

יתר כישורים ונשירה מהוראה: המקרה של בוגרי תוכניות המצוינים

ציפי ליבמן

תקציר

הכשרתם והשתלבותם של מורים איכותיים במערכת החינוך ושיפור ההון האנושי של סגלי ההוראה זוכים בשני העשורים האחרונים בתשומת לב רבה. במדינות רבות בעולם נעשים מאמצים לשפר את איכות המועמדים הפונים ללמוד להיות מורים, אך שאלת הסיבות האפשריות לעזיבתם של מורים איכותיים את המערכת נדונה במידה פחותה בהרבה, אף על פי שבהכשרתם הושקעו מאמצים רבים. המאמר הנוכחי דן בהיבט מסוים של סוגיה זו בישראל, ובעיקר בשאלה אם ייתכן שבוגרים של תוכניות מצוינים להוראה אינם שורדים במערכת החינוך בשל היותם בעלי כישורי-יתר בהשוואה לשאר המורים במערכת. במאמר ארבעה חלקים. החלק הראשון עוסק בשאלת המורה האיכותי ובכישוריו, החלק השני מתאר בקצרה את מאפייני התוכנית למצוינים להוראה במכללות לחינוך, החלק השלישי דן בתופעת הנשירה מהוראה וסיבותיה, והחלק הרביעי מתמקד בסוגיית "כישורי-יתר" (overqualification) והשלכותיה על מורים בעלי נתונים גבוהים.

מבוא

בעשורים האחרונים הולכת וגוברת בעולם המודעות למרכזיותו של החינוך בקביעת עתידו של הפרט. אירועים שחלקם פוליטיים, חלקם חברתיים וחלקם כלכליים הביאו ממשלות רבות לגלות עניין גובר והולך בתפוקות של מערכות החינוך שלהן ולדרוש מהן דין וחשבון על הישגיהן. ביקורת ציבורית נוקבת הוטחה בבתי הספר, והועלו ספקות רבים בדבר יכולתן של מערכות החינוך, ובייחוד המורים, להתמודד עם בעיות השעה. הביקורת הציבורית הממושכת, בעיקר בעשר השנים האחרונות, והמחלוקות והוויכוחים בזיקה להישגי התלמידים, שהתלוו אליהן רפורמות ויוזמות תחוקתיות, התמקדו בעיקר בצורך במורים איכותיים למערכת החינוך, שכן "לכל ילד מגיע" החינוך האיכותי ביותר (Borman & Dowling, 2008; Guarino, Santibanez, & Daley, 2006; Ingersoll & May, 2012). אפשר לומר כי סוגיות חינוכיות מעטות מאוד עוררו תשומת לב כה רבה בשני העשורים האחרונים כמו זו של הכשרתם והשתלבותם של

מורים איכותיים במערכת החינוך ושיפור ההון האנושי של סגלי ההוראה. גופים מובילים וקובעי מדיניות לא היססו להציב נושא זה כגורם המרכזי להשגת שוויון, לקידום ערכים של אזרחות טובה וצדק חברתי ולשיפור התחרותיות במשק (Borman & Dowling, 2008; Henry, Bastian, & Smith, 2012; Ingersoll & May, 2012). במדינות רבות בעולם ובהן ישראל נעשים מאמצים לשפר את איכות המועמדים הפונים ללמוד להיות מורים, אך במידה פחותה בהרבה נדונות הסיבות האפשריות לעזיבתם של מורים איכותיים את המערכת, מה גם שהושקעו מאמצים רבים בהכשרתם. המאמר הנוכחי דן בהיבט מסוים של סוגיה זו בהקשר של תוכנית המצוינים להוראה של משרד החינוך, והשאלה העומדת במרכזו היא: הייתכן שבוגרים מצטיינים להוראה אינם שורדים במערכת החינוך בשל היותם בעלי כישורי-יתר (overqualified) בהשוואה למורה ה"ממוצע" במערכת? במאמר זה ארבעה חלקים. החלק הראשון עוסק במורה האיכותי ובכישוריו. החלק השני מתאר בקצרה את מאפייני התוכנית למצוינים להוראה במכללות לחינוך. החלק השלישי דן בתופעה של נשירה מהוראה וסיבותיה, ולאור התובנות משלושת החלקים שקדמו לו מתמקד החלק הרביעי והאחרון בסוגיה של "איכות-יתר" והשלכותיה על מורים בעלי נתונים גבוהים.

א. מיהו המורה האיכותי?

ביצוע מחקר שנועד לבחון את מגוון הגורמים המשפיעים על למידה של תלמידים הוא מבצע מאתגר הן מבחינה קונספטואלית הן מבחינה מתודולוגית, וחוקרים רבים ניסו להתמודד עם משימה קשה זו (OECD, 2005). פעמים רבות נאלצו החוקרים להשתמש בנתונים המספקים מדדים מוגבלים וחלקיים למשתנים מורכבים. ממצאי מחקרים אלו, המסקנות שלהם וההשתמעויות הנובעות מהם בנוגע למדיניות חינוך שנויים במחלוקת, ולא פעם מוטחת בהם ביקורת, לעתים עד כדי ערעור מסקנותיהם (Boyd et al., 2012; Darling-Hammond et al., 2005; Wilson & Youngs, 2005). אולם גם אחרי שמביאים בחשבון תמונה זו, ניתן לגזור מסיכום ממצאי המחקרים הללו שלוש מסקנות רחבות. המסקנה הראשונה והמוצקה ביותר היא, שאת מקור השונות העיקרי בלמידת תלמידים אפשר לייחס למה שתלמידים מביאים איתם לבית הספר – היכולות שלהם, עמדותיהם והרקע שלהם (משפחה ורקע חברתי). אלה הם משתנים שמדיניות חינוך כמעט אינה יכולה להשפיע עליהם, לפחות לא בטווח הקצר (Hattie, 2003; OECD, 2005).

המסקנה השנייה והחשובה לענייננו היא, שמבין המשתנים שגלומה בהם השפעה של מדיניות חינוך, גורמים הקשורים במורים ובהוראה הם בעלי ההשפעה החשובה ביותר על מהלך הלמידה של התלמידים. בקרב חוקרי חינוך קיים קונסנזוס רחב, ש"איכות המורה" היא המשתנה הבית ספרי החשוב ביותר בכל הקשור להישגי תלמידים (Borman & Dowling, 2008; Eide, Goldhaber, & Brewer, 2004; Yeh, 2009). למשל, הכלכלן ג'ונה רוקוף (Rockoff, 2004), שבחן בסיס נתונים עשיר במיוחד ועקב אחר אותה קבוצת מורים במשך עשר שנים, העריך שהבדלים בין מורים מסבירים עד 23% מהשונות בהישגי תלמידים. ג'ון הטי (Hattie, 2003), שערך סקירה של אלפי מחקרים בתחום, מדווח על יותר מ-30%.

המסקנה השלישית העולה מן המחקרים העוסקים בבחינת הגורמים המשפיעים על הישגי תלמידים אינה מוסכמת על הכול ומעוררת ויכוח סוער בקרב חוקרי חינוך. מסקנה זו מתייחסת לשאלת האינדיקטורים המגדירים את המשתנה "איכות הוראה", ובמילים פשוטות, לשאלת המורה האיכותי ומאפייניו. מתברר שהמחקר החינוכי עומד חסר אונים מול שאלה זו – אינדיקטורים שונים של המשתנה "איכות הוראה" מניבים ממצאים מאוד לא עקביים, שאינם חד-משמעיים ולעתים אף סותרים. אפרט מעט עניין זה בשל חשיבותו. הנושא של הערכת מורים ואיכות הוראה אינו תופעה חדשה. קרול דוויר ודניאל סטפלביים, שחקרו את הנושא הן מן ההיבט הפילוסופי שלו הן מן ההיבט המעשי, קבעו כבר ב-1996 את הקביעה הבאה:

הערכת מורים היא נושא שנוי במחלוקת שמעורבים בו אינספור בעלי עניין, והוא כרוך בעושר של מורכבויות טכניות, פסיכולוגיות, פוליטיות, אתיות וחינוכיות. הערכת מורים רלוונטית לכל פלח של מערכת החינוך, ולחברה בכללותה יש אינטרס עצום בכל הנוגע לאופן הביצוע שלה ולהשפעתה על החינוך ועל חיי היחיד (Dwyer & Stufflebeam, 1996, pp. 768 [התרגום של המחברת]).

בצינור את האופי המורכב והדינמי של מקצוע ההוראה ואת הבעיות הטכניות הסבוכות בתחום ההערכה, מסכמים השניים כי בעיקרו של דבר אין הסכמה בין החוקרים בשאלת המורה האיכותי ומאפייניו. היעדר הסכמה זה נותר בעינו עד היום. מה עולה אפוא מממצאי המחקר בזיקה לשאלה חשובה זו? מיהו המורה האיכותי?

ובכן, חוקרים רבים בעבר וגם בהווה מאפיינים מורים איכותיים באמצעות תכונות וכישורים שאלה רכשו במהלך השנים, הקשורים למשתנים כמו השכלה, ידע, טיב ההכשרה והמוסד שבו למדו והניסיון שצברו. אלו הם משתני תשומות המבטאים השקעה של המורה בעצמו ובמקצועיותו. אולם בשל העובדה שבשנים האחרונות השתנתה הפרדיגמה בכל הנוגע לסוגיה של איכות הוראה ונוכח אוירת האחריות (accountability) שהשתררה בעולם החינוך, יותר ויותר חוקרים מבקשים עתה לבחון לא את תכונותיו של המורה ו"נכסיו" שלו, ואפילו לא את ביצועיו, אלא את השפעתו על הישגי התלמידים. על פי היגיון זה, אם מטרת ההוראה היא לטפח למידה, אזי מורים צריכים להישפט על פי האפקטיביות שלהם בכל הקשור למה תלמידים לומדים וכמה הם לומדים. הגדרה זו של אפקטיביות שנויה אף היא במחלוקת, ומוטחת בה ביקורת (Goldhaber, Gross, & Player, 2011), אך הדיון החשוב כשלעצמו בתקפות של הגדרה זו חורג מיריעת המאמר, ולפיכך נניח לצורך בהירות הניתוח שהיא נתונה. המסקנה החשובה לעניינו בעת הזאת היא, ש"שאלת מיליון הדולר" מיהו המורה האיכותי והראוי עדיין נותרה ללא מענה (Boyd et al., 2012; Darling-Hammond et al., 2005; Goldhaber, Gross, & Player, 2011; Wilson & Youngs, 2005).

חרף כל האמור לעיל, לאנשי חינוך יש בדרך כלל תפיסת עולם מוצקה בנוגע לשאלה זו. כך נראה שהחוקרים מסכימים שמורים אפקטיביים הם אנשים אינטליגנטיים ובעלי השכלה, המיטיבים להתנסח ולהתבטא (OECD, 2005; Youngs, Odden, & Porter, 2003). עוד מסכימים הכול שהוראה היא עיסוק מורכב, המערב אינטראקציות עם מגוון של תלמידים בטווח רחב של נסיבות ותנאים (Libman, 2012; Yeh, 2009). סביר אפוא לחשוב, שאין בנמצא מערך של מאפיינים כלשהם או תכונות, סגולות והתנהגויות שהוא אפקטיבי באופן אוניברסלי לכל סוג של תלמידים או סביבות למידה. משתמע מכך שמורים איכותיים הם אנשים שיכולותיהם מתפרשות על פני מגוון עשיר של תחומים ושמסוגלים להתאים יכולות אלו להקשרים שבהם הם מלמדים. הטי (Hattie, 2003) למשל, ערך סקירת ספרות מקיפה וזיהה חמישה ממדים המבחינים בין מורים איכותיים לאחרים. הוא מונה סדרה ארוכה של תכונות והתנהגויות, אולם מדגיש שיש להתייחס אליהן כאל מארג של תכונות היוצרות פרופיל במבנה רב-ממדי, ולא כאל רשימת מצאי. אין בנמצא פן אחד הכרחי, וגם לא נוכחות שווה של כולם, אלא חפיפה ואינטגרציה של כולם לשלמות אחת, הוא גורס.

ארגון OECD (Yeh, 2009), בניסיון להגדיר את המושג "איכות הוראה", ערך

מחקר השוואתי בין עשר מדינות והגיע למסקנה שמדובר במושג מורכב המכיל בחובו את הגורמים הבאים: מחויבות לאפקטיביות, תקשורת חמה, סבלנות, התמדה, שימוש בהומור, ומאמץ לקדם את תחושת הערך העצמי של תלמידים גם נוכח התנהגויות שליליות שלהם. עוד כולל בתוכו המושג תמהיל של ידע פרקטי ותיאורטי בנוגע לפדגוגיה והאופן שבאמצעותו פועלים, וכן מאגר טקטיקות שיש לדעת מתי להשתמש בהן ומול מי. לבסוף נדרשים גם שיתוף פעולה עם אחרים, יכולת להרהר על מעשים, לקבל משוב, לאלתר, לחשוב אחרת, לשנות ולהיות מסוגל להשתנות. כל התמהיל הזה יוצר משתנה רב-ממדי, שקשה מאוד להגדירו ולמדוד אותו. אין זה מפתיע אפוא שכל הגדרה אופרטיבית של משתנה זה היא למעשה רדוקציה וקירוב בלבד.

ברצוני להדגיש, כי העובדה שהיבטים חשובים מאוד של איכות המורה אינם ניתנים למדידה באמצעות אינדיקטורים כמו תואר אקדמי, מספר שנות לימוד ויכולת אקדמית, אין פירושה שאיכויות אלו פחותות ערך, הן מן ההיבט המהותי הן מהיבט המיצוב. מרבית המחקרים מלמדים שמדינות רבות מתמודדות בשנים האחרונות עם בעיות של מחסור במורים והיעדר ביקוש למקצוע ההוראה, בייחוד של מועמדים מצטיינים על פי כל הגדרה שהיא (Cochran-Smith, 2001; ECS, 2003; Henry, Bastian, & Smith, 2012; Ingersoll & May, 2012; OECD, 2005; Youngs et al., 2003). מקצוע ההוראה סובל בדרך כלל מדימוי בעייתי ומתקשה לגייס אל בין שורותיו מועמדים ראויים שיהיו מסוגלים להתמודד בהצלחה עם אתגרי העתיד. השאיפות של קברניטי המערכת הן אפוא לשפר את ההון האנושי במערכת החינוך ולהביא לכך שהמורים יהיו איכותיים בשלל תכונות: גם משכילים, גם אינטליגנטים וגם מסוגלים להשקיע בתלמידיהם ולקדם אותם ואת הישגיהם. ההנחה היא שבעקבות זאת ישתפרו גם מעמד המקצוע ויוקרתו. עוד סביר להניח, שלהשכלה וליכולת אקדמית יש תרומה שאינה ניתנת למדידה. רק לאחרונה דיווחה המועצה הלאומית למחקר של ארצות הברית (National Research Council; NRC) על קיומם של 130 ערוצים (!) שנועדו להגדיל ביקוש של מועמדים ראויים למקצוע ההוראה (Henry, Bastian, & Smith, 2012). זו גם הייתה כוונתה של מערכת החינוך בישראל כשהחליטה להשקיע בתוכניות מואצות לאוכלוסיות ייחודיות בכלל, ובתוכנית המצוינים במכללות האקדמיות לחינוך בפרט, ועל כך בחלק הבא.

ב. תוכנית המצוינים במכללות לחינוך

בשנים האחרונות מפעיל משרד החינוך תוכניות מואצות וגמישות לאוכלוסיות ייחודיות כדי למשוך אותן למקצוע ההוראה. אחד הערוצים הוותיקים והמושקעים ביותר בעשור האחרון לשיפור כוח ההוראה בישראל הוא התוכנית למצוינים במכללות לחינוך. המאמר הנוכחי מתמקד אפוא בתוכנית המצוינים, אך רוב הטיעונים המוצגים בו עשויים להתאים לתוכניות ייחודיות אחרות.

התוכנית להכשרת סטודנטים מצוינים במכללות האקדמיות לחינוך החלה את דרכה בשנת תשנ"ט-1999. יוזמיה ביקשו למשוך אל המכללות לחינוך סטודנטים בעלי יכולת ונתוני כניסה גבוהים ולטעת בכל מכללה גרעין של מצטיינים (קלויר, כהן ועבאדי, 2009). בעיני רוחם הם ראו הזדמנות להוסיף למאגר ההוראה בארץ כוח אדם איכותי, סטודנטים שלכאורה לא היו בוחרים ללמוד במכללה בכלל ובלימודי הוראה בפרט באופן טבעי וללא תמריצים. בתחילה פעלה התוכנית במספר מצומצם של מכללות, אולם בהדרגה ובצורה מפוקחת קמו והתפתחו תוכניות למצוינים בכל המכללות לחינוך, ומספרן נעשה משמעותי יותר. כך למשל, בשנת הלימודים תשע"ג-2013 התקבלו לתוכנית המצוינים, בכל המכללות גם יחד, כ-373 סטודנטים, שהיוו 7% מכלל הלומדים במכללות לחינוך בשנה א' (זילברשטרם, 2013). תוכנית המצוינים שמה לה אפוא למטרה לגייס למכללות לחינוך מועמדים בעלי כישורים גבוהים במיוחד, להכשירם, להעשירם, לטפחם כמורים וכמנהיגים חינוכיים, ולהביא לכך שישתלבו במערכת החינוך ויסייעו בהובלתה לעתיד טוב יותר.

מאז ועד היום נדרשים המועמדים לתוכנית המצוינים לעמוד בתנאי קבלה הגבוהים ביותר מסטיית תקן מהסף הנדרש ממועמדים אחרים למכללות לחינוך (ציון משולב 600 בראשית הדרך, לאחר מכן 625, וכיום 630). מלבד זאת נדרשים תלמידי התוכנית להשתתף בפעילויות העשרה, בקורסים ייחודיים, בדרכי למידה חלופיות ובפעילויות התנדבותיות חברתית-קהילתית – פעילויות שאינן נדרשות מתלמידים אחרים. תוכנית הלימודים גמישה ומואצת ונמשכת שלוש שנים (במקום ארבע), ומשתתפיה נדרשים לעמוד בתנאי מעבר קפדניים משנה לשנה. כמו כן זכאים המשתתפים למלגה הפוטרת אותם כליל מתשלום שכר לימוד. בתמורה נדרשים הבוגרים להשתלב במערכת החינוך וללמד בה לפחות שלוש שנים, שנה לכל שנת מלגה.

תקוות רבות תלו קברניטי התוכנית בבוגרי תוכנית ייחודית זו. מכיוון שעלות התוכנית גבוהה והציפיות ממנה רבות, חשוב היה להם לשלב את הבוגרים

במערכת החינוך באופן מיטבי ולדאוג שיתרמו לה ויובילו אותה למחוזות טובים יותר (קלויר, כהן ועבאדי, 2009). על פי מסקנותיו של מחקר ארצי רב-היקף שבדק את אופי ההשתלבות של בוגרי התוכנית במערכת החינוך, הם נקלטים בהוראה בהצלחה בשיעורים דומים לאלה של בוגרים אחרים של המוסדות להכשרת מורים, אך לא מעבר לכך (ליבמן, אקרמן-אשר ומשכית, 2013). סביר להניח שלא לכך ציפו יוזמי התוכנית ומוביליה.

ג. התמדה בהוראה

רוב המאמצים להגדיל את מספר המורים האיכותיים התמקדו במשיכת מועמדים ראויים להוראה, ואילו ההיבט של נשירת מורים ממערכת החינוך הוזנח במידה מסוימת. בשנים האחרונות, גורם זה של התמדה בהוראה הוא אחד המשתנים הנחקרים ביותר (למשל, DeAngelis & Presley, 2008; Borman & Dowling, 2008; 2011; Ingersoll & May, 2012; Ladd, 2011; Ronfeldt, Loeb, & Wyckoff, 2012). מתברר שנשירת מורים מהמקצוע מאיימת על מערכת החינוך וגורמת למחסור במורים איכותיים לא פחות מאשר היעדר ביקוש. יתרה מזו, עלותה הציבורית גבוהה, ולכן היא מטרידה מאוד את קברניטי המערכת.

הספרות המחקרית בארצות הברית מלמדת, שבשנים האחרונות הגיעה נשירת מורים ממערכת החינוך לממדים היוצרים משבר של ממש (Hong, 2010; Ingle, 2008). כך למשל נמצא, שהיקף הנשירה של מורים מבתי הספר בחמש השנים הראשונות לעבודה בהוראה הוא 40%-55% (DeAngelis & Presley, 2011; Guarino, Santibanez, & Daley, 2006; Hong, 2010; Ronfeldt, Loeb, & Wyckoff, 2012), ושיעורים דומים נמצאו באוסטרליה, באנגליה ובסין (Hong, 2010) וכן בנורווגיה (Skaalvik & Skaalvik, 2011). מעניין להדגיש, שבעיקרה, העזיבה אינה מסיבות של פרישה לגמלאות או של פיטורין אלא נטישת המקצוע מבחירה (Guarino, Santibanez, & Daley, 2006; Shen, Leslie, Spybrook, & Ma, 2012).

בישראל, מאז שנות השמונים של המאה שעברה לא נעשה מעקב שיטתי בכל הנוגע לשיעורי נשירת מורים וסיבותיהם (יוגב, 2012). בשנים 1993-2003 נעו שיעורי הנשירה המצטברים בקרב מורים במגזר היהודי בחמש השנים הראשונות לקריירה שלהם מ-40% בחינוך היסודי ל-50% בחינוך העל-יסודי, ואילו במגזר הערבי הם היו נמוכים יותר – 26% בחינוך היסודי ו-46% בחינוך העל-יסודי (כנסת ישראל, 2007). דוח של מחקר ארצי רב-היקף שהתפרסם בשנת 2013 מלמד, ששיעור הנשירה של מורים בישראל במהלך שש עד שמונה השנים

הראשונות להוראה דומה לדיווחים בעולם ועומד על 40% (ליבמן, אקרמן-אשר ומשכית, 2013).

הספרות המחקרית מצביעה על כך שלעקומת הנשירה של מורים מההוראה צורת U. פירוש הדבר הוא שבחמש-שש השנים הראשונות להוראה שיעור הנשירה גבוה יחסית, לאחר מכן הוא מתייבב, וכעשור לפני הפרישה שוב גדל הקצב (Guarino, Santibanez, & Daley, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011). חוקרים סבורים שמידה מסוימת של נשירה היא נורמלית, בלתי נמנעת ואף עשויה להועיל לארגון ולעובד גם יחד (Ingersoll & May, 2012). יתר על כן, בשנים האחרונות, בעקבות השינויים המואצים בשוק העבודה, אנשים נוטים להחליף קריירות, ואל מול היצע המקצועות המגוון שנפתח בעשור האחרון, בעיקר לנשים, נשירה מהוראה אינה אלא תהליך צפוי (Ingersoll & May, 2012). ואכן, מתברר ששיעור המורים הנושרים מההוראה (שהם למעשה בדרך כלל מורות) נמצא בעלייה מתמדת (Hong, 2010). כך למשל דווח ששיעור העזיבה של מורים עלה מ-5.6% לשנה בסוף שנות השמונים ל-9% לשנה כעבור 20 שנה, ושרוב המורים עזבו מרצון (Shen, Leslie, Spybrook, & Ma, 2012).

עלות נטישתם של מורים את מערכת חינוך היא גבוהה ביותר. המועצה הלאומית לחינוך ולעתיד אמריקה (National Commission on Teaching and America's Future; NCTAF)¹ חקר ומצא, שעלות ההשקעה בהכשרה ובגיוס של מורה אחד בארצות הברית היא 50,000 דולר, כך שעלות העזיבה של שיעור כזה של מורים מסתכמת בכשבעה מיליארד דולר בשנה (Guarino, Santibanez & Daley, 2006; Shen et al., 2012).

כדי להיכנס לעובי הקורה בכל הנוגע לעזיבת מורים יש לבחון גם תוצאות שאינן חומריות. מתברר שהיעדר התמדה של מורים בבתי הספר פוגע הן בתלמידים הן בבית הספר כולו (Johnson, Berg, & Donaldson, 2005; Ronfeldt, Loeb, & Wyckoff, 2012). עזיבת מורה היא אובדן של ידע ארגוני חשוב מאין כמוהו, ולכן היא משבשת את עבודת הצוות ופוגעת בנורמות העבודה, בלכידות הקהילה, בקצב הפיתוח הבית ספרי ובמצב הנפשי של שאר המורים. יש שעזיבת מורה משפיעה לרעה אפילו על הישגי תלמידיהם של המורים שנשארו בבית הספר (Guarino, Santibanez, & Daley, 2006; Guin, 2004; Ronfeldt, Loeb, & Wyckoff, 2012).

1 ארגון מרכזי לקידום החינוך בארצות הברית, הממומן במשותף על ידי הממשל הפדרלי והממשלים המקומיים במדינות השונות.

המחקרים העוסקים בקשר בין תחלופת עובדים לביצועי הארגון מעידים על מאבק בין שתי תיאוריות מובילות: תיאוריית ההון האנושי למול זו של עלות-תועלת. תיאוריית ההון האנושי מנבאת ירידה בביצועי הארגון עם עזיבה של עובדים, בשל הפסד של ידע ארגוני, ואילו תיאוריית עלות-תועלת גורסת שרמה מסוימת של נשירת עובדים היא חיונית ואף תורמת למיקסום התועלות בארגון (Siebert & Zubanov, 2009). סטנלי זיברט וניקולאי זובאנוב המזכירים כאן מציינים שתחלופת עובדים בשיעור של כ-10%-12% בשנה היא תופעה סבירה, המוצדקת על ידי תיאוריות כלכליות בכל הנוגע להתאמה של עובד לעבודה. בסקירה מקפת של מחקרים אמפיריים שעסקו בנושא של גיוס מורים מציינים החוקרים (Guarino, Santibanez, & Daley, 2006), שבשנים האחרונות מורים עוזבים את ההוראה בשיעור תחלופה של כ-12% לשנה. שיעור כזה, הם טוענים, מאפיין מקצועות קרובים ובהם סיעוד ומקצועות בריאות, משפט ציבורי ועבודה סוציאלית. על פי מחקר רב-היקף אחר (Ingersoll, 2001), שיעור תחלופת עובדים בקרב אחיות (גם הוא מקצוע נשי הסובל מבעיות של איוש) עומד על 12% לשנה, בעוד התחלופה בקרב מורים גבוהה יותר – 15% כל שנה.

מהן הסיבות העיקריות לנשירה של מורים? ובכן, הספרות המחקרית מלמדת שמושג הנשירה הוא מורכב ורב-ממדי. בדרך כלל נוטים לחלק סיבות אלו לארבע קבוצות עיקריות: (א) סיבות אישיות (משפחה, ילדים וכדומה); (ב) סיבות הקשורות בשכר (נטייה לחפש מקומות עבודה המציעים שכר גבוה יותר); (ג) אכזבה מתנאי העבודה (סביבת העבודה, אקלים בית הספר, עבודת הצוות, המנהיגות הבית ספרית והרקע וההישגים של התלמידים); (ד) מניעים פסיכולוגיים הקשורים בשחיקה נפשית, ויותר מכך – מניעים ערכיים הקשורים למתחים הנוצרים בין העבודה השוטפת בבית הספר לבין ערכים, תפיסות חינוכיות ואמונות של המורה. מחקרים רבים בדקו את החשיבות היחסית של הסיבות לנשירה, והממצאים בנדון אינם חד-משמעיים, שכן פעמים רבות גורמי הנשירה כרוכים וקשורים זה בזה ואף מושפעים מדרכי קבלת ההחלטות של המורה ומן המשמעות הסובייקטיבית שהוא מעניק לשקלול הגורמים השונים יחד (Borman & Dowling, 2008; Hong, 2010; Ladd, 2011). חרף האמור לעיל חשוב להדגיש, שחוקרים רבים מצאו שהגורם הבית ספרי חשוב יותר משסברו בעבר. מתברר שלמעשה, גורמים הקשורים לנעשה בתוך בית הספר עצמו הם מכריעים ועולים בהשפעתם על כל שאר הסיבות לעזיבת מורים את המקצוע (Borman & Dowling, 2008; DeAngelis & Presley, 2011; Ingersoll & May, 2012; Ladd, 2011). במילים אחרות, במידה רבה, עזיבת מורים תלויה באופן

מהותי במה שקורה בתוך כותלי בית הספר הספציפי כארגון, בין שהוא גדול ובין שהוא קטן, שהרכב התלמידים שלו כזה או אחר. התמהיל הייחודי והחמקמק הזה המחולל את סביבת הארגון משפיע כפי הנראה על קבלת ההחלטות האישיות של המורה באופן מכריע.

אולם השאלה החשובה ביותר בהקשר של נושא מאמר זה היא: מיהם אותם מורים העוזבים את ההוראה? האם אלו המורים הטובים יותר או החלשים יותר? שאלה זו היא מרכזית, שהרי אם עוזבים החלשים, הבעיה פחות קשה, אולם אם בעיקר הטובים נוטשים את המקצוע, אזי ההשלכות של עזיבתם חמורות ביותר. לא זו בלבד שעזיבת מורים כרוכה בעלויות כספיות לא מבוטלות, אלא שהמערכת גם מאבדת את טובי מוריה. סוגיה זו חשובה במיוחד לעניין השתלבותם בהוראה של בוגרי התוכניות הייחודיות בכלל ושל תוכנית המצוינים בפרט. האם יישארו במערכת? האם יתמידו בהוראה?

מחקרים רבים עסקו בשאלה זו של אפיון העוזבים את המקצוע, ובאופן יותר ספציפי בשאלה, אם מי שעוזבים את ההוראה הם אכן המורים הטובים יותר. זאת שאלה חשובה ומורכבת, בשל היעדר הסכמה בדבר המורה הטוב. רוב המחקרים שעסקו בקשר בין נשירת מורים ואיכותם התעמקו בדרך כלל בהגדרת המורה הטוב על פי נתונים האישיים הפורמליים: השכלתו, ציוני הכניסה שלו, ציוניו במוסד הלימודים, טיב הרישוי שיש לו, התארים שהוא נושא וכדומה. המסקנה של מרבית המחקרים היא חד-משמעית: בעלי הסטטוס הגבוה יותר, הציונים הגבוהים יותר, התארים הגבוהים ביותר, שלמדו בתוכניות ובמוסדות היוקרתיים יותר – עוזבים את ההוראה בשיעורים גבוהים בהשוואה לאחרים (Borman & Dowling, 2008; Boyd, Lanford, Loeb, Ronfeld, & Wyckoff, 2011; DeAngelis & Presley, 2011; Goldhaber, Gross, & Player, 2011; Henry, Bastian, & Fortner, 2011; Henry, Bastian, & Smith, 2012; Ingersoll, Merrill, & May, 2012; Yeh, 2009). בעניין זה יש אפוא קונסנזוס בעולם: ה"טובים" יותר – עוזבים יותר. גם בישראל, במחקר מקיף שנערך בנושא של נשירת מורים נמצא שהשכלה גבוהה היא מנבא משמעותי לנשירה מהוראה, ושמאפייני השכלה עודפים מגבירים את הסיכוי של מורה לעזוב את המקצוע (ארביב-אלישיב וצימרמן, התקבל לפרסום). לעומת זאת, דוח של מחקר מקיף אחר שהתפרסם לאחרונה מצביע על תוצאה "מרגיעה" יותר: מורים שהם בוגרי תוכניות המצוינים נושרים בשיעור שווה למורים רגילים: 40% מתוכם נוטשים את שדה ההוראה בשש עד שמונה השנים הראשונות לעבודתם כמורים (ליבמן, אקרמן-אשר ומשכית, 2013).

מכל מקום, האם אפשר לקבוע באופן חד-משמעי כי מורים בעלי נתונים אקדמיים גבוהים הם מורים איכותיים? ובכן, כבר נאמר לעיל, שהמושג "איכות הוראה" שנוי במחלוקת ונתון לפרשנויות שונות. מחקרים המגדירים את איכות המורה לא על סמך נתוני האישיים הפורמליים, אלא תוך בחינת האפקטיביות שלו בזיקה להישגי תלמידיו, מציינים תמונה שונה לחלוטין מזו שתוארה לעיל. מתברר באופן ברור למדי, ששיעור המורים האפקטיביים (על פי הגדרה זו) העוזבים את ההוראה נמוך באופן מובהק ועקבי מזה של מורים פחות אפקטיביים. כלומר, מסקנות החוקרים הן שלמורים שהם אפקטיביים יותר בכל הנוגע להישגי התלמידים יש תחושת מימוש עצמי גבוהה יותר, הם חשים סיפוק רב יותר בשל תרומתם לתלמידיהם, והם מרוצים יותר מהמקצוע. המורים הפחות אפקטיביים מתוסכלים יותר, ולכן הם עוזבים את המקצוע בשיעורים גבוהים יותר (Borman & Dowling, 2008; Boyd et al., 2011; DeAngelis & Presley, 2011; Goldhaber, Gross, & Player, 2011; Ronfeldt, Loeb, & Wyckoff, 2012).

ניתן אפוא לסכם ולומר, שעל פי הספרות המחקרית, מי שנוטשים את המקצוע יותר מאחרים הם בדרך כלל המורים בעלי הנתונים האישיים הגבוהים יותר (השכלה, ציונים וכדומה), ובה בעת, מורים אפקטיביים יותר בזיקה לביצועי התלמידים מתמידים בהוראה בהשוואה לאחרים. המסקנה הברורה העולה מכך היא שמורים מצטיינים על פי הגדרה של תשומות פורמליות אינם בהכרח מורים מצטיינים על פי הגדרה של תפוקות בפועל (תפוקות במשמעות צרה ומצומצמת, יש לומר, המתייחסות אך ורק להישגי תלמידים במבחנים). אין כלל ספק שנדרש מחקר נוסף כדי להיטיב להבין את הקשרים בין תשומות ותפוקות ולרדת לעומקו של המשתנה המורכב והחמקמק שנקרא "איכות המורה", אך כבר עתה אין אנו יכולים להתעלם ממסקנה חשובה נוספת העולה מן הממצאים הללו, שכלל אינה זוכה לתשומת הלב הראויה. מסקנה זו היא, שאם כחצי ממספר המורים – ושיעור זה תקף גם בנוגע לכווגרי תוכניות המצוינים להוראה בישראל – עוזבים את המקצוע במהלך השנים הראשונות לעבודתם, הרי גם מורים שהם מצוינים ואפקטיביים כאחד נושרים מההוראה. זהו אובדן משמעותי ביותר למערכת החינוך.

לנוכח הנאמר לעיל, הטענה שברצוני להעלות בקשר לממצא מטריד זה היא, שיייתכן שהסיבות לנטישה של מורים איכותיים ומשכילים את מערכת החינוך שונות מאלו של מורים רגילים. אחת מהן עומדת במוקד המאמר הנוכחי, והיא הסוגיה של איכות-יתר, מורה שהוא "overqualified".

ד. השכלת-יתר

עובדים המתאפיינים בהשכלת-יתר נחשבים לקבוצת סיכון בכל הנוגע לתחלופה ולנטישה של מקום העבודה. הם גם נתפסים על ידי מעסיקהם כתת-מבצעים, בשל החשש שיהיה להם מורל נמוך ושהם יהיו מועדים לחוות שעמום בעבודתם. אף על פי שממבט ראשון אין זה נראה סביר, עובדה ידועה היא שארגונים נוטים שלא לקבל באהדה אנשים שניכר שהם בעלי השכלת-יתר. סיבות רבות לכך מתועדות בספרות המקצועית (Erdogan & Bauer, 2009; Erdogan, Bauer, Perio, & Truxillo, 2011; Frenette, 2000; Maynard, Joseph, & Maynard, 2006). לעומת זאת, יש עדויות לכך שבתנאים מסוימים עובדים בעלי השכלה וכישורים מעבר לנדרש עשויים לתרום לארגון ולהניב לו ערך רב (Erdogan et al., 2011).

מושג זה של איכויות-יתר או כישורי-יתר (overqualification) ביחס לדרישות התפקיד היה בשנים האחרונות לנושא בוער, ואין זה משנה אם אכן כישורי-היתר הם עניין אובייקטיבי, או שהעובד רק נתפס ככזה על ידי הארגון, או מעריך את עצמו ככזה (Erdogan & Bauer, 2009; Frenette, 2000; Livingstone, 2006; Maynard, Joseph, & Maynard, 2010). נושא זה מעסיק כיום מקבלי החלטות וארגונים רבים בעיקר בשל המשבר הכלכלי, המציף את שוק מחפשי העבודה בעובדים בעלי כישורים גבוהים, בעוד אלו נתפסים על ידי מעסיקים רבים כבעיה ולא כפתרון. חרף העובדה שרבים מעלים השערות בנדון, מושג זה לא נחקר לעומקו, והמעט שנחקר מתפזר על פני תחומים רבים: כלכלה, חינוך, פסיכולוגיה (Erdogan et al., 2011; Maynard, Joseph, & Maynard, 2006). בקיצור, המסקנה היא שכיום נתפסים כישורי-יתר כמכשול, ובעיקר בתחומי החינוך והטיפול (Frenette, 2000). ממצאי מחקר שנערך בארץ בזיקה לתוכנית המצוינים במכללות לחינוך תומכים במסקנה זו, ולפיה ההתייחסות של אנשי חינוך למשתתפי תוכנית המצוינים ולבוגריה היא אמביוולנטית, בלשון המעטה (ליבמן, 2009). השאלה היא, אם זה מוצדק. חלק זה של המאמר מעמיק בסוגיה זו.

ד.1. מה פירוש כישורי-יתר?

אפשר לחשוב על כישורי-יתר כעל מושג אובייקטיבי, הקשור לבחינת כישורי העובד בפועל, וגם כעל מושג סובייקטיבי – המוגדר מנקודת המבט של המעסיק או העובד. בכל הנוגע לכישורים אובייקטיביים, מקובל לחשוב על מדדים כמו

ניסיון, ותק והשכלה. בכל הנוגע לעובדים מתחילים, ברוב המקרים מדד ההשכלה הוא החשוב מכולם. ההנחה שבבסיס תפיסה זו היא הסבירות האינטואיטיבית שככל שהעובד משכיל יותר – כך יהיה פוטנציאל התרומה שלו לארגון גבוה יותר (Frennette, 2000). נוהגים להגדיר השכלת-יתר או השכלה עודפת (שנות לימוד או ציונים) כסטיית תקן אחת מעל הממוצע הנדרש או הקיים (Hung, 2008; Rubb, 2009). אם לגבי תוכניות ייחודיות ומואצות רבות קיים מארג שלם ומגוון של קריטריוני קבלה, הרי בכל הקשור לתוכנית המצוינים להוראה של משרד החינוך בישראל, הדרישה לרף ציוני כניסה היא חד-משמעית. כדי להתקבל נדרשים כל המועמדים לתוכנית לציון התאמה הגבוה ביותר מסטיית תקן מזה של המועמדים האחרים המבקשים להיכנס בשערי המכללות לחינוך (נכון לשנת תשע"ד-2014 – ציון התאמה 630 לעומת 525, כשסטיית התקן היא 80). אפשר אפוא להסיק שמורים שהם בוגרי תוכניות המצוינים נכללים בקבוצת עובדים שניתן לכנותה "overqualified" על פי ההגדרה המקובלת בעניין זה.

אולם מדדים אובייקטיביים הם פחות אפקטיביים ממדדים סובייקטיביים בזיקה לתופעות בתחומי מדעי ההתנהגות, מכיוון שאין הם הוליסטיים די הצורך לשקף את מכלול ההיבטים והגוונים של התופעה. מדדים אובייקטיביים מחמיצים את האופי המורכב של מושג כשירות-היתר, ובייחוד את הממד הפסיכולוגי שלו, כלומר האופן שבני אדם חווים אותו. לכן, בהקשר זה חשובים יותר המחקרים המתמקדים בממד התפיסתי של התופעה – בשאלה אם עובדים מרגישים שהם טובים יותר מעמיתיהם במקום העבודה וחשים שיש להם כישורי-יתר ביחס לתפקיד שהם ממלאים, וביחס לשאלה מה חושבת הסביבה על כך. מדדים תפיסתיים כאלה הם מנבאים טובים יותר מהמדדים האובייקטיביים בכל הקשור להתנהגות ועמדות של אנשים, מכיוון שהם משקפים נאמנה את תפיסת העולם של הפרט ואת זווית הראייה שבה הוא רואה את המציאות. חשוב להדגיש, שפעמים רבות מדדים אובייקטיביים וסובייקטיביים של כישורי-יתר חופפים במידת-מה, אבל בדרך כלל אין הם זהים. כל ממד שנבדק מסביר רק חלק מסוים של התופעה. הדבר יוצר בעיה אצל המעסיקים, מכיוון שבדרך כלל, ובהיעדר מדדים אחרים הניתנים למדידה כמותית, משתנה זה נבחן אך רק באופן אובייקטיבי (Fine & Nevo, 2008). אולם האם תמיד יחוו עובדים אלו, בעלי כישורי-היתר ה"אובייקטיביים", שהם עליונים? האם בכל הקשר תעסוקתי יראו מורל נמוך בעבודה? האם אכן בהכרח ייטו לעזוב את מקום עבודתם מהר יותר מאחרים? עניין זה דורש בדיקה מעמיקה, מכיוון שכאמור מדובר במשתנה שיש לו פן פסיכולוגי רב-עוצמה.

ד.2. היבטים תיאורטיים וקונספטואליים של כישורי-יתר

אמנם כיום אנו יודעים מעט מאוד על האופן שבו נבנית במוחו של אדם התחושה הסובייקטיבית שהוא בעל כישורי-יתר ביחס לתפקידו. עם זאת, חוקרים אחדים מעלים השערות בנוגע לשאלה מה עשוי להסביר באופן תיאורטי תחושה זו. שניים מהסברים משוערים אלה היו למקובלים ביותר, האחד תיאוריית המחסור היחסי והאחר תיאוריית הזכות (Erdogan et al., 2011; Fine & Nevo, 2008; Maynard, Joseph, & Maynard, 2006). תיאוריית המחסור היחסי היא התיאוריה המצוטטת ביותר בהקשר הנדון. כך למשל על פיה, בוגרי אוניברסיטה יחוו באופן טבעי שמגיעה להם תמורה הולמת על ההשקעה בהשוואה לאחרים. יש להם ציפיות גבוהות יותר מאלו שהם חסרי תואר, כך שגם אם ימצאו עבודה שנתפסת כמספקת ומכניסה, אבל כזו שאפשר להתקבל אליה ללא תואר אקדמי, הם יחוו שנמנע מהם עתיד טוב יותר ו"מגיע להם" יותר. חוקרים רבים מצאו שתחושה זו עוררה פיתוח תפיסות של כישורי-יתר (Feldman, Leana, & Bolino, 2002). תיאוריית הזכות גורסת, שעובדים יעסקו בהשוואת תשומות/תפוקות כדי לכייל את מאזן ההוגנות שלהם. במקרה שצד התשומות, כלומר השכלה, כישורים, ניסיון וכדומה אינו תואם את צד התפוקות, היינו הכרה והערכה מצד הממונים, גובה משכורת, הענקת סמכויות וכדומה – בני אדם יחוו חוסר הוגנות. התוצאה היא אחת משתיים: או שהם ישנו את תפיסותיהם, או שיקטינו תפקוד, ייהפכו למטרד, וייתכן שאף יעזבו את מקום עבודתם. עוד הסבר, ההולם יותר את המדד האובייקטיבי של כישורי-יתר, מתאר את התופעה מזווית הראייה של המעסיק וסביבת העבודה כלפי עובדים בעלי כישורי-יתר ביחס לתפקידם. על פיו, השכלת-יתר וכישורי-יתר של עובד ביחס למה שדורש עיסוקו יוצרים למעשה אי-התאמה בין העובד לעבודה. הספרות המקצועית מדווחת שסביבת העבודה נוטה להירתע מעובדים כאלה, ושהם נתפסים כמי שביצועיהם נמוכים יותר והעמדות שלהם כלפי מקום העבודה שליליות יותר (Kristof-Brown, Zimmerman, & Johnson, 2005). ברצוני לטעון, שייתכן מאוד שאחת הסיבות לכך שעובדים איכותיים ובעלי פוטנציאל, למשל בוגרי תוכניות הכשרה ייחודיות להוראה ומורים בעלי נתונים גבוהים, אינם מצליחים לתפקד כהלכה, היא יחס הסביבה אליהם. במילים אחרות, אני טוענת שאיכות ביצועיהם של בוגרי תוכניות מצוינים לסוגיהם תלויה בין היתר ביחס הסביבה אליהם. בהיעדר הרצון והיכולת לטפל במורים אלו באופן שונה יגבר התסכול בקרבם, תפקודם בבית הספר ייחלש, והם עלולים לנטוש את מקצוע ההוראה.

ד.3. מהם החסרונות של בעלי כישורי-יתר וכיצד מתגברים עליהם?

ממצא עקבי זה, שלפיו עובדים בעלי כישורי-יתר נוטים בדרך כלל לפתח עמדות שליליות יותר כלפי מקום העבודה, חוזר על עצמו במקצועות רבים ובמקומות שונים בעולם ובהם אנגליה, בלגיה, ספרד וסינגפור. כך גם בכל הקשור להיעדר מחויבות למקום העבודה. עובדים כגון אלה מביעים ביתר שאת היעדר מוטיבציה, תחושות ריחוק וכוונות לעזוב את מקום העבודה. ממצאים אלו חזרו על עצמם בין שהתחושה בדבר כישורים עודפים הייתה אובייקטיבית ובין שהייתה סובייקטיבית (Maynard, Joseph, & Maynard, 2006). יש עדויות לכך שהשפעתה של תחושה זו חזקה ובולטת יותר בקרב עובדים מתחילים (Di Pietro & Urwin, 2006), ובייחוד בקרב נשים (Fine & Nevo, 2008). כן נמצא, שאם בעלי השכלת-יתר יעזבו את מקום עבודתם, הסיכוי הוא שזה יקרה בשלוש השנים הראשונות לקליטתם בו (Wald, 2005). האיזן זה סביר לטעון שמורים בעלי נתוני פתיחה איכותיים במיוחד (שהם בדרך כלל מורות, כלומר נשים) עוזבים דווקא בשל כך את מערכת החינוך, וכבר בשנים הראשונות לעבודתם? הספרות המחקרית מדגישה, שהקשר בין תחלופת עובדים בפועל לכישורי-יתר אינו נהיר דיו, ושמן הראוי להוסיף ולחקור תופעה זו כדי להבין את מנגנון ההשפעה שלה ואת השלכותיה על אפקטיביות ארגונית. הנושא הוא סבוך ומורכב, תלוי ומתווך על ידי גורמים רבים נוספים, חלקם אישיותיים אך רובם סביבתיים. לפיכך השאלה החשובה ביותר לענייננו היא: איך בכל זאת יכול מקום העבודה לצאת נשכר מן העובדה שהוא מעסיק עובדים בעלי נתוני פתיחה גבוהים? מה עליו לעשות כדי למתן את ההשפעה השלילית של כישורי-יתר ולהרגיע את תחושת האי-צדק המתעוררת בעובדים כאלו כדי להפיק מהם תועלת? ובכן, הספרות המחקרית מצביעה על החשיבות העצומה שיש לסביבת העבודה של הארגון בהקשר הנדון. ברין ארדוגן וטליה באואר במחקרם, שכבר הוזכר לעיל (Erdogan & Bauer, 2009), מצאו קשר חיובי בין כישורי-יתר ונשירה בפועל רק במקרים שעובדים אלה לא חשו העצמה ותחושת ערך. כשעובדים דיווחו שתחושתם היא שמכבדים את תרומתם ונותנים בהם אמון, נעלם הקשר הזה. במילים אחרות, קיימים תנאים בסביבת העבודה המאפשרים לבעלי כישורים גבוהים לתפקד בהצלחה, ויצירת סביבה כזאת משאירה אותם במקום עבודתם. אם נרצה להקיש ממחקרים אלה לבוגרי תוכניות ייחודיות בהכשרה להוראה בכלל ולתוכניות מצוינים בפרט, נאמר שלאופן קליטתם במערכת החינוך ולתנאים ולאטגר שמספקים להם מנהל בית הספר והצוות המקבל אותם אל בין שורותיו עשויה להיות השפעה מכרעת על התפתחותם גם כמורים מצטיינים.

חרף התפיסות האינטואיטיביות הרווחות מתברר, כי בהינתן תנאים הולמים יכולים עובדים בעלי כישורים גבוהים לתרום רבות לארגון שלהם. הציטטה המפורסמת ביותר בהקשר זו משויכת לדיוויד אוגילבי מחברת הפרסום הגדולה Ogilvy & Mather, שהציג לחבר הנאמנים שלו בובת בבושקה כשהצהיר: "אם נגייס לארגון אנשים שהם קטנים מאיתנו, כולנו נהפוך לחברה של גמדים. אם לעומת זאת כל אחד יביא גדולים ממנו, נהפוך לחברה של ענקים" (Roman, 2009, pp. 106, התרגום של המחברת). מה שמסתתר מאחורי אמירה זו היא הטענה, שהתרומה של עובדים בעלי נתוני פתיחה איכותיים במיוחד יכולה להיות מעל ומעבר לנדרש, אם ייווצרו התנאים המתאימים. הסיכוי לחדשנות, ליצירתיות, היכולת לאתגר את הארגון יתאפשרו רק אם נגייס אליו אנשים שאיכותיהם עולות על הנדרש ועל מה שנתפס כמספק את השוק.

אני גורסת אפוא שהן ארגונים, בתי ספר למשל, הן העובדים – מורים בעלי נתונים גבוהים – עשויים לצאת נשכרים מחבירה משותפת. ראשית, עובדים כגון אלו עשויים להיות המועמדים הבכירים לקידום, שכן הם אמורים להיתפס כתשתית הניהולית העתידית. אם רק נטיל עליהם אחריות, נעמיד לפניהם אתגר וניתן בהם אמון, הם יקבלו על עצמם מחויבות ואחריות ויטפסו מעלה (Hung, 2008). גם מזווית הראייה של העובד זהו מצב שגלום בו פוטנציאל לא מבוטל: אולי בהתחלה אתה בעל כישורי-יתר, אבל נהיר לך שהמטרה היא לקדם אותך בהמשך הדרך לתפקידים בעלי אחריות וחיובות רבה יותר. שני הצדדים צריכים אפוא לראות זאת כך. יתרה מזו, מחקרים אחדים מלמדים, שבתנאים מסוימים, עובדים בעלי כישורי-יתר אכן מיטיבים לתפקד מאחרים. כך למשל מדווחים ארדוגן ואחרים (Erdogan et al., 2011), שפעמים רבות אסטרטגיית ההתמודדות של עובדים בעלי כישורי-יתר עם חריגותם במקום העבודה אינה הקטנת תפקוד אלא דווקא "הגדלת ראש", כלומר, דרישה לקבלת יותר אחריות וגילוי יותר יוזמה, כדי שיכירו בהם וביכולותיהם. נוסף על כך, אקטיביות כזאת נוטה להפוך את התפקיד למלא ומעניין יותר, ובכך מחזקת את שביעות הרצון שלהם עצמם. טענתי היא שהסביבה הקולטת חייבת להיות מודעת לכך. הארגון צריך לאפשר את הצמיחה הזאת ולייצר תנאים מיטביים, שבסופו של דבר יביאו להצלחתם של עובדים בעלי כישורים גבוהים בכלל ושל מורים איכותיים בפרט.

קיימות אפוא עדויות גם לכך, שאם ניתנים לעובדים בעלי כישורי-יתר ההזדמנות והתנאים הנאותים, תיהנה הסביבה הקולטת מכישוריהם ותדע להעריך את תרומתם. כמה מחקרים מראים שעל אף הרתיעה הראשונית של מגייסי כוח

אדם ומנהלים, ולאחר שה"מגויסים" כבר נקלטו בעבודה, עובדים בעלי כישורי-יתר מוערכים על ידי ממונים ועמיתים כמי שמטייבים לתפקד מאחרים (Erdogan et al., 2011). הם עצמאיים יותר, נעדרים פחות מן העבודה ותאבים יותר לקבל על עצמם משימות החורגות מדרישות התפקיד (Fine, 2007). סול פיין וברוך נבו חזרו על המחקר כשבדקו ביצוע בפועל באמצעות תפוקות ולא רק באמצעות הערכות ממונים, וקיבלו תוצאות דומות (Fine & Nevo, 2008). כך דיווחו גם ארדוגן ובאואר ב-2009 (Erdogan & Bauer, 2009). ממצא דומה הועלה בהקשר של בוגרי תוכניות מצוינים להוראה בארץ. בבחינה של ציוני ההערכה המסכמת של שנת ההתמחות שלהם התברר שממוצע הציונים של בוגרים אלו עולה באופן מובהק סטטיסטית על זה של בוגרים רגילים (זילברשטרם, 2013). סביר אפוא להניח, שבהינתן תשתית מתאימה בארגון כמו בית ספר, ועל ידי הצבת אתגרים המלווה בתמיכה ובסיוע, נוצרים תנאים המאפשרים לבוגרים ייחודיים אלו להפגין את כישוריהם במיטבם. כך הם חשים שהם מוערכים, והאפקט הפסיכולוגי הזה משפיע באופן מכריע על תפקודם.

התשובה על השאלה אם כישורי-יתר הם יתרון או מכשול תלויה אפוא בגורמים רבים, ואין זה נושא פשוט כלל ועיקר. לאור הנאמר גם בחלק השלישי של מאמר זה, ולפיו סביבת בית הספר כארגון משפיעה באופן מכריע על החלטתם של מורים להתמיד בהוראה, טענתי היא שבכל הנוגע למורים בעלי כישורי-יתר, תנאי בית הספר והאקלים השורר בו עשויים להשפיע ביתר עוצמה על תפקודם ועל החלטתם להתמיד בהוראה. תנאי סביבה מאתגרים ובה בעת גם תומכים ומעצימים הם קריטיים למימוש הפוטנציאל הטמון במורים בעלי נתונים אקדמיים גבוהים במיוחד, ולא, עלולה תחושת ההחמצה שלהם להיות קשה, ובעקבותיה יכולה להתקבל הכרעה על נטישת המקצוע. מנהלים ומובילי דעה בארגון חייבים לתת למורים אלו אפשרות להתבטא, להרחיב את התפקיד, לפרוץ את גבולותיו ולנצל את כישורי-היתר שלהם. עם זאת, יש להתייחס להמלצה זו בזהירות וליישמה במינון סביר, בבחינת סימון אופק ואיתות לגבי העתיד, כדי שלא ליצור עומס בלתי אפשרי על המורה המתחיל, בטרם גיבש לעצמו זהות וסדר יום חינוכי. מובן גם שאין לפשט את התמונה או להתעלם מגורמים אישיותיים המשפיעים על האופן שבו יתגבשו תפיסת העולם וזווית הראייה של הפרט. יש להניח שאנשים הממוקדים בעצמם והנוטים לחוש תחושת עליונות ביחס לעמיתיהם ולסביבתם בכל סיטואציה, או מי שמחפשים "צדק" באופן מוגזם, יתקשו להסתגל להוראה הבית ספרית גם כשהתנאים בו יותאמו

ליכולותיהם. אולם משתנים כגון אלו הם משתנים אישיותיים של הפרט, שאינם נתונים לשינוי באמצעות החלטות הקשורות במדיניות. לפיכך, כששואלים מהם המשתנים שמדיניות חינוך כן מסוגלת להשפיע עליהם, מתברר שגורמים הקשורים בסביבת העבודה, ביחסי מנהל-מורה ובתקשורת פנים-ארגונית הם בעלי חשיבות מכרעת בכל הנוגע לקליטה מוצלחת של עובדים בכלל ושל מורים מצטיינים בפרט.



כנקודה מסכמת ברצוני לשאול: מהי המוטיבציה של מועמדים בעלי נתונים אישיים גבוהים לפנות למקצוע ההוראה, בשעה שיכלו להתקבל לחוגים יוקרתיים בהרבה, שיאפשרו להם להשתכר בעתיד סכומים גבוהים הרבה יותר מאלה שמאפשרת ההוראה? מדוע הם מוכנים להתפשר בעניין זה? ובכן, כצפוי, יש לכך סיבות אישיות, וגם מצב השוק משפיע על החלטות מסוג זה. אולם הספרות המחקרית מעלה שפעמים רבות, המניעים הם אידיאולוגיים (Erdogan et al., 2011). תכופות מתברר שבעלי כישורים גבוהים בחרו במקצוע לא על סמך המוניטין החברתי והכלכליים שלו אלא על בסיס התאמתו לסולם הערכים שלהם – ובתחומי החינוך תופעה זו בולטת במיוחד. אנשים ערכיים ובעלי תחושת שליחות נוטים להתפשר על מעמד ויוקרה כדי לממש את שאיפותיהם האידיאולוגיות. מכיוון שעובדים בעלי תודעת שליחות יבצעו עבודה חינוכית משמעותית בהרבה, מוטב למערכת לחזק אותם, לתמוך בהם ולבנות בסביבת העבודה שלהם מעטפת אינטימית ותקשורת פנים-ארגונית חמה, שישקפו לעובדים אלו את הכרת הטובה מצידה על השקעתם הרבה ויפצו אותם על הוויתור החומרי הכרוך בהחלטתם. בהיעדר תנאי סביבה כאלו, נראה שכשבני אדם שהם גם בעלי תכונות איכותיות במיוחד וגם בעלי תודעת שליחות בוחרים במקצוע שאינו תואם את המקובל בחברה ביחס ליכולותיהם, אכזבתם עלולה להיות קשה מאוד, ובעקבותיה תרחש בסבירות גבוהה גם נטישה של המקצוע.

בחינה היסטורית של השנים האחרונות מעלה, שהדרישה לתארים ולהשכלה רק הולכת וגוברת, בכל המקצועות ובכל התחומים (Livingstone, 2010). "היום אפילו בשביל להיות הומלס נדרש תואר", מכריזה פרסומת מן הימים האחרונים. אך אין זו אופנה בלבד. טענתי היא שמקצועות רבים בכלל, וחינוך והוראה בפרט, נעשו מורכבים הרבה יותר משהיו, ושההכשרה לקראתם חייבת להיות ממושכת ותובענית יותר. אפשר להניח שמגמה זו רק תגבר ותתעצם. עובדים

יידרשו להתעדכן במהירות, לפתח יכולות חדשות בעצמם במהלך שנות עבודתם, וככלל – להיות מסוגלים לשנות ולהשתנות באופן תמידי. כישורי למידה אינם אפוא מצרך חד-פעמי. עובדים יכולים להיות בעלי כישורי-יתר לתפקיד מסוים, אבל לעולם לא יהיה להם עודף כישורים מכדי לתפקד בחיים האמיתיים. תומכי כלכלה מבוססת-ידע טוענים שמצב עניינים שבו לעובדים יש השכלת-יתר וכישורים עודפים בהקשר של תפקידם הנוכחי הוא מצב מצוין, אם אכן רוצים לאפשר לחברה לפרוץ גבולות ולהתפתח (Livingstone, 2010). לכן יש להכיר בפוטנציאל של עובדים איכותיים ומשכילים כסוכנים פעילים של ארגון יוצר, אקטיבי, חיוני ובר-קיימא, ובייחוד בתחומי החינוך. אל לנו לחשוב באופן צר ואינסטרומנטלי. יהיה זה עיוות של כל מה שהשכלה יכולה להניב. להשכלה יש יכולת עצומה לעצב אופי ומחשבה, ויש להעריך אנשים על ה"עודפות" הזאת. פעמים רבות נתונים גבוהים מצביעים על יכולת למידה גבוהה, על חשיבה עצמית, על היכולת להשקיע. לפיכך על כל ארגון, ובעיקר על בתי הספר, מוטלת החובה לטפח עובדים משכילים ולהוקיר את תרומתם, לתת אמון בהם ולהעניק להם תחושת ערך. על מנהלים וקובעי מדיניות לזכור שאנשי חינוך כגון אלו הם משאב חיוני לבית הספר ולחברה, שתרומתם לא תסולא בפז.

המסקנה העולה ממאמר זה היא חד-משמעית: במשיכת מועמדים מוכשרים ובעלי נתוני כניסה גבוהים ובהכשרתם במסגרת תוכנית יוקרתית ואטרקטיבית אין די. אם לא ייעשה כל שנדרש כדי לקלוט כהלכה בוגרי תוכניות כגון אלו, לשלבם כראוי בכיתות הלימוד ולאפשר להם לפתח מסלול קריירה שיצמיח אותם ויקדם אותם, תהיה זו החמצה מפוארת של מערכת החינוך שלנו.

רשימת מקורות

- ארכיב-אלישיב, רינת וצימרמן, ורדה (התקבל לפרסום). מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנשירה בישראל. דפים.
- זילברשטרום, שרה (2013). *יחידות מקצועיות במכללות האקדמיות לחינוך; תהליכי הערכה בשלב הכניסה להוראה*. הרצאה בכנס ראשי מכללות. תל-אביב: מכון מופ"ת (4.2.2013).
- יוגב, אברהם (2012). מחכים לגודו: מי יעצב את המדיניות של הכשרת מורים? בתוך: רמה קלויר ולאה קוזמינסקי (עורכות), *הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל* (עמ' 186-197). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- כנסת ישראל (2007). *טענות בדבר מחסור מורים בישראל*. ירושלים: מרכז המחקר והמידע כנסת ישראל.

- ליבמן, ציפי (2009). אז מה אם הם מצטיינים? בתוך: רמה קלויר, נחום כהן, רחל עבאדי ונח גרינפלד (עורכים), הלכה, מעשה וחזון: הכשרת סטודנטים מצוינים להוראה במכללות האקדמיות לחינוך (עמ' 337-353). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ליבמן, ציפי, אקרמן-אשר, הילה, ומשכית, דיצה (2013). בוגרי התוכנית למצוינים: הערכת התרומה, השתלבות בהוראה ושאיפות לעתיד. דוח מחקר. תל-אביב: משרד החינוך ומכון מופ"ת.
- קלויר, רמה, כהן, נחום, ועבאדי, רחל (2009). תוכנית האב: הרקע לתוכנית ויעדיה. בתוך: רמה קלויר, נחום כהן, רחל עבאדי ונח גרינפלד (עורכים), הלכה, מעשה וחזון: הכשרת סטודנטים מצוינים להוראה במכללות האקדמיות לחינוך (עמ' 21-27). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- Borman, Geoffrey D., & 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.
- Boyd, Don, Lankford, Hamp, Loeb, Susanna, Ronfeldt, Matthew, & Wyckoff, James (2011). The role of teacher quality in retention and hiring: Using applications to transfer to uncover preferences of teachers and schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(1), 88-110.
- Boyd, Don, Grossman, Pamela, Hammerness, Karen, Lankford, Hamp, Loeb, Susanna, Ronfeldt, Matthew, & Wyckoff, James (2012). Recruiting effective math teachers: Evidence from New York City. *American Educational Research Journal*, 49(6), 1008-1047.
- Cochran-Smith, Marilyn (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 17, 527-546.
- Darling-Hammond, Linda, Pacheco, Arturo, Michelli, Nicholas, LePage, Pamela, Hammerness, Karen, & Youngs, Peter (2005). Implementing curriculum renewal in teacher education: Managing organizational and policy change. in: Linda Darling-Hammond, & John Bransford (Eds.), *Preparing teacher for a changing world: What teacher should learn and be able to do* (pp. 442-479). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- DeAngelis, Karen J., & Presley, Jennifer. B. (2011). Toward a more nuanced understanding of new teacher attrition. *Education and Urban Society*, 43(5), 598-626.
- Di Pietro, Giorgio, & Urwin, Peter (2006). Education and skill mismatch in the Italian graduate labour market. *Applied Economics*, 38(3), 79-93.
- Dwyer, Carol A., & Stufflebeam, Daniel L. (1996). Evaluation for effective teaching. in: David C. Berliner & Robert C. Calfee (Eds.), *Handbook of research in educational psychology*. NY: Macmillan.

- ECS (2003). *Eight questions on teacher preparation: What does the research say?* Denver, CO: Education Commission of the States.
- Eide, Eric, Goldhaber, Dan, & Brewer, Dominic (2004). The teacher labor market and teacher quality. *Oxford Review of Economic Policy*, 20, 230-244.
- Erdogan, Berrin, & Bauer, Talya N. (2009). Perceived overqualification and its outcomes: The moderating role of empowerment. *Journal of Applied Psychology*, 94(2), 557-565.
- Erdogan, Berrin, Bauer, Talya N., Peiro, Jose Maria, & Truxillo Donald. M. (2011). Overqualified employees: Making the best of a potentially bad situation for individuals and organizations. *Industrial and Organizational Psychology*, 4(1), 215-232.
- Feldman, Daniel C., Leana, Carrie R., & Bolino, Mark C. (2002). Underemployment and relative deprivation among re-employed executives. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 75(3), 453-471.
- Fine, Saul (2007). Overqualification and selection in leadership training. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14(1), 61-68.
- Fine, Saul, & Nevo, Baruch (2008). Too smart for their own good? A study of perceived cognitive overqualification in the workforce. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(2), 346-355.
- Frenette, Marc (2000). Overqualified? Recent graduates and the needs of their employers. *Education Quarterly Review*, 7(1), 6-20.
- Goldhaber, Dan, Gross, Betheny, & Player, Daniel (2011). Teacher career paths, teacher quality, and persistence in the classroom: Are public schools keeping their best? *Journal of Policy Analysis and Management*, 30, 57-87.
- Guarino, Cassandra M., Santibanez, Lucrecia, & Daley, Glenn A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.
- Guin, Kacey (2004). Chronic teacher turnover in urban elementary schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(42), 1-25.
- Hattie, John (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Henry, Gary T., Bastian, Kevin C., & Fortner, Kevin (2011). Stayers and leavers: Early-career teacher effectiveness and attrition. *Educational Researcher*, 40(6), 271-280.
- Henry, Gary T., Bastian, Kevin C., & Smith, Adrienne. A. (2012). Scholarship to recruit the "Best and brightest" into teaching: Who is recruited, where do

- they teach, how effective are they, and how long do they stay? *Educational Researcher*, 41(3), 83-92.
- Hong, Ji Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.
- Hung, Chia-Yu (2008). Overeducation and undereducation in Taiwan. *Journal of Asian Economics*, 19(1), 125-137.
- Ingersoll, Richard (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational Analysis. *American Education Research Journal*, 38, 499-534.
- Ingersoll, Richard, & May, Henry (2012). The magnitude, destinations, and determinants of mathematics and science teacher turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(4), 435-464.
- Ingersoll, Richard, Merrill, Lisa, & May, Henry (2012). Retaining teachers: How preparation matters. *Educational Leadership*, 69(8), 30-34.
- Ingle, William K. (2008). Teacher quality and attrition in a USA school district. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 557-585.
- Johnson, Susan M., Berg, Jill H., & Donaldson, Morgaen L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Cambridge, MA: Harvard graduate school of education. Retrieved from: http://assets.aarp.org/www.aarp.org/_articles/NRTA/Harvard_report.pdf
- Kristof-Brown, Amy L., Zimmerman, Ryan D., & Johnson, Erin C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group and person-supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, 281-342.
- Ladd, Helen F. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235-261.
- Libman, Zipora (2012). Licensing procedures, teacher effectiveness and reasonable expectations. *International Review of Education*, 58(2), 151-171.
- Livingstone, David W. (2010). Job requirements and workers learning: Formal gaps, informal closure, systemic limits. *Journal of Education and Work*, 23(3), 207-231.
- Maynard, Douglas C., Joseph, Todd A., & Maynard, Amanda M. (2006). Underemployment, job attitudes, and turnover intentions. *Journal of Organizational Behaviour*, 27(2), 509-536.

- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Synthesis report, Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, Directorate for Education, Education and Training Policy Division.
- Rockoff, Jonah (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94, 247-252.
- Roman, Kenneth (2009). *The king of Madison avenue: David Ogilvy and the making of modern advertising*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Ronfeldt, Matthew, Loeb, Susanna, & Wyckoff, James (2012). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36.
- Rubb, Stephen (2009). Overeducation among older workers: Impact on wages and early retirement decisions. *Applied Economics Letters*, 16, 1621-1626.
- Shen, Jianping, Leslie, Jeffrey M., Spybrook, Jessaca K., & Ma, Xin (2012). Are principal background and school process related to teacher job satisfaction? A multilevel study using school and staffing survey 2003-2004. *American Educational Research Journal*, 49(2), 200-230.
- Siebert, W. Stanley, & Zubanov, Nikolay (2009). Searching for the optimal level of employee turnover: A study of a large UK retail organization. *Academy of Management Journal*, 52(2), 294-313.
- Skaalvik, Einar M., & Skaalvik, Sidsel (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038.
- Wald, Steven (2005). The impact of overqualification on job search. *International Journal of Manpower*, 26(1), 140-156.
- Wilson, Suzanne M., & Youngs, Peter (2005). Research and accountability processes in teacher education. In Marilyn Cochran-Smith, & Kenneth M. Zeichner (Eds.). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 591-643). Washington DC.
- Yeh, Stuart S. (2009). The cost-effectiveness of raising teacher quality. *Educational Research Review*, 4, 220-232.
- Youngs, Peter, Odden, Allan, & Porter, Andrew C. (2003). State policy related to teacher licensure. *Educational Policy*, 17, 217-236.

