

## מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה<sup>1</sup>

רינת ארביב-אלישיב, ורדה צימרמן

### תקציר

נשירה של מורים ממערכת החינוך היא תופעה חברתית אשר מתרחבת בהתמדה בעשורים האחרונים במדינות רבות בעולם המערבי. מורים נוטים לעזוב את תחום ההוראה, בעיקר בתחילת דרכם, לרבות שיעור לא מבוטל של מורים מוכשרים. לתופעה זו יש השפעות שליליות על דרך ההתנהלות של תהליכי למידה. בישראל לא נערך בעשור האחרון מחקר מקיף על אודות ממדי התופעה, וזאת למרות שינויים שהתרחשו בתהליך הכשרת המורים בתקופה זו. המחקר המוצג במאמר זה מבקש לתאר את תופעת הנשירה בקרב מורים בישראל, וזאת על מנת לעמוד על הגורמים אשר מניעים את התהליך ומובילים מורים רבים להחלטה לעזוב את התחום. במחקר נעשה מעקב אחר הקריירה המקצועית של 20,585 מורים. כמו כן נערכו ראיונות חצי מובנים עם 12 'מורים נושרים'. ממצאי המחקר עולה כי הנשירה מההוראה היא תוצר של שני תהליכים: סלקציה עצמית והשתלבות בארגון החינוכי. המאפיינים הדמוגרפיים וההון אנושי של המורה מניעים תהליך של סלקציה עצמית, והם מושפעים מתפיסת ההזדמנויות התעסוקתיות העומדות לרשות המורה. בד בבד, המאפיינים התעסוקתיים של המשרה אשר נמצא כי הם המשמעותיים ביותר בניבוי תהליכי הנשירה מההוראה, קובעים את מידת השתלבותו של המורה בארגון החינוכי: מצב של חסך מוביל לתחושת מצוקה ובמידה רבה לשחיקה של המורה, ואילו שביעות רצון מובילה לתחושת שייכות לארגון החינוכי. כל אלה מכריעים אם לנשור מההוראה או להתמיד בה.

**מילות מפתח:** מורים חדשים, נשירת מורים, שחיקה.

### מבוא

נשירת מורים ממערכת החינוך היא תופעה חברתית אשר מתרחבת בהתמדה בעשורים האחרונים במדינות רבות בעולם המערבי (Ingersoll, 2001). מורים רבים, בהם שיעור לא מבוטל של מורים מוכשרים, נוטים לעזוב לצמיתות את תחום ההוראה, בעיקר בתחילת דרכם. לתופעה זו

1 תודה מיוחדת לד"ר שרה זילברשטרום, מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך, על עזרתה בארגון המחקר ובביצועו; ליעל נבון על הסיוע בנייתוח הנתונים; ולאניה גליקמן על תרומתה למחקר בשנת העבודה הראשונה. תודה גם לכל הקוראים הנוספים של המחקר על הערותיהם המועילות.

יש השפעות שליליות על דרך ההתנהלות של מערכת החינוך (Changying, 2007; Hanushek, Rinke, 2008: 'silent crisis' - מדומה זו תופעה זו מדומה ל- (Kain, & Rivkin, 2004). כלומר משבר חמור שאינו זוכה להד ציבורי הולם. אינגרסול מכנה את התופעה בשם 'דלת מסתובבת' (revolving door) (Ingersoll, 2001: 501): לדידו, הדלת הזו מסתובבת בהתמדה, שכן שיעור קבוע של מורים - קרוב לשליש - נמצא כל העת בתהליך של מעבר בין בתי ספר או בתהליך של עזיבת המקצוע (לא בעקבות פרישה לגמלאות). הוא טוען שיוזמות אשר יתמקדו בהגדלת מספר המורים המצטרפים למערכת לא יפתרו את בעיית המחסור במורים, אם לא תגובש מדיניות לפתרון הנשירה בקרב מורים. נשירה מתחום ההוראה מגבירה את תחלופת המורים בבית הספר ומקטינה את 'מאגר הניסיון' בתחום זה, ולפיכך פוגעת ביעילות התהליך החינוכי.

בישראל שיעורי הנשירה מההוראה מפורסמים באופן חלקי ביותר. נתונים בנושא זה פורסמו במספר מצומצם ביותר של שנתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה וכללו שיעורי עזיבה של כוחות ההוראה את המערכת החינוכית עד לשנת 2001 בלבד (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2006). העדר נתונים זמינים בנושא הנשירה מההוראה בעשור האחרון מגביל את היכולת לבחון את ההשלכות החברתיות והחינוכיות של התופעה, כמו גם לדון בהשפעות של תהליכים מערכתיים שהתרחשו במערכת החינוך בעשורים האחרונים. אחד התהליכים האלה הוא האקדמיזציה של מקצוע ההוראה, תהליך שהחל באמצע שנות התשעים של המאה הקודמת והוביל לשיפור של ממש במשאבים ההשכלתיים העומדים לרשות המורים (וולנסקי, 2005). תהליך בולט אחר הוא פיתוח תכניות להתמחות בהוראה, לרבות הבניית מערך מסייע של חניכה בית-ספרית בשלב הכניסה להוראה ומתן תמיכה במסגרת סדנאות המתקיימות מחוץ לבית הספר. המחקר המוצג במאמר זה מבקש לתאר את תופעת הנשירה בקרב מורים בישראל, וזאת על מנת לעמוד על הגורמים המניעים את התהליך ומובילים מורים רבים להחלטה לעזוב את תחום ההוראה.

## רקע תאורטי

כיצד בית הספר כארגון משפיע על תוצרים השכלתיים של תלמידים? שאלה זו היא אחת הסוגיות המרכזיות אשר נחקרות בתחום הסוציולוגיה של החינוך בעשורים האחרונים. מחקרים רבים שבחנו סוגיה זו מלמדים כי איכות המורים היא גורם מרכזי בהקשר הזה (Hanushek, Kain, & Rivkin, 2004; Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004; Rowan, Correnti, & Miller, 2002; Wayne & Youngs, 2003). אף שאין תמימות דעים באשר להגדרה ולאופי המדידה של איכות המורים (את זו קובעים גורמים דוגמת יכולת אקדמית, השכלה פורמלית, ידע, ניסיון, ותק, כישורים פדגוגיים וכן הלאה) (Guarino, Santibanez, & Daley, 2006), קיימת הסכמה בין החוקרים כי מורים טובים תורמים להתפתחות האקדמית והקוגניטיבית של התלמידים ומשפרים את הישגיהם הלימודיים (Borman & Kimball, 2005; Darling-

Hammond & Sykes, 2003; Hanushek, 2011; Johnson, Berg, & Donaldson, 2005; Leigh, 2010; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005). האתגר העומד בפני המערכת החינוכית הוא אפוא להכשיר מורים טובים ולוודא שהם יישארו במערכת. זהו אינו עניין של מה בכך לנוכח שיעורי הנשירה הגבוהים למדי של מורים ממערכת החינוך, ובייחוד של מורים טובים (Grissmer & Kirby, 1997).

**נשירה מוגדרת כעזיבת מורים את מקצוע ההוראה בשל סיבות שאינן פרישה לגמלאות** (Ingersoll, 2001). בשנים האחרונות התופעה של נשירת מורים נמצאת במגמת עלייה במדינות המפותחות. כך למשל בסקר שנערך בארצות-הברית נמצא כי בין השנים 1989 ל-2009 שיעור המורים אשר עזבו את תחום ההוראה עלה ב-43% (מ-5.6% ל-8%) במגזר הציבורי וב-25% (מ-12.7% ל-15.9%) במגזר הפרטי (Keigher & Cross, 2010). בדומה למחקרים אחרים בתחום, נתוני הסקר הזה מלמדים כי שיעורי הנשירה מהוראה גבוהים במיוחד (בין 20% ל-30%) בקרב מורים העוסקים במקצוע חמש שנים לכל היותר (Darling- (Hammond, 2003; Ingersoll & Smith, 2003).

נשירה מההוראה גורמת לבעיות חמורות בהתנהלות של בית הספר - מחסור במורים, צורך בשינויים רבים בצוותי ההוראה בכיתות וכן הלאה. נשירת מורים מחייבת את בתי הספר לגייס מורים אחרים במקומם, חדשים או ותיקים. כל עובד חדש בארגון זקוק לתקופת התאקלמות, ולמורים חדשים אף נדרשת תקופת התנסות ולמידה. פתרון הבעיות האלו אורך זמן ומצריך השקעת משאבים כספיים ואנושיים. לעתים אף קשה למצוא מורים אחרים בחלק מהמקצועות (כמו למשל מדעים וטכנולוגיה), ועקב כך לא אחת מועסקים מורים שלא קיבלו הכשרה מתאימה לתפקידם או כאלה אשר "גויסו" שוב לאחר פרישתם לגמלאות. במקרים מסוימים מנהלים בוחרים להגדיל את מספר התלמידים בכיתה (Changying, 2007; Liu & Meyer, 2005). פתרונות כאלה פוגעים לא רק באיכות הלמידה (Changying, 2007; Hanushek, Kain, & Rivkin, 2004), אלא במידה רבה גם בקשר שבין מורים לתלמידים (Liu & Meyer, 2005). על חומרת הבעיה מעידים ממצאים אמפיריים, ולפיהם רבים מהמורים אשר עוזבים את תחום ההוראה הם מורים טובים בעלי כישורים אקדמיים ופדגוגיים גבוהים (Grissmer & Kirby, 1997; Ingle, 2009; Podgursky, Monroe, & Watson, 2004; Rinke, 2008; Schlechty & Vance, 1981).

בחינת הנשירה מההוראה מנקודת מבט ארגונית מסבירה את התופעה באמצעות מודלים תאורטיים אשר משמשים בתחומי העבודה והניהול. מחקרים בתחומים אלה מצביעים על כך שהסביבה התעסוקתית משפיעה על השתלבותו של הפרט בארגון, על מחויבותו לתפקיד ולארגון ועל רמת המוטיבציה שלו לקדם את המטרות הארגוניות (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001; Salanova, Agut, & Peiró, 2005; Doi, 2005; Halbesleben). כמו כן נמצא קשר בין הסביבה התעסוקתית לבין תחושותיו של הפרט ובריאותו הפיזית (Doi, 2005; Halbesleben).

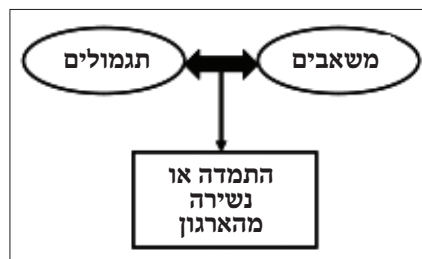
נוסף על כך הסביבה הארגונית משפיעה על ניעות (מוביליות) תעסוקתית, כלומר על ההחלטה אם להישאר או לעזוב את המשרה ואת הארגון (Schneider, Goldstein, & Smith, 1995).

שני מודלים תאורטיים מאפשרים להסביר את תופעת הנשירה מהוראה. המודל הראשון הוא מודל התגמולים-משאבים (rewards-resources model) (Sorensen & Tuma, 1981); מודל זה נגזר משיקולי כדאיות כלכלית ומתאוריית ההון האנושי. המודל השני הוא מודל הדרישות-משאבים של משרה תעסוקתית (job demands-resources model) (Bakker & Demerouti, 2001; Demerouti et al., 2001); מודל זה עוסק במידה רבה בהשפעת סביבת העבודה על הפרט. להלן מתוארים שני המודלים הללו ויישומם בתחום ההוראה.

המודל הראשון, מודל התגמולים-משאבים (Sorensen & Tuma, 1981), נסמך על משאבי הפרט ועל השיקולים האישיים אשר מנחים אותו כחלק מתהליכי קבלת החלטות בקרב עובדים. מודל זה מניח שההחלטה אם להישאר במשרה מסוימת או להחליפה במשרה אחרת נובעת משיקולי כדאיות כלכליים רציונליים - חישוב העלות לעומת התועלת. החלטה מסוג זה מתבססת אפוא על בחינת הפער בין המשאבים של העובד (הון אנושי, כישורים, ניסיון וכן הלאה) לבין התגמולים שהמשרה מספקת (שכר, אפשרויות לקידום מקצועי, אתגר, יוקרה). הנחת היסוד היא כי עובדים שואפים לנצל באופן מיטבי את המשאבים שלהם ולהמיר אותם בטובין כלכליים וחברתיים. הם מצפים לכך שיתקיים יחס ישר בין התגמולים שמספקת המשרה לבין המשאבים שהם תורמים לארגון. מודל זה תופס אפוא את הפרט כשחקן רציונלי, כזה המקבל החלטות באשר לקריירה התעסוקתית שלו בדרך של חישובי עלות-תועלת.

לפי מודל זה, עובדים הסבורים כי קיים יחס הוגן בין המשאבים שלהם לבין התגמול התעסוקתי יבחרו להחזיק במשרה, ואילו עובדים הסבורים כי יחס זה אינו הוגן יבחרו בדרך כלל לעזוב ולהמיר את המשרה באחרת - כזו שתעניק להם תגמולים גבוהים יותר (שם). תרשים 1 שלהלן ממחיש את המודל הזה.

תרשים 1: מודל התגמולים-משאבים



המשאבים העיקריים העומדים לרשותו של הפרט בשוק התעסוקה הם הון אנושי וניסיון. ממצאים אמפיריים מצביעים על מגמה בלתי-אחידה בנושא השפעת ההון האנושי של המורים על נשירה מתחום ההוראה. ישנם מחקרים המצביעים על קשר שלילי בין רמת ההשכלה של המורים לבין הסבירות שהם ינשרו מהתחום (Boe, Bobbitt, Cook, Whitener, & Weber, 1997), ואילו מחקרים אחרים מצביעים על קשר חיובי בין רמת ההשכלה לבין הנטייה לעזוב את תחום ההוראה (Murnane & Olsen, 1989). עוד נמצא כי מורים שהישגיהם היו גבוהים במהלך לימודיהם האקדמיים (Guarino, Santibanez, & Daley, 2006), כמו גם מורים שהתמחו בתחומי המתמטיקה והמדעים (Borman & Dowling, 2008), נוטים במידה רבה לעזוב את ההוראה. הסיבה העיקרית לכך היא העובדה שעבור העוסקים בתחומים אלה מבנה ההזדמנויות בשוק העבודה רחב יותר.

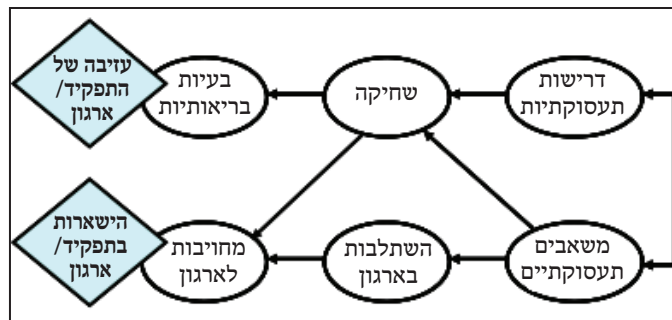
אשר לניסיון בתחום ההוראה, נמצא במחקרים כי עקומת U מבטאת את היחס בין עזיבת מורים את תחום ההוראה לבין הוותק המקצועי. המחקרים מלמדים כי נשירה מהוראה מאפיינת מורים צעירים (בני 30 ומטה) שאינם בעלי ותק מקצועי רב, כמו גם מורים ותיקים (בני כ-50) אשר מועד פרישתם קרב (Boe et al., 1997; Ingersoll, 2001; Johnson, Berg, & Donaldson, 2005; Macdonald, 1999).

התגמול התעסוקתי המשמעותי ביותר בהקשר של נשירה מהוראה הוא השכר. הנתונים מלמדים כי שכר המורים במדינות המפותחות נמוך במידה ניכרת משכרם של עובדים בתחומים פרופסיונליים אחרים (Ladd, 2007), ועובדה זו היא אחד הגורמים העיקריים לנשירה (Boe et al., 1997; Borman & Dowling, 2008; Ingersoll, 2001; Macdonald, 1999; Murnane & Olsen, 1989; Theobald, 1990). קלי (Kelly, 2004) טוען כי לנושא השכר יש השפעה חזקה יותר על מורים צעירים ועל מורים שמועד פרישתם לגמלאות קרב: הצעירים נוטים יותר לבחון אפשרויות תעסוקתיות אחרות (מתגמלות יותר) ולהשוות בין שכרם לבין השכר של עמיתיהם בתחומים אחרים, ואילו הוותיקים מבקשים "למקסם" את גובה הגמלה החודשית שלהם.

המודל השני, מודל הדרישות-משאבים של משרה תעסוקתית, מתמקד בהשפעה של סביבת העבודה על ניעות (מוביליות) תעסוקתית. מודל זה מניח כי המשרות התעסוקתיות למיניהן כוללות שני ממדים: דרישות ומשאבים. הדרישות התעסוקתיות הן ההיבטים הפיזיים, הפסיכולוגיים, החברתיים והארגוניים של המשרה אשר מחייבים השקעת מאמץ פיזיולוגי, קוגניטיבי או רגשי כדי לעמוד בדרישות המשרה. המשאבים התעסוקתיים הם ההיבטים הפיזיים, הפסיכולוגיים, החברתיים והארגוניים של המשרה אשר מסייעים בהשגת מטרות הארגון ובקידומו התעסוקתי של הפרט, כמו גם במיתון הדרישות התעסוקתיות. מימוש המשאבים התעסוקתיים מתבטא בתגמולים סביבתיים (אוטונומיה תעסוקתית, ביטחון תעסוקתי, השתתפות בקבלת החלטות, אפשרויות לקידום מקצועי), ביחסי הגומלין (תמיכת המנהל, האווירה בצוות) ובמשימות הארגוניות (משימות משמעותיות ומאתגרות, מתן משוּב). לפי מודל זה, הדרישות והמשאבים מבנים שני תהליכים הכרוכים זה בזה. האחד הוא תהליך אנרגטי: דרישות תעסוקתיות רבות, ובדרך כלל רבות מדי, מדלדלות את המשאבים הרגשיים

והפיזיים של העובד. הדבר מוביל לשחיקה, וזו יוצרת בעיות בריאותיות בקרב העובדים. התהליך הנוסף הוא תהליך מוטיבציוני: המשאבים התעסוקתיים מגבירים את ההשתלבות בתפקיד ובארגון, והודות לכך גוברת המחויבות לארגון (Schaufeli & Bakker, 2004). התהליך האנרגטי מבשר על אפשרות לעזיבה של המשרה או הארגון, ואילו התהליך המוטיבציוני מנבא הישארות של העובד במשרה או בארגון (Bakker, Demerouti, & Euwema, 2005). נוסף על כך חשוב לציין כי גם מיעוט משאבים עלול להוביל לתחושת שחיקה - ללא קשר לרמת הדרישות התעסוקתיות - וזו מחלישה את המחויבות לארגון. תרשים 2 שלהלן ממחיש את הנחות המודל.

תרשים 2: מודל הדרישות-משאבים של משרה תעסוקתית



הנחותיו של מודל זה נבדקו ואוששו בתחום ההוראה (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006). נמצא כי הקשיים העומדים בפני מורים כבר בתחילת דרכם מעוררים בקרב רבים מהם תחושה של שחיקה, ולא אחת גורמים להם לעזוב את תחום ההוראה (Goddard & Goddard, 2006; Leung & Lee, 2006). הדרישות מהמורה בבית הספר הן רבות: גילוי ידע ובקיאות במיומנויות פדגוגיות, ניהול כיתה, שיפור הישגי התלמידים, התנהגות בהתאם לנורמות הארגון ועבודת צוות עם שאר המורים. דרישות אלו מהוות קושי בייחוד עבור מורים חדשים, שכן כבר עם כניסתם לתפקיד מצפים מהם לנהוג כמורים מנוסים (Feiman- Nemser, 2001).

מורים מציינים כי התמודדות עם תלמידים היא הקושי המשמעותי ביותר עבורם. התמודדות זו מחייבת אותם להשקיע מאמץ רב, ובדרך כלל גורמת לתחושות של תסכול, לחץ ותשישות (Achinstein & Barrett, 2004). עוד נמצא כי עומס רב של מטלות במהלך יום העבודה ולאחריו (Theobald, 1990), כמו גם הצורך ללמד מספר רב של שיעורים (Johnson, Berg, & Donaldson, 2005), מזרזים את ההחלטה לעזוב את תחום ההוראה.

בד בבד עם הדרישות הרבות מהמורה קיימים משאבים מעטים המסייעים לו בעבודתו וממתנים את תהליך השחיקה. תמיכה ושיתוף של צוות בית הספר ושל מנהל בית הספר הם

אחד המשאבים החשובים ביותר עבור המורה: אם המורה זוכה לתמיכה רגשית ולסיוע במטלות התפקיד, הוא נוטה להישאר במערכת (Borman & Dowling, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2010). גם אוטונומיה תעסוקתית והשתתפות בתהליכי קבלת החלטות הן משאבים המפחיתים את הנטייה לנשור מתחום ההוראה (Ingersoll, 2001).

שני המודלים אשר תוארו לעיל מתבססים על תאוריות שעניינן הניעה (מוטיבציה) בתחום העבודה. שניהם מצביעים על כך ששביעות רצון של הפרט מהסביבה ומהתנאים התעסוקתיים מחזקת את מחויבותו למקום העבודה, ולפיכך מגבירה את הסיכויים להישארותו בארגון. הרצברג (Herzberg, 1959) הניח את התשתית התאורטית לקשר שבין שביעות רצון לבין מוטיבציה בעולם העבודה. לדידו, חוסר שביעות רצון נובע מגורמים "היגייניים" (לימים התחלף המונח הזה ב'גורמים חיצוניים') של אי-סיפוק צרכים שעניינם סביבת העבודה והתנאים התעסוקתיים. לעומת זאת שביעות רצון נובעת מגורמים "הניעתיים" (motivational) - גורמים פנימיים היוצרים משמעות, תוכן ואתגר ומעוררים מוטיבציה ומחויבות לתפקיד ולארגון. חוקרים סבורים כי מוטיבציה היא אבן בסיס לביצוע יעיל של התפקיד התעסוקתי, ולכן לא די במילוי התנאים ההיגייניים כדי להבטיח שהעובד יהיה שבע רצון - יש לחזק את הגורמים ההניעתיים ולצקת משמעות אינהרנטית בתפקיד.

את שני המודלים ניתן אפוא ליישם בתחום ההוראה. מורה יבחר להישאר בהוראה, אם יהיה שבע רצון מהיחס בין הדרישות התעסוקתיות של המערכת ושל הלקוחות (תלמידים והורים) וההון האנושי שלו לבין המשאבים שמוקצים לו בסביבה התעסוקתית והתגמול הן החברתי הן הכלכלי. סביבה תעסוקתית שאינה תומכת בתפקוד המורה ובקידומו, או אינה הולמת את כישוריו, תגביר את נטייתו לחפש חלופות תעסוקתיות.

## נשירה מההוראה בישראל

בדומה למתרחש במדינות רבות בעולם המערבי, בישראל יש מגמת עלייה בשיעורי הנשירה של מורים מתחום ההוראה - ובעיקר של מורים חדשים. מהנתונים עולה כי בין השנים 1991 ל-2001 שיעורי הנשירה של מורים במגזר היהודי עלו מ-8.5% ל-9.9%, ואילו במגזר הערבי הם עלו מ-5.2% ל-8.6% (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2006). שיעורי נשירה גבוהים למדי נמצאו בעיקר בקרב מורים חדשים: בשנים 1993-2003 שיעורי הנשירה המצטברים בקרב מורים בחמש השנים הראשונות לעיסוקם בהוראה נעו בין 40% (בחינוך היסודי) ל-50% (בחינוך העל-יסודי) במגזר היהודי, ובין 26% (בחינוך היסודי) ל-46% (בחינוך העל-יסודי) במגזר הערבי (וורגן, 2007). אחד הגורמים המרכזיים לנשירת מורים מתחילים הוא קשיי ההתמודדות וה"הישרדות" בשנה הראשונה. הקשיים העיקריים של המורה החדש הם להסתגל למציאות הארגונית והחברתית המורכבת אשר קיימת בבית הספר או בגן הילדים, לעמוד בעומס הרב המוטל עליו ולהתמודד עם חוסר התמיכה וההכרה של המורים האחרים, התלמידים והוריהם (גביש ופרידמן, 2007).

תכניות ההתמחות מבקשות לתת מענה לסוגיה זו ולסייע למורה החדש בתהליך הקליטה במוסדות החינוכיים (נאסר-אבו אלהיג'א, רייכנברג ופרסקו, 2006).

מאז שנות השמונים של המאה ה-20 לא נערכו מחקרים מקיפים על אודות תופעת הנשירה מההוראה בישראל. מחקרים משנות השמונים הצביעו על כך שגורמים אישיים, תעסוקתיים וארגוניים משפיעים על ההחלטה לעזוב את התחום (דימנט ולחמן, 1986; זק והורוביץ, 1985; Lachman & Diamant, 1987). במחקרים מאוחרים יותר נבדקו המחויבות של מורים לקריירה בתחום ההוראה וכוונותיהם לעזוב את התחום (Fresko, Kfir, & Nasser, 1997; Weisberg & Sagie, 1999). אחרים בחנו את הסוגיה הזו תוך כדי הבחנה בין נשים לגברים (Rosenblatt, Talmud, & Ruvio, 1999; Shapira-Lischshinsky, 2009) או בין מורים בחינוך המיוחד למורים בחינוך הרגיל (הלל-לביאן, 2003).

מחקר שנערך בקרב 2,108 מורים אשר השתתפו במפקדי האוכלוסין בשנים 1983 ו-1995, בחן הבדלים מגדריים בנשירה מהוראה ובבחירת אפיקי קריירה חדשים (Addi-Raccah, 2005). מהמחקר עולה שבישראל גברים נוטים יותר מנשים לעזוב את תחום ההוראה ולעבור לתחומים אחרים. נמצא כי גברים רבים עוזבים את ההוראה בשל מניעים שעניינם המבנה המגדרי של תחום העיסוק והרצון להשתלב במקצועות "גבריים"; לעומת זאת רוב הנשים בישראל אשר עזבו את ההוראה היו בעלות משאבים השכלתיים נמוכים, והן נטו להשתלב בתחומים "נשיים" אחרים שמעמדם החברתי נמוך יותר. החוקרת משערת כי נשים אלו עזבו את תחום ההוראה בעיקר בשל שחיקה ועומס בעבודתן; הן העדיפו לעסוק בתחום "נשי" תובעני ומלחיץ פחות, ומשאביהן ההשכלתיים הנמוכים צמצמו את יכולתן לבחור במקצוע שהסטטוס החברתי שלו גבוה יותר. עוד מוצאת החוקרת כי קבוצה קטנה של נשים השתלבה בתחומים בעלי סטטוס חברתי גבוה יותר, והיא מניחה כי הדבר נובע מהיותן של נשים אלו בעלות משאבים השכלתיים גבוהים. למרות חשיבותו של מחקר זה (שם) לחקר תופעת הנשירה מהוראה, ממצאיו מבוססים על נתונים ישנים למדי. המחקר המתואר במאמר זה מבקש להציג תמונה עדכנית של תופעת הנשירה מההוראה בישראל, כמו גם לאתר את הגורמים המרכזיים המניעים תהליך זה.

## מתודולוגיה

### המשתתפים

המחקר מתמקד במורים ששנת עבודתם הראשונה בהוראה הייתה 2000, 2003 או 2005, והוא עוקב אחר קריירת ההוראה שלהם במהלך השנים עד לשנת 2010. הנתונים התבססו על קובצי "כוחות ההוראה בישראל" אשר פורסמו בשנתון הסטטיסטי לישראל, ולא לה נוספו נתונים דמוגרפיים (מתוך מרשם האוכלוסין), נתוני השכלה (מתוך רשימת מקבלי תארים אקדמיים), נתוני הכנסה (מתוך "קובצי שכירים" של רשות המסים) ומאפייניו של המוסד החינוכי האחרון אשר המשתתפים עבדו בו (מתוך "קובצי מוסדות"). את הקישור בין הנתונים ערכה הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.



המדגם הראשוני כלל 22,579 מורים שהשתלבו במערכת החינוך הפורמלית על כל שלביה (גן ילדים, בית ספר יסודי, חטיבת ביניים וחיטיבה עליונה) - הן במגזר היהודי (ממלכתי וממלכתי-דתי) הן במגזר הערבי. בהמשך הוחלט לא לכלול במדגם 888 מורים (כ-4%) עקב גילוי אי-התאמה בין הנתונים בשנות מעקב שונות, כמו גם 1,106 מורים (כ-5%) שנכללו במעקב עד לשנת 2009 אך לא נכללו בו בשנת 2010. כיוון שלא ניתן להסיק בוודאות כי מורים אלה אכן נשרו מתחום ההוראה (אולי הם נגרעו מבסיס הנתונים בשל חופשת לידה, שנת שבתון, חופשה ללא תשלום וכן הלאה), הוחלט לא לכלול אותם במדגם. המדגם הסופי כלל אפוא 20,585 מורים: 6,979 מהם החלו לעסוק בהוראה בשנת 2000, 7,241 מורים בשנת 2003, ו-6,365 מורים בשנת 2005.

נוסף על כך נערכו ראיונות חצי מובנים עם 12 מורים אשר נשרו לאחר זמן קצר - חמש שנים לכל היותר לאחר שהחלו לעסוק בהוראה. המשתתפים בראיונות האלה נבחרו בשיטת 'כדור שלג' (snowball sample) בעקבות פרסום הפנייה "למורים נושרים" באתר האינטרנט של הסתדרות המורים, כמו גם על סמך רשימת מורים נושרים שהתקבלה מאגף התמחות וכניסה להוראה שבמשרד החינוך ומידע שהתקבל ממכרים. המשיבים היו שמונה נשים וארבעה גברים (גיל ממוצע - 31.33, ס"ת - 3.92 שנים) אשר לימדו בכל שלבי החינוך (גן ילדים: 3, בית ספר יסודי: 3, בית ספר על-יסודי: 6). שמונה מורים לימדו במוסדות חינוך במגזר הממלכתי היהודי, וארבעת המורים האחרים לימדו במגזר הממלכתי-דתי (היהודי). 11 מ-12 המורים עבדו במערכת החינוך במקצוע שרכשו בלימודיהם במערכת ההשכלה הגבוהה. אשר להיקף משרת ההוראה, אצל שישה מהמורים הוא היה גבוה מ'שני שלישי משרה', אצל ארבעה הוא הוגדר כ'בין שליש לשני שלישי משרה', ואצל שניים הוא היה נמוך מ'שליש משרה'.

## המשתנים

### א. משתנה תלוי

המשתנה התלוי במחקר הוא משתנה דיכוטומי שנבנה בהתבסס על מעקב אחר מידת ההתמדה בהוראה. לקטגוריה אחת משתיים מורים שנשרו מהוראה במהלך חמש השנים הראשונות לעבודתם (1), ואילו לקטגוריה האחרת משתיים מורים שנשארו במערכת למעלה מחמש שנים (0). מהנתונים עולה כי בסך הכול נשרו מתחום ההוראה 5,891 מורים (28.6% מכלל המשתתפים במדגם).

### ב. משתנים בלתי-תלויים

מאפיינים דמוגרפיים: 1. מין (1 - גברים); 2. מצב משפחתי (1 - נשוי); 3. מהגר (1 - עלה לאחר שנת 1990); 4. מוצא (יהודי, ערבי או אחר [מוצא לא ידוע]). מוצא יהודי היווה את קטגוריית ההשוואה; 5. גיל במועד הכניסה לתחום ההוראה.

**מאפייני השכלה:** 1. התואר האקדמי הגבוה ביותר (1 - מ"א ודוקטור); 2. תחום ההתמחות (חינוך, תחום פרופסיונלי [או מדעי], תחום שאינו פרופסיונלי [מדעי הרוח, אמנויות וכן הלאה]. חינוך היווה את קטגוריית ההשוואה); 3. מוסד ההכשרה (אוניברסיטה, מכללה לחינוך או מכללה אחרת. מכללה לחינוך היוותה את קטגוריית ההשוואה).

**מאפיינים תעסוקתיים:** 1. תפקיד (1 - ניהול, 0 - הוראה); 2. דרגת שכר (סולם בן שש דרגות שבתחתיתו "1 - בלתי-מוסמך" ובראשו "6 - דוקטור"); 3. שכר חודשי (לפי רבעונים); 4. מספר חודשי עבודה בשנת המעקב האחרונה; 5. מספר שעות עבודה שבועיות.

**מאפיינים מוסדיים** (המוסד העיקרי שהמורה לימד בו בשנת המעקב האחרונה): 1. היישוב שהמוסד החינוכי ממוקם בו (1 - עירוני, 0 - אחר); 2. השלב החינוכי (גן ילדים, בית ספר יסודי, בית ספר על-יסודי [חטיבת ביניים או חטיבה עליונה], אחר. בית הספר היסודי היווה את קטגוריית ההשוואה); 3. המחוז (1 - תל-אביב או מרכז, 0 - כל השאר).

**שנת ההוראה הראשונה** (משתנה שנוסף לצורכי פיקוח): 2000, 2003 או 2005 (שנת 2003 היוותה את קטגוריית ההשוואה).

### ג. "טיפול" בערכים חסרים

ערכים חסרים של משתנים רציפים (מספר חודשי עבודה בשנת המעקב האחרונה, מספר שעות עבודה שבועיות) וסודרים (דרגת שכר ורמת שכר [לפי רבעונים]) "טופלו" במחקר בהתאם לגישה של כהן וכהן (Cohen & Cohen, 1983): הערכים החסרים במשתנים הרציפים הוחלפו בערך הממוצע (התפלגות המשתנים נוטה להיות סימטרית), והערכים החסרים במשתנים הסודרים הוחלפו בערך החציון. בד בבד נבנו משתני דמה (1 עבור ערכים חסרים), ואלה הוכנסו למודל לצורכי פיקוח. במשתנים הנומינליים (מוצא, תפקיד, שלב חינוכי ומחוז) הערך 'חסר' נכלל כקטגוריה נוספת של המשתנה.

### ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים הכמותיים התבסס על מודל של רגרסיה לוגיסטית (logistic regression). מודל זה משווה בין ההסתברות לכך שמורה ינשור מתחום ההוראה במהלך חמש השנים הראשונות לעבודתו לבין ההסתברות שהוא יישאר במערכת למעלה מחמש שנים, וזאת בהתבסס על מאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים (Long, 1997).

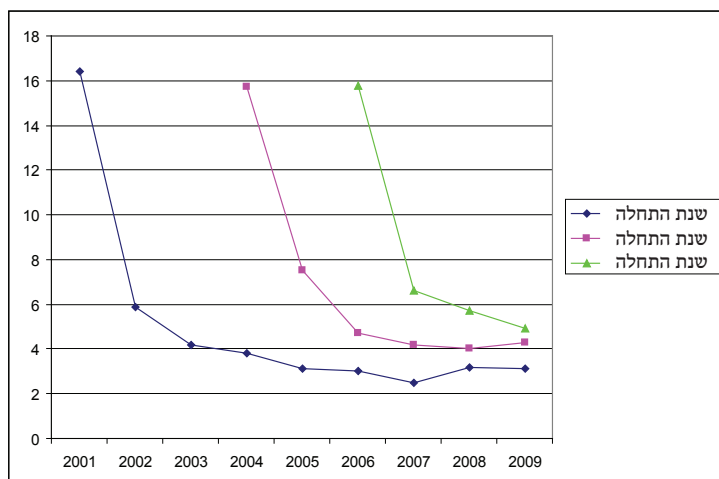
ניתוח הראיונות נערך בגישה אינדוקטיבית. בשלב הראשון תשובות המרואיינים חולקו לנושאים. בשלב השני נושאים דומים קובצו לקטגוריות, ואלו ייצגו את ההיבטים המרכזיים שצוינו בראיונות (Maykut & Morehouse, 1994).

## ממצאים

### נשירת מורים במהלך קריירת ההוראה

תחילה נציג תמונה של הנשירה מתחום ההוראה במהלך שנות הפעילות של המורים במערכת. תרשים 3 שלהלן מציג את שיעורי הנשירה בקרב מורים משנת ה"כניסה להוראה" עד לשנת 2009. מעיון בתרשים עולים שני ממצאים מרכזיים. הממצא הראשון הוא כי שיעורי הנשירה גבוהים למדי בראשית קריירת ההוראה, ובייחוד בשנה הראשונה (16% בממוצע). המשך הקריירה מתאפיין במגמת ירידה בשיעור הנשירה של מורים, ולאחר מכן נרשמת אף התייצבות מסוימת. לאחר עשר שנות הוראה שיעור הנשירה הממוצע עומד על 3.1%.

תרשים 3: שיעור הנשירה לפי שנת ה"כניסה להוראה"



הממצא השני הוא גידול בשיעורי הנשירה בשנות ההוראה הראשונות. מהתרשים עולה כי שיעור הנשירה בקרב מורים בחמש השנים הראשונות עלה משמעותית עם הזמן: בקרב מורים אשר החלו ללמד בשנת 2000 שיעור זה עמד על 27.6%, והוא עלה ל-28.9% בקרב אלה שהחלו ללמד ב-2003 ול-29.5% בקרב אלה שהחלו ללמד ב-2005 ( $\chi^2=6.41, p<.05$ ). במילים אחרות, בשנים האחרונות מורים חדשים רבים יותר בוחרים לעזוב את תחום ההוראה ואת המערכת החינוכית.

### פרופיל המורים הנושרים

בסעיף זה מוצגים מאפיינים סוציו-דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של המורים שבחרו לעזוב את תחום ההוראה בחמש השנים הראשונות לעבודתם. במחקרים קודמים נמצא כי בפרק זמן זה מתרחשת הנשירה הרבה ביותר של מורים מתחום ההוראה (Darling-Hammond, 2003; Ingersoll & Smith, 2003).

המאפיינים הסוציו-דמוגרפיים של המורים מוצגים בטבלה 1 (שבעמוד הבא). מהנתונים עולה כי גברים לא נשואים, מהגרים, ערבים וכאלה שהחלו להורות בגיל מאוחר נוטים לעזוב את תחום ההוראה במהלך חמש השנים הראשונות לעבודתם יותר מאשר נשים, נשואים, "ותיקים" (בארץ), יהודים וכאלה שהחלו להורות בגיל מוקדם.

אשר למאפייני ההשכלה, בקובץ הנתונים קיימים ערכים חסרים בכל משתני ההשכלה בקרב 10,245 מורים (49.8% מכלל המדגם). ריבוי ערכים חסרים פוגע ביכולת ההכללה של הנתונים. עם זאת, נמצאה התפלגות דומה של משתני ההשכלה לזו של כלל המדגם. כמו כן הממצאים העוסקים במשתנים אלה עולים בקנה אחד עם ספרות המחקר בתחום. לפיכך הוחלט להציג תמונה כללית של מאפייני ההשכלה בקרב הנושאים ולהוסיף הסתייגות כי יכולת ההכללה בעייתית (ראו טבלה 1).

הממצאים מלמדים כי מורים בעלי תארים גבוהים (מ"א או דוקטורט) וכאלה שתחום ההתמחות שלהם הוא פרופסיונלי, נוטים לעזוב את תחום ההוראה במהלך חמש השנים הראשונות לעבודתם יותר מאשר מורים בעלי השכלה נמוכה יותר וכאלה שהתמחו בתחומים לא פרופסיונליים. בהקשר הזה בולט במיוחד בקבוצת ה"נושאים" שיעורם הגבוה של בעלי תואר דוקטור (70.1%) ושל מורים שהתמחו במשפטים, ברפואה (60%), בהנדסה (58.6%) ובכלכלה וניהול (46.2%). נוסף על כך נמצא כי שיעורי נשירה גבוהים קיימים בקרב מורים שרכשו השכלה אקדמית במכללות אשר אינן מכללות לחינוך (40.5% במוצע - 38.8% במכללות הציבוריות ו-46.7% במכללות הפרטיות) ובאוניברסיטאות (29.9%). מורים שהתמחו בתחום החינוך (17.5%) או למדו במכללות לחינוך (15.4%) נוטים פחות לעזוב את המערכת החינוכית בראשית דרכם המקצועית.

התמונה העולה מתיאור המאפיינים הסוציו-דמוגרפיים היא שקיים קשר בין נשירה מתחום ההוראה לבין מיצב חברתי: מיצב חברתי גבוה מאפשר השתלבות מהירה למדי באפיקים אחרים בשוק העבודה. השפעה דומה יש להון אנושי גבוה ולהשכלה פרופסיונלית; אלה מגדילים את מגוון ההזדמנויות העומדות בפני המורים, והדבר מקנה להם "רשת ביטחון" במקרה של עזיבת תחום ההוראה. ניתן לקבוע אפוא שמאפיינים סוציו-דמוגרפיים והון אנושי מניעים מנגנונים של סלקציה עצמית בנושא הנשירה מהוראה.

עתה נבחן את הפרופיל התעסוקתי של המורים שבחרים לעזוב את תחום ההוראה. זוהי סוגיה מרכזית המשפיעה על קביעת עתידו התעסוקתי של הפרט (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001). הממצאים מוצגים בטבלה 2 שלהלן.

טבלה 1: מאפיינים דמוגרפיים ושיעורי הנשירה וההתמדה בהוראה (באחוזים)

$\chi^2$	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	ותיקים (N=19,069)
<b>מוצא</b>			
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 (7.47)	28.36 (6.29)	גיל ממוצע בעת ה"כניסה להוראה" (הערך בסוגריים הוא סטיית התקן)
	<b>7,025</b>	<b>13,560</b>	<b>N</b>
<b>התואר האקדמי הגבוה ביותר</b>			
76.18*	29.9	70.1	מ"א או דוקטורט (N=2,150)
	21.0	79.0	כל השאר (N=8,174)
<b>תחום התמחות</b>			
203.33*	17.5	82.5	חינוך (N=3,220)
	34.8	65.2	תחום פרופסיונלי (N=1,838)
	21.9	78.1	תחום לא פרופסיונלי (N=5,282)
<b>מוסד אקדמי</b>			
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)
	<b>2,807</b>	<b>7,533</b>	<b>N</b>

\*p<.001

טבלה 2: מאפיינים תעסוקתיים ומוסדיים ושיעורי הנשירה וההתמדה בהוראה (באחוזים)

$\chi^2$	נשירה	התמדה	
			<b>תפקיד</b>
279.44*	10.4	89.6	ניהול (N=1,526)
	30.1	69.9	הוראה (N=17,681)
			<b>דרגת שכר</b>
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	ב"א (N=12,544)
	15.4	84.6	מ"א (N=2,834)
	23.0	77.0	דוקטור (N=165)
			<b>שכר (לפי רבעונים)</b>
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 (2.27)	11.29 (1.70)	<b>מספר חודשי עבודה בשנה</b> (הערך בסוגריים הוא סטיית התקן)
80.78*	14.90 (8.94)	25.54 (8.99)	<b>מספר שעות עבודה שבועיות</b> (הערך בסוגריים הוא סטיית התקן)
.10	28.9	71.1	<b>היישוב שבית הספר נמצא בו</b> עירוני (N=18,423)
	28.6	71.4	אחר (N=2,162)
111.98*	34.2	65.8	<b>מחוז</b> תל-אביב או המרכז (N=5,442)
	26.6	73.4	כל השאר (N=15,143)
95.26*	21.7	78.3	<b>שלב חינוכי</b> 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)
	<b>7,025</b>	<b>13,560</b>	<b>N</b>

\*p<.01

מניתוח המאפיינים התעסוקתיים עולה כי מורים בתפקידי ניהול (מנהל, סגן מנהל, מרכז ויועץ) נוטים לעזוב את תחום ההוראה פחות מאשר מורים בתפקידי הוראה (מחנך, מורה רגיל, מורה מקצועי, אחר) - שיעור נשירה ממוצע של 10.4% בקרב הראשונים לעומת שיעור גבוה פי שלושה כמעט (30.1%) בקרב האחרונים. בולט במיוחד השיעור הגבוה של מורים מקצועיים (79.8%) ומחנכים (44.5%) שבחרים לעזוב את תחום ההוראה כבר במהלך חמש השנים הראשונות לעבודתם. לעומת זאת מנהלים (12.2%), מרכזים (13.1%) ויועצים (17.3%) נוטים לנשור פחות מהמערכת. עוד נמצא כי ירידה בדרגת וברמת השכר, כמו גם מספר נמוך של חודשי עבודה בשנה ושל שעות עבודה שבועיות, מגבירים את הנטייה לנשור מההוראה. אם כן, בתחום ההוראה, כמו גם בתחומים תעסוקתיים אחרים, מאפיינים תעסוקתיים מניעים את מגמת הנשירה.

טבלה 2 מציגה גם את מאפייני המוסדות החינוכיים אשר המורים עובדים בהם. המטרה הייתה לבחון אילו מאפיינים מוסדיים-מבניים ממלאים תפקיד משמעותי בתהליכי הנשירה של מורים הנמצאים בראשית הקריירה המקצועית שלהם. הממצאים מלמדים כי מורים המלמדים במוסדות חינוכיים אשר נמצאים במחוז תל-אביב או במחוז המרכז של משרד החינוך נוטים לעזוב את תחום ההוראה יותר מאשר מורים המלמדים במוסדות חינוכיים בשאר המחוזות (34.2% לעומת 26.6%). בהקשר הזה יש לציין כי שיעורי נשירה נמוכים נמצאו במחוז הצפון (18.5%) ובחינוך העצמאי (10.6%). קשר נמצא גם בין שיעורי הנשירה לבין השלב החינוכי: שיעורי הנשירה של מורים בחינוך העל-יסודי היו גבוהים למדי (32%), ואילו בגני הילדים הם היו נמוכים למדי (21.7%); בחינוך היסודי שיעורי הנשירה של מורים היו ממוצעים (27.3%). לעומת זאת לא נמצא קשר בין נשירה של מורים לבין סוג היישוב אשר המוסד החינוכי נמצא בו.

### ניתוח רב-משתני

בסעיף זה המאפיינים משולבים בניתוח רב-משתני. באמצעות ניתוח זה אנו מבקשות ללמוד באיזו מידה מאפייני המורים קשורים לנשירה מההוראה, כמו גם אילו מאפיינים משפיעים יותר בתהליך זה. הניתוח הרב-משתני מתבסס על רגרסיה לוגיסטית המשווה בין ההסתברות לנשירה של מורה מתחום ההוראה במהלך חמש השנים הראשונות לעבודתו לבין ההסתברות כי הוא יתמיד ויישאר במערכת בפרק זמן זה. בטבלה 3 (שבעמוד 191) מוצגים מקדמי הרגרסיה: מקדם חיובי מצביע על הסתברות גבוהה יותר לנשור מההוראה ולא להתמיד, מקדם שלילי מצביע על הסתברות נמוכה לנשור מההוראה ועל הסתברות גבוהה יותר להתמיד בה, ואילו מקדם לא מובהק מצביע על העדר הבדל משמעותי בין ההסתברות לנשור לבין ההסתברות להתמיד בתחום ההוראה.

מודל הרגרסיה נבנה בחמישה שלבים. בשלב הראשון "הוכנסו" למודל המשתנים הדמוגרפיים בלבד. כך התאפשר לעמוד על השפעתם של המאפיינים הדמוגרפיים על תהליכי הנשירה של מורים מתחום ההוראה בחמש השנים הראשונות לעבודתם. בדומה לממצאים התיאוריים, מהמודל עולה כי ההסתברות שגברים, לא נשואים ומהגרים ינשרו מתחום ההוראה גבוהה פי 1.5 בקירוב מההסתברות שנשים (1.6= $e^{0.47}$ ), נשואים (1.55= $e^{0.44}$ ) וותיקים בארץ (1.5= $e^{0.39}$ ) יעזבו את התחום במהלך חמש השנים הראשונות לעבודתם. גם בחינת המשתנה מוצא גילתה מגמות דומות: ההסתברות שמורים

יהודים ינשרו מתחום ההוראה במהלך חמש השנים הראשונות לעבודתם גבוהה פי 2.5 ( $e^{0.91}$ ) מההסתברות לכך בקרב מורים ערבים. כמו כן נמצא כי ככל שגיל הכניסה להוראה גבוה יותר, גדלה ההסתברות לעזיבת תחום ההוראה כבר בראשית הדרך. עם זאת, במודל נמצא כי המשתנים הדמוגרפיים מהווים 6% בלבד מכלל הגורמים אשר מסבירים את תהליך הנשירה מתחום ההוראה. המשמעות היא כי חלקה של הסלקציה העצמית בהנעת תהליך זה הוא קטן (אם כי חשוב).

בשלב השני צורפו למודל המשתנים התעסוקתיים. השוואה בין המקדמים בשלב זה לבין המקדמים אשר נוספו בשלב הראשון מצביעה על כך שהמובהקות, הכיוון והגודל של המקדמים של מרבית המשתנים הדמוגרפיים (מין, מצב משפחתי, מהגרים או ותיקים וגיל הכניסה להוראה) נותרו כשהיו. שינוי משמעותי בשלב השני התגלה רק במשתנה מוצא: המקדם של משתנה זה נותר מובהק וחיובי, אך ערכו קטן ב-40% לאחר הפיקוח על המאפיינים התעסוקתיים. הפער בנשירה בין מורים יהודים למורים ערבים התמתן אפוא במידת מה, אולם העובדה שמורים יהודים נוטים לנשור מתחום ההוראה יותר ממורים ערבים נותרה בעינה. ומה באשר למשתנים התעסוקתיים עצמם? המקדם השלילי של המשתנה "תפקיד" מלמד כי ההסתברות שמורים הממלאים תפקיד ניהולי יעזבו את תחום ההוראה בשנים הראשונות לעבודתם נמוכה מזו של עמיתיהם הממלאים תפקידי הוראה. כפי שצוין לעיל, נמצא כי ירידה בדרגת השכר וברמת השכר, כמו גם מספר נמוך של חודשי עבודה בשנה ושל שעות עבודה שבועיות, מגדילים את ההסתברות לנשירה מתחום ההוראה. הממצא החשוב בהקשר הזה הוא השונויות המוסברות: ערכה של זו גבוהה ב-33% מערכה בשלב הקודם, אותו השלב במודל שכלל רק את המשתנים הדמוגרפיים. המאפיינים התעסוקתיים מסבירים אפוא חלק נכבד מתהליך הנשירה מהוראה, והם הגורם המרכזי בהנעת תהליך זה.

בשלב השלישי שולבו במודל מאפייני המוסדות החינוכיים אשר המורים לימדו בהם בשנת המעקב האחרונה.<sup>2</sup> המשתנה היחיד שהיה מובהק סטטיסטית הוא המחוז המפקח על המוסד החינוכי. המקדם החיובי של משתנה זה מצביע על כך שבקרב מורים המלמדים במוסדות חינוך הנמצאים במחוז תל-אביב או במחוז המרכז, ההסתברות לעזוב את תחום ההוראה גבוהה פי 1.5 ( $e^{0.46}=1.6$ ) מאשר בקרב מורים המלמדים במוסדות חינוך הנמצאים במחוזות אחרים. לעומת זאת מקדמי המשתנים "ישוב" ו"שלב חינוכי" לא היו מובהקים סטטיסטית, כלומר לא נמצאו הבדלים משמעותיים בשיעורי הנשירה בין מורים המלמדים ביישובים עירוניים לבין מורים המלמדים ביישובים מסוג אחר, או בין מורים המלמדים בגני ילדים או בחינוך העל-יסודי לבין עמיתיהם המלמדים בחינוך היסודי. כיוון שבשלב השלישי של המודל עלתה השונויות המוסברות רק באחוז אחד, השפעתם של מאפייני המוסדות החינוכיים על הנעת תהליך הנשירה מההוראה היא שולית בלבד. במקדמי המשתנים הדמוגרפיים והתעסוקתיים לא חלו שינויים ניכרים בשלב הזה, והם נותרו כשהיו.

2 ממניעים טכניים לא התאפשר יישום של מודל היררכי: מספר המורים בכל שנתון התפזר במספר רב של מוסדות, ולכן מספר המורים בכל מוסד חינוכי היה קטן למדי.



**טבלה 3: רגרסיה לוגיסטית לאמידת ההסתברות לנשור מתחום ההוראה במהלך חמש השנים הראשונות ולאמידת ההסתברות להתמיד בתחום זה**

השנה	1	2	3	4	5
מין: גברים	.47*	1.03*	1.07*	1.07*	1.17*
מצב משפחתי: לא נשוי	.44*	.53*	.49*	.49*	.18
מהגר	.39*	.46*	.49*	.49*	.54*
מוצא (קטגוריית ההשוואה: ערבי)					
יהודי	.91*	.55*	.45*	.47*	1.15*
אחר	.68*	.16	.06	.10	1.66*
גיל הכניסה להוראה	.03*	.05*	.04*	.04*	.06*
תפקיד: ניהול		-.26*	-.33*	-.32*	-.04
תפקיד: חסר		-.40*	-.31*	-.30*	.41
דרגת שכר		-.51*	-.53*	-.53*	1.78-*
דרגת שכר: חסר		1.96*	1.99*	1.99*	2.24*
רמת שכר (לפי רבעונים)		1.06-*	1.06-*	1.06-*	1.16-*
רמת שכר (לפי רבעונים): חסר		1.47*	1.49*	1.49*	1.91*
מספר חודשי עבודה בשנת המעקב האחרונה		-.05*	-.05*	-.05*	-.02
מספר חודשי עבודה: חסר		-.85*	-.87*	-.85*	2.03-*
מספר שעות עבודה שבועיות		-.08*	-.07*	.08*	-.08*
מספר שעות עבודה שבועיות: חסר		-.73*	-.74*	-.76*	-
היישוב שבו הספר נמצא בו: עירוני					
שלב חינוכי (קטגוריית ההשוואה: יסודי)					
גן		.10	.10	.10	-.15
על-יסודי		.04	.04	.06	-.24*
אחר		.23	.23	.24	-.06
מחוז		.46*	.46*	.47*	.12
מחוז: חסר		.92*	.92*	.95*	1.46*
תואר אקדמי גבוה ביותר		1.40*			

השנה	1	2	3	4	5
התמחות (קטגוריית השוואה: חינוך)					
תחום פרופסיונלי או מדעי					.89*
תחום לא פרופסיונלי					.06
מוסד ההכשרה (קטגוריית ההשוואה: מכללה לחינוך)					
אוניברסיטה					.75*
מכללה אחרת					.29
משתנה סלקציה: אין נתוני השכלה (קטגוריית ההשוואה: יש נתוני השכלה)					-.73
שנת "כניסה להוראה" (קטגוריית ההשוואה: 2003)					
2000					-.54*
2005					.15
קבוע	2.59-*	2.97*	3.06*	3.05*	6.47*
R <sup>2</sup>	.06	.39	.40	.40	.44

\*p<.05

בשלב הרביעי נוסף למודל המשתנה "שנת הכניסה להוראה". משתנה זה צורף לצורכי פיקוח, שכן במחקר השתתפו מורים אשר החלו את דרכם המקצועית בתחום ההוראה בשנים שונות. עיון בטבלה 3 מעלה כי לא חלו שינויים של ממש במקדמי המשתנים במודל בעקבות הוספת הפיקוח על שנת הכניסה להוראה. אשר למשתנה "שנת הכניסה להוראה" עצמו, לא נמצאה מובהקות סטטיסטית במקדם של "שנתון 2000", אולם המקדם של "שנתון 2005" נמצא מובהק וחיובי. לא נמצאו אפוא הבדלים בנשירה מההוראה בחמש השנים הראשונות לעבודה בין מורים שהחלו להורות בשנת 2000 לבין אלה שעשו זאת בשנת 2003. לעומת זאת נמצא כי ההסתברות שמורים אשר החלו להורות בשנת 2005 יעזבו את התחום במהלך חמש השנים הראשונות לעבודתם, גבוהה יותר מההסתברות שמורים אשר החלו להורות בשנת 2003 יעשו זאת. בשלב החמישי והאחרון צורפו למודל משתני ההשכלה. כפי שצוין לעיל, ניתוח זה בוצע רק בקרב כמחצית מהמדגם. בעקבות כך נבנה "משתנה סלקציה" לצורך פיקוח על הטיות בסלקציה הנגרמות בשל העדר נתונים. משתנה זה נבנה בשיטת ה-PS (Propensity Score) אשר מספקת פתרון סטטיסטי לבעיה זו (Breen, 1996). חשוב לציין כי נמצא שמשתנה הסלקציה אינו מובהק סטטיסטית, כלומר אין הבדלים של מימוש בנשירה מתחום ההוראה עקב העדר נתוני השכלה בקובץ המדגם. הוספת משתני ההשכלה שינתה חלק מן המקדמים במודל. במשתנים הדמוגרפיים המקדם של המשתנה "מוצא" גדל משמעותית (פי 1.5), כלומר התחשבות בנתוני ההשכלה הגדילה

את הפער בנשירה בין מורים יהודים למורים ערבים. השכלה גבוהה מאפיינת יותר את האוכלוסייה היהודית, וקיים קשר בינה לבין תהליכי הנשירה של אוכלוסייה זו. לעומת זאת המשתנה "מצב משפחתי" איבד את מובהקותו הסטטיסטית בעקבות הוספת משתני ההשכלה למודל. במילים אחרות, פיקוח על השכלתו של המורה גרם לביטול ההבדלים בהסתברות לנשירה מההוראה בין מורים נשואים למורים לא נשואים. בשאר המשתנים הדמוגרפיים לא חלו שינויים ניכרים במקדמים.

במקדמי המשתנים התעסוקתיים והמוסדיים חלו שינויים מהותיים בעקבות הוספת משתני ההשכלה. המשתנים התעסוקתיים "תפקיד" ו"מספר חודשי העבודה בשנת המעקב האחרונה" אינם מובהקים סטטיסטית. לעומת זאת המשיך להתקיים קשר בין דרגת השכר, השכר הרבעוני ומספר שעות העבודה השבועיות לבין הפחתת ההסתברות לעזוב את תחום ההוראה בראשית הדרך. אשר למאפיינים המוסדיים, נמצא כי ההבדלים בין המחוזות בהסתברות לנשירה נעלמו, אך מקדמי המשתנים "ישוב" ו"בית ספר על-יסודי" הפכו מובהקים סטטיסטית. המקדם החיובי של המשתנה "ישוב" מרמז כי ההסתברות שמורים המלמדים במוסדות חינוכיים אשר נמצאים ביישובים עירוניים ינשרו מתחום ההוראה, גבוהה יותר מההסתברות שעמיתיהם המלמדים במוסדות חינוכיים אשר אינם ממוקמים ביישובים אלה ינשרו. המקדם השלילי של המשתנה "בית ספר על-יסודי" מלמד כי ההסתברות שמורים המלמדים בבתי ספר בחינוך העל-יסודי ינשרו מתחום ההוראה במהלך חמש השנים הראשונות לעבודתם, נמוכה יותר מההסתברות שעמיתיהם המלמדים בבתי ספר בחינוך היסודי יעשו זאת. סביר להניח שממצאים אלה קשורים להבדלים בהשכלת המורים המלמדים ביישובים שונים ובשלבם חינוכיים שונים (השכלת המורים המלמדים במוסדות הנמצאים ביישובים עירוניים ובחינוך העל-יסודי גבוהה מזו של מורים המלמדים במוסדות הנמצאים ביישובים לא עירוניים ובחינוך היסודי). הוספת נתוני ההשכלה למודל הופכת את הפער בין מורים על רקע השכלתי לבעל השפעה רבה יותר בתהליכי הנשירה מתחום ההוראה.

הנתונים מלמדים כי ההשכלה הגבוהה של המורה מהווה גורם משמעותי בניבוי ההסתברות לנשירה מתחום ההוראה. הוספת משתני ההשכלה למודל הגדילה את השונות המוסברת ב-4%, וזו הגיעה ל-44%. ככל שמאפייני ההשכלה של המורה "עדיפים", גדלה אפוא ההסתברות כי הוא יעזוב את תחום ההוראה. מטבלה 3 עולה כי מורים בעלי תארים מתקדמים, כאלה שהתמחו בתחום פרופסיונלי או מדעי (ולא בתחום החינוך) וכאלה שלמדו באוניברסיטה (ולא במכללה לחינוך), נוטים יותר לנשור מתחום ההוראה בחמש השנים הראשונות לעבודתם.

לסיכום, נשירה מההוראה קשורה בעיקר למאפיינים תעסוקתיים ופחות למנגנונים של סלקציה עצמית, שמקורם במאפייני הרקע של המורה ובמאפייני המוסדות החינוכיים. למרות מרכזיותם של מאפייני ההשכלה בפריון התעסוקתי, הם מרכזיים פחות מהמאפיינים התעסוקתיים בסוגיית הנשירה של מורים. אולם למרות חשיבותם של המאפיינים התעסוקתיים במודל, הם מייצגים היבטים גולמיים בלבד של התפקיד. אותם המאפיינים אינם עוסקים בהיבטים תפיסתיים

ורגשיים של תהליכי הנשירה (מתפקיד תעסוקתי בכלל ומהוראה בפרט). היבטים אלה נבחנו במחקר הנוכחי באמצעות ראיונות עם מורים נושרים, והסעיף הבא עוסק בהם.

### המורה בתהליך הנשירה: היבטים תפיסתיים ורגשיים

ממצאי הראיונות חושפים גורמים נוספים לנשירה של מורים מתחום ההוראה. ממצאים אלה מלמדים כי ההיבטים התפיסתיים והרגשיים של התפקיד מניעים אף הם תהליכי נשירה בקרב מורים. מרבית המורים שהשתתפו בראיונות (10 מתוך 12) סיפרו כי ההחלטה לעזוב את תחום ההוראה לא הייתה פשוטה: קדמו לה התלבטויות רבות, כאלו שלעתים אף ארכו שנים אחדות, אך לבסוף התגבשה ההחלטה "לעשות את הצעד". כך, למשל, סיפרה ענת:<sup>3</sup> "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". דברים דומים אומרת רונית: "ודאי שהיו התלבטויות. אהבתי ללמד, אהבתי את העבודה עם הילדים. כן, היו ליבטים: מה יהיה? איזה עבודה אני אמצא? איזה סוג עבודה אני אבחר? רציתי להישאר בחינוך, אבל הייתי בשלב שהייתי פתוחה לדברים אחרים. אני אם חד-הורית, וצריך לדאוג לפרנסה. אבל האמנתי בעצמי: אנשים הסתכלו עליי כאילו אני משוגעת, שאני עוזבת עבודה בטוחה". ארבעה מורים בלבד מציינים כי ההחלטה לעזוב את תחום ההוראה הייתה מהירה וללא התלבטויות; איילת אומרת כי "לא היו כל כך התלבטויות. פשוט אמרתי לעצמי: לשם אני לא חוזרת". כל המורים טענו כי ההחלטה לעזוב את תחום ההוראה התקבלה משהתחוויר להם כי ההתמודדות עם דרישות התפקיד הפכה קשה ביותר עבורם.

מדברי המורים עולה אפוא כי ההחלטה לעזוב את תחום ההוראה נובעת בעיקר מהקושי להתמודד עם דרישות התפקיד. המניע העיקרי להחלטה לעזוב היה עומס יתר ודרישות תובעניות במסגרת התפקיד (9 מתוך 12 מורים ציינו זאת). רון מספר כי עזב את ההוראה בגלל הלחץ. הלחץ היה עצום. פשוט עבדתי בלי סוף. 400 תלמידים, כל השכבות, 103% משרה. המון לחץ להספיק הכול, להכין הכול, 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.

גם עדי ציינה כי עבורה "תמיד ההתנהלות הייתה קשה [...] הרבה עבודה בבית, שעות לשבת ולעבוד בבית בלי פרופורציה לאחוזי המשרה". אף רונית הדגישה כי "העבודה תובענית בצורה בלתי-רגילה, ללא תגמול מתאים. כל השנים אמרתי: אני נשארת בגלל השליחות, האידאולוגיה, ערכים, הנאה. אבל המקצוע הזה מאוד שוחק".

סיבה נוספת שציינו שישה מהמורים היא תגמולי שכר נמוכים, סוגיה המתחדדת לנוכח הדרישות הגבוהות מהמורים. כך למשל טענה מרים, כי "השכר של המורה נמוך מדי ביחס

3 כל השמות שלהלן בדויים.

להשקעה הבלתי-נדלית המתבקשת ממנו לעשות בביתו: שעות הכנת מערכי שיעור, בדיקת מבחנים. וגם ישיבות הורים וישיבות פדגוגיות". אורית אמרה דברים דומים: "הרגשתי שאני אמנם משקיעה באופן טוטלי, אך לא מקבלת תמורה - בין אם רוחנית, כמו קידום תלמידים, ובין אם כספית. השכר שמורה מקבל בשביל כל המאמץ הזה שהוא משקיע ממש אינו פרופורציונלי". סיבה אחרת היא קשיי התמודדות עם התלמידים הכיתה. שישה מורים מדווחים על קושי בניהול כיתה ובהתמודדות עם תלמידים (בעיקר בכיתות גדולות). איילת, מורה למדעים, סיפרה כי החליטה לעזוב את תחום ההוראה לנוכח

ההתמודדות היום-יומית 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. אמיר תיאר קושי דומה: "הילדים עשו לי את המוות[...] איך שהם היו מקללים אחד את השני[...] זה היה משליך על כל השיעור". דבורה הוסיפה כי "קשה ללמד טוב את כל ארבעים הילדים בכיתה".

חמישה מורים מציינים כי הקושי להתמודד עם ההורים היה הסיבה לנשירתם מההוראה. ריקי ציינה כי

התערבות יתרה של ההורים מאוד 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.

סיבות נוספות שציינו היו אי-קבלת תמיכה מצוות בית הספר (ארבעה מורים הזכירו זאת) וחוסר הערכה של המאמץ המושקע (שני מורים ציינו זאת). רון מספר כי חש בודד בעבודתו: "היה את העניין של ה'להיות לבד'. בסוף אני נשארתי לבד, לבד עם התלמידים, עם המבחנים, עם הכול. להיות לבד ולהספיק הכול לבד. לא יכולתי תמיד להבין מה קורה. ניסיתי כל הזמן להבין ועשיתי את זה לבד. גם אם הייתה ישיבה של הצוות, והמורים היו מדברים, לא תמיד הבנתי אם זה קשור אליי. זו הייתה מועקה ששברה את גב הגמל". מעיין תיארה תחושות דומות: "הרגשתי שאני לבד במערכה ולא יודעת כיצד להתמודד. העזרה שהייתה, הייתה מועטה. הייתה לנו סדנת סטאז'. זה היה טוב. אני תוהה איך אפשר לעשות את הליווי יותר יעיל. אולי צריך לעזור יותר, שהעזרה תהייה יותר קונקרטית, בתוך הכיתה". דבורה הדגישה את אי-הערכתם של גורמים בבית הספר את עבודתה: "אין שום הערכה, לא הערכה כספית ולא הערכה רגשית. לא היו שיחות הערכה, פרט למצבים בהם המנהלת רצתה ממני משהו או לשיחות על התלמידים. אפשר לעשות עבודה מעולה, ואף אחד לא יגיד על זה אפילו מילה קטנה טובה".

המורים נשאלו על אודות תגובת מנהל בית הספר והמפקח עליו להחלטתם לעזוב את תפקידם. תשעה טענו כי התגובות היו שליליות וציינו בעיקר חוסר אמפתיה של המנהל או

חוסר תמיכה שלו בהם. ענת: "סיפרתי למנהלת שלי בבית הספר. היא הגיבה מאוד לא יפה. הייתה מאוד לא אמפתית, לא תומכת. להפך, היא לחצה אותי לפינה. היא הייתה בהיסטריה ולא ידעה איך להגיב". איילת: "אמרתי למנהל שאני מסיימת את השנה ולא חוזרת. הוא אפילו לא עשה אתי שיחה". אף אחד מהמורים שרואיינו לא ציין כי תגובות המנהלים התאפיינו בהבעת תמיכה בהחלטתם ובהבנת המניעים לה. המורים שרואיינו ציינו כי חשו חוסר אמפתיה או אדישות של המנהלים. ליאורה: "הודעתי על העזיבה לקראת סוף השנה השנייה [...] הודעתי לרכזת ולמנהלת, שאמרו שחבל מאוד". אמיר מספר כי לא היה קשר טוב בינו לבין מנהלת בית הספר, אך בד בבד הייתה תמיכה בו של סגנית מנהלת בית הספר: "עם המנהלת לא הייתי כל כך בקשר. הסגנית תמכה בי תמיכה מלאה ונתנה לי הערכה חיובית".

אשר למפקחים על בתי הספר, מרבית המרואיינים מצביעים על חוסר מעורבות של המפקח בתהליך הנשירה מההוראה. הם טוענים כי המפקח "לא היה שם", ולעתים אף הביע חוסר אמפתיה. ערן מתאר את יחסה של המפקחת על בית הספר אשר לימד בו: "לא הרגשתי שיכולתי לפנות אליה. אני לא חושב שהייתי יכול לקבל תשובה רלוונטית ממנה. אני חושב שלה לא הייתה שום בעיה שעזבתי את המערכת. אני הרגשתי שהיא חשבה שאני לא איזה אובדן למערכת. היא חשבה שאין בעיה שאני עוזב".

חשוב לציין כי למרות החלטתם לעזוב את תחום ההוראה תשעה מבין שנים-עשר המרואיינים מציינים כי ייתכן שישקלו בעתיד לחזור לעסוק בתחום. הם מביעים מידת מה של געגוע להוראה, אם כי לא לתנאי עבודתם. דבורה מציינת כי "אני אוהבת ללמד, זה בטוח, אבל לא אחזור לאותם התנאים", ואילו אמיר אומר: "אני אחזור בשלב מאוחר יותר בחיי. עכשיו אני רוצה להקים בית ולהתפרנס בכבוד [...] אני בטוח אחזור לזה. ימים יגידו". שלושה מורים בלבד ציינו כי לא יחזרו להורות. לאחר עזיבתם את מערכת החינוך פנו שבעה משנים-עשר המורים ללמוד תחומים אחרים; ארבעה מהם לומדים סיעוד. האחרים החלו בקריירה תעסוקתית באפיקים אחרים: מזכירות, מחשבים, מוזיקה, הנחיית קבוצות וכן הלאה.

ממצאי הראיונות מצביעים אפוא על מאפיינים תעסוקתיים נוספים אשר מניעים את תהליכי הנשירה של מורים מתחום ההוראה. עניינן של הסיבות לנשירה שעלו מן הראיונות הוא היבטים תפיסתיים ורגשיים של תפקיד המורה. היבטים אלה מתווים את החוויה הקונקרטית של המורה בתוך המסגרת החינוכית, ואופן ההתמודדות של המורה עם משפיע על החלטותיו בסוגיית המשך הקריירה המקצועית.

## דין

מדי שנה מורים רבים, לרבות שיעור לא מבוטל של מורים טובים, עוזבים את תחום ההוראה. רוב העוזבים עושים זאת בשלביה הראשונים של הקריירה המקצועית שלהם. לתופעה זו יש השלכות משמעותיות על איכות ההוראה והלמידה בבית הספר ובגן הילדים. במאמר זה ביקשנו לאפיין את המורה הנושר ולאתר את הגורמים המרכזיים אשר מניעים את תהליך הנשירה. לשם כך נבחנו במחקר נתונים ברמה המקרו-חברתית (על מנת להעריך את הקשר בין מאפיינים

דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים לבין הנשירה מתחום ההוראה) וברמה המיקרו-חברתית (אלה שיקפו את נקודת המבט האישית של המורה הנושר ואת תפיסתו באשר לתהליך הנשירה). ממצאי המחקר מצביעים על כך שהגורם המרכזי המניע את תהליך הנשירה מההוראה הוא המאפיינים התעסוקתיים של המשרה. מאפיינים אלה עוסקים ב"תנאים הגולמיים" של המשרה (תגמולי שכר, היקף משרה, התפקיד וכן הלאה), כמו גם בהיבטים תפיסתיים ורגשיים שלה (דרישות המשרה, תמיכת העמיתים והמנהל, תחושת המורה באשר להערכת הסביבה את עבודתו). נמצא כי תנאים גולמיים ירודים (שכר נמוך, מספר גבוה של שעות עבודה שבועיות, מספר נמוך של חודשי העסקה בשנה) ועיסוק בהוראה ולא בניהול, בד בבד עם הקושי להתמודד עם דרישות המשרה והתחושה כי אין תמיכה והערכה למאמץ שהושקע בביצוע התפקיד, מניעים את המורה - ובעיקר המורה החדש - לעזוב את הקריירה המקצועית בתחום ההוראה ולחפש אפיקים אחרים.

הראיונות עם המורים הנושרים חושפים חוויה אינטנסיבית של התמודדות יום-יומית עם דרישות התפקיד. המורים הנושרים מדווחים על קושי להתמודד עם העומס הרב המאפיין את משרת ההוראה התובענית; חלקם מתארים תחושות של לחץ וחוסר אונים לנוכח המטלות הרבות והקושי לתמרן ביניהן. המורים מדווחים גם על קושי להתמודד עם המשימות המרכזיות של התפקיד, שהמרכזיות בהן היא ניהול הכיתה: בספרות המקצועית מצוין כי זו המשימה המאתגרת ביותר בתחום ההוראה, ולא אחת היא כרוכה בתחושות של תסכול, לחץ ותשישות (Achinstejn & Barrett, 2004; Liu & Meyer, 2005; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010; Yost, 2006). המורים הנושרים מציינים כי תמיכת הסגל החינוכי בבית הספר בהם - כמו גם תמיכתם של המנהל ושל המפקח מטעם משרד החינוך - הייתה מעטה, וההערכה למאמץ שהם השקיעו בתפקידם הייתה נמוכה.

הממצאים באשר למאפיינים התעסוקתיים מספקים אישוש לשני המודלים התאורטיים שצוינו לעיל: מודל התגמולים-משאבים (Sorensen & Tuma, 1981) ומודל הדרישות-משאבים של משרה תעסוקתית (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001). שני המודלים מסבירים את הקשר בין התנאים התעסוקתיים לבין עזיבת משרה: המודל הראשון מתמקד בקשר שבין ההון האנושי של העובד לבין תגמולי המשרה, ואילו המודל השני מתמקד בתנאים הפיזיים, הפסיכולוגיים והחברתיים השוררים בסביבת העבודה. המחקר הזה מראה כי שני המודלים גם יחד מסבירים את תופעת הנשירה מתחום ההוראה. הנשירה קשורה בתחושות פנימיות של מצוקה לנוכח ההתמודדות עם דרישות המשרה ועומס העבודה, מצוקה המובילה לקושי תפקודי. בד בבד היא תוצר של תהליך רציונלי שביסודו תפיסת הפער בין המשאבים העומדים לרשות המורה לבין התגמולים הניתנים לו (בייחוד השכר), ובמידה רבה גם בחינה של החלופות הקיימות מחוץ לתחום ההוראה. שני המודלים כרוכים אפוא זה בזה, והשילוב ביניהם נדרש כדי לנתח את תופעת הנשירה מתחום ההוראה.

ממצאי המחקר מדגישים את השילוב בתהליכי הנשירה מההוראה בין מניעים חיצוניים לבין מניעים פנימיים. מ'תאוריית מנהל-סוכן' (principal-agent theory) עולה כי התפוקות של

הסוכנים (כלומר המורים) נובעות יותר מהמניעים הפנימיים. לפי תאוריה זו, מוטיבציה פנימית ותחושת אלטרואיזם של המורה מקדמות הצלחה במימוש יעדי ההוראה יותר מתמריצים כספיים. יתרה מזאת, ההנחה היא כי מתן תמריצים כספיים גבוהים לעובדים הפועלים ממניעים פנימיים עלול לפגוע במאמץ ובתוצאות (Levačić, 2009). מוטיבציה פנימית מקנה למורים תחושה של העצמה (psychological empowerment): היא מעניקה משמעות לתפקיד המורה, מגבירה את אמונתו ביכולתו להצליח בתפקיד ומשפיעה על התנהלותו. במחקרים אכן נמצאה תרומה נכבדה של המוטיבציה הפנימית לקידום התוצרים הבית-ספריים (Wang & Zhang, 2012), ובמידה רבה גם להבטחת התמדתו של המורה בארגון (Seibert, Wang, & Courtright, 2011). עם זאת, יש חשיבות רבה לאיזון בין המניעים הפנימיים לבין התגמולים החיצוניים בכלל והשכר בפרט. שכר נמוך, בייחוד כזה הנתפס נמוך משמעותית בהשוואה לדרישות המשרה הרבות, עלול לפגוע במידה דומה במוטיבציה הפנימית של המורים. כפי שעולה גם מממצאי המחקר, הוא אף עלול לפגוע באיכותו העתידית של כוח האדם בתחום ההוראה, משום שהמצטרפים עלולים להיות בלתי-מתאימים להוראה ולראות בה ברירת מחדל.<sup>4</sup> מהמחקר עולה כי נוסף על המאפיינים התעסוקתיים גם תהליכי סלקציה עצמית מסבירים את הנשירה של מורים מתחום ההוראה: גברים, לא נשואים, כאלה שהחלו להורות בגיל מבוגר יותר, מהגרים ויהודים נוטים לעזוב את תחום ההוראה בשנות עבודתם הראשונות במידה רבה יותר מנשים, נשואים, כאלה שהחלו להורות בגיל צעיר יותר, "ותיקים" (בארץ) וערבים. חשוב לציין שבמחקר זה נמצא כי שיעורי הנשירה מהוראה של מורים ערבים נמוכים משל מורים יהודים מכל קבוצות המוצא. הוספת פיקוח על ההון האנושי גורמת להיעלמות ההבדלים בנשירה בין נשים לגברים, בין מהגרים לתושבים ותיקים ובין מבוגרים לצעירים. ההון האנושי הוא אפוא גורם מכריע בתהליך הסלקציה העצמית. הון אנושי גבוה מעלה את ההסתברות לעזיבת תחום ההוראה בתחילת דרכו המקצועית של המורה: הוא תורם להרחבת האפשרויות התעסוקתיות, ולפיכך מקנה למורים "רשת ביטחון" במקרה של עזיבת תחום ההוראה. ניתן לשער אפוא כי קיים קשר בין הסלקציה העצמית לבין תפיסת ההזדמנויות התעסוקתיות אשר קיימות מחוץ לתחום ההוראה - אם מרחב האפשרויות מגוון ועשיר יותר, המורה נוטה במידה רבה יותר לעזוב את תחום ההוראה.

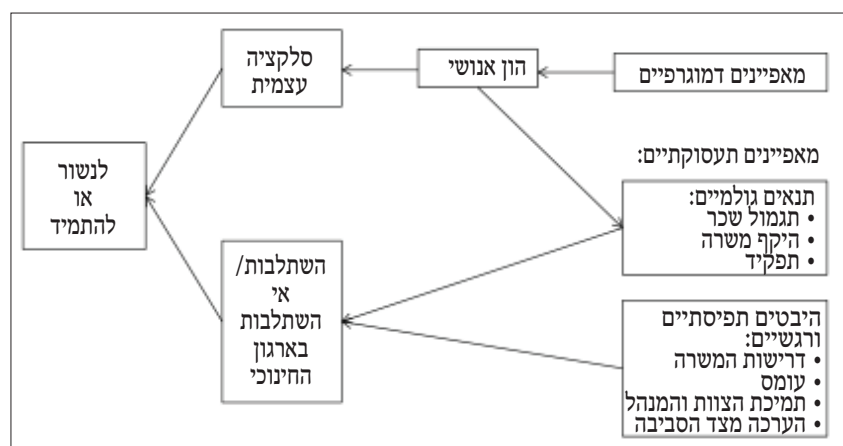
האם נשירה של מורים בעלי הון אנושי גבוה פירושה אובדן של מורים טובים? כפי שצוין לעיל, ההגדרה ודרך המדידה של איכות ההוראה ושל איכות המורים שנויות במחלוקת (Guarino, Santibanez, & Daley, 2006). המדדים השכיחים אשר משמשים בהקשר הזה הם השכלה וותק מקצועי. מחקרים רבים בחנו את הקשר בין השכלת המורים לבין הישגי התלמידים (מדד מקובל לאיכותה של יעילות ההוראה), אך ממצאיהם אינם עקיבים (Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2007; Croninger, Rice, Rathbun, & Nishio, 2007; Hanushek, 2011; Nye, & Konstantopoulos, & Hedges, 2004; Rivkin, Hanushek, & Kain 2005). אינטרוסול

4 להרחבת הדיון בהשפעת תמריצים כלכליים על איכות המורים ראו אצל נבון ושבטי, 2012.



(Ingersoll, 2005) טוען כי להשכלת המורים השפעה רבה על הישגי התלמידים, והבעיה היא שמורים רבים מלמדים בפועל מקצועות ותחומים אשר לא הוכשרו ללמדם. לעומת זאת ארנברג וברואר (Ehrenberg & Brewer, 1994) טוענים כי רמת הסלקטיביות של מוסדות ההכשרה להוראה (ולא התארים האקדמיים של המורים) היא הגורם המשמעותי בקידום הישגי התלמידים בבית הספר. נשירה של מורים בעלי הון אנושי גבוה אינה מצביעה אפוא בהכרח על אובדן של מורים טובים (אם הדברים אמורים בשיפור הישגי התלמידים). עם זאת, לעזיבה של כוח אדם משכיל יכולות להיות השלכות במישורים נוספים של הפעילות הבית-ספרית - כאלה אשר לא נבחנו עדיין במחקר הסוציולוגי-חינוכי, וכדאי לבחון אותן בהקשר של איכות ההוראה: הממד הערכי-חברתי, הון תרבותי ואקלים בית-ספרי, המורה כדמות לחיקוי (role model) עבור התלמידים וכן הלאה. סוגיה נוספת שיש לבחון היא האפשרות כי נשירה של מורים בעלי הון אנושי גבוה תוביל לכניסתם של מורים בעלי איכויות נמוכות יותר למערכת החינוך. הדבר עלול לפגוע במעמד החברתי של המורה, ואולי אף ליצור מעגל קסמים אשר יפגום בתהליכי הלמידה. מממצאי המחקר עולה כי נשירה מהוראה היא תוצר של שני תהליכים: סלקציה עצמית ומידת ההשתלבות בארגון החינוכי. באורח זה המאפיינים הדמוגרפיים קשורים בהשגת ההון האנושי, ולפיכך מניעים תהליך של סלקציה עצמית בנושא תפיסת האפשרויות התעסוקתיות של המורה. בד בבד המאפיינים התעסוקתיים של המשרה, קרי "התנאים הגולמיים" וההיבטים התפיסתיים והרגשיים שלה, מניעים את תהליך ההשתלבות בארגון: תנאים תעסוקתיים ירודים גורמים לתחושת מצוקה ובמידה רבה לשחיקה, ואילו שביעות רצון גורמת לתחושה של שייכות לארגון. השילוב בין כל המאפיינים והתהליכים הללו מכריע את הכף בסוגיה אם לנשור מתחום ההוראה או להתמיד בו. תהליכים אלה מתוארים בתרשים 4 שלהלן.

תרשים 4: תהליכים המניעים את הנשירה מהוראה



חשוב להדגיש כי מרבית המורים הנושרים שרואיינו במחקר ציינו את שאיפתם לחזור לתחום ההוראה בעתיד. הם טענו כי התנאים התעסוקתיים הקשו עליהם להתמיד בתחום, אך הדגישו שהם חושבים לנסות להורות שוב בנקודת זמן מאוחרת יותר. הנשירה שלהם מתחום ההוראה נובעת אפוא מקושי תפקודי במצב עניינים מסוים, והיא אינה פועל יוצא של חוסר רצון להשתלב בתחום. מורים רבים בוחרים בתחום ההוראה בשל תחושות של שליחות ומחויבות חברתית, אהבת ילדים או שאיפה להשפיע על דור העתיד, אך המפגש עם הסביבה התעסוקתית (בבית הספר או בגן הילדים) מעורר בקרב רבים מהם תחושות של תסכול ומפח נפש. תפיסתם האידאליסטית את ההוראה מתפוגגת לנוכח 'הלם הכיתה החיה' (reality shock), ועקב כך הקשיים מתחילים לצוף על פני השטח. ממצאי המחקר הזה אכן מצביעים על קושי להתמודד עם דרישות תפקיד רבות לנוכח המשאבים המועטים. הקושי והמצוקה מפתחים בקרב מורים רבים תפיסה הישרדותית (Furlong & Maynard, 1995), וזו מעוררת אצל שיעור לא מבוטל מהם כוונות לעזוב את תחום ההוראה. במקרים לא מעטים הכוונות האלו מתממשות בפועל (Goddard & Leung & Lee, 2006; Goddard, 2006) - בייחוד בתחילת הקריירה המקצועית, ובפרט בשנת העבודה הראשונה.

אז מה עושים? גורם מרכזי בצמצום הנשירה מהוראה הוא שיפור התנאים התעסוקתיים של המורה. בראש ובראשונה יש לבחון את התנאים הגולמיים של המשרה, ובייחוד את השכר ואת היקף המשרה. רפורמות שבשנים האחרונות חלו בישראל בקרב כוחות ההוראה, כמו למשל התכניות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה", נועדו בין השאר לקדם שינוי מהותי בשני המדדים הללו. אף שתרומתה של התכנית "אופק חדש" לשביעות הרצון של המורים מההוראה הוערכה במחקרים קודמים, הבדיקה הייתה חלקית למדי (אופלטקה, 2010; ראמ"ה, 2010). יש חשיבות רבה להבניית מחקר אשר יבחן את תפיסתם של המורים באשר לתרומת הרפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" לשיפור תנאיהם התעסוקתיים, ובמידה רבה גם לצמצום הנשירה מההוראה. שני היבטים נוספים אשר יש לתת את הדעת עליהם הם הבניית מסגרות שיאפשרו קליטה טובה יותר של מורים מתחילים וגיבוש מערך תמיכה לכלל המורים במערכת. תכניות ההתמחות בהוראה נועדו לסייע בתהליכי הקליטה של המורים החדשים במערכת החינוכית: הן מקילות את הכניסה של המורה המתחיל למערכת החינוך, מפחיתות מתחושות הבדידות, מסייעות לו בתהליך החברות, מחזקות את הידע הדיסציפלינרי ואת המיומנויות הפדגוגיות שלו ואף מקנות לו תמיכה אישית ורגשית (Vonk, 1995). תכניות כאלו קיימות בעולם (Howe, 2006) ואף בישראל (מעפיל, 1999); לפני שנים אחדות משך שלב ההתמחות בהוראה בישראל התארך משנה אחת לשלוש שנים - שנת ההתמחות ושתי שנות העבודה שאחריה (חוזר מנכ"ל תש"ע/1[ב]). הרחבת משך תהליך הכניסה להוראה לשלוש שנים נובעת מההכרה שלתקופה זו יש השפעה מכרעת על אופן ההשתלבות של המורה במערכת החינוך, כמו גם מהשאיפה להעמיק את תהליכי ההתפתחות הפרופסיונלית של המורה המתחיל. חשוב לבחון את תרומתו של תהליך זה לתחושת המסוגלות של המורים וליכולת ההתמודדות שלהם עם דרישות המשרה, ובד בבד למקד את ההתמחות בקשיים המרכזיים אשר עומדים בפני המורה במהלך עבודתו.

אשר לגיבוש מערך תמיכה לכלל המורים, בסוגיה זו יש חשיבות רבה למנהל בית הספר ולמפקח. תמיכה של הממונים עשויה לקדם את תהליכי השתלבותם של המורים בבית הספר, ובמידה רבה אף לצמצם את שיעורי הנשירה. לשם כך מומלץ לבדוק את עמדות המנהלים והמפקחים במערכת החינוך באשר לנשירה של מורים ולדפוס התמיכה בהם.

## מקורות

- אופלטקה, י' (2010). מורים ומנהלים ב"אופק חדש": מהתנגדות להשתתפות. *הד החינוך*, פה(3), 30-28.
- גביש, ב' ופרידמן, י' (2007). המורה כאדם ארגוני: תרומתה של סביבת העבודה הנתפסת על ידי המורה המתחיל לניבוי השחיקה בתחילת שנת ההוראה הראשונה ובסיומה. *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, 29, 55-87.
- דימנט, א' ולחמן, ר' (1986). אפיונים ארגוניים, השקעה בעבודה, שחיקה והשפעתם על הנטייה של מורים לעזוב את ההוראה. *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, 13, 25-38.
- הלל-לביאן, ר' (2003). תפיסת מורכבות תפקיד, לחץ, אקלים ארגוני בית ספרי והשפעתם על שחיקה ונטייה לעזיבה בקרב מורים לחינוך מיוחד בחינוך הרגיל. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר-שבע.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2006). *שנתון סטטיסטי לישראל 2006 - מספר 57*. ירושלים.
- הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך [ראמ"ה] (2010). *הערכת רפורמת "אופק חדש" בתום שנתיים ליישומה בחינוך היסודי*. ירושלים: משרד החינוך.
- וולנסקי, ע' (2005). *אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל 1952-2004*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד; חיפה: מוסד שמואל נאמן למחקר מתקדם במדע וטכנולוגיה.
- וורגן, י' (2007). *טענות בדבר מחסור מורים בישראל*. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- זק, א' והורוביץ, ת' (1985). *בית הספר הוא גם עולמו של המורה*. תל-אביב: רמות.
- חוזר מנכ"ל תש"ע/1(ב). (ספטמבר 2009). *שילוב מתמחים ועובדי הוראה חדשים בבתי הספר*. י"ב באלול תשס"ט. נדלה מתוך אתר משרד החינוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/8/8-2/HoraotKeva/K-2010-1b-8-2-17.htm>
- מעפיל, א' (1999). *ההתמחות בהוראה: עקרונות, קווים מנחים ודפוסי פעולה*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- נאסר-אבו אלהיג'א, פ', רייכנברג, ר' ופרסקו, ב' (2006). *תהליך ההתמחות בהוראה - סטאז': דו"ח סופי*. ירושלים: משרד החינוך.
- נבון, י' ושביט, י' (2012). *איכות המורים: סקירת ספרות וכיוונים למדיניות*. בתוך ד' בן-דוד (עורך), *דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות 2011-2012* (261-280). ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- Achinstein, B., & Barrett, A. (2004). (Re)Framing classroom contexts: How new teachers and mentors view diverse learners and challenges of practice. *Teachers College Record*, 106(4), 716-746.

- Addi-Racah, A. (2005). Gender and teachers' attrition: The occupational destination of former teachers. *Sex Roles, 53*(9-10), 739-752.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22*(3), 309-328.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*(2), 170-180.
- Boe, E. E., Bobbitt, S. A., Cook, L. H., Whitener, S. D., & Weber, A. 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.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research, 78*(3), 367-409.
- Borman, G. D., & Kimball, S. M. (2005). Teacher quality and educational equality: Do teachers with higher standards-based evaluation ratings close student achievement gaps? *Elementary School Journal, 106*(1), 3-20.
- Breen, R. (1996). *Regression models: Censored, sample selected, or truncated data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Changying, W. (2007). Analysis of teacher attrition. *Chinese Education and Society, 40*(5), 6-10.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review, 26*(6), 673-682.
- Cohen, J., & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (2<sup>nd</sup> ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Croninger, R. G., Rice, J. K., Rathbun, A., & Nishio, M. (2007). Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement. *Economics of Education Review, 26*(3), 312-324.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership, 60*(8), 6-13.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (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).
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499-512.
- Doi, Y. (2005). An epidemiologic review on occupational sleep research among Japanese workers. *Industrial Health, 43*(1), 3-10.

- Ehrenberg, R. G., & Brewer, D. J. (1994). Do school and teacher characteristics matter? Evidence from high school and beyond. *Economics of Education Review*, 13(1), 1-17.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- Fresko, B., Kfir, D., & Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 429-438.
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers: The growth of professional knowledge*. London and New York: Routledge.
- Goddard, R., & Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with serious intentions to leave. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), 61-75.
- Grissmer, D., & Kirby, S. N. (1997). Teacher turnover and teacher quality. *Teachers College Record*, 99(1), 45-56.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Halbesleben, J. R. B., & Buckley, R. M. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management*, 30(6), 859-879.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466-479.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *The Journal of Human Resources*, 39(2), 326-354.
- Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. M. (2005). The problem of unqualified teachers: A sociological perspective. *Sociology of Education*, 78(2), 175-178.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Ingle, W. K. (2009). Teacher quality and attrition in a US school district. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 557-585.
- Johnson, S. M., Berg, J. H., & Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Retrieved from [http://assets.aarp.org/www.aarp.org/\\_articles/NRTA/Harvard\\_report.pdf](http://assets.aarp.org/www.aarp.org/_articles/NRTA/Harvard_report.pdf)

- Keigher, A., & Cross, F. (2010). *Teacher attrition and mobility: Results from the 2008-09 Teacher Follow-up Survey*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Kelly, S. (2004). An event history analysis of teacher attrition: Salary, teacher tracking, and socially disadvantaged schools. *Journal of Experimental Education*, 72(3), 195-220.
- Lachman, R., & Diamant, E. (1987). Withdrawal and restraining factors in teachers' turnover intentions. *Journal of Organizational Behavior*, 8(3), 219-232.
- Ladd, H. F. (2007). Teacher labor market in developed countries. *The Future of Children*, 17(1), 201-217.
- Leigh, A. (2010). Estimating teacher effectiveness from tow-year changes in students' test scores. *Economics of Education Review*, 29(3), 480-488.
- Leung, D. Y. P., & Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: Differential predictability of components of burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 19(2), 129-141.
- Levačić, R. (2009). Teacher incentives and performance: An application of principal-agent theory. *Oxford Development Studies*, 37(1), 33-46.
- Liu, S. X., & Meyer, P. J. (2005). Teachers' perceptions of their jobs: A multilevel analysis of the teacher follow-up survey for 1994-1995. *Teachers College Record*, 107(5), 985-1003.
- Long, J. S. (1997). *Regression models for categorical and limited dependent variables*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 835-848.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic practical guide*. London: Falmer Press.
- Murnane, R. J., & Olsen, R. J. (1989). The effects of salaries and opportunity costs on duration in teaching: Evidence from Michigan. *The Review of Economics and Statistics*, 71(2), 347-352.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.
- Podgursky, M., Monroe, R., & Watson, D. (2004). The academic quality of public teachers: An analysis of entry and exit behavior. *Economics of Education Review*, 23(5), 507-518.
- Rinke, C. R. (2008). Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path. *Educational Research Review*, 3(1), 1-13.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.

- Rosenblatt, Z., Talmud, I., & Ruvio, A. (1999). A gender-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.
- Rowan, B., Correnti, R., & Miller, R. (2002). What large-scale, survey research tells us about teacher effects on student achievement: Insights from the prospects study of elementary schools. *Teachers College Record*, 104(8), 1525-1567.
- Salanova, M., Agut, S., & Peiró, J. M. (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, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schlechty, P. C., & Vance, V. S. (1981). Do academically able teachers leave education? The North Carolina case. *Phi Delta Kappan*, 63(2), 106-112.
- Schneider, B., Goldstein, H. W., & Smith, D. B. (1995). The ASA framework: An update. *Personnel Psychology*, 48(4), 747-773.
- Seibert, S. E., Wang, G., & Courtright, S. H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 96(5), 981-1003.
- Shapira-Lischshinsky, O. (2009). Israeli male versus female teachers' intent to leave work. *Gender in Management: An International Journal*, 24(7), 543-559.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Sorensen, A. B., & Tuma, N. B. (1981). Labor market structures and job mobility. *Research in Social Stratification and Mobility*, 1, 67-94.
- Theobald, N. D. (1990). An examination of the influence of personal, professional, and school district characteristics on public school teacher retention. *Economics of Education Review*, 9(3), 241-250.
- Tsoulopas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Experimental Educational Psychology*, 30(2), 173-189.
- Vonk, J. H. C. (1995). *Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Wang, J-L., & Zhang, D-J. (2012). An exploratory investigation on psychological empowerment among Chinese teachers. *Advances in Psychology Study*, 1(3), 13-21.

- Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievements gains: A review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122.
- Weisberg, J., & Sagie, A. (1999). Teachers' physical, mental, and emotional burnout: Impact on intention to quit. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 133(3), 333-339.
- Yost, D. S. (2006). Reflection and self-efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 59-76.