



נשירה מהוראה בישראל: מיהו המורה נושר? וכיצד המערכת החינוכית

מתמודדת עם התופעה?

דו"ח מסכם

ד"ר רינת ארביב-אלישיב

ד"ר ורדה צימרמן

דצמבר 2013

תודות

ברצוננו להודות לצוות מינהל עובדי הוראה ולראש המינהל הגב' גילה נגר על הדיאלוג הפורה והמשתף לאורך כל שנות הפעילות המחקרית. תודה מיוחדת לד"ר שרה זילברשטרום, ראש האגף להתמחות וכניסה להוראה, רפרנטית המחקר, על התמיכה המקצועית והסיוע במהלך איסוף הנתונים כמו גם על השיח המשכיל והאוזן הקשבת. תודות גם למר משה מאיר מהאגף להתמחות וכניסה להוראה על הסיוע באיסוף הנתונים.

תודות לרשות המחקר במכון מופ"ת, ובייחוד לפרופ' אברהם יוגב וד"ר עינת גוברמן, שאיפשרו את ביצוע המחקר וסייעו בכל אתגר שעמד בפנינו בתהליך החקר.

תודות לאניה גליקמן על תרומתה בארגון המחקר בשנתו הראשונה, וליעל נבון על סיועה בעיבוד הנתונים ובדיאלוג בבניית המודלים התיאורטיים.

וכמובן, תודות לכל צוות הקולגות ברשת המחקר בנושא מדיניות כוחות ההוראה בישראל בהנהגתה של ד"ר סמדר דוניצה-שמידט, שהיו לשותפים לאורך כל התהליך.

ולבסוף, תודה לכל המורים, המורות, המפקחים, המפקחות, המנהלים והמנהלות שהסכימו להשתתף במחקר ובכך סייעו בהפקת התובנות בנושא החשוב של הנשירה מהוראה.

תוכן עניינים

3	תקציר
6	מבוא
8	רקע תיאורטי
33	מטרות ושאלות המחקר
35	שיטת המחקר
	ממצאים :
47	רמת המורה
72	רמת המערכת החינוכית
106	דיון
115	ביבליוגרפיה
133	נספח א': כלי נחקר
151	נספח ב': ניתוחים נוספים
154	נספח ג': נוהל הפסקת עבודה

תקציר

נשירה בקרב מורים ממערכת החינוך היא תופעה חברתית אשר מתרחבת בעשורים האחרונים במערכות החינוך בעולם המערבי. מורים רבים, בעיקר בתחילת דרכם, נוטים לעזוב את ההוראה, ביניהם שיעור לא מבוטל של מורים מוכשרים. לתופעה זו השפעות שליליות על ההתנהלות של תהליכי הלמידה. בישראל לא נערך מחקר מקיף אודות התופעה בעשור האחרון, וזאת למרות שינויים שהתרחשו בהכשרת מורים בתקופה זו.

המחקר הנוכחי מבקש לפרוס תמונה של תופעת הנשירה בקרב מורים בישראל תוך התייחסות לשתי רמות: רמת המורה ורמת המערכת החינוכית. ברמת המורה נועד המחקר ללמוד על הגורמים המניעים את התהליך, ומובילים מורים רבים להחלטה להפסיק את הקריירה המקצועית בהוראה, וברמת המערכת הוא מבקש לעמוד על המדיניות החינוכית ביחס לסוגיה הנבדקת כפי שהיא משתקפת במדיניות המוצהרת של משרד החינוך (חוזרי מנכ"ל) וכפי שהיא מתבצעת בפועל מתוך נקודת מבטם של קובעי המדיניות, המפקחים במחוזות ומנהלי בתי הספר. מרבית המחקרים הקודמים שעסקו בנשירה מההוראה הדגישו את נקודת המבט של המורה. המחקר הנוכחי מבקש להוסיף לדיון גם את נקודת מבטה של המערכת החינוכית. המנגנון המערכתי הוא המעסיק של צוות ההוראה, כך שהוא אחראי על תנאי ההעסקה שלהם ועל פיתוחם המקצועי. דיון בנשירה ממקצוע ההוראה, אם כן, מותנה בדיאלקטיקה המכוונת את פעילותם של שני הצדדים, כך שהשילוב של השניים ייתן ביטוי רחב והוליסטי של התופעה.

הנתונים ברמת המורה מבוססים על שני מערכים: 1. קובץ רב שנתי של כוחות הוראה בישראל שנערך על ידי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, והוא כולל מעקב אחר הקריירה המקצועית של 22,585 מורים שהחלו את שנת עבודתם הראשונה בשנים: 2000, 2003 ו-2005, עד שנת 2010. 2. ראיונות טלפוניים בקרב 40 מורים שנשרו מההוראה בחמש השנים הראשונות בקריירה המקצועית.

הממצאים מלמדים כי נשירה מההוראה הינה תוצר של שני תהליכים: סלקציה עצמית והשתלבות בארגון החינוכי. כך, המאפיינים הדמוגרפים של המורה קשורים בהשגת הון אנושי, ואלו מניעים תהליך של סלקציה עצמית הקשור בתפיסת ההזדמנויות התעסוקתיות העומדות לרשות המורה. במקביל לכך, המאפיינים התעסוקתיים של המשרה שנמצאו המשמעותיים ביותר בניבוי

תהליכי הנשירה מהוראה, מניעים את תהליך ההשתלבות בארגון. כך, מצב של חסך מוביל לתחושות של מצוקה ובמידה רבה לשחיקה, בעוד שמצב של שביעות רצון מבנה תחושות של שייכות לארגון. כל אלו מכריעים את הכף בהחלטה האם לנשור או להתמיד בתחום ההוראה.

ממצאי המחקר מדגישים את המרכזיות של המאפיינים התעסוקתיים בתהליכי הנשירה מהוראה לעומת המאפיינים הדמוגרפים של המורה והמאפיינים המוסדיים. גם מאפייני ההשכלה, למרות מרכזיותם בקביעת הפיריון התעסוקתי, הרי שהם מרכזיים פחות בכל הנוגע לנשירה של מורים. המאפיינים התעסוקתיים מתייחסים להיבטים גולמיים של משרת ההוראה (שכר, דרגה, תפקיד, היקף משרה), כמו גם להיבטים תפיסתיים ורגשיים שלה (דרישות המשרה, תמיכה של הקולגות והמנהל ותחושת הערכה של הסביבה). יחדיו הם מתווים את החוויה הקונקרטית של המורה בתוך המסגרת החינוכית, ואופי ההתמודדות עימם מהווה עוגן בהחלטות בדבר המשך הקריירה המקצועית. בהקשר זה נמצא כי תנאים גולמיים נמוכים בשכר, מספר שעות עבודה שבועיות ומספר חודשי העסקה בשנה, ועיסוק בתפקיד הוראה ולא בתפקיד ניהולי, במקביל לקושי בהתמודדות עם דרישות המשרה ותחושה של חוסר תמיכה והערכה כלפי המאמץ בביצוע התפקיד, מניעים את ההחלטה של המורה, בעיקר המורה הצעיר, לעזוב את הקריירה המקצועית בהוראה ולחפש אפיקים אחרים. הראיונות עם המורים הנושרים חושפים חוויה אינטנסיבית של התמודדות ברמה היומית עם דרישות התפקיד. המורים הנושרים מדווחים על קושי משמעותי להתמודד עם העומס והתביעות של משרת ההוראה. חלקם מתארים תחושה של לחץ וחוסר אונים מול מטלות רבות וקושי לתמרן ביניהן. המורים מצביעים גם על קושי להתמודד עם המשימות המרכזיות של התפקיד, כשהמשמעותית ביניהם היא ניהול הכיתה. כל זאת, תוך תחושה של תמיכה מועטה מקרב הסגל החינוכי, המנהל כמו גם המפקח מטעם משרד החינוך, ושל הערכה נמוכה למאמץ המושקע בתפקיד.

הנתונים ברמת המערכת נאספו בארבעה מוקדים: 1. ניתוח חוזרי מנכ"ל, 2. ראיון עם ראש

האגף להתמחות בהוראה, 3. ראיונות חצי מובנים ($n=5$) וסקר ($n=74$) בקרב מפקחים כוללים במחוזות, 4. ראיונות חצי מובנים ($n=8$) וסקר ($n=1$) בקרב מנהלי בתי ספר.

הממצאים מצביעים על תפיסה דו מימדית של בעלי התפקידים במערכת ביחס לנשירה מהוראה. תפיסה זו כורכת בתוכה רובד גלוי ורובד סמוי. הרובד הגלוי מתייחס לעזיבה פורמלית של מורים את המערכת החינוכית. בהקשר זה בולטת האבחנה בין מורים חדשים ומורים ותיקים. נשירה של מורים חדשים היא תוצר של תהליכי קליטה לקויים, אשר אינם מזמנים תנאים מיטביים

להתמודדות עם המצוקה הראשונית הכרוכה בדרישות התפקיד, ובמידה רבה אף אינם מציבים תשתית איתנה של תמיכה רגשית ופרופסיונאלית. נשירה של מורים ותיקים לרוב קשורה בתחושות מעמיקות של שחיקה מקצועית ורגשית. בשני המקרים נוצר מצב של תפקוד לא יעיל. השכר הנמוך הינו גם כן מרכיב מרכזי ברובד הגלוי של הנשירה מהוראה, כאשר מניע זה בולט יותר בנשירה של מורים חדשים, התופסים את הקריירה המקצועית שלהם כמגוונת באופציות נוספות מחוץ לתחום ההוראה. כמון כן, הממצאים אף מצביעים על העדר מדיניות פורמלית ברורה לטיפול בנשירה מהוראה ברובד הגלוי. יוצא אפוא שהטיפול במורה המביע רצון לעזוב את המקצוע קשור בממד הפרסונאלי, של האנשים המעורבים בכל מקרה, והוא אינו תוצר של מדיניות אחידה ונהלים ברורים. יחד עם זאת, חשוב לציין כי מרבית המפקחים והמנהלים מדווחים על ביצוע שיחה אישית עם המורה המבקש לעזוב את ההוראה תוך ניסיון להתחקות אחר הגורמים המניעים את הבקשה.

הרובד הסמוי מתייחס להנשרה מהמערכת. רובד זה כולל מורים שנמצאו לא מתאימים לדרישות המערכת, לרוב ממניעים של כשל פדגוגי אך גם מסיבות אישיות בהשתלבות במערכת. בהקשר זה בולטת האבחנה בין מורים שנשרו ביוזמת המערכת ובין מורים הנאחזים במשרת ההוראה למרות חוסר התאמתם לתפקיד. רבים מהם חווים מוביליות תכופה בין מוסדות חינוכיים מבלי שניתן יהיה להנשיר אותם, לא אחת עד הפרישה לגמלאות. קבוצה זו מטילה קושי בהתמודדות של מנהלי בתי הספר והמפקחים בארגון צוות ההוראה, והיא אף מקשה על קיום תנאי למידה מיטביים. הפתרון, לרוב, טמון בהסדרים פרטניים. מורים אלו מכונים נושרים סמויים. הם, אומנם, לא עזבו באופן פורמלי את המערכת, אך הם מתקשים למצוא בה את מקומם. הם ממשיכים לאחוז בקריירת ההוראה למרות שאינם מתפקדים באופן יעיל ומיטבי. רבים מהם חווים מוביליות תכופה בין בתי ספר לאורך שנים רבות.

השילוב של מגוון מערכי הנתונים, שנאספו בכלים משיטות המחקר הכמותיות והאיכותניות גם יחד, מתאגדים למצרף המבנה בהדרגה תובנות אודות הנשירה מהוראה במערכת החינוך בישראל, תוך הדגשת פרופיל המורה המועד לנשירה מהוראה במקביל למתווה המדיניות ואופן הטיפול בו בפועל. שילוב זה מקנה כלים לבניית מדיניות להתמודדות עם התופעה.

מבוא

נשירה בקרב מורים ממערכת החינוך היא תופעה חברתית אשר מתרחבת בעשורים האחרונים במדינות שונות בעולם המערבי (Ingersoll, 2001). מורים רבים, בעיקר בתחילת דרכם, נוטים לעזוב לצמיתות את ההוראה, ביניהם שיעור לא מבוטל של מורים מוכשרים. לתופעה זו השפעות שליליות על ההתנהלות של מערכת החינוך (Changying, 2007; Hanushek, Kain & Rivkin, 2004) ועל השגת שוויון הזדמנויות חינוכי (Johnson, Berg & Donaldson, 2005).

בישראל שיעורי הנשירה מהוראה מפורסמים באופן חלקי ולא שיטתי. נתונים אלו מתייחסים ליציאה זמנית מהמערכת ולעזיבה קבועה, והם מפורסמים במספר מצומצם ביותר מהשנתונים הסטטיסטיים לישראל מטעם הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. בשנתונים אלו מוצגים נתונים אודות שיעורי העזיבה של כוחות ההוראה את המערכת החינוכית עבור השנים 1991, 1993, 1996 ו-2001 (למ"ס, 2003, 2004, 2005, 2006). מעבר כך לא מפורסמים נתונים ביחס לנשירה ממקצוע ההוראה. הנתונים הקיימים מצביעים שיעורי עזיבה גבוהים במגזר היהודי ביחס למגזר הערבי. שיעורי העזיבה הזמנית במגזר היהודי ירדו בין השנים 1991 עד 2001. ב-3.1% (מ-9% בממוצע בשנת 1991 ל-5.9% בממוצע בשנת 2001), שיעורי הנשירה הקבועה עלו ב-1.4% (מ-8.5% בממוצע בשנת 1991 ל-9.9% בממוצע בשנת 2001). מגמות דומות קיימות גם במגזר הערבי, בו שיעורי העזיבה הזמנית ירדו מ-3.8% בממוצע בשנת 1991 ל-2.4% בממוצע בשנת 2001, ושיעורי העזיבה הקבועה עלו מ-5.2% בממוצע בשנת 1991 ל-8.6% בממוצע בשנת 2001 (ראו אתר למ"ס).

העדר נתונים זמינים בנושא הנשירה מהוראה בעשור האחרון מגביל את ההבנה של ההשלכות החברתיות והחינוכיות של התופעה כמו גם את הדיון בהשלכות של תהליכים מערכתיים שהתרחשו במערכת החינוך החל משנת 2000 במטרה לסייע לקליטת מורים חדשים ובמידה רבה גם למנוע את נשירתם מהמקצוע, כגון: החלת תכנית הסטאז' ותכנית אופ"ק חדש.

המחקר הנוכחי מבקש לפרוס תמונה עדכנית של תופעת הנשירה בקרב מורים בישראל בשלבי החינוך השונים תוך התייחסות הכוללת את הפרספקטיבה של המורה (רמת הפרט) ואת הפרספקטיבה של המערכת החינוכית (רמה מערכתית). מחקרים קודמים התמקדו בעיקר בהיבט הראשון, ברמת המורה. יחד עם זאת, השדה החינוכי פועל בשני מישורים משיקים זה לזה, המקדמים

באופן בלתי נפרד את התהליך החינוכי: צוות ההוראה והמנגנון המערכתי. צוות ההוראה אמון על קידום וטיפוח תהליכי הלמידה והקניית בסיס ערכי-חינוכי בקרב דור העתיד בתוך בתי הספר וגני הילדים, בעוד המנגנון המערכתי מתווה מדיניות חינוכית וארגונית, מקצה משאבים ועורך בקרה על התהליך החינוכי. יתרה מכך, המנגנון המערכתי הוא המעסיק של צוות ההוראה, כך שהוא אחראי על תנאי ההעסקה שלהם ועל פיתוחם המקצועי. דיון בנשירה ממקצוע ההוראה, אם כן, מותנה בדינמיקה המכוונת את פעילותם של שני הצדדים, כך שהשילוב של השניים ישקף את התופעה בממד הוליסטי, המבטא את ההדדיות כמו גם את הסתירה האימננטית במערכת יחסי הגומלין ביניהם.

מטרת המחקר הנוכחי הינה לבחון את תופעת הנשירה מהוראה מתוך הפרספקטיבה של צוות ההוראה ושל המערכת החינוכית. בהקשר זה המחקר מבקש ללמוד על המניעים לעזיבת המקצוע (מאפיינים סוציו-דמוגרפים, תעסוקתיים ומוטיבציוניים של המורה) והקשר שלהם למאפייני המוסדות החינוכיים (בתי ספר וגני ילדים) מתוך נקודת מבטו של המורה, וכן לעמוד על המדיניות החינוכית ביחס לסוגיה הנבדקת כפי שהיא משתקפת במדיניות המוצהרת של משרד החינוך (חוזרי מנכ"ל) וכפי שהיא מתבצעת בפועל מתוך נקודת מבטם של קובעי המדיניות, המפקחים במחוזות ומנהלי בתי הספר.

רקע תיאורטי

כיצד בית הספר כארגון משפיע על תוצרים השכלתיים של תלמידים? שאלה זו היא אחת מאושיות המחקר המרכזיות בסוציולוגיה של החינוך בעשורים האחרונים. המחקר בתחום זה החל לקרום עור וגידים במחצית השנייה של המאה העשרים (Coleman, 1961; Coleman, Campbell, Hobson,) (McPatrland, Mood, Wienfeld & York, 1966), מתוך הנחה שהשונות הקיימת בין בתי הספר משפיעה באופן דיפרנציאלי על התוצרים החינוכיים של התלמידים בהתאם למאפייניהם החברתיים והלימודיים. מחקרים רבים שעסקו בסוגיה זו מלמדים כי למשאבים הבית ספריים, ההרכב של אוכלוסיית התלמידים, האקלים בבית הספר, מדיניותו הקוריקולרית, מאפייניו המבניים כמו גם מאפייניו הניהוליים הם בעלי השפעה על ההישגים של התלמידים (לדוגמא: Alexander & Pallas, 1985; Ayalon & Gamoran, 2000; Bryk & Thum, 1989; Coleman, Hoffer & Kiligor, 1982, לצידם, מחקרים לא מעטים מצביעים גם על ההשפעה של צוות ההוראה על הישגי התלמידים (לדוגמא: Hanushek, Kain & Rivkin, 2004; Ney, Konstantopulos & Hedges, 2004; Rowan, 2003; Correnti & Miller, 2002; Wayne & Youngs, 2003).

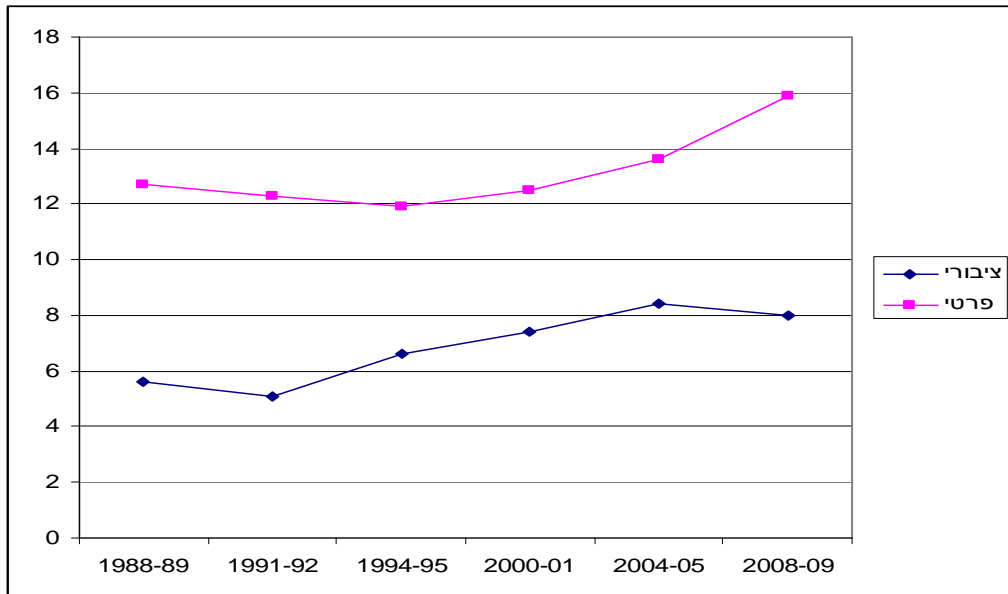
איכות המורים היא אחד ההיבטים המרכזיים שנבדקו במחקר. אומנם, ההגדרה ואופן המדידה של איכות המורים שנויה במחלוקת (לדוגמא: יכולת אקדמית, השכלה פורמלית, ידע, ניסיון וותק, כישורים פדגוגיים) (Guarino, Santibanez & Daley, 2006). יחד עם זאת, חוקרים מסכימים שמורים טובים תורמים להתפתחות האקדמית והקוגניטיבית של התלמידים ומקדמים את הישגיהם הלימודיים (Borman & Kimball, 2005; Darling-Hammond & Sykes, 2003; Johnson, Berg, 2005; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005). האתגר של המערכת החינוכית, אם כן, הוא להכשיר מורים טובים ולוודא שהם יישארו במערכת. אתגר זה אינו פשוט לנוכח שיעורי נשירה לא מבוטלים מידי שנה של מורים ממערכת החינוך, בעיקר בקרב מורים טובים (Grissmer & Kirby, 1997).

נשירה מהוראה

נשירה מהוראה נבדקת בספרות המקצועית במסגרת בדיקת שיעורי המוביליות (turnover) במערכת החינוך. המוביליות מתייחסת לשיעור השנתי של מורים שעוזבים את משרתם במוסד חינוכי (Macdonald, 1999). בהקשר זה האבחנה המקובלת בקרב החוקרים היא בין הגירה (migration) לנשירה (attrition). ההגירה מתייחסת למעבר בין מוסדות חינוכיים באותו המחוז או במחוז אחר ("movers") (Ingersoll, 2001). בכל מקרה, המורה עדיין ממשיך לעסוק בתחום המקצוע ההוראה, אלא שהוא עושה כן במוסד חינוכי אחר. נשירה מוגדרת כעזיבה של מקצוע ההוראה שלא מסיבות של יציאה לפנסיה ("leavers") (Ingersoll, 2001). הנשירה עשויה להתמש לצמיתות (permanently attrition) או באופן זמני (temporary attrition). במקרה האחרון, מדובר במורים שבחרו לחזור להוראה לאחר תקופה בה לא עסקו במקצוע. חשוב לציין, כי בדיווח שנתי של שיעורי הנשירה קיים קושי להבחין בין נשירה לצמיתות או נשירה זמנית, שכן הנשירה הזמנית מתבררת לאחר תקופה מסוימת שבה המורה מחליט לחזור להוראה. על כן, שיעורי נשירה המפורסמים על ידי הרשויות המוסמכות מתייחסים, לרוב, לעזיבה של מקצוע ההוראה ללא אבחנה בין אם היא לצמיתות או זמנית. המחקר הנוכחי מתמקד בנשירה מהוראה לצמיתות.

נשירה של מורים ממקצוע ההוראה במדינות המפותחות נמצאת במגמה של עלייה בשנים האחרונות. לדוגמא, סקר של כוחות ההוראה בארצות הברית מלמד כי שיעור המורים שעזבו את ההוראה עלה בין השנים 1988-89 ל-2008-09 ב-43% (מ-5.6% ל-8%) במגזר הציבורי וב-25% (מ-12.7% ל-15.9%) במגזר הפרטי (Keigher & Cross, 2010). תרשים מספר 1 מסכם מגמה זו. נתוני הסקר, בדומה למחקרים בתחום, מצביעים על כך ששיעורי הנשירה מהוראה גבוהים במיוחד (בין 20% ל-30%) בחמש השנים הראשונות לעיסוק במקצוע (Darling-Hammond, 2003; Ingersoll & Smith, 2003). בו קוק וסאנדרלנד (Boe, Cook & Sunderland, 2008) טוענים שעיקר הנשירה מהוראה מתרחשת בשלוש השנים הראשונות, ובשנים הרביעית והחמישית שיעור זה יורד באופן משמעותי.

תרשים מספר 1: נשירה שנתית מהוראה בארצות הברית בין השנים 1988-89 ל- 2008-09



נתונים מלמדים כי בשנת הלימודים 2008-09 שיעור הנשירה בקרב מורים שלימדו עד שלוש שנים בארצות הברית עמד על 9.1% במגזר הציבורי ו- 20.6% במגזר הפרטי (Keigher & Cross, 2010). שיעורים דומים (9%, 20% בהתאמה) עזבו גם בשנת הלימודים 2004-05 (Marvel, Lyter, 2004). Peltola, Strizek, Morton & Rowland, 2007). יתרה מכך, ממחקר מעקב בארצות הברית אחר בוגרים להוראה שסיימו את לימודיהם וקיבלו את תעודת ההסמכה להוראה בשנת 1993, עולה כי כ- 20% עזבו את ההוראה עד שנת 1997 (Henke, Chen & Geis, 2000). מגמות דומות של נשירה מהוראה נמצאו גם במדינות ה-OECD (McKenzie & Santiago, 2005), ובאופן ספציפי בבריטניה (Smithers & Robinson, 2004), בהולנד (Stokking, Leenders, De-Jong & Van-Tartwijk, 2003) ובסין (Changying, 2008).

יש הטוענים כי נשירה ממקצוע ההוראה גבוהה יחסית למקצועות אחרים (Liu & Meyer, 2004; Smith & Ingersoll, 2005). לדעת רינק (Rinke, 2008), הבעיה חמורה בעיקר בקרב מורים בדור האחרון, שכן אלו חשופים למגוון רחב יותר של הזדמנויות תעסוקתיות. יחד עם זאת, הממצאים

אינם עקביים. כך, במסגרת סקר ה- Current Population Survey, האריס ואדמס (Harris & Adams, 2007) מוצאים ששיעורי הנשירה מהוראה דומים לשלושה תחומים בעלי הרכב פרופסיונאלי דומה: סיעוד, הנהלת חשבונות ועבודה סוציאלית. בדומה לכך, האנק וזאן (Henk & Zann, 2001) שבדקו מדגם מייצג של 9,300 בוגרי תואר ראשון בארצות הברית (בין יולי 1992 ל- 30 ביוני 1993), מצאו לאחר 4 שנים, בשנת 1997, שיעורים דומים של תעסוקה ונשירה במקצועות השונים, כגון: הנדסה, מדענים, משפטים, עסקים, כספים, וכמובן הוראה.

נשירה מהוראה גורמת לבעיות חמורות בהתנהלות של בית הספר. היא גורמת למחסור של כוח אדם במוסד החינוכי, ובמידה רבה היא מניעה תחלופה גדולה של צוות ההוראה. נשירה של מורים מצריכה את בתי הספר להיערך לגיוס של מורים אחרים במקומם, חדשים או ותיקים. כולם זקוקים לתקופת התאקלמות בארגון, החדשים מביניהם אף זקוקים לתקופת התנסות ולמידה. כל אלו לוקחים זמן ומצריכים משאבים כספיים ואנושיים. לעיתים אף קיים קושי במציאת מחליפים, בעיקר בתחומים מסוימים, כמו המדעים. כתוצאה מכך, לא אחת מועסקים מורים שלא קיבלו הכשרה מתאימה לתפקיד או כאלו שהעסקתם חודשה לאחר שיצאו לפנסיה, במקרים מסוימים אף מנהלים בוחרים להגדיל את מספר התלמידים בכיתה (Changying, 2007; Liu & Meyer, 2005). "פתרונות" אלו פוגעים באיכות הלמידה (Changying, 2007; Hanushek, Kain & Rivkin, 2004), ובמידה רבה גם בקשר בין מורים ותלמידים (Liu & Meyer, 2005). הבעיה חמורה בעיקר לנוכח ממצאים אמפיריים המצביעים על כך ששיעור גבוה מבין המורים שעוזבים את ההוראה הינם מורים טובים עם כישורים אקדמיים ופדגוגיים גבוהים (Grissmer & Kirby, 1997; Ingle, 2009; Podgursky, Monroe & Watson, 2004; Rinke, 2008; Schlechty & Vance, 1981).

יתרה מכך, נשירה של מורים עולה הרבה כסף למדינה. כך לדוגמה, נמצא שבטקסס ארצות הברית, בה ממוצע הנשירה מהוראה הוא 15%, ביניהם 40% הינם מורים חדשים, העלות למדינה לצורך הכשרה וגיוס של מורים חדשים שיחליפו את מקומם של המורים שעזבו את המערכת במהלך הקריירה עומדת על 329 מליון דולר בשנה (Texas Center for Educational Research, 2000). במחקר אחר שבדק חמישה מחוזות בארצות הברית: שיקגו (אילינוי), מיליווקי (ויסקונסין), גרנדויל (צפון קרולניה), גיאמז וואלי (ניו-מקסיקו) וסנטה רוזה (ניו-מקסיקו), נמצא כי עלויות אלו נמדדות

באלפי דולרים פר מורה, והן נעות בין 4300 דולר ועד 17,000 דולר (Barnes, Crowe & Schaefer, 2007).

במישור החברתי, נשירה מהוראה ממסדת אי שוויון חינוכי, זאת לאור הנטייה הגבוהה של מורים, בעיקר מורים טובים, המלמדים בבתי ספר המשרתים אוכלוסיות חלשות מבחינה אתנית או סוציו-אקונומית לעזוב את ההוראה. שיעורים אלו גבוהים במידה ניכרת ביחס לבתי ספר המשרתים אוכלוסייה חזקה (Borman & Dowling, 2008; Johnson, Berg & Donaldson, 2005).

הנשירה בהוראה, אם כן, הינה תופעה רחבה ונפוצה, ויש לה השפעות שליליות על ההתנהלות של מערכת החינוך ועל השגת שוויון הזדמנויות חינוכי. תופעה זו מדומה בספרות ל- "silent crisis" (Rinke, 2008:2), כמשבר חמור שאינו זוכה להד ציבורי הולם. אינגרסול מכנה אותה כ- "revolving door" (Ingersoll, 2001: 501). לדידו, הדלת בתחום ההוראה מסתובבת בהתמדה, שכן ששיעור קבוע של מורים, קרוב לשליש, נמצא כל הזמן בתהליך של מעבר בין בתי ספר או בתהליך של עזיבה של המקצוע, שלא מטעמי יציאה לפנסיה. הוא טוען שיוזמות לגידול בגיוס מורים לא יפתרו את הבעיות של כוח האדם בהוראה, אם לא תיבנה מדיניות לפיתרון בעיית הנשירה בקרב מורים.

הסברים תיאורטיים לנשירה ממקצוע ההוראה

מבחינה תיאורטית ניתן להסביר את הנשירה ממקצוע ההוראה מתוך פרספקטיבה ארגונית באמצעות מודלים מתחום העבודה והניהול. מחקרים מתחומים אלו מצביעים על כך שהסביבה התעסוקתית משפיעה על ההשתלבות של הפרט בארגון, על מחויבותו לתפקיד ולארגון ועל רמת המוטיבציה שלו לקדם את המטרות הארגוניות (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001, Salanova, Agut & Peiro, 2005). היא אף נמצאה קשורה להוויה הרגשית של הפרט ולבריאותו הפיזית. כך לדוגמא, מחקרים מלמדים כי עומס תעסוקתי ורמה גבוהה של מתחים ולחצים גורמים לתשישות ועייפות ואף לבעיות שינה (Doi, 2005; Halbesleben & Buckley, 2004). בנוסף, הסביבה הארגונית משפיעה גם על מוביליות תעסוקתיות, כלומר על ההחלטה להישאר או לעזוב את המשרה והארגון (Schneider, 1987; Schneider, Goldstein & Smith, 1995).

שני מודלים בהקשר זה מאפשרים להסביר את תופעת הנשירה מהוראה. המודל הראשון הוא מודל הדרישות - משאבים של משרה תעסוקתית (Job demands - resources model) (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001), העוסק במידה רבה בהשפעה של סביבת העבודה על הפרט. המודל השני הוא מודל התגמולים - משאבים (rewards - resources model) (Tuma, 1976; Sorensen & Tuma, 1981), הנגזר מתוך פרספקטיבה כלכלית ותיאורית ההון האנושי. כעת נתאר את המודלים הללו תוך יישומם בתחום ההוראה.

המודל הראשון, מודל הדרישות - משאבים של משרה תעסוקתית (Job demands - resources model) (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001), מניח כי המשורות התעסוקתיות השונות כורכות בתוכן שני ממדים: דרישות (demands) ומשאבים (resources). הדרישות התעסוקתיות מתייחסות להיבטים פיזיים, פסיכולוגיים, חברתיים וארגוניים של המשרה שמחייבים מאמץ פיסיוולוגי, קוגניטיבי או רגשי. הן בעצם מייצגות את המאמץ הכרוך במימוש וביישום התביעות של המשרה. מצד אחד, הן מבנות עבור הפרט אתגר במקום עבודתו. אך יחד עם זאת, הן גובות ממנו מחיר רגשי, שנובע מסיטואציות הכורכות בתוכן רמה גבוהה של לחצים, עומס רב, סביבה פיזית לא תומכת או יחסי גומלין רגשיים וטעונים עם עמיתים לעבודה או עם לקוחות. סיטואציות מסוג זה מצריכות מאמץ גבוה מהפרט על מנת להמשיך ולהפיק ביצועים במקום העבודה, והן עלולות להוביל למצב של שחיקה.

המשאבים התעסוקתיים מתייחסים להיבטים פיזיים, פסיכולוגיים, חברתיים וארגוניים של המשרה שקשורים בהשגת מטרות הארגון ובקידומו התעסוקתי של הפרט כמו גם במיתון התביעות של התפקיד. המשאבים התעסוקתיים באים לידי ביטוי בתגמולים (כגון: אוטונומיה תעסוקתית, ביטחון תעסוקתי, אפשרויות קידום), ביחסי הגומלין בארגון (כגון: תמיכה של המנהל הישיר, אקלים צוותי), במאפייני התפקיד (כגון: שיתוף בקבלת החלטות) ובמשימות הארגוניות (כגון: משימות משמעותיות ומאתגרות, משוב). שביעות רצון גבוהה מהמשאבים התעסוקתיים מובילה להשתלבות ומעוררת תחושות של מחויבות לארגון (engagement).

לפי מודל זה, הדרישות והמשאבים מבנים שני תהליכים מקבילים הכרוכים זה בזה. הראשון הוא התהליך האנרגטי (energetic process), לפיו דרישות תעסוקתיות רבות, לרוב יתר על המידה,

מתישות את המשאבים הרגשיים והפיסיולוגיים של העובד, הן מובילות לשחיקה, וזו יוצרת בעיות בריאותיות בקרב העובדים. שחיקה מוגדרת בספרות המקצועית כסינדרום של תשישות פיזית ונפשית, המתפתחת מחשיפה אינטנסיבית או מתמדת למצבים ואווירה מלחיצים ותובעניים מבחינה רגשית (Maslach & Jackson, 1981). היא מאופיינת באנרגיה נמוכה ועייפות כרונית, חוסר הערכה עצמית, ויחס מנוכר כלפי לקוחות, ועמיתים למקצוע (Maslach, & Lieter, 1999; Pines & Aronson, 1988). לשחיקה יש השפעה שלילית על המחויבות לתפקיד ולארגון (Moore, 2000), על הביצועים התעסוקתיים (Halbesleben & Buckley, 2004), והיא מנבאת עזיבה של הארגון (Drake & Yadama, 1996; Geurts, Schaufeli & De Jonge, 1998).

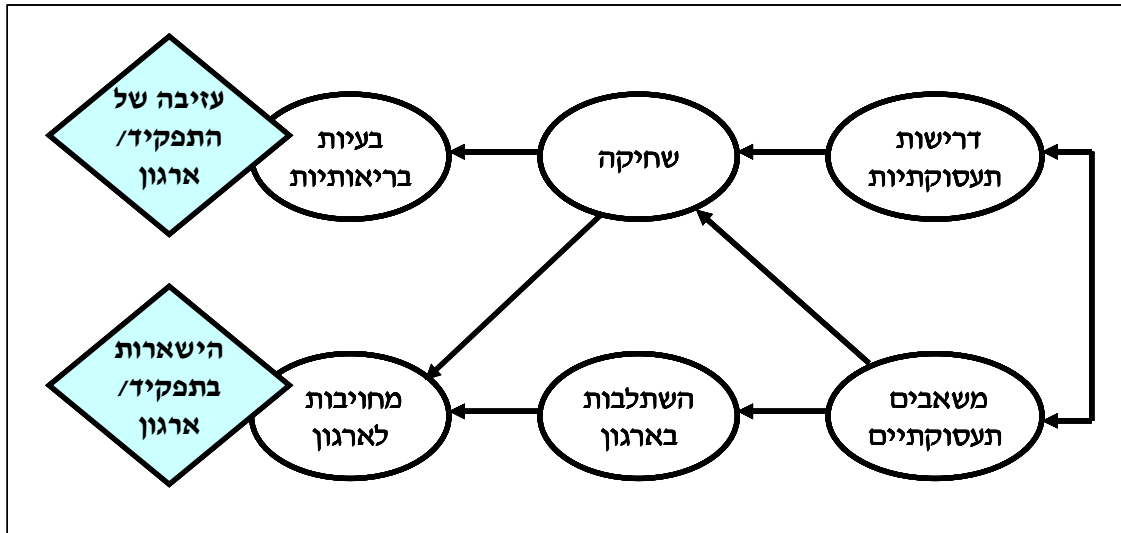
התהליך השני הוא *תהליך מוטיבציוני* (motivational process), לפיו המשאבים התעסוקתיים מטפחים מידה גבוהה של השתלבות (engagement) במשרה ובארגון, וזו מעוררת מחויבות לארגון (Schaufeli & Bakker, 2004). להשתלבות טובה בארגון השלכות חיוביות על תחושת מסוגלות לעמוד בדרישות התפקיד ועל הביצועים והתפוקות (Day, Elliot & Kington, 2005; Ware & Kitsantas, 2007).

התהליך האנרגטי מנבא במידה רבה עזיבה של המשרה או הארגון, והתהליך המוטיבציוני מנבא הישארות במשרה או בארגון (Bakker, Demerouti & Euwema, 2005). בנוסף, חשוב לציין, כי משאבים מעטים גם כן עלולים להוביל למצב של שחיקה ללא קשר לרמת דרישות התעסוקתיות, וזו מובילה למחויבות נמוכה לארגון. תרשים מספר 2 ממחיש את הנחות המודל.

מחקרים בארגונים שונים מאששים את הנחות היסוד של מודל הדרישות - משאבים של משרה תעסוקתית. במחקר בקרב עובדים בארגון לייצור מוצרי מזון נמצא כי הדרישות התעסוקתיות השפיעו באופן ישיר על שחיקה של העובדים, ובאופן עקיף על היעדרויות מעבודה, בעוד שהמשאבים התעסוקתיים ניבאו רמה גבוהה של מחויבות לארגון (Bakker, Demerouti, De Boer & Schaufeli, 2003). במחקר אחר שבחן את הקשר בין מאפייני המשרה, שחיקה והישגים תעסוקתיים בקרב 146 עובדים מתחומים שונים נמצא כי הדרישות התעסוקתיות, ובייחוד עומס רב, לחצים תעסוקתיים ואינטראקציות טעונות רגשית, הינן המנבאים המרכזיים לתשישות ולשחיקה מעבודה, ואילו מאפיינים של המשאבים התעסוקתיים, בעיקר: אוטונומיה תעסוקתית ותמיכה חברתית, הם

המנבאים המשמעותיים ביותר להישגים מצטיינים בעבודה (Bakker, Demerouti & Verbeke, 2004).

תרשים מספר 2: מודל הדרישות - משאבים של משרה תעסוקתית



מודל זה אף נבדק ואושש בתחום ההוראה. במחקר בקרב 2,038 מורים בפינלנד נמצא כי שחיקה מהמקצוע הינה גורם מתווך בין הדרישות התעסוקתיות ובעיות בריאותיות, וכי ההשתלבות בבית הספר הינה גורם מתווך בין משאבים תעסוקתיים ומחויבות ארגונית. בנוסף לכך, השחיקה נמצאה כגורם מתווך בין משאבים מעטים לבין מחויבות נמוכה למקצוע (Hakanan, Bakker & Schaufeli, 2006).

מורים רבים בוחרים במקצוע ההוראה מתוך תחושות של שליחות ומחויבות חברתית, אהבת ילדים ושאיפה להשפיע על דור העתיד, אך המפגש עם הסביבה התעסוקתית בבית הספר או בגן הילדים מעורר בקרב רבים מהם תחושות של תסכול ומפח נפש. התפיסה האידיאליסטית של ההוראה מתפוגגת, והקושי מתחיל לעלות על פני השטח. ואכן, ממצאים אמפיריים מצביעים על שחיקה גבוהה בקרב מורים הנובעת מהקושי בהתמודדות עם דרישות התפקיד והמשאבים המעטים. השחיקה מפתחת בקרב מורים רבים תפיסה הישרדותית (Furlong & Maynad, 1995), וזו מעוררת אצל

שיעור לא מבוטל מהם כוונות לעזוב את ההוראה, ובמקרים לא מעטים כוונות אלו מתממשות בפועל (Goddard & Goddard, 2006; Leung & Lee 2006).

הדרישות העומדות בפני המורה בבית הספר או בגן הילדים הן רבות. מצופה ממנו להוכיח שליטה בידע ובמיומנויות פדגוגיות, לאמץ את התרבות הארגונית, לקיים יחסי עבודה תקינים עם צוות ההוראה, לנהל כיתה ולקדם את הישגי תלמידיו ואף להתמודד עימם ובמידה רבה גם עם הוריהם. דרישות אלו מעוררות קושי ותחושות של לחץ בקרב מורים, אך בייחוד עבור מורים חדשים שכבר בכניסתם לתפקיד הם מצופים להתנהל כמורים מנוסים (Feiman-Nemser, 2001). המפגש עם תלמידים הוא האתגר המשמעותי ביותר עבור מורים ותיקים ומתחילים כאחד. ההתמודדות עם בעיות משמעת של תלמידים וניהול כיתה מצריכים מהם מאמץ רב, הכרוך לרוב בתחושות של תסכול, לחץ ותשישות (Achinstein & Barret, 2004; Liu & Meyer, 2005; Tsouloupas, Carson,) (Matthews, Grawitch & Barber, 2010; Yost, 2006). יתרה מכך, התמודדות עם הורי התלמידים, לעיתים קרובות, מעמיסה עליהם נטל נוסף ולא פשוט (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

הקושי שבהתמודדות עם תלמידים גדל באופן משמעותי בכיתות גדולות. מספר גבוה של תלמידים מעמיס על עבודת המורה ודורש ממנו מאמץ כפול ומכופל על מנת להצליח בעבודתו. בסביבה ארגונית זו האינטראקציה האישית של המורה עם תלמידיו מצומצמת ביותר, והיכולת של המורה להגיע לתלמידים, הן מבחינת הוראה והן מבחינה רגשית, מוגבלת למדי (Johnson, Berg &) (Donaldson, 2005). חשוב לזכור כי גודל הכיתה הוא בעל חשיבות רבה בקביעת הישגים לימודיים, בעיקר עבור תלמידים מרקע חברתי חלש (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005). סיטואציה זו עלולה להוביל לתחושת מסוגלות נמוכה אצל המורה, והיא במידה רבה מגדילה את הסיכוי שלו לנשור מהוראה (Certo & Fox 2002; Loeb, Darlind-Hammond & Luczak, 2005; Theobald, 1990). בנוסף, עומס עבודה רב גם כן מקשה על התפקוד של המורים. עומס מטלות במהלך יום העבודה (Buchanan, 2010; Theobald, 1990), מספר רב של קורסים, בייחוד כאלו שאינם בתחום ההתמחות שלו (Johnson, Berg & Donaldson, 2005), כמו גם עומס שמקורו בין היתר בצורך לעמול מעבר לשעות העבודה על הכנת שיעורים וחומרי למידה, מענה לטלפונים מהורים ובדיקת עבודות של תלמידים (Certo & Fox 2002) זרזו בקרב רבים את ההחלטה לעזוב את ההוראה.

ומה לגבי המשאבים העומדים לעזרתו של המורה? תמיכה ושיתוף של צוות בית הספר כמו גם של המנהל הממונה הוא אחד המשאבים המשמעותיים ביותר עבור המורה היחיד. תמיכת עמיתים מקנה למורה בסיס איתן לעבודתו ומסייעת לו לצלוח את הקשיים והאתגרים הניצבים בפניו. מראיונות שערכו סרטו ופוקס (Certo & Fox 2002) בקרב 42 מורים מכל שלבי החינוך הרגיל והמיוחד עולה כי העבודה המשותפת, השיתוף בחומרי למידה ובשיטות ההוראה והתייעצויות בין עמיתים הגבירו את שביעות הרצון מהמקצוע וחיזקו את הרצון להמשיך לעסוק בתחום. העדר תמיכה של עמיתים, לעומת זאת, מעורר תסכול ותחושות של דוחק, ומחזק את הנטייה לעזוב את המקצוע של עמיתים, לעומת זאת, מעורר תסכול ותחושות של דוחק, ומחזק את הנטייה לעזוב את המקצוע (Borman & Dowling, 2008; Buchanan, 2010; Liu & Meyer, 2005). סוגיה זו הינה משמעותית יותר בקרב מורים בחינוך המיוחד, בעיקר לאור החשיפה האינטנסיבית למקרים מורכבים וקשים (Billinsley, 2004; Gersten, Keating, Yoyanoff & Harriss, 2001).

תמיכה של המנהל הממונה גם כן מהווה משאב משמעותי עבור המורה. מורים שקיבלו תמיכה מסוג זה נטו להישאר במערכת (Borman & Dowling, 2008; Margolis, 2008; Skaalvik, 2010). במחקר בקרב 134 מורים בבית ספר יסודי שעבדו בין 4-6 שנים בהוראה בעיירה בדרום ארצות הברית עלה כי סגנון ניהול דמוקרטי מצד המנהל, זמינות גבוהה התחשבות בצרכים אישיים וסיוע במידת הצורך הגבירו את שביעות הרצון והמחויבות לבית הספר (Swars, Meyers, Mays & Lake, 2009). במחקר אחר נמצא שגם סיוע במשאבים ובציוד, וקידום ההתפתחות המקצועית מקדמים תוצאות דומות (Certo & Fox 2002).

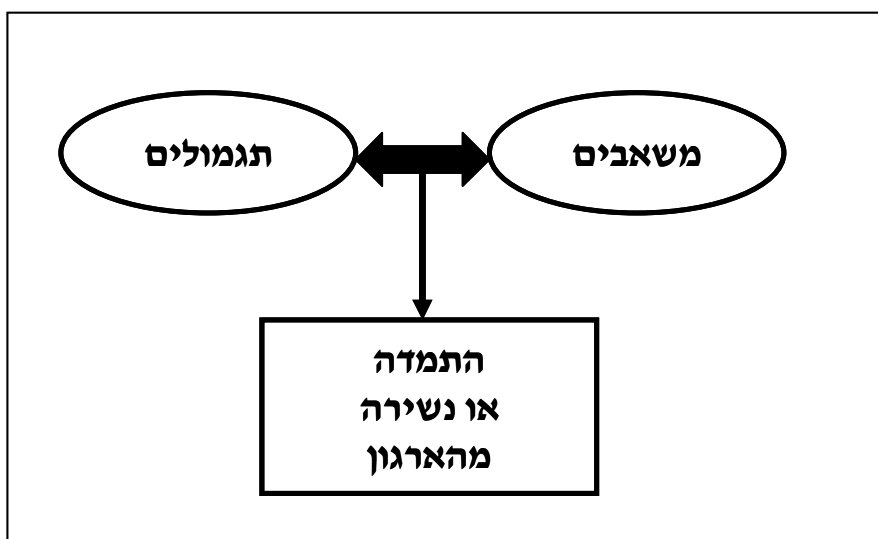
היבט נוסף המהווה משאב עבור המורים קשור לאוטונומיה תעסוקתית ושיתוף בתהליכי קבלת החלטות. מחקרים מלמדים כי סגנון ניהול דמוקרטי ושיתוף בהחלטות חינוכיות וארגוניות הן ברמה המוסדית והן ברמת המחוז מעוררים מחויבות למערכת, ובמידה רבה גם מפחיתים את הנטייה לנשור מהמקצוע (Ingersoll, 2001). בניגוד לממצאים הללו, בפועל מורים רבים מדווחים על מערכת יחסים בירוקרטית, העדר הקשבה והתייעצות בנושאים הקשורים להוראה והתערבות בעבודתם בכיתה (Certo & Fox 2002; Cockburn, 2000). בנוסף, חשוב לציין כי מורים מדווחים על אפשרויות קידום מועטות בלבד, ואלו מחזקות את הנטייה שלהם לעזוב את ההוראה ולפנות לתחומים בעלי הזדמנויות קידום רבות יותר (Certo & Fox 2002).

לסיכום, מחקרים אמפיריים בקרב מורים מצביעים על כך שהתמודדות מוצלחת עם דרישות התפקיד, ובעיקר עם תלמידים, כמו גם משימות ההולמות את כישוריהם בשילוב של תמיכה ארגונית מצד עמיתים וממונים, עבודת צוות ומבנה ארגוני בעל אופי דמוקרטי התומך בהתפתחות פרופסיונאלית ומציע הזדמנויות לקידום תעסוקתי מגבירים את תחושת המסוגלות הפרופסיונאלית ואת המחויבות למוסד החינוכי כמו גם את הנטייה להתמיד בהוראה (Johanson & Birkland, 2003; Hong, 2010).

המודל השני המאפשר להסביר את ההשפעה של סביבת העבודה על מוביליות תעסוקתית הוא **מודל התגמולים - משאבים** (rewards - resources model) (Tuma, 1976; Sorensen & Tuma, 1981). מודל זה נגזר מתוך תיאורית ההון האנושי. הוא ממוקד בתהליכי קבלת החלטות בקרב עובדים (employee-initiated moves). הוא מניח שהחלטה להישאר במשרה מסוימת או להחליפה מבוססת על שיקולים כלכליים רציונאליים של חישובי עלות מול תועלת. כלומר, החלטה מסוג זה קשורה לפער בין המשאבים של הפרט, העובד (כגון: הון אנושי, כישורים וניסיון) לבין התגמולים של המשרה (כגון: שכר, הזדמנויות קידום, אתגר, יוקרה), כאשר עובדים שואפים למקסם את המשאבים שלהם ולהמיר אותם בטובין כלכלי וחברתי. הם, במידה רבה, מצפים שהתגמולים של המשרה יהיו ביחס ישר למשאבים האישיים אותם הם מביאים לארגון. מודל זה, אם כן, מתייחס לפרט כשחקן רציונאלי שלוקח החלטות עצמאיות בנוגע לקריירה התעסוקתית שלו באמצעות חישובים של עלות מול תועלת.

לפי מודל זה, עובדים התופסים את היחס בין המשאבים שלהם והתגמול התעסוקתי כהוגן יבחרו להישאר במשרה הנוכחית, לעומתם עובדים שתופסים יחס זה כבלתי מספק יבחרו, לרוב, לעזוב את המשרה ולהמירה באחרת שתקנה להם תגמולים גבוהים יותר (Hachen, 1990; Sorensen & Tuma, 1981; Rosenfeld, 1992). סורנסן וטומה (Sorensen & Tuma, 1981) מוצאים כי בקרב עובדים בעלי משאבים דומים, אלו מביניהם שיזכו לתגמולים הגבוהים ביותר יטו להישאר בארגון, בעוד שבהינתן תגמולים קבועים על משרה מסוימת עובדים בעלי משאבים רבים ואיכותיים יותר יטו לעזוב בשיעורים יחסית גבוהים. תרשים מספר 3 ממחיש את המודל.

תרשים מספר 3: מודל התגמולים - משאבים של משרה תעסוקתית



המשאבים העיקריים איתם מגיע הפרט למשרתו בשוק התעסוקה הם הון אנושי וניסיון. בהתאם למודל ה"תגמולים - משאבים", הרי שבתחום פרופסיונאלי בו נרכש הון אנושי גבוה, כמו בהוראה, מצופה שיהיו שיעורים גבוהים יחסית של תחלופה בין עבודות. בהוראה הממצאים מצביעים על מגמה לא ברורה. קיימים מחקרים המצביעים על כך שמורים בעלי השכלה אקדמית נוטים פחות לעזוב את משרתם (Boe, Bobbitt, Cook, Whitener & Weber, 1997), אחרים מוצאים שהשכלה אקדמית דווקא מחזקת את הנטייה לנשור מהוראה (Murnane & Olsen, 1989). מחקר אחר מצביע על כך שהשכלה אקדמית בתארים מתקדמים אינה קשורה לנשירה מהמקצוע (Strunk & Robinson, 2006). יחד עם זאת, קיימת מגמה אחידה ביחס ליכולת אקדמית של המורים וביחס לתחום התמחותם. מורים שהגיעו להישגים גבוהים במהלך לימודיהם האקדמיים (Guarino, Santibanez & Daley, 2006; Podgursky, Monroe & Watson, 2004), ומורים שהתמחו בתחומי המתמטיקה והמדעים (Borman & Dowling, 2008; Imazeki, 2005; Ingersoll, 2001) נוטים במידה רבה לעזוב את ההוראה. הסיבה העיקרית לכך נעוצה בעובדה שבתחומים אלו מבנה ההזדמנויות בשוק

העבודה רחב יותר (Stinebrickner, 1998), והוא מאפשר למורים להמיר את השכלתם בתעסוקה המקנה טובין חברתי וכלכלי גבוה יותר (Grissmer & Kirby, 1997).

בנוסף, מודל התגמולים - משאבים מניח כי לניסיון ולוותק במשרה גם כן השפעה על המוביליות התעסוקתית. לפי מודל זה, הסיכויים להחלפת משרה קטנים עם הוותק במקצוע (Tuma, 1976). ההנחה היא שככל שמשך הזמן התעסוקה במשרה מסוימת גדל עובדים נוטים יותר לעזוב את המשרה במועד הפרישה לפנסיה, וזאת בעיקר על מנת לזכות בהטבות הסוציאליות הכרוכות בתהליך זה (Rosenfeld, 1992). סורנסן וטומה (Sorensen & Tuma, 1981) טוענים שככל שהוותק במשרה גדל התגמולים הופכים ליותר פרופורציונאליים ביחס להון האנושי והניסיון של הפרט, ולכן מעטים בוחרים לעזוב את המשרה בשלבים אלו. גם בהקשר זה קיימת מגמה שונה בתחום ההוראה. מחקרים מצביעים על עקומת U בכל הנוגע לעזיבה של ההוראה ביחס לוותק במקצוע. המחקרים מלמדים כי נשירה מהוראה מאפיינת מורים צעירים (עד גיל 30) בעלי וותק נמוך ומורים וותיקים שקרובים לפנסיה (בסביבות גיל 50) (Boe, Bobbitt, Cook, Whitener & Weber, 1997; Grissmer & Kirby, 1997; Hanushek, Kain and Rivkin 2004; Ingersoll, 2001; Ingle, 2009; Johnson, Berg & Donaldson, 2005; Macdonald, 1999; Rinke, 2008; Strunk & Robinson, 2006; Theobald, 1991).

המאפיין התעסוקתי המשמעותי ביותר הקשור לנשירה מהוראה הינו האטרקטיביות של המקצוע. למרות התפקיד החשוב של צוות ההוראה בקידום ההישגים השכלתיים והבניית התשתית הערכית של דור העתיד, הרי שמקצוע ההוראה נתפס כמקצוע נשי סמי-פרופסיונאלי. תפיסה זו קשורה בעיסוק של המקצוע בגידול וטיפול בילדים (Johanson & Birkland, 2003), בתפיסתו כמקצוע שקל לעסוק בו ולא כעיסוק מורכב (Darling-Hammond, 2001), ובמשאבים המצומצמים המוקצים לו (Darling-Hammond & Sykes, 2003). כתוצאה מכך, הוא זוכה ליוקרה נמוכה, ויותר מכך לשכר נמוך (Ingersoll & Pedra, 2010; Margolis, 2008) - תגמולים נמוכים ביותר ביחס למשאבים של הון אנושי וניסיון תעסוקתי.

ואכן, שכר המורים במדינות המפותחות הינו נמוך באופן משמעותי ביחס לתחומים פרופסיונאליים אחרים (Ladd, 2007). ממצאים אמפירים מצביעים על כך שהשכר הנמוך הינו המאפיין המשמעותי ביותר הקשור לנשירה מהוראה (Boe, Bobbitt, Cook, Whitener & Weber, 1997; Borman & Dowling, 2008; Buchanan, 2010; Certo & Fox 2002; Ingersoll, 2001; Macdonald, 1999; Mont & Rees, 1996; Murnane & Olsen, 1989;1990; Ondrich, Pas & Yinger, 2008; Rickman & Parker, 1990; Shen, 1997; Strunk & Robinson, 2006; Theobald, 1990). בראיונות עם מורים, נשמעו טענות בגנות השכר הנמוך. לדידם, שכר שכזה אף מעליב לאור ההשקעה בתהליך ההכשרה ובעבודה היומיומית, בייחוד לעומת תחומים אחרים שזוכים לשכר גבוה בהרבה עם השכלה של תואר ראשון בלבד והשקעה בעבודה נמוכה יותר או זהה (Certo & Fox 2002). שכר, מסתבר, הוא בהחלט גורם חשוב בנייתוב הקריירה התעסוקתית גם בקרב מורים. סוגיה זו הופכת למשמעותית יותר בתחומים דיסציפלינריים המזכים בתגמול כלכלי גבוה יותר מחוץ להוראה, בעיקר בתחומי המתמטיקה והמדעים (Borman & Dowling, 2008; Grissmer & Kirby, 1997; Stinebrickner, 1998). קלי (Kelly, 2004) טוען שההשפעה של השכר מתחזקת בקרב מורים צעירים, אשר נוטים יותר לבחון אופציות תעסוקתיות מתגמלות יותר תוך השוואה של השכר של עמיתיהם בתחומים אחרים, ובקרב מורים לפני פנסיה, אשר מבקשים להבטיח את גובה כספי הפנסיה שלהם.

שני המודלים הללו קשורים בתיאוריות הנעה (מוטיבציה) בתחום העבודה. שניהם מצביעים על כך ששביעות רצון מהסביבה והתנאים התעסוקתיים מחזקים את המחויבות של הפרט למקום העבודה, ובכך מבטיחים את הישארותו בארגון. הרצברג ועמיתיו (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959) הניחו את התשתית התיאורטית לקשר בין שביעות רצון ומוטיבציה בעולם העבודה. לדידם, חוסר שביעות רצון נובע מגורמים "היגייניים" או בשם המאוחר יותר: גורמים "חיצוניים", הנובעים מאי סיפוק של צרכים הקשורים לסביבת העבודה ולתנאים התעסוקתיים. לעומת זאת, שביעות רצון מונעת מתוך גורמים "מוטיבטוריים", אלו הם גורמים פנימיים, היוצרים משמעות, תוכן ואתגר ומעוררים מוטיבציה ומחויבות לתפקיד ולארגון. המוטיבציה היא אבן בסיס, לדעת החוקרים, בביצוע יעיל של התפקיד התעסוקתי, על כן הם טוענים שסיפוק התנאים ההיגייניים

אינו תנאי מספק להבטחת שביעות הרצון של העובד, וכי יש חשיבות רבה לעורר את הגורמים המוטיבטוריים, ולצקת משמעות אינהרנטית בתפקיד.

שני המודלים שתוארו לעיל, אם כן, מצביעים על כך שמורה יבחר להישאר בהוראה אם זו תהיה אטרקטיבית עבורו מבחינת היחס בין הדרישות התעסוקתיות של המערכת ושל הלקוחות (תלמידים והורים) כמו גם ההון האנושי והניסיון שלו לבין המשאבים שמוקצים לו בסביבה התעסוקתית והתגמול החברתי והכלכלי. סביבה תעסוקתית שאינה תומכת בתפקוד ובקידום של המורה ושאינה הולמת את כישוריו תגביר את נטייתו למצוא חלופה תעסוקתית אחרת.

מאפיינים אישיים ומוסדיים הקשורים לנשירה מהוראה

בנוסף לאמור לעיל, המחקר בתחום הנשירה מהוראה מצביע על מאפיינים אישיים של המורה (מין, מצב משפחתי, מוצא) ומאפיינים של המוסד החינוכי (מגזר, הרכב סוציו-אקונומי, יישוב, הסללה) הקשורים בנטייה של מורים לעזוב את מקצוע ההוראה. תחילה נציג את המאפיינים האישיים, ולאחר מכן את המאפיינים המוסדיים.

מאפיינים אישיים

מין: מחקרים מלמדים כי גברים נוטים לעזוב את ההוראה בשיעורים נמוכים יותר מנשים (Ingersoll, 2001; Keigher & Cross, 2010; Rees, 1991). ממצאים אלו נמצאו עקביים גם לאחר פיקוח על מצב משפחתי ומספר ילדים (Stinebrickner, 1998). ממצא זה מנוגד לציפיות. מבנה ההזדמנויות של גברים בשוק התעסוקה רחב ומגוון יותר, על כן מצופה היה שהם יהיו בעלי נטייה גבוהה יותר לעזוב את ההוראה. הסבר אפשרי לכך קשור למבנה המגדרי של המקצוע. ההוראה הינה תחום נשי מובהק. הגברים שבחרים להשתלב לתחום אינם רבים, אך הם לרוב חדורי תחושות של שליחות ואהבה לתחום כמו גם רצון להתמיד במקצוע (Strunk & Robinson, 2006). הסבר נוסף קשור במגמה שחלה בעשורים האחרונים, והיא פתיחת תחומים בעלי סטטוס גבוה עבור נשים, כתוצאה מכך, נשים רבות, בעיקר המוכשרות שביניהן, מעדיפות לעזוב את המקצוע המסורתי בהוראה לטובת מקצועות מתגמלים יותר (Hoxby & Leigh, 2004).

מצב משפחתי: שינוי בהרכב המשפחתי הוא אחד הסיבות המרכזיות לעזיבה של מורים, בעיקר מורות. נישואים, לידת תינוק והורות לילדים מתחת לגיל 6 מנבאים סיכויי נשירה גבוהים של מורות (Boe, Bobbitt, Cook, Whitener & Weber, 1997; Borman & Dowling, 2008). רבות מהן מעדיפות בשלב זה של חייהן להישאר בבית ולגדל את ילדיהן (Stinebrickner, 2007).

מוצא אתני: מורים השייכים לקבוצות מיעוט אתני נוטים פחות לעזוב את תחום ההוראה ביחס למורים מקבוצת הרוב (Borman & Dowling, 2008; Ingersoll, 2001; Liu & Meyer, 2005). באופן כללי, מבנה ההזדמנויות התעסוקתי עבור בני קבוצות חברתיות חלשות, בעיקר עבור בני מיעוטים מצומצם למדי. כתוצאה מכך, שיעור המוביליות התעסוקתית שלהם קטן, גם כאשר התגמול למשרה נמוך במידה משמעותית לדרישותיה. הסיבה העיקרית לכך נעוצה בחששותיהם כי סיכוייהם למצוא עבודה יותר טובה יותר אינו גבוה (Hachen, 1990). חשוב לציין, כי מורים ממוצא אפרו-אמריקאי בארצות הברית נוטים, אומנם, להתמיד במידה רבה יותר ממורים לבנים, אולם מספר המורים האפרו-אמריקאים החדשים פוחת לאורך השנים. זאת, לאור השיפור במעמדם הכלכלי והחברתי, כך רבים מהם פונים לתחומים אחרים ולתעסוקות יוקרתיות יותר (Liu & Meyer, 2005).

מאפיינים מוסדיים

מגזר: מורים המלמדים בבתי ספר פרטיים נוטים בשיעורים גבוהים יותר לעזוב את מקצוע ההוראה ביחס לעמיתיהם במגזר הציבורי (Guarino, Santibanez & Daley, 2006; Ingersoll, 2004; Smith & Ingersoll, 2001). הסיבה המרכזית לשיעור הנשירה הגבוה במגזר הפרטי קשור לרמת השכר הנמוכה יותר מזו הקיימת במגזר הציבורי (Liu & Meyer, 2005).

הרכב סוציו-אקונומי של תלמידים: בבתי ספר המשרתים אוכלוסיה חלשה מבחינה סוציו-אקונומית ומבחינה לימודית קיימים שיעורי נשירה גבוהים לעומת בתי ספר המשרתים אוכלוסיה מבוססת ובעל הישגים לימודיים גבוהים (Borman & Dowling, 2008; Hanushek, Kain & Rivkin, 2004; Johnson, Berg & Donaldson, 2005; Smith & Ingersoll, 2004; Shen, 1997). מגמה זו שכיחה בעיקר בקרב מורים חדשים (Strunk & Robinson, 2006; Theobald, 1990). הסברים לכך קשורים בחוסר הכנה מספקת

ובקושי להתמודד עם אוכלוסיות חלשות (Johnson, Berg & Donaldson, 2005), חשיפה לבעיות משמעת רבות בבתי ספר המשרתים אוכלוסיה חלשה (Kelly, 2004; Liu & Meyer, 2005) ואטרקטיביות נמוכה של המוסד החינוכי (Falch & Ronning, 2007).

יישוב: מורים המלמדים בבתי ספר עירוניים ובישובים מבוססים נוטים בשיעורים גבוהים לנשור מההוראה (Guarino, Santibanez & Daley, 2006; Ingersoll, 2001; Rees, 1991). סיבה רווחת לכך נעוצה במבנה ההזדמנויות התעסוקתי הרחב הקיים בישובים מסוג זה (Mont & Rees, 1996).

הסללה: מורים הלמדים במסלולי לימוד נמוכים נוטים במידה רבה יותר ממורים המלמדים במסלולים בעלי סטטוס גבוה, לרוב בשל קושי בהתמודדות עם התלמידים במסלולים הנמוכים (Riehl & Sipple, 1996). קלי (Kelly, 2004), מסכים שהתמודדות עם מסלולים נמוכים נוטה להגדיל את תחושת חוסר המסוגלות של המורה ואת שביעות רצונו, אך מוצא שסוגיה זו אינה בעלת השפעה מובהקת על נשירה מהמקצוע.

נשירה מהוראה והכשרת מורים

התנסות בהוראה בכיתה והקניית דרכים להתמודד עם תפקיד המורה במסגרת תהליך ההכשרה להוראה מוצעות על ידי חוקרי חינוך כאסטרטגיות חשובות להפחתת הנשירה מהוראה. מחקרים מצביעים על היתרונות שבחשיפת פרחי ההוראה להתנסות בכיתה, כדוגמת מודל ה-PDS (Latham & Vogt, 2007; Quartz, 2003), והבניית תשתית של התמחות בהוראה (Darling-Hammond, 2004; Kelley, 2004; Smith, 2006; Smith & Ingersoll, 2004) בהפחתת שיעורי הנשירה של מורים.

לדוגמא, במחקר שערכו סמית ואינגרסול (Smith & Ingersoll, 2004) בין השנים 1999-2000 בקרב 3,235 מורים בשנתם הראשונה נמצא כי מורים מתחילים שהשתתפו בתוכניות התמחות נטו פחות לעזוב את ההוראה. ממצאים דומים עלו גם מראיונות שערכו פסקה ועמיתיו (Peske, Liu, 2001) בקרב מורים בשנתם הראשונה בהוראה (Moore-Johnson, Kauffman & Kardos, 2001).

במסציוסטס, ארצות הברית, וכן ממחקרם של האנק, חן וגייס (Henke, Chen & Geis, 2000), שכאמור עקבו אחרי בוגרי הוראה במהלך ארבע שנות עבודתם. מחקר זה מצביע על כך ש- 29% מהמורים שסיימו את לימודי ההוראה בשנת 1992/93 ולא השתתפו בתכנית התמחות עזבו את ההוראה בשנים הראשונות (עד 1997), בחמש השנים הראשונות בהשוואה ל- 15% שקיבלו הכשרה זו.

תכניות ההתמחות חיוניות לקליטה של המורה הצעיר בסביבה הארגונית. הן מקלות את הכניסה של המורה המתחיל למערכת החינוך, מפחיתות את תחושות הבדידות, הן מסייעות לו בתהליך הסוציאליזציה לתפקיד, הן מחזקות את הידע הדיסציפלינרי והמיומנויות הפדגוגיות שלו, ואף מקנות לו תמיכה אישית ורגשית. באורח זה תכניות ההתמחות תורמות להתפתחות הפרופסיונאלית של המורה (Vonk, 1995). בסקירה שנערכה על ידי האו (Howe, 2006) נמצא כי תוכניות ההתמחות היעילות ביותר מקנות למורים המתחילים הזדמנות ללמוד יחדיו בסביבה תומכת המשתלבת שיתוף עמיתים ורפלקציה עצמית, תוך שילוב של חונכות של מורה וותיק ומתן דגש נמוך לתהליכי פיקוח והערכה. סמית ואינגרסול (Smith & Ingersoll, 2004) מדגישים כי שילוב של חונך באותו תחום ההתמחות של המורה הצעיר תוך שיתוף עם צוות המורים במסגרת ההתמחות הוא בעל חשיבות רבה בתהליך הקליטה במוסד החינוכי. תכניות אלו מעצבות מורים בטוחים יותר ומוכנים יותר להתמודדות עם האתגרים שהסביבה הארגונית במוסד החינוכי מצביה בפניהם, ובכך הן מסייעות בהפחתת הסיכויים של המורה לנשור מהמקצוע ולעזוב את המערכת החינוכית.

נשירה מהוראה בישראל

מערכת חינוך בישראל הינה ציבורית. מרבית בתי הספר וגני הילדים הינם בפיקוח ישיר של משרד החינוך. המגזר הפרטי הינו מצומצם, והוא כולל בעיקר בתי הספר של הפלג החרדי ובתי ספר כנסייתיים כמו גם מספר בתי ספר ייחודיים. יחד עם זאת, גם אלו פועלים בשיתוף עם הרשויות המוסמכות. יוצא אפוא, שמרבית המורים בישראל מועסקים על ידי המדינה, משרד החינוך (גנים, חינוך יסודי, חטיבת ביניים) או רשויות מקומיות (חטיבת ביניים וחטיבה עליונה). חריג לכך, הם מורים המועסקים על ידי ארגונים פרטיים (עמותות, מלכ"רים וכדומה). ארגונים מסוג זה החלו לצמוח בעשור האחרון במטרה לקדם פרויקטים חינוכיים בבתי הספר.

הדוגמאות הנפוצות לכך הם קרן קרב וקרן סקט"א-רש"י. הם פועלים כקבלני משנה של משרד החינוך, ומפעילים תכניות חינוכיות בבתי הספר בשיטת "מיקור חוץ", כאשר הם שוכרים את כוח האדם הדרוש בכל תחום. ארגונים אלו מפצים על דלדול המשאבים הציבוריים, ועל כן, הם מתקבלים בברכה על ידי בתי הספר והרשויות המקומיות (דגן-בוזגלו, 2010; מיכאלי, 2008). יחד עם זאת, הארגונים הללו נתונים לפיקוח מצומצם מצד הרשויות המוסמכות, בין היתר בכל הקשור לתנאי העסקת המורים. הם אינם כפופים להסכמים קיבוציים, והם מעסיקים מורים, לרוב, במעמד של עובדי קבלן. חשוב לציין, כי מספר המורים המועסקים על ידי ארגונים אלו גדל בכל שנה, אך עדיין שיעורם נמוך במידה ניכרת ביחס לשיעור המועסקים על ידי המדינה.

המורים המועסקים על ידי המערכת הציבורית זוכים לקביעות לאחר שלוש שנות עבודה. היקף משרה מלאה של מורה בחינוך היסודי מוגדר כ- 36 שעות עבודה בשבוע, ומורה בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה 40 שעות שבועיות. שיעור המורים העובדים במשרה חלקית הינו גבוה באופן יחסי למדינות אחרות (אדי-רקח, 2000). מורה עובד חמישה ימים בשבוע, כאשר מורים מעל גיל 50 נהנים מהפחתה בשעות העבודה (ישראלי, 1999). שכר המורים מוגדר בהסכמים קיבוציים, והוא נמוך בהשוואה למדינות רבות השייכות לארגון ה-OECD (למ"ס, 2008). המורים מיוצגים על ידי ארגוני עובדים מאורגנים וחזקים, הדואגים לתנאים התעסוקתיים שלהם, כך מורה בעל קביעות במערכת לרוב חסין מפיטורים. יוצא אפוא, שההוראה הינה מקצוע המאופיין בביטחון תעסוקתי גבוה (Rosenblatt, Talmod & Ruvio, 1999). למרות זאת, נושא המחסור והגיוס של מורים נמצא בהתמדה על סדר היום של משרד החינוך (בלס, 2011; יוגב, 2006; כנסת ישראל, 2007).

הסיבות המרכזיות לעיסוק בנושא זה קשורות לקצב ההתבגרות המהיר של מורים, בעיקר בחינוך העל יסודי במגזר היהודי, במקביל לשיעורי הקליטה הנמוכים של מורים במוסדות החינוך השונים (יוגב, 2006), לשפל בביקוש ללימודי הוראה לאור האטרקטיביות הנמוכה של המקצוע והסטטוס החברתי הנמוך לו הוא זוכה (Adi-Raccach, 2002; איילון ויוגב, 2002), לשיעור הלא מבוטל של בוגרים שרכשו השכלה בתחום ההוראה אך בוחרים שלא לעסוק במקצוע¹ (למ"ס, 2004),

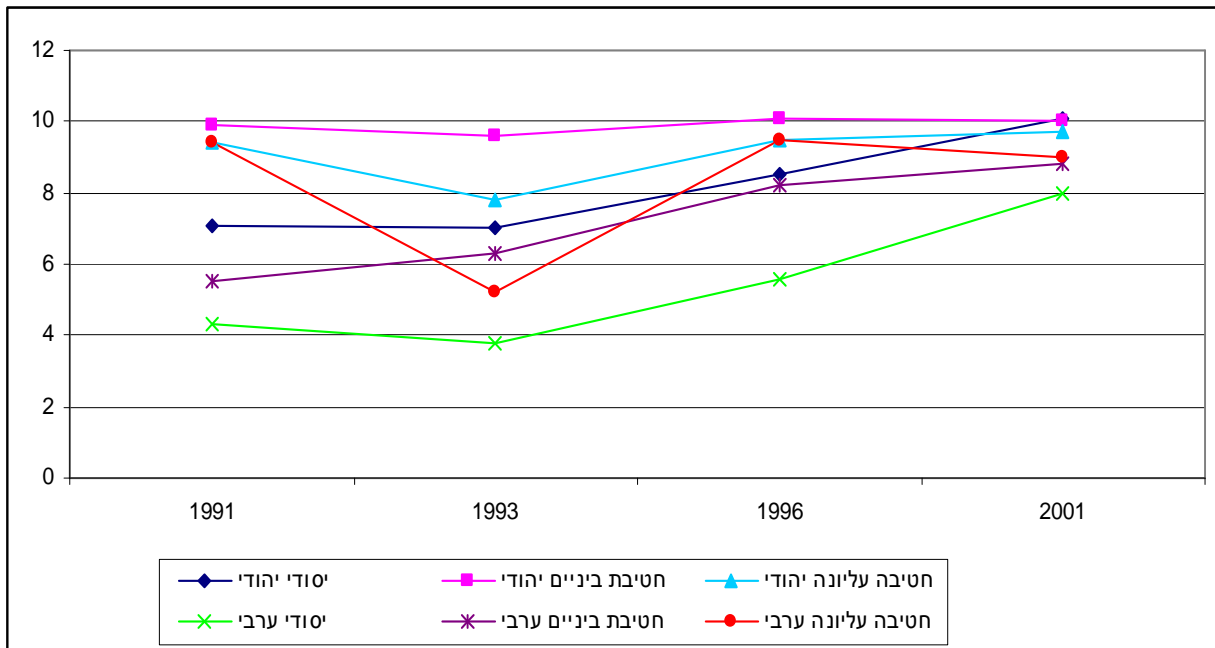
¹ בשנת 2000 שיעור בוגרי ההוראה שבחרו שלא לעסוק בהוראה עמד על 43% מקרב בוגרי המכללות להוראה, ו- 23% מקרב בוגרי תעודת הוראה באוניברסיטאות (למ"ס 2004, לוח 8.34).

וכן לשיעור הגבוה של מורים, בעיקר חדשים, שעוזבים את המקצוע בכל שנה (מרום ופוברס, 2006; נאסר, רייכנברג ופרסקו, 2006).

נתונים אודות נשירה של מורים מהוראה במערכת החינוך בישראל קיימים באופן מוגבל. נתונים ישנים קיימים בשנות השבעים של המאה הקודמת. כך לדוגמא, נמצא כי בתקופה זו כחמישית בממוצע מכלל המורים עזבו מקצוע ההוראה (זק והורוביץ, 1985), וכשליש מכלל בוגרי המוסדות להכשרת מורים עזבו את ההוראה בשנת עבודתם הראשונה (בר, 1982). נתונים חדשים יותר מפורסמים על ידי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בשנתון הסטטיסטי לישראל במסגרת דיווח על שיעורי הניידות של מורים. נתונים אלו כוללים את אחוז התחלופה הכולל של מורים במערכת החינוך, ופירוט של מרכיביו: שיעור מעבר של מורים בין בתי ספר, יציאה זמנית ממערכת החינוך, ויציאה קבועה ממערכת החינוך.

נתונים אודות ניידות במערכת מפורסמים עד שנתון מספר 57 עבור שנת 2006, כאשר שיעורי התחלופה, והמעבר בין בתי ספר מפורסמים עד שנת 2003 (למ"ס, 2006), ואילו שיעורי היציאה הזמנית והקבועה מהמערכת מפורסמים עד שנת 1996 (למ"ס, 2003). שיעורי היציאה הכלליים מהמערכת ללא אבחנה בין יציאה זמנית ליציאה קבועה מפורסמים גם עבור שנת 2003 (למ"ס 2006). הנתונים החדשים ביותר בהקשר זה מפורסמים באתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה עבור שנת 2001 (למ"ס, 2011) בסקרי ההוראה התקופתיים הנערכים גם הם על ידי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה לא מפורסמים כלל נתונים אודות ניידות של מורים במערכת החינוך (למ"ס, 2002; 1996). מידע חדש יותר (עבור שנת 2002) ניתן למצוא רק בעיתונות (הארץ, 2007). מידע זה מבוסס על סקר מיוחד של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה שהוגש לראשי משרד החינוך. לפי בדיקתנו, סקר זה לא פורסם בציבור. יוצא אפוא, שלא מפורסם כיום מידע רשמי אודות נשירה מהוראה במערכת החינוך בישראל בעשור האחרון. תרשים מספר 4 מציג את שיעורי היציאה הקבועה מהוראה בין השנים 1991 ל- 2001 לפי מגזר (יהודי וערבי) ושלב חינוכי (יסודי, חטיבת ביניים וחטיבה עליונה).

תרשים מספר 4: שיעור יציאה קבועה ממערכת החינוך בין השנים 1991-2001



מקור הנתונים: למי"ס, 2003; 2004; 2006; 2011

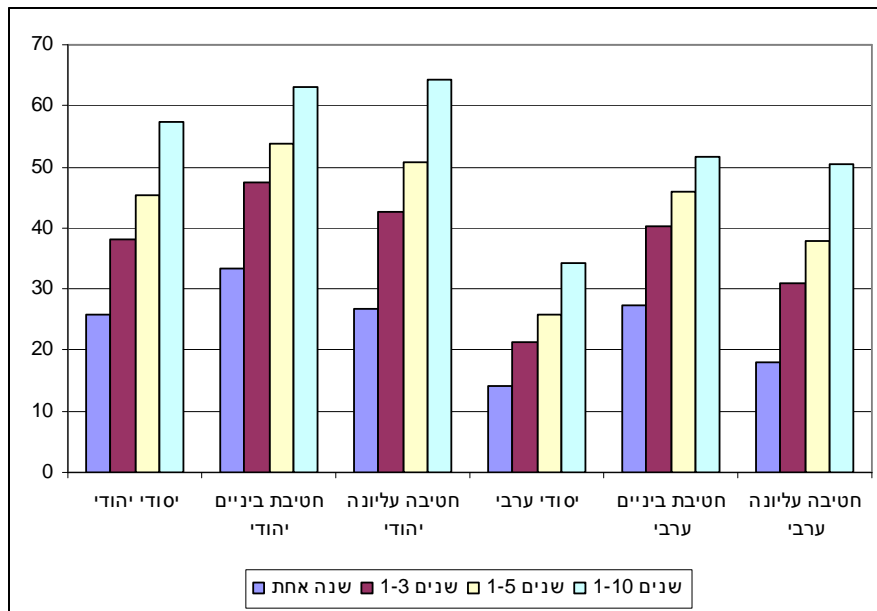
הנתונים בתרשים מצביעים על מגמה של עלייה בשיעורי העזיבה הקבועה ממערכת החינוך הן במגזר היהודי והן במגזר הערבי. בחינוך היסודי במגזר הערבי נרשמה העלייה החדה ביותר בין השנים 1991-2001. עלייה זו מסתכמת ב- 86% (מ- 4.4% ל- 8.0%). במגזר היהודי העלייה גם כן גבוהה (42%, מ- 7.1% ל- 10.1%) אך מתונה בהשוואה למגזר הערבי. בחטיבת הביניים שיעורי העזיבה הקבועה של מורים גבוהים באופן עקבי לאורך השנים (9.9% בממוצע). במגזר הערבי, שיעורים אלו נמוכים יותר, אך גבוהים באופן יחסי (עלייה של 60% בין השנים 1991-2001, מ- 5.5% ל- 8.8%). בחטיבה העליונה שיעורי העזיבה הקבועה בקרב מורים עומדים על 9.4% בממוצע בשני המגזרים, למעט ירידה חריגה בשנת 1993. באופן כללי, שיעורי העזיבה הקבועה בשנת 2001 במערכת החינוך נעים בין 8% ל- 10%.

חשוב לציין כי שיעורי העזיבה הקבועה בחינוך הקדם יסודי (גני ילדים) מפורסמים אך ורק עבור השנים 1991 ו-1993. שיעורים אלו במגזר היהודי עומדים על 7.5% בממוצע במגזר היהודי, ו-6.6% בממוצע במגזר הערבי.

הבעיה העיקרית עם הנתונים המוצגים לעיל קשורה בהגדרה של העזיבה הקבועה. זו כוללת מורים שעזבו את מערכת החינוך מסיבות הקשורות לנשירה מהוראה (בנייהם גם מורים שהגיעו להסדרי פנסיה מוקדמת), אך גם מורים שעזבו את המערכת מטעמים של פנסיה, שחרור על ידי ועדות רפאיות וכן פיטורים. יוצא אפוא, שלא קיימת תמונה אמיתית של נשירה מהוראה במערכת החינוך בישראל.

ומה לגבי מורים חדשים? גם בישראל, בדומה למדינות רבות, שיעור המורים החדשים שעוזבים את המערכת גבוה במיוחד. תרשים מספר 5 מציג שיעורי נשירה ממוצעים בקרב מורים חדשים בין השנים 1993-2002 לפי משך התעסוקה בהוראה, שלב חינוכי ומגזר (יהודי וערבי).

תרשים מספר 5: שיעור נשירה ממוצע בקרב מורים חדשים בין השנים 1993-2002



בתוך: כנסת ישראל 2007, מקור הנתונים - הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה

הנתונים בתרשים מלמדים כי בחינוך היסודי במגזר יהודי 26% מכלל המורים החדשים נושרים לאחר השנה הראשונה של עבודה בהוראה, 38% לאחר שלוש שנים, ו- 45% לאחר חמש שנים. יותר ממחציתם (57%) עוזבים את המקצוע עד עשר שנים לאחר שהחלו את עבודתם. בחינוך העל-יסודי (חטיבת הביניים וחטיבה עליונה) השיעורים גבוהים יותר, ומגיעים לכדי 40% עד 50% בשלוש השנים הראשונות, ול- 55%-50% בחמש השנים הראשונות. יותר מ- 60% עוזבים את ההוראה עד עשר שנות עבודה. במגזר הערבי שיעורי הנשירה בקרב מורים נמוך בהרבה, לרוב מסיבות של העדר אלטרנטיבות תעסוקתיות רבות המשמשות כאפיק למוביליות חברתית. שיעורי הנשירה בשנה הראשונה עומדים על 14.1% בחינוך היסודי, 27% בחטיבת ביניים ו- 18% בחטיבה העליונה. שיעור הנשירה עד השנה השלישית נע בין 21% (בחינוך היסודי) ל- 40% (בחטיבת הביניים), ואילו שיעורים אלו עד חמש שנות עבודה נעים בין 26% (בחינוך היסודי) ל- 46% (בחטיבת הביניים).

ממצא חדש בהקשר זה מלמד כי מורים שלמדו לתואר בחינוך באוניברסיטאות נוטים בשיעורים גבוהים יותר לנשור מהוראה ביחס למורים רכשו תעודת הוראה באוניברסיטאות או למדו במכללות להוראה (מרום ופוברס, 2006). בין הגורמים לנשירת מורים מתחילים נמנים קשיי התמודדות והישרדות בשנה הראשונה. אלה נובעים בעיקר מהחשיפה הראשונה של המורה הצעיר למציאות הארגונית והחברתית המורכבת של בית הספר או גן הילדים במעמד של מורה מן המניין, וזאת במקביל לעומס הרב המוטל עליו, ולחוסר תמיכה והכרה מצד השותפים לצוות והתלמידים והוריהם (גביש ופרידמן, 2007). תכניות ההתמחות מבקשות לתת מענה לסוגיה זו ולסייע למורה החדש בתהליך הקליטה במוסדות החינוכיים (נאסר, רייכנברג ופרסקו, 2006).

מאז שנות השמונים לא נעשו מחקרים מקיפים על תופעת הנשירה מהוראה. מחקרים משנות השמונים מצביעים על השפעת גורמים אישיים, תעסוקתיים וארגוניים על ההחלטה לעזוב את תחום ההוראה (Lachman & Diamant, 1987; בר, 1982; דיאמנט ולחמן, 1986; זק והורוביץ, 1985). מחקרים חדשים יותר בדקו מחויבות לקריירה בתחום ההוראה וכוונות של מורים לעזוב את המקצוע (Fresko, Kfir & Nasser, 1997; Weisberg & Sagie, 1999). אחרים בחנו סוגיה זו תוך אבחנה בין נשים וגברים (Rosenblatt, Talmud & Ruvio, 1999; Shapira-Lishchinsky, 2009), או תוך אבחנה בין מורים בחינוך המיוחד ומורים בחינוך הרגיל (הלל-לביאן, 2003).

מחקר חדש יחסית שנערך בקרב 2,108 מורים שהשתתפו במפקד האוכלוסין בשנת 1983 ובשנת 1995 בחן הבדלים מגדריים בנשירה מהוראה ובאפיקי קריירה חדשים (Addi-Raccah, 2005). המחקר מלמד שגברים בישראל נוטים יותר מנשים לעזוב את ההוראה ולעבור למקצוע אחר. מהמחקר עולה כי גברים עוזבים את ההוראה ממניעים מגדריים הקשורים למבנה המגדרי של התחום התעסוקתי, כך נמצא שגברים שעזבו את ההוראה נטו יותר להשתלב במקצועות "גבריים". לעומתם, נשים בישראל שעזבו את ההוראה היו לרוב בעלות משאבים השכלתיים נמוכים, והן נטו להשתלב בתחומים נשיים אחרים הזוכים לסטטוס חברתי נמוך יותר. החוקרת משערת כי נשים אלו עזבו את ההוראה בעיקר מסיבות של שחיקה ועומס בעבודה והעדיפו מקצוע נשי פחות תובעני ומלחיץ, אך משאביהן ההשכלתיים הנמוכים צמצמו את יכולתן לבחור במקצוע עם סטטוס חברתי גבוה יותר. עוד מוצאת החוקרת כי קבוצה קטנה של נשים השתלבה בתחומים עם סטטוס גבוה יותר, היא מניחה כי תוצאה זו נבעה בזכות משאבים השכלתיים גבוהים. חשוב לציין כי למרות החשיבות של מחקר זה עבור חקר הנשירה מהוראה, הממצאים מבוססים על נתונים ישנים באופן יחסי.

מחקר נוסף (ברגר ותורן, 2010) שנערך לאחרונה בחן את תופעת הנשירה בממד אחר, הקשור במידה מסוימת לתחום המדיניות החינוכית. המחקר התמקד בתפיסת מורים מלווים את אחריותם לצמצום נשירה בקרב מורים מתחילים. המחקר נערך לאור מתווה מדיניות חדש של משרד החינוך במטרה לסייע בקליטת מורים חדשים במערכת ולצמצם בקרבם נשירה מהוראה (משרד החינוך, 2009). לפי מתווה זה מורים הנקלטים במערכת במסגרת הרפורמה של "אופק חדש"² מחויבים להשתתף במערך ליווי בשנת העבודה הראשונה לאחר שנת ההתמחות (שנה שנייה בהוראה). הליווי נערך על ידי מורים וותיקים בבתי הספר. המחקר מצביע על העדר תפיסת אחריות של המורה המלווה למניעת נשירה ולמעורבות פעילה בנושא. נושא הנשירה עולה באקראי בין המורה המלווה למורה המתחיל, והמורים המלווים מדווחים על העדר יכולת לזהות כוונות לנשירה מהוראה בקרב המורים המתחילים, כמו גם על חשש לעסוק בנושא זה, לרוב בגלל חסמים פנימיים.

יש חשיבות רבה לבדיקה מקיפה מחודשת של תופעת הנשירה מהוראה. ראשית, יש צורך לערוך מיפוי של שיעורי הנשירה מהוראה המבוסס על נתונים עדכניים, וזאת תוך התייחסות למורים

² "אופק חדש" היא רפורמה חדשה בחינוך היסודי ובחלק מחטיבות הביניים שהחלה להיות מיושמת בהדרגתיות משנת הלימודים תשס"ח. רפורמה זו נועדה לקדם את הישגי מערכת החינוך ואת מעמדם הפרופסיונאלי של המורים. היא כוללת: שיפור שכרם של סגל ההוראה, שינוי במבנה משרת ההוראה, שיפור מרחבי הלמידה של התלמידים וסביבת העבודה של המורים ופיתוח מסלולים לקידום מקצועי עבור המורים.

שעוזבים את ההוראה שלא מסיבות של יציאה לפנסיה. שנית, חשוב לעמוד על המאפיינים האישיים והתעסוקתיים של המורים כמו גם של המוסדות החינוכיים הקשורים להפחתה של תופעה זו. דבר נוסף, יש חשיבות רבה גם לבחון את מדיניות מערכת החינוך בנוגע לסוגיית הנשירה מהוראה ואת אופי ההתמודדות שלה עם תופעה זו. סוגיה זו כלל לא נבדקה במחקר הסוציולוגי-חינוכי.

בדיקה מסוג זה חשובה לאור התמורות שחלו במקצוע ההוראה בשנים האחרונות, ביניהן: תהליך האקדמיזציה במקצוע ההוראה שהחל באמצע שנות התשעים של המאה הקודמת והוביל לשיפור משמעותי במשאבים ההשכלתיים של המורים (וולנסקי, 2005), רפורמת אופק חדש שהובילה לשיפור בתנאי השכר של המורים כמו גם לקידום הפרופסיונאלי שלהם, וכן פיתוח תכניות ההתמחות להוראה וגיבוש תכניות חדשות עבור מורים מתחילים שהבנו מערך מסייע ותומך בכניסה להוראה.

המחקר הנוכחי מבקש לבחון לפרוס תמונה של תופעת הנשירה בקרב מורים בישראל בשלבי החינוך השונים תוך התייחסות הכוללת את הפרספקטיבה של המורה (רמת הפרט) ואת הפרספקטיבה של המערכת החינוכית (רמה מערכתית). כל אחד מההיבטים שנבדקים במחקר מהווה חלק מהפאזל וביחד הם יתרמו לקורפוס המחקרי ולקובעי המדיניות ברשויות המוסמכות ובכך לסייע בהתמודדות עם תופעת הנשירה בקרב כוחות ההוראה. כעת תוצגנה מטרות ושאלות המחקר.

מטרות ושאלות המחקר

מטרת המחקר

המחקר הנוכחי מבקש לבחון את תופעת הנשירה מהוראה באופן רב ממדי תוך התייחסות לשני מישורים עיקריים, רמת המורה ורמת המערכת החינוכית. לשם כך הוגדרו שתי מטרות:

1. למפות את הגורמים המניעים מורים לעזוב את מקצוע ההוראה ובאמצעותם לאפיין את המורים הנמצאים בסיכון לנשירה ממקצוע ההוראה.
2. לבחון את מדיניות מערכת החינוך בכל הנוגע לסוגיית נשירת מורים ממקצוע ההוראה.

שאלות המחקר

מטרת המחקר הראשונה מבקשת להתחקות אחר הגורמים המניעים מורים לנשור ממקצוע ההוראה. מטרה זו מאפשרת למפות את תופעת הנשירה בקרב מורים תוך התייחסות למאפייניהם האישיים ולמאפייני המוסדות החינוכיים בהם הם עובדים, ובכך לאפיין את המורה הנמצא בסיכון לנשירה. שאלות המחקר עבור מטרה זו:

1. מהם המאפיינים האישיים (רקע סוציו-דמוגרפי) והתעסוקתיים של המורים הקשורים לנשירה מהוראה?
2. מהם המאפיינים המוסדיים הקשורים לנשירה מהוראה?
3. מהו הסיפור האישי של המורה הנושר? ובתוך כך, מהם הגורמים המניעים את ההחלטה לנשור מהוראה מנקודת מבטו?

מטרת המחקר השנייה מבקשת לבחון את מדיניות מערכת החינוך בכל הנוגע לסוגיית נשירת מורים מהוראה ואת אופי ההתמודדות שלה עם תופעה זו. מטרה זו תאפשר לעמוד על אופן היישום בפועל של מדיניות משרד החינוך ביחס לעזיבת מורים את המקצוע, כמו גם לאתר כלים עבור מנהלים במוסדות חינוכיים שעשויים לסייע להם במניעת נשירה מהמקצוע. סוגיה זו תתמקד הן במדיניות המוצהרת של הרשויות החינוכיות והן באופן ההתמודדות בפועל של הגורמים האחראיים בתחום כוח האדם. שאלות המחקר עבור מטרה זו:

4. מהי המדיניות המוצהרת בכל הנוגע לסוגיית הקליטה של מורים במערכת החינוך ולסוגיית

הנשירה מתחום ההוראה?

5. מה עמדותיהם של הגורמים השונים במערכת החינוכית: משרד החינוך, פיקוח ומנהלי בתי

הספר, אודות נשירת מורים, וכיצד הם מתמודדים עם התופעה?

שיטת המחקר

המחקר משלב מספר מערכי נתונים, אשר מתאגדים למצרף הפורס תמונה רחבה על תופעת הנשירה מהוראה. כעת נפרט על כל אחד מהם עבור כל אחת ממטרות המחקר בנפרד.

מטרת המחקר הראשונה: רמת המורה

מטרת המחקר הראשונה נבדקה באמצעות שילוב של מתודות כמותיות ואיכותניות. הנתונים הכמותיים נועדו לתת תמונה ברמת המאקרו אודות תהליך הנשירה מהוראה לאורך זמן תוך התייחסות למאפייני הפרט (מורה) והמוסד (בית הספר). הנתונים האיכותניים נועדו ללמוד על התופעה ברמת המיקרו תוך התייחסות לממד האישי ולסיפור החיים של המורים הנושרים, כמו גם להתחקות אחר תהליך ההכרעה לנשור מהוראה תוך התייחסות לתפיסת המורים את המקצוע והגורמים שהניעו את התהליך ברמה האישית, התפיסתית והרגשית. באורח זה, השילוב בין שתי המתודות, כמותית ואיכותנית, מאפשר להתחקות אחר הממדים השונים של תהליך הנשירה ממקצוע ההוראה כמו גם לאפיין את המורה בסיכון לנשירה. הנתונים הכמותיים נבדקו באמצעות קובץ רב שנתי של כוחות ההוראה בישראל, והנתונים האיכותניים נבדקו באמצעות ראיונות בקרב מורים נושרים בחמש השנים הראשונות במקצוע תוך דגש על סקר טלפוני בקרב מורים שעזבו את ההוראה בתקופת ההתמחות.

קובץ רב שנתי של כוחות ההוראה בישראל

מדגם

מערך הנתונים המרכזי במחקר מבוסס על קובצי כוחות ההוראה בישראל. מערך זה מבוסס על נתוני מורים שהחלו את שנת עבודתם הראשונה בהוראה בשנים: 2000, 2003 ו-2005, ועוקב אחר הקריירה שלהם בהוראה לאורך השנים עד שנת 2010. נתונים אלו קושרו עם נתונים דמוגרפים מתוך מרשם האוכלוסין, נתוני השכלה מתוך קובצי מקבלי תארים, נתוני הכנסה מתוך קובצי שכירים של מס הכנסה וכן לתכונות המוסד החינוכי האחרון בו לימדו מתוך קובצי מוסדות. הקישור נערך על ידי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

המדגם כולל 22,579 מורים שהשתלבו במערכת החינוך הפורמלית בכל שלביה (גן, יסודי, חטיבת ביניים וחטיבה עליונה) במגזר היהודי (ממלכתי וממלכתי-דתי) ובמגזר הערבי. במהלך ארגון הנתונים הוחלט להשמיט מהקובץ 888 (4%) מקרים בהם התגלה חוסר התאמה בין הנתונים בשנות המעקב השונות, וכן 1,106 (5%) מורים שהופיעו במעקב עד שנת 2009, אך לא הופיעו בשנת 2010. היות ולא ניתן היה להסיק על נשירה באופן וודאי (מסיבות כמו: חופשת לידה, שבתון, חל"ת), הוחלט להוריד אותם מהקובץ. כתוצאה מכך, שנת המעקב האחרונה היא 2009. המדגם הסופי כולל 20,585 מורים, בהם 6,979 מורים שהחלו את שנת העבודה הראשונה בהוראה בשנת 2000, 7,241 מורים בשנת 2003 וכן 6,365 מורים בשנת 2005.

משתנים

משתנה תלוי

המשתנה התלוי הוגדר כמשתנה דיכוטומי שנבנה על סמך מעקב אחר ההתמדה בהוראה, כאשר קטגוריה אחת מתייחסת למורים שנשרו מהוראה בחמש השנים הראשונות לעבודתם (1), והקטגוריה השנייה מתייחסת למורים שנשארו במערכת יותר מחמש שנים (0). לפי הנתונים נשרו מהמערכת בתקופה זו 5,891 מורים בכל שלוש השנתונים, המהווים 28.6% מהמדגם.

משתנים בלתי תלויים

מאפיינים דמוגרפיים: 1. מין (1 - גברים), 2. מצב משפחתי (1 - נשוי), 3. מהגר (1 - עולים לאחר שנת 1990), 4. מוצא, הוגדר כשלושה משתני דמה לפי הקטגוריות: יהודי, ערבי ואחר (מוצא לא ידוע), כאשר מוצא יהודי מהווה את קטגוריית השוואה. 5. גיל בכניסה להוראה.

מאפייני השכלה: 1. תואר הגבוה ביותר (1 - מ.א. + דוקטור), 2. תחום ההתמחות, הוגדר כשלושה משתני דמה לפי הקטגוריות: תחום חינוך, תחום פרופסיונאלי או מדעי, תחום שאינו פרופסיונאלי (כגון: מדעי הרוח, אמנויות), כאשר תחום החינוך מהווה את קטגוריית השוואה. 3. מוסד לימודים, הוגדר כשלושה משתני דמה לפי הקטגוריות: אוניברסיטה, מכללה לחינוך, מכללה אחרת, כאשר מכללה לחינוך מהווה את קטגוריית השוואה.

מאפיינים תעסוקתיים: 1. תפקיד (1 - ניהול, 0 - הוראה), 2. דרגת שכר, מוגדר בסולם הנע בין 1 (בלתי מוסמך) ל-6 (דוקטור). 3. רמת שכר חודשי ברבעונים, 4. מספר חודשי עבודה בשנת המעקב האחרונה, 5. שעות עבודה שבועיות.

מאפיינים מוסדיים: משתנים אלו מתייחסים למוסד העיקרי של המורה בשנת המעקב האחרונה. 1. יישוב בו ממוקם המוסד החינוכי (1 - עירוני, 0 - אחר), 2. שלב חינוכי, הוגדר כארבעה משתני דמה לפי הקטגוריות: גן, יסודי, על יסודי (חטיבת ביניים ותיכון), אחר, כאשר החטיבה היסודית מהווה את קטגוריית השוואה. 3. מחוז (1 - מחוז תל אביב ומרכז, 0 - כל השאר). המשתנה: 'שנת הכניסה להוראה' משתלב במודל לצורכי פיקוח. הוא הוגדר כשלושה משתני דמה, כאשר שנת 2003 מהווה את קטגוריית השוואה.

טיפול בערכים חסרים

ערכים חסרים במשתנים רציפים (מספר חודשי עבודה בשנת המעקב האחרונה, שעות עבודה שבועיות) ואורדינאליים (דרגת שכר ורמת שכר לפי רבעונים) טופלו בהתאם לגישה של כהן וכהן (Cohen & Cohen, 1993), כאשר הערכים החסרים במשתנים הרציפים הוחלפו בערך הממוצע (המשתנים הינם בעלי התפלגות נוטה לסימטריות), ובמשתנים האורדינאליים הוחלפו בערך החציון. במקביל נבנו עבורם משתני דמה כאשר קודד 1 עבור ערכים חסרים. משתנים אלו הוכנסו למודל לצורכי פיקוח. במשתנים הנומינליים (מוצא, תפקיד, שלב חינוכי ומחוז) הערך חסר נכלל כקטגוריה נוספת של המשתנה.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים הכמותיים נערך באמצעות מודל של רגרסיה לוגיסטית (logistic regression), לאמידת הסיכוי של מורה לנשור מהוראה במהלך חמש השנים הראשונות לעבודתו לעומת הסיכוי שלו להישאר במערכת יותר מחמש שנים, זאת בהתייחס למאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים (Long, 1997).

ראיונות בקרב מורים נושרים

הראיונות בקרב מורים נושרים בוצעו בשני שלבים. בשלב ראשון נערך סקר טלפוני בקרב מורים שעזבו את ההוראה בתקופת ההתמחות, כאשר במקביל לכך הוחל בבניית מאגר לראיונות. בתום בניית המאגר החל שלב הראיונות. מרבית השאלות הפתוחות נשאלו בנוסח דומה הן בסקר והן בראיונות.

סקר: מדגם וכלי המחקר

מדגם: הסקר נערך בקרב מורים שעזבו את מקצוע ההוראה בתקופת ההתמחות בין השנים תש"ע-תשע"א. הסקר מבוסס על נתוני האגף להתמחות וכניסה בהוראה במשרד החינוך אודות מתמחים שעזבו את ההוראה בתקופת ההתמחות. המידע התקבל על ידי רכזי הסטאז' במחוזות ונאסף אצל מר משה מאיר מהאגף להתמחות בהוראה, אשר העביר אלינו את הנתונים. מסד הנתונים כלל את שמות הנבדקים, כתובתם, מספר טלפון וכתובת אי-מייל. בסה"כ הנתונים כללו 74 מורים.

בפועל השתתפו בסקר כ- 26 מורים (כ- 35% מהרשומות שהועברו על ידי משרד החינוך). לגבי יתר המורים, 26 מורים דיווחו כי החליטו להישאר בתחום ההוראה. רובם חזרו למערכת בשנה העוקבת לסיום ההתמחות. בנוסף, שמונה מתמחים טענו כי מעולם לא עסקו בהוראה, שניים עשר נוספים לא ניתן היה לאתר או שלא השיבו למיילים ושני מתמחים לא הסכימו להשתתף בסקר. מבין המשתתפים בסקר, 23 הן נשים, הגיל הממוצע הינו 30 (ס.ת. 6.54). כמחצית (12) המשתתפים מלמדים בחינוך היסודי, שמונה מלמדים בחטיבה העליונה ושלושה בגיל הרך. יתר הארבעה טוענים כי הם מלמדים במשולב בחינוך היסודי ובחטיבת הביניים. שישה עשר מהמתמחים הנושרים עבדו במוסד חינוכי במגזר הממלכתי ועשרה במגזר הממלכתי-דתי, כאשר רובם (21) הועסקו במערכת בהיקף של יותר משליש משרה.

כלי המחקר: שאלון הסקר נבנה בהסתמך על שאלון מקדים שהועבר למורים נושרים על ידי האגף להתמחות בהוראה בהנחיית מר משה מאיר וד"ר ורדה צימרמן. בהקשר זה נעזרנו בפריטים העוסקים במניעים לנשירה מהוראה. יתר השאלות נבנו באופן ההולם את מטרות המחקר. השאלון התייחס להיבטים שעוררו סיפוק ואי נחת מההוראה, מניעים לנשירה, תהליך הנשירה בפועל, תמיכת ממונים ועמיתים, תחום העיסוק כיום, עניין לחזור להוראה ופרטים אישיים. הסקר בוצע כראיון

מובנה, כאשר מרבית השאלות נשאלו כשאלות פתוחות, וחלק קטן כפריטים סגורים. בהקדמה לשאלון הובהרה מטרת המחקר והובטחה אנונימיות למשיבים. הסקר נערך באמצעות פנייה טלפונית על ידי עוזרי מחקר שקיבלו הדרכה מפורטת. משך שיחה טלפונית ארך כ- 15-12 דקות. השאלון מוצג בנספח א' (שאלון מספר 1).

ראיונות: מדגם וכלי המחקר

מדגם: במהלך איסוף נתוני הסקר נבנה מאגר של מורים נושרים המעוניינים להשתתף בראיונות עומק חצי מובנים. המאגר נבנה בשיטת "כדור שלג" באמצעות פנייה להשתתפות במחקר באתר הסתדרות המורים, פנייה למכרים ופנייה למורים שהשתתפו בשאלון הסקר בשאלה האם הם מכירים מורים שנשרו מהוראה שניתן לפנות אליהם בבקשה להשתתף במחקר. בסה"כ המאגר כלל 21 מורים, מתוכם הסכימו להשתתף בראיון כ- 14 מורים. הראיון נערך באמצעות הטלפון. משך כל ראיון היה בין 15 ל- 20 דקות.

מבין המורים שהשתתפו בראיונות, 12 נשרו מבית הספר עד חמש שנים מתחילת עיסוקם בהוראה, כאשר ארבעה מהם נשרו בשנה הראשונה, שנת ההתמחות. שתי המורות הנוספות עסקו בהוראה בין 16 ל- 22 שנים. המדגם כולל 10 נשים ו- 4 גברים (גיל ממוצע: 34.8 שנים, ס.ת. 7.99), מכל שלבי החינוך (4 בגן, 4 יסודי, 6 על יסודי), 10 מורים לימדו במוסדות חינוך במגזר הממלכתי, יתר המורים לימדו במגזר הממלכתי-דתי. כולם, למעט אחד, עבדו במערכת החינוך במקצוע שרכשו במערכת ההשכלה הגבוהה, כאשר 8 עבדו יותר משני שליש משרה, 4 עבדו בין שליש לשני שליש משרה ושניים עבדו פחות משליש משרה בלבד.

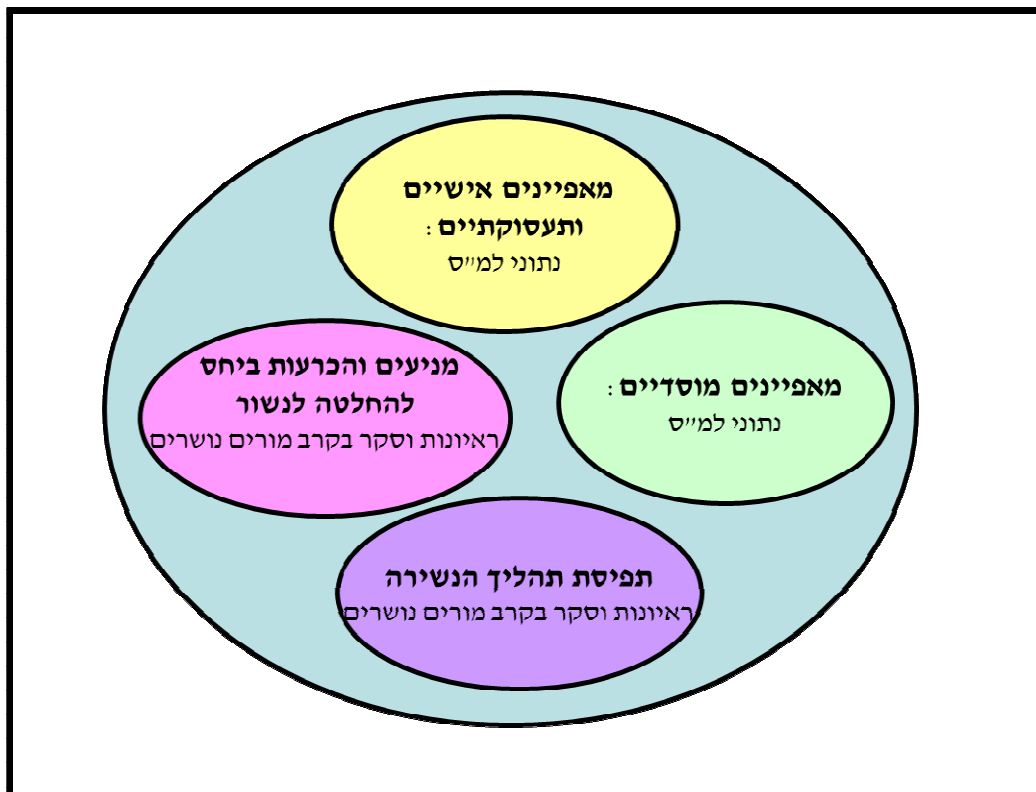
כלי המחקר: הראיון הוגדר כחצי מובנה. השאלות עסקו בתיאור עבודת ההוראה, מניעים לנשירה, רגע ההחלטה לעזוב את המקצוע, תהליך הנשירה, תמיכת עמיתים וממונים, תחום העיסוק כיום, שאיפות עתידיות, ביניהן שאיפות לחזור להוראה ופרטים אישיים. בתחילת הראיון הוסברה למשתתפים מטרת המחקר והובטחה להם אנונימיות. נוסח הראיון מופיע בנספח א' (שאלון מספר 2).

ניתוח הנתונים

ניתוח הראיונות (הסקר והראיונות) נערך בגישה אינדוקטיבית. בשלב ראשון נערכה חלוקה של התשובות בראיונות לנושאים. תשובות בנושאים דומים התקבצו לקטגוריות שייצגו את ההיבטים המרכזיים שעלו בראיונות (Maykut & Morehouse, 1994). בהצגת ממצאי הראיונות מצוינים המורים בשמות בדויים.

להלן תרשים המסכם את מערך המחקר ביחס למטרה ברמת המורה:

תרשים 6: סיכום המערך עבור מטרת המחקר ברמת המורה



מטרת המחקר השנייה: רמת המערכת החינוכית

נשירת מורים בעין הרמה המערכתית תיערך תוך התייחסות לשלושה מישורים: ארצי (משרד החינוך), מחוזי (פיקוח) ומוסדי (בית הספר/אשכול גנים). מטרת זו תיבדק אף היא באמצעות שילוב של מתודות איכותניות וכמותיות, אשר יעמוד על המדיניות הפורמלית של משרד החינוך אודות תופעת הנשירה מהוראה כמו גם על תפיסות בעלי תפקידים במערכת את תופעה זו ואופן התמודדותם עימה. מטרה זו נבדקה באמצעות ניתוח חוזרי מנכ"ל, כמו גם ראיונות ושאלונים בקרב נציגי משרד החינוך, מפקחים ומנהלים. כעת נפרט אודות כל אחד ממערכי הנתונים.

מישור ארצי: משרד החינוך

חוזרי מנכ"ל

סקירה של חוזרי מנכ"ל (הוראות קבע והוראות מידע) העוסקים בנושא נשירה של מורים (למעט עזיבה מטעמי פרישה פנסיונית) נערכה באמצעות אתר חוזרי מנכ"ל של משרד החינוך (<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/ChipusMisparChozer/>).

האתר כולל חוזרים שהתפרסמו החל מינואר 1998. בשלב ראשון נערכה סקירה עד שנת 2011, ובאחרונה הושלמה הסקירה עד נובמבר 2013. בנוסף, נשלחה בקשה לבדיקה של חוזרי מנכ"ל העוסקים בנושא האמור לפני שנת 1998.

ניתוח המידע מתוך חוזרי המנכ"ל נערך בשיטה של ניתוח תוכן. ניתוח תוכן הינו טכניקה מחקרית להפקה שיטתית של היסקים תקפים מתוך טקסטים כתובים (צבר בן יהושע, 1990: 89). במסגרת זו נערך מיפוי המושגים הקשורים לנשירה מהוראה ובדיקת תדירות הופעתם בטקסטים.

ראיון עם בעלי תפקידים

במסגרת המחקר נערך ראיון פתוח עם מנהלת האגף להתמחות וכניסה להוראה, ד"ר שרה זילברשטרום. הראיון עסק במדיניות המשרד בכל הנוגע לנשירה מהוראה, כאשר הושם דגש על שלב הכניסה להוראה. הראיון הוקלט ושוכתב. לאור העובדה שמדובר בתפקיד בכיר במערכת, לא ניתן היה לשמור על אנונימיות. כתוצאה מכך, הציטוטים המופיעים בדו"ח המחקר הועברו למנהלת האגף טרם פרסום הדו"ח.

מישור מחוזי: פיקוח

המחקר בקרב המפקחים נערך בשני מישורים מקבילים הכוללים שילוב של ראיונות וסקר במחוזות, כאשר הראיונות היוו בסיס לעריכת הסקר. כעת נפרט על כל אחד מהם בנפרד.

ראיונות

מדגם: במסגרת המחקר נערכו ראיונות עומק חצי-מובנים עם חמש מפקחות: שתיים מהן פועלות במחוז מרכז, שתיים נוספות פועלות במחוז דרום ומפקחת אחת בחינוך ההתיישבותי. הפנייה למפקחות נערכה בעקבות היכרות אישית או באמצעות מכרים. מרבית המפקחות אליהם פנינו הסכימו להשתתף במחקר. שתי מפקחות הביעו חוסר נכונות לעשות כן. משך כל ראיון נע בין 30 ל-45 דקות.

כל המפקחות שהשתתפו בראיונות פועלות במערכת החינוך שנים רבות (כ- 25 שנה בממוצע). ארבע מהן הינן מפקחות בבתי ספר ואחת בגני הילדים. כולן בעלות ניסיון רב בחינוך ובהוראה. הן שימשו בעברן כמנהלות בתי ספר. אחת מהן, כאמור, תפקדה כמנהלת גני ילדים, וכולן נמצאות בתפקידי פיקוח בין 10 עד 20 שנים.

כלי המחקר: הראיון הוגדר כחצי מובנה. השאלות עסקו בניסיון במערכת החינוך, היכרות עם מורים נושרים ועם מניעיהם לנשירה, תהליך הנשירה של מורים מבחינה פורמלית, תיעוד ומעקב, תפקיד המערכת בתהליך, עמדות כלפי מניעת נשירה וכן פרטים אישיים. בתחילת הראיון הוסברה למשתתפים מטרת המחקר והובטחה להם אנונימיות. נוסח הראיון מופיע בנספח א' (שאלון מספר 3).

ניתוח הנתונים: ניתוח הראיונות נערך בגישה אינדוקטיבית. בשלב ראשון נערכה חלוקה של התשובות בראיונות לנושאים. תשובות בנושאים דומים התקבצו לקטגוריות שייצגו את ההיבטים המרכזיים שעלו בראיונות (Maykut & Morenouse, 1994). בהצגת ממצאי הראיונות מצוינות המפקחות בשמות בדויים.

סקר

מדגם: במסגרת הסקר הועברו שאלונים בקרב מפקחים כוללים במחוזות השונים: 15 מפקחים במחוז צפון, 6 מפקחים במחוז חיפה, 26 מפקחים במחוז תל אביב, 10 מפקחים במחוז ירושלים ומנח"י ו- 17 מפקחים במחוז דרום. המפקחים במחוז מרכז לא נענו לבקשה למלא את השאלונים. סה"כ השתתפו במחקר 74 מפקחים. הפנייה למחוזות נערכה באמצעות חברת רשת המחקר, והיא הועברה למפקח על הפיתוח המקצועי. העברת השאלונים נערכה במסגרת ישיבות צוות או בהעברה אישית של השאלון.

מבין המפקחים שהשתתפו בראיונות, 42 הן נשים ו- 32 גברים. מרביתם (66 מתוך 74) הינם בעלי תארים מתקדמים (שני או שלישי), והם פועלים כמפקחים ב- 8.39 שנים בממוצע (ס.ת. 6.94), בטווח של שנה אחת עד 34 שנים. יש לציין כי המדגם אינו מבוסס על מדגם מייצג של המפקחים הכוללים, ועל כן אינם משקפים בהכרח את כלל המפקחים הכוללים בישראל. יחד עם זאת זהו מחקר ראשון שבוחן את תופעת הנשירה מהוראה מהפן של הפיקוח, ועל כן יש בממצאים כדי לשפוך אור על הסוגיה הנידונה ולפתח כיווני חקירה נוספים.

כלי המחקר: השאלון למפקחים כלל שלושה חלקים: נשירה מהוראה, ביקוש והיצע ופיתוח מקצועי, כחלק מפעילות רשת המחקר. בהקשר זה נתייחס רק לחלק שהתייחס לנשירה מהוראה. השאלון נבנה בהסתמך על הראיונות עם המפקחות שתוארו לעיל, והוא התייחס להיכרות עם תופעת הנשירה מהוראה, מעורבות בטיפול במורה הנושר, ידע בנושא הנהלים בהקשר זה, תפקיד המפקח ביחס לנשירה מהוראה ועמדות כלפי מניעתה. מרבית השאלות הוגדרו כהיגדים סגורים בסולם ליקרט הנע בין 1 (במידה מעטה מאוד) ל- 5 (במידה רבה מאוד). בהקדמה לשאלון הוסברה למשתתפים מטרת המחקר והובטחה להם אנונימיות. נוסח השאלון המתייחס לנשירה מהוראה בלבד מופיע בנספח א' (שאלון מספר 4).

ניתוח הנתונים: ניתוח השאלונים נערך באמצעות טכניקות של הסטטיסטיקה התיאורית.

מישור מוסדי: בתי ספר

המחקר בקרב המנהלים נערך אף הוא בשני מישורים מקבילים הכוללים שילוב של ראיונות וסקר אינטרנטי, כאשר הראיונות היוו בסיס לעריכת הסקר. כעת נפרט על כל אחד מהם בנפרד.

ראיונות

מדגם: במסגרת המחקר נערכו ראיונות עומק חצי-מובנים עם שמונה מנהלי בתי ספר. בדומה למישור המחוזי, גם במישור המוסדי רואיינו מנהלים ממחוז מרכז (3 מנהלים), מחוז דרום (4 מנהלים) והחינוך ההתיישבותי (מנהל אחד), וזאת על מנת לבנות רצף בין דרגות הניהול במערכת החינוך, ובכך לעמוד באופן עקבי על המדיניות והעמדות כלפי נשירה מהוראה. הפנייה למנהלים נערכה בעקבות היכרות אישית או באמצעות מכרים. כל המנהלים אליהם פנינו הסכימו להשתתף במחקר. משך כל ראיון נע בין 30 ל-45 דקות.

בראיונות השתתפו ארבע נשים וארבעה גברים, כולם פועלים במערכת החינוך שנים רבות (בין 16 ל-28 שנים). מנהל אחד פרש מצה"ל לאחר שנות עשייה חינוכית רבות במסגרת הצבאית. המנהלים עסקו בעברם בתפקידי הוראה וניהול בדרגים שונים בבתי הספר, והם משמשים בתפקיד מנהל בין 4 ל-19 שנים (12 שנים בממוצע). שבעה מהם פועלים במגזר היהודי הממלכתי ואחד במגזר הערבי, שלושה מנהלים בתי ספר בחינוך היסודי והיתר בחינוך העל יסודי.

כלי המחקר: הראיון הוגדר כחצי מובנה. השאלות עסקו בניסיון במערכת החינוך, ניסיון בעבודה עם מורים נושרים ועם מניעיהם לנשירה, היכרות עם תהליך הנשירה של מורים מבחינה פורמלית, תיעוד ומעקב של התופעה, תפקיד המנהל בתהליך, עמדות כלפי מניעת נשירה וכן פרטים אישיים. בתחילת הראיון הוסברה למשתתפים מטרת המחקר והבטחה להם אנונימיות. נוסח הראיון מופיע בנספח א' (שאלון מספר 5).

ניתוח הנתונים: ניתוח הראיונות נערך בגישה אינדוקטיבית. בשלב ראשון נערכה חלוקה של התשובות בראיונות לנושאים. תשובות בנושאים דומים התקבצו לקטגוריות שייצגו את ההיבטים המרכזיים שעלו בראיונות (Maykut & Morehouse, 1994). בהצגת ממצאי הראיונות מצויינים המנהלים בשמות בדויים.

סקר

מדגם: במסגרת הסקר הועברו שאלונים בקרב מדגם מייצג של מנהלי בתי ספר. השאלונים הועברו על ידי משרד החינוך בשתי פעימות. הפעימה הראשונה הועברה במהלך חודש ינואר - פברואר 2011 למדגם מייצג של 596 מנהלי בתי ספר, והפעימה השנייה הועברה במהלך חודש אפריל - מאי 2012 בקרב מדגם מייצג נוסף של 558 מנהלי בתי ספר. הדגימה נערכה בשיטת שכבות תוך התייחסות למגזר, מחוז ושלב חינוכי.

בפועל ענו על השאלון 126 מנהלים בשתי הפעימות (11% מכלל המדגם), כאשר בפעימה הראשונה ענו 54 מנהלים (9%), ובפעימה השנייה ענו 72 מנהלים (13%). לאור רמת ההיענות הנמוכה של מנהלי בתי ספר למלא את שאלוני המחקר, הרי שהנתונים אינם מבוססים על מדגם מייצג של מנהלים, ואינם בהכרח משקפים את כלל מנהלים בתי הספר בישראל. יחד עם זאת, יש להם ערך רב בפריסת תמונה ראשונית של התמודדות המנהלים ועמדותיהם אודות הנשירה מהוראה ובפיתוח כיווני חקירה למחקרים נוספים.

בחלק זה של המחקר השתתפו, כאמור, 126 מנהלים, מתוכם 63 נשים ו-63 גברים. רובם (77%) הינם בעלי תארים מתקדמים (תואר שני ומעלה). המנהלים פועלים במערכת החינוך שנים רבות, כ-24.77 שנים בממוצע (ס.ת. 7.27), מתוך כך 10.14 שנים בממוצע בתפקידי ניהול (ס.ת. 6.17), ו-9.17 שנים בממוצע כמנהלי בית הספר הנוכחי (ס.ת. 6.51).

בנוסף, מקרב המנהלים שענו על שאלוני המחקר, 86 מנהלים בתי ספר במגזר היהודי (71 תחת פיקוח ממלכתי, 15 ממלכתי דתי ו-1 בחינוך העצמאי), ו-35 בתי ספר במגזר הערבי (מהם 6 במגזר הבדואי ו-1 במגזר הדרוזי). הם מייצגים את המחוזות השונים, אם כי לא בהלימה לפרופורציות בשדה החינוכי, כך 38 מקרבים עובדים במחוז צפון, 2 במחוז חיפה, 24 במחוז מרכז, 9 בתל אביב, 6 בירושלים, 28 במחוז דרום ו-2 נוספים בחינוך ההתיישבותי. מספר גבוה מהמשתתפים הינם מנהלים בתי ספר בחינוך היסודי (81 מנהלים - 64%), היתר בתי ספר בחינוך העל יסודי. מספר קטן יחסית מהם (6 מנהלים - 4.8%) מנהלים בתי ספר בחינוך המיוחד. המשתתפים (79 מנהלים, 62.6%) מנהלים צוותים המונים 21-50 אנשי הוראה, כרבע מהם (30 מנהלים, 23.8%) מנהלים צוותי

הוראה המונים למעלה מ- 50 מורים, 13 מנהלים בלבד מדווחים כי הם פועלים בבתי ספר קטנים בהם מורים פחות מ- 20 אנשי צוות.

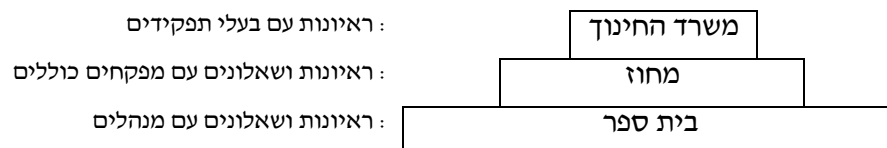
כלי המחקר : השאלון למנהלים כלל נבנה בהסתמך על הראיונות שתוארו לעיל, והוא התייחס להתנסות אישית בבית הספר עם תופעת הנשירה מהוראה, מעורבות בטיפול במורה הנושר, ידע בנושא הנהלים בהקשר זה, תפקיד המנהל ביחס לנשירה מהוראה ועמדות כלפי מניעתה. מרבית השאלות הוגדרו כהיגדים סגורים בסולם ליקרט הנע בין 1 (במידה מעטה מאוד) ל- 5 (במידה רבה מאוד). בהקדמה לשאלון הוסברה למשתתפים מטרת המחקר והובטחה להם אנונימיות. נוסח השאלון מופיע בנספח א' (שאלון מס' 6).

השאלון הועבר למנהלים באמצעות תקשורת פנימית במשרד החינוך כשאלון אינטרנטי. במקביל ניתנה אפשרות להחזרת השאלון בפקס או במייל. בפעימה הראשונה מרבית המנהלים (44 מנהלים) ענו על השאלון באמצעות האינטרנט ועשרה נוספים החזירו אותו בפקס או במייל. בפעימה השנייה מעט מנהלים (19 מנהלים) ענו על השאלון באמצעות האינטרנט, ועל כן הוחלט ליצור עימם קשר באמצעות ראיון טלפוני, 53 מנהלים ענו על השאלון באמצעות הטלפון.

ניתוח הנתונים : ניתוח השאלונים נערך באמצעות טכניקות של הסטטיסטיקה התיאורית.

להלן תרשים המסכם את מערך המחקר ביחס למטרה ברמת המערכת החינוכית :

תרשים 7: סיכום המערך עבור מטרת המחקר ברמה המערכתית



ממצאים

ממצאי המחקר יוצגו תחילה עבור רמת המורה, ולאחר מכן ביחס לרמה המערכתית.

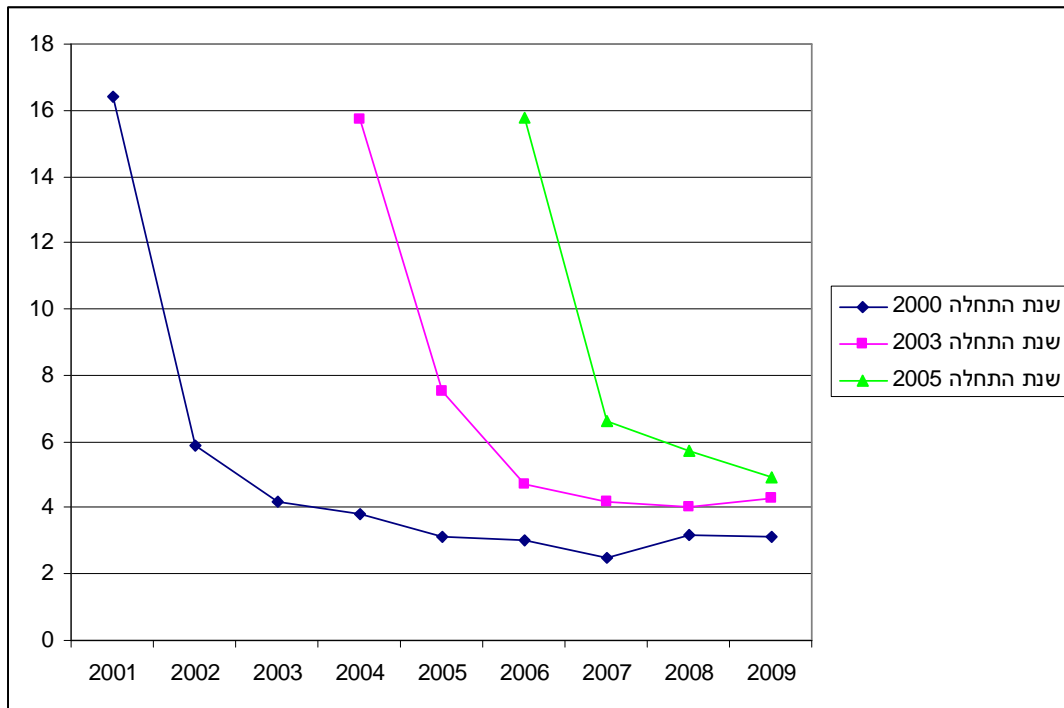
רמת המורה

עיקר הממצאים ברמת המורה מבוססים על קובצי המורים מתוך נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. קבצים אלה מספקים תמונה מייצגת של תופעת הנשירה מהוראה, והם יועשו ויורחבו מתוך הנתונים שעלו בראיונות עם מורים נושרים.

נשירה לאורך הקריירה בהוראה

בשלב ראשון נבקש להציג תמונה של הנשירה מהוראה לאורך שנות הקריירה של המורים במערכת. תרשים 8 מציג את שיעורי הנשירה בקרב מורים לפי שנתון הכניסה להוראה (2000, 2003 ו-2005) ועד שנת 2009. המעקב לאורך שנות הקריירה של המורים מצביע על שני ממצאים מרכזיים. הממצא הראשון מתייחס לשיעורי נשירה גבוהים למדיי בראשית הקריירה בתחום ההוראה, ביחוד בשנה הראשונה (16% בממוצע). בשנה השנייה שיעורי הנשירה יורדים במידה רבה, אך עדיין נותרים גבוהים למדיי (6.7%). המשך הקריירה מאופיין במגמה ירידה נוספת, אם כי מתונה יותר, ולאחר מכן התייצבות מסוימת. כך, לאחר עשר שנות ותק בהוראה שיעור הנשירה עומד על 3.1%. הממצא השני מצביע על גידול בנשירה בין השנתונים השונים בכניסה להוראה. הממצאים מלמדים כי שיעור הנשירה בקרב מורים בחמש השנים הראשונות בקריירה שלהם עלה באופן משמעותי בין שנתון 2000 לשנתון 2005. בשנתון 2000 שיעור זה עמד על 27.6% (שיעור מצטבר), בשנת 2003 על 28.9%, ובשנת 2005 על 29.5% ($\chi^2=6.41, p<.05$). כלומר, בשנים האחרונות יותר ויותר מורים בוחרים לעזוב את המקצוע, ולא לעבוד במערכת החינוכית. כעת נבקש ללמוד מיהם המורים הבוחרים לעזוב את ההוראה?

תרשים 8: שיעור נשירה לפי שנת הכניסה להוראה



פרופיל המורים הנושאים

בחלק זה נבקש להציג מאפיינים סוציו-דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של המורים שבחרו לעזוב את ההוראה בחמש השנים הראשונות לקריירה המקצועית שלהם. תקופה זו נמצאה במחקרים קודמים כשלב בו מתרחשת עיקר הנשירה מהמקצוע (Darling-Hammond, 2003; Ingersoll & Smith, 2003).

המאפיינים הסוציו-דמוגרפיים של המורים מוצגים בלוח מספר 1 תוך הבחנה בין נשירה והתמדה במערכת. הנתונים מלמדים כי גברים, מורים לא נשואים, מהגרים, בעלי מוצא ערבי, וכאלו שהחלו את דרכם בהוראה בגיל מאוחר יחסית נוטים במידה רבה יותר לעזוב את מקצוע ההוראה בחמש השנים הראשונות של הקריירה המקצועית לעומת נשים, מורים נשואים, ותיקים בארץ, בעלי מוצא יהודי וכאלו שנכנסו להוראה בגיל יחסית מוקדם יותר.

לוח 1: מאפיינים דמוגרפיים לפי דפוס נשירה והתמדה בהוראה

χ^2	נשירה	התמדה	
201.52*	26.2	73.8	נשים (N=15,991)
	37.0	63.0	גברים (N=4,594)
126.14*	27.1	72.9	נשוי (N=17,487)
	37.0	63.0	לא נשוי (N=3,098)
160.12*	43.3	56.7	מהגרים (N=1,405)
	27.5	72.5	תושבים ותיקים (N=19,069)
מוצא:			
658.56*	33.4	66.6	יהודי (N=14,731)
	15.5	84.5	ערבי (N=5,622)
	40.9	59.1	אחר (N=232)
23.41*	30.80	28.36	גיל התחלה בהוראה ממוצע
	(7.47)	(6.29)	(סטטיית תקן בסוגריים)
	7,025	13,560	N
תואר הגבוה ביותר:			
76.18*	29.9	70.1	מ.א. ודוקטורט ורופאים (N=2,150)
	21.0	79.0	כל היתר (N=8,174)
תחום התמחות:			
203.33*	17.5	82.5	חינוך (N=3,220)
	34.8	65.2	תחום פרופסיונאלי (N=1,838)
	21.9	78.1	תחום לא פרופסיונאלי (N=5,282)
מוסד אקדמי:			
370.67*	29.9	70.1	אוניברסיטה (N=4,550)
	15.4	84.6	מכללה לחינוך (N=5,353)
	40.5	59.5	מכללה אחרת (N=435)
	2,807	7,533	N

P<.05

חשוב לציין כי הממצא כי גברים נוטים לנשור מהוראה בשיעורים גבוהים יותר מנשים הינו מצופה, אך מנוגד לממצאי מחקרים קודמים (כגון: Ingersoll, 2001; Keigher & Cross, 2010). ניתן ללמוד מכך כי בישראל גברים נוטים יותר לחפש אלטרנטיבות מחוץ להוראה, סביר להניח שהדבר קשור לתפיסת ההזדמנויות שלהם בשוק העבודה, לעומת אלו העומדות בפני הנשים.

לגבי מאפייני ההשכלה, בקובץ הנתונים נמצא שיעור גבוה מאוד של ערכים חסרים בכל משתני ההשכלה (10,245 מורים, 49.8% מכלל המדגם). ערכים חסרים רבים פוגעים ביכולת ההכללה של הנתונים. יחד עם זאת, בבדיקות של משתנים אלו נמצאה התפלגות דומה במשתני המחקר עבור אלו שיש עבורם נתונים השכלתיים לזו של כלל המדגם. כמו כן, הממצאים הנוגעים למשתנים אלו מתיישבים עם הספרות המחקרית בתחום. כתוצאה מכך, הוחלט להציג תמונה כללית של מאפייני ההשכלה של הנושאים, עם הסתייגות אודות ייצוגיות המדגם.

הממצאים מלמדים כי מורים שבחרו לעזוב את מקצוע ההוראה במהלך חמש השנים הראשונות הינם בעלי תארים גבוהים (מ.א. או דוקטורט, 29.9%) וכאלו שהתמחו במערכת ההשכלה הגבוהה במקצועות פרופסיונאליים (34.8%). בהקשר זה בולט במיוחד השיעור הגבוה של בעלי תואר דוקטור (70.1%), כמו גם של מורים שהתמחו בתחום המשפטים והרפואה (60%), הנדסה (58.6%) וכלכלה וניהול (46.2%) בתוך קבוצת הנושאים. בנוסף, שיעורי נשירה גבוהים קיימים גם בקרב מורים שרכשו השכלה אקדמית במכללות שאינן מכללות להוראה, (40.5%), כאשר 38.8% במכללות המתקצבות ו- 46.7% במכללות הלא-מתקצבות) ובאוניברסיטאות (29.9%). מורים שרכשו השכלה בתחום החינוך (17.5%), וכאלו שלמדו במכללות להוראה (15.4%) נוטים פחות לעזוב את המערכת החינוכית בראשית דרכם המקצועית.

התמונה המצטיירת מהמאפיינים הסוציו-דמוגרפיים היא שנשירה מהוראה קשורה במיצב חברתי עדיף, אשר במידה רבה מאפשר השתלבות מהירה יחסית באפיקים אחרים בשוק העבודה, כמו גם במניעים הנובעים מסלקציה עצמית. כעת, נבקש לבחון את הפרופיל התעסוקתי של המורים שבחרים לעזוב את ההוראה. סוגיה זו הינה מרכזית בקביעת העתיד התעסוקתי של הפרט (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001). הממצאים מוצגים בלוח 2.

לוח 2: מאפיינים תעסוקתיים לפי דפוס נשירה והתמדה בהוראה

χ^2	נשירה	התמדה	
תפקיד:			
279.44*	10.4	89.6	ניהולי (N=1,526)
	30.1	69.9	הוראה (N=17,681)
דרגת שכר:			
2888.01*	77.6	22.4	בלתי מוסמך (N=1,906)
	48.8	51.2	מוסמך (N=864)
	30.1	69.9	בכיר (N=2,272)
	22.6	77.4	BA (N=12,544)
	15.4	84.6	MA (N=2,834)
	23.0	77.0	DR (N=165)
שכר לפי רבעונים			
6266.10*	69.2	30.8	1 (N=5,146)
	29.0	71.0	2 (N=5,147)
	9.7	90.3	3 (N=5,146)
	6.5	93.5	4 (N=5,146)
42.21*	9.99	11.29	מספר חודשי עבודה בשנה ממוצע
	(2.27)	(1.70)	(סטטיית תקן בסוגריים)
80.78*	14.90	25.54	שעות עבודה שבועיות ממוצע
	(8.94)	(8.99)	(סטטיית תקן בסוגריים)
	7,025	13,560	N

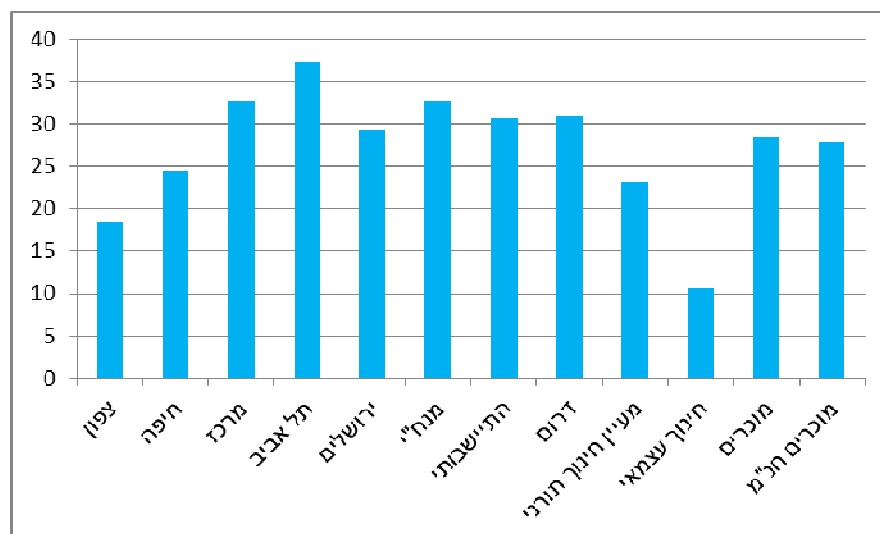
P<.05

ניתוח המאפיינים התעסוקתיים מלמד כי מורים בתפקידי ניהול (מנהל, סגן מנהל, מרכז ויועץ) נוטים בשיעורים נמוכים יותר לעזוב את ההוראה לעומת מורים בתפקידי הוראה (מחנך, מורה רגיל, מורה מקצועי, אחר). שיעורם עומד על 10.4% לעומת שיעור גבוה פי שלושה (30.1%) בקרב מורים העובדים בתפקידי הוראה בלבד. בולט במיוחד השיעור הגבוה של מורים מקצועיים (79.8%)

ומחנכים (44.5%) שבחרים לעזוב את המקצוע כבר בחמש השנים הראשונות. לעומתם, מנהלים (12.2%), מרכזים (13.1%) ויועצים (17.3%) נוטים לעזוב את המערכת בשיעורים הנמוכים ביותר. כמו כן, עליה בדרגה ורמת השכר כמו גם מספר חודשי עבודה ומספר שעות עבודה שבועיות נמוכים מגבירים אף הם את הנטייה לנשור מהוראה. יוצא אפוא, שבמקצוע ההוראה, כמו בתחומים תעסוקתיים אחרים, מאפיינים תעסוקתיים חלשים מניעים עזיבה של המקצוע.

ומה לגבי מאפייני המוסד החינוכי בו עובדים המורים? לוח 3 מציג את הקשר בין מאפייני המוסדות בהם עובדים המורים לנשירה מהוראה. המטרה היא לבחון אילו מאפיינים מוסדיים משמעותיים בתהליכי הנשירה בראשית הקריירה המקצועית של מורים. ראשית, נבקש להתייחס לממצאים אודות המחוז. הממצאים בלוח מלמדים כי מורים המלמדים במוסדות חינוכיים בפיקוח של מחוז תל אביב והמרכז נוטים יותר לעזוב את ההוראה ממורים המלמדים במוסדות חינוכיים בפיקוח של יתר המחוזות (34.2% לעומת 26.6%, בהתאמה). בשני המחוזות הללו נמצאו שיעורי הנשירה הגבוהים ביותר, למעט מנח"י, שהוא מחוז קטן בהיקפו ביחס למחוז מרכז ותל אביב. תרשים 9 מציג את שיעורי הנשירה של מורים בחמש השנים הראשונות בהוראה תוך אבחנה לפי מחוז. כפי שניתן ללמוד מהתרשים, שיעורי נשירה הנמוכים ביותר נמצאו במחוז צפון (18.5%) ובחינוך העצמאי (10.6%). ביתר המחוזות שיעורי הנשירה נעים בין 25% (חיפה) ל- 30% (התיישבות).

תרשים 9: שיעורי נשירה מהוראה לפי מחוז



הבדלים בשיעורי הנשירה נמצאו גם ביחס לשלב של המוסד החינוכי, כך ששיעורי נשירה גבוהים באופן יחסי נמצאו בחינוך העל יסודי (32%), ושיעורים נמוכים יחסית בשלב הגן (21.7%). בחינוך היסודי שיעורי הנשירה עמדו על 27.3%. בניגוד לכך, לא נמצאו הבדלים בנשירה של מורים לפי סוג היישוב בו ממוקם המוסד החינוכי.

לוח 3: מאפיינים מוסדיים לפי דפוס נשירה והתמדה בהוראה

χ^2	נשירה	התמדה	
יישוב בית הספר:			
.10	28.9	71.1	עירוני (N=18,423)
	28.6	71.4	אחר (N=2,162)
מחוז:			
111.98*	34.2	65.8	תל אביב ומרכז (N=5,442)
	26.6	73.4	כל השאר (N=15,143)
שלב חינוכי:			
95.26*	21.7	78.3	גן (N=1,518)
	27.3	72.7	יסודי (N=11,188)
	32.0	68.0	על יסודי (N=7,732)
	19.0	81.0	אחר (N=147)
	7,025	13,560	N

P<.05

ניתוח רב משתני: נשירה לעומת התמדה במקצוע ההוראה

כעת, נשלב את המאפיינים השונים לתוך ניתוח רב משתני במטרה לעמוד על הגורמים לדפוסים המתגלים בחלק התיאורי שהוצג קודם לכן. באורח זה נבקש ללמוד באיזו מידה מאפייני המורים קשורים לנשירה מהוראה, ואילו מאפיינים משמעותיים יותר בתהליך זה. לשם כך, בוצע ניתוח רגרסיה לוגיסטית לאמידת הסיכוי לנשור מהוראה לעומת הסיכוי להתמיד במקצוע בחמש השנים

הראשונות. לוח 4 מציג את מקדמי הרגרסיה. מקדם חיובי מצביע על סיכוי גבוה יותר לנשור מהוראה ולא להתמיד. מקדם שלילי מצביע על סיכוי נמוך לנשור מהוראה וסיכוי גבוה יותר להתמיד בה. מקדם לא מובהק מצביע על העדר הבדלים בסיכוי לנשור או להתמיד במקצוע.

המודל נבנה בחמישה שלבים. בשלב ראשון הוכנסו למודל המשתנים הדמוגרפיים בלבד. מודל זה מאפשר ללמוד באיזו מידה המאפיינים הדמוגרפיים בלבד קשורים בתהליכי הנשירה ממקצוע ההוראה בחמש השנים הראשונות. ממצאי המודל הולמים את הנתונים התיאוריים; גברים, מורים לא נשואים ומהגרים הם בעלי סיכוי גבוה יותר לנשור מהוראה פי 1.5 בקירוב לעומת נשים ($e^{0.47}=1.6$), מורים נשואים ($e^{0.44}=1.5$) וותיקים בארץ ($e^{0.39}=1.5$), בהתאמה.

גם במשתנה המוצא המגמות דומות; מורים יהודים הם בעלי סיכוי גבוה פי 2.5 ($e^{0.91}$) לנשור מהוראה ולא להתמיד בה במהלך חמש השנים הראשונות, לעומת מורים ערבים. כמו כן, עליה בגיל הכניסה להוראה נמצאה קשורה בחיזוק הסיכוי לעזוב את המקצוע בראשית הדרך המקצועית. נתוני השונויות המוסברת של המודל מלמדים כי באמצעות המשתנים הדמוגרפיים הצלחנו להסביר 6% בלבד מכלל הגורמים המסבירים את תהליך הנשירה מהוראה. משמע כי סלקציה עצמית הינה מרכיב קטן, אך משמעותי, בהנעה של תהליך זה.

בשלב שני צורפו למודל המשתנים התעסוקתיים. השוואה בין המקדמים בשלב זה למקדמים בשלב הקודם מצביעה על כך שמובהקות, כיוון וגודל המקדמים של מרבית המשתנים הדמוגרפיים (מין, מצב משפחתי, מהגרים וגיל הכניסה להוראה) נותרו יציבים. שינוי משמעותי חל רק במשתנה המוצא. המקדם של משתנה המוצא נותר מובהק ובכיוון חיובי, אך ערכו קטן ב- 40%. כלומר, לאחר פיקוח על המאפיינים התעסוקתיים, הפער בנשירה בין מורים יהודים למורים ערבים התמתן במידה מסוימת, למרות שהנטייה של מורים יהודים לנשור יותר ממורים ערבים נותרה בעינה. ומה לגבי המשתנים התעסוקתיים עצמם? המקדם השלילי של משתנה התפקיד מלמד כי מורים המכהנים בתפקיד ניהולי הם בעלי סיכוי נמוך יותר מעמיתיהם העובדים בתפקידי הוראה לעזוב את המקצוע בראשית הקריירה. כמו כן, עליה בדרגה וברמת השכר כמו גם במספר חודשי העבודה ושעות העבודה השבועיות קשורה בהחלשת סיכויי הנשירה. הממצא המשמעותי בהקשר זה מתייחס לשונויות

המוסברת. ערכה של השונות המוסברת עלה ב- 33% ביחס לשלב הקודם, בו נכללו במודל רק המשתנים הדמוגרפיים. יוצא אפוא שהמאפיינים התעסוקתיים מסבירים נתח משמעותי ביותר מתהליכי הנשירה מהוראה, והם מהווים את גורם ההנעה המרכזי בתהליך זה.

בשלב שלישי שולבו במודל מאפייני המוסדות החינוכיים בהם לימדו המורים בשנת המעקב האחרונה³. המשתנה היחיד שהגיע למובהקות סטטיסטית הוא המחוז המפקח על המוסד החינוכי. המקדם החיובי מצביע על סיכויים גבוהים יותר פי 1.5 ($e^{0.46}=1.6$) בקרב מורים המלמדים במוסדות בפקוח מחוז תל אביב והמרכז לעזוב את ההוראה לעומת מורים המלמדים במוסדות במחוזות אחרים. המקדמים של יישוב ושלב חינוכי לא הגיעו למובהקות סטטיסטית, כלומר: לא נמצאו הבדלים בנשירה מהוראה בין מורים המלמדים ביישובים עירוניים למורים המלמדים ביישובים מסוג אחר כמו בין מורים המלמדים בגני הילדים או בחינוך העל יסודי לעומת עמיתיהם המלמדים בחינוך היסודי. השונות המוסברת במודל עלתה באחוז אחד בלבד, כלומר למאפייני המוסדות החינוכיים השפעה שולית בהנעת תהליכי הנשירה מהוראה. במקדמים של המשתנים הדמוגרפיים והתעסוקתיים, לא חלו שינויים משמעותיים, והם נותרו יציבים.

בשלב הרביעי נוסף למודל משתנה שנת הכניסה להוראה. משתנה זה צורף למטרות פיקוח, היות והמודל משלב מורים שהחלו את דרכם המקצועית בשנים שונות. כפי שניתן לראות בלוח, לא חלו שינויים שוליים במקדמים של כל המשתנים במודל לאחר פיקוח על שנת הכניסה להוראה. לגבי משתנה הכניסה להוראה, הרי שהמקדם של שנתון 2000 נמצא לא מובהק, בעוד שהמקדם של שנתון 2005 נמצא מובהק ובכיוון חיובי. יוצא אפוא, שלא קיימים הבדלים בנשירה מהוראה בחמש השנים הראשונות בין מורים שהחלו את עבודתם בשנת 2000 לבין אלו שעשו זאת בשנת 2003, לעומת זאת למורים שהחלו את שנת עבודתם הראשונה בשנת 2005 סיכוי גבוה יותר לעזוב את המקצוע בחמש השנים הראשונות מאלו שנכנסו למקצוע בשנת 2003.

³ לא ניתן היה לבצע מודל היררכי ממניעים טכניים היות ומספר המורים בשל שנתון התפזר במספר רב של מוסדות, כך שמספר המורים בכל מוסד חינוכי היה קטן למדי.

לוח 4: רגרסיה לוגיסטית לאמידת הסיכוי לנשור מהוראה בחמש השנים הראשונות לעומת התמדה במקצוע

5	4	3	2	1	
1.17*	1.07*	1.07*	1.03*	.47*	מגדר - גברים
.18	.49*	.49*	.53*	.44*	מצב משפחתי - לא נשוי
.54*	.49*	.49*	.46*	.39*	מהגר
					מוצא (קטגוריית השוואה : מוצא ערבי) :
1.15*	.47*	.45*	.55*	.91*	יהודי
1.66*	.10	.06	.16	.68*	אחר
.06*	.04*	.04*	.05*	.03*	גיל כניסה להוראה
					תפקיד - ניהול
-.04	-.32*	-.33*	-.26*		תפקיד חסר
.41	-.30*	-.31*	-.40*		דרגת שכר
-1.78*	-.53*	-.53*	-.51*		דרגת שכר חסר
2.24*	1.99*	1.99*	1.96*		רמת שכר ברבעונים
-1.16*	-1.06*	-1.06*	-1.06*		רמת שכר ברבעונים חסר
1.91*	1.49*	1.49*	1.47*		מספר חודשי עבודה בשנת מעקב אחרונה
-.02	-.05*	-.05*	-.05*		חודשי עבודה חסר
-2.03*	-.85*	-.87*	-.85*		שעות עבודה שבועיות
-.08*	-.08*	-.07*	-.08*		שעות עבודה שבועיות חסר
-	-.76*	-.74*	-.73*		
.24*	-.12	-.12			יישוב בית הספר - עירוני
					שלב חינוכי (קטגוריית השוואה : יסודי)
-.15	.10	.10			גן
-.24*	.06	.04			על יסודי
-.06	.24	.23			אחר
.12	.47*	.46*			מחוז
1.46*	.95*	.92*			מחוז חסר
1.40*					תואר גבוה ביותר
					התמחות (קטגוריית השוואה : חינוך)
.89*					מקצוע פרופסיונאלי או מדעי
.06					מקצוע לא פרופסיונאלי
					מוסד לימודים (קטגוריית השוואה : מכללה להוראה) :
.75*					אוניברסיטה
.29					מכללה אחרת
-.73					משתנה סלקציה : אין נתוני השכלה (השוואה : יש נתוני השכלה)
					שנת כניסה להוראה (קטגוריית השוואה : שנת 2003)
-.54*	-.07				שנת 2000
.15	.12*				שנת 2005
6.47*	3.05*	3.06*	2.97*	-2.59*	קבוע
.44	.40	.40	.39	.06	(Cox & Snell) R ²

P<.05

בשלב החמישי, והאחרון, צורפו למודל משתני ההשכלה. ניתוח זה בוצע, כאמור, רק על כמחצית מהמדגם. כתוצאה מכך, נבנה משתנה סלקציה לפיקוח על הטיות הנגרמות כתוצאה מסלקציה של הנבדקים במדגם בשל היעדר נתונים. הוא נבנה באמצעות שיטת ה- Propensity Scores המהווה פתרון סטטיסטי לסוגיה זו (להרחבה: Breen, 1996). רגרסיה לוגיסטית לבניית משתנה הסלקציה מופיעה בנספח ב לוח מספר 6. חשוב לציין כי משתנה הסלקציה נמצא לא מובהק סטטיסטית. משתמע מכך, שלא קיימים הבדלים בנשירה מהוראה על רקע קיומם של נתוני ההשכלה בקובץ הנתונים.

הוספת משתני ההשכלה הובילו לשינוי בחלק מן המקדמים במודל. לגבי המשתנים הדמוגרפיים, המקדם של משתנה המוצא התחזק באופן משמעותי (פי 1.5), כלומר בהתחשב בנתוני ההשכלה, הפער בנשירה בין מורים יהודים למורים ערבים מתעצם. השכלה גבוהה מאפיינת במידה רבה יותר את האוכלוסייה היהודית, והיא קשורה בתהליכי הנשירה מהוראה של אוכלוסייה זו. בנוסף, משתנה המצב המשפחתי איבד את מובהקותו הסטטיסטית. כלומר, פיקוח על השכלת המורה מבטלת את ההבדלים בסיכויי הנשירה מהוראה בין מורים נשואים למורים לא נשואים. ביתר המשתנים הדמוגרפיים לא חלו שינויים משמעותיים במקדמים.

במקדמי המשתנים התעסוקתיים והמוסדיים חלו שינויים משמעותיים. ביחס למשתנים התעסוקתיים, התפקיד ומספר חודשי העבודה בשנת המעקב האחרונה איבדו את מובהקותם הסטטיסטית, בעוד דרגת השכר, השכר הרבעוני ומספר שעות העבודה השבועיות נותרו קשורים בהפחתת הסיכוי לעזוב את המקצוע בראשית הדרך. ביחס למאפיינים המוסדיים, ההבדלים בין המחוזות בסיכויי הנשירה נעלמו, אך המקדמים של יישוב בית הספר והחינוך העל יסודי הפכו למשמעותיים בתהליך. המקדם החיובי של משתנה היישוב של בית הספר מלמד כי בהינתן נתוני ההשכלה, למורים המלמדים במוסדות חינוכיים ביישובים עירוניים סיכוי גבוה יותר מעמיתיהם המלמדים במוסדות חינוכיים שאינם ממוקמים ביישובים אלו לנשור מהוראה, בעוד שהמקדם השלילי של בית הספר התיכון מצביע על כך שלמורים המלמדים בבתי ספר בחינוך העל יסודי סיכוי נמוך יותר לעזוב את המקצוע בחמש השנים הראשונות מעמיתיהם המלמדים בבתי ספר בחינוך היסודי. גם בהקשר זה, סביר להניח, שהממצאים אלו קשורים לפער בהשכלה בין מורים לפי סוג היישוב ולפי שלב חינוכי (השכלת המורים במוסדות ביישובים עירוניים ובחינוך העל יסודי גבוהה מזו

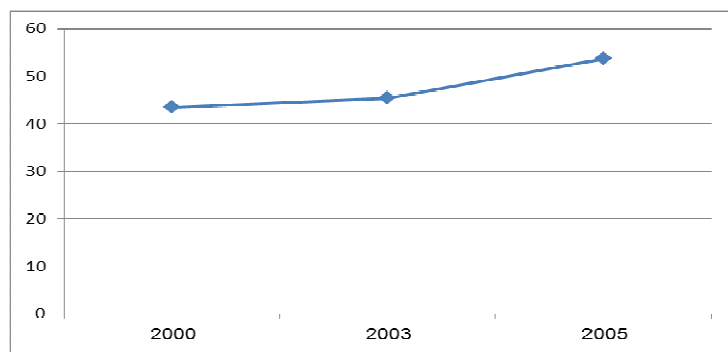
של מורים במוסדות ביישובים שאינם עירוניים ובחינוך היסודי). אם כן, בהתחשב בנתוני ההשכלה, הרי שהפער בין קבוצות על רקע הון אנושי הופך למשמעותי יותר בתהליכי נשירה ממקצוע ההוראה. ביחס למשתני ההשכלה, הנתונים מלמדים כי השכלה גבוהה מהווה מנבא משמעותי לנשירה מהוראה. כך, מאפייני השכלה עדיפים מגבירים את הסיכוי של מורה לעזוב את ההוראה. כפי שניתן לראות בלוח מורים בעלי תארים מתקדמים, כאלו שהתמחו במקצוע פרופסיונאלי או מדעי (לעומת מקצוע חינוך) וכאלו שלמדו באוניברסיטאות (לעומת מכללה לחינוך) נוטים יותר לנשור מהוראה בחמש השנים הראשונות לקריירה המקצועית שלהם.

הממצאים, אם כן, מצביעים על כך שהטובין התעסוקתי מהווה גורם משמעותי בתהליכי קבלת החלטות בקריירה המקצועית של המורה. תהליכים של סלקציה עצמית והון אנושי קשורים אף הם בנשירה מהוראה, אם כי ברמה נמוכה יותר. אך, האם מאפיינים אלו קשורים גם לעיתוי הנשירה?

המורה בתהליך הנשירה: עיתוי הנשירה

כעת נבקש להתמקד בקבוצת המורים שעזבו את ההוראה. הממצאים מלמדים, בדומה לאמור בספרות המקצועית, כי מורים נוטים במידה רבה יותר לעזוב את ההוראה בשנה הראשונה בקריירה המקצועית. מכלל 7,025 המורים שעזבו את ההוראה בנתוני המחקר, הרי שקרוב למחצית מהם (3295 מורים, המהווים 46.9% מכלל הנושרים) נשרו מהמקצוע בשנה הראשונה בהוראה. מגמה זו נמצאת בעלייה לאורך השנים. תרשים 10 מצביע על מגמה זו לאורך השנתונים שנבדקו במחקר: 2000, 2003 ו-2005.

תרשים 10: התפלגות המורים שעזבו את ההוראה בשנה הראשונה מתוך קבוצת הנושרים עד 5 שנים



נשאלת השאלה, האם קיימים הבדלים במאפייני המורים בסיכוי לנשירה בשנה הראשונה לעומת ארבע השנים הבאות? על מנת לבחון סוגיה זו בוצע ניתוח רגרסיה לוגיסטית לאמידת הסיכוי לנשור מהוראה בשנה הראשונה לעומת ארבע השנים שלאחר מכן כפונקציה של המאפיינים הדמוגרפים, התעסוקתיים, המוסדיים וההשכלתיים של המורים. הממצאים מוצגים בלוח 5 בשתי משוואות. המשוואה הראשונה אינה כוללת את משתני ההשכלה, אלו משולבים במשוואה השנייה.

לגבי המאפיינים הדמוגרפים, מרבית המקדמים במשוואה הראשונה לא הגיעו למובהקות סטטיסטית, למעט משתנה המגדר וגיל הכניסה להוראה, אך גם הם מאבדים את מובהקותם הסטטיסטית עם הכללת מאפייני ההשכלה במודל. יוצא אפוא, שהמאפיינים הדמוגרפיים אינם משמעותיים במידה רבה ביחס לעיתוי הנשירה.

המקדמים של המאפיינים התעסוקתיים מצביעים על תמונה שונה. בהקשר זה דרגת השכר, מספר חודשי העבודה בשנת המעקב האחרונה ומספר שעות העבודה השבועיות נמצאו מובהקים סטטיסטית. רמת השכר איבדה את מובהקותה הסטטיסטית עם הוספת משתני ההשכלה במשוואה השנייה. יוצא אפוא, שעלייה בדרגת השכר ובמספר שעות העבודה השבועיות קשורים בהפחתת הסיכוי לעזוב את ההוראה בשנה הראשונה במקצוע לעומת השנים שלאחר מכן. בניגוד לכך, עלייה במספר חודשי העבודה בשנת המעקב האחרונה נמצאה קשורה בעלייה בסיכוי לעזוב את ההוראה כבר בשנה הראשונה במקצוע. ניתן ללמוד מכך כי מסגרת העבודה השנתית משמעותית יותר בהחלטה לנשור בשנה הראשונה, בעוד שדרגת השכר ומסגרת העבודה השבועית משמעותיים יותר במהלך ארבע השנים שלאחר מכן.

לגבי המאפיינים המוסדיים, הרי שעבודה בבית ספר הממוקם ביישוב עירוני קשורה בהגברת הסיכוי לנשור בשנה הראשונה לעומת ארבע השנים שלאחר מכן. השפעת השלב החינוכי על עיתוי הנשירה הפכה למובהקת לאחר הוספת מאפייני ההשכלה במשוואה השנייה. המקדם של בית הספר התיכון הפך למובהק ובכיוון שלילי, כך שלמורים המלמדים בבית ספר תיכון סיכוי נמוך יותר מאלו המלמדים בבית הספר היסודי לנשור כבר בשנה הראשונה לעבודתם. המקדם של המחוז לא הגיע למובהקות סטטיסטית.

לוח 5: רגרסיה לוגיסטית לאמידת הסיכוי לנשור מהוראה בשנה הראשונה לעומת ארבע השנים שלאחר מכן - בקרב מורים נושרים

2	1	
		מגדר - גברים
-.33	.27*	מצב משפחתי - לא נשוי
.13	.14	מהגר
-.10	.16	מוצא (קטגוריית השוואה : מוצא ערבי) :
.004	.07	יהודי
-.71	-.28	אחר
-.02	.03*	גיל כניסה להוראה
-.21	-.08	תפקיד - ניהול
1.16*	1.15*	תפקיד חסר
-.60*	-.52*	דרגת שכר
.90*	.90*	דרגת שכר חסר
-.08	.56*	רמת שכר ברבעונים
1.05	1.78*	רמת שכר ברבעונים חסר
.11*	.09*	מספר חודשי עבודה בשנת מעקב אחרונה
-1.11	-1.19	חודשי עבודה חסר
-.05*	-.04*	שעות עבודה שבועיות ⁴
.34*	.34*	יישוב בית הספר - עירוני
		שלב חינוכי (קטגוריית השוואה : יסודי)
-.04	-.23	גן
-.21*	-.10	על יסודי
-2.29*	-2.04*	אחר
.15	.14	מחוז
1.45*	1.53*	מחוז חסר
.84*		תואר גבוה ביותר
		התמחות (קטגוריית השוואה : חינוך)
.52*		מקצוע פרופסיונאלי או מדעי
.05		מקצוע לא פרופסיונאלי
		מוסד לימודים (קטגוריית השוואה : מכללה להוראה) :
.24*		אוניברסיטה
-.21		מכללה אחרת
1.66		משתנה סלקציה : אין נתוני השכלה (השוואה : יש נתוני השכלה)
		שנת כניסה להוראה (קטגוריית השוואה : שנת 2003)
-.45*	-.29*	שנת 2000
.41*	.27*	שנת 2005
1.38	.80	משתנה סלקציה עבור שינוי קבוצת הדגימה (נשר לעומת התמיד)
-.23	.84*	קבוע
.21	.19	(Cox & Snell) R ²
		P<.05

⁴ במודל זה לא נכללה המשתנה "שעות עבודה שבועיות - חסר", היות וטעות התקן גדלה באופן בלתי פרופורציונאלי והקשתה על פתרון המשוואה השנייה. חשוב לציין כי במשוואה הראשונה המקדם נמצא לא מובהק, ועל כן הורדת המשתנה אינה פוגעת במודל.

הוספת מאפייני ההשכלה למודל אפשרית, כאמור, רק למחצית מהמדגם. הממצאים במשוואה השנייה מצביעים על כך שהשגת תארים מתקדמים, התמחות בתחום פרופסיונאלי או מדעי (לעומת חינוך) וקבלת תואר מהאוניברסיטאות (לעומת מכללות להוראה) קשורים לא רק בהגדלת הסיכוי לנשור מהוראה ולא להתמיד בה, כפי שנמצא קודם לכן, אלא אף לעזוב את ההוראה כבר בשנה הראשונה. אם כן, הממצאים מצביעים על כך שנשירה מהוראה בשנה הראשונה קשורה במידה רבה בהון אנושי עדיף ובמסגרת העבודה השנתית, בעוד שנשירה בארבע השנים שלאחר מכן קשורה בגובה השכר ובמסגרת העבודה השבועית.

ממד נוסף אשר עולה מנתוני המודל מתייחס לשנת הכניסה להוראה. שני המקדמים, של שנת 2000 ושל שנת 2005, הינם מובהקים אך בכיוונים הפוכים. המקדם של שנת 2000 הינו שלילי והמקדם של שנת 2005 הינו חיובי. משתמע מכך, כי הסיכוי לעזוב את מקצוע ההוראה בשנת 2000 כבר בשנה הראשונה לעבודה נמוך מהסיכוי המקביל בשנת 2003, אך בשנת 2005 הוא הופך לגבוה יותר. ממצא זה עקבי בשתי המשוואות. משתמע מכך שהעלייה בשיעורי הנשירה בשנה הראשונה בקריירה המקצועית של המורה ביחס לשנים מתקדמות יותר רלוונטית אף לאחר פיקוח על מאפייני המורה.

המודל הנוכחי מתייחס, כאמור, לאוכלוסיית הנושרים בלבד, והוא אינו כולל את המורים אשר התמידו בעבודתם. על מנת לפקח על השינוי בגודל המדגם הוספנו למודל משתנה סלקציה, אשר נבנה באמצעות שיטת ה- Propensity Scores. גרסיה לוגיסטית לבניית משתנה זה מוצגת בנספח ב' בלוח 7. חשוב לציין כי משתנה הסלקציה נמצא לא מובהק סטטיסטית. משתמע מכך, שלשינוי בגודל המדגם לא קיימת השפעה על המודל הסטטיסטי.

לסיכום, נשירה מהוראה קשורה בראש ובראשונה למאפיינים תעסוקתיים, ופחות להיבטים של סלקציה עצמית ומאפיינים מוסדיים. גם מאפייני ההשכלה, למרות מרכזיותם בקביעת הפריזון התעסוקתי, הרי שהם מרכזיים פחות בכל הנוגע לנשירה של מורים. יחד עם זאת, למרות חשיבותם של המאפיינים התעסוקתיים במודל, הרי שהם מייצגים היבטים גולמיים בלבד של התפקיד. הם אינם מתייחסים להיבטים תפיסתיים ורגשיים של תהליכי נשירה מתפקיד תעסוקתי בכלל, ומהוראה בפרט. היבטים אלו נמדדו במחקר הנוכחי באמצעות ראיונות בקרב מורים נושרים. החלק הבא יתייחס לסוגיה זו.

המורה בתהליך הנשירה: היבטים תפיסתיים ורגשיים

הממצאים מתוך הראיונות חושפים גורמים נוספים לנשירה של מורים מהוראה, מעבר לאלו שהוצגו עד כה. ממצאים אלו מדגישים את ההיבטים התפיסתיים והרגשיים של התפקיד המניעים אף הם תהליכי נשירה בקרב מורים. הממצאים שיוצגו בחלק זה מתייחסים רק למורים שנשרו מעבודתם עד חמש שנים מתחילת הקריירה שלהם. יחד עם זאת, חשוב לציין כי המגמות שעלו מדברי שתי המורות הנוספות שרואיינו במחקר אך נשרו בשנים מתקדמות יותר אף הן דומות לאלו שנמצאו בקרב יתר המרואיינים. במהלך ניתוח הנתונים הוחלט למזג את הממצאים שהתקבלו בראיונות החצי מובנים ואת אלו שהתקבלו בראיונות המובנים במסגרת הסקר, היות והשאלות בשני כלי המחקר נוסחו באופן זהה והממצאים שהתקבלו היו דומים. אם כן, מספר המרואיינים הכללי הוא 38, כאשר 30 נשרו בשנה הראשונה (ההתמחות) ו-8 נוספים בארבע השנים שלאחר מכן.

שתי השאלות הראשונות שנשאלו במסגרת הראיונות ביקשו לחשוף את ההיבטים שעוררו סיפוק או חוסר סיפוק בתפקיד המורה בקרב המורים הנושרים. היבטים אלו מהווים את אבן בסיס בהחלטות להמשך הקריירה. מרבית המרואיינים, הן אלו שעזבו את ההוראה במהלך שנת ההתמחות (20 מתוך 29 מורים) והן אלו שעזבו בשנים שלאחר מכן (8 מתוך 9), מספרים כי הקשר עם הילדים הוא הגורם המרכזי אשר עורר בהם סיפוק בעבודתם בהוראה. יחסי הגומלין עם הילדים במסגרת תהליכי עיצוב זהותם וטיפוח סקרנות ויצירתיות יצקו משמעות אימננטית בתפקיד ההוראה אשר הטביע חותם בקרב כמעט כל המורים שרואיינו במחקר. כך, מספרת גילה שבחרת לפרוש מההוראה לאחר שנה כי עורר בה סיפוק

*י'לראות את ההתקדמות של התלמידות ואת השמחה שלהן כשהן מצליחות
ואת האומץ שלהן לנסות,"*

בדומה לכך סיפרה עמיתתה מירי:

*י'הצלחתי לקדם את הילדים. העבודה איתם סיפקה אותי, היכולת להגיע אל כל
אחד ואחד מהם."*

גם ענת, שהחליטה לעזוב את ההוראה לאחר שלוש שנים תיארה דברים דומים :

"י מאוד אהבתי את השנים הראשונות של הילדים, בגלל זה אהבתי את כיתות א'-ב'. מספק לראות ילד שנכנס בלי ידע של קריאה וכתובה, והנה לראות אותם מתקדם, קורא, כותב. הקשר עם הילדים גרם לי לסיפוק. אני הייתי עבורם דמות משמעותית. זה הדבר שתמיד אהבתי. אני אוהבת להיות עם ילדים, וזה עורר בי סיפוק".

ומה עורר בהם תחושות של חוסר סיפוק? קטגוריית התוכן הדומיננטית העולה מדברי המרואיינים (16 מתוך 38) בהקשר זה קשורה להתמודדות בסוגיות שונות של ניהול כיתה, כאשר המשמעותית ביניהן היא טיפול בבעיות משמעת. קטגוריה משמעותית נוספת מתייחסת להעדר תמיכה מצד הצוות החינוכי (15 מתוך 38). היבטים נוספים שהועלו על ידי המרואיינים מתייחסים לעומס גדול ודרישות תובעניות מצד הממונים הישירים ומצד המערכת הפורמלית (9 מתוך 38) וכן העדר תחושה של אתגר ומימוש עצמי (6 מתוך 38). היבטים אלו הם משמעותיים בתהליך ההכרעה לעזוב את המקצוע. כך לדוגמא אמרה ליבי (עזבה אחרי שנה):

"לא אהבתי את סגנון ההוראה, אופן הלימוד הטכני, לחץ על התלמידים שמוקדן גם על המורה. אין אפשרות ליצירתיות, אין אפשרות לאוטונומיה, עיסוק ברשימת מכולת, עומס כיתות גדולות. הרגשתי כמו בורג קטן שלא יכול להשפיע"

ההחלטה לעזוב את ההוראה לא היתה פשוטה עבור מרבית המרואיינים. החלטה זו לוותה בהתלבטויות רבות, שלעיתים אף ארכו מספר שנים. לבסוף התגבשה בעיניהם ההחלטה לעשות את הצעד. מורים רבים מתארים תחושות של חוסר אוניס, אובדן ותחושת לחץ מתמדת. לדוגמא:

"זורקים אותך למים ואין גיבוי בבית הספר"

"הרגשתי אבודה מול תכנית הלימודים"

ענת, אשר כאמור עזבה את המערכת לאחר שלוש שנים, סיפרה כי:
התלבטתי המון, הרבה זמן. שיתפתי את המשפחה ואנשים קרובים, כי בכל
זאת עשיתי כברת דרך לא פשוטה. השקעתי מאמצים. היה משהו בתוכי שחיבר
אותי לבית הספר ולילדים".

בדומה לכך, רונית סיפרה כי

"בנוודאי שהיו התלבטויות. אהבתי ללמד. אהבתי את העבודה עם הילדים. כן
היו לבטים: מה יהיה? איזה עבודה אני אמצא? איזה סוג עבודה אני אבחר?
רציתי להישאר בחינוך, אבל הייתי בשלב שהייתי פתוחה לדברים אחרים. כמוכן
היה גם את העניין של הפרנסה. אני אם חד-הורית, וצריך לדאוג לפרנסה. אבל
האמנתי בעצמי. אנשים הסתכלו עליי כאילו אני משוגעת שאני עוזבת עבודה
בטוחה".

ארבעה מורים בלבד ציינו כי ההחלטה לעזוב את ההוראה היתה מהירה וללא התלבטויות, כך
סיפרה איילת (עזבה אחרי שנתיים):

"לא היו כל כך התלבטויות. פשוט אמרתי לעצמי: לשם אני לא חוזרת"

אם כן, רגע ההחלטה לעזוב את ההוראה בקרב כל המורים היה בשלב בו ההתמודדות עם
התפקיד הפכה לקשה ביותר לתפיסתם.

מדוע בחרו המורים לעזוב את ההוראה? הסיבות להחלטה לעזוב את תפקיד ההוראה שעלו
מדברי המורים קשורות בעיקר להתמודדות עם דרישות התפקיד. המניע העיקרי להחלטה לעזוב את
ההוראה בקרב מורים שעסקו במקצוע בין שנתיים לחמש הינו עומס יתר ודרישות תובעניות במסגרת
התפקיד (7 מתוך 9 מורים). עדי מציינת כי עבורה:

"יתמיד התנהלות היתה קשה....הרבה עבודה בבית, שעות לשבת ולעבוד בבית
בלי פרופרציה לאחוזי המשרה"

רונית אף היא מדגישה:

"העבודה תובענית בצורה בלתי רגילה ללא תגמול מתאים. כל השנים אמרתי אני נשארת בגלל השליחות, האידיאולוגיה, ערכים, הנאה. אבל המקצוע הזה מאוד שוחק"

סוגיית העומס ודרישות תובעניות כסיבה לעזיבה עלתה גם מדברי המורים שעזבו לאחר שנה

אחת בלבד במערכת, אם כי בשכיחות נמוכה יותר (4 מתוך 30). רון מספר כי הוא עזב את ההוראה

"בגלל הלחץ. הלחץ היה עצום. כשעבדתי, כשלימדתי בבית ספר רגיל היו לי 103% משרה. עבדתי 26 שעות מתוך 24 של אופק חדש. פשוט עבדתי בלי סוף. 400 תלמידים, כל השכבות. המון לחץ להספיק הכל להכין הכל, כל הזמן לחץ...לא היה לי רגע אחד לנשום. לא יכולתי יותר. זה היה חוסר יכולת להתמודד באופן אישי, פיזי ונפשי עם המערכת. לא יכולתי יותר והחלטתי לעזוב".

סיבה דומיננטית לעזיבת המערכת שעלתה בקרב המורים שעזבו בשנת עבודתם הראשונה

מתייחסת להתמודדות עם הכיתה. בהקשר זה מדווחים 10 מורים (מתוך 30) על קושי בניהול כיתה

ובהתמודדות עם תלמידים, בעיקר בכיתות גדולות. רויטל מציינת:

"לא ידעתי כיצד להתמודד עם בעיות משמעת. לא היו לי את הכלים לכך". אמיר מתאר סיטואציה בה "הילדים עשו לי את המוות....איך שהם היו מקללים אחד את השני...זה היה משליך על כל השיעור".

סיבה זו עלתה גם בקרב המורים הוותיקים יותר, חמישה מהם דיווחו אף הם על קושי

משמעותי בהתמודדות עם הילדים כסיבה לעזיבת המקצוע. איילת, מורה למדעים, סיפרה כי היא

החליטה לעזוב את ההוראה לאור

"ההתמודדות היומיומית הקשה עם התלמידים. תארי לך, לקחו מורה חדשה, שרק לפני שנייה סיימה את הלימודים וזרקו אותה לכיתה הכי קשה בבית הספר

בלי לתת יד, עזרה, משהו. זה היה סבל מתמשך, כל הזמן חשבתי איך אוכל לשרוד עוד שבוע. וזה כל כך חבל, כי נורא אהבתי את הלימודים ומאוד רציתי להיות מורה".

דבורה מוסיפה:

"יקשה ללמד טוב את כל ארבעים הילדים בכיתה".

חוסר תמיכה מצד צוות בית הספר (9 מתוך 30 מורים שפרשו בשנה הראשונה וכן 2 מתוך התשעה שעזבו בארבע השנים שלאחר מכן) הועלה גם כן כסיבות דומיננטיות לנשירה מהוראה, בעיקר בקרב מורים בשנת ההתמחות. בהקשר זה טוענים המרואיינים כי צוות הקולגות שלהם לא שימש עבורם עוגן בתהליכי קליטתם בבית הספר ובמהלך שהותם בו, כך שהם נאלצו לא אחת להסתגל למערכת כשהם נטולי תמיכה מקצועית או רגשית. חלקם אף הביעו תחושה של וחוסר הערכה של המאמץ שהשקיעו בעבודתם. רון מספר כי הוא חש בודד בעבודתו, לדבריו:

"יהיה את העניין של הלהיות לבד. בסוף אני נשארתי לבד, לבד עם התלמידים, עם המבחנים, עם הכל, לבד. זה עשה עוד לחץ, להיות לבד ולהספיק הכל לבד. לא יכולתי תמיד להבין מה קורה, ניסיתי כל הזמן להבין ועשיתי את זה לבד. גם אם היתה ישיבה של הצוות, והמורים היו שם מדברים, לא תמיד הבנתי אם זה קשור אליי. הייתי מחסיר דברים, לא מבין דברים. זו היתה מועקה ששברה את נב הגמל"

מעידן מתארת תחושות דומות:

"הרגשתי שאני לבד במערכת, ולא יודעת כיצד להתמודד. העזרה שהיתה, היתה מועטה. היתה לנו סדנת סטאז'. זה היה טוב. אני תוהה איך אפשר לעשות את הליווי יותר יעיל. אולי צריך לעזור יותר, שהעזרה תהייה יותר קונקרטי, בתוך הכיתה".

דבורה מדגישה את חוסר הערכה של הגורמים בבית הספר כלפי עבודתה :

"אין שום הערכה, לא רק הערכה כספית ולא הערכה רגשית. לא היו שיחות הערכה פרט למצב בהם המנהלת רצתה ממני משהו או פרט לשיחות על התלמידים. אפשר לעשות עבודה מעולה ואף אחד לא יגיד על זה אפילו מילה קטנה טובה".

סיבה נוספת שעלתה מדברי המורים (7 מורים שעזבו לאחר שנה ועוד 5 שעזבו במהלך ארבע השנים שלאחר מכן) קשורה לתגמולי שכר נמוכים, בייחוד לנוכח הדרישות הגבוהות מהם. מרים, לדוגמא, טענה :

"השכר של המורה נמוך מידי ביחס להשקעה הבלתי נדלית המתבקשת ממנו לעשות בביתו כמו: שעות הכנת מערכי שיעור, בדיקת מבחנים, וגם ישיבות הורים וישיבות פדגוגיות".

אורית מציינת אף היא דברים דומים :

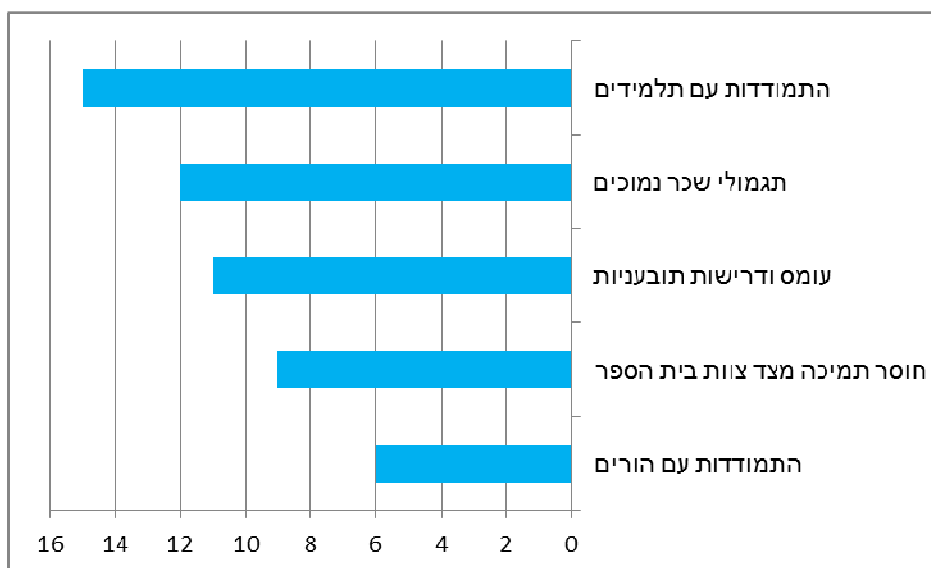
"הרגשתי שאני, אומנם, משקיעה באופן טוטאלי, אך לא מקבלת תמורה בין אם רוחנית, כמו קידום תלמידים, ובין אם כספית. השכר שמורה מקבל בשביל כל המאמץ הזה שהוא משקיע ממש אינו פרופרציונאלי".

שישה מורים מציינים קושי בהתמודדות עם ההורים כסיבה לנשירה מהוראה. ריקי מציינת :

"התערבות יתרה של ההורים מאד העיקה. הם ניסו להתערב ללא בקרה בכל דבר, כולל החומר הנלמד, תהליכי למידה ותהליכים חינוכיים אחרים. מובן שכל הורה רוצה להיות מעורב בחינוך הילד, אבל צריך לשמור על איזון מסוים בין היכולת של ההורה להתערב ולהשפיע לבין המידה בה זה נעשה והיכולת של המורה לקבל החלטות".

תרשים 11 מסכם את מגוון הסיבות העיקריות לעזיבת ההוראה שעלו מדברי המשתתפים.

תרשים 11: סיבות מרכזיות לנשירה מהוראה



על מנת לעמוד על תפיסת המורים את **תגובת הסביבה להחלטתם לעזוב את ההוראה**, הם נשאלו אודות תגובת עמיתיהם, מנהל/ת בית הספר והמפקח/ת של המוסד בו עבדו בדבר החלטתם לעזוב את תפקידם. חמישה עשר מורים (מתוך כלל ה- 38) סיפרו כי זכו לתגובות אמפטיות מצד עמיתיהם ביחס להחלטה לעזוב את ההוראה, לעיתים אלו היו כרוכות בניסיון להניא אותם מההחלטה לעזוב את המקצוע. גילה, שעזבה את ההוראה בשנה הראשונה סיפרה:

יהמורים ניסו לשכנע אותי להישאר לאור ההצלחות שלי עם התלמידים, אך לבסוף הבינני

בדומה לה איריס מספרת:

יהיו מורים שאמרו שחבל שאני עוזבת כי יש לי מה לתרום לתלמידים, והיו כאלה שאמרו שהם מבינים את החלטתי

בדומה לכך מציינת איילת (עזבה לאחר שנתיים) כי עמיתה *ימאוד תמכו ופירגנו, כולם פה אחד אמרו: לכי על זה*.

אורית (עזבה לאחר 4 שנים) מספרת:

יהמחנכות המקבילות חשבו שבתור מורה חבל להפסיד אותי במערכת. בסך הכל הן הביעו הבנה. המורים בשטח מבינים מדוע בן אדם קם ועוזב את מערכת החינוך. אף אחד לא התפלא".

ארבעה מורים ציינו כי צוות ההוראה לא גילה כלל עניין בהחלטתם לעזוב את ההוראה. ענת (עזבה לאחר 3 שנים) מציינת:

"אף אחד לא התרגש יותר מידי. הביעו התעניינות, אמרו: וואו, ואז הם המשיכו הלאה. אף אחד לא לקח את זה ברצינות, הם המשיכו בדרכם. לא התרגשו".

ביחס לתגובת המנהל, תחושות המורים באשר לתמיכת המנהל בתהליך עזיבתם את ההוראה חלוקות. שישה עשר מורים (מתוכם 13 שעזבו בשנה הראשונה) מביעים תחושה של הבנה ותמיכה בהחלטתם לעזוב את ההוראה, ובמידה מסוימת גם ניסיונות להציע להם תנאים אחרים שיקלו על התמודדותם במערכת. מיכל שעזבה את בית הספר בשנה הראשונה מספרת:

"המנהלת ניסתה לשכנע אותי להישאר, כשהבינה שזה לא יצליח ושאני לא מרגישה טוב במקום שאני נמצאת בו היא עזרה ותמכה בי".

בניגוד לכך ארבעה מורים הביעו מורת רוח על חוסר האמפטיה, אדישות וחוסר האכפתיות שחשו מצד מנהל בית הספר כלפיהם וכלפי מצבם. יתרה מכך, עשרה מורים (מתוכם 7 שעזבו בשנה הראשונה) ציינו כי המנהל לא קיים עימם כלל שיחה לגבי החלטתם לעזוב את ההוראה. לדוגמא, לדברי ענת:

"סיפרתי למנהלת שלי בבית הספר. היא הגיבה מאוד לא יפה. הייתה מאוד לא אמפטית, לא תומכת. להיפך, היא לחצה אותי לפינה. היא היתה בהיסטריה ולא ידעה איך להגיב".

ואיילת:

"אמרתי למנהל שאני מסיימת את השנה ולא חוזרת. הוא אפילו לא עשה איתי שיחה".

מדברי ליאורה עולה:

"הודעתי על העזיבה לקראת סוף השנה השנייה...הודעתי לרכזת ולמנהלת שאמרו שחבל מאוד".

אמיר תאר מצב של העדר קשר על מנהלת בית הספר, אך לדבריו הוא זכה לתגובה תומכת מצד סגנית בית הספר, לדבריו:

"עם המנהלת לא הייתי כל כך בקשר. הסגנית תמכה בי תמיכה מלאה ונתנה לי הערכה חיובית".

לגבי המפקחים האחראיים על בית הספר, מרבית המורים מצביעים על חוסר רלוונטיות של המפקח בתהליך. לדידם, המפקח "לא היה שם", ובמקרים מסוימים אף הביע חוסר אמפטיה. כך מספר ערן לגבי המפקחת של בית הספר בו עבד:

"לא הרגשתי שיכולתי לפנות אליה. אני לא חושב שהייתי יכול לקבל תשובה רלוונטית לי ממנה. אני חושב שלה לא היתה שום בעיה שעזבתי את המערכת. אני הרגשתי שהיא חשבה שאני לא איזה אובדן למערכת. היא חשבה שאין בעיה שאני עוזב".

תפיסת הנבדקים את תגובת הסביבה הארגונית להחלטתם לעזוב את ההוראה, אם כן, מצביעה על תהליך הכרוך בבדידות מסוימת, כאשר מידת המעורבות של הגורמים הממונים בהחלטה הינה מצומצמת למדי, והיא באה לידי ביטוי, לרוב, בניסיונות ספורים להניא את המורה מלעזוב את ההוראה. בהקשר זה קיים הבדל משמעותי בתפקיד המנהל והמפקח. מורים רבים מדווחים על תקשורת פתוחה ובמידה רבה אוהדת בין מנהל בית הספר ובינם בתהליך הנשירה שלהם מהמקצוע. יחד עם זאת תשתית כזו אינה מלווה את תהליכי הנשירה של המורים בכל המקרים. ניתן לומר, אם

כן, כי מעורבות המנהל בנשירת המורים בבית ספרו הינה חלקית. בניגוד לכך, דמות המפקח נעלמת מעיני המורים. המפקח נתפס בעיניהם כדמות שולית, בלתי רלוונטית ובלתי משפיעה בכל הנוגע להחלטות קריירה בהקשר של נשירה מהמקצוע. לרוב מתארים המורים תחושות של חוסר אמפטיה וחוסר אכפתיות מצד המפקח להחלטות מסוג זה.

חשוב לציין כי למרות ההחלטה לעזוב את ההוראה שלושים מבין 38 המורים שרואיינו במחקר מציינים כי בעתיד ישקלו לחזור לתחום ההוראה. הם הביעו מידה מסוימת של געגוע למקצוע, אם כי לא לתנאי עבודתם. דבורה מציינת:

"אני אוהבת ללמד, זה בטוח, אבל לא אחזור לאותם התנאים",

ואמיר:

"אני אחזור בשלב מאוחר יותר בחיי. עכשיו אני רוצה להקים בית ולהתפרנס

בכבוד...אני בטוח אחזור לזה. ימים יגידו".

כשנשאלו המורים, האם ניתן היה למנוע את נשירתם מההוראה, רובם טענו כי מפגש תומך יותר שלהם עם הסביבה החינוכית, הכרוך בליווי אמפטי ואוהד כמו גם בהתנסויות חיוביות בביצוע התפקיד בהחלט היה בעל פוטנציאל לזמן דרכים אחרות בקריירה המקצועית, שקרוב לוודאי היו בעלות השלכות משמעותיות על ההחלטה להתמיד או לעזוב את המקצוע, לטובת הראשון.

ומה לעתיד? שמונה מורים בלבד ציינו כי לעולם לא יחזרו להוראה. לאחר ההחלטה לעזוב את מערכת החינוך, תשעה מתוך המורים שהשתתפו בראיונות החליטו לפנות ללימודים בתחומים אחרים, ארבעה מהם לומדים תואר בסיעוד. האחרים המשיכו לקריירה תעסוקתית באפיקים אחרים: מזכירות, מחשבים, מוזיקה, פיננסים, משפטים הנחיית קבוצות וכדומה. שלושה ציינו כי הם עוסקים בחינוך בלתי פורמלי.

ממצאי הראיונות, אם כן, מצביעים על מאפיינים תעסוקתיים נוספים בקרב מורים המניעים את תהליכי הנשירה מהמקצוע. הסיבות לנשירה שעלו מן הראיונות קשורים בהיבטים תפיסתיים ורגשיים של התפקיד, ולא בהיבטים הגולמיים שלו. אלו מתווים את החוויה הקונקרטית של המורה בתוך המסגרת החינוכית, ואופי ההתמודדות של המורה איתם מהווה עוגן בהחלטות בדבר המשך הקריירה המקצועית.

המערכת החינוכית

הממצאים ברמת המערכת החינוכית מוצגים בשלושה מישורים: ארצית, מחוזית ומוסדית, והם מבוססים על מספר סוגי נתונים: מסמכים רשמיים (חוזרי מנכ"ל), ראיונות עם קובעי מדיניות במשרד החינוך, וכן ראיונות ושאלונים שהועברו בקרב מפקחים כוללים במחוזות ובקרב מנהלי בתי ספר. השילוב של מגוון בסיסי מידע מאפשר אבחנה של אופן תפיסת המערכת את תהליך הנשירה מההוראה ואת אופן התמודדותה.

מישור ארצי: משרד החינוך

מסמכים רשמיים: חוזרי מנכ"ל

חוזרי המנכ"ל מהווים מסמכי מדיניות רשמיים של משרד החינוך, והם מתייחסים למגוון רחב של סוגיות העוטפות את הפעילות של בתי הספר וגני הילדים. סקירה של חוזרי המנכ"ל מאפשרת לבחון את המדיניות המוצהרת של הרשויות החינוכיות באשר לתופעת הנשירה של מורים ממקצוע ההוראה. סוגיה זו מרכזית בעיקר בקרב מורים חדשים, אשר, כאמור, נוטים בשיעורים גבוהים יחסית לעזוב את מקצוע ההוראה.

הסקירה נערכה באמצעות בדיקת הנושאים הנידונים בכל חוזרי המנכ"ל, הן הוראות הקבע והן הוראות מידע משנת 1998. הממצאים מצביעים על העדר נהלים מוסדרים בכל הנוגע לנשירה מהוראה, ובאופן מפורט, הנשירה מהוראה אינה מוגדרת באופן פורמלי, לא קיימים נהלים באשר לתיעוד תהליכי הנשירה, אופן הטיפול מצד הגורמים הממונים וכן אופן הסדרת הנושאים הפיננסיים וכל הקשור בכוח אדם. עזיבה של מורים מקבלת התייחסות בחוזרי מנכ"ל ביחס לפרישה לגמלאות או פרישה מוקדמת בלבד.

ההתייחסות היחידה לנושא הנשירה מהוראה מצויה בחוזר מנכ"ל תש"ע 1(ב): "שילוב מתמחים ועובדי הוראה חדשים בבית הספר: הוראת קבע" ספטמבר 2009. חוזר זה עוסק בתהליך קליטתם והשתלבותם של מתמחים בהוראה במוסדות החינוכיים (גני ילדים ובתי ספר). החוזר מתייחס לתקופת ההתמחות הכוללת את שלוש השנים הראשונות בתחום ההוראה, כאשר השנה הראשונה היא שנת ההתמחות ושתי השנים שלאחר מכן המורה זוכה במעמד של "מורה חדש". החוזר מוכל על מערכת החינוך הממלכתית, ממלכתית-דתית בכל השלבים. סעיף 6 בחוזר מתייחס להפסקת

עבודתו של המתמחה באמצע שנת ההתמחות, וסעיף 8 מתייחס להפסקת עבודתו של עובד הוראה חדש בשנתיים הראשונות להוראה לאחר ההתמחות. לשון הנוהל מופיע בנספח ג'. בשני המקרים מפורט תהליך הטיפול בנושא לאחר הודעת המתמחה על הפסקת עבודתו. תהליך זה כולל זימון המתמחה/מורה חדש לשיחה עם המנהל אודות הנסיבות שהביאו את המתמחה להחלטה זו. בהתאם לנוהל, השיחה תתועד בכתב ותתויק בתיק אישי ועותק יועבר למפקח הכולל על בית הספר ולמפקח האחראי על שילוב מורים חדשים במחוז. הנתונים ירוכזו אצל המפקח המחוזי להתפתחות מקצועית, ובסוף השנה נתונים אלו יובאו לדיון במחוז ובמטה המנהל במטרה ללמוד על הנסיבות של הפסקת עבודתם של המורים בתחילת דרכם. הסדרת נהלים ביחס לנשירה של מורים מתחילים היא צעד חשוב, היא נותנת ביטוי לאחריות של משרד החינוך כלפי מניעת נשירה של מורים מתחילים, והיא ממלאת חסך בכל הנוגע לטיפול במורה המתחיל במסגרת ההתמחות (נאסר, רייכנברג ופרסקו, 2006).

למרות הדברים האמורים, הוראות הקבע ביחס להפסקת עבודתם של המורים בשלוש השנים הראשונות בדרכם החינוכית כלליות למדי והן ניתנות לפרשנויות שונות. בנוסף, עמדת המפקחים האחראיים ומנהלי בתי הספר באשר לנהלים ולביצועם כמו גם אופן היישום שלהם במערכת לא נבדק. יתרה מכך, הנוהל מתייחס למורים שעוזבים את ההוראה בשלוש השנים הראשונות של הקריירה המקצועית, והוא אינו כולל התייחסות לנשירה מהוראה בשנים שלאחר מכן. אומנם, בשנים הראשונות במקצוע שיעורי הנשירה גבוהים באופן משמעותי, אך גם לאחר שלוש שנים קיימים שיעורים לא מבוטלים של מורים שעוזבים את ההוראה. חוזר המנכ"ל הנוכחי אינו מתייחס למורים הללו.

חשוב לציין כי ניתוח חוזרי המנכ"ל כולל את ההוראות שפורסמו משנת 1998 בלבד. יחד עם זאת, על מנת לבדוק את ההתייחסות לנשירה מהוראה לפני שנת 1998, הופנתה פנייה למרכז הפניות של משרד החינוך. בתאריך 21 ביולי 2011 התקבלה התשובה ממשרד החינוך לפיה: "לא קיימים חוזרי מנכ"ל בנושא".

לסיכום, נושא הנשירה מהוראה זוכה להתייחסות מצומצמת ביותר בכל הנוגע לנשירה מהוראה. ההתייחסות היחידה בנושא כוללת נהלים הנוגעים לנשירה של מורים בשלוש השנים הראשונות בקריירה המקצועית שלהם. יחד עם זאת, עמדתם של בעלי התפקיד המרכזיים במערכת

החינוכית האמורים לטפל במורים הנושרים אינה ידועה בספרות המחקרית. החלק הבא יבחן סוגיה זו.

קובעי מדיניות ונשירה מהוראה

במסגרת המחקר נערך ראיון פתוח עם מנהלת האגף להתמחות בהוראה אודות המדיניות הפורמלית של המערכת החינוכית בכל הנוגע לנשירת מורים, כאשר הושם דגש על שלב הכניסה להוראה. שלב זה, כאמור, הוא שלב קריטי מבחינת נשירה של מורים ממקצוע ההוראה.

לדברי מנהלת האגף אגף ההתמחות וכניסה להוראה, הרשויות החינוכיות המוסמכות מכירות בחשיבות של טיפוח וקידום של הכניסה להוראה, מתוך הבנה שזהו שלב מכריע בקריירה המקצועית של המורה. כתוצאה מכך, הוחלט להסדיר את הטיפול והפיקוח על שלב זה. מבחינת מדיניות חינוכית המשמעות של החלטה זו באה לידי ביטוי בהקמת האגף להתמחות וכניסה להוראה ובהבניית תשתית מוסדרת של תכנית ההתמחות למורים. תכנית זו פועלת במערכת החל משנת 2000 באחריות האגף להתמחות בהוראה, והיא מלווה את המורה באופנים שונים במהלך שלוש השנים הראשונות עד קבלת הקביעות במערכת. פעילות האגף לקידום תהליכי קליטה מיטביים, טוענת המנהלת, נועדה בראש ובראשונה למנוע נשירה של מורים, בייחוד הטובים שביניהם. מדבריה:

"אפשר להגיד אפילו שהרציונל להקמת האגף הזה, ולכל הפלטפורמה של התמיכה, אם בתמיכה אישית ע"י חונכות, אם בסדנאות עמיתים, אם בקשר אישי, אם במדריכות בכל הארץ, הרציונל לכל זה הוא, מניעת נשירה. ... כי בעצם מה שאנחנו מנסים זה למנוע את הנשירה של הטובים".

מנהלת האגף מעלה שתי טענות ביחס לתופעת הנשירה מהוראה:

1. קושי בהערכת ממדי התופעה והצורך לבחון דרכים להתמודד איתה לאור שנים רבות של העדר תיעוד מוסדר.
2. קושי בהגדרת התופעה. לדבריה, הגדרת הנשירה מהוראה ברמת המורה כהיעדרות במצבת כוח האדם לאחר כניסה רשמית למערכת הינה פשטנית, והיא אינה מתייחסת למגוון רחב של

מקרים בהם המורה אינו מופיע במצבת כוח האדם בפועל, אך לא נשר מהוראה, אלא לא מצא עבודה מסודרת במערכת, לדוגמא:

”בחורה הייתה ולימדה והצליחה, והייתה במקום מורה בשבתון, והמורה בשבתון חזרה, ואז למורה לא היה מקום בבית הספר ואז היא לא מופיעה עוד פעם ללמד, אלא רק אחרי כמה שנים שהיא מצאה עבודה, ובעצם חושבים שאולי היא נשרה, אבל בעצם היא לא נשרה, פשוט לא היה מקום עבודה והיא רצתה להמשיך”

הסיבות המרכזיות לנשירה של מורים חדשים, לדברי מנהלת האגף, קשורים לרוב למפגש של המורה עם המציאות המורכבת בבתי הספר ובגני הילדים. מורים רבים חווים את "הלם הכיתה החיה" וקושי בהתמודדות עם תפקיד המורה במציאות בה הם נדרשים לפעול כמורים מן המניין ללא חסות המדריכים הפדגוגיים. סיבה נוספת לנשירה קשורה גם בתרבות קליטה שאינה מזמנת למורה הצעיר תנאים מיטביים להצלחה ולהתמודדות עם המצוקה הראשונית. בהקשר זה מתארת מנהלת האגף מצבים בהם מורים חדשים מקבלים תפקיד של מונך בכיתות הבעייתיות בבית הספר, הוראה בשעות קשות, הוראה בתחום שאינו התמחותו, כיתות גדולות וכדומה. מדבריה:

”בפריטים שאנחנו כן רואים בהם את המקרה הקלאסי של נשירה, אז אנחנו יכולים לדבר על כך שהפער בין הפנטזיה של מה זה להיות מורה ואיך אני אצליח, לבין המציאות המורכבת בבתי הספר, זה אחד הגורמים לנשירה. הגורם הנוסף הוא חוסר התארגנות של בתי הספר לתרבות קליטה מיטבית, דהיינו, תנאים מאפשרי הצלחה: כיתות פחות קשות, שעות פחות בסוף היום, אוכלוסייה קטנה יותר בכיתות, מקצועות שהאדם מוכשר להם. המערכת הקולטת לא תמיד עדיין הפגימה את זה, ועוד פעם נותנים את הכיתות הכי קשות לחדשים והשעות הכי קשות, ולא תמיד נותנים לו ללמד את מה שהוא למד, והעיקר שהוא יהיה שם בכיתה”

מנהלת האגף מציגה שלושה אפיקי מדיניות למניעת נשירה של מורים חדשים:

1. הקניית מסגרת תומכת אישית לכל מורה חדש במערכת. במסגרת תכנית ההתמחות מורה זוכה בשנה הראשונה במקצוע לליווי של מורה חונך בבית הספר והשתתפות בסדנה במוסד אקדמי. לאחרונה תכנית זו הורחבה לשנה נוספת. התכנית נועדה להבנות מסגרת תומכת ומכוונת, המטפחת שיח עמיתים בשיתוף מורה מנוסה, מדריך אקדמי ומורים צעירים נוספים המצויים באותו השלב הפרופסיונאלי.
2. פנייה אישית של האגף להתמחות בהוראה למורים חדשים המביעים רצון לעזוב את ההוראה. במהלך הפנייה נעשה ניסיון לברר את מהות הקושי ולמצוא דרכים לפתרונו. מדברי מנהלת האגף השיחה עם המורה הצעיר הובילה להצלחה לא מבוטלת במניעת נשירה.
3. טיפוח של תרבות קליטה של מורים חדשים על ידי הפניית האחריות לתהליך זה למנהלי בתי הספר. בהקשר זה נערכים ימי עיון, סדנאות והדרכות למנהלים.

"השנים האלה הן קריטיות, אבל אם מצליחים לאפשר למורים החדשים לעבור את השנתיים האלה, הם שוב מתאהבים במקצוע. תחושת התסכול וההלם, הבדידות והתחושות הקשות שהן גורמות לנשירה לא ממשיכות להתמיד לאורך כל החיים המקצועיים. ההוראה היא קשה ומורכבת, אבל היא גם מלאה הצלחות וסיפוק... כל הקשיים הללו שמאפיינים את שלב הכניסה, הם ברי פתרון. זה לא שההוראה לא ממשיכה להיות אתגר מורכב, אבל אנשים שצלחו את שלב הכניסה בהצלחה, הם באים עם כוחות ועם תחושת מסוגלות ועם תחושה של זהות מקצועית שהתגבשה והם יכולים להתמודד עם האתגר הזה"

ומה לגבי מניעת נשירה בשלבית מתקדמים יותר בקריירה ההוראתית? בהקשר זה לא קיימת מדיניות מוסדרת, אך לדברי מנהלת האגף, הנחלה של תרבות של הכלה בקרב מנהלי בתי הספר תקדם תרבות של טיפוח כוח אדם תוך שאיפה לשמר את המורים בצוות ההוראה, ולא רק כי יש להם קביעות, אלא מתוך חזון של פיתוח צוות אפקטיבי המקדם את מטרות בית הספר. המודעות לפיתוח ושימור הצוות החינוכי מתחילה לחלחל בקרב מנהלים רבים, אשר ניכרת בהם התובנה שאם לא ישמרו על המורים הטובים שלהם, הם עלולים להישאר בלעדיהם.

מישור מחוזי: הפיקוח

הפיקוח במחוזות של משרד החינוך הינו הזרוע המפקחת על יישומה של המדיניות החינוכית. מנגנון זה נועד להשגיח ולבקר את פעילותם של בתי הספר וגני הילדים, כמו גם לסייע בקידום וטיפוח תהליכים חינוכיים. תפקיד זה אמון בעיקרו בידי המפקח הכולל. ממצאי הראיונות והשאלונים בקרב מפקחים במחוזות השונים פורסים תמונה ראשונה אודות תפיסת הזרוע המפקחת במשרד החינוך את תהליך הנשירה מהוראה.

שכיחות הנשירה מהוראה

תפיסת המפקחים את הנשירה מהוראה כורכת בתוכה בראש ובראשונה את האבחנה בין נשירה להנשרה. המפקחות שרואיינו במסגרת המחקר נוטות להבחין בין נשירה שמקורה ביוזמת המורה לבין נשירה שמקורה הינו ביוזמת המערכת. לדידן, מורים רבים עוזבים את ההוראה באופן ישיר או עקיף ביוזמת המערכת החינוכית, לרוב בידי המפקח או מנהל בית הספר. מורים אלו, לפי המפקחות, עוזבים לרוב לאור כישורים פדגוגיים לוקים בחסר או בעיות אישיות שמקשות על השתלבותם במערכת. בניגוד לכך, מורים רבים עוזבים את ההוראה ביוזמתם, והם עשויים להיות מורים טובים שהמערכת מפסידה. כך טוענת סימה כי:

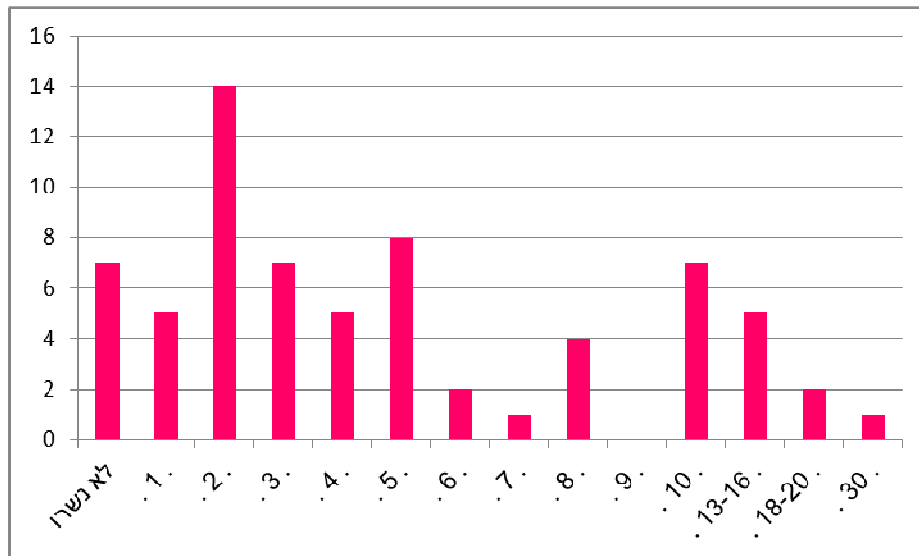
"מורה שכושל בדרכו, אנחנו מנשירים אותו כדי שלא ייכנס לכוח ההוראה....מורה שעוזב מיוזמתו בגלל סיבות אובייקטיביות יכול להיות מורה טוב. אבל מורה כזה חווה טראומה בשלב הקליטה בשל היעדר תרבות קליטה טובה בבית הספר. מחובתנו לשכנע מורה כזה להישאר במיוחד לנוכח המחסור במורים טובים במערכת"

ולדבריה של גילי:

"צריך לזהות את אותם המורים הטובים ולא לוותר עליהם מהר. אני זוכרת שהייתי בכנס והייתה שם מורה מצטיינת שעזבה. ממש כאב לי הלב עליה, אסור לנו לוותר על כאלה שאנחנו חושבים שהם יכולים להיות טובים למערכת אבל הנסיבות הקשו עליהם"

המפקחים שהשתתפו במחקר מצביעים על שכיחות בינונית של הישגות התופעה במהלך שנת לימודים. כך, לדוגמה בסקר שהועבר בקרב המפקחים במחוזות השונים הם נשאלו אודות מספר המורים שעזבו לצמיתות את ההוראה שלא מטעמי פרישה לגמלאות בבתי הספר שבאחריותם בשנת הלימודים תשע"א, השנה הקודמת למועד מילוי השאלון. תשובות המפקחים ($n=68$) מצביעות על טווח הנע בין 0 מורים עד 30 מורים שעזבו את ההוראה לצמיתות בשנה זו, בסה"כ נשרו כ- 5.51 בממוצע (ס.ת. 5.57). תרשים 12 מתאר את שכיחות הנשירה מהוראה בשנה זו לפי דיווח המפקחים. מנתוני התרשים ניתן להבחין כי שבעה מפקחים (10.3% מהמדגם) מציינים כי לא נחשפו כלל לנשירה של מורים בשנת הלימודים תשע"א. מחציתם (57.5%) מדווחים על נשירה של 1-5 מורים בשנה זו, כאשר שבעה מפקחים נוספים (10.3% מהמדגם) מדווחים על נשירה של 10 מורים.

תרשים 12: שכיחות הנשירה מהוראה בשנת הלימודים תשע"א על פי דיווח המפקחים ($n=68$)



חשוב לציין כי המפקחים שמילאו את שאלוני המחקר טוענים כי הם היו מעוניינים במידה מעטה בלבד שהמורים שנשרו מהוראה בשנת הלימודים תשע"א בבתי הספר שבאחריותם יישארו במערכת החינוך (ממוצע 2.29 בסקלה של 1-5, ס.ת. 1.12), וכי הם נתקלו גם כן במידה מעטה

בקשיים הקשורים למחסור בכוח אדם כתוצאה של נשירה בקרב אנשי הוראה (ממוצע 2.37 בסקלה של 1-5, ס.ת. 1.34).

בדומה לכך, המפקחות שהשתתפו בראיונות טוענות כי הן נתקלו באופן אישי במעט מאוד מקרים של נשירת מורים מהוראה. בהתייחסותן לתופעה זו הן מבחינות בין נשירה של מורה חדש לנשירה של מורה ותיק. לדידן, נשירה של מורה חדש היא תוצר של תהליכי קליטה לקויים במוסדות החינוכיים וחוסר תמיכה במהלך הצעדים הראשונים במערכת. כך לדוגמה טוענת גילי:

“מורה שנושר בשלוש השנים הראשונות זה מורה שיכול להיות שאם הוא היה מצליח לצלוח את הקשיים של הכניסה, הוא היה נשאר מורה להרבה שנים במערכת ואפילו המורה של המדינה. אני מצרה על העובדה הזאת, אני חושבת שאנחנו חייבים לעשות יותר בתחום הזה של כניסה של מורים...מורה חייב שיהיה לו יותר ליווי בשנים הראשונות שלו. זה בדיוק זה ואני מקווה מאוד שזה יוריד את אחוז הנושרים בשנים הראשונות.... לרוב הם נושרים בגלל ניהול כיתה לא בגלל ידע מקצועי ולא בגלל שכר ולא בגלל שום דבר אחר. רוב המורים שנושרים זה בעקבות הפער בין האידיאולוגיה שלהם לבין החלם של הכיתה, שבה פתאום צריך להיות גם שוטר, גם סדרן וגם כבאי...את זה לומדים במעשי לא בתיאוריה. את תחום הדעת אתה יכול ללמוד בתיאוריה, אסטרטגיות הוראה אתה יכול ללמוד בתיאוריה, ניהול כיתה אתה לא יכול ללמוד את זה בהתכתבות. אתה חייב להיות בכיתה, להתמודד עם האירועים הכיתתיים ותוך כדי זה אתה מגלה את העוצמות שלך ואת היכולות שלך...זה לא דבר שאפשר להעתיק ממישהו אחר”

סימה מציגה דוגמה של מורה חדשה שהתקשתה להשתלב במערכת והחליטה לעזוב את ההוראה. לדבריה:

“הייתה לי מורה שנקלטה כסטודנטית באחד מבתי הספר. היא התחילה כמורה ממלאת מקום ומאוד מצא חן בעיניה המקצוע, הוא מאוד התחברה לזה. ואז

שכנענו אותה שכדאי לה ללכת למכללה ולהתחיל ללמוד, ובאמת היא הלכה ללמוד הוראה, אבל משהו קרה לה בחיבור שלה עם מנהלת בית הספר והיו לה המון טענות, לאורך כל תקופת הלמידה שלה היא היתה מאוד ממורמרת ביחס של אווירת חדר המורים וכן הלאה. גם באותה תקופה היא נכנסה להריון והיא לקחה חופשה ארוכה כי היא ילדה תאומים ואחרי שנה היא החליטה בצורה נחרצת שהיא לא חוזרת להוראה. היא היתה פספוס"

עדה מספרת אף היא :

"המורה האחרונה שנשרה אצלי הייתה מורה בתוכנית "חותם" שגילתה שכנראה המקצוע יותר קשה ממה שחשבה ולמרות שהיו לה יכולות, היא החליטה להפסיק"

ולדבריה של חן :

"אם מורה כבר פרשה אחרי שנתיים אז אני חושבת שזה לא רק כישלון שלה זה גם כישלון של המערכת"

בניגוד לכך, נשירה של מורה ותיק, לטענת המפקחות, היא לרוב תוצר של הישנות של תחושת שחיקה עמוקה המקשה על המורה להמשיך ולפעול בכיתה באופן יעיל. במקרים רבים מורים ותיקים נוטים לעזוב בהסדר של פרישה מוקדמת. המפקחות מציינות כי בכל שנה הן מקבלות פניות רבות לפרישה מוקדמת ממניעים אלו. חן מספרת :

"היו לי חוויות מאוד לא נעימות עם מורות שרצו לעזוב, זאת אומרת שרצו לפרוש מההוראה בגילאי 50. כל אחת תירצה את זה במובן הרפואי, תמיד משהו שקשור בשחיקה גופנית. לאחר שנים התחלתי לשמוע גם שחיקה נפשית ולא יכולה יותר!". אני זוכרת חוויות של מורות שבאו אליי ואמרו לי 'תראי, אני סובלת מלחץ דם גבוה/ מסכרת... מכל מיני כאלה, על מנת לפרוש..... אני מקבלת, בוא נאמר, משהו כמו 10-12 בקשות פרישה. אני יודעת שמאשרים

בסופו של דבר אולי ל- 40%-50%. אבל אלה שמקבלות תשובה שלילית פשוט מרגישים שהם לא מסוגלים יותר, לא מסוגלים לקום וללכת ב- 27.8 לבית הספר. פשוט לא. אתה שומע משהו שהוא משתק בקול שלהם, שנפלה עליהם גזירה קשה כשהם קיבלו את המכתב שהם לא פורשים. מי שכבר מבקש בפעם השנייה או בפעם השלישית ונענה.. בגילאי 55-56, שהוא מרגיש שזהו הוא כבר לא יכול יותר ונענה בשלילה- זה מפח נפש"

בהמשך לדברים אלו, גילי מתייחסת לנשירה של מורים בעשר השנים הראשונות בקריירה שלהם, לדידה:

"מורה שמפסיק את עבודתו בהוראה אחרי שהוא קבוע, מה שקורה הרבה פעמים הנשירה באה אחרי חופשה ללא תשלום. המורים לא נושרים ממש. הם קודם מבקשים שבתון. יוצאים לשבתון בשנה השביעית, אחרי זה הם רואים כי טוב והם מבקשים חל"ת שנה שנייה. ואחרי זה כבר קשה להם לחזור והם מבקשים חל"ת שנה שלישית, עכשיו אין חל"ת שנה רביעית ואז הם מבקשים או פיטורים ואז מתפטרים או שעושים הקפאת זכויות שזה גם סוג של פיטורים"

הטיפול במורה נושר

ומה קורה עם המורה הנושר? באיזו מידה המפקחים במחוז תופסים את תפקידם כאחראים על הטיפול על הנשירה מהוראה? המפקחים שהשתתפו בסקר מדווחים על מעורבות בינונית בטיפול במורה שהחליט לעזוב את ההוראה (ממוצע 2.97 בסקלה של 1-5, ס.ת. 1.20). יתרה מכך, המפקחים אף טוענים כי מעורבות של הפיקוח תורמת במידה בינונית בלבד לצמצום הנשירה של מורים מהוראה (ממוצע 3.17 בסקלה של 1-5, ס.ת. 1.05). שלושים ואחד מפקחים (43%) מצביעים על תרומה משמעותית בהקשר זה.

שיחה עם המורה המבקש לעזוב את ההוראה היא אחת האסטרטגיות לטיפול בתופעה, ואכן מרבית המפקחים (58 מתוך 68) מדווחים כי הם מקיימים לפחות שיחה אחת עם מורה הבוחר לעזוב

את ההוראה. מפקח אחד התנה את השיחה במאפייני המורה (מאפיינים אישיים ומקצועיים). עשרה מפקחים בלבד טענו כי אינם מקיימים כלל שיחה עם מורה שאינו מעוניין יותר להישאר בהוראה. ממצאים דומים עלו גם מתוך הראיונות עם המפקחות. ניתוח תוכן של תשובות המפקחות מצביע על אמביוולנטיות ביחס לטיפול במורה המבקש לעזוב את ההוראה. מצד אחד, המפקחות מצביעות על החשיבות שיש למעורבות פעילה של הפיקוח בטיפול במורה אשר בוחר לנשור מתפקידו, ביחוד בקרב מורים טובים. כך לדוגמא טוענת גילי כי:

"אני חושבת שזה מאוד חשוב, כדי לא להפסיד מורים טובים...למסד שיחה עם מפקח לפני שמורה עוזב כדי לראות אולי בכל זאת הייתה חוויה לא טובה והחוויה הלא טובה צבעה את התחושה ואז המורה נושר מהסיבות הלא נכונות. יש כאלה שיש להם סיבות נכונות, יש כאלה שיש להן בעיות מאוד קשות בבית, הן צריכות עבודה פחות תובענית...הייתי ממסדת איזשהו הליך של מנגנון שאומר שלפני שאתה נושר, לפני שיש לך את הפנייה לכוח אדם, צריך שיחה עם הפיקוח, שהמפקח יזמן את המורה כדי לראות מהן באמת הסיבות.... אנחנו מרגישים שזה אחד מהתפקידים שלנו, זה לזהות חוסר שביעות רצון של מורה במקום מסוים"

חן תומכת במידה מסוימת בעמדתה של גילי:

"נאמר שיש לנו מורה שאחרי שנתיים החליטה, באה ואמרת לי: 'תשמעי, אני חושבת שבחרתי בקריירה לא נכונה', אז אנחנו יושבים איתה ושואלים אותה מה קרה: 'מה קרה? הרי היה לך חלום, איך התנפץ לך החלום? מה הגורמים לתחושת התסכול?'"

יהודית מסייגת את הדברים תוך אבחנה בין מורים שיש סיכוי שיישארו בהוראה לבין מורים

שגמרו אומר בהכרעה זו, לדבריה:

"אני חושבת שאם המורה ממשיכה בשדה החינוך באיזשהו אופן אז אולי כן לעקוב, למרות שאני לא רואה איך אנחנו עושות את זה מבחינת ריבוי

המטלות. ואם היא קיבלה החלטה, והיא שלמה עם עצמה שזה לא התחום שלה והיא מתעניינת בדברים אחרים אז אני לא בטוחה שצריך.. אם אנחנו יכולים להיות גורמים לעזור לה ואיכשהו ליישר קו ולהגיע איתה לידי כיווני דרך אחרים שבאמצעותם היא כן תוכל לבנות את עצמה אז אני חושבת שצריך כן לצאת לדרך משותפת"

מצד שני, המפקחות מטילות את מרכז הכבד באחריות לנשירה של מורה, בעיקר מורה חדש על מנהלי בתי הספר. לדידן, מנהל שמיטיב להכיל את המורה הצעיר, ומקנה לו תמיכה בצעדיו הראשונים במערכת על ידי הדרכה ותמיכה תורם להפחתת הנשירה במערכת. בניגוד לכך, מנהל שנוטה ל"זרוק" את המורה בדד למים העמוקים, ולתת לו לנווט בעצמו את דרכו במערכת מגדיל את הסיכוי של המורה להיכשל בתפקידו, ובמידה רבה לבחור לעזוב את ההוראה. גילי מספרת:

יהמנהלת מאוד משמעותית בתהליך ההתפתחות של המורים החדשים...יש שני סוגי מנהלים, וזה גם מסייע לנשירה. יש לי מנהלת שאמרה לי: 'יתקשיבי אני לא מקבלת עקרונות בית להוראה, אני מקבלת מורות, הן למדו להיות מורות ולכן מהיום הראשון אני מצפה מהן לכך וכך'. אני שומעת ומבינה שמהגישה הזאת לא תהייה צמיחה. אצלה המורות היו צריכות להוכיח את עצמן מהצעד הראשון שלהן בבית הספר וזה כבר מתכון לכישלון...לעומת זאת יש לי מנהלת אחרת שהיא מנהלת פדגוגית, היא מלווה את המורים בהתפתחות המקצועית שלהם, היא יוצרת משוב אמיתי לא על הדרך, היא אומרת להן: 'יתקשיבו, אני יודעת שאתן בתחילת הדרך'....". יש מנהלות שבאמת כבר הפנימו את זה שהן אלה שאחראיות לכך שמורה לא ינשור אבל יש מנהלות שלא רואות את זה כך...לשמחתי הרבה רוב המנהלים כבר משנים את הגישה, הם מבינים שהם אחראים על ההתפתחות המקצועית של המורה. והמורה, זה שיש לו תעודת הוראה וזה שיש לו תואר ראשון לא הופך אותו להיות מורה. רק שלושת השנים הראשונות שהוא באמת מיישם את מה שהוא למד, אז הוא מתחיל להיות מורה,....ולמנהלת יש תפקיד חשוב בהתפתחות המקצועית שלו"

חן מחזקת את דבריה של גילי:

"אני נותנת משקל מאוד כבר לבית הספר, בהצלחה ובכישלון של מורים בשנים הראשונות לקריירה שלהם. זה נכון בעיקר לגבי מנהלים, המרקם של חדר המורים, התרבות של חדר המורים, המנהלת שאכפת לה באמת מהמורה החדשה והיא מבקשת מרינה, גילה ודינה: תעזרי לה כשהיא מבקשת עזרה... אני מאמינה בכוח של המנהל בקליטת מורים חדשים בבית הספר שלו....כשמנהלת אומרת שקליטת מורים חדשים זה חלק מהתפקיד שלה אז אתה יודע שהמורים יצליחו"

עדה אף היא טוענת כי האחריות במתן תמיכה למורה מצויה בראש ובראשונה אצל המנהל:
"המנהל בסופו של דבר אחראי על הכל, המנהל צריך לוודא שהאדם עושה את תפקידו נכון, הוא צריך ללוות אותו כמובן, לתמוך בו"

גם באשר לקיומם של נהלים לטיפול במורה הנושר ותיעוד תהליך הנשירה נמצאו תשובות אמביוולנטיות. מרבית המפקחים שהשתתפו במחקר, הן בסקר (57 מתוך 74) והן בראיונות (3 מתוך 5) מצביעים על העדר נהלים מוסדרים ופורמליים לטיפול במורה הבוחר לעזוב את ההוראה. יתר המפקחים טוענים כי קיימים נהלים כאלו, וכי הם כוללים שיחה עם מנהל בית הספר, שיחה עם המפקח הכולל ושיחת עם כוח אדם. הם אף מציינים כי קיימים נהלים מוגדרים באשר לעזיבה במסגרת פרישה מוקדמת, וכי עבור כל מורה שבוחר לעזוב את ההוראה מצורף לתיקו האישי טופס "הפסקת עבודה". בדומה לדבריה של יהודית:

"יש טופס רשמי שאנחנו מדווחות עליו, גם עם כניסת העובד למערכת וגם עם יציאתו. זה מגיע גם לגזברות ועל הבסיס הזה אנשים מקבלים את משכורתם. אז בתיק של מורה שנושר צריך להיות כזה טופס שמצביע על הפסקת עבודה"

במקביל לכך, 48 מתוך המפקחים שהשתתפו בסקר (64.9%) מדווחים כי הם נוהגים לתעד את תהליך הטיפול במורה הנושר, יחד עם זאת מתוך הראיונות עולה כי לא קיים טופס רשמי בנושא זה, כך שלא קיימת בהכרח אחידות באופן הטיפול והתיעוד של תהליך הנשירה. לדברי גילי:

"אין דו"ח לקראת מורה נושר. הוא בא לכוח אדם והוא מסדר את זה מול כוח אדם. הוא אומר תקשיבי: 'עבדתי עשר שנים, אני לא מתכוון לחזור למערכת, מה ההצעות שיש לך?' אז היא אומרת לו: 'מבחינה פורמאלית אתה יכול להקפיא את הזכויות שלך, אם לא לקחת חל"ת, אתה יכול בינתיים לקחת חל"ת, תמצה את החל"ת, תבדוק את עצמך בשלוש שנים הקרובות ואחרי זה תחזור ואז תחליט אם אתה רוצה לפרוש'...מורה לא קבוע מקבל"

ולדברי סימה:

"אין לי שום מושג לגבי תיעוד ומעקב...אני חושבת שצריך להיות תיעוד ומעקב וברמה של שקיפות. הייתי בונה מנגנון שעוקב אחר נשירת מורים ברמת ב"ס, ברמת מחוז"

ולבסוף, עדה:

"מעבר לדוחות צפייה אולי, לא חושבת שיש תיעוד מעבר לזה...מורים שמועסקים דרך משרד החינוך, המשרד מוציא להם לקראת ה-31 למאי, אוטומטית לכולם הודעה על הפסקת עבודה. אוטומטית לכולם, גם לטובים ביותר. אלה שממשכים הופכים להיות קבועים, ואלה שבבית הספר החליטו לא להמשיך את העסקתם - נעלמו מהמערכת. אנחנו לא עוקבים אחריהם, אנחנו לא מכירים אותם בהרבה מקרים, אנחנו לא יודעים עליהם שום דבר. אם היה מישהו שממונה על זה שהיה עושה מעקב ושואל את המורים מה ניתן היה לעשות כדי להשאירם במערכת היינו יכולים ללמוד מזה הרבה"

מניעה וצמצום הנשירה מהוראה

המפקחים מסכימים במידה בינונית כי ניתן לצמצם את הנשירה של מורים מהוראה (ממוצע 3.11 בסקלה של 1-5, ס.ת. 81). ניתוח תוכן של הראיונות ושל תשובות הפתוחות בשאלונים מלמד כי המפקחים טוענים שצמצום התופעה יתאפשר במסגרת הבניית תנאים טובים יותר עבור צוות ההוראה. מרכז הכובד בהשגת יעד זה, לדידם של המפקחים שענו על השאלונים ושהשתתפו בראיונות, נעוץ בהבנייה של תרבות שיח ותמיכה, אשר תטפח ערכים של הקשבה ואמפטיה ותקדם דיאלוג פתוח בין המנהל והמפקח לבין המורה. תרבות השיח והתמיכה מהווה משענת עבור המורה בעיתות של קושי בהתמודדות עם התפקיד לאורך כל שנות הקריירה במקצוע. במקביל לכך, מציעים המפקחים אסטרטגיות לקידום מעמדו המקצועי של המורה, בין היתר על ידי תיקון והעלאת מדרגות השכר, הצבת אתגר ועניין בתפקיד, מתן תמריצים ובניית אופק לקידום מקצועי.

יתרה מכך, המפקחים מצביעים על החשיבות הרבה באיתור מורים השוקלים לעזוב את ההוראה הן על ידי המנהלים והן על ידם, ובניית מנגנון לטיפול במורים אלו, בעיקר בטובים שביניהם. הם מציעים לזמן מורים אלו לשיחה בפיקוח, תוך הפנית תשומת לב למהות הבעיה והקושי העומדים בפני איש ההוראה, ובדיקת חלופות לצורך מתן מענה לתופעה. כך לדוגמה מציעה יהודית:

יִלְהָקִים מִנְגֵנוֹן לְמִנִּיעַת נִשִּׁירָה...בְּכָל אֶזְרוֹר פִּיקוּחַ...לְהִקָּים צוּוֹת הִיגוּי, צוּוֹת חֲשִׁיבָה שִׁיקוּם וִילְמַד מִתּוֹךְ נִיִּסְיוֹנוֹת שֶׁצִּבְרָנוּ עִם הַשָּׁנִים...וְכִכָּה קִצַּת נִפְתַּח אֶת זֶה, קִצַּת נִקְלָף אֶת הַקְּלִיפּוֹת, נִרְאָה מֵאִיפָה הַדְּבָרִים מְגִיעִים וּמֵהֵן הַסִּיבּוֹת...כֵּךְ לִפְחוֹת נִמְנַע חֶלֶק מֵהַנִּשִּׁירָה"

בדומה לכך מציעה סימה:

יִלְמְנוֹת וְעֵדָה שֶׁמְכַנְסֵת אֶת הַמּוֹרִים הַנוֹשְׂרִים, מְנַפֵּה אֹתָם וּמְחַלֶּקֶת אֹתָם. אֱלֹהֵי שְׂאֲנַחְנוּ יוֹדְעִים שֶׁהֵם טוֹבִים וְיֵשׁ אִפְשָׁרוֹת בְּשִׁכְנוּעַ קֶטֶן לְהַחְזִיר אֹתָם לְמַעֲרַכַּת, הִיִּתִי עוֹשֶׂה אֶת הַמְאֲמָצִים. הִיִּתִי בּוֹנֵה אִיזוּשָׁהוּ מִנְגֵנוֹן שֶׁל תְּמִיכָה, שֶׁל לִיוּוִי, שֶׁל אִפְשָׁרוֹת לְתֵת לָהֶם הַזְדְּמִנוֹת נוֹסֶפֶת... אֲנַחְנוּ הַרְבֵּה פְעָמִים מוֹצֵאִים מּוֹרִים שֶׁהֵם מְבֻלְבְּלִים וְלֹא בְטוּחִים, שֶׁבְגִלַּל אִיזוּשָׁהֵי חוּוִיָּה שְׁלִילִית שֶׁהֵם חוּוּ בְּבֵית הַסֵּפֶר הֵם מְחִלִּיטִים שֶׁהֵם לֹא מְמַשִּׁיכִים. הִיִּתִי בּוֹנֵה אִיזוּשָׁהֵי וְעֵדָה שֶׁמֵאִפְשָׁרֵת לָהֶם

לבוא ולנמק מדוע הם נשרו אבל הוועדה הזאת גם צריכה לבוא ולהציע להם מה

אפשרויות חדשות"

בנוגע לנשירה של מורים חדשים, מציעים המפקחים, להנהיג במערכת תרבות קליטה מכוונת למורה החדש אשר תקנה לו ליווי מקצועי ארוך טווח ותמיכה אישית הן על ידי מורה חונך והן על ידי מנהל בית הספר ותקל עליו את הצעדים הראשונים בכניסה להוראה. עדה, לדוגמא מציעה:

יחייתי מתמקדת ברכזים הפדגוגיים...אני חושבת שהגיע הזמן להפסיק להטיל כל משימה בשטח על המנהל שנקרע בין כל המשימות. יש מנהלים שעושים גם בתחום של מורים חדשים, דברים נפלאים, אבל הם בודדים וזה בא על חשבון דברים אחרים ולגיטימי שלמנהל יהיו סדרי העדיפויות שלו. בבתי ספר ישנו תפקיד של רכז פדגוגי שיש לשים באחריותו לקלוט את המורים החדשים, ללוות אותם, לעקוב אחריהם ולהעריך אותם. גם רכזי המקצועות צריכים ללוות יותר צמוד את המורים החדשים...אני חושבת גם שמנהלים צריכים להבין שמורה חדש הוא לא מנוסה, וצריך להשקיע במורים, בכולם, אבל בעיקר בחדשים על מנת להפיק מהם את המיטב ועל מנת להפוך אותם למורים טובים יותר "

חשוב לציין כי במקביל לדברים הללו נשמעו גם קולות אחרים, אם כי מעטים מאוד, הטוענים כי יש לאפשר לכל מורה המבקש לעזוב את ההוראה בכל שלב בקריירה לעשות כן, ולא לנקוט באסטרטגיות של שכנוע על מנת להשאירם במערכת. כך לדוגמא טוענת סימה:

"ואלה שהם בצורה החלטית החליטו שהם כבר לא רוצים ואולי הם כבר עוסקים בעבודה אחרת, אז הייתי מוותרת עליהם. זאת אומרת, שום דבר לא הולך בכוח הרי מורה צריך לרצות, כל אדם- צריך לרצות לעבוד במקום שהוא נמצא בו"

דברים דומים עלו גם בתשובות הפתוחות בשאלון, לדוגמא כתב אחד המפקחים:

"למורה המחליט לפרוש טרם זמנו יש כנראה סיבות: 1. אולי העבודה יותר קשה מן המצופה, 2. בעיות אישיות, 3. הזדמנויות אחרות. ככולן חשוב שייצא ולא לשכנעו להישאר. יש ביקוש עצום להיכנס להוראה ורק הטובים והמשוכנעים בשליחותם יישארו"

ואחר:

"לדעתי, צריך לכבד רצונו של מורה שהגיע לגיל מבוגר ולוותק גבוה לפרוש מרצון. אין להחזיק מורים בכפייה"

לסיכום, הראיונות והשאלונים שהועברו בקרב המפקחים במחוזות השונים משקפים את עמדות המנגנון המפקח את תופעת הנשירה. ממצאי המחקר מלמדים כי המפקחים מתמודדים בשגרת התפקיד עם מורים הבוחרים לעזוב את הקריירה המקצועית בהוראה, אם כי בשכיחות בינונית למדיי. בהקשר זה המפקחים מבחינים באופן ברור בין מורים חדשים למורים ותיקים כמו גם בין מורים טובים ומורים כושלים. לדידם, חשוב לעודד התמדה בקרב מורים חדשים ובקרב מורים טובים. המפקחים מציינים כי מורים ותיקים נוטים, במקרים רבים, לעזוב את ההוראה כתוצאה משחיקה מקצועית, במסגרת הסדרים של פרישה מוקדמת. יחד עם זאת, לאור המכסה המוגבלת של פרישות מוקדמות, מורים ותיקים רבים נותרים ללא מענה במצב של חוסר יעילות תפקודית במערכת. המפקחים תופסים את תפקידם כאחראים על נשירה מהוראה במידה מוגבלת, ואכן בפועל הם פחות נוטים להיות מעורבים בכל הנוגע לטיפול במורה הנושר, ובד בבד מטילים את מרכז הכובד בטיפול בנושא זה בידי מנהלי בתי הספר. חשוב לציין כי תשובות המפקחים מצביעות על כך שבהעדר נהלים פורמליים אחידים, הטיפול בנשירה מהוראה הופך למותנה בפרסונות המעורבות בתהליך. צמצום ומניעה של התופעה, לדעת המפקחים, קשור במסוגלות של מנהל בית הספר להבנות תרבות ארגונית מכילה ותומכת בכוח ההוראה, ושל המערכת לקדם את מעמדו המקצועי של המורה ולשפר את תנאי העסקתו.

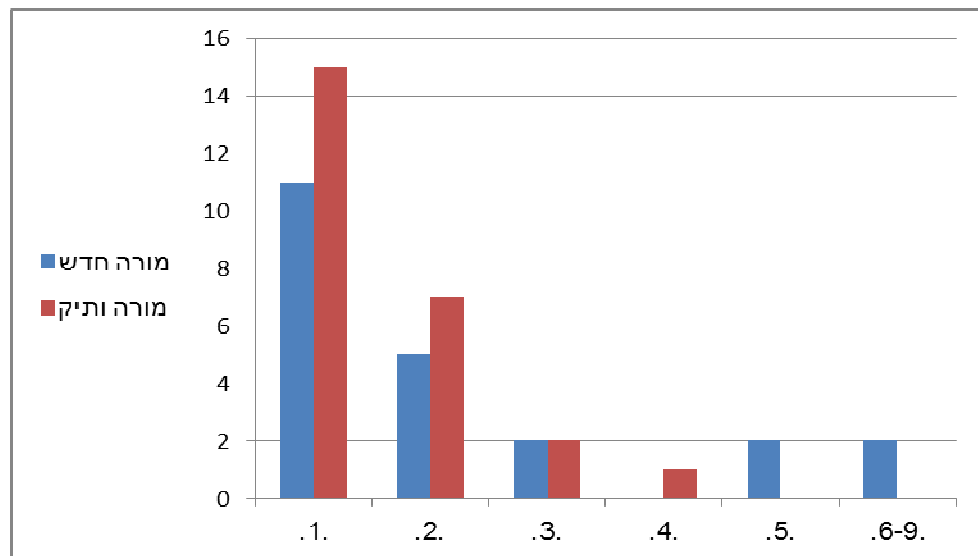
מישור מוסדי: מנהלי בתי הספר

המוסדות החינוכיים, בתי הספר וגני הילדים, הם לב העשייה של השדה החינוכי. המנהלים, בשיתוף צוותי ההוראה המוסדיים, אמונים על יישום, טיפוח וקידום הפעילות החינוכית. במסגרת תפקידו, המנהל מופקד גם על הצבת תשתית לטיפול תהליכי עבודה יעילים בקרב סגל ההוראה, הכוללים בין היתר הערכת ביצועים וקידום מקצועי כמו גם מתן תמיכה אישית, בעיקר במצבי קושי בהתמודדות עם דרישות התפקיד. כלומר, למנהל תפקיד מרכזי בכל הקשור לכוח האדם בהוראה, בתוך כך גם ביחס לנשירה מהמקצוע. ממצאי הראיונות והשאלונים בקרב מנהלי בתי הספר פורסים תמונה ראשונה אודות תפיסתם את תהליך הנשירה מהוראה.

שכיחות הנשירה מהוראה

מנהלי בתי הספר מתמודדים בתדירות גבוהה עם קשיים ומצוקות של מורים הנוגעים לדרישות המשרה ולהתמודדותם עם שותפי התפקיד. בחלק מהמקרים תהליך זה מסתיים בגדיעה של הקריירה המקצועית של המורה ועזיבה של ההוראה. הישנות מקרים אלו מתממשת, לדברי המנהלים, במידה בינונית. כך לדוגמא, בדומה למפקחים, גם המנהלים שהשתתפו בסקר נשאלו לכמה מורים מבית הספר שעזבו את ההוראה לצמיתות שלא ממניעים של פרישה לגמלאות בשנת הלימודים תשע"א, השנה הקודמת להעברת שאלוני הסקר. בהקשר זה המנהלים התבקשו להבחין בין מורים חדשים (עד 5 שנים במערכת) ומורים ותיקים (מעל 5 שנים במערכת). תשובות המנהלים מתוארות בתרשים מספר 13. כפי שניתן לראות בתרשים, מסך 126 המנהלים שהשתתפו בסקר, כשליש (44 מנהלים) מדווחים כי הם חוו נשירה של מורים בבית הספר בשנת הלימודים תשע"א, כאשר 22 מנהלים (17.5% מכלל המדגם) מדווחים על נשירה של מורה חדש, ו-25 (19.8% מכלל המדגם) מדווחים על נשירה של מורה ותיק. מרביתם מצביעים על נשירה של מורה אחד או שניים במהלך שנת הלימודים. לדידם, המורים שעזבו את בית הספר מוגדרים על ידם שמורים טובים במידה נמוכה (ממוצע: 2.78, ס.ת.: 1.40). חשוב לציין, כי המנהלים שחוו נשירה של מורים מבית ספרם, טוענים כי הם נתקלו במידה מועטה בלבד (ממוצע: 2.49, ס.ת.: 1.32) בקשיים הקשורים למחסור בכוח אדם, וכי לרוב הם הצליחו (82.8%) לאייש את המשרה עד חצי שנה לכל היותר מהודעת המורה על עזיבה.

תרשים 13: שכיחות הנשירה מהוראה בשנת הלימודים תשע"א על פי דיווח המנהלים (n=44)



מדוע מורים בוחרים לעזוב את ההוראה? מנהלי בתי הספר שהשתתפו בראיונות תולים את ההחלטה של מורים לעזוב את ההוראה בשני מניעים מרכזיים: התמודדות עם דרישות התפקיד ותנאי העבודה. בהקשר זה מציינים המנהלים את אי השוויון בשקלול העומס והקושי בהתמודדות עם המורכבות של תפקיד ההוראה, לעומת השכר הנמוך לו זוכים המורים בעד התמודדות זו. כל לדוגמא מציינת תיקי:

יאלה שנושרים, בעיקר אלה שהיכולות האישיות שלהם טובות, מסתכלים על השכר, על תנאי העבודה, ואומרים: 'תעזבו אותי, אני יכול למצוא משהו יותר טוב, אני לא צריך לחיות בתוך כל הכאוס הזה ותנאי העבודה הבלתי אפשריים, והמשמעת של התלמידים, והכל...'. היה אצלי מורה אחד שלי שלימד 7 שנים בבית הספר, מורה מצויין לפיזיקה ומתמטיקה. בחור מאוד אידיאליסט. אחרי 7 שנים קיבל הצעת עבודה מאינטל ועזב... הוא אמר לי שעם 7,000 ש"ח אי אפשר לפרנס משפחה. אז זה סוג אחד שנושר מהמערכת. סוג אחר אלו מורים שהיכולת שלהם להתמודד עם הכיתות, עם בעיות המשמעת, עם הלחצים

שמופעלים, הם רגשית לא יכולים להתמודד בזה והם עוזבים...המציאות עכשיו היא מאוד מורכבת, הרבה אנשים טובים עוזבים את המערכת משום שתנאי העבודה במערכת אינם כל כך קוסמים. יש אפשרות לעבודה במקומות אחרים"

מדבריה של רותם עולה סוגיה דומה:

"יקשה לי לבוא בשום טענה למורה מתחילה שנושרת, מכיוון שהתנאים הם לא תנאים ואני מדברת על לפני אופק חדש. הדרישות מהמערכת וממנה כמורה הן מאוד גבוהות. הדרישות הן כל כך גבוהות שהיא לא יודעת מימינה ומשמאלה, גם אם נותנים לה מורה ותיקה שמלווה אותה. הילדים לא קלים. ההורים עוד יותר קשים. וכשהיא מקבלת בסוף את התלוש והיא מגיעה הביתה היא לא תמיד מוצאת סיבה להישאר, ואם היא בת 24, 26, 27 אז כל הדלתות עדיין פתוחות"

וגם מדבריו של יוסי:

"אני חושב שמה ששובר אותם זה בעיקר ההיבט הכלכלי. אנשים שבאו עם מוטיבציה ורצון ממש נעלבים מהשכר הנמוך. אני חושב שאנשים לא ממש יודעים מה הם הולכים לקבל עד לשלב בו הם רואים התלוש הראשון"

סיבה מרכזית נוספת לנשירה מהוראה העולה מדברי המנהלים שהשתתפו בראיונות קשורה לתהליכי קליטה לקויים בבית הספר. המנהלים מציינים כי השנתיים הראשונות הן המשמעותיות ביותר להצלחת המורה בתפקידו, ובמידה רבה להבטחת התמדה במקצוע. לדידם, העדר תשתית של תמיכה וסיוע בצעדים הראשונים במערכת, ובייחוד הנטייה של מנהלים רבים להעמיס על המורה החדש תנאי עבודה מורכבים מעוררים מצוקה בקרב מורים רבים בתחילת דרכם, ובמידה רבה מגבירים את הסיכוי לנשירה מהמקצוע. לאה, לדוגמא, מציגה מקרה של מורה שהתקשתה בתחילת דרכה ועמדה בפני ההחלטה לעזוב את המערכת, ובאמצעות ליווי הצליחה להשתלב בבית הספר והתמידה במקצוע:

י"אחת המורות שקיבלתי לבית הספר הייתה אחת הסטודנטיות המבריקות שהיו לי כאן. היא נכנסה שנה ראשונה כמחנכת, ובתור מחנך אתה כבר לא מלמד רק מתמטיקה אתה צריך ללמד גם שעת חינך, מפתח הלב, תנ"ך ועוד דברים שהיא לא למדה. בסוף השנה היא נכנסה אלי למשרד דומעת ואמרה בגילוי לב 'אני חייבת לשפוך את הלב: לא הספקתי שליש מהחומר בתנ"ך'. היא בכתה מאוד כאילו סוף העולם קרב. אמרתי לה 'זה שלא הספקת את כל החומר בתנ"ך אז בסדר עם זה אני יודעת להתמודד אבל עם הדמעות שלך לא, בסדר אז לא הספקת, בואי ניקח את השבועיים האחרונים שנשארו ללמד כל יום תנ"ך ונראה כמה אתם מספקים ואם לא אז נמשיך בתחילת שנה הבאה, לא סוף העולם"...היתה לה בעיה של התארגנות בזמן, אז במשך שלוש השנים שאנחנו ליווינו אותה והיא התקדמה, והליווי הביא לזה שהיא לא פרשה מהוראה. אני חושבת שבשנה-שנתיים מאוד חשוב ללוות את המורים אחר כך הם כבר יודעים יותר טוב לשחות בתוך הצוות אבל חשוב הליווי הזה"

בני גם כן מתאר תכנית ליווי דומה בבית הספר אותו הוא מנהל:

י"פרח הוראה שמגיע לשטח, לבית הספר, הוא מגיע בעצם אחרי הכשרה של 3-4 שנים ללא חניכה. בית ספר שלוקח את עצמו ברצינות, ואנחנו השתדלנו להיות כאלה, נותן לכל סטודנט חדש חונך, מישהו שילווה בצעדי הראשונים בבית הספר. אנחנו עושים זאת, ואין ספק שזה עוזר. אני מכיר בתי ספר אחרים שאותו סטודנט נורק ישר לשטח, עם כיתה של 30 פלוס תלמידים, ללא בעצם שום קבוצה שהוא יכול להתייעץ איתה, או יכול לשפוך את ליבו אפילו בהפסקות"

המנהלים שהשתתפו בסקר טוענים כי נשירה של מורים פוגעת באיכות הלמידה בכיתה במידה בינונית בלבד (ממוצע: 3.48, ס.ת.: 1.18). לדידם, נשירה של מורים, בייחוד נשירה של מורים טובים, מדלדלת את כוח ההוראה האיכותי ומותירה במערכת מורים רבים ברמה בינונית, פוגעת בהישגי התלמידים, באווירה הלימודית ובתחושת היציבות בכיתה. תשובותיהם הפתוחות ממחישות טענות אלו:

"תהליך ההוראה הוא תהליך ארוך של למידה והשקעה רבה במורה לצורך פיתוח מקצועי. נשירה באמצע גורמת להשקעה לחינם, אין רצף ואין יכולת לפתח צוות מוביל, ובכל פעם נאלצים לבנות הכל מחדש"

"יחוסר במורים איכותיים מוביל להתפשרות על מורים בינוניים ומטה שאיכות ההוראה שלהם נמוכה"

"מורה שהינה מורה איכותית שצברה ניסיון או שראתה בהוראה ייעוד והחליטה לעזוב את המקצוע מסיבות שניתנות לפתירה הינה הפסד הן לתלמידים באיכות ההוראה וביציבות, הן לצוות והן למערכת ככלל שמתמודדת עם חוסר גדול באנשים הפונים למקצוע. מלבד כך ניסיון בהוראה אינו יסולא בפז והדבר דומה לטייס שהוכשר במשך שנים ומחליט לפרוש וכל ההשקעה בו יורדת לטמיון"

"איבוד מאגר ידע, יצירת אווירה שלילית בחדר המורים, פגיעה בדימוי עצמי של התלמידים"

ככלל, המנהלים שהשתתפו בראיונות מדגישים את החשיבות לכבד את בחירתו של מורה לעזוב את המקצוע ולאפשר להפסיק את עבודתו. בהקשר זה המנהלים מתייחסים בין היתר למורים ותיקים, השואפים להגיע להסכם של פרישה מוקדמת. כך לדוגמא טוען אבי:

ימורים לא צריכים לעבוד כל כך הרבה שנים, זה שוחק מאוד המקצוע. אז קבעתי לעצמי שמורה שעשתה עבודה טובה אני מאוד עוזר בפנסיות מוקדמות אם צריך, למרות שהיא נחוצה לנו. מאוד עזרתי למורות לפרוש פרישה מוקדמת. מורה היה במיטבו, עשה את המיטב, השקיע חלק גדול מחייו אין טעם לגרור אותנו בשנה שנתיים האחרונות"

לדברי יוסי:

"יש אנשים שמבינים בעצמם שהם במקצוע הלא נכון, אז לאחד כזה אתן ללכת"

ולאה:

"יש לי מורה ששנה הבאה היא תהיה בת 60, והיא רוצה לפרוש. 30 שנה עשו את שלהם, אז כזו מורה צריך לתת לה לפרוש, צריך לשחרר אנשים"

ותיקי:

"אני חושבת שעבודת ההוראה היא מסוג העבודות שאם אדם לא יכול לעשות אותם הוא לא צריך להיות שם"

עמר מספר מקרה על מורה בבית הספר שרצה לעזוב את ההוראה, והוא כמנהל שכנע אותו

להישאר במערכת:

"אני רוצה לספר משהו: פעם אחת מישהו רצה לצאת מבית הספר ואני הערכת אותנו ולא רציתי שהוא יעזוב...לחצתי עליו והוא נשאר. בסוף השנה הצטערתי על כך שלחצתי עליו כי הוא פשוט השתנה וזה פגע ביחסים האישיים שלי ושלנו. הוא פשוט לא רצה להמשיך, ובגלל הלחץ שלי הוא נשאר עוד שנה. ובשנה הזאת הוא לא תפקד כמו שצריך... הוא פשוט הוא לא היה שם. הוא היה בבית הספר, אבל לא עם הלב.... ולכן זאת התשובה, שאם אנחנו מזהים שמישהו באמת רוצה

לעזוב והוא כבר חושב שהוא מיצה את עצמו במערכת, לא צריך לפתוח לו את הדלת כי הוא בעצם ימצא אותה"

דברים דומים עולים גם מתשובותיהם הפתוחות של המנהלים שענו על שאלוני הסקר:
"מורה שרוצה לעזוב כי התייאש מההוראה וחושב שלא מתאים לו, כדאי שיעזוב מהר ככל האפשר"

"מורה חסר מוטיבציה פוגע באיכות ההוראה ולכן עדיף שינשור"

"מהניסיון שלי, מורה שנושר הוא מורה שאינו רואה את עתידו בחינוך. קשה לו בכיתה, הוא אינו שלם עם עצמו ואת כל ה"סכסוך" הפנימי הזה הוא מביא איתו לכיתה, לחדר המורים ולביתו. עדיף שמורה כזה יהיה מחוץ למערכת"

אחת הסוגיות המרכזיות העולות מדברי המנהלים שהשתתפו בראיונות מתייחסת לכישורי ההוראה של המורה. לדבריהם, הם נאלצים בשכיחות גבוהה להתמודד עם מורים בעלי כישורים נמוכים, שרבים מהם אינם מתאימים למערכת. הם מלינים כי בהעדר סמכות הכרעה בעניין פיטורי מורים, הם אינם יכולים להנשיר את המורה מהמערכת, וכתוצאה מכך הם ממשיכים להתמודד עם העסקתו. לדבריה של תיקי:

"יש היום, לדעתי, בין 20 ל-30 אחוז של מורים שאינם כשירים שנמצאים במערכת. מי שתורם לכך הרבה הם: א'- החוסרים שיש במערכת והגישה שצריך לאייש בכל מחיר את מערכת השעות, ו-ב'- ארגוני המורים, והחולשה שמשרד החינוך והרשויות מגלים מול ארגוני המורים. וכמובן ישנה סיבה נוספת: שברגע שמנהל בית הספר מגלה שכל הכוחות מסביב פועלים כנגד הוצאת המורה מבית הספר הוא מפסיק לבזבז אנרגיה"

ורותם :

"ימורה שהיא אינה טובה... זה גורם בעיות כי אין היום תחליף. התחליף לפעמים הוא יותר גרוע, כאילו, אז אתה נשאר עם הבינוניות ואתה מנסה לעזור על מנת לסיים שנה לפחות. אז זו ברירת מחדל"

אבי מתמודד עם בעיה דומה :

"היו כמה מורים כאלה. היינו צריכים להגיע לכל מיני הסדרים ופטנטים יצירתיים כדי למנוע את הנוק שלהם, כי אתה מחויב להעסיק אותם... דווקא הייתי מאוד יצירתי בסיכומים עם מורים של חצי משרה ועוד שבתון ועוד משהו כזה, כל פעם משהו אחר כדי שמעבור את הזמן"

נטע טוענת שהיא נוטה לעודד מורים לא טובים לעזוב את המערכת על מנת למנוע פגיעה בתהליך הלמידה ובתלמידים עצמם. היא עושה זאת במקרים רבים על ידי המלצה לפרישה מוקדמת, לדבריה :

"אני רואה את התפקיד של מנהל בית הספר כמעודד נשירה של מורים שלא רצוי שהם יהיו במערכת... היו מקרים של פרישה שאני יכולה להגיד שאני עודדתי אותם. אני עודדתי מורים לצאת כשראיתי שהרצון שלהם להתפתח, ללמוד, לקדם היה נמוך ביותר. וכששקלתי אם בית הספר ירוויח או יפסיד מהציאה שלהם, כשידעתי שבית הספר ירוויח, עודדתי אותם לצאת. היו לי לפחות 4 מורים שאני חשבתי שנכון גם עבורם וגם עבור המערכת שיצאו בין אם זה לפנסייה מוקדמת או שהם יצאו מהמערכת משום שאני זיהיתי שהם לא מסוגלים למלא את תפקידם באופן שאני ציפיתי שהם יעשו זאת. ואני רוצה להדגיש שזה לרוב היה על עניין ההתנהלות מול התלמידים. יכול להיות שהם היו מורים מובילים בתחומם, מורים טובים, אבל חוסר הסבלנות לתלמידים והיעדר איזושהי התלהבות, שליחות, רצון להיות שם - זה היה גורם מאוד מאוד משמעותי שאמרתי שצריך לתת למורה ללכת... אני יכולה להגיד על מורה

מצוינת למתמטיקה שכשראיתי שהתקשורת עם התלמידים הלכה ונעשתה
גרועה מיום ליום, אני אמרתי לה שהיא צריכה לצאת, שכל רגע שהיא נשארת
בבית הספר, קודם כל היא מוזיקה לעצמה ובוודאי גם לתלמידים. היא הייתה
מאוד עצבנית, חסרת סבלנות, שום התלהבות, ואני לא חושבת שאנשים כאלה
צריכים להיות בתוך בית הספר, גם אם הם אנשים שמבחינת ידע, מיומנויות
וכישורים הם אנשים טובים"

אבי לוקח את הסוגיה הזו צעד אחד נוסף קדימה. לדידו, במערכת החינוכית עובדים מורים
רבים שאינם מוצאים משרה איתנה בבתי הספר, והם נוטים לנוע בין מוסדות רבים. הוא טוען כי
למרות כישורי הוראה נמוכים קיים קושי לפטר אותם לאור חומת ההגנה של הקביעות במערכת. הוא
ממשיג תופעה זו כנשירה סמויה. כך לדבריו:

יש לתלמידים נשירה סמויה ונשירה גלויה, אני חושב שגם אצל המורים יש
נשירה סמויה....סוג אחד של נשירה סמויה של אנשים קבועים שממשיכים
במערכת ואתה חייב להסתדר איתם. סוג אחר, יש קבוצה של מורים שהם לא
נושרים באופן פורמאלי יש קבוצה כזאת של מורים שמתגלגלים בין בית-
ספר לבית-ספר שנים. הם באים, מציגים את עצמם עם ניסיון. שנה ראשונה
מסתדרים, שנה שניה אתה תוהה על קנקנם, ואז הם הולכים לבית-ספר אחר.
יש קבוצה כזאת שמטיילים בין בית-ספר לבית-ספר ולא מוצאים את מקומם
באמת....אם מורה עובד קבוע במשרד החינוך אז מעבירים אותו מבית-ספר
לבית-ספר, מחויבים לו, לא מפטרים אותו בהליך פדגוגי....אלה מורים שהולכים
וחוזרים ממקום למקום. אתמול קיבלתי קורות חיים ממורה שהיתה פה לפני
6-7 שנים. ממש כואב לי, מישהו צריך להגיד לו אחרי שנתיים שלוש שהוא לא
במקצוע הנכון"

דבריה של לאה מחזקים את ההמשגה של אבי :

י'לאורך השנים קרה לי לא מעט מקרים שבסוף השנה נפרדנו ממורה כי הוא לא עמד בסטנדרטים. זה בית ספר שעם כל ההכלה שיש בו יש פה שק דרישות לא נמוך, מבחינת עמידה בזמנים, של הגשת נתונים, של בניית תכניות עבודה וכו'...אני קולטת כאלה שעומדים בסטנדרטים אבל אם לא אז נפרדים...אבל אני לא חושבת שהם נשרו מהמערכת לגמרי, זאת אומרת שהם פשוט לא המשיכו איתנו "

כישורי הוראה נמוכים, אם כן, מתווים התמודדות עם תופעה של נשירה סמויה בקרב מורים. בהעדר סמכות פיטורין, מורים לא טובים נשארים במערכת, אך יעילות התפוקה שלהם נמוכה. מוביליות תכופה היא אחת הדרכים של המערכת להתמודד עימם. המורים הללו נמצאים במערכת. הם אינם נושרים באופן פורמלי, אך הם נושרים בלתי פורמליים, הם נושרים סמויים. סוגיה זו כלל לא נבדקה במחקר החינוכי, והיא אינה קיימת בסדר היום של קובעי המדיניות, אך יש לתת עליה את הדעת ולבחון אותה בהרחבה.

טיפול במורה הנושר

תפיסת המנהלים את הטיפול במורה הנושר או המורה בסיכון לנשירה מגלמת בתוכה תחושה של אחריות. אחריות זו משתקפת לא רק ברמה המנהלתית, אם כי גם ברמה המנהיגותית. היא באה לידי ביטוי בהבניית תרבות ארגונית תומכת המגלה אחריות כלפי צוות ההוראה גם ברגעי הקושי, כך טוענת נטע:

י'למנהל בית הספר יש תפקיד מאוד מרכזי בתחושות של המורים, והוא צריך לעשות הכל כדי שהמורים הטובים יישארו במערכת.... ברגע שיש בקשה כזאת או איזשהו סימן, שהמורה לפני שהוא בכלל מדבר על הנושא של נשירה, הרצון לנשור, הוא צריך שתהיה לו כתובת... צריך שהמורה ידע שיש לו כתובת, ולא כתובת שמבקרת אותו ולא כתובת שממונה עליו- כתובת שמקשיבה לו "

ולדבריה של רותם :

"האחריות היא קודם כל שלי כמנהלת לקלוט מורה חדש. אני לפעמים צריכה למנות מישהי טובה שתלווה את המורה, אך האחריות היא אך ורק שלי"

ממצאים דומים עולים גם מהמנהלים שהשתתפו בסקר. הם מדווחים על מעורבות ברמה בינונית עד רבה (ממוצע: 3.79, ס.ת.: 1.20) בכל הנוגע לטיפול במורה שבחר לעזוב את ההוראה. רובם (70%) מציינים כי הם נוהגים לקיים שיחה אישית עם המורה המבקש לעזוב את ההוראה, כמחצית (56.3%) אף מדגישים כי הם נוהגים לקיים יותר משיחה אחת בנושא. מרבית המנהלים שהשתתפו בסקר (73.4%) מדווחים על העדר נהלים פורמליים לטיפול במורה הנושר, למעט במצב של פרישה מוקדמת. יחד עם זאת שיעור לא מבוטל מהם (57.3%) מספרים כי הם נוהגים לתעד את אופן הטיפול במורה הנושר, ולהעבירו לפיקוח, למפקח הכולל (58.5%) או למפקח המקצועי (24.5%). בנוסף, החומרים מתויקים בתיק האישי של המורה. ניתוח התוכן של הראיונות מצביע על העדר אחידות באופן תיעוד הטיפול במורה הנושר. תיקי מספרת כי היא מודעת לקיומם של :

"מסמכים שמתעדים ברמת הפרט היו כניסה לשיעורים, מעקב אחרי העבודה שלו, אחרי הישגים וכו'. אבל קשה לומר שהיה איזשהו מעקב מאוד כזה קוהרנטי כזה מסודר"

רותם מספרת כי היא :

"הכול צריך להיות מתועד. אבל נשירה, אני לא יודעת, עשיתי איתה [עם מורה שעזבה את בית הספר] שיחת סיכום וזה בתיק שלה, אבל איך אנחנו יכולים לתעד הכול....הכל עובר לתיק האישי של המורה. אם יש צורך יום אחד אז הכל מתועד"

יוסי מביע עמדה נחרצת בנושא :

"לא קיים תיעוד, אין שום טופס נושרים....כל דבר מתויק בתיק האישי"

מדבריו של בני עולים דברים דומים :

*"בבית הספר לא קיים מסמך כזה המתעד נשירה. מורה שפרש הוא מורה שפרש,
ולא נערכים דיונים בבית הספר על סיבות הפרישה שלו"*

וכנ"ל מדבריו של אבי :

*"לא שאלו אותי אף פעם על המורה, אם הוא עזב? לאן הוא עזב? מה הוא עשה?
ומדוע? על התלמידים שואלים בזמן האחרון. למשל תלמיד, איפה הוא לומד?
מה הוא עשה? זה אנחנו מדווחים מידי פעם. אבל על מורים לא"*

ומה לגבי תפקידו של המפקח בהקשר של הנשירה מהוראה. לפי המנהלים שהשתתפו בסקר, המפקח הכולל של בית הספר נוטה להיות מעורב בטיפול במורה הנושר במידה בינונית בלבד (ממוצע: 3.16, ס.ת.: 1.29). ממצאי הראיונות מצביעים על מגמה דומה. לדעת המנהלים שהשתתפו בראיונות, המפקח לרוב מכיר את תופעת הנשירה מהוראה ברמת הידיעה. רוב המנהלים טוענים כי העומס המוטל על המפקח מקשה עליו להיות מעורב בעניינים מסוג זה. כך לדוגמא מספר אבי :

*"מפקח במבנה של היום איננו מסוגל לתת מענה מקצועי לבעיה ברמה שאנחנו
מדברים עליה. כי הוא מטפל בכל כך הרבה נושאים...למפקח מגיעים המקרים
הקשים, אבל אני לא בטוח שמגיעים אליו המקרים בטרם יצירת הבעיה"*

במקביל לכך, חלק מהמנהלים מדווחים על מעורבות פעילה של המפקח, כמו לדוגמא העולה מדבריה של נטע :

*"יש לי גם מפקחת מצוינת, שבאמת אני יכולה לומר לזכותה שמבחינתה יש גם
הרבה מאוד תמיכה רגשית...עבדתי עם מפקחים אחרים, וזה לא מצוי במערכת.
ואני גם יכולה להבין את זה באמת כי המפקחים לא נמצאים שם. עומס העבודה
שלהם גם לא כל כך מאפשר פתיחות רגשית"*

מניעה וצמצום הנשירה מהוראה

נטע, אחת מהמנהלות שרואיינה במסגרת המחקר מספרת:

"אני יכולה לומר שקודם כל אני נתקלת במעט מורים נושרים, אבל אני נתקלת בהרבה מאוד אמירות שאם הייתה האפשרות לצאת מהמערכת, המורה היה עושה את זה. זה נורא כואב לי. יש לי לפעמים תחושה שאנשים נמצאים במערכת מחוסר ברירה וזה דבר נורא"

אזי, כיצד ניתן לצמצם ובמידה רבה גם למנוע את הישנות התופעה של נשירה מהוראה? המנהלים שהשתתפו בסקר טוענים כי צמצום הנשירה מהוראה אפשרי במידה בינונית בלבד (ממוצע: 3.55, ס.ת.: 1.27). ניתוח תוכן של תשובותיהם הפתוחות מצביע על שלושה ממדים מרכזיים העשויים, לדעת המנהלים, לסייע בצמצום הנשירה מהוראה: 1. שיפור תנאי העסקה (71 מנהלים), בין היתר על ידי העלאת השכר (29 מנהלים) וטיפול סביבת עבודה מאתגרת המאפשר קידום תעסוקתי (10 מנהלים). 2. תמיכה הכוללת הדרכה וליווי במסגרת המוסדית (14 מנהלים), ו-3. תנאי עבודה נוחים יותר בבית הספר (12 מנהלים). להלן דוגמאות מתשובות המנהלים:

"להעלות את שכר המורים, לצמצם את כיתות הלימוד, לתת יותר בונוסים למורים, כך יהיו יותר מורים שירצו להישאר בתחום"

"להעלות שכר ולשפר תנאים, לקבל תמיכה מהמנהלים ולהקטין את כיתות הלימוד"

"להקטין כיתות, להגדיל משכורות, לשפר תנאי עבודה"

"יולגבי מורים ראויים, יש לתגמל אותם יותר על עבודתם ועל התפקידים שהם ממלאים. כמו כן, העבודה בבית הספר צריכה להיות בצוות, עם תמיכה, שיתוף

בקבלת החלטות , למידה וצמיחה משותפת, ולא ברמה של הנחות והנחיות שרירותיות. יש לאפשר למורה לצמוח בהתאם ליכולותיו ולתחומי העניין שלו ולהתנהג אליו כפי שהיינו רוצים שיתנהג לתלמידים"

ילאתגר אותם בתוך המערכת. להציע תפקידים נוספים. מורים טובים שמחליטים לפרוש מוקדם הם כאלה הזקוקים לרמת אוטונומיה גבוהה יותר ויש לאפשר להם זאת. יש למצוא דרך לתגמל מורים טובים ע"י כך שתפקידים מסוימים יתוגמלו יותר"

ממצאי הראיונות מצביעים על מגמה דומה. המנהלים שהשתתפו בראיונות מדגישים את החשיבות של הצבה תשתית התומכת בליווי והדרכה של מורים בכל השלבים בקריירה המקצועית שלהם, אך בעיקר בקרב מורים חדשים כגורם מכריע בצמצום ומניעה של הנשירה מהוראה. תשתית זו תהווה, לדעת המנהלים, אבן משענת עבור המורה, בעיקר ברגעי מצוקה, והיא תשמש ככר ביטחון אשר עשוי לתרום רבות במיגור שכיחות המורים הבוחרים לעזוב את ההוראה. אבי מציין כי:

"אני מאמין שמורים טובים, בהכללה, ינשרו פחות אם יקבלו אותם בבית הספר כשהם מגיעים בתחילת דרכם בצורה נאותה, אם ישלבו אותם בעבודת הצוות....אחד הדברים שאצלנו מאוד מקפידים הוא שמורה חדש צריך להרגיש בבית. ניגשים אליו מורים, שואלים אותו אם הוא צריך משהו. אני רואה שמורים טובים נקלטים מהר מאוד. מורים כאלה שקיבלו אותם יפה, הם מיד מתחברים לצוות ומזדהים עם המטרות של המקום. יש לי אחת כזאת ששנה שעברה סיימה את הסטאז' במתמטיקה והשנה היא מחנכת. כיום בפעילויות ובשיחות זר לא יבחין בינה לבין מישהי ותיקה. זאת נקודה חשובה לצמצום הנשירה... חשוב גם להקפיד על המשך פיתוח מקצועי. מורה צריך להיות מעודכן כל הזמן, להשתתף בהשתלמויות כי הדברים משתנים הזמן. מורים שמקפידים ומשקיעים, והם כל הזמן מתחדשים ומתפתחים, מרגישים אתגר מחודש ומשנים דרכים ויעדים ודגשים בעבודה שלהם....מורה שנכנס למערכת צריך

לדאוג שמתאים מבחינת ניהול, הכשרה, קליטה, ליווי, ההשתלמות. ברגע שהדברים הללו יעבדו בצורה טובה אני מאמין שהנשירה תהיה אפסית. אבל אנחנו שוב מגיעים למערכת יותר רחבה, אם יעלו את המשכורות ויעלו את הכבוד של המקצוע אז יבואו אנשים איכותיים. אחד תלוי בשני בסופו של דבר"

תיקי מוסיפה:

"בית הספר שבתוכו נמצא מורה, כל מורה, צריך לייצר סביבה מתאימה לקליטתו מתוך ידיעה שהשנה הראשונה והשנה השנייה הן שנים קשות וצריך לייצר את המערך הזה שכן מאפשר למורה לטעות, להיכשל, להתנסות וגם להצליח. וזה עובד, וזה עובד"

נטע מציעה לקדם תהליך של ליווי אנשי מקצוע בתחום הייעוץ, אשר יעניקו עזרה מקצועית למורים הזקוקים לכך. לדידה, יועצת בית הספר עשויה להוות פונקציה זו, כך שבמסגרת תפקידה היא תיתן שעות ייעוץ למורים, במקביל לייעוץ לתלמידים. לדבריה:

"ימה שהכי חשוב זה בעיקר אוזן קשבת. יש הרבה מאוד דברים שמורים, ובצדק, בוחרים שלא להעלות מול מנהל בית הספר ולא להעלות מול המורה החונך. הם מעלים את הסוגיות הללו מול יועץ בית הספר. אני אתן דוגמא: מורה שהחונך שלו מאוד מכוון להכשרה הפדגוגית שלו והמורה צריך גם מישהו שיקשיב לו ומישהו שלפעמים יכאב איתו ומישהו שלפעמים ייעץ לו לאו דווקא בתחום ההוראה. זוהי תמיכה רגשית, וזה מה שעושה היועצת. היא גם יכולה לתת עצות טובות להתנהלות בחדר המורים, עם מורים, עם תלמידים, עם הורים. חוץ מזה, זה גם מקום מאוד לגיטימי למורה להגיד: 'רע לי, רע לי עכשיו. אני לא רוצה שאף אחד ידע את זה בבית הספר, אבל רע לי'. צריך שיהיה מישהו שהוא לא קשור להערכה של המורה, תקראי לזה פסיכולוג, שאני חושבת שאגב צריך להצמיד לכל מורה, אבל זה כבר עניין אחר. אני חושבת שזה משהו שצריך להיות בבית הספר לשירות המורה ובעיקר למורים החדשים. אגב, אני מבקשת

מהיועצת ללוות את כל המורים, יש גם מורים ותיקים שאני חושבת שהם זקוקים לליווי מהסוג הזה.... בכלל אני חושבת שאם הייתה פונקציה כזו עומדת לכל המורים, אני חושבת שהנשירה הייתה פחותה"

לאה נותנת דוגמא לתהליך של ליווי וחניכה בבית הספר שלה, לדבריה:

"יקודם כל יש את הנוהל של הרכוזות שכבה שנכנסות לכיתות וגם הסגנון שלי. אם אני רואה שהכול זורם כמו שצריך, שזה מספיק אני נכנסת שלוש פעמים בשנה וזה מספיק אבל אם מתחילים לצוץ בשטח המון בעיות אז אני מבקשת מהרכוז להיות צמודה אל המורה שחשה בעיה... באמת ממקום טוב, לא ממקום של "לחפש" אותה, כדי ללוות אותה ולראות איך אנחנו מצליחים ליישר איתה קו. אם זה מסתדר אז בסדר גמור ואם לא אז נפרדים בסוף השנה. הייתה לי מורה לאנגלית שקלטתי לפני שלוש שנים, שממש בהתחלה הרגשתי שזה לא עולה על דרך המלך, ביקשתי מהרכוז של אנגלית ללוות אותה ובמשך שנתיים היה לה ליווי צמוד מאוד של הרכוז לאנגלית. אני חושבת שהיום היא במקום הרבה יותר טוב, ובאמת בסוף היא נשארה במערכת ולא נפרדנו ממנה. ברגע שהיא קיבלה ליווי של הרכוז לאנגלית, היא הצליחה לעשות שינוי משמעותי בדרך ההוראה שלה"

לדעת המנהלים, האחריות לתהליך הליווי של המורה מופקדת בידי של מנהל בית הספר. כך טוענת תיקי כי:

"ידבר שני, ברור לי חד משמעית שהגורם המרכזי הוא מנהל בית הספר, מנהל בית הספר והתרבות המוסדית שהוא מייצר.... מנהל בית ספר שמייצר תרבות של שיח גלוי, של עבודת צוות, של אפשרות לטעות ולהיכשל, של איזושהי אמפטיה מקצועית, שבית הספר הוא מקום משמעותי.... זה יכול לעזור אני מוכרחה לומר שכמנהלת כשהייתי מאתרת מועמדים טובים, עשיתי הרבה כדי שהם יישארו: הייתי מגדילה משרה, הייתי נותנת כיתות כאלה ואחרות, כדי שהאנשים הטובים יישארו במערכת"

ולדבריו של אבי :

יצריך ללמד את המנהלים להתמודד עם הסוגיה הזו של נשירת מורים. לקחת אחריות לראות מורים במצב של טרום נשירה, שמתחילה שקיעה רגשית ומתחילה תחושה של הישרדות...קודם כל מנהל בית הספר הוא הסמכות הזמינה, הקרובה ביותר שהיד שלו על הדופק. צריך לפתח אצל המנהלים את החוש והמנגנון של הסימנים של מורה נושר, בעיקר אם הוא איכותי. המנהל צריך לדעת לזהות מורה שאינו מתאים לעומת המורה שמתאים והוא מתוסכל. אפשר להקים איזושהי יחידה במשרד שעוסקת בהכשרת בעלי התפקידים בבית הספר שעוסקים בנושא הזה. ללמד אותם לזהות, לאתר אנשים ולטפל בהם"

לסיכום, דברי המנהלים ביחס לתופעת הנשירה מהוראה כורכים בתוכם שיח של אחריות, אחריות על תנאי העבודה וההתפתחות המקצועית של איש ההוראה. המנהלים מכירים בחשיבות בטיפול בנושא הנשירה מהוראה. הם נותנים מקום מרכזי בדבריהם לנשירה של מורים טובים. לדידם, נשירה של מורים טובים מדלדלת את כוח האדם האיכותי ועלולה להוביל לפגיעה באושיות הפעילות החינוכית. המנהלים מציינים כי צמצום ומניעה של נשירה מהוראה, בעיקר של מורים טובים, קשור בהבניית תרבות ארגונית מכילה, המתייחסת לאיש ההוראה באופן הוליסטי הן בממד האישי והן בממד המקצועי, ומקנה לו תמיכה בשעת קושי. סוגיה זו חשובה, לדעת המנהלים, במידה רבה יותר בקרב מורים חדשים. המנהלים מדווחים אף הם על העדר נהלים מוסדרים לטיפול במורה הנושר. רובם טוענים כי הם נוהגים לקיים שיחות עם מורים המבקשים לעזוב את ההוראה ולתעד את הניירת בתיק האישי של המורה ולעיתים אף להעביר את תוכנו לפיקוח.

ההסתייגות העיקרית שמעלים מנהלי בתי הספר שהשתתפו במחקר קשורה לקושי להנשיר מורים בעלי כישורי הוראה נמוכים. המנהלים טוענים שחוסר היכולת לפטר מורים כושלים מבנה סוג נוסף של נשירה: נשירה סמויה של מורים, הבאה לידי ביטוי במציאת פתרונות יצירתיים באופן פרטני, ובמידה רבה במוביליות תכופה בין מוסדות חינוכיים.

דיון

מידי שנה מורים רבים, ביניהם שיעור לא מבוטל של מורים טובים, עוזבים את ההוראה, רובם בשלבים הראשונים של הקריירה המקצועית. לתופעה זו השלכות משמעותיות על איכות ההוראה והלמידה בבית הספר או בגן הילדים. מחקר זה אנו מבקשות לאפיין את המורה הנושר, ולאתר את הגורמים המרכזיים המניעים את התהליך של הנשירה מהוראה (רמת המורה), כמו גם לעמוד על המדיניות החינוכית ביחס לסוגיה הנבדקת כפי שהיא משתקפת במדיניות המוצהרת של משרד החינוך וכפי שהיא מתבצעת בפועל מתוך נקודת מבטם של קובעי המדיניות, המפקחים במחוזות ומנהלי בתי הספר (רמה מערכתית). השילוב בין שתי רמות הניתוח משקף את התופעה בממד הוליסטי, ובכך הוא נותן ביטוי למורכבות של מערכת יחסי הגומלין ביניהן.

מי הוא המורה הנושר? על מנת לאפיין את המורה הנושר שילבנו במחקר נתונים ברמה המאקרו- חברתית, אשר אמדו את הקשר בין מאפיינים דמוגרפים, תעסוקתיים ומוסדיים לבין הנשירה ממקצוע ההוראה, עם נתונים ברמה המיקרו- חברתית, אשר שיקפו את הפרספקטיבה האישית של המורה הנושר ואת תפיסתו לגבי התהליך.

ומה מצאנו? ממצאי המחקר מצביעים על כך שהגורם המרכזי המניע את תהליך הנשירה מהוראה הינו המאפיינים התעסוקתיים של המשרה. מאפיינים אלו מתייחסים לתנאים הגולמיים של המשרה, ביניהם: תגמולי שכר, היקף משרה וכן התפקיד, כמו גם להיבטים תפיסתיים ורגשיים שלה, קרי דרישות המשרה, תמיכה של הקולגות והמנהל ותחושת הערכה של הסביבה. בהקשר זה נמצא כי תנאים גולמיים נמוכים (שכר, מספר שעות עבודה שבועיות, מספר חודשי העסקה בשנה), עיסוק בתפקיד הוראה ולא בתפקיד ניהולי, במקביל לקושי בהתמודדות עם דרישות המשרה ותחושה של חוסר תמיכה והערכה כלפי המאמץ בביצוע התפקיד, מניעים את ההחלטה של המורה, בעיקר המורה הצעיר, לעזוב את הקריירה המקצועית בהוראה ולחפש אפיקים אחרים.

הראיונות עם המורים הנושרים חושפים חוויה אינטנסיבית של התמודדות ברמה היום יומית עם דרישות התפקיד. המורים הנושרים מדווחים על קושי משמעותי להתמודד עם העומס והתביעות של משרת ההוראה. חלקם מתארים תחושה של לחץ וחוסר אונים מול מטלות רבות וקושי לתמרן ביניהן. המורים מצביעים גם על קושי להתמודד עם המשימות המרכזיות של התפקיד. המשמעותית ביניהם היא ניהול הכיתה. משימה זו ידועה בספרות כמשימה המאתגרת ביותר של משרת ההוראה, אשר לא אחת כרוכה בתחושות של תסכול, לחץ ותשישות (Liu & Achinstein & Barret, 2004).

כל (Meyer, 2005; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch & Barber, 2010; Yost, 2006). זאת, תוך תחושה של תמיכה מועטה מצד הסגל החינוכי, המנהל כמו גם המפקח מטעם משרד החינוך, ושל הערכה נמוכה למאמץ המושקע בתפקיד.

הממצאים ביחס למאפיינים התעסוקתיים מספקים אישוש לשני המודלים: מודל הדרישות-משאבים של משרה תעסוקתית (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001), ומודל התגמולים - משאבים (Sorensen & Tuma, 1981). שני המודלים מסבירים את הקשר בין התנאים התעסוקתיים לעזיבה של משרה. המודל הראשון מתמקד בתנאים הפיזיים, הפסיכולוגיים והחברתיים של סביבת העבודה, והמודל השני מתמקד בקשר בין ההון האנושי של הפרט ותגמולי המשרה. המחקר הנוכחי מצביע על כך ששני המודלים מסבירים בו זמנית את תופעת הנשירה מהוראה. מצד אחד הנשירה מהוראה קשורה בתחושות פנימיות של מצוקה לנוכח ההתמודדות עם דרישות המשרה ועומס העבודה, אשר מובילה לקושי תפקודי. מן הצד השני היא אף תוצר של תהליך רציונאלי המבוסס על תפיסת הפער בין המשאבים של המורה לבין התגמולים, ובייחוד השכר. ניתן לומר, אם כן, כי שני המודלים כרוכים זה בזה ויש חשיבות רבה לשלב ביניהם בנייתוח תופעת הנשירה מהוראה.

הממצאים אלו מדגישים את השילוב של המניעים החיצוניים והמניעים הפנימיים בתהליכי הנשירה מההוראה. התיאוריה של "מנהל-סוכן" (Principal-Agent Theory) מצביעה על כך שהתפוקות של הסוכנים, בהקשר זה המורים, קשורים במידה רבה יותר למניעים הפנימיים. לפי תיאוריה זו מוטיבציה פנימית ותחושות של אלטרואיזם מבטיחות הצלחה במימוש יעדי ההוראה יותר מאשר תמריצים כספיים. יתרה מכך, לפי התיאוריה, תמריצים כספיים גבוהים לעובדים הפועלים ממניעים פנימיים עלולים לפגוע במאמץ ובתוצאות (Levacic, 2009). הנעה פנימית הכרוכה בתחושה של העצמה בקרב המורים (Psychology Empowerment), המקנה לתפקיד משמעות תוך אמונה ביכולת להצליח בו ולהשפיע על התנהלותו, אכן נמצאה משמעותית בקידום התוצרים הבית-ספריים (Wang & Zhang, 2012), ובמידה רבה בהבטחת התמדה בארגון (Seibert, Wang & Courtright, 2011). יחד עם זאת, יש חשיבות רבה לאיזון בין המניעים הפנימיים לתגמולים החיצוניים, בעיקר ביחס לנושא השכר. שכר נמוך, בייחוד כזה הנתפס נמוך במידה משמעותית ביחס לדרישות המשרה, עלול במידה דומה להוביל לפגיעה במוטיבציה הפנימית של המורים, כפי שעולה גם

מממצאי המחקר, והוא אף עלול לפגוע בשיפור כוח האדם בהוראה בטווח הארוך, משום שהוא עלול להוביל לכניסה של מועמדים לא מתאימים להוראה, בעיקר כאלו שהגיעו לתחום כברירת מחדל.⁵ בנוסף למאפיינים התעסוקתיים, המחקר מלמד כי תהליכים של סלקציה עצמית גם כן מסבירים את הנשירה מהוראה. מורים גברים, לא נשואים, כאלו שנכנסו להוראה בגיל מבוגר באופן יחסי, מהגרים ובעלי לאום יהודי נוטים במידה רבה יותר לעזוב את ההוראה בשנות הקריירה הראשונות לעומת נשים ומורים נשואים, כאלו שנכנסו להוראה בגיל צעיר באופן יחסי, ותיקים בארץ ובעלי לאום ערבי. האחרונים נושרים בשיעורים הנמוכים ביותר ביחס לכלל קבוצות המוצא היהודיות. לאחר פיקוח על הון אנושי, הרי שההבדלים בין נשים וגברים, מהגרים ותושבים ותיקים ולפי גיל הכניסה להוראה נעלמים. יוצא אפוא, שההון האנושי הינו גורם משמעותי בתהליך הסלקציה העצמית. הון אנושי גבוה קשור בהגברת הסיכוי לעזוב את ההוראה בתחילת הדרך המקצועית. הוא אף תורם להרחבת הזדמנויות התעסוקתיות. ניתן לשער, אם כן, שהסלקציה העצמית קשורה במידה מסוימת לתפיסת ההזדמנויות התעסוקתיות מחוץ לתחום ההוראה, כך כאשר מרחב ההזדמנויות מגוון ועשיר יותר, מורה ייטה במידה רבה יותר לעזוב את ההוראה.

האם נשירה של מורים בעלי הון אנושי גבוה היא ביטוי של אובדן מורים טובים? ההגדרה ואופן המדידה של איכות ההוראה ואיכות כוח ההוראה שנויה במחלוקת (Guarino, Santibanez & Daley, 2006). המדדים השכיחים בהם נעשה שימוש בהקשר זה הוא השכלה וותק במקצוע. מחקרים רבים בחנו את הקשר בין השכלת המורים והישגי התלמידים (מדד מקובל לאיכות יעילות ההוראה), אך ממצאיהם לא היו עקביים (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2007; Croninger, Rice, Rathbun & Nishio, 2007; Hanushek, 2011; Rivkin, Hanushek & Kain 2005; Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004). אינגרסול (Ingersoll, 2005) מסביר את ההשפעה השולית של השכלת המורים על הישגי התלמידים בכך שמורים רבים מלמדים בפועל תחומים שלא הוכשרו אליהם, בעוד שארנברג ובראוור (Ehrenberg & Brewer, 1994) טוענים כי רמת הסלקטיביות של מוסדות ההכשרה להוראה ולא הבעלות על תארים אקדמיים מהווה גורם משמעותי בקידום ההישגים של התלמידים בבית הספר. אם כן, נשירה של מורים בעלי הון אנושי גבוה אינה מצביעה בהכרח על

⁵ להרחבת הדיון בהשפעה של תמריצים כלכליים על איכות המורים ראו: נבון ושבית 2012

אובדן של מורים טובים, לפחות בכל הקשור לשיפור הישגי התלמידים. יחד עם זאת, עזיבה של כוח אדם משכיל עלולה להתוות השלכות במישורים נוספים של הפעילות הבית ספרית, אשר לא נמדדו במחקר הסוציולוגי-חינוכי, וראוי היה לבחון אותם בהקשר של איכות ההוראה, כגון: הממד הערכי-חברתי, הון תרבותי ואקלים בית ספרי כמו גם טיפוח דמות המורה כמודל לחיקוי (role model). היבט נוסף לו מומלץ לתת את הדעת נעוץ בכך שנשירה של מורים עם הון אנושי גבוה עלולה להוביל לכניסה של כוח אדם עם איכויות נמוכות יותר לבתי הספר, ובאורח זה לסדוק את התפיסה החברתית של מעמד המורה, ואף להבנות מעגל קסמים אשר יפגום בתהליכי הלמידה.

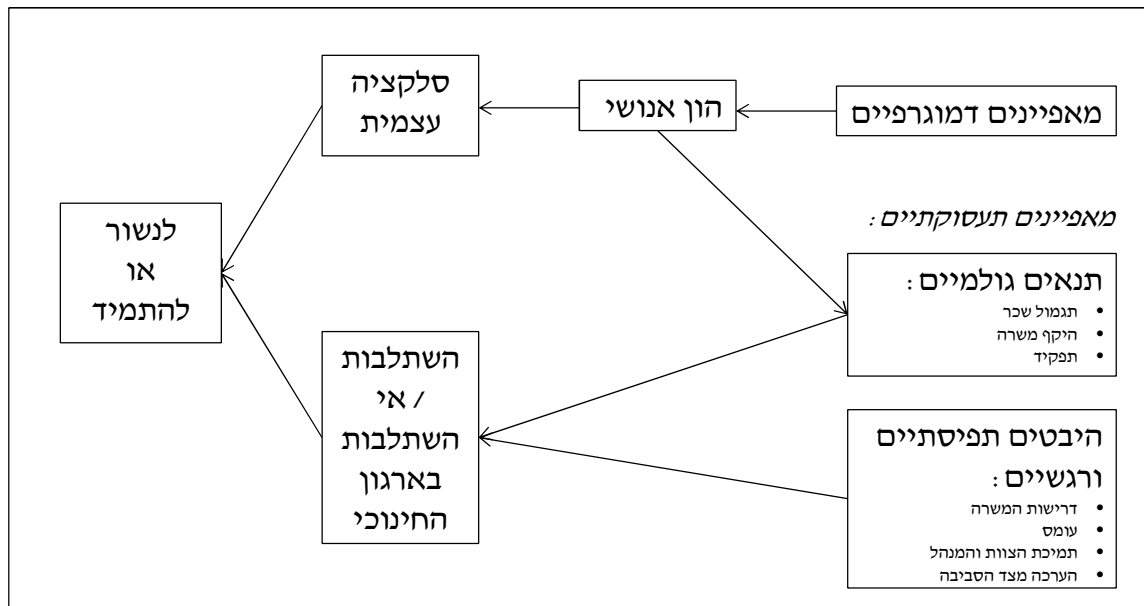
בהתאם לממצאי המחקר, ניתן לטעון כי נשירה מהוראה הינה תוצר של שני תהליכים: סלקציה עצמית והשתלבות בארגון החינוכי. באורח זה, המאפיינים הדמוגרפים קשורים בהשגת הון אנושי, ואלו מניעים תהליך של סלקציה עצמית הקשור לתפיסת ההזדמנויות התעסוקתיות העומדות לרשות הפרט, המורה. במקביל לכך, המאפיינים התעסוקתיים של המשרה, הן התנאים הגולמיים והן ההיבטים התפיסתיים והרגשיים שלה, מניעים את תהליך ההשתלבות בארגון, כאשר מצב של חסך בתנאים התעסוקתיים מוביל לתחושות של מצוקה ובמידה רבה לשחיקה, בעוד שמצב של שביעות רצון מוביל לתחושות שייכות לארגון. כל אלו מכריעים את הכף בהחלטה האם לנשור או להתמיד בתחום ההוראה. תהליכים אלו מתוארים בתרשים 14.

חשוב להדגיש, כי מרבית המורים הנושרים שרואיינו במסגרת המחקר, ציינו את שאיפתם לחזור להוראה בעתיד. לתפיסתם, התנאים התעסוקתיים בהם עבדו הקשו עליהם להתמיד במקצוע, אך עדיין פועם בליבם הרצון לנסות שוב, בנקודת זמן מאוחרת יותר. יוצא אפוא שהעזיבה של ההוראה היא בחירה שנובעת מתוך קושי תפקודי במצב מסוים ולא פועל יוצא של חוסר רצון להשתלב בתחום.

מורים רבים בוחרים במקצוע ההוראה מתוך תחושות של שליחות ומחויבות חברתית, אהבת ילדים ושאיפה להשפיע על דור העתיד, אך המפגש עם הסביבה התעסוקתית בבית הספר או בגן הילדים מעורר בקרב רבים מהם תחושות של תסכול ומפח נפש. התפיסה האידיאליסטית של ההוראה מתפוגגת לנוכח 'הלם הכיתה החיה' (Reality Shock), והקושי מתחיל לצוף על פני השטח. ואכן, הממצאים מצביעים על קושי בהתמודדות עם דרישות תפקיד מרובות מול המשאבים המועטים. הקושי והמצוקה מפתחים בקרב מורים רבים תפיסה הישרדותית (Furlong & Maynad, 1995), וזו

מעוררת אצל שיעור לא מבוטל מהם כוונות לעזוב את ההוראה, ובמקרים לא מעטים כוונות אלו מתממשות בפועל (Goddard & Goddard, 2006; Leung & Lee 2006), ביחוד בתחילת הקריירה המקצועית, ובאופן ספציפי בשנה הראשונה במקצוע.

תרשים 14: תהליכים המניעים את הנשירה מהוראה



אז מה עושים? אחת הדרכים לטפל בתופעת הנשירה מהוראה היא להבין כיצד המערכת תופסת אותה ובאיזה אופן היא נותנת לה מענה. בהקשר זה נבדקו תפיסות קובעי המדיניות במשרד החינוך, מפקחים ומנהלי בתי הספר. הממצאים מצביעים על תפיסה זו מימדית של בעלי התפקידים במערכת ביחס לנשירה מהוראה. תפיסה זו כורכת בתוכה רובד גלוי ורובד סמוי.

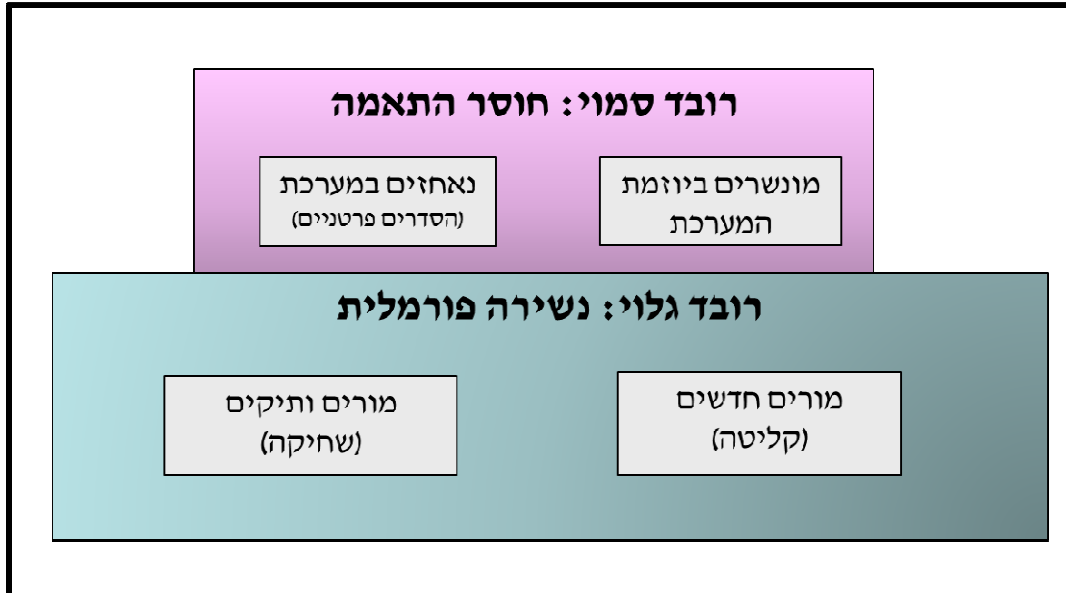
הרובד הגלוי מתייחס לעזיבה פורמלית של מורים את המערכת החינוכית. בהקשר זה בולטת האבחנה בין מורים חדשים ומורים ותיקים. נשירה של מורים חדשים היא תוצר של תהליכי קליטה לקויים, אשר אינם מזמנים תנאים מיטביים להתמודדות עם המצוקה הראשונית הכרוכה בדרישות התפקיד, ובמידה רבה אף אינם מצביעים תשתית איתנה של תמיכה רגשית ופרופסיונאלית. נשירה של

מורים ותיקים לרוב קשורה בתחושות מעמיקות של שחיקה מקצועית ורגשית. בשני המקרים נוצר מצב של תפקוד לא יעיל. חשוב לציין כי גם השכר הנמוך הינו מרכיב מרכזי ברובד הגלוי של הנשירה מהוראה, כאשר מניע זה בולט יותר בנשירה של מורים חדשים, התופסים את הקריירה המקצועית שלהם כמגוונת באופציות נוספות מחוץ לתחום ההוראה.

ממצאי המחקר ברמת המערכת, הן מתוך ניתוח חוזרי המנכ"ל והן מדברי המפקחים והמנהלים, מצביעים על העדר מדיניות פורמלית ברורה לטיפול בנשירה מהוראה ברובד הגלוי. יוצא אפוא שהטיפול במורה המביע רצון לעזוב את המקצוע קשור בממד הפרסונאלי, של האנשים המעורבים בכל מקרה, והוא אינו תוצר של מדיניות אחידה ונהלים ברורים. יחד עם זאת, חשוב לציין כי מרבית המפקחים והמנהלים מדווחים על ביצוע שיחה אישית עם המורה המבקש לעזוב את ההוראה תוך ניסיון להתחקות אחר הגורמים המניעים את הבקשה. המורים הנושרים שהשתתפו במחקר מדווחים ברוב המקרים על תקשורת פתוחה ואמפטית מצד המנהל בטיפול בתהליך עזיבתם את ההוראה. יחד עם זאת, בניגוד לדברי המפקחים, המורים טוענים לאדישות וחוסר מעורבות מצד המפקח בתהליך. האמביוולנטיות באשר למקומו של המפקח בכל הקשור לנשירה מהוראה קשורה, ככל הנראה, להעדר נהלים מוסדרים וברורים בנושא.

בד בבד, **הרובד הסמוי** מתייחס להנשרה מהמערכת. רובד זה כולל מורים שנמצאו לא מתאימים לדרישות המערכת, לרוב ממניעים של כשל פדגוגי אך גם מסיבות אישיות בהשתלבות במערכת. בהקשר זה בולטת האבחנה בין מורים שנשרו ביוזמת המערכת ובין מורים הנאחזים במשרת ההוראה למרות חוסר התאמתם לתפקיד. רבים מהם חווים מוביליות תכופה בין מוסדות חינוכיים מבלי שניתן יהיה להנשיר אותם, לא אחת עד הפרישה לגמלאות. קבוצה זו מטילה קושי בהתמודדות של מנהלי בתי הספר והמפקחים בארגון צוות ההוראה, והיא אף מקשה על קיום תנאי למידה מיטביים. הפתרון, לרוב, טמון בהסדרים פרטניים, כאשר כל מקרה נידון לגופו. מורים אלו מכונים נושרים סמויים. הם, אומנם, לא עזבו באופן פורמלי את המערכת, אך הם מתקשים למצוא בה את מקומם. הם ממשיכים לאחוז בקריירת ההוראה באופן סמלי בלבד, לרוב כשהם ניידים בין בתי ספר בתכיפות גבוהה יחסית. תרשים מספר 15 מסכם את תפיסת בעלי התפקידים את הנשירה מהוראה.

תרשים 15: תפיסת בעלי תפקידים את הנשירה מהוראה



חשוב לציין כי קיימת הסכמה בכל הצדדים המעורבים, מפקחים, מנהלים ומורים, כי האחריות לטיפול במורה הנושר, ברובד הגלוי או הסמוי, מופקדת בעיקר בידיו של מנהל בית הספר. מנהל בית הספר הינו הממונה הישיר של המורה, והוא מקיים עימו יחסי גומלין מקצועיים ברמה היומיומית. הוא גם אמון על הפיתוח המקצועי של צוות ההוראה בבית הספר ועל תחושת הרווחה שלהם הן במישור הרגשי והן במישור המקצועי, ויותר מכך הוא אחראי על קידום תהליכי הלמידה המבוצעים על ידי המורה בכיתה. יוצא אפוא, שהמנהל הוא האחראי על הבטחת ההתמדה של אנשי ההוראה. כתוצאה מכך, יש חשיבות רבה לבניית תרבות של שיח בין המנהל לצוות ההוראה המבוסס על ערכי הדיאלוג והאמפטיה, כל זאת על מנת להבטיח פעילות הוראתית מיטבית מצד המורה. ובכל זאת, במצב של נשירה מהוראה מומלץ לתעד באופן מפורט את היוזמה, התהליך והמניעים לו, כמו גם לציין האם המורה הנושר היה אובדן למערכת או שמא הנשירה היתה הכרחית.

אם כן, רכיב מרכזי בצמצום הנשירה מהוראה קשור בשיפור התנאים התעסוקתיים של המורה. בראש ובראשונה יש לבחון את התנאים הגולמיים של המשרה, ובייחוד את תנאי השכר והיקף המשרה. רפורמות חדשות בישראל בקרב כוחות ההוראה, כמו "אופק חדש" ו"עוז לתמורה",

נועדו, בין היתר, לקדם שינוי מהותי בשני המדדים הללו. הערכת תכנית "אופק חדש" ותרומתה לשביעות הרצון של המורים מההוראה נבדקה באופן חלקי למדי (אופלטקה, 2010, ראמי"ה, 2010). יש חשיבות רבה לבניית מחקר העוסק בתפיסת המורים את הרפורמות של "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" בשיפור תנאיהם התעסוקתיים, ובמידה רבה את תרומת הרפורמות הללו לצמצום הנשירה מהוראה.

שני היבטים נוספים עליהם יש לתת את הדעת קשורים בהבניית מסגרות משמעותיות לקליטה טובה יותר של מורים מתחילים כמו גם בהקניית מערך תמיכה לכלל המורים במערכת. תכניות ההתמחות בהוראה נועדו לסייע בתהליכי הקליטה של המורים החדשים במערכת החינוכית. הן מקלות את הכניסה של המורה המתחיל למערכת החינוך, מפחיתות את תחושות הבדידות, מסייעות לו בתהליך הסוציאליזציה לתפקיד, מחזקות את הידע הדיסציפלינרי והמיומנויות הפדגוגיות שלו, ואף מקנות לו תמיכה אישית ורגשית (Vonk, 1995). תכניות מסוג זה קיימות בעולם (Howe, 2006), ואף בישראל (משרד החינוך, 1999). לאחרונה, שלב ההתמחות בישראל הורחב משנה אחת לשנתיים נוספות (משרד החינוך, 2009). המטרה של הרחבת תהליך הכניסה להוראה לשלוש שנים קשורה בהכרה שתקופה זו הינה בעלת השפעה מכרעת על אופן ההשתלבות של המורה במערכת החינוך ובשאיפה להעמיק את תהליכי ההתפתחות הפרופסיונאלית של המורה המתחיל. יחד עם זאת, יש חשיבות רבה לבחון את התרומה של תהליך זה על תחושת המסוגלות של המורים כמו גם על ההתמודדות שלהם עם דרישות המשרה, ובמקביל לכוון את ההתמחות לסיוע במוקדי הקושי המרכזיים העומדים בפני המורה במהלך עבודתו. בנוסף, מומלץ אף לערוך מעקב אחר קליטת מורים חדשים במערכת, בייחוד אחר התנאים הארגוניים והפדגוגיים עימם התמודדו במוסדות החינוכיים, ובהתאם לכך למקד את המדיניות החינוכית בנושא.

ולגבי מערך תמיכה לכלל המורים, המחקר הנוכחי מדגיש את הצורך של מורים בכל שלבי הקריירה המקצועית בהוראה במסד איתן של תמיכה אישית ומקצועית. בהקשר זה יש חשיבות רבה למנהל בית הספר ולמפקח הכולל. שיחת משוב שנתית הינה פן אחד בתמיכה מצד המנהל והמפקח. תמיכה של הממונים הינה הכרחית להשתלבות חיובית בבית הספר, אך אינה מספיקה. יש חשיבות רבה גם להבנות מערך סיוע פסיכולוגי למורה. מערך מסוג זה נועד לזמן למורה כר למשענת במצבי קושי וחוסר אונים כמו גם סיוע מקצועי בפתרון בעיות מתוך פרספקטיבה פרופסיונאלית, ובמידה

רבה אף לתמוך במנהלי בתי הספר בהתמודדות עם סוגיות שונות הקשורות בצוות ההוראה. תמיכה משולבת מצד הממונים ומצד גורם מקצועי עשויה לתרום להתמודדות טובה יותר של המערכת עם הקשיים של תפקיד ההוראה, ובמידה רבה גם בכל הנוגע בסוגיית הנשירה מהמקצוע.

השילוב של רמת המורה ורמת המערכת במחקר הנוכחי, אם כן, מאפשר לעמוד על הדיאלקטיקה הכרוכה ביחסים בין שתי הרמות בכל הנוגע להתהוות תהליכי הנשירה מהוראה ולמקד תובנות בהתוויית המדיניות החינוכית בתחום. יחד עם זאת, חשוב לזכור כי הנתונים ברמת המערכת אינם מבוססים על מדגם מייצג של מפקחים ומנהלים, ועל כן חשוב לערוך מחקר נוסף אשר יבחן תופעה זו בצורה מקיפה. באופן ספציפי יש חשיבות רבה לבחון אסטרטגיות ניהוליות בטיפול בכוח אדם בכל הדרגות הממונות ולקדם דיון בהשלכותיהן על טיבה של איכות ההוראה בייחוד בהקשר של הנשירה מהמקצוע. כל זאת, על מנת לבנות כלים למדיניות שיסייעו לצמצום התופעה ולבניית כוח הוראה מיטבי ומתמיד.

ביבליוגרפיה

- אדי-רקח אודרי (2000). השפעת מאפייני המורים ומאפייני בית הספר על היקף משרת ההוראה. *מגמות*, מ' (4), 636-659.
- אופלטה, י. (2010). מורים ומנהלים ב"אופק חדש" מהתנגדות להשתתפות. *הד החינוך*, 3 (פ"ה), 28-30.
- איילון חנה ויוגב אברהם (2001). *חלון לחלום האקדמי - השלכות חברתיות של התפשטות ההשכלה הגבוהה בישראל*. דו"ח מחקר. תל אביב: בית הספר לחינוך והחוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת תל אביב.
- בלס נחום (2010). *האם יש מחסור במורים? ירושלים: מרכז טאוב, סדרת ניירות מדיניות*. נייר מדיניות מספר 2010.14.
- בר א. (1982). *מגמות בהתפתחות אוכלוסיית המורים בחינוך היסודי במגזר היהודי*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- ברגר עינת ותורן יפה (2010). של מי התפקיד הזה? מניעת נשירה בקרב מורים מתחילים. הוצג בכנס המדעי ה-11 "מחקר עיון ויצירה באורנים".
- גביש בלה ופרידמן יצחק (2007). המורה כאדם ארגוני: תרומתה של סביבת העבודה הנתפסת על ידי המורה המתחיל לניבוי השחיקה בתחילת שנת ההוראה הראשונה ובסיומה. *עיונים במנהל ובארגון החינוך*, 29, 55-87.
- דגן-בוזגלו נוגה (2010). *היבטים של הפרטה במערכת החינוך*. ירושלים: מרכז אדוה.
- דיאמנט אסתר ולחמן רן (1986). אפיונים ארגוניים, השקעה בעבודה, שחיקה והשפעתם על הנטייה של מורים לעזוב את ההוראה. *עיונים במנהל ובארגון החינוך*, 13, 25-38.
- הארץ (2007.12.4). *רבע מהמורים החדשים עוזבים אחרי שנה*. כתבה מאת אור קשתי.
- הלל-לביאן רבקה (2003). *תפיסת מורכבות תפקיד לחץ, אקלים ארגוני בית ספרי והשפעתם עם שחיקה ונטייה לעזיבה בקרב מורים לחינוך מיוחד בחינוך הרגיל*. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת בן גוריון, באר שבע.

וולנסקי עמי (2005). *אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל 1952-2004*. תל אביב: קו אדום הוצאת הקיבוץ המאוחד ומוסד שמואל נאמן למחקר מתקדם במדע וטכנולוגיה.

זק איתי והורוביץ תמר (1985). *בית הספר הוא גם עולמו של המורה*. תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.

יוגב אברהם (2006). *דוח דברת והמורים: למי יצלצלו הפעמונים? בתוך: דן ענבר (עורך). לקראת מהפכה חינוכית (עמ' 177-185)*. ירושלים: מכון ון ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.

ישראלי אליהו (1999). *המורה הישראלי: מעמד, מאפיינים ובעיות*. בתוך: אלעד פלד (עורך). *יובל למערכת החינוך בישראל (עמ' 501-526)*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

כנסת ישראל (2007). *טענות בדבר מחסור מורים בישראל*. ירושלים: מרכז המחקר והמידע כנסת ישראל.

לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (1996). *סקר כוחות הוראה תשנ"ג: גני ילדים, בתי ספר יסודיים ועל יסודיים ומוסדות להכשרת עובדי הוראה: חינוך עברי וערבי*. ירושלים.

לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (2002). *סקר כוחות הוראה תש"ס*. פרסום מספר 1193. ירושלים.

לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (2003). *שנתון סטטיסטי לישראל מס' 54*. ירושלים.

לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (2004). *שנתון סטטיסטי לישראל מס' 55*. ירושלים.

לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (2005). *שנתון סטטיסטי לישראל מס' 56*. ירושלים.

לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (2006). *שנתון סטטיסטי לישראל מס' 57*. ירושלים.

לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (2008). *החינוך בישראל: השוואה בינלאומית 2004*. ירושלים.

לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (2011). *כוחות הוראה במערכת החינוך*. מתוך: www.cbs.gov.il

מיכאלי ניר (2008). *ביד נעלמה ובזרוע נטויה – היבטים פדגוגיים של הפרטת החינוך*. *מפנה*, 58, 27-

- מרום אורית ופברס יעקב (2006). *נשירת מורים חדשים מהוראה - היקף התופעה וניתוח גורמים המשפיעים על נשירה מהוראה*. הוצג ביום עיון בסטטיסטיקה של חינוך והשכלה, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, אגף המדען הראשי.
- משרד החינוך (1999). *התמחות בהוראה: עקרונות, קווים מנחים ודפוסי פעולה*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, האגף להכשרת עובדי הוראה
- משרד החינוך (2009). *חוזר המנהל הכללי הוראת קבע: שילוב מתמחים ועובדי הוראה חדשים בבתי הספר*. ירושלים.
- נאסר-אבו אלהיגיא פאדיה, רייכנברג רבקה ופרסקו ברברה (2006). *תהליך ההתמחות בהוראה - סטאז': דו"ח סופי*. ירושלים: משרד החינוך.
- נבון יעל ושביט יוסי. (2012). איכות מורים: סקירת ספרות וכיוונים למדיניות. בתוך: דן בן דוד (עורך). *דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות 2011-2012*. ירושלים: מרכז טאוב.
- צבר בן יהושע נעמה (1990). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. תל אביב: מודן.
- ראמ"ה (2010). *הערכת רפורמת "אופק חדש" בחינוך היסודי*. ירושלים: משרד החינוך.
- Achinstein Betty and Barrett Adele (2004). (Re) framing classroom contexts: How new teachers and mentors view diverse learners and challenges of practice. *Teacher College Record*: 106(4), 716-746.
- Adi-Racah Audrey (2002). The feminization of teaching and principalship in Israeli educational system: A comparative study. *Sociology of Education*, 75(3), 231-248.
- Adi-Racah Audrey (2005). Gender and teachers' attrition: The occupational destination of former teachers. *Sex Roles*, 53(9/10), 739-752.
- Alexander Karl L. and Pallas Aaron M. (1985). School sector and cognitive performance: When is a little a little. *Sociology of Education*, 70(2), 115-128.

- Ayalon Hanna and Gamoran Adam (2000). Stratification in academic secondary programs and education inequality in Israel and the United States. *Comparative Educational Review*, 44(1), 54-80.
- Bakker Arnold B. and Demerouti Evangelia (2007). The job demands - resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- Bakker Arnold B., Demerouti Evangelia, De Boer Elpine. and Schaufeli, Wilmar B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 341-356.
- Bakker Arnold B., Demerouti Evangelia and Euwema Martin C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170-180.
- Bakker Arnold B., Demerouti Evangelia and Verbeke Wiliam (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Recourse Management*, 43(1), 83-104.
- Barnes Gary, Crowe Eduard and Schaefer Benjamin (2007). *The Cost of Teacher Turnover in Five School Districts*. National Commission on Teaching and America's Future. Available in: www.nctaf.org/resources/demonstration_projects/turnover/doucuments/CTTTFullReportfinal.pdf
- Billinsley Bonnie S. (2004). Special education teachers retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 30(1), 39-55.
- Boe Erling E., Bobbitt Sharon A., Cook Lynne H., Whitener Summer D. and Weber Anita L. (1997). Why didst thou go? Predictors of retention, transfer and attrition

- of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education*, 30(4), 390-411.
- Boe Erling E Cook Lynne H and Sunderland Robert J. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer and school migration. *Exceptional Children*, 75(1), 7-31.
- Borman Geoffrey D. and Dowling Maritza N. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- Borman Geoffrey D and Kimball Steven M. (2005). *Teacher Quality and Educational Equality: Do Teachers with Higher Standards-Based Evaluation Rating Close Student Achieving Gap?* Elementary School Journal, 106(1), 3-20.
- Breen Richard (1996). *Regression Models: Censored, Sample Selected or Truncated Data*. Thousand Oaks and London: Sage Publications.
- Bryk Anthony S. and Thum Yeow M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26(3), 353-383.
- Buchanan John (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession? *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2) 199-211.
- Certo Janine L. and Fox Jill Englebright (2002). Retaining quality teachers. *High School Journal*, 86(1), 57-75.
- Changying Wang (2007). Analysis of teacher attrition. *Chinese Education and Society*, 40(5), 6-10.

- Clotfelter Charles T., Ladd Helen F. and Vigdor Jacob L. (2007). Teacher credentials and students achievement: Longitudinal analysis with students fixed effects. *Economics of Education Review*, 26(6), 673-682.
- Cockburn Anne D. (2000). Elementary teachers' needs: Issues of retention and recruitment. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 223-238.
- Cohen, J. & Cohen, P. (1983). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis in Behavioral Sciences*. Erlb, Hillsdle, New York.
- Coleman James S. (1961). *The Adolescent Society*. New-York: Free Press.
- Coleman James S., Campbell Ernest Q., Hobson Carol J., McPartland James, Mood Alexander M., Wienfeld Frederic D. and York Robert L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. government printing office.
- Coleman James S., Hoffer Thomas and Kiligor Sally (1982). *High school Achievements: Public Catholic and Private Schools Compared*. New York: Basic Books, Inc. Publications.
- Croninger Robert G., Rice Jennifer K., Rathbun Ami and Nishio Masako (2007). Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree and experience on first-grade student achievements. *Economics of Education Review*, 26(3), 312-324.
- Darling-Hammond Linda (2001). Standard setting in teaching: Changes in licensing, certification and assessment. In Virginia Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 751-776). Washington DC: American Educational Research Association.

- Darling-Hammond Linda (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do? *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.
- Darling-Hammond Linda and Sykes Gary (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the “highly qualified teacher” challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11(33), 1-55.
- Day Christopher, Elliot Bob and Kington Alison (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Demerouti Evangelia, Bakker Arnold B., Nachreiner Friedhelm and Schaufeli Wilmar B. (2001). The job demands - resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Doi Yuriko (2005). An epidemiologic review on occupational sleep research among Japanese workers. *Industrial Health*, 43, 3-10.
- Drake Brett and Yadama Gautman N. (1996). A structural equation model of burnout and job exit among child protective service workers. *Social Work Research*, 20(3) 179-187.
- Ehrenberg Ronald G. and Brewer Dominic J. (1994). Do schools and teacher characteristics matter? Evidence from high school and beyond. *Economics of Education Review*, 13(1), 1-17.
- Falch Torberg and Ronning Marte (2007). The influence of student achievement on teacher turnover. *Education Economics*, 15(2), 177-202.
- Feiman-Nemser, Sharon (2001). Helping novices learn to teach. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.

- Fresko Barbara, Kfir Drora and Nasser Fadia (1997). *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 429-438.
- Furlong John and Maynard Trisha (1995). *The Growth of Professional Knowledge: Mentoring Student Teachers*. London and New-York: Routledge.
- Gamoran Adam, Secada Walter G. and Marrett Cora B. (2000). The organizational context of teaching and learning. In: Mourneen H. Hallinan (ed.) *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 37-63). New York: Kluwer Academic Plenum Publishers.
- Gersten Russell, Keating Thomas, Yoyanoff Paul and Harriss Mark K. (2001). Working in special education: factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 549-567.
- Geurts Sabine, Schaufeli Wilmar and De Jonge Jan (1998). Burnout and intention to leave among mental health-care professionals: A Social psychological approach. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 17(3), 341-362.
- Goddard Richard and Goddard Marian (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with serious intention to leave. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), 61-75.
- Grissmer David and Kirby Sheila N. (1997). Teacher turnover and teacher quality/ *Teacher College Record*, 99(1), 45-56.
- Guarino Cassandra M., Santibanez Lucrecia and Daley Glenn (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.

- Hachen David S. Jr. (1990). Three models of job mobility in labor market. *Work and Occupations*, 17(3), 320-354.
- Hakanan Jari J., Bakker Arnold B. and Schaufeli Wilmar B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Halbesleben Jonathon R.B. and Buckley.Ronald M.(2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management*, 30(6), 859-879.
- Hanushek Eric A., Kain John F. and Rivkin Steven G. (2004). Why public schools lose teachers? *The Journal of Human Recourses*, 39(2), 326-354.
- Hanushek Eric A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466-479.
- Harris Douglas N. and Adams Scott J. (2007). Understanding the level and causes of teacher turnover: A comparison with other professions. *Economics of Education Review*, 26(3), 325-337.
- Henke Robbin R., Chen Xianglei and Geis Sonnya (2000). *Progress Through the Teacher Pipeline: 1992-93 College Graduates and Elementary/Secondary School Teaching as of 1997*. Washington DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Available in: <http://nces.ed.gov/pubs2000/2000152.pdf>
- Henke Robin R. and Zahn Lisa (2001). *Attrition of New Teachers among Recent College Graduates: Comparing Occupational Stability among 1992-3 Graduates Who Taught and Those Who Worked in Other Occupations*. Washington DC: National Center for Education Statistics. Available in: <http://www.nces.ed.gov/pubsearch/index.asp>

- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B.B. (1959). *The Motivation to Work*. New York: Wiley.
- Howe Eduard R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
- Hoxby Caroline and Leigh Andrew (2004). Pulled away or pushed out? Explaining the decline of teacher aptitude in the United States. *American Economic Review*, 94(2), 236-240.
- Johnson Susan M. Berg Jill H. and Donaldson Morgaen L. (2005). *Who Stays in Teaching and Why: A Review of the Literature on Teacher Retention*. Harvard Graduate School of Education. Available in: http://assets.aarp.org/www.aarp.org_/articles/NRTA/Harvard_report.pdf
- Johanson Susan M. and Birkland Sarah E. (2003). Pursuing a 'sense of success': New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617.
- Imazeki Jennifer (2005). Teacher salaries and teacher attrition. *Economics of Education Review*, 24(4), 431-449.
- Ingersoll Richard M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll Richard (2005). The problem of unqualified teachers: A sociological perspective. *Sociology of Education*, 78(2), 175-178.
- Ingersoll Richard M. and Pedra David (2010). Is the supply of mathematics and science teachers sufficient? *American Educational Research Journal*, 47(3), 563-594.

- Ingersoll Richard M. and Smith Thomas M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Ingle William Kyle (2009). Teacher quality and attrition in a US school district. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 557-585.
- Keigher Ashley and Cross Freddie (2010). *Teacher Attrition and Mobility: Results from the 2008-09 Teacher Follow-up Survey*. Washington DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Available in: <http://nces.ed.gov/pubs2010/2010353.pds>
- Kelley Linda M. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 438-448.
- Kelly Sean (2004). An event history analysis of teacher attrition: Salary, teacher tracking and socially disadvantage schools, *Journal of Experimental Education*, 72(3), 195-220.
- Lachman Ran and Diamant Ester (1987). Withdrawal and restraining factors in teachers' turnover intentions. *Journal of Occupational Behavior*, 8(3), 219-232.
- Ladd Helen (2007). Teacher labor market in developed countries. *The Future of Children*, 17(1), 203-217.
- Latham Nancy and Vogt Paul W. (2007). Do professional development schools reduce teacher attrition? Evidence from longitudinal study of 1000 graduates. *Journal of Teacher Education*, 58(2), 153-167.
- Lee Valerie E. and Bryk Anthony S. (1989). A multilevel model of school distribution of high school achievements. *Sociology of Education*, 62(3), 73-85.

- Lee Valerie E. and Smith Julia B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievements and engagement. *Sociology of Education*, 68(4), 241-270.
- Levacic Rosalind (2009). Teacher incentives and performance: An application of Principle-Agent theory. *Oxford Development Studies*, 37(1), 33-46.
- Leung Doris Y.P. and Lee Wincy W.S. (2006). Predictiong intention to quit among Chinese teachers: Differential predictability of components of burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 19(2), 129-141.
- Liu Stevan Xiaofeng and Meyer Patrick J. (2005). Teachers' perception of their jobs: A multilevel analysis of the teacher follow-up survey for 1994-1995. *Teacher College Record*, 107(5), 985-1003.
- Loeb Susanna, Darlind-Hammond Linda and Luczak John (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44-70.
- Long, S. J. (1997). *Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables*. Sage Publications. Thousand Oaks, London, New Delhu.
- Macdonald Doun (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 835-848.
- Margolis Jason (2008). What will keep today's teachers teaching? Looking for a hook as a new career cycle emerges. *Teacher College Record*, 110(1), 160-194.
- Marvel John, Lyter Deanna M. Peltola Pia, Strizek Gregory A., Morton Beth A. and Rowland Renee (2007). *Teacher Attrition and Mobility: Results from the 2004-05 Teacher Follow-up Survey*. Washington DC: National Center for Education

- Statistics, U.S. Department of Education. Available in:
<http://nces.ed.gov/pubs2007/2007307.pdf>
- Maslach Christina and Jackson Susan E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach Christina. and Lieter Michael P. (1999). Burnout and engagement in the workplace. *Advances in Motivation and Achievement*, 11(2), 275-302.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophic Practical Guide*. Washington DC: Flamer Press.
- McKenzie Philip and Santiago Paulo (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report. Paris: OECD' Education and Training Policy.
- Mont Daniel and Rees Daniel I. (1996). The influence of classroom characteristics on high school teacher turnover. *Economic Inquiry*, 34(1), 152-167.
- Moore J E (2000). Why is this happening? A casual attribution approach to work exhaustion consequences. *Academy of Management*, 25(2), 335-349.
- Murnane Richard J. and Olsen Randall J. (1989). The effects of salaries and opportunity costs on duration in teaching: Evidence from Michigan. *The Review of Economics and Statistics*, 71(3), 347-352.
- Murnane Richard J. and Olsen Randall J. (1990). The effects of salaries and opportunities costs on the length of stay in teaching. *The Journal of Human Resources*, 25(1), 106-124.
- Nye Barbara, Konstantopoulos Spyros and Hedges Larry V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.

- Oakes Jeannie (1985). *Keeping Track: How School Structure Inequality*. New Haven and London: Yale University Press.
- Ondrich Jan, Pas Emily and Yinger John (2008). The determinates of teacher attrition in upstate New York. *Public Finance Review*, 36(1), 112-144.
- Peske Heather G. Liu Edward, Moore-Johnson Susan, Kauffman David and Kardos Susan M. (2001). The next generation of teachers: Changing conceptions of a career in teaching. *Phi Delta Kappan*, 83 (4), 304-311.
- Pines Ayala M. and Aronson Elliot (1988). *Career Burnout: Causes and Cures*. New York: Free Press.
- Podgursky Michael, Monroe Ryan and Watson Donald (2004). The academic quality of public teachers: An analysis of entry and exit behavior. *Economics of Education Review*, 23(5), 507-518.
- Quartz Karen (2003). "Too Angry to leave" Supporting new teachers' commitment to transform urban schools. *Journal of Teaching Education*, 54(2), 99-111.
- Rees Daniel I. (1991). Grievance procedure strength and teacher quits. *Industrial and Labor Relation Review*, 45(1), 31-43.
- Rickman Bill D. and Parker Carl D. (1990). Alternative wages and teacher mobility: A human capital approach. *Economics of Education Review*, 9(1), 73-79.
- Riehl Carolyn and Sipple John W. (1996). Making the most time and talent: Secondary schools organizational climates, teaching task environment and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, 33(4) 873-901.
- Rinke Carol (2008). Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path. *Educational Research Review* 3(1), 1-13.

- Rivkin Steven G., Hanushek Eric A. and Kain John F. (2005). Teachers, schools and academic achievements. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rosenblatt Zehava, Talmod Ilan and Ruvio Ayalla (1999). A gendered-based framework of the experience of job insecurity and its effects on work attitudes. *European Journal of work and Organizational Psychology*, 8(2), 197-217.
- Rosenfeld Rachel A. (1992). Job mobility and career processes. *Annual Review of Sociology*, 18(1), 39-61.
- Rowan Brain, Correnti Richard and Miller Robert J. (2002). What large scale, survey research tells us about teacher effects on students achievements: Insights from the prospects study of elementary school. *Teachers College Record*, 104(8), 1525-1567.
- Salanova Marisa, Agut Sonia and Peiro Jose Maria (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: The mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1217-1227.
- Schaufeli, Wilmar B. and Bakker Arnold B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schlechty Philip C. and Vance Victor S. (1981). Do academically able teachers leave education? The North Carolina case. *Phi Delta Kappan*, 63(2), 106-112.
- Schneider Benjamin (1987). The people make the place. *Personnel Psychology*, 40(3), 437-453.

- Schneider Benjamin, Goldstein Harold W. and Smith Brent D. (1995). The ASA framework: An update. *Personnel Psychology*, 48(4), 747-773.
- Seibert Scott E., Wang, Gang & Courtright Stephen H. (2011). Antecedent and consequences of psychological and team empowerment in organizations: A meta-analysis review. *Journal of Applied Psychology*, 96(5), 981-1003.
- Shapira-Lishchinsky Orly (2009). Israeli male versus female teachers' intent to leave work. *Gender in Management: An International Journal*, 24(7), 543-559.
- Shen Jianping (1997). Teacher retention and attrition in public schools: Evidence from SASS91. *Journal of Educational Research*, 91(2), 81-88.
- Skaalvik Einar and Skaalvik Sidsel (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Smith Thomas M. (2006). How do state level induction and standard-based reform policies affect induction experiences and turnover among new teachers. *American Journal of Education*, 113(2), 273-309.
- Smith Thomas M. and Ingersoll Richard M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Smithers Alen and Robinson Pamela (2004). *Teacher turnover, Wastage and Destination*. Liverpool: Center for Education and Employment Research, University of Liverpool. Available in: www.education.gov.uk/publication/eorderingDownload/RR553.pdf
- Sorensen Aage B. and Tuma Nancy Brandon (1981). Labor market structure and job mobility. *Research in Social Stratification and Mobility*, 1(1), 67-94.

- Stinebrickner Todd R. (1998). An empirical investigation of teacher attrition. *Economics of Education Review*, 17(2), 127-136.
- Stinebrickner Todd R. (2007). An analysis of occupational change and departure from the labor force: Evidence of the reasons that teacher leave. *Journal of Human Resources*, 37(1), 192-216.
- Stokking Karel, Leenders Frieda De-Jong Jan and Van-Tartwijk Jan (2003). From student to teachers: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329-350.
- Strunk Katharine Omenn and Robinson Joseph Paul (2006). Oh, won't you stay: A multilevel analysis of the difficulties in retaining qualified teachers. *Peabody Journal of Education*, 81(4), 65-94.
- Swars Susan, Meyers Barbara, Mays Lydia and Lake Brian (2009). A two-dimensional model of teacher retention and mobility. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 168-183.
- Texas Center for Educational Research (2000). *The Cost of Teacher Turnover*. Austin: Texas State Board for Educator Certification. Available in: www.tcer.org/research/documents/teacher_turnover_full.doc
- Theobald Nell D. (1990). An examination of the influences of personal, professional and school district characteristics on public schools teacher retention. *Economics of Education Review*, 9(3), 241-250.
- Tsouloupas Costas N., Carson Russell L., Matthews Russell, Grawitch Matthew J. and Barber Larissa K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived

- student misbehavior and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189.
- Tuma Nancy Brandon (1976). Rewards, resources and the rate of mobility: A non-stationary multivariate stochastic model. *American Sociological Review*, 41(2), 338-360.
- Vonk, J.H.C. (1995). *Conceptualizing Novice Teachers' Professional Development: A Base fir Supervisory Interventions*. Paper was presented at the annual conference of the American Educational Research Association Atlanta, GA.
- Wang Jin-Liang & Zhang Da-Jun (2012). An exploratory investigation on psychological empowerment among Chinese teachers. *Advances in Psychology Study*, 3(1), 13-21
- Ware Herbbert and Kitsantas Anastasia (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.
- Wayne Andrew J. and Youngs Peter (2003). Teachers characteristics and students achievements gains: A review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122.
- Weisberg Jacob and Sagie Abraham (1999). Teachers' physical, mental and emotional burnout: Impact on intention to quit. *Journal of Psychology*, 133(3), 333-339.
- Yost Deborah (2006). Reflection and self-efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. *Teacher Education Quarterly*, 2006(1), 59-76.

נספח א' - כלי מחקר

1. שאלון הסקר בקרב מורים נושרים בתקופת ההתמחות

סקר גורמים לנשירה מהוראה

שלום, אנו עורכים סקר בקרב מורים שנשרו מהוראה מטעם משרד החינוך ומכון מופ"ת. מטרת הסקר הינה להבין את המניעים לנשירה ואת דרכי ההתמודדות עם תהליך זה. קיבלנו את מספר הטלפון שלך ממשרד החינוך. נשמח אם תוכל לשתף פעולה. השאלון נועד לצורכי מחקר ולא יעשה כל שימוש אחר בנתונים.

שם: _____

האם את/ה עובד/ת כיום במערכת החינוך? _____ (אם כן - עבור לשאלה 25 דף אחרון)

פרטים אישיים

1. מין: 1. נקבה, 2. זכר
2. שנת לידה: _____
3. מספר ילדים: _____
4. האם תעודת ההוראה שרכשת מתאימה להוראת: 1. גיל רך, 2. יסודי, 3. חטיבת ביניים, 3. חטיבה עליונה
5. מהו תחום ההתמחות שלך? _____
6. האם תחום הכשרתך תאם את תחומי ההוראה במוסדות החינוך? 1. כן, 2. לא
7. שנת תחילת העבודה במערכת החינוך: _____
8. באיזה סוג של מוסד עבדת (מוסד אחרון)? 1. גן, 2. בית ספר יסודי, 3. חטיבת ביניים, 4. תיכון
9. מגזר חינוכי: 1. ממלכתי, 2. ממלכתי-דתי, 3. ערבי
10. מסגרת חינוכית: 1. רגיל, 2. חינוך מיוחד
11. אחוז משרה בהוראה: 1. פחות משליש משרה, 2. שליש משרה עד שני שליש משרה, 3. שני שליש משרה ומעלה
12. שנות ותק בהוראה: _____
13. שנת פרישה מההוראה: _____

השאלות הבאות מתייחסות לעבודתך בתחום ההוראה

14. אילו היבטים בעבודתך במערכת החינוך עוררו בך תחושות של סיפוק?

15. אילו היבטים בעבודתך במערכת החינוך עוררו בך תחושות של חוסר סיפוק?

16. באיזו מידה במהלך עבודתך קיבלת סיוע מכל אחד מהגורמים:

לא רלוונטי	רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	מעטה מאוד	
9	5	4	3	2	1	1. מנהל
9	5	4	3	2	1	2. בעלי תפקידים (סגן, רכז)
9	5	4	3	2	1	3. עמיתים (צוות מורים או גננות)
9	5	4	3	2	1	4. יועצ/ת
9	5	4	3	2	1	5. מפקח
9	5	4	3	2	1	6. חונך (עבור מתמחים)

סיבות לנשירה

17. נא צייני/י שלוש סיבות עיקריות שגרמו לך לעזוב את מקצוע ההוראה:

א. _____

ב. _____

ג. _____

18. מורים מחליטים לעזוב את מקצוע ההוראה מסיבות שונות. לפניך מוצגות מגוון סיבות אפשריות, אנא צייני באיזו מידה כל אחת מסיבות אלה השפיעה על החלטתך לעזוב את מקצוע ההוראה:

מעטה מאוד	מעטה	בינונית	רבה	רבה מאוד	לא רלוונטי	
1	2	3	4	5	9	1. עומס מטלות
1	2	3	4	5	9	2. חוסר תמיכה מצד עמיתים למקצוע
1	2	3	4	5	9	3. העדר ליווי מקצועי בבית הספר
1	2	3	4	5	9	4. מרחק ממקום העבודה
1	2	3	4	5	9	5. התמודדות עם בעיות משמעת
1	2	3	4	5	9	6. שעות עבודה רבות
1	2	3	4	5	9	7. חוסר תמיכה מצד המנהל/ת
1	2	3	4	5	9	8. חוסר תמיכה מצד בעלי תפקידים
1	2	3	4	5	9	9. קשיים ביחסים עם הורי התלמידים
1	2	3	4	5	9	10. גובה השכר
1	2	3	4	5	9	11. מספר הלומדים בכיתה
1	2	3	4	5	9	12. חוסר הגשמה עצמית
1	2	3	4	5	9	13. חוסר השפעה על תכנית הלימודים
1	2	3	4	5	9	14. הערכה נמוכה מצד התלמידים
1	2	3	4	5	9	15. תשישות נפשית
1	2	3	4	5	9	16. חוסר התאמה בין הציפיות מהמקצוע לבין המציאות
1	2	3	4	5	9	17. מצב בריאותי (שלי או של משפחתי)
1	2	3	4	5	9	18. הטרונגניות של הלומדים
1	2	3	4	5	9	19. ניהול כיתה
1	2	3	4	5	9	20. רצון לעסוק במקצוע אחר
1	2	3	4	5	9	21. תשישות פיזית
1	2	3	4	5	9	22. חוסר התפתחות מקצועית
1	2	3	4	5	9	23. סיבות משפחתיות (נישואים, לידה ועוד..)
1	2	3	4	5	9	24. חוסר התאמה בין תכנית הלימודים לנעשה בפועל בכיתה/גן
1	2	3	4	5	9	25. העדר אפיקי קידום
1	2	3	4	5	9	26. הישגים נמוכים של התלמידים
1	2	3	4	5	9	27. מכוונות גבוהה של ההוראה למבחנים לאומיים או בינלאומיים (מיצ"ב, TINSS, PISA)
1	2	3	4	5	9	28. עבור מתמחים: העדר חונך/ת מלווה

הליך הנשירה בפועל:

19. לאחר שקיבלת את ההחלטה לעזוב את ההוראה, באיזו מידה ידעת למי לפנות?
1. במידה מעטה מאוד, 2. במידה מעטה, 3. במידה בינונית, 4. במידה רבה, 5. במידה רבה מאוד
תארי את התהליך מהרגע שהחלטת לעזוב את ההוראה (למי פנית, תגובות, מה עשית):

20. באיזו מידה תמכו עמיתך למקצוע (מורים) בהחלטתך לעזוב את ההוראה?
1. במידה מעטה מאוד, 2. במידה מעטה, 3. במידה בינונית, 4. במידה רבה, 5. במידה רבה מאוד
תארי את תגובתם:

21. באיזו מידה תמך/ה מנהל/ת בית הספר בהחלטתך לעזוב את ההוראה?
1. במידה מעטה מאוד, 2. במידה מעטה, 3. במידה בינונית, 4. במידה רבה, 5. במידה רבה מאוד
תארי את תגובתו/ה:

22. באיזו מידה ניתן היה למנוע את נשירתך מההוראה?
1. במידה מעטה מאוד, 2. במידה מעטה, 3. במידה בינונית, 4. במידה רבה, 5. במידה רבה מאוד
הסברי

23. באיזה תחום את/ה עוסק/ת היום? _____

24. האם היית מעוניינת לחזור להוראה? 1. כן, 2. לא

הסבר:

25. האם את/ה מכירה/מורה שנשר מהוראה?

אם כן, האם תוכלי למסור את פרטיו (טלפון/מייל)? _____

אם לא יכולה למסור פרטים – האם תוכלי לבדוק וניצור קשר מאוחר יותר? _____

2. ראיון חצי מובנה בקרב מורים נושרים

שאלות לראיון עם מורים נושרים

1. תארי את עבודתך כמורה/גננת.
2. אילו היבטים בעבודתך במערכת החינוך עוררו בך תחושות של סיפוק?
3. אילו היבטים בעבודתך במערכת החינוך עוררו בך תחושות של חוסר סיפוק?
4. באיזו מידה קיבלת תמיכה מהגורמים הבאים: מנהל, בעלי תפקידים, עמיתים, מפקח, חונך (עבור מתמחים).
5. מהן הסיבות בגינן החלטת לעזוב את מקצוע ההוראה? מהן המשמעותיות יותר? מהן המשמעותיות פחות?
6. תארי את ההתלבטויות והמחשבות שליוו את ההחלטה לנשור מהוראה? את מי שיתפת בלבטים אלו?
7. מהו הרגע שבה החלטת לעזוב את ההוראה?
8. תאר את התהליך מהרגע שקיבלת את ההחלטה לעזוב את ההוראה (למי פנית, תגובות, מה עשית). האם ידעת למי לפנות?
9. באיזו מידה עמיתך למקצוע תמכו בהחלטתך לעזוב את ההוראה? תאר את תגובתם.
10. באיזו מידה תמך/ה המנהל/ת בהחלטתך לעזוב את מקצוע ההוראה? תאר את תגובתו/ה.
11. באיזו מידה תמכו משפחתך וחבריך בהחלטתך לעזוב את ההוראה? תאר את תגובתם.
12. באיזה תחום את/ה עוסקת/כיום? מדוע בחרת במקצוע זה?
13. מה את/ה מרגיש כיום לגבי החלטת לעזוב את ההוראה?
14. האם היית רוצה לחזור להוראה? הסבר.

פרטים אישיים

15. מין: 1. נקבה, 2. זכר
16. שנת לידה: _____
17. מספר ילדים: _____
18. האם תעודת ההוראה שרכשת מתאימה להוראת: 1. גיל רך, 2. יסודי, 3. חטיבת ביניים, 3. חטיבה עליונה
19. מהו תחום ההתמחות שלך? _____
20. האם תחום הכשרתך תאם את תחומי ההוראה במוסדות החינוך? 1. כן, 2. לא

21. שנת תחילת העבודה במערכת החינוך: _____
22. באיזה סוג של מוסד עבדת (מוסד אחרון)? 1. גן, 2. בית ספר יסודי, 3. חטיבת ביניים, 4. תיכון
23. מגזר חינוכי: 1. ממלכתי, 2. ממלכתי-דתי, 3. ערבי
24. מסגרת חינוכית: 1. רגיל, 2. חינוך מיוחד
25. אחוז משרה בהוראה: 1. פחות משליש משרה, 2. שליש משרה עד שני שליש משרה, 3. שני שליש משרה ומעלה
26. שנות ותק בהוראה: _____
27. שנת פרישה מההוראה: _____

3. ראיון חצי מובנה בקרב מפקחים במחוזות

שאלות לראיון עם בעלי תפקידים במחוזות

1. האם תוכלי/י לספר בקצרה על ניסיוןך כאשת/איש חינוך ועל תפקידך במחוז?
2. במסגרת תפקידיך השונים, ובייחוד בתפקיד הנוכחי, באיזו מידה נתקלת במורים שמבקשים לעזוב את ההוראה?
3. האם את/ה יודע לומר כמה מורים עוזבים את ההוראה בשנה במחוז שלך?
4. כמה מורים כאלו את/ה מכיר/ה באופן אישי?
5. כיצד המידע על מורים נושרים מגיע אלייך? ממי המידע מגיע?
6. מה, לדעתך, מאפיין מורים שעזבו את ההוראה? מה מניעהם לעזיבת המקצוע?
7. האם, למיטב ידיעתך, קיימים נהלים בסיטואציה בה מורה מבקש לעזוב את ההוראה? אם כן, מהם? היכן מתועדים? מי מכיר אותם?
8. האם, למיטב ידיעתך, קיים תהליך של תיעוד ומעקב אחר מורים שעזבו את מקצוע ההוראה? אם כן, באיזה אופן מתנהל התהליך? אילו מסמכים נאספים ולמי הם מגיעים?
9. מהיכרותך עם המורים תחת פיקוחך, האם קיימים כאלו שהיית ממליץ להנשיר? אם כן, כמה? האם ניתן לעשות זאת? וכיצד? האם קיים תהליך פורמלי לכך?
10. באיזו מידה, לדעתך, חשוב שהמחוז יעקוב אחר מורים נושרים? באיזו מידה סוגיה זו תסייע למחוז בהליך קבלת החלטות בכל הנוגע לכוח אדם בהוראה?
11. מה, לדעתך, חשוב שיהיה בכל הנוגע לטיפול המחוז בנושא נשירת מורים מהוראה? מי, לדעתך, רצוי שירכז ויטפל בסוגיה זו?
- האם, למיטב ידיעתך, מתקיימים דיונים במחוז ובמטה המנהלי אודות הנסיבות להפסקת עבודתם של מורים? אם כן, פרט.
12. הערות אישיות

פרטים אישיים

13. מין: 1. נקבה, 2. זכר
14. מהו תחום ההתמחות שלך? _____
15. השכלה: _____
16. וותק בהוראה: _____
17. וותק בתפקידי פיקוח: _____
18. תפקיד: _____

4. שאלון למפקחים כוללים במחוזות

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה



בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות

סקר מדיניות כוחות ההוראה בישראל

מפקח/ת יקר/ה,

אנו עורכות סקר בקרב מפקחים במטרה ללמוד על סוגיות הקשורות במדיניות כוחות ההוראה: היצע וביקוש, התפתחות מקצועית ונשירה מהוראה. הסקר נערך מטעם מכון מופ"ת בשיתוף עם מינהל הכשרה ופיתוח המקצועי של עובדי הוראה במשרד החינוך בראשותה של מנהלת המינהל והסמנכ"לית הגב' גילה נגר.

המידע שייאסף באמצעות הסקר יספק תמונת מצב של דרכי ההתמודדות של מערכת החינוך עם הסוגיות האמורות, והוא בעל ערך רב בקידום מדיניות בנושא נשירה מהוראה. השאלון הינו אנונימי, והוא נועד לצורכי מחקר בלבד. נודה לכם באם תוכלו להקדיש מזמנכם למילוי השאלון.

תודה על שיתוף הפעולה.

ד"ר סמדר דוניצה-שמידט, ד"ר אורית אבידב-אונגר וד"ר רינת ארביב-אלישיב

פרטים אישיים

מין: נקבה, זכר

שנות וותק בתפקידי פיקוח: _____

תפקיד: _____

השכלה (הקף/י בעיגול): תואר ראשון, תואר שני דוקטור

מחוז: צפון, חיפה, מרכז, תל אביב, ירושלים, דרום, מנח"י

חלק א': נשירה מהוראה

1. הערך/י, כמה מורים בבתי הספר שאת/ה אחראית עליהם עזבו את ההוראה לצמיתות בשנת הלימודים הקודמת (תשע"א) לפני גיל הפנסיה? _____
2. באיזו מידה המורים שעזבו את ההוראה בבית ספרך, ולא משום שהגיעו לגיל הפנסיה, הם מורים טובים שהיית מעוניינת בהישארותם במערכת החינוך:
1. במידה מעטה מאוד, 2. במידה מעטה, 3. במידה בינונית, 4. במידה רבה, 5. במידה רבה מאוד
3. באיזו מידה את/ה כמפקח/ת נתקל/ת בקשיים הקשורים למחסור בכוח אדם כתוצאה מנשירה של מורים מהוראה?
1. במידה מעטה מאוד, 2. במידה מעטה, 3. במידה בינונית, 4. במידה רבה, 5. במידה רבה מאוד
4. באיזו מידה את/ה מעורבת/ת בטיפול במורה שהחליט לנשור מהוראה?
1. במידה מעטה מאוד, 2. במידה מעטה, 3. במידה בינונית, 4. במידה רבה, 5. במידה רבה מאוד
5. האם את/ה נוהגת/ת לקיים שיחה אישית עם מורה שהחליט לעזוב את ההוראה?
1. כן, שיחה אחת בנושא
2. כן, יותר משיחה אחת בנושא
3. לא, אינני נוהג לקיים שיחה אישית בנושא
6. האם את/ה מתעדת/ת את הטיפול בנשירה של מורים? 1. כן 2. באופן חלקי 3. לא
אם כן, האם התיעוד מועברים למנהל המחוז? 1. כן 2. לא
7. למיטב ידיעתך, האם קיימים נהלים לטיפול במורה הבוחרת/ת לעזוב את ההוראה?
1. כן, 2. לא
- אם כן, פרטי מהם הנהלים ובאיזה דרג הם נקבעו: _____

8. אם לא קיימים נהלים, באיזו מידה, לדעתך, יש צורך בנהלים מסוג זה?
1. במידה מעטה מאוד, 2. במידה מעטה, 3. במידה בינונית, 4. במידה רבה, 5. במידה רבה מאוד
8. באיזו מידה, לדעתך, מעורבות של המפקח/ת על בית הספר מצמצמת את הנשירה מהוראה?
1. במידה מעטה מאוד, 2. במידה מעטה, 3. במידה בינונית, 4. במידה רבה, 5. במידה רבה מאוד

9. באיזו מידה, לדעתך, ניתן היה לצמצם את הנשירה של מורים מהוראה?
1. במידה מעטה מאוד, 2. במידה מעטה, 3. במידה בינונית, 4. במידה רבה, 5. במידה רבה מאוד
כיצד ניתן, לדעתך, להשיג מטרה זו?

תודה על שיתוף הפעולה

5. ראיון חצי מובנה בקרב מנהלי בתי ספר

שאלות לראיון עם מנהלי בתי ספר

1. כמה מורים מבית ספרך עזבו את ההוראה לצמיתות בשנת הלימודים הקודמת (תשע"א) לפני גיל הפנסיה? האם מדובר במורים חדשים או ותיקים? האם מדובר במורים המועסקים על ידי עמותות חיצוניות?
2. באיזו מידה המורים שעזבו את ההוראה בבית ספרך, ולא משום שהגיעו לגיל הפנסיה, הם מורים טובים שהיית מעוניינת בהישארותם בבית הספר?
3. באיזו מידה את/ה כמנהל/ת נתקל/ת בקשיים הקשורים למחסור בכוח אדם כתוצאה מנשירה של מורים מבית ספרך? כיצד את/ה מתמודד/ת עם קשיים אלו?
תוך כמה זמן את/ה מצליח/ה לאייש משרה של מורה שנשר מהוראה (מורה בעל תעודת הוראה באותו תחום דיסציפלינרי)?
4. באיזו מידה את/ה מעורב/ת בטיפול במורה שהחליט לנשור מהוראה?
כיצד את/ה מטפל במורה שמחליט לנשור? האם את/ה מקיים/ת איתו/ה שיחה אישית?
5. האם את/ה מתעד/ת את הטיפול בנשירה של מורים? אם כן, למי מועברים החומרים הכתובים?
6. באיזו מידה המפקח/ת של בית הספר במחוז מעורב/ת בטיפול במורה שהחליט לנשור מהוראה?
7. למיטב ידיעתך, האם קיימים נהלים לטיפול במורה הבוחר/ת לעזוב את ההוראה?
אם כן, פרטי מהם הנהלים ובאיזה דרג הם נקבעו?
אם לא, קיימים נהלים, באיזו מידה, לדעתך, יש צורך בנהלים מסוג זה?
8. באיזו מידה, לדעתך, נשירה של מורים מהוראה פוגעת באיכות הלמידה בכיתה? הסבר/י.
9. למיטב ידיעתך, מדוע מורים עוזבים את ההוראה?
10. באיזו מידה, לדעתך, ניתן היה לצמצם את הנשירה של מורים מהוראה?

פרטים על בית הספר

פיקוח/מגזר: יהודי מ"מ, יהודי ממ"ד, יהודי עצמאי, ערבי, בדואי, דרוזי
מחוז: צפון, חיפה, מרכז, תל אביב, ירושלים, דרום, התיישבותי יהודה ושומרון
שלב חינוכי: יסודי א'-ר', יסודי א'-ח', חטי"ב ז'-ט', על יסודי יי-י"ב, על יסודי טי-י"ב
לבתי ספר על יסודיים בלבד: בית הספר הינו - עיוני, מקצועי, מקיף, אחר: _____

מסגרת חינוכית: רגיל, חינוך מיוחד

מספר מורים בבית הספר: עד 20 מורים, 21-50 מורים, 51-100 מורים, מעל 101 מורים

פרטים אישיים

מין: נקבה, זכר

שנות ותק בהוראה: _____

שנות וותק בניהול בתי ספר: _____, **ובבית הספר הנוכחי:** _____

השכלה (הקף/י בעיגול): תיכונית, פדגוגית, תואר ראשון, תואר שני ומעלה

6. שאלון למנהלי בתי ספר

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה



בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות

סקר התמודדות מוסדית עם נשירה מהוראה

מנהל/ת יקר/ה,

אנו עורכות סקר בקרב מנהלים במטרה ללמוד על ההתמודדות ברמה המוסדית עם סוגיית הנשירה של מורים מהוראה. הסקר נערך מטעם מכון מופ"ת בשיתוף עם מנהל ההכשרה ופיתוח המקצועי של עובדי הוראה במשרד החינוך בראשותה של הגב' גילה נגר.

המידע שייאסף באמצעות הסקר יספק תמונת מצב של דרכי ההתמודדות של מנהלי בתי הספר עם נשירה של מורים, והוא בעל ערך רב בקידום מדיניות בנושא נשירה מהוראה. השאלון הינו אנונימי, והוא נועד לצורכי מחקר בלבד. נודה לכם באם תוכלו להקדיש מזמנכם למילוי השאלון.

את השאלון יש לשלוח חזרה לד"ר רינת ארביב-אלישיב במייל: rinat_arv@smkb.ac.il

או לפקס: 03-6901207

או לכתובת הבאה: מכללת סמינר הקיבוצים, דרך נמיר 149 תל אביב 62507

תודה על שיתוף הפעולה.

ד"ר רינת ארביב-אלישיב

פרטים אישיים

מין: נקבה, זכר

שנות ותק בהוראה: _____

שנות וותק בניהול בתי ספר: _____, ובבית הספר הנוכחי: _____

השכלה (הקף/י בעיגול): תיכונית, פדגוגית, תואר ראשון, תואר שני ומעלה

1. כמה מורים מבית ספרך עזבו את ההוראה לצמיתות בשנת הלימודים הקודמת (תשע"א) לפני גיל הפנסיה?

מתוכם, עד 5 שנים בהוראה: _____
למעלה מ- 5 שנים (כולל פרישה מוקדמת לפנסיה): _____
כמה מתוך המורים הללו מועסקים על ידי עמותות חיצוניות: _____

2. באיזו מידה המורים שעזבו את ההוראה בבית ספרך, ולא משום שהגיעו לגיל הפנסיה, הם מורים טובים שהיית מעוניינת בהשארותם בבית הספר:
1. במידה מעטה מאוד, 2. במידה מעטה, 3. במידה בינונית, 4. במידה רבה, 5. במידה רבה מאוד

3. באיזו מידה את/ה כמנהל/ת נתקל/ת בקשיים הקשורים למחסור בכוח אדם כתוצאה מנשירה של מורים מבית ספרך?
1. במידה מעטה מאוד, 2. במידה מעטה, 3. במידה בינונית, 4. במידה רבה, 5. במידה רבה מאוד

4. תוך כמה זמן את/ה מצליח/ה לאייש משרה של מורה שנשר מהוראה (מורה בעל תעודת הוראה באותו תחום דיסציפלינרי)?

1. קרוב להודעת המורה על עזיבת ההוראה
2. תוך חודש
3. חודש עד חצי שנה
4. חצי שנה עד שנה
5. למעלה משנה

5. באיזו מידה את/ה מעורב/ת בטיפול במורה שהחליט לנשור מהוראה?
1. במידה מעטה מאוד, 2. במידה מעטה, 3. במידה בינונית, 4. במידה רבה, 5. במידה רבה מאוד

6. האם את/ה נוהג/ת לקיים שיחה אישית עם מורה שהחליט לעזוב את ההוראה?
1. כן, שיחה אחת בנושא
2. כן, יותר משיחה אחת בנושא
3. לא, אינני נוהג לקיים שיחה אישית בנושא

7. האם את/ה מתעד/ת את הטיפול בנשירה של מורים? 1. כן 2. לא
אם כן, למי מועברים החומרים הכתובים: 1. מפקח כולל של בית הספר
2. מפקח מקצועי
3. מפקח האחראי על שילוב מורים חדשים
4. מנהל המחוז
5. אחר: _____

8. באיזו מידה המפקח/ת של בית הספר במחוז מעורב/ת בטיפול במורה שהחליט לנשור מהוראה?
1. במידה מעטה מאוד, 2. במידה מעטה, 3. במידה בינונית, 4. במידה רבה, 5. במידה רבה מאוד

9. למיטב ידיעתך, האם קיימים נהלים לטיפול במורה הבוחר/ת לעזוב את ההוראה?
1. כן, 2. לא

אם כן, פרטי מהם הנהלים ובאיזה דרג הם נקבעו: _____

- אם לא קיימים נהלים, באיזו מידה, לדעתך, יש צורך בנהלים מסוג זה?
1. במידה מעטה מאוד, 2. במידה מעטה, 3. במידה בינונית, 4. במידה רבה, 5. במידה רבה מאוד

10. באיזו מידה, לדעתך, נשירה של מורים מהוראה פוגעת באיכות הלמידה בכיתה?
1. במידה מעטה מאוד, 2. במידה מעטה, 3. במידה בינונית, 4. במידה רבה, 5. במידה רבה מאוד
הסברי/י _____

11. באיזו מידה, לדעתך, ניתן היה לצמצם את הנשירה של מורים מהוראה?
1. במידה מעטה מאוד, 2. במידה מעטה, 3. במידה בינונית, 4. במידה רבה, 5. במידה רבה מאוד
כיצד ניתן, לדעתך, להשיג מטרה זו? _____

פרטים על בית הספר (הקף/י בעיגול):

פיקוח/מגזר: יהודי מ"מ, יהודי ממ"ד, יהודי עצמאי, ערבי, בדואי, דרוזי
מחוז: צפון, חיפה, מרכז, תל אביב, ירושלים, דרום, התיישבותי יהודה ושומרון
שלב חינוכי: יסודי א'-ר', יסודי א'-ח', חטי"ב ז'-ט', על יסודי י'-י"ב, על יסודי טי-י"ב
לבתי ספר על יסודיים בלבד: בית הספר הינו - עיוני, מקצועי, מקיף, אחר: _____
מסגרת חינוכית: רגיל, חינוך מיוחד
מספר מורים בבית הספר: עד 20 מורים, 21-50 מורים, 51-100 מורים, מעל 101 מורים

תודה על שיתוף הפעולה

נספח ב' - ניתוחים נוספים

לוח 6: רגרסיה לוגיסטית לבניית משתנה הסלקציה עבור העדר נתונים במשתני השכלה

משתנה תלוי: אין נתוני השכלה (1) יש נתוני השכלה (0)

.42*	מין - גברים
-.32*	מצב משפחתי - לא נשוי
.49*	מהגר
	מוצא (קטגוריית השוואה: מוצא מזרחי):
.39*	יהודי ישראלי
.27*	יהודי אשכנזי
-.15	יהודי מעורב
-.09*	ערבי
.79*	אחר
.08	גיל כניסה להוראה
-.38*	רמת שכר ברבעונים
.46*	רמת שכר ברבעונים חסר
.07*	מספר חודשי עבודה בשנת מעקב אחרונה
-.33*	חודשי עבודה חסר
	שנת כניסה להוראה (קטגוריית השוואה: שנת 2003)
-.14*	שנת 2000
-.50*	שנת 2005
-2.13*	קבוע
.12	(Cox & Snell) R ²

P<.05

לוח 7: רגרסיה לוגיסטית לבניית משתנה הסלקציה לשינוי בגודל המדגם ובניית מודל לקבוצת המורים הנושרים בלבד

משתנה תלוי: נשירה מהוראה (1) לעומת התמדה בהוראה(0)

1.57*	מין - גברים
.57*	מצב משפחתי - לא נשוי
.29*	מהגר
	מוצא (קטגוריית השוואה: מוצא מזרחי):
-.09	יהודי ישראלי
.05	יהודי אשכנזי
.08	יהודי מעורב
-.89*	ערבי
.18	אחר
.05	גיל כניסה להוראה
1.63*	רמת שכר ברבעונים
1.54*	רמת שכר ברבעונים חסר
.004	מספר חודשי עבודה בשנת מעקב אחרונה
-.95*	חודשי עבודה חסר
	שנת כניסה להוראה (קטגוריית השוואה: שנת 2003)
.40*	שנת 2000
-.37*	שנת 2005
1.10*	קבוע
.38	(Cox & Snell) R ²

P<.05

נספח ג' - נוהל הפסקת עבודה

חוזר מנכ"ל תש"ע 1(ב)

לשון חוזר מנכ"ל (תשע"ב) - הוראת קבע בדבר "שילוב מתמחים ועובדי הוראה חדשים בבתי הספר" ביחס להפסקת עבודה

6. הפסקת עבודתו של מתמחה באמצע שנת התמחות

- 6.1 מתמחה שהחליט להפסיק את עבודתו במהלך שנת ההתמחות יודיע על כך מיד לחונך, למנהל בית הספר ולרכז ההתמחות במוסד שהוא לומד בו בסדנת ההתמחות תוך פירוט הנסיבות להחלטה זו.
- 6.2 עם קבלת ההודעה יזמן מנהל בית הספר את המתמחה לשיחה כדי ללמוד על הנסיבות שהביאו אותו להחלטה זו. השיחה תתועד בכתב, תתויק בתיק האישי, ותישלח למפקח הכולל על בית הספר ולמפקח המחוזי האחראי על שילוב מורים חדשים ועל התפתחותם המקצועית במחוז.
- 6.3 לקראת סוף השנה ירכז המפקח המחוזי להתפתחות מקצועית נתונים על מתמחים שהפסיקו את עבודתם במהלך השנה ואינם מעוניינים להמשיך לעסוק בהוראה, או שגורמי המחוז (מנהל בית הספר, מפקח כולל ו/או מפקח מקצועי) מצאו שאינם מתאימים להוראה במחוז. הנתונים יובאו לדיון במחוז ובמטה המינהל כדי שאפשר יהיה ללמוד על הנסיבות של הפסקת עבודתם של מתמחים.

8. הפסקת עבודתו של עובד הוראה חדש

- 6.1 עובד הוראה חדש שהחליט להפסיק את עבודתו במהלך שנות העבודה הראשונה או השנייה שלאחר ההתמחות יודיע על כך מיד בכתב למלווה, למנהל בית הספר ולרכז הקורס לעובדי הוראה מתחילים תוך פירוט הנסיבות להחלטה זו.
- 6.2 עם קבלת ההודעה יזמן מנהל בית הספר את עובד ההוראה לשיחה כדי ללמוד על הנסיבות שהביאו אותו להחלטה זו. השיחה תתועד בכתב, תתויק בתיק האישי, ותישלח למפקח הכולל על בית הספר ולמפקח המחוזי על ההתפתחות המקצועית של עובד ההוראה במחוז.
- 6.3 לקראת סוף השנה ירכז המפקח המחוזי על עובדי הוראה רשימה של כל מי שסיימו את עבודתם במהלך השנה ואינם מעוניינים להמשיך לעסוק בהוראה, או של מי שגורמי המחוז (מנהל בית הספר, מפקח כולל ו/או מפקח מקצועי) מצאו שאינם מתאימים להוראה במחוז. הנתונים יובאו לדיון במחוז ובמטה המינהל כדי שאפשר יהיה ללמוד על הנסיבות להפסקת העבודה.