למורים החדשים וימנע נשירה.

חלופה ג. הסרת חסמים בירוקרטיים בשנת ההתמחות.

נכון להיום, על מנת להצטרף למערך הליווי של שנת ההתמחות יש צורך בעמידה במספר דרישות, כגון עבודה בתקן עובדי הוראה דרך שעות משרד החינוך והוראה בתחום הדעת הנלמד בהיקף של שליש משרה לפחות. ישנם מורים חדשים רבים העובדים במערכת ואינם עומדים באופן מלא בתנאים הללו ועל כן אינם מקבלים את הליווי הנדרש להם. אנו מציעים כי משרד החינוך יסיר את החסמים הבירוקרטיים המונעים ממורים חדשים להצטרף למערך הכניסה להוראה, כך שכל מורה חדש שנכנס למערכת ועובד בה כמורה יוכר כשייך למערך הכניסה להוראה (זאת במנותק מסוגיות של שחר, ותק וכו'). חלופה זו תאפשר לכל הסטודנטים המעוניינים בכך לעבוד כמתמחים.

הערכת החלופות

חלופה א' - קיצור תהליך ההכשרה: כרוכה בהיבט כלכלי משמעותי לאקדמיה, שכן קיצור ההכשרה מצמצמת את היקף שחר הלימוד. עם זאת היא מביאה לידי חיסכון לקופה הציבורית שכעת מסבסדת את ההכשרה לאורך ארבע שנים. חלופה זו דורשת בעיקר היערכות לשינוי משמעותי של מתווה ההכשרה ומבנה הלימודים במכללות, שאולי אף יוביל לצמצום צוות ההוראה. תהליך זה ידרוש שינוי ארגוני ופדגוגי נרחב ועלול להיתקל בהתנגדות של מורי המכללות.

חלופה ב' - שינוי מבנה המשרה של מורים חדשים: כרוכה בצמצום שעות הוראה שעלול להכביד עוד יותר על המערכת בשלבים הראשונים של יישומה (החלופה השנייה, בגרסה של בנימיני ווילנסקי, כרוכה בהשקעה כספית גדולה אף יותר במשכורות המורים החדשים, אך אינה מצמצמת שעות הוראה). עם זאת, מדובר בפתרון פשוט מאוד ליישום מבחינה בירוקרטית, ואשר תרומתו לרווחת המורה החדש תהיה רבה.

חלופה ג' - צמצום חסמים בירוקרטיים בשנת ההתמחות: אינה כרוכה בהיבטים כלכליים. היא דורשת מהמערכת גמישות מרובה ושינויים מינהליים, אך לפחות בטווח הקצר היא יכולה להקל מאוד את העומס המוטל על מנהלים ועל מדריכות ההתמחות המנסים לשלב מורים חדשים לאישור המערכת. בטווח הארוך עלולה חלופה זו ליצור טשטוש בין צורות העסקה שונות במערכת החינוך וזליגה של העסקה משעות תקן להעסקה תקנית פחות שתפגע בזכויות המורים. כדי למנוע זאת יש להקפיד מאוד כי צבירת ותק, קביעות ועלייה בדרגה בהמשך העבודה במשרת הוראה יהיו תלויות בהעסקה שאינה פוגענית. התועלת של חלופה זו היא במתן ליווי מקצועי לכל אנשי החינוך החדשים הנכנסים לתוך מערכת החינוך, ללא תלות במבנה ההעסקה שלהם. חלופה זו תהיה הכרחית במקרה של יישום חלופה א', כאשר כל הסטודנטים בשנה ג' במכללות יידרשו להיכנס לשנת ההתמחות.

המלצות

שלוש החלופות המוצעות ניתנות ליישום באופן עצמאי ובנפרד מהאחרות. אנו מניחים שיישום כל אחת מהן יסייע לשיפור מצבם של המורים החדשים ובמניעת נשירה. על אף ההיבט הכלכלי המשמעותי והמורכבות הארגונית הכרוכים בחלופה הראשונה, אנו ממליצים

עליה ביותר. נראה שצמצום משך ההכשרה והקדמת ההתמחות יהוו תמריץ משמעותי ביותר לסטודנטים ברמה המוטיבציונית והכלכלית כאחד.

עם זאת, אנו רואים את שלוש החלופות כמשלימות זו את זו ומשערים כי דווקא יישום של שלושתן באופן הוליסטי יצור רצף וקשר בין תהליך ההכשרה לבין ההתמחות, אשר יוביל למהלך משמעותי בתחום.

מקורות

- בנימיני, י' וולנסקי, ע' (2022).** הצעה לשינויים במדיניות מורים לאור נתוני השנים האחרונות. **הכנסת - מרכז המחקר והמידע. דוניצה-שמידט, ס' וזוזובסקי, ר' (2015).** ביקוש והיצע של מורים במערכת החינוך: נקודת המבט הבית-ספרית. דפים - כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך, 59, 142-175.
- וייסבלאי, א' (2023א). **מחסור במורים. הכנסת - מרכז המחקר והמידע.**
- וייסבלאי, א' (2023ב). **חינוך כיתה במערכת החינוך בישראל. הכנסת - מרכז המחקר והמידע.**
- לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס) (2022).** תחזית תלמידים במערכת החינוך, לשנים 2022-2026. **מדינת ישראל. סומך, ס' וקאדרי, ח' (2017).** עתיד עולם העבודה סקירת מגמות מרכזיות. רקע לתוכנית עבודה רב-שנתית. **מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.** שני, מ' והרדוף-יפה, ש' (2022). הכשרת אקדמאיות ואקדמאים להוראה כקריירה שנייה: מאפיינים של תוכניות חינוכיות חברתיות. בתוך ס' בר-טל וא' גילת (עורכים), **קריירה שנייה בהוראה (עמ' 217-247).** מכון מופ"ת.
- Hill, C., Rosehart, P., St. Helene, J., & Sadhra, S. (2020). What kind of educator does the world need today? Reimagining teacher education in post-pandemic Canada. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 565-575. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1797439>
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Mahlakaarto, S. (2017). Teacher educators' collective professional agency and identity: Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education*, 63, 36-46 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.001>
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141-167