



דוח מת"ת

תוכניות להכשרת פרחי הוראה לעבודה בפריפריה

برامج لتأهيل الخريجي الجدد في مجال التدريس للعمل في الضواحي

מחבר: ד"ר גיל גרטל
חוקר מלווה: ד"ר אדם הישראלי
יולי 2020

מרכז לידע ולמחקר בחינוך
מركز معلومات وبحث في التربية والتعليم
Center for Knowledge and Research in Education

האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים



[לשכת המדען הראשי](#) במשרד החינוך [ואגף בכיר אסטרטגיה ותכנון](#) פנו [ליוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך](#) בבקשה לבחון את הידע המחקרי העוסק בתוכניות ייעודיות מרחבי העולם שמטרתן להכשיר פרחי הוראה לעבודה בכריפריה.

דוח מת"ת (מידע תומך תכנון) נועד להשיב על שאלות ממוקדות בסוגיות אקטואליות של צוותים להתוויית מדיניות. התוצר הוא מסמך ממוקד, בהיר ומותאם אישית לצורכי הגוף המזמין. דוח מת"ת סוקר ספרות מחקר עדכנית וכן מדיניות חינוך. הסקירה נעשית בהתאם לנושא הנדון והיא מכנה את הקוראים והקוראות להרחבות.

על הפקת דוחות מת"ת אמון צוות היוזמה:

ד"ר תמי חלמיש אייזנמן: מנהלת

ד"ר עדו ליטמנוביץ ושירה זיוון: עורכי הסדרה

מוריה יזרעאלב: עורכת הפרסומים

אילה ולודבסקי יובל: אחראית על הנגשת חומרים וידע ארגוני

אמונה כרמל: מעצבת גרפית

הדוח הנ"ל נערך בידי טל רייך. בכל שימוש במסמך זה או ציטוט ממנו יש לאזכר את המקור כדלקמן: גרטל, ג' (2020). **תוכניות להכשרת פרחי הוראה לעבודה בכריפריה**. ירושלים: יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

תהליך הכתיבה של דוחות מת"ת כולל ליווי אורך של חוקר או חוקרת מלווה, לצד התייעצות עם חוקרות, חוקרים, נשות שטח ואנשי שטח; זאת לצורך כתיבת דוח מקיף המותאם לשדה החינוך בישראל והולם את צורכי הגוף המזמין. רבות מן ההערות שקיבלנו הוטמעו בדוח זה. הערות כלליות על הדוח או כאלו העומדות בפני עצמן שולבו בנספח חוות הדעת.

תודה שלוחה לד"ר אדם הישראלי, ראש היחידה למעורבות חברתית במכללת סמינר הקיבוצים, מרצה בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב ועמית בתוכנית הפוסט-דוקטורט של מכון מופ"ת, אשר ליווה את כתיבת הדוח, סייע בהבנייתו ותרם מחוכמתו.

תודה גם לכל מי שסייעו בהכוונות, הערות, הארות ומתן חוות הדעת (לפי סדר אלפביתי):

פרופ' אורית אבידב־אונגר | דקן בית הספר לחינוך, המכללה האקדמית אחוה;

רונית בית הלחמי | מנהלת מרכז פסג"ה באילת;

ד"ר שלמה גולדמן | מנהל תחום מחקרים וניסויים חינוכיים, לשכת המדען הראשי, משרד החינוך;

ד"ר אסנת זורדה | ראשת יחידת השדה - התנסות מעשית וכניסה להוראה, הפקולטה לחינוך, מכללת אורנים;

הילה לנקרי מיוסט | ראש אגף א' לתכנון וניהול באגף בכיר לתכנון ואסטרטגיה, משרד החינוך;

רביד נבו־תלם | מנהלת תחום תכנון ומדיניות באגף בכיר לתכנון ואסטרטגיה, משרד החינוך.

הקדמה

אתגר הכשרת פרחי הראה לעבודה בפריפריה נובע מן הפערים החברתיים, התרבותיים והכלכליים בין קבוצות בחברה. על פי רוב, הגורמים האמונים על עיצוב מדיניות החינוך מגיעים מתוך הקבוצה ההגמונית בחברה, ואילו התלמידים בבתי הספר בפריפריה מגיעים מקבוצות מיעוטים, ומשתייכים לאשכולות החברתיים-כלכליים הנמוכים.

יוהאן היינריך פסטלוצ'י, הפדגוג השוויצ'י בן המאה ה-18, הקדיש את חייו לקידום צדק חברתי בחינוך. הוא טען נגד התפיסה הפטרונית והמתנשאת שעל פיה חינוך יכול "להעלות" את התלמידות והתלמידים בסולם החברתי על ידי הרחקתם ממשפחתם, מתרבותם ומסביבתם הטבעית. במקום זאת, טען, יש לפעול עימם, מתוך כבוד לקבוצת התרבות שלהם ובתוך קהילותיהם. כך כתב בשנת 1776:

על [המורה] אוהב האדם להשפיל אל הבקתה התחתונה של הדלות, לראות את העני באפלת חדרו, את אשתו במטבח העשן, ואת ילדו עושה במלאכות שהן למעלה מכוחו. הרי זוהי הבקתה שנגזר על הבן, שנתחנך במוסד ציבורי, לגור בה לימים.¹

רעיונות אלה אומצו לימים על ידי הפדגוגיה הביקורתית שפיתח פאולו פריירה, אולם סוגיית הפער החברתי שבין המורה לתלמידיו ולתלמידותיו ממשיכה להעסיק את עולם החינוך. הסקירה שלהלן מציגה נקודת מבט עכשווית על סוגיה זו, באמצעות כמה דוגמאות של תוכניות להכשרת פרחי הוראה לעבודה בפריפריה במדינות העולם. נדגיש כי הסקירה מתמקדת בהיבט התוכני והמתודי של הכשרת המורים והמורות, ופחות בסוגיות של מדיניות השמת כוח האדם בהוראה.

בפרק הראשון סקירה קצרה של המושגים הרבים המוזכרים בספרות המחקר, אשר בעזרתם הגדרנו שלושה מרחבי פריפריה: ריחוק גיאוגרפי, מיעוט במשאבים כלכליים ושונות תרבותית. הפרק השני הוא הפרק המרכזי, ובו מוצגות ארבע תוכניות הכשרה המופעלות במדינות שונות. בפרק השלישי, בהמשך לסקירת התוכניות, מרוכזים האתגרים המרכזיים בהכשרת פרחי הוראה לעבודה בפריפריה. בפרק הרביעי והאחרון מרוכזים המענים האפשריים, המופיעים כהמלצות בספרות המחקר שנסקרה.

مقدمة

التحدّي الكامن في تأهيل الخريجين الجدد في مجال التدريس للعمل في الضواحي ناجم عن الفجوات الاجتماعية، الثقافية والاقتصادية بين الشرائح المختلفة في المجتمع. في الغالب، العوامل المسؤولة عن بلورة سياسة التربية منبثقة عن الشريحة المسيطرة في المجتمع، بينما الطلاب الذين يتعلمون في مدارس الضواحي هم من شرائح الأقليات، وينتمون للفئات الاجتماعية-الاقتصادية المتدنية.

يوهان هاينريش بستالوتزي، وهو عالم تربوي ومصالح تعليمي عاش في القرن الـ18، كرّس حياته من أجل النهوض بالعدالة الاجتماعية في مجال التربية. عارض المفهوم البتروني والمتعالي، والذي ينصّ على أنّ التربية يمكنها أن "ترفع" مكانة الطلاب والطالبات في السلم الاجتماعي من خلال إبعادهم عن عائلاتهم، ثقافتهم وبيئتهم الطبيعية. بدلاً من ذلك، ادّعى أنّه يجب التعامل معه من منطلق احترام شريحتهم الثقافية وداخل مجتمعاتهم المحلية. هذا ما كتبه عام 1776:

على [المعلم] المحبّ للإنسان أن يتطلّع إلى الكوخ الذي في أسفل الدرك، وأن ينظر في عينيّ الفقير في عتمة حجرته، وإلى زوجته في المطبخ المهترئ البالي، وإلى ابنه الذي يكّد في أعمال تفوق طاقته. فهذا هو الكوخ الذي كُتب على الابن، الذي يتعلم في مؤسسة عامة، السكن فيه دائماً؟²

تمّ تبني هذه الأفكار لبضعة أيام من قبل نظرية التعليم الناقد التي طوّرها باولو فرييري، إلا أنّ قضية الفجوات بين المعلم وطلابه وطلباته ما زالت تشغل الكثيرين من عالم التربية. الدراسة التالية تعرض وجهة نظر حديثة لهذه القضية، وذلك من خلال بعض الأمثلة لبرامج تأهيل الخريجين الجدد في مجال التدريس للعمل في الضواحي في مختلف دول العالم. تجدر الإشارة إلى أنّ هذه الدراسة تتناول القضية من الجانب المضموني والمنهجي لتأهيل المعلمين والمعلمات، وليس من حيث سياسة تشغيل القوى العاملة في مجال التدريس.

يحتوي الفصل الأول على بعض المصطلحات الكثيرة التي وردت في الأدب البحثي، والتي قمنا من خلالها بتحديد ثلاثة حيزات في الضواحي: البعد الجغرافي، نقص الموارد الاقتصادية والتفاوت الثقافي. الفصل الثاني هو الفصل المركزي، ويعرض أربع برامج تأهيل تُطبّق في دول مختلفة. يحتوي الفصل الثالث، تبعاً لدراسة البرامج، على التحديات المركزية الكامنة في تأهيل الخريجي الجدد في مجال التدريس للعمل في الضواحي. يحتوي الفصل الرابع والأخير على الحلول الممكنة، والتي تظهر كتوصيات في الأدب البحثي الذي تمّت دراسته.

التحدّي الكامن في تأهيل الخريجين الجدد في مجال التدريس للعمل في الضواحي ناجم عن الفجوات الاجتماعية، الثقافية والاقتصادية بين الشرائح المختلفة في المجتمع. في الغالب، العوامل المسؤولة عن بلورة سياسة التربية منبثقة عن الشريحة المسيطرة في المجتمع، بينما الطلاب الذين يتعلمون في مدارس الضواحي هم من شرائح الأقليات، وينتمون للفئات الاجتماعية-الاقتصادية المتدنية.

يستعرض التقرير برامج تأهيل من حول العالم، والتي تهدف إلى تجهيز المعلمين والمعلمات للتدريس في الضواحي الاجتماعية والاجتماعية-الجغرافية.

في البداية، يعرف التقرير مصطلح "ضاحية"، ثمّ يسلط الضوء على برامج نموذجية، وفي النهاية يستعرض التحديات الكامنة في التدريس في الضواحي والحلول الممكنة لها.

תוכן עניינים

1. מבוא מושגי	6
2. דוגמאות לתוכניות להכשרת פרחי הוראה לעבודה בכריפריה	8
2.1 תוכנית Teach for All הבין־לאומית (לשעבר - Teach for America)	8
2.2 תוכנית RRTEC באוסטרליה	13
2.3 תוכנית UTR (NCTR) בארצות הברית	15
2.4 תוכנית RTEP בדרום אפריקה	18
2.5 השוואה בין ארבע התוכניות	22
3. אתגרים בהכשרת פרחי הוראה לעבודה בכריפריה	23
3.1 הפער החברתי־כלכלי בין המורה לתלמידים ולתלמידות	23
3.2 עמדות פרחי ההוראה כלפי הכריפריה	23
3.3 ההכשרה המוטה והלא מספקת לתפיסה רב־תרבותית	24
3.4 החשיפה האישיה והקשרים הבין־אישיים בהוראה בכריפריה	25
4. מענים אפשריים ודרכי התמודדות	28
4.1 גיוס פרחי הוראה מן הכריפריה הגיאוגרפית	28
4.2 בניית רגישות תרבותית	28
4.3 הטמעת כלים של חינוך ביקורתי ורפלקציה	29
4.4 שילוב התנסות בהוראה ובחיים בכריפריה	30
4.5 שילוב הלימודים וההתנסות בבתי הספר	30
4.6 ליווי ותמיכה בשנות ההוראה הראשונות	31
4.7 סיכום: האתגרים שהועלו והפתרונות האפשריים שהוצעו	32
מקורות	33
נספחים	35
נספח 1 - מקורות תיאוריה ומחקר על הכשרת פרחי הוראה בישראל	35
נספח 2 - ייצוג אוכלוסיית כריפריה בהכשרת מורים ומורות בישראל	36
נספח 3 - חוות דעת מקצועיות	37

1. מבוא מושגי

חלק זה מציג את השדה המושגי הרחב והאוניברסלי למונח "פריפריה" ואת הקווים המשותפים לו, במטרה לתת בסיס מושגי משותף לדוח.³

המונח "פריפריה" משמש בעברית בשני הקשרים: גיאוגרפי וחברתי. פריפריה גיאוגרפית מוגדרת על ידי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בעזרת נוסחה לחישוב מרחק היישוב מיישובים אחרים, בשקלול גודל האוכלוסייה שלהם (הלמ"ס, 2019). פריפריה חברתית מוגדרת על ידי [אגף הפריפריה החברתית](#) במשרד לפיתוח הפריפריה, הנגב והגליל על פי המעמד החברתי-כלכלי של היישוב. בהגדרה זו נכללים יישובים בדירוג חברתי-כלכלי 1 עד 4, וכן רשויות בדרוג גבוה מ-4, אשר בתוכן אזורים המסווגים בדירוג חברתי-כלכלי נמוך.

במקורות שנסקרו, אשר יתוארו בהרחבה בהמשך, מופיע שימוש במונחים שונים אשר מעידים על שלושה היבטים מרכזיים של סוגיית הפריפריאליות:

א. ההיבט הגיאוגרפי: המונחים Rural school וכן-Remote school מתארים בתי ספר ביישובים מרוחקים ומבודדים. [באוסטרליה](#) Rural הוא יישוב שיש בו פחות מאלף תושבים, ו-Remote הוא מקום מגורים המרוחק מעל 20 ק"מ מיישוב עירוני (עיירה) שיש בו מוסדות המספקים שירותים לאוכלוסייה המקומית. מאפיין נוסף של בתי הספר הללו הוא Multi-class Classroom, כלומר כיתה רב-גילית אשר נוצרת עקב מספר התלמידים והתלמידות המועט בבית הספר.

ב. ההיבט הכלכלי: המונח Urban school מגדיר בתי ספר בשכונות עירוניות בדירוג חברתי-כלכלי נמוך. מונח מקביל הוא Impoverished school, המתמקד ברכיב העוני. בארצות הברית נהוג להשתמש גם במונח Title I school. מקורו של המונח הוא בפסקה הראשונה בחוק הפדרלי לבתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים בארצות הברית, אשר קובע תקצוב עודף (העדפה מתקנת) לבתי ספר שיותר מ-40 אחוז מתלמידותיהם ומתלמידיהם מגיעים מבתים המוגדרים כמשק בית עם הכנסה נמוכה.

ג. ההיבט התרבותי: המונחים Diverse students וכן Cultural competence מגדירים בתי ספר שבהם יש ריכוז גבוה של תלמידות ותלמידים מקהילות מיעוטים ומרקע של שונות תרבותית. באותו הקשר, נהוגים בארצות הברית גם המונחים: Limited English proficiency (LEP) או: English as a second language (ESL), אשר מתייחסים לתלמידות ולתלמידים שאנגלית אינה שפת הבית שלהם. במרבית מדינות המערב כיום מיעוטים הם למעשה דור שני להגירה.

ראוי להדגיש שיש חפיפה רבה בין שלושת היבטי הפריפריאליות (ראו תרשים 1). למשל, שיעור הסיכון לעוני בפריפריה הגיאוגרפית בישראל גדול בכ-70 אחוזים משיעור הסיכון לעוני באזורים מרכזיים: 37 אחוזים לעומת 22 אחוזים; וכך גם שיעור הרשומים במחלקות לשירותים חברתיים (משרד הרווחה) בפריפריה גדול ביחס דומה משיעורם ביישובים באזורים מרכזיים: 195 לעומת 112 רשומים לאלף נפש (הלמ"ס, שם).

3 דוח זה עוסק בתוכניות מן העולם. בנספח 1 אפשר למצוא הפניות למקורות העוסקים בסוגיית ההוראה בפריפריה בישראל.

במאמרים ובמחקרים שיוזכרו נעשה שימוש רב במונחים: Underserved school וכן: Hard to staff school. מונחים אלה אינם מתייחסים למאפיינים אלה או אחרים של התלמידים והתלמידות, אלא למבחן התוצאה: בתי ספר אשר מתקשים לאייש את משרות ההוראה בכיתות וסובלים ממחסור כרוני בכוח אדם להוראה. בתרשים 1 מוצגים באופן סכמתי סוגי הפריפריה המתוארים בספרות המחקר.



תרשים 1:
תיאור סכמתי של
האתגרים בבתי ספר
בכריפריה

כפי שיוזגם בדוח, בכל המדינות מרבית פרחי ההוראה מגיעים מתוך קבוצות האוכלוסייה ההגמונית במדינה, בעלי השכלה גבוהה ומעמד כלכלי בינוני ומעלה. לעומת זאת, בתי הספר המתקשים לאייש את משרות ההוראה שלהם מתאפיינים באוכלוסיות עם השכלה נמוכה וממעמד כלכלי נמוך. כתוצאה מכך, הבעיה המהותית לעניין הכשרת פרחי ההוראה לעבודה בפריפריה היא הפער התרבותי בין אוכלוסיית המורות⁴ לבין אוכלוסיית התלמידים והתלמידות; והאתגר המרכזי של תוכניות ההכשרה הוא בגישור על הפער הזה, באמצעות הכנת פרחי ההוראה להיכרות מעמיקה עם קבוצות האוכלוסייה שבפריפריה.

בעניין זה נראה כי המצב בישראל שונה מזה שבמדינות הנסקרות בדוח. בישראל יש ריכוזי אוכלוסייה חזקה מבחינה חברתית-כלכלית ביישובים כפריים מרוחקים, יש ייצוג פרופורציוני לאוכלוסייה החלשה מבחינה חברתית-כלכלית אצל הסטודנטיות לחינוך ולהוראה בתואר ראשון והמחסור בכוח אדם להוראה במרכז הארץ חמור מזה שבצפון (ראו פרטים בנספח 2). היבט ישראלי ייחודי נוסף הוא הפרדה הדתית והמגזרית הנהוגה במערכת החינוך. באין הכלה (inclusive) של התרבויות במערכת חינוך, ממילא קשה לדבר על גישור רב-תרבותי.

2. דוגמאות לתוכניות להכשרת פרחי הוראה לעבודה בפריפריה

בחלק זה יוצגו ארבע תוכניות בין-לאומיות ולאומיות נבחרות להכשרת פרחי הוראה לעבודה בפריפריה המופעלות ברחבי העולם. נבחרו תוכניות גדולות ומבוססות (לאומיות, נרחבות וותיקות) אשר צמחו ופותחו על רקע מדיני שונה. התוכנית הראשונה היא כללית, והשלוש האחרות מתייחסות ביתר מיקוד לכל אחד מההיבטים שהוזכרו: בידוד גיאוגרפי, עוני כלכלי ושונות תרבותית.

תוכנית Teach for All מקורה בארצות הברית, אולם כיום היא מופעלת בעשרות מדינות ברחבי העולם, כולל בישראל (תוכנית חותם). התוכנית פותחה במקור כדי לתת מענה להישגים הנמוכים של התלמידים והתלמידות ולמחסור בכוח אדם בהוראה באיכות גבוהה במקצועות מתמטיקה, שפה ומדעים ברחבי ארצות הברית. מכיוון שהישגים נמוכים ומחסור במורות מאפיינים במיוחד את בתי ספר בפריפריה לכל סוגיה, התוכנית מכווניה את בוגריה להוראה בפריפריה.

תוכנית RRRTEC באוסטרליה מיוחדת בכך שהיא מכשירה פרחי הוראה מן הערים הגדולות לעבודה בבתי ספר מרוחקים ומבודדים מאוד (פריפריה גיאוגרפית). בהתאמה, היא מציגה הרחבה של תפיסת הכנת המורה לא רק למשימת ההוראה בכיתות, אלא גם הכנה להשתלבות בתרבות בית הספר והכנה לחיים בקהילה מבודדת ושונה תרבותית.

תוכנית UTR (NCTR) בארצות הברית ממוקדת בהכשרת פרחי הוראה לעבודה בבתי ספר ציבוריים עירוניים של אוכלוסיות מוחלשות מבחינה כלכלית (פריפריה חברתית). התוכנית מציגה תפיסה ייחודית של שיבוץ פרחי ההוראה בבתי ספר עם תחילת ההכשרה, ושילוב מלא של לימודים והתנסות במהלכה.

תוכנית RTEP בדרום אפריקה טרם התבססה כתוכנית לאומית גדולה, בשונה מקודמותיה, בשל מורכבות הפעלתה. התוכנית מתמקדת בפער התרבותי הגדול בין פרחי ההוראה בערים לבין תרבות הקהילות הכפריות המרוחקות. היא מציעה התנסות אינטנסיבית ואינטימית של הסטודנטיות בבתי הספר הכפריים, כאשר האחרונות מתפקדות בתור "קהילת התנסות".

בתיאור כל אחת מהתוכניות יוצג תחילה הרקע החברתי, המדיני והתרבותי הרלוונטי לצמיחתה ולאחר מכן יפורטו רכיביה בדגש על הגוף היוזם, תנאי הקבלה, תכנים ייחודיים ושותפים בתהליך ההכשרה. יוזכרו גם ממצאים מרכזיים ממחקרי הערכה על תוכניות אלו, ככל שאלו מצויים בחומרים ובספרות המחקר שנסקרה לטובת דוח זה.

2.1 תוכנית Teach for All הבין-לאומית (לשעבר - Teach for America)

מסלולי הכשרת מורים ומורות אלטרנטיבית (ראו בהמשך בלוח 1) התפתחו במהלך שנות השמונים של המאה הקודמת בארצות הברית. זאת על רקע ההישגים הנמוכים של התלמידים והתלמידות והמחסור המתמשך בכוח אדם בהוראה, במיוחד בבתי ספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות מבחינה חברתית-כלכלית (Stoddart & Floden, 1995). במהלך שנות התשעים העניקו המדינות בארצות הברית בזו אחר זו את האישור לבתי ספר להעסיק מורות בעלות הסמכה אלטרנטיבית.

בשנת 1990 התאגדו המוסדות להכשרה אלטרנטיבית ברשת בשם [Teach For America](#). על פי המפורסם באתר הרשת, מאוגדים בה יותר מחמישים מוסדות הכשרה ברחבי ארצות הברית, שהכשירו עד היום מעל 57 אלף מורות ומורים. במיוחד מתגאה הרשת בכך ש-80 אחוזים מן הבוגרות והבוגרים עובדים בבתי ספר המתאפיינים באוכלוסייה מוחלשות מבחינה חברתית-כלכלית. על פי הנתון העדכני שנמצא, בשנת 2016 18% מן המורות והמורים בבתי הספר הציבוריים בארצות הברית היו בוגרים של מסלולי ההכשרה האלטרנטיבית (Mulvihill & Martin, 2019).

נראה כי תפיסת ההכשרה האלטרנטיבית זכתה להצלחה, כפי שניתן ללמוד גם מהטמעתה במדינות רבות נוספות. בשנות האלפיים נוסדה על בסיס הרשת האמריקאית הרשת הבין-לאומית [Teach For All](#) שבה שותפים מוסדות מברזיל, פורטוגל, פקיסטן ועוד עשרות מדינות. בשנת 2010 הצטרף לרשת זאת גם [Teach First Israel](#), מסלול להכשרה אלטרנטיבית בישראל.

המאפיינים המרכזיים של ההכשרה האלטרנטיבית, בהשוואה לזו המסורתית, מוצגים בלוח 1 המבוסס על מחקרה של דרלינג-המונד (Darling-Hammond, 2017).

לוח 1: הכשרת מורות ומורים - הבדלים מרכזיים בין הכשרה אלטרנטיבית להכשרת בגישה המסורתית לפי מאפייני מפתח

מאפיין	הכשרה אלטרנטיבית	הכשרה מסורתית
1. קבלה	מתקבלות לתוכנית בוגרות תואר ראשון או שני בתחום הדעת, שהועסקו שנים אחדות במקצועות שאינם הוראה.	לתוכנית מתקבלות בוגרות תעודת בגרות, והלימודים הם לקראת תואר ראשון.
2. מאפייני הסטודנטיות	כפועל יוצא של המאפיין הראשון, המתקבלות מבוגרות יותר ובעלות ניסיון חיים עשיר יותר. יש ייצוג גדול יותר לגברים ולמי שגדלו ולמדו בכריפריה.	לרוב מתקבלות לתוכנית צעירות לאחר תיכון, חסרות ניסיון בשוק העבודה ובחיים עצמאיים. יש רוב גדול לנשים וייצוג נמוך למי שגדלו ולמדו בכריפריה (לעניין זה בישראל ראו הסתייגות בנספח 2).
3. מיון	מבחני כניסה הבודקים באופן ממוקד את רמת הכישורים האקדמיים ואת המחויבות החברתית.	מבחני כניסה לאקדמיה: מכללות ואוניברסיטאות.
4. תוכנית הלימודים	קורס קצר ואינטנסיבי הנמשך 4 עד 6 שבועות. נלמדות בעיקר טכניקות מסירה (עמידה מול קהל) ואסטרטגיות ניהול כיתה.	ארבע שנות לימוד בשלוש מגמות מרכזיות: א. קורסים בתחום הדעת (אחד או יותר) שהמורה מתעתדת להורות; ב. קורסים בחינוך: מחשבת החינוך, תולדות החינוך ודרכי החינוך; ג. התנסות מעשית (פרקטיקום) בהוראה, לרבות קורסים במתודיקה של תחום הדעת, תצפיות והתנסות בכיתות. ההתנסות מבוקרת על ידי מדריכה פדגוגית מלווה.
5. חניכה	מיד לאחר הקורס הקצר משובצים הבוגרים והבוגרות בבתי ספר ומקבלים ליווי וחניכה בידי מנטוריות לתקופה קצובה, שנה או מעט יותר. במקביל לעבודתם הם משתתפים בקורסים להשלמת לימודים לתעודת הוראה.	חניכה בידי מורה ותיקה לתקופה קצובה.

כדי לעמוד על המידה שבה התוכנית מכשירה להוראה בפריפריה, נציג את שלוש הנחות היסוד שההכשרה האלטרנטיבית מתבססת עליהן. נציג גם את הממצאים המורכבים, ולעיתים אף סותרים, של מחקרים שבדקו מדדים שונים להצלחתה של הכשרה זו.

א. אדם הבקיא בתחום הדעת, יכול גם להורות אותו

ראיית השליטה בתחום הדעת כמדד מרכזי לטיב המורה הביאה לכך שאל המסלולים האלטרנטיביים מתקבלות בעלות תואר ראשון או שני בתחום הדעת. יש מחקרים שמראים שאכן ככל שלמורה ידע רב ומעמיק יותר בתחום הדעת שהיא מלמדת, כך קל לה יותר להעביר ידע לתלמידים ולתלמידות. המורה הבקיאה בתחום הדעת מבינה טוב יותר את הסיבתיים שמאחורי המידע העובדתי, ולכן מצליחה להציג אותו בצורה יותר ברורה ומשכנעת בכיתות (Lowery, Roberts, & Roberts, 2012).

עם זאת, יש מחקרים השוללים הנחה זו, ומצביעים על פער בין שליטה של אדם בידע לבין היכולת שלו להקנות אותו לאחרים. יתרה מכך, יש מחקרים שמראים שאין פער משמעותי בין היקף הידע של בוגרים ובוגרות שלמדו לתואר ראשון בתחום הדעת בלבד (ולאחר מכן השתתפו בהכשרה האלטרנטיבית) לבין אלו שלמדו לתואר ראשון משולב בתחום הדעת ובחינוך במסלול המסורתי (Stoddart & Floden, 1995).

ב. האדם לומד להורות במהלך ההוראה

ההנחה שהוראה נרכשת בעיקר תוך כדי עבודה מבוססת על תפיסת ההוראה כמקצוע פרקטי (practical skill) שנרכש בעיקר מניסיון. יש הסכמה רחבה שעל פיה המורה פועלת על בסיס תפיסה חינוכית כלשהי, ולאורה היא מתייחסת למעמדה, לתפקידה, לתפקיד התלמידים והתלמידות ולתחום הדעת בתהליך ההוראה והלמידה. במסלולי ההכשרה המסורתיים הגישה היא שתפיסה זו מתגבשת במהלך הלימודים בתחום החינוך, והיא מיושמת ומתחדדת אחר כך בכיתות. לעומת זאת, במסלולי ההכשרה האלטרנטיבית ההנחה היא כי התפיסה החינוכית מתגבשת תוך כדי עבודה בכיתות, ולכן אין הכרח בלימודי פדגוגיה ממושכים קודם הכניסה לכיתות.

במחקר שהוזכר של לאורי ושות' (Lowery et al., 2012) נמצא שהידע הפדגוגי אכן תורם להצלחה של מורות, אולם עד גבול מסוים. כלומר, מורות בוגרות לימודים פדגוגיים הן אכן בעלות תפיסה חינוכית מגובשת יותר מבוגרות המסלולים האלטרנטיביים, אולם אין זה הגורם המרכזי הקובע את הצלחתן בתפקיד. על פי מחקר זה, המוטיבציה והתשוקה למקצוע הם הגורם המכריע בהצלחה של מורות, ולא מרכיבים אלה או אחרים בהכשרה.

בסקירה של סטודרט ופולדן (Stoddart & Floden, 1995) מוצגות שתי נקודות מבט נוספות הנוגעות לעניין ההכשרה הפדגוגית. האחת: מחקרים הראו שמורות שלמדו הוראה מתוך הניסיון התמחו והתמקצעו מתוך התאמה לסביבה הלימודית שבה לימדו בשנת ההוראה הראשונה. מורות אלה התקשו להתאים עצמן בהמשך לסביבות למידה אחרות, או שנמנעו מלעבור אליהן. במילים אחרות, הלמידה מהניסיון היא מקומית וצרה, ואילו מורות בעלות השכלה פדגוגית כללית מחזיקות בתפיסת תפקיד רחבה וגמישה יותר.

נקודה שנייה היא כי בשני מסלולי ההכשרה נקטו המורות בשנת ההוראה הראשונה שלהן

בדרכי הוראה מסורתיות, והשתמשו בעיקר בהרצאה פרונטלית בכיתות. עם זאת, המורות בעלות ההשכלה הפדגוגית הגמישו וגיוונו את דרכי ההוראה שלהן ככל שצברו ניסיון בבית הספר. לעומתן, בוגרות המסלולים האלטרנטיביים הפגינו פחות גמישות וגיוון מתודולוגי גם לאחר שצברו ניסיון.

ג. ניסיון ובגרות הוכיח את האדם למורה טוב יותר

כפי שהוזכר, הלומדות במכללות להכשרת מורים ומורות הן לרוב צעירות הממשיכות במסלול הלימודים ישירות לאחר התיכון. לעומתן, המתקבלות למסלולים האלטרנטיביים מבוגרות ומנוסות יותר, שכן בידיהן לפחות תואר ראשון, והן הועסקו בעבודה כלשהי בטרם ההסבה להוראה.

אכן, שתי הסקירות שהוזכרו לעיל מראות כי איכות כוח האדם במסלולים האלטרנטיביים היא טובה יותר. נוסף על כך כוח האדם מגוון יותר שכן נמצא כי בקרב קבוצה זו יש שיעור גדול יותר של גברים וייצוג גבוה יותר של אנשים הבאים מקבוצות מיעוטים בחברה בהשוואה למאפייני פרחי ההוראה במכללות. בהתאם, יותר בוגרות ובוגרים מהמסלול האלטרנטיבי למדו בעברם בבתי ספר בפריפריה החברתית והגיאוגרפית, ויותר מהם הביעו עניין בעבודה בבתי ספר כאלה, בהשוואה ללומדים וללומדות במכללות.

מחקר שבחן 232 מורות ומורים מנוסים בחטיבות הביניים בארצות הברית מצא שלא היה הבדל ביכולת ניהול הכיתה בין בוגרי מסלולי ההכשרה השונים. מסקנת המחקר היא שהבגרות וניסיון החיים העודף של בוגרות ההכשרה האלטרנטיבית הם בעלי משקל, והם מפצים אותן על ההכשרה הקצרה יותר בתחום הפדגוגי (Uriegas et al., 2014). מחקר זה אף מצא כי בוגרות ובוגרים רבים של ההכשרה האלטרנטיבית משובצים בבתי ספר של אוכלוסיות חלשות מבחינה חברתית-כלכלית, אם כי יש לזכור שחלקם מחויבים לכך כחלק מתנאי התוכנית.

כפי שניתן להתרשם, הערכת התוכניות האלטרנטיביות אינה מניבה תמונה חד משמעית. מצד אחד יש עדויות לכך שהתוכניות אכן מצליחות למשוך כוח אדם איכותי, ושהבוגרות והבוגרים מתרגמים את איכותם להצלחה בשטח, כלומר בעבודה עם תלמידים ותלמידות בבתי הספר בפריפריה. מצד שני, כוח אדם ברמה גבוהה נוטה לעזוב את ההוראה בתוך שנים בודדות, שכן יש ביכולתו לקבל משרות בכירות יותר, בתנאי עבודה נוחים יותר ובשכר גבוה יותר (Tamir, 2017).

ואכן, מחקרים נוספים מצביעים על כך שככל שלמורה יש הכשרה רחבה יותר בתחומים הפדגוגיים, כמו במסלולי ההכשרה המסורתיים, כך פוחתים סיכויי הנשירה שלה (Ingersoll, Merrill, & May 2014). על פי הנתונים שהציג מרכז טאוב, שיעור הנשירה אחרי חמש שנות הוראה בקרב בוגרי המסלול האלטרנטיבי בארצות הברית הוא 73 אחוזים, ואילו אצל הבוגרים והבוגרות במכללות הוא 45 אחוזים (אילון, בלס, פניגר ושביט, 2019). מרבית התוכניות האלטרנטיביות דורשות מן הבוגרות והבוגרים שלהן לעבוד בבתי ספר בפריפריה החברתית והגיאוגרפית למשך שנתיים לפחות. על כך נשמעה ביקורת הטוענת כי קביעה זאת מכשירה וממסדת את הנשירה הגבוהה של בוגרי התוכניות. במיוחד נטען כי תלמידות ותלמידים מאוכלוסיות מוחלשות רגישים יותר מאחרים לתחלופה מוגברת של מורות, שכן עזיבה של מורה לאחר תקופה קצרה יכולה להיתפס כנטישה ולפגוע בבניית הערך העצמי של התלמידים והתלמידות.

מכלל הנאמר לעיל עולה המסקנה שמסלולי ההכשרה האלטרנטיבית הביאו אל ההוראה חתך שונה של מורות, המתאימות יותר לעבודה בבתי ספר המתקשים לאייש את משרות ההוראה בהם (Hard to staff school - מחסור כרוני בכוח אדם להוראה).

מקורות

אילון, ח', בלס, נ', פניגר, י', ושביט, י' (2019). [פרק 7: איכות המורים: גיוס, הכשרה והתמקצעות כוח ההוראה](#). בתוך: אי שוויון בחינוך - ממחקר למדיניות (עמ' 151-131). ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

הלמ"ס (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה) (2019). [פערים בין מרכז לפריפריה. פני החברה בישראל, 11](#).

Darling-Hammond, L. (2017). [Teacher education around the world: What can we learn from international practice?](#) *European journal of teacher education*, 4(3), 291-309.

Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). [What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?](#) Research Report (#RR-82). Philadelphia: Consortium for policy research in education, University of Pennsylvania.

Lowery, D. C., Roberts, J., & Roberts, J. (2012). [Alternate route and traditionally trained teachers' perceptions of teaching preparation programs](#). *Journal of case studies in education*, 3, 1-11.

Mulvihill, T. M. & Martin L. E. (2019). [Are alternative certification programs necessary?](#) *The teacher educator*, 54(1), 1-3.

Stoddart, T. & Floden R. E. (1995). [Traditional and alternate routes to teacher certification: Issues, assumptions, and misconceptions](#). National center for research on teacher learning, east lansing, Issue Paper 95-2.

Tamir, E. (2017). Why the alternate route evolved in the U.S.: Realities and misconception. In M. Ben-Peretz, & S. Feiman Nemser (Eds.), *Teacher alternate routes* (pp. 1-10). New York: Routledge.

Uriegas, B., Kupczynski, L., & Mundy, M. A. (2014). [A comparison of traditional and alternative certification routes on classroom management](#). *SAGE Open*, 1-6.

2.2 תוכנית RRTEC באוסטרליה

בכל הקשור לחינוך בפריפריה, מתמודדת אוסטרליה עם אתגר משולש: בידוד גיאוגרפי, שונות תרבותית ועוני כלכלי. מרבית אוכלוסיית אוסטרליה מתגוררת בחופים הדרום-מערביים והדרום-מזרחיים של היבשת, מה שמותיר מרחבים גיאוגרפיים עצומים שבהם יישובים קטנים, מרוחקים ומבודדים מאוד. נוסף על כך, אוכלוסיית אוסטרליה כוללת שבטים ילידים, כגון האבוריגינים, שתרבותם זרה לאוכלוסייה הלבנה. אוכלוסיית הילידים, שחלקה מתגוררת במרוחק וחלקה בשכונות הערים הגדולות, מתאפיינת בעוני ובמצוקה כלכלית.

"החברה למתן חינוך באוסטרליה הכפרית" (SPERA) היא עמותה עצמאית שבראשה נציגים ונציגות מן האקדמיה, מתחומי החינוך והחברה. בשנת 2009 התכנסו מטעמה קבוצת מחקר, מורים ומורות ונציגות ממנהל הציבורי כדי לחקור את מאפייני ההוראה בבתי הספר שבפריפריה ולהגיש המלצות על מאפייני ההכשרה המתאימה לפרחי הוראה (White, Kline, Hasting, & Lock, 2012).

הוועדה מיפתה את התוכניות להכשרת פרחי הוראה באוסטרליה ומצאה שרק ב-11 מתוך 39 אוניברסיטאות ומכללות יש קורס בנושא הוראה בפריפריה. זאת ועוד, ההכשרה הייתה ממוקדת בהכנת פרחי ההוראה להוראה בכיתות, כלומר בדרכי הוראה לכיתות הטרוגניות ולתלמידים מתקשים. התובנה המרכזית שאליה הגיעה הוועדה נוגעת לצורך בראייה הוליסטית של תפקוד המורה בקהילה. כדי להתאים לצורכי הפריפריה יש להוסיף להכנת המורה לכיתה שני ממדים נוספים: הכנה לחיים בקהילה, בהנחה שהמורה תתגורר בקהילה המרוחקת שבה היא מלמדת, והכנה לבית הספר, בהנחה שהמורה תשתלב בצוות בית הספר ובתרבותו, שהיא התרבות המקומית.

כתוצר של עבודת הוועדה גובשה תוכנית להכשרת מורים ומורות בשם: *Renewing Rural and Regional Teacher Education Curriculum* או (RRTEC). התוכנית ממוקדת בהכנת פרחי ההוראה הלומדים במרכזי הערים הגדולות להוראה בכפרים מרוחקים וכוללת שבעה פרקים מרכזיים (Trinidad, Sharplin, Ledger, & Broadley 2014). [באתר התוכנית](#) ניתן למצוא פירוט של מטרותיו ותכניו של כל פרק, וכן עזרי הוראה כגון מאמרים, סרטים לצפייה והצעות לפעילות עם פרחי ההוראה.

שני הפרקים הראשונים מוקדשים להכנת המורה לחיים בקהילה: היכרות עם המרחב הכפרי המרוחק (rurality) והיכרות עם המושגים "קהילה" ו-"מקום" בהקשרים של גיאוגרפיה, כלכלה ודמוגרפיה. לדוגמה, בשיעור מוצגים בפני פרחי ההוראה מקורות מידע על מקומות מרוחקים שונים, ופרחי ההוראה דנים בשאלה האם כל "המקומות הכפריים" זהים במאפייניהם.

שני פרקים נוספים מוקדשים להכנת המורה לעבודה בבית הספר: היכרות עם מוסדות הקהילה הסובבים את בית הספר ועם מאפייני צוותי ההוראה בבית הספר. לדוגמה: פרחי ההוראה צופים [בעדויות וידאו](#) של מורים מתחילים בבתי ספר מרוחקים, המספרים על התנסויותיהם בעבודת הצוות בבית הספר.

שני הפרקים הבאים מוקדשים להכנת המורה לעבודה בכיתות: היכרות עם חיי היום-יום של הילדים באזורים המרוחקים והתנסות מעשית בבית ספר מרוחק. ההתנסות נמשכת חמישה ימים מלאים, כולל מגורים ביישוב המרוחק שבו נמצא בית הספר. פרחי ההוראה

נפגשים עם אנשים בקהילה ועם צוותי ההוראה, צופים בשיעורים ומשמשים כעוזרי הוראה. בסוף כל יום נערכת שיחת רפלקציה.

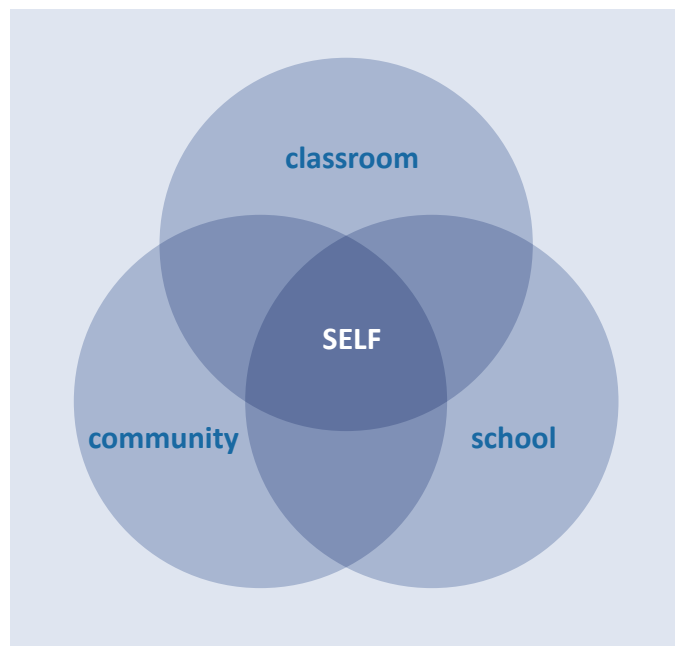
הפרק השביעי והאחרון בתוכנית הוא פרק מסכם, הכולל ייעוץ באשר לאפשרויות השיבוץ של המורה בבתי ספר מרוחקים.

מחקר מלווה על התוכנית אשר עקב אחר 260 מפרחי ההוראה, גילה כי רובם ככולם החזיקו בעמדות חיוביות כלפי תוכנית הלימודים וכלפי תרומתה. הם זיהו את הקשרים העמוקים בין בית הספר לבין תרבות הקהילה והכירו בחשיבות של אינטראקציות חברתיות עם אנשי הקהילה כחלק מעבודת המורה בבית הספר. הייתה להם מודעות גבוהה למאפיינים החברתיים, התרבותיים והמקצועיים של חיים ועבודה באזור המרוחק, והם הכירו בשונות הרבה בין בתי הספר ובין האוכלוסיות באזורים המרוחקים.

פרחי ההוראה ציינו את החשיבות של החשיפה לחיים היום-יומיים של צוותי ההוראה באזור המרוחק, ולא רק במסגרת התנסות בכיתות. תפקיד חשוב ביותר מילאה התמיכה שקיבלו פרחי ההוראה מן המרצות והמרצים שלהם באוניברסיטה ומהקהילה ובית הספר שבהם ערכו את ההתנסות במהלך הלימודים (Kline, White, & Lock, 2013).

מחקרים מאוחרים יותר חיזקו את הנחות המוצא של התוכנית. למשל, במהלך מחקר שעקב אחר 39 פרחי הוראה במהלך הלימודים ותחילת עבודתם בפריפריה ציינו הסטודנטיות כי ההוראה בפריפריה מתאפיינת בקשרים אינטנסיביים מהמקובל עם הקהילה המקומית בחיי היום-יום ובחשיפה אישית אל מול הקהילה, ההורים, התלמידות והתלמידים, שכן בקהילות מרוחקות "כולם מכירים את כולם" (Haynes & Miller, 2016).

על בסיס ראיונות עם מורים ומורות בפריפריה, הדגישו הדסון והדסון (Hudson & Hudson, 2019) את חשיבות התמיכה בפיתוח הזהות האישית והחינוכית של פרחי ההוראה במהלך הלימודים. אל המודל ההוליסטי המתייחס להכנת פרחי ההוראה לקהילה, לבית הספר ולכיתה, המוצג בתרשים 2, נוסף במודל המחקר שטח חפיפה מרכזי העוסק בזהות המורה, כפי שמוצג בתרשים.



תרשים 2:

מודל שלושת תחומי ההכנה של מורים לעבודה בפריפריה, מתוך: Hudson & Hudson, 2019

מקורות

Haynes, J. & Miller, J. (2016). [Transitioning from university to teaching in schools located in rural and remote settings](#). *Australian and international journal of rural education*, 26(2), 34-48.

Hudson S. & Hudson, P. (2019). ["Please help me find teachers for my rural and remote school": A model for teaching readiness](#). *Australian and international journal of rural education*, 29(3), 24-38.

Kline, J., White, S., & Lock, G. (2013). [The rural practicum: Preparing a quality teacher workforce for rural and regional Australia](#). *Journal of research in rural education*, 28(3), 1-13.

SPERA (Society for the Provision of Education in Rural Australia) (2013). [Teaching in remote Australian schools: Enhancing pre-service teacher education – a resource package](#).

Trinidad, S., Sharplin, E., Ledger, S., & Broadley, T. (2014). [Connecting for innovation: Four universities collaboratively preparing pre-service teachers to teach in rural and remote Western Australia](#). *Journal of research in rural education*, 29(2), 1-13.

White, S., Kline, J., Hastings, W., & Lock, G. (2012). [Renewing rural and regional teacher education curriculum - Final Report](#). Sydney, NSW: Department of industry, innovation, science, research and tertiary education.

2.3 תוכנית UTR (NCTR) בארצות הברית

תוכנית urban teacher residency או (UTR) נועדה לשרת בתי ספר ציבוריים בארצות הברית, הממוקמים בשכונות הערים הגדולות ומשרתים אוכלוסיות מיעוטים מדרג חברתי-כלכלי נמוך ובתי ספר תת-משיגים.

בשנת 2002 הכריז המיליארדר האמריקאי איליי בורד על פרס כספי למחוזות חינוך עירוניים אשר יצליחו לשפר את בתי הספר הציבוריים ואת הישגי התלמידות והתלמידים. תומאס פייזנט (Payzant), שהיה אז מפקח מערכת החינוך הציבורית בעיר בוסטון, ניצל את ההזדמנות, ופיתח מודל להכשרת פרחי הוראה אשר ייתן מענה לשתי הלקויות המרכזיות בעירו: מחסור חמור בכוח אדם להוראה בתחומי המתמטיקה, המדעים והחינוך המיוחד וכן נשירה מוגברת של מורות לאחר שנות הוראה ספורות.⁵

המודל שפותח נשען על מערך ייחודי להכשרה בתחום רפואת המשפחה, המשלב לימודים ועבודה בקהילה. במרכזו עומד הקשר החזק בין הכשרת המורה לבין המקום, כלומר בתי הספר שבהם עתידות המורות ללמד. גיוס המועמדות והמועמדים נעשה ככל שניתן מקרב

מי שמתגוררים בשכונות או בקרבתן, ותחומי הדעת של ההכשרה הם בהתאם למחסור הקיים בבתי הספר. פרחי ההוראה שהתקבלו לתוכנית משובצים לבית הספר עם תחילת הלימודים, ומהלך ההכשרה מתבצע תוך כדי התנסות ובליווי מורה מנוסה מצוות בית הספר.

בשנת 2004 נוצר שיתוף פעולה בין תוכניות עם מאפיינים דומים שפעלו בערים שיקגו ודנוור. עם השנים נוספו עשרות תוכניות הכשרה דומות ברחבי ארצות הברית, ונוסדה רשת ארצית בשם: [National Center for Teacher Residencies](#) או (NCRT).

על יישום התוכנית ניתן ללמוד ממחקר משווה של תוכניות הכשרה, שבחן תוכנית UTR באחד ממחוזות החינוך בקליפורניה (Harju-Luukkainen et al., 2019). במחוז החינוך שנבדק שני שלישים מהתלמידים והתלמידות מגיעים מבתיים דוברי ספרדית, והשאר הם אפרו-אמריקאים, יוצאי אסיה ולבנים. 62 אחוזים מתלמידי המחוז מגיעים מבתיים בדרג חברתי-כלכלי נמוך. ב-709 מתוך אלף בתי הספר שבמחוז יותר ממחצית התלמידים מגיעים מבתיים עניים.

לתוכנית ההכשרה התקבלו פרחי הוראה אשר בידם כבר תואר ראשון, והיא כללה לימודי תעודת הוראה ותואר שני בחינוך. הסטודנטיות בתוכנית זכו למלגת קיום בשנת הלימודים הראשונה (אחריה הן החלו לעבוד בשכר), והמורות החונכות (מנטוריות) קיבלו תוספת שכר של עשרים אחוזים.

תוכנית ההכשרה כוללת שני פרקים מרכזיים - דרכי הוראה של תחומי הדעת בהיקף 38 אחוז מתוכנית הלימודים והתנסות בהוראה בהיקף של 35 אחוזים מהתוכנית; לצידם נלמדים עוד ארבעה פרקים קצרים: סוציולוגיה בדגש על שונות תרבותית, פסיכולוגיה בדגש על תורת הלמידה, פדגוגיה בדגש על הוראת שפות ושיטות מחקר.

בסמסטר הקיץ שקדם לתוכנית למדו הסטודנטיות קורסי מבואות. במהלך שנת הלימודים הראשונה (עשרה חודשים), הן התלוו למורות חונכות בבתי הספר. בתקופה זו הן שהו בבתי הספר שלושה וחצי עד ארבעה ימים בשבוע, ולמדו יום וחצי נוסף בקורסים השונים באוניברסיטה. החל מהשנה השנייה עבדו הסטודנטיות בתור מורות בבתי הספר שבהן לימדו, ובמקביל השלימו את חובות הלימודים ואף קיבלו ליווי וחניכה. עבודת התזה לתואר השני הייתה מחקר יישומי אשר נערך בבית הספר שבו הן התנסו ולימדו.

ברי ושות' (Berry, Montgomer., Curtis, Hernandez, Wurtzel & Snyder, 2008) מונים שבעה מאפיינים לתוכנית UTR:

א. שילוב הדוק בין הלימודים התיאורטיים לבין ההתנסות בכיתה: הסטודנטית לומדת לתואר שני בחינוך ובמקביל מתנסות בהוראה בבית הספר שבו ילמדו. כל נושא הנלמד בהכשרה מיושם על ידי הסטודנטיות, והן מביאות ללימודים את הרפלקציה שלהן על ההתנסות שחו.

ב. במהלך ההכשרה מוצמד לכל סטודנטית מורה חונכת (מנטורית) מנוסה ומיומנת: הסטודנטית מתלווה אל המנטורית במהלך שנת לימודים מלאה, תחילה בתצפית ובהמשך בהוראה בכיתה. כמו כן הסטודנטית שותפה למנטורית בתכנון ובפיתוח מערכי השיעור, בהערכת התלמידים ובכל פעולותיה בשגרת בית הספר.

ג. כמה סטודנטיות והמנטוריות שלהן פועלות יחד כצוות: לצוות יש מועדי פגישות

קבועים, כדי לטפח שיתוף פעולה בין המורות ולמנוע מצב שבו מורה מתמודדת עם עבודתה לבדה.

ד. שיתוף פעולה בין מוסדות: המוסד להכשרת מורות שבו לומדות הסטודנטיות ומספר בתי ספר במחוז החינוך הרלוונטי משתפים פעולה וחולקים מידע במהלך ההתמודדות המשותפת עם אתגרי החינוך.

ה. התוכנית משרתת מחוז חינוך: תוכנית ההכשרה בכל מחוז חינוך היא ייחודית וכוללת התאמות לצרכים המיוחדים של המחוז כפי שהם עולים מהשטח. למשל, תחומי הדעת נבחרים בהתאם למחסור בכוח אדם בהוראה, התוכנית מכוונת להתמודדות עם צרכים מיוחדים שקיימים במחוז וכדומה.

ו. התוכנית תומכת בסטודנטיות גם לאחר שהתקבלו לעבודה: לאחר שנת הלימודים הראשונה, הסטודנטיות מתחילות לעבוד בהוראה באופן עצמאי, ובמהלך שנתיים או שלוש נוספות הן מקבלות תמיכה של מנטורית וקורסי העשרה.

ז. התוכנית מציעה לבוגרות הזדמנויות לקידום מקצועי: בוגרות התוכנית הוותיקות, במקביל לעבודתן בכיתות, משמשות מנטוריות, מרצות ומפקחות בתוכנית.

תוכנית UTR המופעלת בבוסטון (ונקראת: Boston Teacher Residency) נבדקה במחקר הערכה החל משנת 2005, אז החלו הבוגרות הראשונות בתוכנית לעבוד בבתי הספר (Papay, West, Fullerton & Kane, 2019). בכל שנה, עד שנת 2011, נאסף מידע על המורות החדשות בשנת ההוראה הראשונה שלהן, וכן על כלל המורות הוותיקות בבתי הספר הציבוריים בעיר.

כדי להתרשם מהיקף תוכנית ההכשרה נציין כי בשנת 2011 לימדו בבתי הספר הציבוריים בבוסטון 56 מורות בוגרות התוכנית לצד 193 מורות בוגרות תוכניות הכשרה אחרות; וכן 262 מורים ותיקים בוגרי התוכנית לצד 4,654 בוגרי תוכניות הכשרה אחרות.

הממצאים מלמדים כי בשלושה תחומים תוכנית UTR עומדת ביעדיה המתוכננים וזוכה להצלחה: התוכנית מצליחה לגייס מורות ממגזרי אוכלוסייה מגוונים ובכלל זה מקבוצות מיעוטים; בוגרות התוכנית מאיישות שיעור גבוה ממשורות ההוראה במקצועות המתמטיקה והמדעים, הנחשבים קשים לאיש; ויותר מעשרים אחוזים מבוגרות התוכנית ממשיכות בתפקידי הוראה לאחר חמש שנות עבודה.

מצד שני, לא נמצא הבדל בהישגי התלמידים והתלמידות שלמדו מתמטיקה אצל מורות בוגרות קבוצות ההכשרה השונות. ממצא מעניין נוגע להישגים במתמטיקה של התלמידים והתלמידות של בוגרות התוכנית בשנת ההוראה הראשונה שלהן, שנמצאו נמוכים בהשוואה לצינונים של תלמידות ותלמידים של מורות מתחילות אחרות. רק החל משנת הוותק השנייה מסתמן שוויון בהישגי התלמידים של כלל המורות. ממצא זה מעורר שאלות לגבי אחד ממאפיינייה המרכזיים של התוכנית - ההתנסות האינטנסיבית בבית הספר במהלך שנת ההכשרה הראשונה. היה ניתן לצפות כי דווקא מורות UTR, שחוו עבודה בבית ספר כבר במהלך לימודיהן, יצליחו בעבודתן בשנתם הראשונה יותר ממורות מתחילות אחרות שלא חוו התנסות משמעותית בכיתות. עם זאת, החוקרים מסייגים את הממצאים האמורים שכן ייתכן שהם נובעים מקשיים מתודולוגיים אחדים.

מקורות

Berry, B., Montgomery, D., Curtis, R., Hernandez, M., Wurtzel, J., & Snyder, J. D. (2008). [Urban teacher residencies: A new way to recruit, prepare, develop, and retain effective teachers in high-needs districts](#). *Voices in urban education*, 13-23.

Harju-Luukkainen, H., Wang, J., & La Torre, D. (2019). [Using content analysis to compare a US urban teacher residency to a Finnish teacher education program](#). *The urban review*, 51 (2), 247-269.

Papay, J., West, M., Fullerton, J., & Kane, T. (2012). [Does an urban teacher residency increase student achievement? Early evidence from Boston](#). *Educational evaluation and policy analysis*, 34, 413-434.

2.4 תוכנית RTEP בדרום אפריקה

דרום אפריקה מתמודדת ב-30 השנים האחרונות עם מעבר ממשטר האפרטהייד לשלטון דמוקרטי ושוויוני. שינויים משמעותיים במבנה המדיני והחברתי יצרו מפגש בין שתי תרבויות שהיו מנותקות בעבר. המפגש לא היה שוויוני, שכן התרבות האנגלו-סקסית נהנתה עד אז ממעמד מועדף, בעוד התרבות האפריקאית הילידית, ובכלל זה מערכת החינוך שלה, סבלה משנים ארוכות של דיכוי והזנחה.

גם בחלוף השנים נותר פער בין התרבויות. פער זה מתבטא גם במערכת החינוך. מרבית פרחי ההוראה מגיעים מהאוכלוסייה העירונית, ואילו בתי הספר שבהם מתרכזים התלמידות והתלמידים החלשים ביותר והם סובלים ממחסור בכוח אדם להוראה הם של האוכלוסייה הכפרית. מכאן הצורך בהכשרת פרחי ההוראה להתמודדות עם הפערים בין התרבויות של אוכלוסיית המורות ואוכלוסיית התלמידים והתלמידות (Mensah et al., 2018).

פרויקט (RTEP) [Rural Teacher Education Project](#) פותח בשנת 2007 בבית הספר לחינוך באוניברסיטת קוואזולו נטאל, בעיר דורבן בחוף המזרחי של דרום אפריקה (Balfour, Mitchell, & Moletsane, 2008). במחוז קוואזולו נטאל יש כ-3,000 בתי ספר כפריים מרוחקים, שבהם לומדים כמיליון תלמידים ותלמידות. מטרתו המרכזית של הפרויקט הייתה לצייד את פרחי ההוראה באוניברסיטה העירונית בהתנסות משמעותית ב"כפריות" (Ruralities) כזהות תרבותית. ההנחה היא שהבנה מלאה של הזהות הכפרית תעודד את בוגרות התוכנית לפנות להוראה בבתי הספר הכפריים ותסייע להן בעבודתן.

בפיתוח התוכנית אומצה הגישה של "קהילות התנסות" (Communities of Practice). גישה זו פותחה בידי אטיין וונגר (Wenger), בספרו Communities of Practice שיצא בשנת 1998. הרעיון המרכזי הוא שלמידה אינה העברה של ידע מידי גורמים באקדמיה המתפקדים כיצרנים של דעת אל קהל פסיבי של סטודנטיות שהידע חסר להן; במקום זאת, הלמידה היא תהליך של יצירת ידע שבו שותפים כל הגורמים הרלוונטיים (Wenger-Trayner, 2015).

על פי וונגר, יש ארבעה מרחבים שמתוכם נוצרת למידה בארבעה ערוצים (ראו תרשים 3). פרחי ההוראה ילמדו תוך כדי עשייה במרחב ההתנסות, מתוך השייכות במרחב הקהילה, מתוך ההתהוות (ההתפתחות האישית) במרחב יצירת הזהות ומתוך הניסיון המצטבר במרחב של מתן המשמעות.

למידה מתרחשת מתוך משא ומתן אקטיבי עם כלל השותפים והשותפות לזירה, שעה שהאדם פועל, מתנסה ומעניק משמעות לדברים. היישום של רעיונות אלה בהכשרת פרחי ההוראה לעבודה בפריפריה פירושו שעל האחרונים להתארגן "כקהילה מתנסה". עליהם לחוות שגרת חיים אותנטית בתוך הקהילה הכפרית, תוך כדי אינטראקציה אינטנסיבית עם קהילת המקום ותוך כדי עיבוד ההתרחשות והחוויה בקבוצת הסטודנטים והסטודנטיות (Islam, 2012).



איסלם (Islam, 2012) עקב אחר יישום הפרויקט בשלוש השנים הראשונות להפעלתו, 2007 עד 2009. בכל שנה השתתפו בפרויקט 19 עד 22 פרחי הוראה. הסטודנטיות שובצו להתנסות שנמשכה ארבעה שבועות רצופים בכמה בתי ספר כפריים במחוז Vulindlela, שנמצא כ-70 ק"מ מדרום מערב לדורבן.

כל סטודנטית הוצמדה אל מורה מקומית מלווה, והן פעלו יחד במהלך יום הלימודים וביצעו במשותף את כל משימות שגרת ההוראה. בשעות שמעבר ללימודים בבית הספר קיבלו הסטודנטיות משימות מחקר על הקהילה המקומית, שדרשו מהן מפגשים ופעילות

משותפת עם קהילת המקום. נוסף על כך, התגוררו הסטודנטיות יחד ונדרשו לנהל את שגרת הבית ולבצע את עבודות הבית בשיתוף פעולה. בכל ערב, מנחת הפרויקט ערכה שיחות רפלקציה, שבהן שיתפו הסטודנטיות זו את זו באירועי היום ודנו בהם. הסטודנטיות תיעדו את ההתנסות ביומן אישי.

ראיונות עומק עם הסטודנטיות בוגרות הפרויקט הניבו את המסקנות הבאות:

א. ההתנסות "שברה" תפיסות מוקדמות שגויות כלפי האוכלוסייה הכפרית. לפני ההתנסות החזיקו הסטודנטיות בעמדות שליליות, כגון שלילדים ולילדות בכפר אין עניין בלמידה או שלא ניתן לקדם למידה משמעותית בבתי ספר שאין בהם אמצעים ומשאבים. לאחר ההתנסות, תפיסת ה"כפריות" במושגים של עוני, נחשלות וחסך התחלפה במושגים של תחושת קהילה, עזרה הדדית וסביבה פסטורלית.

ב. ההתנסות הרחיבה את תפיסת תפקידן של המורות. מלבד הוראה ישירה ופורמלית של תוכניות לימודים, התייחסו בוגרות התוכנית לחשיבות האמפתיה, המעורבות בפעילות שמחוץ לתוכנית הליבה והקשר הבלתי פורמלי עם התלמידות, התלמידים ועם הוריהם. בוגרות התוכנית ראו במורות גם עובדות סוציאליות ויועצות של התלמידים והתלמידות.

ג. ההתנסות פיתחה זהות חינוכית חדשה. בוגרות התוכנית דמיינו מחדש את עתידן ואת התפקיד שהן נכונות ליטול על עצמן עם סיום הלימודים. כמו כן, נרשמה אצלן תפיסה אופטימית של תפקיד ההוראה והחינוך.

ד. ההתנסות עוררה ביקורת של הסטודנטיות כלפי תוכנית ההכשרה באוניברסיטה. הפער בין הלימודים הפורמליים בהכשרת המורות לבין ההתנסות האינטנסיבית בשטח פקח את עיניהן, והן זיהו נתק בין התיאוריה והמציאות. רובן מצאו את הלימודים באוניברסיטה בלתי רלוונטיים לשגרת ההוראה בבתי הספר הכפריים.

ה. התוכנית, לרבות המשאבים וכוח האדם המחויב שהיא הביאה אל הכפרים למשך חודש, עוררה רוח חדשה גם בקרב המורות המקומיות והקהילות. נרשמה גם השפעה חיובית על ההורים ועל החברים והחברות בקהילות בכפרים שהשתתפו בתוכנית.

אולם, למרות כל ההשפעות החיוביות, מסקנת המחקר שליווה את הפרויקט בשלוש השנים הראשונות אינה אופטימית. עם סיום חודש ההתנסות, הסטודנטיות חזרו לעיר והכפריים נותרו מאחור. חודש של מפגש, אינטנסיבי ככל שיהיה, לא יכול להתגבר על פער חברתי כה עמוק אשר נוצר בהיסטוריה ארוכה של הדרה ועוני. הרעיון של חיים ועבודה במסגרת "קבוצת התנסות" הניב שינוי משמעותי אצל הסטודנטיות ואצל הקהילה בתקופת הפרויקט, אך אין עדות לכך שהדברים נשמרו לעתיד.

בשנת 2012 נערך מחקר הערכה נוסף על הפרויקט (Mukeredzi, 2016). בשנה זו השתתפו בפרויקט 15 פרחי הוראה, אשר שובצו יחד בבית ספר אזורי המשרת מרחב שבו מספר כפרים קטנים ומרוחקים, כ-150 ק"מ מצפון לדורבן. גם במחקר זה נמצא כי המשתתפות פיתחו "תפיסת כפריות" חדשה שהחליפה תפיסות מוקדמות ושגויות.

הצבת קבוצות של סטודנטיות למשך חודש של התנסות, עם מערכים המאפשרים שיתופי פעולה, מגע בלתי אמצעי עם הקהילות ועם שגרת החיים בכפר ומפגשי רפלקציה אינטנסיביים, נמצאה כנקודת פתיחה טובה. ההתנסות אכן שיפרה את מוכנות הסטודנטיות

לעבודה בבתי ספר כפריים מרוחקים. עם זאת, מורכבות היישום של פרויקט RTEP והתלות במשאבים הרבים הנדרשים למימושו הותירו אותו בהיקף מצומצם, ולכן גם עם השפעה מצומצמת.

מקורות

Balfour, R. J., Mitchell, C., & Moletsane, R. (2008). [Troubling contexts: Toward a generative theory of rurality as education research](#). *Journal of rural and community development*, 3(3), 100-111.

Islam, F. (2012). [Understandings pre-service teacher education discourses in communities of practice: A reflection from an intervention in rural South Africa](#). *Perspectives in education*, 30(1), 19-29.

Mensah, F., Boateng, A., & Pillay, P. (2018). [Trends in pre-service teacher education in South Africa: a content analysis of selected education journals from 2010-2017](#). *Journal of gender, information and development in Africa*, special issue, 261-277.

Mukeredzi, T. G. (2016). [The "journey to becoming": pre-service teachers' experiences and understandings of rural school practicum in a south african context](#). *Global education review*, 3(1), 88-107.

Wenger-Trayner E. & Wenger-Trayner, B. (2015). [Communities of practice a brief introduction](#). Personal blog post.

2.5 השוואה בין ארבע התוכניות

בלוח 2 מוצגת ההשוואה בין התוכניות שנבחרו לסקירה בדוח.

לוח 2: השוואה בין התוכניות הנבחרות בדוח

שם ומקום נקודת השוואה	Teach for All תוכנית בין-לאומית	RRRTEC אוסטרליה	UTR (NCTR) ארצות הברית	RTEP דרום אפריקה
צורך מרכזי	שיפור הישגים נמוכים של תלמידים ותלמידות ומענה למחסור בכוח אדם להוראת מקצועות ליבה.	גיוס מורות ומורים לקהילות מנותקות גיאוגרפית.	גיוס מורות ומורים לבתי ספר בשכונות עוני עירוניות.	גיוס מורות ומורים למרחב הכפרי המוכנים להתמודדות עם שונות תרבותית.
רעיון מרכזי	מומחיות בתחום הדעת והכשרה להוראה תוך כדי התנסות בהוראה.	הרחבת תחומי ההכשרה: היכרות עם הקהילה ועם בית הספר.	שיבוץ בבית ספר כבר בתחילת ההכשרה; לימודי הוראה ועבודה בהוראה במקביל.	חיים ועבודה בקהילה כפרית במשך חודש במתכונת "קהילת התנסות".
דרישות סף	בוגרי ובוגרות תואר ראשון.	התוכנית משולבת בהכשרה הרגילה.	בוגרי ובוגרות תואר ראשון.	התוכנית משולבת בהכשרה הרגילה.
עיקרי תוכנית ההכשרה	השתלמות במשך חודש בחינוך ובטכניקות מסירה וליווי אינטנסיבי בשנת ההוראה הראשונה.	תוספת שבועה נושאי לימוד, בתוכם שבוע התנסות בחיים ובהוראה בקהילה מרוחקת.	שנה א': 3-4 ימי עבודה בשבוע בצמוד למורה חונכת (מנטורית) בבית הספר, והשאר בלימודים אקדמיים. שנה ב': עבודה בבית הספר והשלמת תואר שני.	עבודה במשך חודש בצמוד למורה חונכת בשגרת עבודתה, לצד פעילות תרבותית בקהילה, חיים משותפים בכפר ומפגשי רפלקציה מדי ערב עם חונכת הקבוצה.
הערכה	הצלחה בגיוס חתך שונה של מורים ומורות; שיעורי עזיבה גבוהים; אין עדות להבדלים משמעותיים בכישורי ההוראה.	שינוי חיובי בעמדות פרחי ההוראה כלפי הוראה בפריפריה.	הצלחה בגיוס חתך שונה של מורים ומורות; שיעורי עזיבה נמוכים; אין עדות להבדלים משמעותיים בהישגי התלמידים והתלמידות.	שינוי חיובי בעמדות פרחי ההוראה ובתפיסתם את תרבות הכפר. היקף הביצוע מצומצם וכך גם ההשפעה.

3. אתגרים בהכשרת פרחי הוראה לעבודה בפריפריה

בחלק זה יוצגו האתגרים המרכזיים העולים מספרות המחקר באשר לגיוס, הכשרה וליווי של פרחי הוראה המוכוונים לעבודה בפריפריה.

3.1 הפער החברתי-כלכלי בין המורה לתלמידים ולתלמידות

האתגר המרכזי המוזכר בכל המקורות שנסקרו נוגע לפער החברתי, התרבותי והכלכלי בין אוכלוסיית פרחי ההוראה - שרובם מגיעים מהמרחב העירוני, מהתרבות ההגמונית וממעמד חברתי-כלכלי בינוני ומעלה - לבין התלמידות והתלמידים בפריפריה לכל סוגיה - שרובם מגיעים מתרבות מיעוטים וממעמד חברתי-כלכלי נמוך. קיים פער בין המושגים והערכים של המחנכים והמחנכות לאלה של החניכים והחניכות.

מחקר שנערך בארצות הברית בשנת 2011 מצא כי בבתי הספר הציבוריים שיעור התלמידים והתלמידות בגיל 5 עד 17 אשר שפת הבית שלהם אינה אנגלית עלה מ-8.5 אחוזים בשנת 1979 עד ל-20 אחוזים בשנת 2005. בדומה, שיעור התלמידות והתלמידים המגיעים מקבוצות מיעוטים אתניים בבתי הספר הציבוריים בכל ארצות הברית עלה מ-22.2 אחוזים בשנת 1972 עד ל-42.4 אחוזים בשנת 2005. לעומת זאת, רק 16.7 אחוזים מן המורים והמורות בבתי הספר הציבוריים בארצות הברית בשנת 2007 הגיעו מקבוצות מיעוטים אתניים (Akiba, 2011).

מגמה זו התחזקה עם השנים. בשנת 2014 שיעור התלמידות והתלמידים בחינוך הציבורי המגיעים מקבוצות מיעוטים, אפרו-אמריקאים, לטינים ואסייתיים, עבר את המחצית. עם זאת, נכון לשנת 2014, 86 אחוזים מן המורות והמורים בחינוך הציבורי היו אנגלו-סקסים במוצאם האתני (Taylor, Kumi-Yeboah, & Ringlaben 2016).

בעיה דומה קיימת במקומות רבים בעולם. בסין למשל, מאז שנות השמונים של המאה הקודמת, לנוכח המודרניזציה והצמיחה הכלכלית, גדלו עד מאוד הפערים בין החברה העירונית לכפרית. למשל, ב-2012 ההכנסה לנפש בעיר הייתה פי שלושה מזו של הכפר, דבר שקיבל ביטוי גם בפערים גדולים בהישגי התלמידות והתלמידים בערים ובכפרים. בשנת 2011 מחצית מאוכלוסיית סין התגוררה באזורים העירוניים ומחציתה במרחב הכפרי. עם זאת, 84 אחוז מקרב כלל הלומדים והלומדות במוסדות להשכלה הגבוהה, ובכלל זה פרחי ההוראה, הגיעו מרקע עירוני, ורק 16 אחוז מרקע של פריפריה כפרית (Luo & Mkandawire, 2015).

3.2 עמדות פרחי ההוראה כלפי הפריפריה

עמדותיהם של פרחי הוראה כלפי תושבי הפריפריה בכלל וכלפי הוראה בפריפריה בפרט נבדקו בכמה מחקרים. לנוכח הפער החברתי-כלכלי, לא מפתיע לגלות כי בדרך כלל העמדות המוקדמות הן שליליות, נוטות להכללות סטריאוטיפיות ומיתרגמות למוטיבציה ולאיכות ההוראה של המורים.

במחקר שנערך באוסטרליה, נבדקו עמדותיהם של 139 פרחי הוראה בשנה האחרונה ללימודיהם, הלומדים במכללה הממוקמת באזור כפרי. הנשאלים קיבלו שאלון שכלל

היגדים על אודות מאפיינים תרבותיים שונים, והתבקשו לציין באיזו מידה לדעתם כל היגד מאפיין את אוכלוסיית הפריפריה הכפרית בהשוואה לאוכלוסייה במרכזים העירוניים (Wallace & Boylan, 2007). אף כי פרחי ההוראה למדו במכללה באזור הכפרי, רובם גדלו בערים, ועבורם התרבות של הפריפריה הכפרית הייתה בלתי מוכרת ומעוררת פחדים - תרבות שיש להתרחק ממנה. הנשאלים ציינו באופן מובהק כי לדעתם אוכלוסיית הפריפריה הכפרית (בהשוואה לאוכלוסיית העיר) היא ילידית, בעלת השכלה נמוכה, זקנה, בעלת הכנסה נמוכה, סובלת מבעיות בריאות ונוטה להתמכרויות ולהריון בגיל נעורים.

במחקר שנערך בארצות הברית השיבו 784 פרחי הוראה לשאלוני עמדות לפני ההכשרה ואחריה (Kumar & Hamer, 2013). מחקר זה גילה כי הגישה השלילית והעמדות הסטראוטיפיות התחזקו כאשר תוכנית ההכשרה לא התייחסה לרב-תרבותיות ולהשפעתה על בתי הספר.

בדרך כלל, כפי שיוזכר בהמשך, נתפסת ההתנסות בהוראה במסגרת הלימודים בבתי ספר שבפריפריה כמהלך התורם להכשרת המורות. עם זאת, מחקר מצא כי התנסות שנערכה בבית ספר שמאפייניו התרבותיים שונים מאוד מאלו המוכרים לפרחי ההוראה הגבירה אצלם את החששות וצמצמה את הנכונות שלהם לפנות להוראה בבתי ספר דומים (Buehler et al., 2009).

על מנת לסייג את הדברים לעיל, נזכיר כי יש גם מחקרים שממצאיהם שונים. למשל, במחקר שבדק עמדות של 80 פרחי הוראה בארצות הברית, נמצא ש-73 אחוזים מהם מביעים עמדות חברתיות חיוביות כלפי הפריפריה. למשל, הם אינם חושבים שיש קבוצות תרבות נחותות מהאחרות, הם מרגישים בנוח לשמש מורים לתלמידות ותלמידים שאנגלית אינה שפת אימם ומסכימים שעל המורה להביע ציפיות גבוהות מכל תלמידיו ותלמידותיו, ללא קשר לרקע החברתי-כלכלי שממנו הם מגיעים (Taylor et al., 2016).

3.3 ההכשרה המוטה והלא מספקת לתפיסה רב-תרבותית

עקב שני האתגרים שהוצגו לעיל, עולה הדרישה שהכשרת המורות תתמודד עם תחושת הזרות של פרחי ההוראה כלפי תרבות הפריפריה ועם עמדותיהם הסטראוטיפיות כלפי שונות תרבותית. מחקרים מעידים שההכשרה בתחומים אלה אינה מספקת.

מחקר TALIS הבין-לאומי על עמדות מורים ומורות שנערך ב-2018, גילה כי בכלל המדינות שהשתתפו במחקר, רק 35 אחוזים מן המורים והמורות דיווחו כי הוראה רגישת תרבות לאוכלוסיית תלמידים רב-תרבותית ורב-לשונית הייתה נושא שנכלל בהכשרה שלהם. רק 22 אחוזים עברו השתלמות בתחום במהלך עבודתם, ורק 26 אחוזים דיווחו שהם מוכנים במידה טובה או במידה בינונית להוראה בסביבה רב-תרבותית או רב-לשונית (OECD, 2018; Figure I.1.2).

במחקר שנערך בדרום אפריקה נערכו ראיונות עומק עם פרחי הוראה לקראת סיום לימודיהם. 74 אחוזים מהם דיווחו שלא נחשפו במהלך הלימודים לסוגיות כלשהן הנוגעות להוראה בפריפריה או לתרבות האוכלוסייה המתגוררת באזורים הכפריים המרוחקים. הממצא מתעצם לנוכח העבודה ש-67 אחוזים מהם העידו שהם נכונים מבחינה אישית לשמש מורים בפריפריה (Heeralal, 2014).

מחקר מעניין מצא כי גם כאשר הוראה בפריפריה מוזכרת בהכשרת המורות, הדבר נעשה מתוך הטיה תרבותית ונקודת השקפה של תרבות העיר. המחקר נערך בסין - שם בעיית הפריפריאליות מתבטאת בפער בין תרבות העיר המודרנית לבין תרבות הכפר המסורתית - ובו נבדקו 732 פרחי הוראה בשנת הלימודים האחרונה שלהם אשר השתתפו בקורס התנסות בהוראה (פרקטיקום). קצת יותר ממחציתם התנסו בהוראה בבתי ספר עירוניים (381 סטודנטים) והנותרים התנסו בבתי ספר בפריפריה הכפרית. החלוקה של הסטודנטים לבתי הספר הייתה אקראית.

במחקר התברר כי שיעור פרחי ההוראה שחוו התנסות בבית ספר עירוני ודיווחו שהלימודים בקורסים העיוניים השונים שעברו היו רלוונטיים להוראה היה גדול משיעורם של אלו שהתנסו בהוראה בבית ספר כפרי ודיווחו כך. ברוח דומה, פרחי הוראה שהתנסו בעיר העידו שהיה להם קל לתרגם את הלימודים העיוניים לעבודה המעשית, שהרפלקציה על העבודה המעשית חיזקה את מה שלמדו בקורסים השונים, שההתנסות עצמה סייעה להם בהתפתחות האישית במקצוע ההוראה, שהמורות המלוות בהתנסות היו תומכות ושהערכה שקיבלו בסיום ההתנסות הייתה הוגנת, כל זאת במידה רבה יותר מפרחי ההוראה שהתנסו בבתי ספר כפריים (Qin & Villarreal, 2018).

את הפער שנמצא במידת הקשר בין הלימודים העיוניים לבין ההתנסות המעשית צריך להעריך על סמך העובדה שכל פרחי ההוראה קיבלו הכשרה עיונית זהה במהלך שנות לימודיהם. על כן, מסקנת המחקר היא שלימודי ההכשרה מוטים תרבותית לטובת מאפייני בית הספר העירוני. המלצת המחקר היא שיש לחזק את ההיכרות עם תרבות בית הספר הכפרי גם בקרב המרצות והמנחות בתוכניות להכשרת המורים והמורות.

3.4 החשיפה האישית והקשרים הבין-אישיים בהוראה בפריפריה

מחקרים אשר בחנו מהם מרכיבי הזרות של פרחי הוראה כלפי תרבות הפריפריה מצאו שמרכיב מרכזי נוגע למידת הקשר הבין-אישי של המורה עם האוכלוסייה המקומית. פרחי הוראה תופסים את תפקיד המורה כמי שמומחה להוראה, ולא דווקא כמי שנדרש לקשר בין-אישי עם התלמידים והתלמידות, כפי שנהוג למשל אצל בעלות תפקידים טיפוליים בבית הספר ובחינוך הבלתי פורמלי. על כן, פרחי ההוראה המחזיקים בתפיסה הפורמלית של ההוראה נמנעים מעבודה בפריפריה - המחייבת להבנתם קשרים בין-אישיים בלתי פורמליים.

מחקר שנערך באוסטרליה בדק את עמדותיהם של 39 מורות ומורים מתחילים שהוכשרו במכללה הנמצאת בעיירה בלב אזור כפרי מרוחק (Haynes & Miller, 2016). לשאלה מה מייחד את ההוראה בפריפריה השיבו הנבדקים כי ההוראה בפריפריה מחייבת קשר יום-יומי עם הקהילה וקשר אינטנסיבי ואינטימי יותר עם התלמידים והתלמידות. לשאלה מיהי המורה המצליחה בפריפריה הם השיבו שמדובר במורה המצליחה להשתלב בפעילות חברתית בקהילה. בתשובה לשאלה מהם הקשיים בהוראה בפריפריה הזכירו המשיבות והמשיבים את החשש מפני חשיפה אישית והחשש מפני חיכוכים חברתיים, לנוכח הצורך בקשר פתוח עם הקהילה.

בפירוט הדברים הוזכר כי נדרש קשר אינטימי עם תלמידות ותלמידים כדי לסייע להם להתגבר על קשיים בלמידה, אשר לרוב קשורים להערכה העצמית שלהם. הקשר עם ההורים נדרש כדי להעביר להם את ערך חשיבות ההשכלה, וכן כדי להדריך אותם כיצד

לתמוך בלימודים של בניהם ובנותיהם. הקשר עם הקהילה נדרש כצעד של לכידות ולצורך הגברת הערך העצמי של החברים והחברות בקהילה בכל הקשור לתמיכה בבית הספר.

גם בפיתוח תוכנית RTEP בדרום אפריקה, אשר נסקרה לעיל, מרכיב מרכזי בהכשרת המורים והמורות הוא הרחבת תפיסת התפקיד של המורה אל מעבר להוראה בכיתות. המורות נדרשות להפגין אמפתיה כלפי התלמידים והתלמידות, ההורים והקהילה, להשתתף בפעילות שמחוץ לתוכנית הלימודים הבית ספרית וליצור קשרים בלתי פורמליים עם התלמידים והתלמידות ועם משפחותיהם. בבקרה על התוכנית נמצא כי פרחי ההוראה השוו את תפקידם החדש לתפקיד של עובדים סוציאליים ויועצים חינוכיים (Islam, 2012).

במקורות שונים מוזכר כי פרחי הוראה, במיוחד מורות מתחילות בשנות ההוראה הראשונות וצעירות ללא ילדים, מתקשות ליישם את הפתיחות הנדרשת. הביטחון המקצועי שלהן עדיין בחיתוליו, עיקר מרצן ומשאביהן מופנה לפיתוח כישורי ההוראה בכיתה, ולכן הן אינן פנויות לדרישות הקהילתיות שהוזכרו.

מקורות

Akiba, M. (2011). [Identifying program characteristics for preparing pre-service teachers for diversity](#). *Teachers college record*, 113(3), 658-697.

Buehler, J., Ruggles-Gere, A., Dallavis, C., & Shaw-Haviland, V. (2009). [Normalizing the fraughtness: How emotion, race, and school context complicate cultural competence](#). *Journal of teacher education*, 60(4), 408-418.

Haynes, J. & Miller, J. (2016). [Transitioning from university to teaching in schools located in rural and remote settings](#). *Australian and international journal of rural education*, 26(2), 34-48.

Heeralal, P. J. H. (2014). [Preparing pre-service teachers to teach in rural schools](#). *Mediterranean journal of social sciences*, 5(20), 1795.

Islam, F. (2012). [Understandings pre-service teacher education discourses in communities of practice: A reflection from an intervention in rural South Africa](#). *Perspectives in education*, 30(1), 19-29.

Kumar, R. & Hamer, L. (2013). [Preservice teachers' attitudes and beliefs toward student diversity and proposed instructional practices: A sequential design study](#). *Journal of teacher education*, 64(2), 162-177.

Luo, Z. & Mkandawire, M. T. (2015). [Are fruits of free normal education policy real or mythical? A critical appraisal of the free teacher education policy meant to promote rural education in China](#). *Journal of education and training studies*, 3(3), 13-22.

OECD (2019). [TALIS 2018 Results \(Volume I\): Teachers and school leaders as lifelong learners](#). Paris: TALIS, OECD publishing.

Qin, L., & Villarreal, E. (2018). Chinese pre-service teachers' perceptions of teaching practicum under contrasting contexts: Implications for rural teacher preparation. *Australian and International Journal of Rural Education*, 28(2), 7.

Taylor, R., Kumi-Yeboah, A., & Ringlaben, P. R. (2016). [Pre-service teachers' perceptions towards multicultural education & teaching of culturally & linguistically diverse learners](#). *Multicultural education, spring, 23*, 42-48.

Wallace, A., & Boylan, C. (2007). Reawakening education policy and practice in rural Australia. In 23rd National Rural Education Conference Proceedings. Collaboration for success in rural and remote education and training (pp. 15-29).

4. מענים אפשריים ודרכי התמודדות

בחלק זה יוצגו הדרכים המרכזיות שבהן מציעה ספרות המחקר להתמודד עם האתגרים שהוצגו בחלק הקודם.

4.1 גיוס פרחי הוראה מן הפריכריה הגיאוגרפית

כפי שהודגש בדוח עד כה, האתגר המרכזי נעוץ בפער בין הרקע החברתי-כלכלי של פרחי ההוראה לבין זה של התלמידים והתלמידות בפריפריה לכל סוגיה (ראו הסתייגות לגבי ישראל בנספח 2). כמו כן הוזכרו הקשיים של התוכניות להכשרת מורים ומורות לגשר על פער זה: הוזכרו תוכניות שאינן כוללות קורסים בנושא רב-תרבותיות (OECD, 2018); תוכניות שמרכיב ההתנסות בהן הוא יקר ומורכב לארגון (Islam, 2012) ותוכניות שיש בהן קורסי הכנה, אולם הם מוטים מבחינה תרבותית לנקודת המבט ההגמונית של מורי המורים (המרצים והמרצות בקורס) (Qin & Villarreal, 2018).

במחקר שבחן מורות מתחילות בדרום אפריקה נמצא שלמורות המגיעות מרקע חברתי-כלכלי בינוני-גבוה קשה להתמיד בחיים באזור כפרי וירוד מבחינה כלכלית. הן מתקשות להסתגל לתנאי המגורים, לחיי התרבות ולניטוק מהמשפחה ומהחברים (Heeralal, 2014).

לאור זאת, בכל התוכניות שנסקרו בחלק הראשון, ובמיוחד בתוכנית UTR בארצות הברית, יש שאיפה לגייס פרחי הוראה שחיו ולמדו באזור הכפרי. סטודנטיות כאלה משוחררות מתפיסות סטריאוטיפיות וסביר שיהיו מוכנות בצורה טובה יותר למאפייני התרבות המקומית של בית הספר והקהילה. באותו הקשר, הוזכר לעיל כי ראוי שגם מורי מורים יהיו בעלי רקע של חיים בפריפריה או לפחות בעלי ניסיון של כמה שנים בהוראה בפריפריה. מורי מורים כאלה ידעו להעניק לפרחי ההוראה את היכולת לראות את התרבות האחרת ללא הטיה.

4.2 בניית רגישות תרבותית

מרבית פרחי ההוראה אינם מגיעים מהפריפריה, והתוכניות שנסקרו, ובמיוחד תוכנית RTEP מזרם אפריקה, כוללות המלצה להקדיש זמן משמעותי לבניית רגישות תרבותית. הכשרה כזו תעניק לסטודנטיות כלים לגישור על הפער התרבותי בינן לבין תלמידיהם ותלמידותיהם וליצירת קשר אינטימי כנדרש.

ניסוי של הכשרה לרגישות תרבותית נערך במיזורי, ארצות הברית בשנת 2007 (Akiba, 2011). הנחת היסוד הייתה שהכשרת מורה שהיא "מקבלת החלטות אתית רב-תרבותית" מחייבת זמן תהליכי, ולכן אין להסתפק בקורס חד פעמי. לפיכך, כל אחד ואחת מ-243 פרחי ההוראה שלקחו חלק במחקר השתתפו בשלושה קורסים בזה אחר זה, בשמונה קבוצות נפרדות.

אשר לתוכן הקורסים, נקבעו ארבעה תחומים מרכזיים שבהם פרחי ההוראה נדרשים להתנסות: לימוד ידע על תרבויות שונות, כולל סיורים בבתי ספר מדגימים; התנסות בהוראה בכיתות עם אוכלוסיות תלמידות ותלמידים מגוונות; רפלקציה ובקרה עצמית על ערכים ועמדות כלפי שונות תרבותית; ולמידה בקבוצה עם עמיתות ועמיתים בני תרבויות שונות.

מבחינה מתודולוגית הקורסים היו מבוססים על למידה שיתופית (קהילה לומדת). דהיינו: קבוצה של סטודנטיות המנתחת יחד מקרי בוחן, משתפת ידע ועמדות, מרבה בשיחות רפלקציה ודנה בסוגיות אתיות. כמו כן, מורות הקורסים שימשו מנחות דיאלוגים ולא "מרצות" ה"מעבירות" ידע חיצוני לקבוצה. המנחות הדגימו הוראה קונסטרוקטיבית וחיובית כלפי רבותניות ויצרו הזדמנויות לרפלקציה כדי לחזק את מודעות הסטודנטיות לרבותניות ולשפר את עמדותיהן כלפיה.

ממצאי המחקר הראו קשר חיובי בין שלושה ממאפייני הקורס - קהילה לומדת, מנחה מדגימה והתנסות בשדה - לבין פיתוח עמדות חיוביות כלפי שונות תרבותית אצל הבוגרות בתוכנית.

4.3 הטמעת כלים של חינוך ביקורתי ורפלקציה

מחקרים מדגישים כי השתתפות פסיבית בהכשרה אינה יכולה לבנות רגישות תרבותית ולכן לא מספיק להעביר ידע לסטודנטים או ליצור חוויה עבורם. לפי תפיסה זו, המורה הרגישה תרבותית היא מורה אקטיבית המגיבה בעצמאות מחשבתית ובגמישות לסביבה התרבותית שבתוכה היא פועלת (Kolano, Davila, Lachance, & Coffey, 2014). דברים דומים נמצאו גם בישראל: אסתר יוגב וניר מיכאלי הצביעו על חשיבות ההכשרה החברתית של המורות ועל תרומתה להכשרת מורים ומורות בתור "אינטלקטואלים מעורבים" - מורות ומורים שהם שותפים פעילים בעיצוב המרחב החינוכי והקהילתי, רק משעתקי תכנים וערכים של החברה הבוגרת.

עצמאות המורה משמעה שיש להעניק לה את הכלים לחקור ולהבין את הסביבה שבה היא מלמדת. לשם כך מוצע להשתמש בכלים של הפדגוגיה הביקורתית, מבית מדרשו של פאולו פריירה. בדרך כלל נוקטות המורות בעמדה הבוחנת את החסר אצל התלמידות והתלמידים: מה הם לא יודעים ומה נדרש להשלים להם. גישה זו הופכת את המורה למרצה פרונטלית, אשר מעבירה מוסכמות חברתיות הגמוניות מהחברה שבה גדלה ולמדה אל התלמידים והתלמידות שבפריפריה.

הפדגוגיה הביקורתית שוללת מהלך זה, ומצפה שהמורה תכיר ב"יש" התרבותי של התלמידות, של התלמידים ושל קהילתם. התקווה היא שהמורה, המתחילה את עבודתה כסוכנת של ההגמוניה, תפתח תוך כדי עבודה ראייה ביקורתית כלפי מקומה במארג הכוחות החברתיים ותעודד את התלמידים והתלמידות בכיתתה, באמצעות דיאלוג ביקורתי, לפעול לשינוי מעמדם.

המורות והמורים בתור "אינטלקטואלים מעורבים" (באנגלית נהוג: transformative intellectual) יוצרים שינוי בעזרת כלים אינטלקטואלים של ניתוח המציאות, תחילה בתפיסות שלהם עצמם ובהמשך אצל התלמידים והתלמידות שלהם. מורים אלו ידרבנו את התלמידים והתלמידות לייצר ידע והבנה משמעותית של סביבתם ושל השינוי שהם עצמם רוצים להכניס בה (Aronowitz & Giroux, 1985).

גישה זו היא רדיקלית, שכן על פיה למורה נדרש חופש פעולה מלא, ועליה להיות משוחררת מהכבלים של תוכניות הלימודים ושל מנגנוני הפיקוח. בהכשרת מורה כזו יש לבנות את היכולת לבצע מחקרי פעולה באמצעות מעורבות במציאות, ולפתח מחויבות חברתית לשינוי העולם, ביקורתיות, כישורי רפלקציה, גמישות תפקודית ורגישות לשונות ולמגוון תרבותי (Kincheloe, 1993).

4.4 שילוב התנסות בהוראה ובחיים בפריפריה

התנסות מעשית היא רכיב מרכזי במסלולי הכשרה בגישה המסורתית, ובוודאי בגישה האלטרנטיבית. למעשה, לא נמצאה בסקירה שנעשתה לטובת הדוח תוכנית להכשרת מורים ומורות שאינה כוללת רכיב של התנסות, ובכולן ההתנסות היא חלק מרכזי מחשיפת פרחי ההוראה לתרבות הפריפריה. בניתוח תוכן של 1,326 מאמרים שפורסמו בנושא הכשרת מורים ומורות בדרום אפריקה בשנים 2010 עד 2017, נמצא כי נושא האינטראקציה הוא הנושא המטופל ביותר במחקר (Mensah et al., 2018). נושא זה כולל התנסות ובניית קשר בין-אישי של הסטודנטיות עם עמיתות ללימודים, תלמידים ותלמידות, מורות וגורמי קהילה.

העמדה הרווחת היא שאין להסתפק בהתנסות בהוראה, המטפלת רק במיומנויות ההוראה וניהול הכיתה. במקום זאת, מומלץ להרחיב את ההתנסות גם למרחב הבית ספרי ולמרחב הקהילתי, כדי לאפשר לפרחי ההוראה להכיר באופן בלתי אמצעי את תרבות בית הספר המקומי ואת תרבות ההורים והקהילה. כדי שזה יקרה, ההמלצה היא לבחור בהתנסות שאינה כוללת רק שעות הוראה בודדות במערכת השעות הבית ספרית, אלא שהות "סביב לשעון" בבית הספר ובקהילה - ימים ואף שבועות (Hudson & Hudson, 2019; Mukeredzi, 2014; Trinidad, 2016).

פיג'י היא מדינה המורכבת מ-300 איים קטנים מיושבים, שהבידוד הגיאוגרפי של הקהילות בהם הוא מוחשי ומהותי. נוסף על כך, נחלקת אוכלוסיית המדינה לשתי תרבויות: צאצאי הילידים וצאצאי גל מהגרים שהגיעו מהודו לפני כמאה שנים. על מנת לאפשר לפרחי ההוראה להתוודע אל השונות האתנית ולהכיר את תרבותן של הקהילות המבודדות נהוגה הכשרה מעשית, הכוללת ארבעה שלבים לאורך מסלול הלימודים (Lingam, 2012):

- א. העברת שיעור בודד בקבוצת הסטודנטיות, לרכישת מיומנויות ההוראה.
- ב. העברת נושא במשך כמה שיעורים בבית ספר, לחיזוק מיומנויות ההוראה.
- ג. ארבעה שבועות רצופים של חיים בקהילה בפריפריה עם כמה עמיתות בנות תרבויות שונות. ניהול חיים משותפים בקבוצה רבת-תרבותית, התנסות בבית הספר ובקהילה בליווי מנטורית מקומית והשתתפות במפגשי רפלקציה ועיבוד עם מנחה. כל זאת לצורך היכרות עם הקהילה בפריפריה, רכישת מיומנויות חברתיות ורגשיות ופיתוח גישה רבת-תרבותית.
- ד. אחריות מלאה על כיתה במשך שישה שבועות בשנת הלימודים האחרונה, בליווי מנטורית, כפרקטיקום מסכם.

4.5 שילוב הלימודים וההתנסות בבתי הספר

בהמשך ישיר לאמור לגבי התנסות משולבת בכיתות ובקהילות, עולה ההמלצה על שיתוף פעולה טוב יותר בין המוסד המכשיר לבין בית הספר שבו המורה עתידה ללמד. נזכיר כי בבסיס הגישה של תוכנית UTR שנסקרה לעיל משובצים פרחי ההוראה אל בתי הספר עם תחילת מסלול ההכשרה, ולא בסופו כנהוג במרבית התוכניות. הדבר נעשה, בדיוק ברוח ההמלצה כאן, כדי ליצור שילוב משמעותי יותר בין ההכשרה העיונית לבין זו המעשית (Harju-Luukkainen, 2019).

במזרח ארצות הברית, באזור הרי האפלצ'ים, מתגוררת אוכלוסיית פריפריה מרוחקת וענייה. כדי לאפשר לפרחי הוראה לפתח זהות מקצועית הרלוונטית לקהילות האמורות, נוצר קשר בין שלוחה אוניברסיטאית מקומית המכשירה את המורות לבין בתי הספר. בכל כיתה הכשרה יש כעשרים פרחי הוראה, והם משובצים להתנסות בשני בתי ספר מקומיים. כל סטודנטית מוצמדת אל מורה מלווה העובדת בבית הספר. תוכנית ההכשרה מורכבת כך שבמהלך הבוקר הסטודנטיות מתלוות למורות החונכות ומצטרפות לכל פעולותיהן, ובשעות אחר הצוהריים מגיעות מרצות הקורסים השונים אל הכיתה שבה לומדות הסטודנטיות המשובצות בשני בתי הספר (Blanks et al., 2013).

בצורה זו, נוצר קשר משמעותי בשני הכיוונים: מידע העולה מההתנסות מעובד על ידי המרצות בעלות המומחיות; ומידע עיוני הנלמד בכיתה נבדק במסגרת ההתנסות המעשית. נוסף על כך, השהות הרציפה של הסטודנטיות בבתי הספר ובקהילות מאפשרת להן לפתח היכרות וקשר בלתי אמצעי עם אוכלוסיית המקום. לדעת המורות העומדות בראש תוכנית זו, המחויבות והחמלה הן כלים מרכזיים בעבודה עם אוכלוסייה ענייה, ואין דרך לרכוש אותן ללא שילוב ההכשרה בתוך בתי הספר.

4.6 ליווי ותמיכה בשנות ההוראה הראשונות

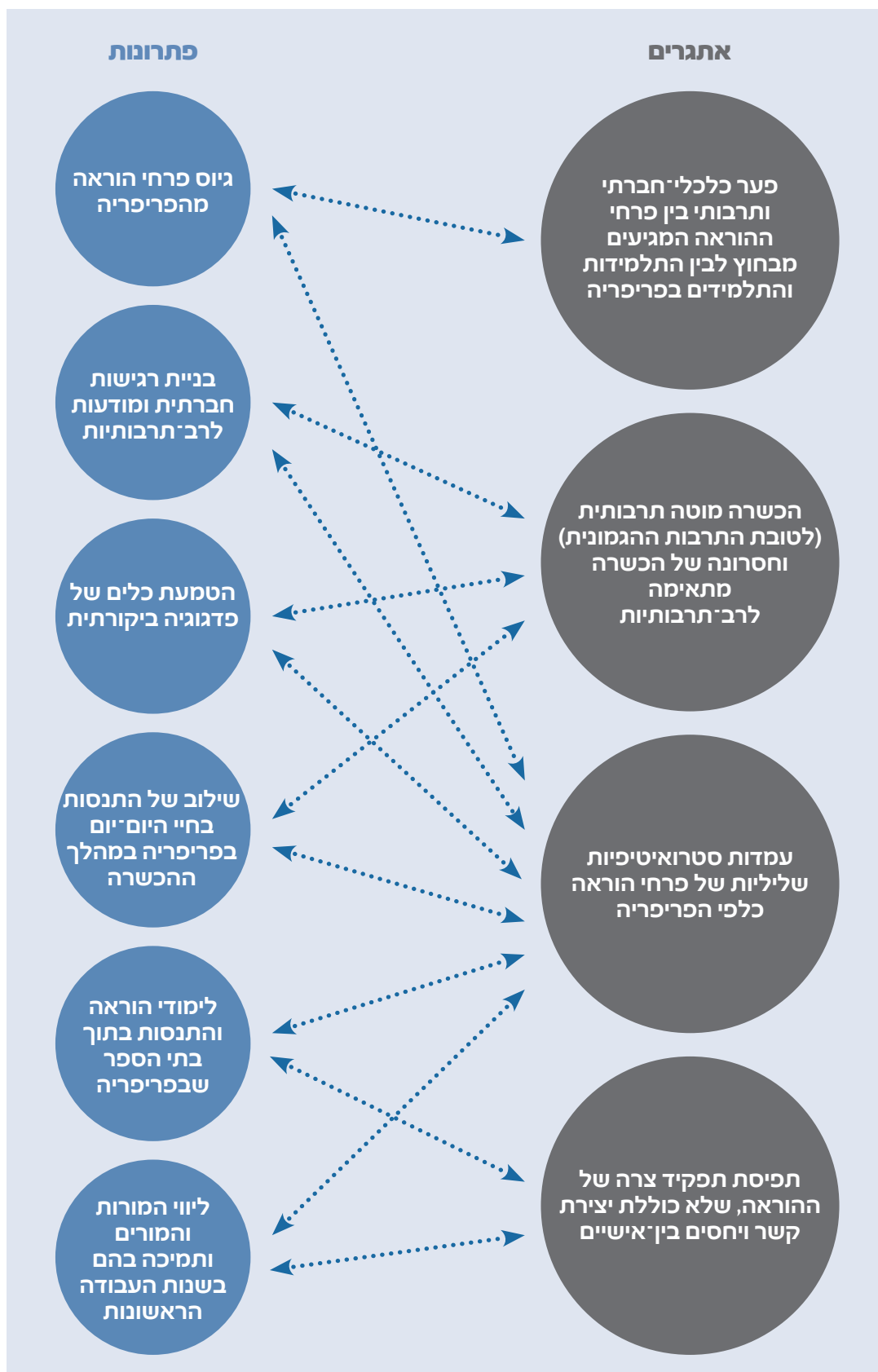
כחלופה פחות אינטנסיבית ללימודים המשולבים בהתנסות כמוזכר לעיל, מוצעת האפשרות ללוות ולחנוך את המורות החדשות בשנות עבודתן הראשונות. ליווי בתחילת הדרך נחוץ לכלל המורות ואינו ייחודי להכשרה לפריפריה. עם זאת, הקשיים והאתגרים של מורות בפריפריה גדולים יותר ולכן יש חשיבות רבה לליווי (Darling-Hammond, 2017).

כל התוכניות שנסקרו לעיל כוללות מרכיב של ליווי המורות עם תחילת העבודה. הדבר נכון במיוחד לתוכניות ההכשרה האלטרנטיביות, דוגמת תוכנית Teach for All. פרחי הוראה הלומדים בתוכניות אלה מקבלים הכשרה קצרה לפני כניסה לבתי הספר, מתוך הנחה שעיקר הלמידה מתרחשת תוך כדי ההתנסות בשנות ההוראה הראשונות (Lowery et al., 2012).

במחקר שבחן את עמדות המורות בסוגיה זו, העידו רבים מהם על החשיבות של התמיכה המקצועית בתחילת העבודה. בין התחומים החשובים לדעת המורות: מפגשים קבועים עם מורות מנוסות, תצפיות של המורות המנוסות בכיתותיהן, ביקורים ותצפיות בכיתות ובבתי ספר אחרים, זמן לחקור סוגיות הקשורות להוראה ומתעוררות מתוך העבודה והשתתפות בסדנאות עם מורות מתחילות ומנוסות (Tamir, Pearlmuter, & Feiman-Nemser, 2017).

4.7 סיכום: האתגרים שהועלו והפתרונות האפשריים שהוצעו

בתרשים 4 מרוכזים האתגרים והפתרונות האפשריים שהועלו בפרקים ג ו-ד.



תרשים 4: סיכום האתגרים והפתרונות המוצעים (קשרים מרכזיים)

יוגב, א' ומיכאלי, נ' (2011). להשיב רוח חברתית אל הכשרת המורים: התשתית הרעיונית והמבנית של הכשרת המורים בתוכנית הניסויית "יש דרך". בתוך ח' לוק (עורכת), **מורים נבוני חברה: התוכנית הניסויית "יש דרך" - הכשרת מחנכים מעורבים בחברה ובקהילה** (עמ' 27-52). תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.

Akiba, M. (2011). [Identifying program characteristics for preparing pre-service teachers for diversity](#). *Teachers college record*, 113(3), 658-697.

Aronowitz, S. & Giroux, H. (1985). [Radical education and transformative intellectuals](#). *Canadian journal of political and social theory*, 9(3), 48-63.

Blanks, B., Robbins, H., Rose, D., Beasley, L., Greene, M., Kile, M., & Broadus, A. (2013). [Why rural schools are important for pre-service teacher preparation](#). *Teacher educators' journal*, 20, 75-93.

Darling-Hammond, L. (2017). [Teacher education around the world: What can we learn from international practice?](#) *European journal of teacher education*, 4(3), 291-309.

Harju-Luukkainen, H., Wang, J., & La Torre, D. (2019). [Using content analysis to compare a US urban teacher residency to a Finnish teacher education program](#). *The urban review*, 51 (2), 247-269.

Heeralal, P. J. H. (2014). [Preparing pre-service teachers to teach in rural schools](#). *Mediterranean journal of social sciences*, 5(20), 1795.

Hudson S., Hudson, P. (2019). ["Please help me find teachers for my rural and remote school": A model for teaching readiness](#). *Australian and international journal of rural education*. 29(3), 24-38.

Islam, F. (2012). [Understandings pre-service teacher education discourses in communities of practice: A reflection from an intervention in rural South Africa](#). *Perspectives in education*, 30(1), 19-29.

Kincheloe, J. L. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking, mapping the postmodern*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Kolano, L. Q., Davila, L.S., Lachance, J., & Coffey, H. (2014). [Multicultural teacher education: Why teachers say it matters in preparing them for English language learners](#). *The catesol journal*, 25(1), 41-65.

Lingam, G. I. (2012). [Preparing teachers for rural schools: An empirical evidence from a Fiji case](#). *Greener journal of educational research*, 2(2), 1-12.

Lixia, Q., Elsa, V. (2018) [Chinese pre-service teachers' perceptions of teaching practicum under contrasting contexts: Implications for rural teacher preparation](#). *Australian and international journal of rural education*, 28(2) 1-20.

Lowery, D. C., Roberts, J., Roberts, J. (2012). [Alternate route and traditionally trained teachers' perceptions of teaching preparation programs](#). *Journal of case studies in education*, 3, 1-11.

Mensah, F., Boateng, A., & Pillay, P. (2018). [Trends in pre-service teacher education in South Africa: a content analysis of selected education journals from 2010-2017](#). *Journal of gender, information and development in Africa*, 1, 261-277.

Mukeredzi, T. G. (2016). [The "journey to becoming": pre-service teachers' experiences and understandings of rural school practicum in a south african context](#). *Global education review*, 3(1). 88-107.

OECD (2019), [TALIS 2018 results \(Volume I\): Teachers and school leaders as lifelong learners](#). Paris: TALIS, OECD Publishing.

Tamir, E., Pearlmutter, N., & Feiman-Nemser, S. (2017). [How day school teachers perceive their working conditions: A national study](#). *Journal of jewish education*, 83(2), 92-108.

Trinidad, S., Sharplin, E., Ledger, S., & Broadley, T. (2014). [Connecting for innovation: Four universities collaboratively preparing pre-service teachers to teach in rural and remote Western Australia](#). *Journal of research in rural education*, 29(2), 1-13.

Yogev, E. & Michaeli, N. (2011). Teachers as society-involved 'organic intellectuals': Training teachers in a political context. *journal of teacher education*, 62(3), 312-324.

נספח 1 - מקורות תיאוריה ומחקר על הכשרת פרחי הוראה בישראל

הדוח התמקד בדוגמאות מרחבי העולם. לטובת הקוראים והקוראות נזכיר סקירות ומאמרים שפורסמו בשנים האחרונות בנושא הכשרת פרחי הוראה לעבודה בפריפריה בישראל:

אבן, ר' ולסלוי, א' (2010). מי ילמד כשחסרים מורים? בחינה של שלוש דרכים להתמודדות עם מחסור במורים. ירושלים: היוזמה למחקר יישומי בחינוך.

אילון, ח', בלס, נ', פניגר, י' ושביט, י' (2019). פרק 7: איכות המורים: גיוס, הכשרה והתמקצעות כוח ההוראה. בתוך: אי שוויון בחינוך - ממחקר למדיניות (עמ' 151-131). ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

ארביב־אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2013). נשירה מהוראה בישראל: מיהו המורה נוסר? וכיצד המערכת החינוכית מתמודדת עם התוכעה? תל אביב: מכון מופ"ת ומשרד החינוך.

בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית - בוגרי מחזור כ"ה (2018). צמצום פערים וקידום שוויון הזדמנויות בחינוך בישראל. ירושלים: בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית.

בלס, נ', רומנוב, ד', אלמסי, כ', מעגן, ד' ושיינברג, ד' (2008). מאפייני פריסת המורים בכתי־הספר ומדיניות העדפה מתקנת. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

וייסבלאי, א' (2014). תוכניות מואצות להסבת אקדמאים להוראה. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

להט, ע' ורפאלי־הירש, ר' (2018). מאפייני למידה והוראה התומכים במצוינות לימודית בפריפריה חברתית וגיאוגרפית. תל אביב: המכון לחינוך דמוקרטי.

שמעוני, ש' ואבידב-אונגר, א' (2013). על הרצף: הכשרה, התמחות וכיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה. תל אביב: מכון מופ"ת ומשרד החינוך.

נספח 2 - ייצוג אוכלוסיית פריפריה בהכשרת מורים ומורות בישראל

בסקירה נכתב כי אחד מהאתגרים בהכשרת המורים והמורות נעוץ בפער החברתי-כלכלי בין אוכלוסיית פרחי ההוראה לבין אוכלוסיית התלמידים והתלמידות בבתי הספר בפריפריה. הדבר נכון לגבי מדינות שונות כגון ארצות הברית ודרום אפריקה.

אולם, ראוי לסייג קביעה זאת לגבי ישראל. על פי הנתונים שנאספו בשנת 2015, נראה כי רוב הסטודנטיות להוראה הלומדות במכללות המתוקצבות לחינוך, מגיעות מרקע חברתי בינוני (38.7 אחוזים) ובינוני-נמוך (28.4 אחוזים) (ויניגר, 2016).

ניתן לראות כי הייצוג של האשכולות החברתיים-כלכליים בקרב הלומדות במכללות לחינוך דומה מאוד לייצוגם בקבוצת הגיל הרלוונטית (18 עד 30). כלומר, ניתן לומר כי בישראל יש ייצוג פרופורציוני של כל מגזרי החברה בקרב הסטודנטיות לתואר ראשון בחינוך ובמסלולי ההכשרה להוראה.

זאת ועוד, ניתן לראות כי בקרב כלל הסטודנטיות לתואר ראשון יש ייצוג חסר של שכבות האוכלוסייה החלשות. כלומר, הנכנסות למסלול הלימודים באקדמיה מגיעות מקבוצות האוכלוסייה הגבוהות יותר מבחינה חברתית-כלכלית, אך תופעה זו לא קיימת בהכשרת המורים והמורות.

לוח 3: חלוקת סטודנטים וסטודנטיות לתואר ראשון בחינוך (באחוזים)

סטודנטים וסטודנטיות לתואר ראשון בחינוך			אחוזים מתוך כלל הסטודנטים והסטודנטיות לתואר ראשון	אחוזים מתוך קבוצת הגיל 18 עד 30	אשכול חברתי-כלכלי	
אוניברסיטאות	מכללות חינוך מתוקצבות	מכללות פרטיות				
6.9	12.1	7.2	6.7	11.6	2-1	נמוך
23.2	28.4	23.1	21.0	29.5	4-3	
35.4	38.7	46.4	41.7	36.0	6-5	
32.2	19.8	22.8	28.6	21.8	8-7	
2.3	1.0	0.4	2.1	1.0	10-9	גבוה
100	100	100	100	100	סה"כ אחוזים	
1,687	30,598	1,173			מספר סטודנטים וסטודנטיות	

מקור

ויניגר, א' (2016). [נתונים על סטודנטים לתואר ראשון בפילוח לפי תחום לימודים ומצב חברתי-כלכלי](#). ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

נספח 3 - חוות דעת מקצועיות

עם סיום כתיבת טיוטת הדוח פונה היוזמה לחוקרים ולחוקרות וכן למומחים ולמומחיות בתחום כדי לקבל חוות דעת על הדוח - על הסוגיות שהוא מציף, על הסתייגויות שיכולות לעלות מקריאתו ועל הרלוונטיות שלו למקרה הישראלי. שמות הקוראים והקוראות מופיעים בפתח הדוח. בנספח זה יופיעו ההערות וההארות הרוחביות על הדוח ועל המגמות שהוא מעלה לפי נושאים.

א. דגשים וקריאות כיוון

רלוונטיות הדוח: הדוח חשוב ויכול להיות רלוונטי הן לתהליכי הכשרת פרחי הוראה, הן לתהליכי ליווי מורים חדשים. חשוב לדון בסוגי הפריפריה השונים המוצגים בדוח ובמקומות שבהם הם באים לידי ביטוי בישראל, בעיקר נוכח התפיסה שישראל קטנה בגודלה ולכן הפערים הגיאוגרפיים בין הפריפריה והמרכז קטנים גם הם. מקום נוסף שבו התובנות המובאות בדוח יכולות להועיל הוא הוועדות לבניית מדיניות גיוס כוח אדם בהוראה לפריפריה. שכן פעמים רבות בתהליכי גיוס מעין אלו הגישה היא "רק תבואו", ולא ניתן בתהליך ההכשרה דגש מספק ללמידת התרבות ולהתנסות.

התמודדות עם סוגיות של בדידות המורה בפריפריה: מורות ומורים חדשים המלמדים בפריפריה הרחוקה ממקום מגוריהם מתמודדים לא רק עם המרחק והשוני התרבותי, אלא גם עם בדידות גדולה. כדאי לחשוב כיצד יש לתת מענה לקושי זה בעזרת קהיליית המורים בעיר, אשר יכולה לשמש משפחה חליפית למורה (מעין "מרכז קליטה" למורים ולמורות).

כוחן של קהילות לימוד של מורים ומורות: הדוח מעלה את הנושא, ואכן יש לכך בהחלט משקל רב בסיכויי המורה להתמיד בתפקידה. בחמש השנים הראשונות עוזבים מורים ומורות רבים את התפקיד, והמספרים גבוהים אף יותר כשמדובר בהוראה בפריפריה. אחד המענים לכך בהחלט יכול לבוא לידי ביטוי בתהליכי ליווי והדרכה של מורי מורים ושל קבוצות מורים. בעיקר כשמדובר בלמידה מצפייה בהתנהלות המורה בכיתה ובניתוח משותף שלה.

הטמעת תפיסת עולם חברתית בתהליכי הכשרת מורים ומורות: יש לדון באג'נדה החברתית כבר במהלך ההכשרה. חשוב מאוד לשוחח עם פרחי ההוראה על הכלה ולסייע להם לראות ולחוות מהן פרקטיקות מכילות ומהן פרקטיקות מדירות. יש להמחיש מהי הכלה לעומת הדרה בבית הספר - כדי שבבוא העת יוכלו המורים החדשים לזהות הדרה כאשר ייתקלו בה ולטפל בה. פעמים רבות התפיסה היא שהדרה נמצאת רק "בקצה הרצף", אך למידת הוראה מתוך תפיסה חברתית יכולה להמחיש כי לעיתים גם ענישה "סטנדרטית" יכולה להביא להדרה חברתית ואף לנשירה.

הטמעת נושאי הפריפריה, העוני והסיכון בהכשרת מורים ומורות: כדי שמורות ומורים יגיעו מוכנים יותר לשטח, כדאי ללמד כבר בתהליכי הכשרה על הסוגים השונים של הפריפריה (ולכן ההקדמה במסמך חשובה מאוד), על המשמעות החברתית, הרגשית והתרבותית של עוני ועל האופן שבו כל אלו צריכים לבוא לידי ביטוי בקשר האישי עם התלמידים והתלמידות, בשיחות עימם ובהצבת הגבולות.

תלמידות ותלמידים בעלי מאפיינים "פריפריאליים" בתוך מוסדות חינוך במרכז: אומנם הגדרת הפריפריה השעונה על היבטים חברתיים-כלכליים היא חשובה ותואמת את ההגדרות המקובלות, אך לצידה יש להדגיש כי יכולים להיות תלמידות ותלמידים בעלי מאפיינים "פריפריאליים" גם ביישובים מרכזיים. בכך הכוונה לתלמידים במצבי סיכון משפחתיים, תלמידים עם מוגבלות ותלמידים עם קשיי למידה (שאינם בחינוך המיוחד).

אימוץ גישה ביקורתית לתפיסת הלמידה "תוך כדי הוראה": בדוח מצוין כי אחת מהנחות הבסיס של תוכניות להסבת הוראה היא כי אדם לומד להורות תוך כדי ההוראה. כדאי לשקול הנחה זו בשנית ולא להסתמך עליה, שכן באחריות מערכת הכשרת המורים והמורות לפתח גישות כאלו. אין להפחית בחשיבות תהליכי הלמידה המודעים שיש להעביר את המורה בהכשרה ואין להסתמך רק על למידה תוך כדי מעשה. על כל פרח הוראה להבנות לעצמו בעזרת צוותי ההכשרה חזון הוראה אישי, ודאי כשמדובר בהוראה בפריפריה. על כל מורה להיות מסוגל או מסוגלת להשיב על השאלות - למה אני מורה ואיזה סוג מורה אני רוצה להיות. מטרות אלו צריכות להיות חלק מובנה מההכשרה ומהליווי.

ב. סוגיות הקשורות להיבט הישראלי

באופן מכוון, דוחות מת"ת אינם עוסקים במקרה הישראלי. זאת מתוך כוונה להרחיב את זווית הראייה, לסקור את הדיווחים בספרות המחקר על הנעשה בעולם, ומתוך כך לרכז תובנות, מחשבות ומידע רלוונטי לעולם החינוך בישראל. ההערות והתובנות שיובאו בחלק זה עוסקות במידת הרלוונטיות של הדוח למקרה הישראלי.

פערים בין אוכלוסיית התלמידים והתלמידות לבין פרחי ההוראה בישראל: הדוח אכן מצוין כי במקרה הישראלי הרבה מפרחי ההוראה מגיעים מרקע דומה (מבחינה חברתית-כלכלית) לזה של התלמידים והתלמידות בפריפריה. חשוב להדגיש עוד כי ישראל היא גם מקרה מיוחד שבו האוכלוסייה הכפרית בקיבוצים או במושבים, גם אם מדובר ביישובים מרוחקים מן המרכז, היא אוכלוסייה חזקה, הנהנית לרוב גם מכוח הוראה חזק ואיכותי. נקודה זו אומנם עולה במבוא כאשר מוצגים סוגי הפריפריה השונים, אך כדי ליישם את תובנות הדוח בישראל יש לזכור אותה היטב.

בישראל מורים ומורות מלמדים, פעמים רבות, בסביבה השווה מבחינה חברתית-כלכלית לסביבה שבה גדלו, דבר אשר באופן פוטנציאלי יכול לטשטש את הפערים בין המורה לתלמיד או לתלמידה. יש לזכור גם כי פרחי הוראה לומדים באוניברסיטאות ובמכללות מתוך צעד של מוביליות חברתית, ולכן, דווקא בשל הדמיון לתלמידים הם יכולים לסמל בעבורם מודל.

בדוח יש עיסוק בנושא התרבותי. חשוב להדגיש כי לרוב אין מדובר בפער בין תרבויות שוות, אלא בפער בין תרבות "ראויה" או "מיינסטרימית" שמייצגים המורים והמורות לבין תרבות "חלשה" או מודרת שמייצגים התלמידים והתלמידות. בישראל רבים רוצים לעזוב את הערים הסואנות ומחפשים אחר מקומות שקטים יותר. הבעיה מתחילה כאשר מדובר באזורים מוחלשים בעלי דימוי קשה בחברה. במקרים אלה, מלבד הפחד מן המרחק, מורות ומורים צעירים נרתעים מהדימוי השלילי של היישוב. אלו שמגיעים לשם (לרוב בליט ברירה) עוזבים לרוב לאחר כשנה. ראו לדוגמה את המורים דוברי הערבית. אלה מתקשים למצוא מקומות עבודה, וחלקם עוברים לדרום כי שם חסרים מורים, אולם רבים מהם חוזרים צפונה במהירות. מהדיווחים שלהם עולה כי הם עוזבים לא בשל הריחוק הגיאוגרפי, אלא כי

קשה להם עם התרבות המוחלשת. הם טוענים שאינם יודעים כיצד לפנות אל התלמידים ומשתמשים באותן מיומנויות שבהן היו נעזרים אל מול אוכלוסייה חזקה.

ג. כיוונים נוספים להרחבה ולהמשך מחקר

חקר מניעים להסבת הוראה המתמקד בכרופיל המורה: אומנם מוסבות ומוסבים להוראה הם לרוב בוגרים יותר ובשלים יותר, פעמים רבות הם כבר הורים בעצמם והם בעלי תארים, אבל כדאי לחקור - מיהו אותו מורה? מדוע הגיע להוראה? מהי החוויה המקצועית הקודמת שלו ומהו רקע החיים שממנו הגיע? הנקודה הזו חשובה כיוון שבירור המוטיבציה ללימוד ההוראה יכול אולי לנבא את המוטיבציה לגישור על הפער שבין המורה לתלמידים ולתלמידות. בסופו של דבר, היכולת של כולנו להתקרב לתרבות אחרת וללמוד אותה גם אם לא הכרנו אותה קודם, היא בראש ובראשונה היכולת שלנו להבין את עצמנו ואת הפחדים שלנו ולהצליח לשלוט בהם.

יש לקחת בחשבון שישנם מוסבים לא מעטים שהגיעו להוראה כי נכשלו בתחומים מקצועיים קודמים שבהם עסקו. אין הדבר אומר, כמובן, כי לא יהיו מורים איכותיים, אבל יש לבדוק עד כמה ההכשרה מפתחת את האני שלהם ואת האני המקצועי שלהם, את השאיפות שלהם ואת המסלול שאליו הם שואפים.

יש מורים ומורות שישאפו לתיקון חברתי, יעמדו בלחצים, ישאפו לחקור, להבין ולהתקרב ויצליחו להתמודד, ויש כאלו שהמציאות הקשה בבית הספר תציף בהם חוויות קשות מהעבר וההווה והם יימנעו, יברחו או יתקפו בחזרה.

חקר הוראת מורות ומורים "בני המקום" לעומת "מורים חיצוניים": הדוח מציע את המענה של גיוס פרחי הוראה מן הפריפריה. ואכן, יש בכך אמת - מורה החוזר אל מקום מגוריו לאחר הכשרתו הוא מורה המגיע עם מערך מניעים שונה, ולעיתים יציב יותר, ממורה המגיע מחוץ ליישוב. כדאי לחקור את הנושא של עמדות מורים חדשים כלפי ההוראה בפריפריה - בהשוואה של מורים "בני המקום" מול "מורים חיצוניים".

פערי פריפריה ומרכז בעיתות משבר: דוח זה נכתב בעיצומו של משבר רפואי, חברתי וכלכלי - משבר הקורונה. למשברים מסוג זה נטייה להעצים ולהגביר פערים חברתיים. פעמים רבות ברגעי משבר התגובה המיידית היא לחזור אל השורשים, הביתה, למקום שבו המוגנות נתפסת גבוהה יותר. תארו לכם מה יהיה גורל תלמידות ותלמידים מן הפריפריה, המתמודדים עם משבר קשה ובמקביל מתמודדים עם ריחוק מהמורה.

פערי מרכז ופריפריה בהכשרת גננות: הדוח מתמקד בהכשרת מורים. עם זאת, חשוב לזכור שגם בגיל הרך יש משמעות גדולה ללמידה רגישת גיל ורגישת תרבות. כדאי להתמקד גם ברכיב זה, ולחקור את ההשפעות של פערי מרכז-פריפריה על גננות.