

נייר מדיניות

שחיקת מורים צעירים ופרישתם ממערכת החינוך

מאת: ד"ר עדה גבל, מכללת שאנן | היאם שיבלי, משרד החינוך - מחוז ירושלים |
ד"ר יערה פיין, מכללת אורנים

מאי 2024

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

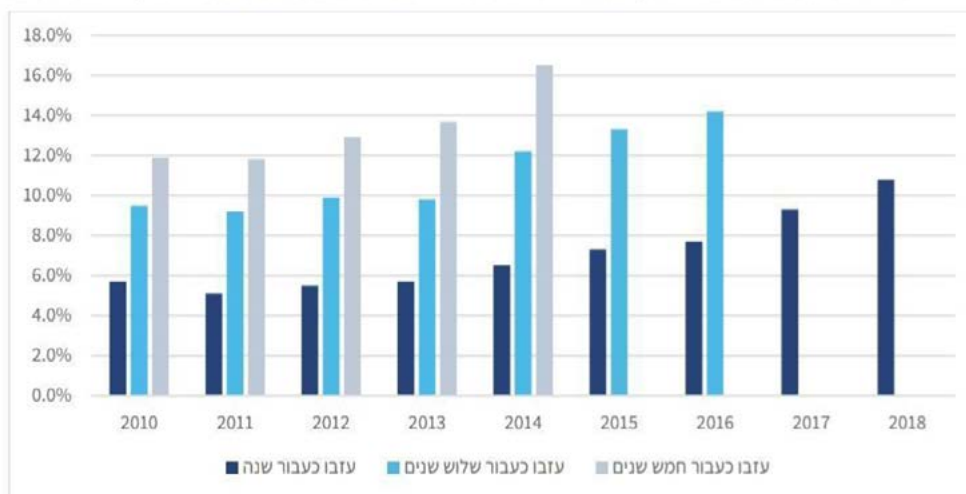
רקע ותופעות בלתי רצויות

התופעה הבלתי רצויה שנרצה לטפל בה היא שחיקת מורים עד כדי עזיבת המערכת בתוך חמש השנים הראשונות מכניסתם לשדה ההוראה.

לפי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2023), בשנת תש"פ עזבו את מערכת החינוך 8,265 עובדי הוראה, לעומת 9,529 עובדי הוראה בשנת הלימודים תשע"ט (ירידה של 13.3%). בחינוך העברי עזבו 6,893 עובדי הוראה לעומת 7,804 בתשע"ט (ירידה של 11.7%), ובחינוך הערבי - 1,372 לעומת 1,725 (ירידה של 20.5%).

במהלך השנים תשס"א-תש"ף (2001/2000-2020/2019), שיעורי העזיבה היו יציבים, ועמדו על כ-5.3% בממוצע. שיעור העזיבה הממוצע בחינוך הערבי בשנים אלו (כ-4.0%) נמוך מהשיעור הממוצע בחינוך העברי (כ-4.8%). בשנים אלו שיעור העזיבה הממוצע היה גבוה במיוחד בדרג היסודי בחינוך העברי (כ-4.9%), ונמוך במיוחד בחטיבות הביניים בחינוך הערבי (כ-2.5%).

לפי סקירה של מרכז המחקר והמידע של הכנסת (וויסבלאי, 2023), בשנים האחרונות ניכרת עלייה ניכרת בשיעור הפרישה של מורים חדשים ממערכת החינוך, מתוך כלל עובדי הוראה שעזבו את המערכת. על פי נתוני הלמ"ס שנותרו במיוחד לטובת סקירת מרכז המידע של הכנסת, 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. הנתונים מוצגים בתרשים שלהלן:



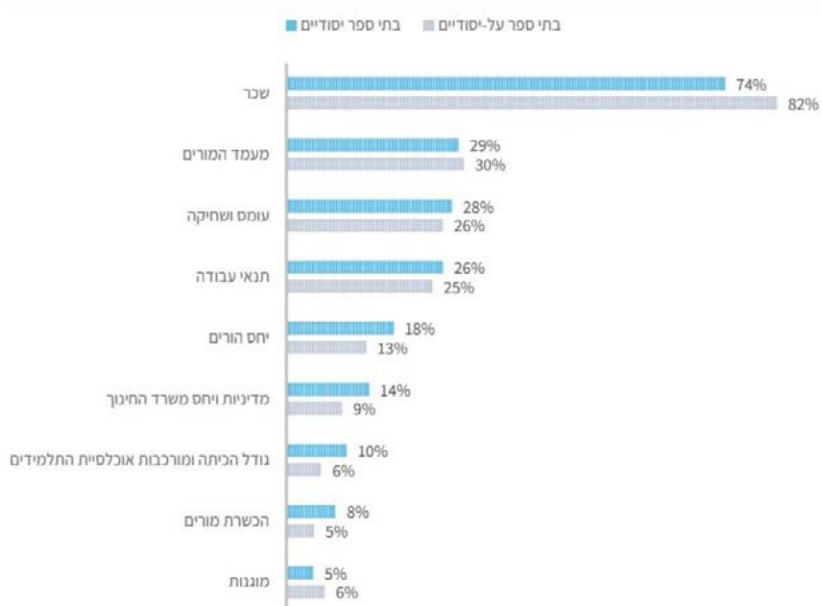
תרשים 1: שיעורי העזיבה בקרב בוגרים שנכנסו להוראה לפי שנת כניסה להוראה, 2010-2018

מהתרשים עולה כי שיעור המורים הפורשים בשנות ההוראה הראשונות עולה בהתמדה בעשור האחרון. על פי נתוני סקר פיזה משנת 2018 (OECD, 2020), המחסור במורים ובצוות מסייע בישראל גבוה מממוצע ה-OECD. מחסור מיוחד ניכר באיוש משרות של מחנכי כיתות, במיוחד בבתי הספר היסודיים. המצב חמור במיוחד גם בבתי ספר שהישגי התלמידים בהם נמוכים. אלה מתקשים לאייש משרות ומדווחים על חוסרים גדולים יותר (וייסבלאי, 2023א), בין היתר מאחר ששיעור הפרישה של מורים בבתי ספר אלו גבוה פי 1.3 משיעור הפרישה בקרב מורים המשולבים בבתי ספר שהישגי תלמידיהם גבוהים (שפרלינג, 2015). במחקר של גלייזר (Glazer, 2018) נמצא שהמורים שעזבו את מקום עבודתם לא עשו זאת משום שחיפשו קריירה חדשה, אלא היו אנשים מצליחים שבשלב כלשהו מסוים נתקלו במכשולים של מדיניות או בפרקטיקות שהתנגדו להן. הם לא עזבו בגלל שינויים בתפיסת המקצוע או ממניעים כלכליים, אלא בשל תוצאות שליליות שנבעו מהמדיניות שהוטלה עליהם. מעדויות של מורים ותיקים שעזבו עולה שהם התאפיינו במצפון מקצועי חזק ובתחושת מעורבות אישית. כל אלה היו גורמים שתרמו להצלחתם כמורים (Santoro, 2016). לפיכך, חשוב לדאוג שבמסגרת המאמצים לצמצום העזיבה, מדיניות זו לא תפגע בכישורים החיוניים לתפקוד תקין ואפקטיבי של המורה.

המחסור במורים פוגע בתלמידים ובהישגיהם. כך, בישראל כ-38% מן התלמידים לומדים בבתי ספר שהמנהלים שלהם דיווחו על פגיעה בלמידה בשל מחסור במורים, שיעור גבוה בהשוואה למדינות אחרות. מצב שבו אין במערכת החינוך די מורים כדי ללמד בכיתות גורם להטלת תפקידים נוספים על המורים הנמצאים, לשיבושים ברצף ההוראה ואף לפגיעה באיכותה. הכיתות גדלות, מורים מלמדים תחומים שלא הוכשרו אליהם, שעות הוראה בחלק מהמקצועות מופחתות, ולעיתים נעשה ויתור על הוראת חלק מהמקצועות. התוצאה היא פגיעה בהישגי הלומדים וקשיים בהתנהלות בתי הספר (וייסבלאי, 2023א).

העומס הנוסף המוטל על המורים עשוי לפגוע במיוחד במורים המתחילים, ולהגדיל את הסיכוי לפרישתם מהמערכת. מחקרים שונים שבחנו מורים מתחילים מצאו כי הם חווים עומס ואינטנסיביות בעבודה, חוסר אמפתיה מצד הנהלה וקולגות, וכן פער בין ההכשרה לבין המציאות (פריצקר וחו, 2010). עוד נמצא כי מורות חדשות חוו תשישות רבה יותר ממורות ותיקות (גרינבנק ואח', 2018). ואומנם, ממחקרים בישראל ובעולם עולה כי תחושות אלה - עומס, היעדר תמיכה ועבודת צוות בבית הספר והכשרה פדגוגית מוגבלת - הן מהגורמים הבולטים לשחיקה ולרצון של מורים חדשים לפרוש (סלנט, 2022). זאת ועוד, מערכת החינוך מורכבת כיום יותר מבעבר, בין היתר בשל התיקון לחוק החינוך המיוחד (2018) שהביא לשילוב תלמידים רבים יותר עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הכללי. מצב זה הגביר את העומס המוטל על המורים, שלרוב לא הוכשרו למתן מענה לתלמידים עם צרכים מיוחדים. בכך נפגעת יכולתם לתת מענה לצורכי התלמידים בכיתה בכלל, ולתלמידים עם הצרכים המיוחדים בפרט (וייסבלאי, 2023ב). התוצאה היא עלייה בהפניה לשירותי חינוך מיוחד במסגרות נפרדות או לסל אישי (וייסבלאי, 2023ב), ולכן גם עלייה בהוצאות המדינה, כפי שבא לידי ביטוי גם בדוח מרכז טאוב (בלס, 2023).

בסקר שנערך בקרב מנהלים ביולי 2022 (וייסבלאי, 2023א) הצביעו המנהלים על גורמים אחדים למחסור במורים, ואלה מצוינים כאן בסדר יורד: שכר המורים, מעמד המורה, עומס ושחיקה, תנאי עבודה, יחס ההורים למורים, מדיניות יחס משרד החינוך, גודל הכיתה ומורכבות אוכלוסיית התלמידים, הכשרת מורים לא מספקת והיעדר תחושת מוגנות.



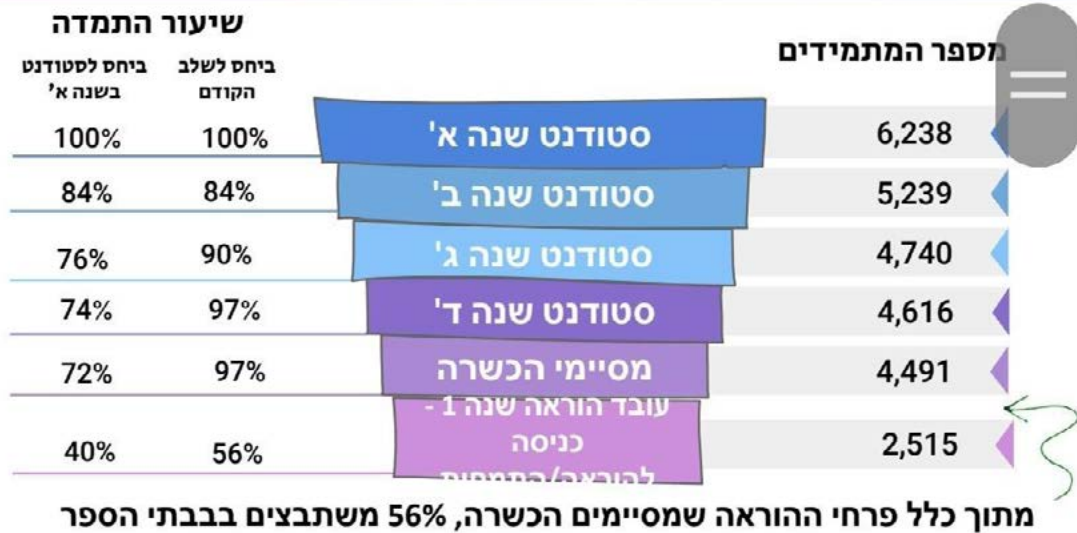
תרשים 2: תפיסות מנהלים לגבי הגורמים למחסור במורים, לפי שלב חינוך, יולי 2022

משרד החינוך נקט כמה פעולות להתמודדות עם גורמים אלו. ראשית, בספטמבר 2022 הועלה שכר המורים, ובמיוחד שכרם של מורים חדשים במערכת. שנית, כדי למנוע מצב שבו מורים מלמדים מקצועות שלא הוכשרו ללמד, המשרד מתקצב דיפרנציאלית סטודנטים המוכשרים להוראה במקצועות נדרשים, הן באמצעות התקצוב למוסדות ההכשרה, הן באמצעות מתן מלגות לסטודנטים עצמם. שלישית, כדי למשוך להוראה סטודנטים טובים, המשרד מעודד את המכללות להכשרה לפתוח תוכניות ייחודיות המיועדות לקהל איכותי - הן בתוכניות הסבה הן בתוכניות סדירות, דוגמת תוכניות לבוגרות ולבוגרי חיל החינוך, הרחבת הסמכה למורים קיימים, והכשרת אקדמאים רשותית.

אשר לתוכנית ההכשרה עצמה, אגף בכיר הכשרה והתמחות בהוראה מוביל את טיוב ההכשרה ואת פיתוח ההון האנושי של מורי המורים במוסדות האקדמיים, ורואה בתהליכי ההתנסות בהוראה את ליבת ההכשרה. מושם דגש על העמקת הידע הפרקטי של ההכשרה הקלינית ועל חיבור בין התאוריה לפרקטיקה, וכן על פיתוח של דגמי הכשרה מגוונים ורלוונטיים, הפצת "קולות קוראים" להרחבת מסלולי הלימוד והתאמת תוכניות לאוכלוסיות איכותיות - כולל העמדה של מערך מסייע. קידום ההכשרה מתבצע בשיתוף עם המל"ג והוות"ת ליישום המתווה החדש בהכשרה, ולהתאמת תוכניות החומש של המוסדות האקדמיים למתווה זה. האגף פועל בשיתוף עם המזכירות הפדגוגית, המינהל הפדגוגי ויחידות מטה נוספות כדי לתווך בין תוכניות להכשרת מורים לבין תוכניות לימודים בבתי הספר (אתר אגף בכיר הכשרה והתמחות בהוראה <https://horaa.education.gov.il/about>). נוסף על כך הוקמה פלטפורמה שתפקידה לסייע בהשמה של בוגרי ההכשרות.

מעיון בנתוני מינהל עובדי הוראה במשרד החינוך לשנת 2022 המתייחסים לכלל המתחילים ללמוד הוראה (כולל הסבת אקדמאים), עולה כי רק 40% מהם ממשיכים לעבוד בבית הספר לאחר שנת ההתמחות. נוסף על כך, רק 56% מקרב מסיימי תואר ראשון בחינוך מתחילים את שנת הסטאז'. לאור נתונים אלה, אגף הכשרה וכניסה להוראה פועל להגדיל את מספר בוגרי תוכניות הכשרה להוראה המשתלבים בהתמחות.

משפך סדירים נתוני משרד החינוך תשפ"ב (2022)



מן הנתונים עולה אפוא כי עוד טרם ההשתלבות בשדה החינוך, לא כל הסטודנטים מעוניינים או חשים מסוגלים להיכנס לעבודה כמורים. ממצא זה מדגיש את הפוטנציאל שיש להכשרה מתאימה של הסטודנט ביצירת תחושת מסוגלות ובעידודו להיכנס להוראה. לפי נתוני אגף בכיר להכשרה והתמחות במשרד החינוך (רוסו ואח', 2024), שמירת הרצף בין ההכשרה לבין הכניסה להוראה - המתבטא בין היתר בקשרים בין מוסדות ההכשרה לבין יחידות הפיקוח במשרד ובסיוע בתהליכי השיבוץ - תורמת לאיכות ההשתלבות, וכן למספר המשתלבים במערכת והמתמידים בה. לכן משרד החינוך פנה למוסדות ההכשרה בבקשה ללוות את הסטודנטים בתהליכי השיבוץ וההשמה, וכן מינה מדריכות "יד ביד" שתפקידן לתמוך במתמחים במהלך שנת הסטאז'. כדי להתמודד עם המחסור באיוש משרות מחנכי כיתות, במיוחד בבתי הספר היסודיים, המשרד ממליץ לקיים מפגשים ייעודיים עם סטודנטים המייעדים עצמם להיות מחנכים. נראה כי יש קשר בין אופי ההכשרה לבין נשירת מורים חדשים. נמצא כי מורים בעלי הכשרה רבה יותר בפדגוגיה ובשיטות הוראה, בעיקר התנסות מעשית, תצפיות ומשוב על ההוראה, נטו הרבה פחות לנשור מההוראה לאחר שנת העבודה הראשונה. גם מורים מתחילים שצברו לפחות 12 שבועות של התנסות לפני תחילת העבודה נטו להתמיד בעבודה פי שלושה יותר מחסרי הכשרה כזו (שפרלינג, 2015). עקרונות אלה של הכשרה מרובה בשדה עומדים הן בבסיס מתווה ודמני-ענבר להכשרת מורים, הן בבסיסה של תוכנית אקדמיה-כיתה, ששמה דגש על התנסות רבה בשטח. מחקר שנערך בשנת 2018 (מקדוסי, 2018) על תוכנית אקדמיה-כיתה הצביע על כך שלבוגריה היה יתרון על פני בוגרי הכשרה "מסורתית" (שהיא פחות אינטנסיבית) הן בהשתלבות בהתמחות (73% לעומת 55%), הן מבחינת הכניסה להוראה לאחר הסטאז' (82% לעומת 76% במגזר הממלכתי, 74% לעומת 61% בממ"ד, 43% לעומת 28% במגזר הערבי). יש לציין כי בתקופת המחקר עדיין ניתנה מלגה לסטודנטים באקדמיה-כיתה. מחקר שנעשה בהולנד מצא אף הוא כי הכשרה בשדה בשכר כבר מתחילת הלימודים תורמת למוטיבציה של המתכשרים להוראה להשתלב בבתי הספר, מחזקת את בתי הספר כשותפים בהכשרה, ומשפרת את מעמד המורה (Snoek, 2013).

הגדרת הבעיה

הכשרת מורים חדשים באופן שאינו הולם את האתגרים המקצועיים והאישיים הקיימים בשטח, ומחסור ברצף הכשרה, בתמיכה ובליוי בין שנות ההכשרה לבין שנות ההוראה הראשונות.

חלופות לטיפול בבעיה

1. צוות מתכלל משרד-מוסדות-מל"ג

אחד הגורמים שהוצגו כתורמים לנשירת המורים הוא הכשרה שאינה מותאמת למציאות בשדה. יש צורך ביצירת חיבור בין אגף הכשרה והתמחות לבין מוסדות ההכשרה ולבין צוות יישום מתווה ודמני-ענבר, באופן שיאפשר חידוש והתאמה מהירים של תוכניות ההכשרה לדרישות המשתנות של מערכת החינוך וצרכיה: פיתוח מיומנויות פדגוגיות עכשוויות, הכלה והשתלבות, הבנת הרקע החברתי-תרבותי של התלמידים, ועוד. במצב הקיים, מוסדות ההכשרה אינם מצליחים להתאים את עצמם בתוך זמן סביר לשינויים בשטח ולחוזרי המנכ"ל אשר מציגים את מדיניות המשרד, וגם המשגות ודגשים מקצועיים חדשים שניתנים על ידי המל"ג (למשל ההתייחסות במתווה לנושא הכלה והשתלבות) אינם מוגדרים דיים מבחינת הדרישה בהכשרה. זאת ועוד, גם כשמוסד הכשרה רוצה להגמיש את התוכניות בהתאם לשינויים, פעמים רבות הוא כבול על ידי הגדרות המל"ג. לכן נדרש להקים צוות מתכלל מצומצם שיעבוד מול מוסדות ההכשרה בצורה מהירה ויעילה, ויהיה בעל סמכות לאשר התאמות מהירות של תוכניות ההכשרה למציאות ולצרכים המשתנים בשטח. מוצע כי חברי הצוות יהיו נציג אגף הכשרה וכניסה להוראה, נציג מל"ג-ות"ת, ונציג מוסד להכשרת מורים.

2. מינוי בעל תפקיד במוסדות ההכשרה והרחבת ליווי בבתי הספר

יש להסדיר את החיבור בין תהליך הליווי במוסדות ההכשרה לבין תהליך ההמשך המתקיים בבתי הספר, כדי להבטיח רצף תמיכה למורים חדשים וליווי בתהליך הקליטה (גורם משמר, לפי ארביב-אלישיב ואח', 2019). לשם כך נדרש למנות ולתקצב בכל מוסד הכשרה איש סגל שיקיים את תהליכי הליווי של הסטודנטים לקראת השיבוצים וההשמה, יאתר סטודנטים המועדים לנשירה ויסייע להם להיכנס לסטאז'. איש סגל זה יהיה אחראי להמשך הקשר עם הבוגרים עד לתום שלוש שנים בשדה לפחות (שנת סטאז' + שנתיים ראשונות בהוראה). עליו להיות בקשר עם מדריכות "יד ביד" (שגם את משרתן יש לעבות) כדי להבטיח ליווי מיטבי ולמנוע תחושת בדידות בקרב המורים המתחילים. עוד יש להרחיב את התשתית לליווי ולקליטה של המתמחים והמורים חדשים בתוך בתי הספר. כיום יש הכשרה למורים חונכים אבל היא אינה בגדר חובה, ונשענת בעיקר על עולמו הערכי של המורה המכשיר. מומלץ להקצות למורה המכשיר שעות תקן לליווי המורה הנקלט.

3. הכשרה מעשית רלוונטית ובשכר

כדי להכשיר את הסטודנט טוב יותר למציאות המורכבת בשטח, יש לאפשר לו להוביל כיתה/גן, ולקחת אחריות מלאה לקבוצת התלמידים יום בשבוע. לשם כך יש לקבוע במתווה ההכשרה כי הכשרה להוראת הדיסציפלינה תיעשה מתוך ראייה הוליסטית של תפקיד המורה ומחנכת הכיתה, התייחסות להוראה בכיתה גדולה ומורכבת והכנה לעומסים השונים המוטלים על המורה בבית הספר. יש לשים דגש על ריבוי שעות הכשרה מעשית (עדיפות למודל אקדמיה-כיתה), ולהרחיב את האחריות משנה ב' לשנה ג'. כך, בשנה השלישית יש לתת למתכשרים להוראה שכר עבור יום הוראה אחד (לפחות) מתוך השניים הנדרשים באקדמיה-כיתה. באותו יום על הסטודנטים להיות אחראים במישרין לכיתה, ולכן עליהם גם לנהל שיח עם הורים, לתת עבודות ומבחנים, להיות חלק מיום ההורים וכדומה. מאחר שביום זה הסטודנטים והסטודנטיות משמשים בפועל מורות/מורים (וגננות), רוב השכר יכול לבוא מתוך סל השעות של בית הספר, אך יש לתקצב בכל זאת תמיכה מוגברת למוסד הקולט או למורים המכשירים כדי שיתמכו במהלך. יש להגדיר את אחריות המכללה לליווי ולאחריות של בית הספר על הקליטה.

הערכת חלופות

חלופה	חלופה 1	חלופה 2	חלופה 3
חלופה	חלופה 1 צוות מתכלל	חלופה 2 מינוי בעל תפקיד במוסדות ההכשרה, והרחבת הליווי בבתי"ס	חלופה 3 הכשרה מעשית רלוונטית ובשכר
היקף	יכולת השפעה גדולה, בזכות העבודה מול כלל המוסדות המכשירים; תלוי בסמכויות של הצוות; מוצע כי לצוות תהיה סמכות לאשר התאמות מהירות של תוכניות ההכשרה למציאות ולצרכים המשתנים בשטח	השפעה גדולה על כלל המתכשרים להוראה	השפעה גדולה על כלל המתכשרים להוראה
תועלת			
הפנמה	3	5	5
עלות	שליש משרה לכל נציג; בסה"כ עלות של משרה מלאה של אקדמאי בדרגת דוקטור, כ-240,000 ₪ לשנה	1 ש"ש לאיש סגל אקדמי מכל מוסד מכשיר להוראה (כ-15,000 ₪ לש"ש (אפשר לקבוע גם פחות מ-1 ש"ש לפי מספר הסטודנטים המלווים), כפול כ-30 מוסדות הכשרה) - 450,000 ₪; 3 ש"ש עבור כל מורה חונך. עלות 1 ש"ש בסביבות 8,000 ₪, כפול מספר המתמחים (כ-4,000 כולל מוסבים); סה"כ: 3 X 8,000 X 4,000 = 96 מיליון ₪ לשנה; את עיבוי התפקיד של מדריכת "יד ביד" יש לתמחר בנפרד	מס' סטודנטים להוראה בשנת לימודיהם האחרונה הוא בסביבות 6,000; יום עבודה בבי"ס במסגרת אקדמיה-כיתה הוא 7 שעות, כולל פרונטלי ופרטני; 4 שעות מתוך היום צריכות להיות משולמות ע"י ביה"ס/הגן כחלק משעות התקן, מאחר שהסטודנטים מחליפים מורה/גננת; 3 שעות נוספות - לפי עלות שעה לסטודנט 50 ₪. העלות התוספתית ליום היא 150 ₪. יש להכפיל סכום זה במס' הסטודנטים: 6,000 X 150 = 900,000 ₪ שבועות התנסות = 36 מיליון ₪
ישימות פוליטית	ישימה: אם לצוות יהיו סמכויות רחבות לאכיפת שינויים בתוכניות ההכשרה, ייתכן שתתעורר התנגדות מסוימת	ישימה: עלול להתעורר קושי בעבודה המשותפת של המלווה האקדמי בעבודה מול השדה. מדובר בלוח שנה אחר ובכך שהמכללה תראה את טובת הסטודנט, ואילו המדריכה תראה יותר את המורכבות בשטח	ישימה: ייתכן קושי מבחינה ביטוחית; מאחר שהסטודנטים עדיין בתהליך הכשרה השאלה מי אחראי לתפקוד שלהם יכולה להיות קריטית; תיתכן התנגדות הורים לכך שילדיהם ילמדו עם סטודנט ולא עם מורה מוסמך, אך ניתן לפתור זאת באמצעות תיווך נכון
מורכבות ארגונית	מורכבות של העבודה עקב הצרכים השונים. למשל, רצון לשמור על רגולציה של המל"ג אל מול צורך בשינויים מהירים של תוכנית ההכשרה יכול להתבטא בצורך להגדיל אוטונומיה למכללות. בכך יש חשש ליצירת שונות בסטנדרטים בין המכללות	מורכבות מתוך המערכות השונות, כפי שמוצג לעיל	מורכבות מעטה. יש לסדר מערכות בבי"ס, אך ניהול נכון יכול לענות על צורך אמיתי במורים בביה"ס

חלופה 3	חלופה 2	חלופה 1	חלופה
הכשרה מעשית רלוונטית ובשכר	מינוי בעל תפקיד במוסדות ההכשרה, והרחבת הליווי בבתי"ס	צוות מתכלל	
ייתכן שהסטודנטים יכניסו גישות חדשניות לביה"ס	מינוי בעל תפקיד שיהיה בקשר אינטנסיבי יותר עם הסטודנטים והמורים החדשים ועם המדריכות הקולטות בשטח יכול להביא לתובנות טובות יותר בדבר דרכים לשפר את ההכשרה כך שתענה על צרכי הסטודנטים ותגדיל את החוסן והמוכנות שלהם לשדה	יכולה לייצר תיאום טוב יותר בין הגופים גם בנושאים אחרים	השפעות חיצוניות

המלצת המדיניות

אנו ממליצים על חלופה 3. חלופה זו שמה דגש על צמצום הפער בין ההכשרה לשטח עוד במהלך ההכשרה. פרחי ההוראה יחוו את העומס המלווה את תפקיד ההוראה, ויתאמנו לעמוד בו כבר בשלב ההכשרה, בתמיכת המוסדות המכשירים, כולל בנושאים שאינם נלמדים באופן ישיר, כגון קשר עם הורים, ניהול כיתה דיפרנציאלית ודילמות נוספות. העלות אינה גבוהה ביחס להשקעה כיום בתוכנית אקדמיה-כיתה, שבמסגרתה כבר מתקצב מורה מכשיר. לא צפויים חיכוכים פוליטיים ביישום פתרון זה מאחר שהוא אינו משנה באופן משמעותי את יחסי הכוח.

החסרונות בחלופה זו קשורים בצורך לפקח ולוודא שתוכני ההכשרה הרצויים אכן נלמדים ומיושמים במוסדות המכשירים בתפיסה הוליסטית. נוסף על כך יש מורכבות בשילוב הסטודנטים במערכת הבית-ספרית ביום ספציפי תוך התחשבות בתחום הדעת, באופן שהסטודנט אכן יוכל להחליף מורה.

יש לציין כי ניתן לערב רכיבים של החלופות. אפשר למשל להפעיל צוות מתכלל (חלופה 1) וגם לשפר את מבנה ההכשרה (חלופה 3). כן ניתן ליישם את חלופה 3 בד בבד עם עיבוי מערך "יד ביד" ותקצוב 1 ש"ש לאיש סגל מלווה.

מקורות

ארביב אלישיב, ר', דוניצה-שמידט, ס' וזוזובסקי, ר' (2019). מאפיינים בית ספריים התורמים או מעכבים את קליטתם ושימורם של מורים חדשים במערכת החינוך. דוח מחקר בתמיכת האגף להתמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך, סמינר הקיבוצים, המכללה לחינוך טכנולוגיה ולאומניות. <https://www.smkb.ac.il/media/uwinsvs3/%D7%93%D7%95%D7%97-%D7%9E%D7%97%D7%A7%D7%A8-8-4-22.pdf>

בלס, נ' (2023). אור וצל במערכת החינוך. נייר מדיניות. מרכז טאוב לחקר החינוך בישראל. <https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2023/12/Education-HEB-2023-1.pdf>

גרינבנק, א', אגם בן ארצי, ג' וכספי, ר' (2018). שחיקה בקרב מורים בחינוך הרגיל ובקרב מורים בחינוך המיוחד. מחקרי גבעה, ה, 104-89.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2023). עובדי הוראה במערכת החינוך. הודעה לתקשורת. https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2023/105/06_23_105b.pdf

וייסבלאי, א' (2023). מחסור במורים. מרכז המחקר והמידע של הכנסת. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/09f3dfaf-607c-ed11-8150-005056aac6c3/2_09f3dfaf-607c-ed11-8150-005056aac6c3_11_19858.pdf

וייסבלאי, א' (2023). תלמידים עם מוגבלויות המשולבים בחינוך הרגיל: נתונים ובחינת השלכות הרפורמה בחינוך המיוחד מרכז המחקר והמידע של הכנסת. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/44c779db-edfe-ed11-815c-005056aa4246/2_44c779db-edfe-ed11-815c-005056aa4246_11_20153.pdf

מקדוסי, ע' (2018). מהאקדמיה לכיתה: מודל ההכשרה ודפוסי ההשתלבות בהוראה בשלושה מגזרי חינוך. מכון מופ"ת. סלנט, ע' (2022). לא רק בישראל: מה גורם למורים בעולם לעזוב את מקצוע ההוראה? שיעור חופשי, 150, 26-27. <https://www.dmag.co.il/pub/HISTADRUT/shiur150/#zoom=z>

פריצקר, ד' וחו, ד' (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 12, 94-131. רוסי, ל', זילברשטרומ, ש' ובארי, ד' (2024, 20 במרץ). היערכות לקראת שילוב בוגרים בהוראה במערכת החינוך בשנת הלימודים

הקרובה לאור תפיסת הרצף בין ההכשרה לבין הכניסה להוראה. מכתב לנשיאי המכללות וראשי המחלקות להכשרת מורים באוניברסיטאות.

שפרלינג, ד' (2015). **נשירת מורים ברחבי העולם. סקירת מידע.** מכון מופ"ת. <https://meyda.education.gov.il/files/staj/NeshiratMorimBerachaveyHaolam.pdf>

Glazer, J. (2018). Learning from those who no longer teach: Viewing teacher attrition through a resistance lens. *Teaching and Teacher Education*, 74, 62- 71.

OECD (2020), "Teachers and support staff", in PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools, OECD Publishing, Paris

Santoro, D. A. (2016). Teachers' expressions of craft conscience: upholding the integrity of a profession. *Teachers and Teaching*, 23(6), 750–761. <https://doi-org/10.1080/13540602.2016.1228627>

Snoek, M. (2003). Scenarios for Dutch teacher education: A trip to Rome: Coach bus company or travel agency? *European Journal of Teacher Education*, 26(1), 123–135.