

סקירת הספר :

Alternative Routes to Teaching: Mapping the New Landscape of Teacher Education

By Pam Grossman and Susanna Loeb (Eds.)
Harvard Education Press

מוגש ליוזמה למחקר יישומי בחינוך - צוות המומחים לפעילות "מי ילמד כשחסרים מורים?"*

כתב : אהד לסלוי

אוגוסט 2009

*סקירה זו הוזמנה על ידי צוות המומחים לנושא "מי ילמד כשחסרים מורים" מטעם היוזמה למחקר יישומי בחינוך, כדי שתשתמש חומר רקע לדיוני הוועדה.

- הדברים מתפרסמים על דעת המחבר ובניסוחו.
- בכל שימוש בסקירה או ציטוט ממנה, יש לאזכר את המקור כדלקמן: א לסלוי (2009), סקירת הספר : Alternative Routes to Teaching: Mapping the New Landscape of Teacher Education, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת צוות המומחים "מי ילמד כשחסרים מורים", <http://education.academy.ac.il/hebrew/HomePage.aspx>

© כל הזכויות שמורות לאקדמיה הישראלית הלאומית למדעים

תקציר

בעשור האחרון חל במערכת החינוך האמריקאית גידול עצום במספר המורים שעברו תהליך הכשרה שונה (אלטרנטיבי) ממסלול ההכשרה הרגיל. לאור התרחבות התופעה, נערכו מחקרים רבים על קבוצת המורים בוגרי המסלולים החלופיים. הספר הנסקר כאן בא לסכם את הידע המדעי שהצטבר עד כה לגבי הממדים השונים של התופעה ולהציע כיוונים לחקר עתידי בנושא. במאמרים השונים חוזרת כחוט השני הטענה שהמושג "מסלול אלטרנטיבי" כוללני מדי ואינו נכון מבחינה מדעית, מכיוון שיש הבדלים מהותיים בין מסלולי ההכשרה האלטרנטיביים השונים, ולכן אין זה נכון להתייחס למכלול התכניות כמקשה אחת. זו אחת הסיבות לכך שממצאיהם של מחקרים רבים אינם חד-משמעיים וניתנים לפרשנות שונה. כך לדוגמה, מחקרים שבחנו את מאפייניהם של מורים בוגרי המסלולים האלטרנטיביים גילו שונות רבה בנתונים אישיים שונים כגון גיל, היחס הכמותי בין גברים לנשים או הרקע האקדמי של פרחי ההוראה. מחקרים אחרים שבחנו את מבנה מסלול ההכשרה האלטרנטיבית, מגלים שלמרות שהנחת העבודה היא שעיקר הפיתוח המקצועי מתבצע במהלך העבודה (in service), בפועל ישנו שוני רב במידת ההשקעה של התכניות בשלב החניכה והליווי.

אחת השאלות העיקריות שמעסיקות את החוקרים בתחום היא באיזו מידה מאפייני המורים בוגרי המסלולים האלטרנטיביים שונים מעמיתיהם בוגרי המסלולים הרגילים. זאת מתוך רצון לברר באיזו מידה קיומם של מסלולים אלטרנטיביים תורם או פוגע באיכות ובכמות כוח האדם במערכת החינוך. כך למשל באשר לשיעור הנשירה, מתברר כי אחרי שקלול משתנים נוספים, שיעור הנשירה של מורים בוגרי מסלולים אלטרנטיביים איננו שונה משמעותית מזה של מורים בוגרי המסלולים הרגילים. מרבית המחקרים שנעשו עד כה כדי לבדוק את רמת ההישגים של התלמידים מגלים שגם מבחינה זו אין הבדלים משמעותיים בין הישגים של תלמידים שלמדו אצל מורים בוגרי המסלולים האלטרנטיביים לבין כאלה שלמדו אצל מורים רגילים.

סוגיה נוספת שמעסיקה את החוקרים היא זיהוי מאפיינים משותפים למורים בוגרי המסלולים האלטרנטיביים. ממחקרים שבחנו את סוגיית הקריירה השנייה, עולה כי מרבית המורים המגיעים אל ההוראה מקריירה אחרת אינם באים מרקע של עבודה בתחומים יוקרתיים כגון היי-טק, אלא מדובר באנשים שבחרו בהסבת מקצוע מתוך שאיפה לשפר את תנאי שכרם. עצם הבחירה במסלול החלופי ולא במסלול הרגיל נובעת מרצון להשלים את ההכשרה המקצועית מהר ככל האפשר. ממצא נוסף מגלה שאחוז ניכר מהמורים בוגרי המסלולים האלטרנטיביים הם בעלי ניסיון בעבודה עם ילדים ובני נוער. לעובדה זו יש משמעות רבה כאשר באים לגבש את מבנה מסלול ההכשרה החלופי, כיוון שיש מקום לשקול לצמצם את היקף ההכשרה העוסק בשיפור המיומנויות בעבודה עם ילדים לטובת מרכיבים אחרים בהכשרה.

שתי מסקנות בולטות עולות מהמאמרים השונים. האחת היא שמבחינות רבות, אין הבדל משמעותי, לטוב ולרע, באפקטיביות של מורים בוגרי המסלולים הרגילים ומורים מהמסלולים האלטרנטיביים. שכן,

המחקרים מראים שאין שונות משמעותית בין שתי הקבוצות בפרמטרים משמעותיים כמו אחוז הנשירה של המורים ורמת ההישגים של התלמידים.

מסקנה שנייה היא שמבחינה מדעית ומעשית אין להסתכל על כל המסלולים השונים כמקשה אחת. פרחי ההוראה מגיעים עם מטענים אישיים שונים – מאפיינים אישיותיים, רקע אקדמי, ניסיון בעבודה עם ילדים ובני נוער ומוטיבציה שונה לעסוק בהוראה. זאת ועוד: בוגרי מסלול ההכשרה פונים להוראה בבת י ספר השונים זה מזה באקלים ובסביבה הבית ספרית. לפיכך, המסקנה העולה היא שיש מקום לשקול בנייה של מסלולי הכשרה שונים להוראה כך שיתאימו לרקע האישי של הלומדים בהם ולסוג בית הספר שבו הם עתידים ללמד. באמצעות מדיניות כזאת יהיה אפשר למצות את המרב והמיטב ממסלולי ההכשרה השונים.

מבוא :

מאז שנות התשעים חל בארה"ב גידול עצום במספר המורים בוגרי מסלול הכשרה מקוצר (אלטרנטיבי).[†] מספר הסטודנטים להוראה במסלולים האלטרנטיביים, שעמד בשנת 1985 על 275, התקרב בשנת 2005 ל-59,000. את הגידול הניכר הזה אפשר לנמק בכמה סיבות, ובהן: (א) ההשקעה הכלכלית של המדינה במסלול להוראה שנמשך ארבע שנים התבררה כלא כדאית, היות שקרוב לעשרה אחוזים מהבוגרים פורשים מהוראה לאחר שלוש שנים. (ב) יש נכונות לאפשר לקבוצות שאינן עומדות בתנאי הקבלה של המוסדות להשכלה גבוהה (מיעוטים, מבוגרים ובעלי קשיי הסתגלות לדרישות העולם האקדמי), להשתלב במערכת החינוך. (ג) המחסור במורים מוסמכים הולך ומחריף, בעיקר בבתי ספר עירוניים עם אוכלוסיית תלמידים ענייה. (ד) ההנחה היא שמסלולים אלטרנטיביים יביאו לרפורמה במסלול ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה.

השינויים בהרכב כוח ההוראה במערכת החינוך האמריקאית מעוררים שאלות רבות באשר להשלכות השונות של המגמה הנוכחית, ומשום כך ניכרת בשנים האחרונות מגמת התרחבות בספרות המחקרית בנושא. הסקירה הנוכחית מסכמת את הספר *Alternative Pathways for Teaching*, אסופת מאמרים הבוחנים את הידע המדעי שהצטבר במהלך השנים האחרונות על ממדים שונים של תופעת ההכשרה החלופית להוראה.

Chapter 1: Kenneth Zeichner & Elizabeth A. Hutchinson: The Development of Alternative Certification Policies and Programs in the United States

אחת משאלות היסוד המטרידות את החוקרים בתחום נוגעת לאופן הגדרת המושג "מסלול אלטרנטיבי להוראה". יש הנוקטים הגדרה על דרך השלילה: מסלול אלטרנטיבי הוא "תכנית להכשרת מורים שאינה מנוהלת בחסות מוסד אקדמי (מכללה או אוניברסיטה) ואינה כוללת תכנית לימודים הנמשכת ארבע שנים". הביקורת המופנית כלפי הגדרה זו היא שהיא כורכת יחד ערב-רב של מסלולים להכשרת מורים ובהם קריירה שנייה, הסבה מקצועית, תכניות לתואר שני ותכניות לבוגרים מצטיינים של מוסדות אקדמיים. דרך אחרת להגדיר את המסלול האלטרנטיבי היא באמצעות הבחנה בין הגורמים המפעילים את התכניות: אוניברסיטאות ומכללות לעומת גורמים ממשלתיים. הגדרה זו נועדה להבחין בין מסלולים להכשרת מורים שפועלים תחת ביקורת ופיקוח אקדמי ובין תכניות שנועדו למלא את הצרכים של שוק העבודה. נקודת החולשה של ההגדרה הזאת היא שאין בה מיון של התכניות האלטרנטיביות השונות הפועלות במסגרת המוסדות להשכלה גבוהה. הגדרה חלופית של מושג המסלול האלטרנטיבי מתבססת על הבחנה בין שלבי ההכשרה של המורה: תכניות רגילות הן כאלה שבהן רוב ההכשרה של המורה מתבצע לפני שהוא מתחיל לעבוד כמורה בכיתה (pre-service), ואילו תכניות אלטרנטיביות הן כאלה שבהן עיקר

[†] הבעייתיות באשר לשימוש במונח הכולל "אלטרנטיבי" עולה כמה וכמה פעמים בספר.

ההכשרה מתבצע תוך כדי העבודה כמורה (in-service). נקודת החוזק של הגדרה זו היא בהסתכלות על צורת ההכשרה, ולא על המסגרות הפורמליות, כקריטריון המבדיל בין המסלולים השונים. יחד עם זאת, גם הגדרה זו כוללת הנחת יסוד מובלעת ולפיה קיים ניגוד בין ההכשרה הפדגוגית מצד אחד ובין ההכשרה בידע התוכן של המקצוע, תפיסה שיש לה השלכות מעשיות על אופן ההכשרה של המורים: אם עיקר ההכשרה הוא הקניית הכלים הפדגוגיים, הרי שמרביתה צריכה להתבצע לפני הכניסה לכיתה. לעומת זאת, אם החלק החשוב הוא הידע התוכני, כי אז אפשר לתת למורה בעל ידע להתחיל ללמד גם אם לא רכש עדיין את כל הכלים הפדגוגיים הנדרשים. בהמשך לכיוון החשיבה הזו, החוקרים מבקשים להציע קריטריונים נוספים להבחנה בין המסלולים השונים:

הצרכים של שוק העבודה שהתכנית באה למלא – מסלול אלטרנטיביים התפתחו כמענה לבעיה ספציפית במערכת החינוך. כך לדוגמה, יש תכניות שבאו לפתור בעיה מקומית/אזורית של מחסור במורים במקצוע מסוים. לעומת זאת, תוכניות אחרות באו לשפר את איכות המורים בשלל מקצועות בכל בתי הספר בארה"ב שבהם אחוז גבוה של התלמידים הם מרקע סוציו-אקונומי נמוך. תכניות אחרות באו לתקן מצב שבו למספר רב של מורים אין כל הסמכה רשמית בתחום.

קהל היעד – כאמור, התכניות האלטרנטיביות פונות לקהלי יעד שונים. יש תוכניות שפונות לבוגרים מצטיינים של מכללות יוקרתיות בארה"ב. לעומת זאת, קהל היעד של תכניות אחרות הוא דווקא בעלי ניסיון בעבודה בחינוך שאינם בעלי תואר אקדמי. תכניות אחרות, פונות לאנשים באמצע החיים, בעלי תואר אקדמי אך חסרי ניסיון בהוראה, שמעוניינים לעבור הסבת מקצוע להוראה.

תנאי קבלה – מכיוון שהתכניות פונות לקהלי יעד שונים, מטבע הדברים גם תנאי הקבלה אינם זהים בין כל המסלולים. במסלולים הפונים לבוגרים מצטיינים של המוסדות להשכלה גבוהה, הדרישה היא לממוצע ציונים גבוה במהלך הלימודים במכללה (GPA). מנגד יש מסלולים שתנאי הקבלה אליהם הוא ניסיון בעבודה עם ילדים ובני נוער במסגרות פורמליות ובלתי פורמליות. תכניות אלו פונות לעובדים בעלי ניסיון במערכת החינוך, שאינם בעלי תעודת הוראה. תנאי קבלה אחר, שמתאים ספציפית לאלו המחפשים קריירה שנייה הוא ותק וניסיון בעבודה שאינה בהכרח בתחום החינוך.

אופי תכנית ההכשרה – כאמור, מסלולי ההכשרה האלטרנטיביים שונים זה מזה בהרכב ובמבנה של תכנית הלימודים שהם מציעים. יש תכניות הכשרה שנמשכות עד שנה, ויש אחרות המתפרסות על פרק זמן של קרוב לשלוש שנים. יש מסלולים שבהם שמים דגש רב על פיתוח ידע וכישורים בתחום הפדגוגי, מתוך הנחה שפרחי ההוראה כבר רכשו את הידע התוכני הנדרש. תכניות אחרות, לעומת זאת, יוצאות מנקודת הנחה שהמורה המתחיל כבר מנוסה בעבודה עם ילדים ובני נוער, ולכן ההכשרה צריכה להתמקד בהעברת ידע תוכני.

ליווי וחניכה (mentoring) – אמנם רוב רובם של המסלולים האלטרנטיביים כולל מרכיב של ליווי וחניכה של המורים החדשים בבתי הספר, אך ישנם הבדלים באופן יישום השלב הזה. יש מסלולים שעוסקים גם בהנחיית החונכים ומקיימים הדרכות כיצד יש לעבוד ולפעול עם המורים הצעירים. מסלולים אחרים כלל לא עוסקים בהיבט זה, ומסתפקים במינוי כמה מורים ותיקים לתפקיד מורי המורים. בנוסף לכך, ישנם הבדלים בהיקף השעות המוקדשות לעבודה עם המורים לאחר שהם נכנסים

לתפקיד. כך שבפועל, אף על פי שכל המסלולים האלטרנטיביים מגדירים מראש את שלב החניכה והליווי כחלק בלתי נפרד ממסלול ההכשרה, יש בהחלט הבדלים במשקל שכל מסלול מייחס לשלב הזה. לסיכום, המחקר העכשווי מבין שיש מקום לחדד את ההבחנה בין התכניות האלטרנטיביות השונות, על מנת שיהיה ניתן לערוך השוואה מבוססת ובעלת משמעות בין מסלולים אלו לבין המסלולים הרגילים.

Chapter 2: Karen Hammerness & Michelle Reininger: Who Goes into Early-Entry Programs?

אחת השאלות לגבי מסלולים אלטרנטיביים היא האם קיומם הביא להגדלה כמותית או איכותית של הפונים להוראה בכלל? במילים אחרות, האם תכניות אלו מושכות קהל יעד שלא היו פונה להוראה דרך המסלולים הרגילים, או שמא מדובר במשחק סכום אפס, שבו המסלולים האלטרנטיביים שואבים את המועמדים שבמציאות אחרת היו פונים למסלול רגיל של הוראה. המאמר הנוכחי בוחן שאלות אלו מבחינה סטטיסטית ומסתמך על נתונים מתוך מאגר הנתונים הכללי של כלל המורים בארה"ב ועל מחקר עצמאי שהחוקרות ערכו במדינת ניו יורק. מחקרן מתבסס על מדגם הכולל עשרים ושש תכניות הכשרה "רגילות" ושני מסלולים "אלטרנטיביים" גדולים.

מגדר. בעניין הבדלים בין נשים לגברים מבחינת השתתפות בתכניות אלטרנטיביות, אין מסקנה ברורה. בדיקה שנערכה במדינת ניו יורק העלתה כי אחוז הגברים שנטלו חלק בתכניות האלטרנטיביות היה גבוה מהמוצע הארצי (31% בתכניות האלטרנטיביות מול 25% בכלל אוכלוסיית המורים בארה"ב). אבל בדיקה דומה שנערכה במדינת טקסס העלתה כי אין כל הבדל: חלקם היחסי של המורים הגברים בתכניות החלופיות היה כחלקם היחסי באוכלוסיית המורים הכלל-ארצית.

מיעוטים. אחד היעדים המוצהרים של המדיניות המעודדת פיתוח של מסלולים אלטרנטיביים הוא העלאת אחוז המורים שבאים מקבוצות מיעוטים, מתוך הנחה שזהות תרבותית בין המורים לבין התלמידים עשויה לשפר את איכות ההוראה-למידה בכיתה. בדומה להיבט המגדר, גם בהיבט הנוכחי מתברר שישנה שונות גיאוגרפית. בעוד שבמדינת ניו יורק, שיעור המורים מקבוצות מיעוטים בתכניות האלטרנטיביות היה גבוה בעשרה אחוזים מהשיעור הארצי, במדינת טקסס שיעורם היה זהה לשיעור הארצי.

גיל. אחת השאלות החשובות בסוגיה זו היא מהם המאפיינים הגיליים של פלח האוכלוסייה הפונה לתכניות האלטרנטיביות. האם מדובר באנשים בגיל מתקדם שמעוניינים בפיתוח קריירה שנייה או בצעירים שחלקם היה פונה בכל מקרה למסלול של הוראה? כאמור, לנוכח העובדה שהתכניות האלטרנטיביות פונות לקהל יעד שונה, אין תשובה חד-משמעית לשאלה זו. מטבע הדברים, בתכניות כמו Teach for America (TFA) ממוצע הגיל נמוך יותר מאשר בתכניות הפונות למחפשים קריירה שנייה. יחד עם זאת, התברר שבתכניות אלטרנטיביות שמיועדות לצעירים בגיל העשרים כמו TFA או New York City Teachers Follows (NYCTF), עדיין ממוצע הגיל נמוך בהשוואה לפונים למסלול הכשרה

רגיל. על סמך מדגם של 2048 בוגרי אותם שני מסלולים אלטרנטיביים, התברר שממוצע הגיל בהם עמד על עשרים ושלוש לעומת ממוצע ארצי של עשרים ותשע.

קריירה שנייה. במצבים של שפל כלכלי, מתעוררת מחדש האפשרות של הרחבת מאגר המורים האפקטיביים באמצעות גיוס מפורטים בעלי רקע אקדמי. ההנחה היא שעקב המצב הכלכלי תחול ירידה בביקוש לעובדים במקצועות יוקרתיים כגון ענפי ההיי-טק, והיא תגרום לאנשים איכותיים רבים לשקול את האפשרות של הסבה מקצועית למקצוע ההוראה. בקבוצה זו, המסלולים האלטרנטיביים עשויים לשפר את כוח המשיכה של מסלול ההוראה מכיוון שהם מאפשרים כניסה מהירה יחסית לעבודה ללא צורך במסלול הכשרה של ארבע שנים. הנתונים אמנם מראים שרבים מהפונים למסלולים אלטרנטיביים הם בגיל מבוגר יחסית, עובדה העשויה להצביע על כך שמדובר במורים שזו להם קריירה שנייה, אולם אין בממצאים שנאספו מידע על פרמטרים נוספים כגון מקצועם הקודם של המורים החדשים. לפיכך, לא ניתן להסיק אם מדובר במורים שבחרו בהוראה כקריירה שנייה מתוך כוונה לשפר את תנאי העבודה שלהם, או במורים שהגיעו למקצוע ההוראה לאחר שפיתחו קריירה במקצוע מבוקש ויוקרתי. בבדיקה שערכו מחברי המאמר התברר שאצל שישים אחוזים מהמורים שזו להם קריירה שנייה, מדובר היה בעליית מדרגה מבחינת שכר בהשוואה למקצוע הקודם שלהם. התברר למשל שלרבים מהם כלל לא היתה משרה קבועה עד גיל שלושים, אחרים עבדו כמורים ללא תעודה רשמית או שעבדו במקצועות פשוטים כמו מנהלה ומזכירות. רק מיעוטם עבד בעבר במקצועות יוקרתיים כגון עריכת דין או עסק בתחומים כגון פיסיקה ומתמטיקה, תחומי ידע שבהם קיים במערכת החינוך מחסור מתמשך של מורים מקצועיים.

רקע אקדמי. קריטריון זה מדגים שוב את השונות הרבה שקיימת בין המסלולים האלטרנטיביים ואת חוסר התועלת לערוך השוואה ביניהם. לדוגמה, בשל אופיין של תכניות כמו TFA או Teachers Follows, השכלתם המתמטית של מורים בוגרי תכניות אלו טובה יותר מזו של עמיתיהם בוגרי המסלולים הרגילים. זאת ועוד: שיעור המורים מה-TFA שיש להם תואר אקדמי היה, מטבע הדברים, גבוה יותר משיעור המחזיקים בתואר אקדמי בקרב המורים הרגילים. ואף על פי כן, כשבוחנים את ההיבט הזה בתכניות אלטרנטיביות אחרות, לא מתגלה הבדל משמעותי בשיעור המורים בעלי רקע אקדמי בתוכניות אלה לעומת שיעורם בקרב בוגרי המסלולים הרגילים. משמעות הדבר, שיצירת מסלול אלטרנטיבי לא מביאה בהכרח להגדלת מספר המורים בעלי רקע אקדמי.

ניסיון בעבודה עם ילדים ובני נוער. על אף השוני הרב בין המסלולים האלטרנטיביים, מתברר שבקרב הפונים אליהם חלקם היחסי של אנשים שעבדו בעבר עם ילדים ובני נוער, גדול מחלקם היחסי במסלולי ההכשרה הרגילים. המחקר מלמד שבמספר רב של תכניות אלטרנטיביות, למעלה ממחצית המורים עבדו במסגרות חינוכיות שונות לפני שפנו למסלול של הסמכה להוראה. מבחינה מעשית זהו נתון בעל משמעות רבה, מכיוון שעולה ממנו כי לרבים מהפונים למסלולים אלטרנטיביים כבר יש הבנה בסיסית בעבודה עם ילדים ובני נוער. לפיכך יש מקום לשקול לבנות את תכנית ההכשרה הפדגוגית בהתאם לכך.

המניע לפנייה למסלול אלטרנטיבי להוראה. במחקרים אחדים נשאלו המורים מהמסלולים האלטרנטיביים מה היו הגורמים שהניעו אותם לבחור במסלול אלטרנטיבי להוראה. התשובות השכיחות היו שהמסלול האלטרנטיבי הוא מהיר, זול, פרקטי ונוח יותר מהמסלולים הרגילים. במחקר אחר התברר שאחוז גבוה של מורים שבחרו במסלול אלטרנטיבי כלל לא שקלו או הגישו בקשה להתקבל למסלול רגיל.

מנתון זה עולה כי הקמת מסלולים אלטרנטיביים אכן מגדילה את כלל הפונים למסלול הוראה, אך אינה גורעת משמעותית ממספר הפונים למסלול רגיל. במחקר שנעשה על תכנית אלטרנטיבית במסצ'וסטס, שבה הוענק בונוס למורים שהתמידו בהוראה במשך מספר שנים, התברר שהבונוס לא היה גורם משמעותי שהשפיע על ההחלטה לגבי המשך העבודה כמורה. סקר אחר שנעשה בקרב מורים בוגרי המסלולים האלטרנטיביים מראה שהאפשרות לכניסה מהירה לעבודה, חשובה בעיקר עבור מועמדים בגיל מבוגר.

Chapter 3: Daniel C. Humphrey & Marjorie E. Wechsler: Getting Beyond the Label: What Characterizes Alternative Certification Programs?

מאמר זה בוחן את המרכיבים במסלול ההכשרה של התכניות האלטרנטיביות השונות, לפני תחילת העבודה (pre-service) בבית הספר, ולאחר מכן במהלך העבודה (in-service), תוך התמקדות באופן החניכה של המורה המתחיל. המאמר בוחן שבע תכניות אלטרנטיביות ומתבסס על ראיונות שהתבצעו במשך שלוש שנים עם האחראים על התכניות, המשתתפים ומנהלי בתי הספר שבהם עבדו הבוגרים. בעקבות המחקר, המחברים מונים כמה קריטריונים להבחנה בין צורת ההכשרה והחניכה במסלולים השונים:

משך זמן ההכשרה. מטבע הדברים, הרעיון המנחה את כל המסלולים האלטרנטיביים הוא לשלב את המורה במערכת החינוך בזמן הקצר ביותר האפשרי. אולם בחלק מהתכניות ההכשרה מתפרסת על שנה אחת בלבד, ואילו בתכניות אחרות היא עשויה להימשך כשנתיים, שעשויות לכלול גם לימודים לתואר שני במוסד אקדמי.

התנסות בהוראה במהלך ההכשרה. בכל התכניות מוטל על פרחי ההוראה להתנסות בהוראה בכיתה עוד במהלך תקופת ההכשרה. אולם אפשר לראות שבתכניות השונות מייחסים למרכיב הזה חשיבות שונה. יש מקרים שבהם ההוראה מתבצעת רק בבית ספר קיץ ולא בבית ספר רגיל, ולא ברור תמיד מה אופי החניכה בשלב זה. לכן קשה להגיע למסקנות על מאפייני השלב הזה.

התכנים הנלמדים בתקופת ה-Pre-Service. מתברר שבכל מסלול, תמהיל הידע והכלים שנלמד הוא שונה. יש מסלולים שבהם ההתמקדות היא בתכנים המקצועיים (מתמטיקה, מדעים, הוראת הקריאה והכתיבה), ויש מסלולים שבהם הדגש הוא דווקא בתחום הפדגוגי. החוקרים שמו לב לכך שבחלק מהמסלולים מדובר בתכנית לימודים שהוכנה במיוחד, ומתוך מחשבה והבנה שמדובר במסלול הכשרה לא רגיל, ואילו במקרים אחרים תכנית הלימודים שיקפה פשוט נוסח מקוצר של תכנית ההכשרה הרגילה.

התפתחות מקצועית (PD). משתתפים רבים במחקר ציינו שהם לא הפיקו הרבה מההשתלמויות המקצועיות שעברו בשנים הראשונות לעבודתם, מפני שרוב ההשתלמויות לא התבססו על הידע שהם רכשו במהלך שלב הכשרה הראשון במסלול האלטרנטיבי. ככל הנראה נובע הדבר מכך שתכניות ההשתלמות מיועדות לכלל המורים במערכת, ורק במקרים מועטים בוגרי המסלולים האלטרנטיביים משתתפים בהשתלמות מקצועית שהוכנה מתוך הבנה לצרכים המיוחדים שלהם. במקרים יוצאי הדופן שבהם הביעו המורים שביעות רצון מההשתלמות המקצועית במהלך העבודה, היה מדובר במסלול

אלטרנטיבי שפועל בחסות מחלקת החינוך האזורית (county). במצב זה גובשה מראש תכנית השתלמות מקצועית שנועדה להשלים את תכנית ההכשרה המקוצרת. זאת ועוד: נשאלים רבים הצביעו על ההשפעה הרבה שיש לאופן קליטת המורים החדשים בבתי הספר על יכולתם להתפתח מקצועית תוך כדי עבודה. מורים רבים ציינו שכשהגיעו לבתי ספר לא הייתה יד מנחה ומכוונת, והחסר הזה השפיע רבות על יכולתם ללמוד ולהתקדם תוך כדי עבודה.

חניכה. בכל התכנית שנבדקו, הוגדרה השנה הראשונה כתקופת חניכה לבוגרים. אולם מתשובות הנשאלים מתברר שישנם הבדלים מהותיים גם במידת רצינותם כלפי שלב החניכה וגם באופן היישום שלו. במקרים אחדים החונכים לא עברו הכשרה מיוחדת לתפקיד זה ולא היו זכאים לתגמול על עבודתם כחונכים. הנשאלים העידו כי במקרים אלו, רמת החניכה הייתה נמוכה וכמעט ולא תרמה להם מבחינה מקצועית. במקרים אחרים הופקדו חונכים על מספר רב של מורים, והתקשו להעניק את תשומת הלב הנדרשת לכל מורה נחנך. במקרים שבהם נעשתה החניכה במסגרת מחלקת החינוך האזורית, המורים הרגישו שהחונכים אינם מבינים או מכירים במידה מספקת את הבעיות המאפיינות את בית הספר שבו הם מלמדים. לעומת זאת, במקרים שבהם החניכה כללה שילוב בין חונכים מבית הספר לבין חוקרים מהאוניברסיטה, המורים החדשים העידו ששיטת חניכה זו תרמה להם רבות.

לסיכום, המאמר הנוכחי משווה בין שבע תכניות אלטרנטיביות להוראה באמצעות ראיונות שנערכו עם מנהלי התכניות, הבוגרים ומנהלי בתי הספר שבהם נקלטו המורים הצעירים. מתוך התגובות השונות עולה ששלושה גורמים עיקריים משפיעים על איכות המורה בוגר המסלול האלטרנטיבי: (א) הרקע (ידע מקצועי וניסיון בהוראה) של המועמד (ב) מבנה מסלול הכשרה (תיאורטי ומעשי) (ג) אופן הקליטה בשנים הראשונות (מאפייני בית הספר הקולט, חניכה, תמיכה, קהילה לומדת, כלי עזר). הבולט הוא שכותבי המאמר אינם מייחסים חשיבות רבה לגורמים כמו הרקע האקדמי של המורה הצעיר או הישגיו.

לדעת החוקרים, העובדה שקיימת שונות רבה במסלולי ההכשרה האלטרנטיביים מלמדת שכעת יש להתמקד בהבנת הקשר שבין הרקע של המועמד לבין ההוראה, תכנית ההכשרה ואופי בית הספר שבו הוא עתיד ללמד. במילים אחרות, מורים עם רקע זהה שמיועדים ללמד בבתי ספר בעלי אופי שונה צריכים לעבור הכשרה שונה. באופן דומה, מורים בעלי רקע שונה שאמורים ללמד בבתי ספר דומים, צריכים לעבור הכשרה שונה. כלומר, השלב הבא של המחקר בתחום צריך להתמקד בבירור המרכיבים של מסלול ההכשרה המתאימים לכל מועמד להוראה, וזאת תוך התחשבות ברקע האישי שלו ובמאפיינים של בית הספר שבו הוא עתיד ללמד.

Chapter 4: Susan Moore Johnson & Sarah E. Birkeland: Is Fast Track Preparation Enough? It Depends.

אחד הקשיים המתודולוגיים העיקריים של מחקרים בתחום החינוך הוא הגדרת המורה האפקטיבי ומדידה של המשתנה הזה. במהלך השנים פותחו כמה כלים להערכת הפן הזה, של המורה האפקטיבי. הנה כמה: ציונים שמעניקים המפקחים והמנהלים למורים, תוצאות מבחנים ארציים של התלמידים, מבחני תוכן או שאלונים המוצגים למורים עצמם ומשמשים כלים למדידת ביטחונם העצמי בכל הקשור ליכולותיהם המקצועיות. מובן כי כל כלי עשוי לספק תשובה רק להיבט אחד של המכלול המכונה "המורה האפקטיבי". המחקר הנוכחי בחר לעשות שימוש בכלי האחרון, ראיונות עם פרחי ההוראה, כדי לבחון את הביטחון העצמי של בוגרי מסלולים אלטרנטיביים ערב כניסתם לתפקיד ובמהלך השנה הראשונה לעבודתם. המחקר כלל ראיונות עם שמונים פרחי הוראה ב-13 תכניות הכשרה מקוצרות. מרבית התכניות כללו הכשרה קצרה בקיץ (5-7 שבועות) וחניכה וליווי במהלך השנה הראשונה. התכניות היו שונות זו מזו מבחינת הגופים המממנים אותן (ארגונים פרטיים, המחוז או המדינה). הנשאלים רואיינו פעמיים, פעם אחת באמצע תהליך ההכשרה ופעם שנייה לאחר חצי שנה של עבודה בבית הספר.

כמו במחקרים אחרים התברר גם כאן שיש שונות גבוהה בתוצאות הסקר. הדבר מלמד שתחושת המוכנות של המורה הצעיר איננה תלויה רק באופן ההכשרה והליווי, אלא גם ובעיקר במאפיינים האישיים של פרחי ההוראה ובמידת הליווי ואופן הקליטה של בית הספר. שוב, משמעות הדבר היא שהאדם, התכנית ובית הספר הם הקובעים את מידת ההצלחה של המורה בתחילת דרכו.

רקע אישי. התברר כי המשתנים שהשפיעו במידה הרבה ביותר על הביטחון העצמי של המורה בתחילת דרכו היו: (א) מידת ההשכלה הרלוונטית למקצוע (ידע תוכן) (ב) ניסיון בהוראה פורמלית ובלתי פורמלית (ג) מידת השימוש בעבר בידע המקצועי הנדרש (ד) מאפיינים אישיותיים כגון גיל מבוגר, משפחה, קריירה שנייה – שחזקו את הביטחון העצמי של המורה החדש.

תכנית הכשרה. מורים צעירים שבשלב הכשרתם הושם דגש על הכנה פדגוגית פרקטית (ע"י מורים מנוסים שיודעים להעביר לקחים מתוך ניסיונם) גילו ביטחון עצמי רב יותר. כן התברר שברוב תכניות ההכשרה לא הושם דגש על הכלים הפדגוגיים שעשויים להיות רלוונטיים למקצוע הספציפי.

אופי בית הספר. כמו אצל מורים צעירים בוגרי מסלולים רגילים, התגלתה חשיבות לאקלים הבית ספרי – אווירה לימודית (נגישות לאמצעי עזר, נורמות התנהגות, משמעת, תכנית לימודים מסודרת), למידת ההתאמה בין מקצועות הלימוד שאותם המורה הוסמך ללמד לבין ההוראה בפועל ולתמיכה מהמורים העמיתים.

לסיכום, אין הבדל בכלים הבסיסיים הנדרשים ממורה מתחיל בוגר מסלול רגיל או ממורה מתחיל בוגר מסלול אלטרנטיבי. כולם צריכים לרכוש ידע פדגוגי בסיסי, יכולת ניהול כיתה, אסטרטגיות להוראת תוכן והבנה כיצד לעבוד עם כיתה הטרוגנית. המחקר הנוכחי מלמד שהתכניות האלטרנטיביות מתקשות להכשיר פרחי הוראה ללא כל ניסיון בעבודת ההוראה או חסרי ידע פדגוגי מינימלי. התפיסה שחניכה טובה תשלים את סל הכלים הנדרש מהמורה המתחיל היא בעייתית, מפני שרוב בתי הספר לא מסוגלים לפתח באופן עצמאי תכנית חניכה ולכן יש צורך לשתף את המוסדות להכשרת מורים גם בשלב זה. המשמעות הכלכלית היא שהחיסכון המושג בהכשרה מהירה עלול בסופו של דבר לעלות במחיר יקר, בגלל הצורך לפתח ולממן תכניות חניכה יעילות בשלב מאוחר יותר של הקריירה.

Chapter 5: Jason A. Grissom: But do they stay? Addressing Issues of Teacher Retention through Alternative Certification

שיעור העזיבה הגבוה של מורים חדשים הוא אחד הגורמים העיקריים שתרמו למציאות של מחסור כרוני במורים אפקטיביים. מחקרים שונים שבחנו שאלה זו מגלים שקרוב לעשרה אחוזים מהמורים שסיימו את מסלול ההכשרה ונכנסו ללמד במערכת החינוך פרשו מההוראה כבר במהלך שלוש השנים הראשונות של העבודה. לנוכח ממצא זה, אחת השאלות המתעוררות היא, האם שיעור העזיבה של מורים בוגרי המסלולים אלטרנטיביים גבוה יותר מאשר מורים בוגרי המסלול הרגיל? לתשובה לשאלה הזאת יש השלכה מהותית על עצם קיומם של המסלולים האלטרנטיביים, מפני שאם שיעור העזיבה של בוגריהם גדול משמעותית מזה של בוגרי המסלול הרגיל, מתבטל הצידוק הכלכלי להשקעה בפיתוח המסלולים האלה ובאחזקתם.

התבוננות במחקרים בסוגיה זו מגלה שעקב שורה של מכשולים מתודולוגיים, קשה לקבל תשובה מהימנה בנושא. הבעיה המתודולוגית העיקרית היא ההשפעה של משתנים מתערבים. לדוגמה, מחקרים מראים שאחוז בוגרי המסלולים האלטרנטיביים המלמדים בבתי ספר עירוניים, גבוה לאין ערוך משיעור המורים בוגרי המסלולים הרגילים המלמדים בבתי ספר כאלה. תמונה דומה מתגלה גם כאשר נערכת השוואה בין שני סוגי המורים המלמדים בבתי ספר שבהם יש שיעור גבוה של תלמידים מקבוצות מיעוטים. לנוכח מציאות זו, כל מחקר שמבקש לערוך השוואה בין שיעור העזיבה של מורים בוגרי המסלולים האלטרנטיביים לבין מורים בוגרי המסלולים הרגילים צריך למצוא דרך סטטיסטית לשקלל את ההשפעה של גורמים נוספים כמו אופי בית הספר שבו המורה מלמד. סקירת הספרות מלמדת שרוב רובם של המחקרים לא הצליח להתגבר על מכשול זה, ולכן מוצב סימן שאלה ליד כל הממצאים בנושא. המחקר הנוכחי בודק את סוגיית ההתמדה של המורים תוך שימוש בכלים סטטיסטיים המשקללים את השפעתם של גורמים נוספים – מלבד אופי ההכשרה של המורה – על הסיכויים שהוא יפרוש מהמקצוע במהלך שלוש השנים הראשונות בתפקידו. המחקר מסתמך על סקרים שנערכו בקרב מדגם של ארבעת אלפים מורים שהמעקב אחריהם נמשך כשלוש שנים. מתוך כלל אוכלוסיית המדגם, בין חמישה לעשרה אחוזים היו מורים בוגרי מסלולים אלטרנטיביים שונים. ראוי לציין שלא נערכה הבחנה בין המסלולים האלטרנטיביים השונים.

הממצאים מגלים שכאשר מביאים בחשבון השפעה של משתנים כגון שיעור התלמידים הלא-לבנים בבית הספר או שיעור התלמידים הזכאים לארוחה חינם (נתונים המעידים על אופיה הסוציו-אקונומי של אוכלוסיית התלמידים), מתברר שהסיכויים שמורה בוגר המסלול האלטרנטיבי ומורה בוגר המסלול הרגיל יפרשו בשלוש השנים הראשונות לעבודה כמעט זהים. במילים אחרות, בקרב מורים המלמדים בשנים הראשונות בבית ספר שבו אחוז גבוה של תלמידים בעלי רקע סוציו-אקונומי נמוך, יש שיעור עזיבה כמעט זהה בקבוצה של בוגרי מסלול ההכשרה הרגיל ובקבוצת בוגרי המסלולים האלטרנטיביים. כלומר, הסיבה העיקרית לשיעור העזיבה הגבוה יחסית בקרב מורים בוגרי מסלולי ההכשרה האלטרנטיביים אינה אופן ההכשרה שלהם או נתונייהם האישיים, אלא העובדה שרבים מהם מלמדים בבתי ספר "קשים".

שאלה מהותית נוספת הקשורה לסוגיית המסלולים האלטרנטיביים נוגעת לאפקטיביות של מורים שלמדו בהם. בין המתנגדים למדיניות המסלולים האלטרנטיביים רווחת הטענה שהם מכשירים מורים ברמה נמוכה, מצב שבסופו של דבר פוגע בעיקר בבתי הספר החלשים מבחינה הישגית, מפני שבהם יש אחוז גבוה של מורים שנכנסו למערכת דרך המסלולים החלופיים. על שאלה זו יש להשיב כמובן, אולם יש בעיות מתודולוגיות רבות המקשות על ביסוס מדעי של התשובות האפשריות: (א) ישנם סוגים שונים של מסלולים אלטרנטיביים, ואין זה נכון מתודולוגית לכלול את כולם בקטגוריה אחת. (ב) יש מסלולים אלטרנטיביים שנועדו בכוונת מכוון להכשיר מורים לבתי ספר חלשים מבחינה הישגית, ולכן לא נכון להשוות את האפקטיביות שלהם לאפקטיביות של מורים אחרים. (ג) אין הסכמה בספרות על השיטה הנכונה מתודולוגית למדידת אפקטיביות של מורים.

על רקע זה, מציג המאמר הנוכחי שורה של ממצאים מדעיים שבחנו את האפקטיביות של המורה בוגר המסלול האלטרנטיבי מנקודות מבט שונות.

הישגיות. מחקר אחד חילק באופן אקראי תלמידים מאותו בית ספר לשתי כיתות: באחת לימד מורה מתכנית ה-TFA ובשנייה מורה רגיל. הממצאים מלמדים שהישגי התלמידים שלמדו אצל מורים מתכנית ה-TFA היו גבוהים במקצת מאלה של התלמידים שלמדו אצל המורה הרגיל. מחקר אחר שבחן בקנה מידה נרחב את הישגי התלמידים תוך שימוש בבקרה סטטיסטית גילה שרמת ההישגים של תלמידים בגילאים צעירים (כיתות ד-ה) שלמדו אצל מורים בוגרי תכנית ה-TFA הייתה גבוהה יותר מהממוצע הארצי של אותה שכבת גיל. לעומת זאת, לא התגלה פער משמעותי כאשר ערכו השוואה בין רמת ההישגים של תלמידים מבוגרים יותר בשכבה הצעירה (כיתות ו-ח) שלמדו אצל מורים בוגרי תכנית ה-TFA לבין הממוצע הארצי של אותה שכבת הגיל. לגבי בית הספר התיכון אין מחקרים מעמיקים, בעיקר כי תחלופת המורים שם היא תדירה ולא מתבצעים מבחנים קבועים מדי שנה. קבוצה אחרת של מחקרים מראה שהפער באפקטיביות של המורים מהמסלול הרגיל לעומת מורים מהמסלול האלטרנטיבי הולך וקטן במהלך שלוש השנים הראשונות בעבודה, ולאחר שלוש שנים הוא הופך לזניח ממש. כך למשל, ההישגים של תלמידים שלמדו אצל מורים שלא עברו מבחני הסמכה אך הם בעלי ניסיון של מעל לשלוש שנים זהים כמעט לחלוטין להישגי תלמידים שלמדו אצל מורים שעברו מבחני הסמכה ויש להם ניסיון זהה.

התנהגות התלמיד. קבוצה קטנה של מחקרים בחנה את השפעת המורה על התלמיד, לא דרך הפריזומה של הישגיות שבאה לידי ביטוי בציונים, אלא דרך אלמנטים כמו המשך ללימודים גבוהים, התנהגות, לימודי קיץ וכדומה. ממצאי מחקרים אלו מלמדים שגם מבחינה זו אין הבדל בהשפעה של מורים בוגרי מסלול אלטרנטיבי לבין מורים בוגרי מסלול רגיל.

היזון חוזר. דרך אחרת לעקוב אחרי האפקטיביות של המורה היא בדיקת הרושם שנוצר בקרב מנהלים ומפקחים. מחקרים המתבססים על ראיונות עם מפקחים ומנהלים גילו שהם לא ראו הבדלים

משמעותיים באפקטיביות של מורים בוגרי המסלולים השונים. ההבדל היחיד שהם ראו היה בהיבט של גיל התלמידים: הם חשו שמורים ממסלולים אלטרנטיביים מתקשים יותר להתמודד עם ילדים בגיל צעיר, מציאות שהיא ככל הנראה תוצאה של חוסר מודעות והבנה בתחום של התפתחות הילד. כנגד זה, שליטתם של חלק מבוגרי המסלול האלטרנטיבי בידע התוכני של מקצועות רבים העניקה להם יתרון על המורים הרגילים בבתי הספר התיכוניים.

לסיכום, למעט תכנית ה-TFA, שבה משתתפים בוגרים מצטיינים של אוניברסיטאות יוקרתיות, אין מחקר מעמיק על האפקטיביות של מורים בוגרי מסלולים אלטרנטיביים. מתברר שבתחום המתמטיקה האפקטיביות של בוגרי ה-TFA זהה לזו של מורים רגילים או אף עולה עליה, אך לא זה המצב בהוראת השפה לתלמידים בכיתות הנמוכות. זאת ועוד: נקודת החוזק של רבים ממורי ה-TFA היא בממד הידע התוכני, אך נקודת החולשה שלהם היא ההבנה בתחום של התפתחות הילד. הפער הזה יכול להסביר את היתרון היחסי שלהם בהוראת תלמידים בוגרים. אף על פי כן, מנקודת מבט רחבה יותר נראה כי הספרות הנוכחית איננה מאפשרת יצירת תמונה רחבה ומלאה לגבי היתרונות והחסרונות היחסיים של המסלולים האלטרנטיביים להוראה על ממדיה השונים (תוכן, גיל, מאפייני התלמידים, ניסיון מורים וכדומה).

Conclusion: Pam Grossman & Susanna Loeb: Taking Stock: Future Directions for Practice and Research

מתוך המחקרים השונים המופיעים בספר מסתמן שמספר המורים בוגרי המסלולים האלטרנטיביים עלה בצורה דרמטית בשנים האחרונות והביא לירידה ניכרת במספר המורים שאינם מוסמכים. עובדה זו מלמדת שהמדיניות המעודדת הקמה של מסלולים אלטרנטיביים מתמודדת עם מחסור במורים אפקטיביים במקצועות ובאזורים מוגדרים, אך אינה תחליף למסלול הרגיל להכשרת מורים. דווקא בעובדה זו טמונים שורשי הבעיות המתודולוגיות והמחקריות של העוסקים בסוגיה. היות שחתך המורים בוגרי המסלולים האלטרנטיביים אינו זהה לחתך המורים הרגילים, לא מבחינת המאפיינים האישיים, לא מבחינת אופן ההכשרה ולא מבחינת בתי הספר שבהם הם מלמדים, יש קושי מתודולוגי לערוך השוואה בין מסלולי ההכשרה השונים.

אף על פי כן, הצלחת המסלולים האלטרנטיביים תלויה במוסדות להכשרת מורים, ולכן אין מקום להכריז על סופם של בתי הספר לחינוך או של המוסדות להכשרת מורים. יחד עם זאת, התרחבות התופעה של מסלולים אלטרנטיביים להוראה מלמדת כי אוזנם של המוסדות הרגילים להכשרת מורים אינה כרויה לצורכי השטח. העדר מענה לבעיית המחסור במורים במקצועות מסוימים ובאזורים מסוימים היה הגורם המניע בהקמת המסלולים האלטרנטיביים להוראה. החוקרים צריכים להיות קשובים לצרכים של שוק העבודה ולהתאים את המסגרות לאופן הגיוס וההכשרה של פרחי ההוראה. עליהם להשקיע מחשבה בפיתוח תכנית הכשרה שתתאים לקוצר הזמן במסלולים האלטרנטיביים ותביא בחשבון את חשיבותה המכרעת של תקופת החניכה.

כל המחקרים תמימי דעים שלא נכון להסתכל על כל המסלולים האלטרנטיביים כמקשה אחת, אלא יש למיין ולערוך טיפולוגיה למסלולים השונים, שהרי לא ניתן להשוות למשל בין מסלול הכשרה שפונה לבוגרים מצטיינים של אוניברסיטאות יוקרתיות לבין מסלול הכשרה שמיועד לבעלי ניסיון בהוראה בלתי פורמלית שאינם מוסמכים להוראה. נראה כי השלב הבא של המחקר צריך להתמקד באפיון של צורכי המערכת ולגזור מכך את מסלול ההכשרה המתאים לכל אחד מן הפונים למסלול של הוראה. כך למשל, אם יש מחסור במורים בכיתות הנמוכות, ההכשרה במסלולים האלטרנטיביים תצטרך להתמקד יותר בפיתוח כלים והבנה בהתפתחות הילד ופחות בידע תוכני. אם, לעומת זאת, המסלול האלטרנטיבי בא למלא את החסר בשכבה הבוגרת, קהל היעד יצטרך להיות אנשים בעלי ידע תוכני שנרכש במוסד להשכלה גבוהה, וההכשרה תצטרך להתמקד בפיתוח יכולות וכלים פדגוגיים להעברת הידע בצורה הטובה ביותר. כצעד ראשון, המחברות מציעות כמה קריטריונים ככלי להבחנה ולמיין בין המסלולים האלטרנטיביים השונים:

ספק: מי הגוף שיממן או ינהל את הגיוס וההכשרה במסלול האלטרנטיבי? כיום יש שלושה נותני חסות עיקריים למסלולים אלו: מוסדות להשכלה גבוהה, מכונים פרטיים וגופים ממשלתיים (מחוז, מדינה). על אף כניסתם של גופים חדשים לתחום ההכשרה, נראה כי עדיין נשמר המונופול של האקדמיה בתחום. שהרי גם בתכניות כמו TFA, שממומנת בידי ארגון עצמאי וגם בתכנית כמו ה-NYCTF, שפועלת בחסות מחלקת החינוך של המחוז, ההכשרה מתבצעת על ידי מרצים מהאקדמיה.

קהל היעד ואופן המיין: יש תכניות שפונות לקהל הרחב, אך מרביתן פונות לקהל יעד ספציפי כגון בוגרים מצטיינים של מוסדות להשכלה גבוהה, בעלי ניסיון בחינוך בלתי פורמלי, קבוצות מיעוטים, בעלי קריירה שנייה (צבא או מתנדבים). מטבע הדברים, תנאי הקבלה נקבעים על פי קהל היעד שאליו פונה התכנית. נראה כי יש לגבש טוב יותר, באמצעות מחקר, את הקריטריונים הנדרשים מבחינת המאפיינים האישיותיים של המועמדים להוראה – כריזמה, מוטיבציה, אינטליגנציה רגשית, אמפתיה וכדומה.

הצרכים של שוק העבודה שהתכנית באה לתת להם מענה: כאמור, מרבית התכניות באות לתת מענה לבעיה ספציפית כמו מחסור במורים אפקטיביים להוראת המתמטיקה והמדעים בשכבה הבוגרת, הוראת שפה שנייה, חינוך מיוחד וכיוצא באלה. המענה השונה שכל תכנית מבקשת לתת, הוא שיעצב במידה רבה את מאפייניה השונים.

אופן ההכשרה. לכאורה, זוהי הנקודה העיקרית שמבדילה בין מסלול רגיל לבין מסלול אלטרנטיבי. המסלול הרגיל מתפרס על מספר שנים ואילו המסלול האלטרנטיבי נמשך תקופה של לא יותר משנה. אלא שכעת אנו יודעים שקריטריון הזמן הזה עשוי גם לשמש כלי הבחנה בין מגוון התכניות האלטרנטיביות הקיימות. ניתן למשל להבחין בין שני מודלים עיקריים: (א) המסלול המהיר (fast track), הכולל הכשרה קצרה בקיץ וכניסה מלאה לתפקיד כבר עם תחילת שנת הלימודים ו-(ב) "דגם הסטאזי" (residency model), שכולל הכשרה וחניכה לאורך שנה תמימה וכניסה הדרגתית לתפקיד.

נספח 1 : דוגמאות לתכניות אלטרנטיביות בארה"ב

מרכיבים עיקריים בתהליך ההכשרה	תנאי קבלה	רוח התכנית	מס' תלמידים בשנה	
<p>לפני כניסה לתפקיד</p> <ul style="list-style-type: none"> • הכשרה במשך 40 שעות במהלך העבודה • 200 שעות לימודים • שלוש ביקורות של המחוז, שהאחרונה בהן תכלול המלצה לקבלת רשיון רשמי • חניכה מלאה ב-20 הימים הראשונים ותמיכה למשך 30 שבועות 	<ul style="list-style-type: none"> • GPA 2.75 • תואר בוגר בתחום מסוים • הצלחה במבחן הכשרה למורים בתחום מסוים 	<ul style="list-style-type: none"> • לאפשר שינוי תעסוקתי למעוניינים ולאפשר לבעלי כישרון להיכנס למקצוע ההוראה • לצמצם את הצורך בגיוס חירום של מורים 	2800	New Jersey's Provisional Teacher Program
<p>לפני כניסה לתפקיד</p> <ul style="list-style-type: none"> • הכשרה מרחוק ודרך מרכזי הכשרה • ניסיון מעשי של שבועיים במהלך העבודה המשך הכשרה מרחוק • חניכה ע"י מורים בבית הספר שהוכשרו במסגרת התכנית • תמיכה ממרכזי ההכשרה 	<ul style="list-style-type: none"> • GPA 2.5 • שליטה בקריאה, כתיבה ומתמטיקה באמצעות מבחנים, ציונים בקורסים בקולג' או תואר מוסמך • ראיון • המלצות קורסים בתחום המבוקש 	<ul style="list-style-type: none"> • לגייס אנשים באמצע קריירה ובווגרי קולג' להוראת מקצועות שבהם יש מחסור בולט 	300	Texas Region XIII Education Service Center's Educator Certification Program
<p>לפני כניסה לתפקיד</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6 שבועות הכשרה • שיעורים במסגרת אוניברסיטאית במהלך העבודה המשך לימוד במסגרת אוניברסיטאית • ביקורים שבועיים במסגרת של חניכה 	<ul style="list-style-type: none"> • ניסיון של שנה בעבודה בהוראה בלתי רשמית • ראיון קבלה למסלול לימודים לתואר בוגר באוניברסיטה 	<ul style="list-style-type: none"> • לספק מורים אפקטיביים לבתי ספר באזורים סוציו-אקונומיים קשים • לגייס מורים מקבוצות מיעוט להכשיר מורים שישארו באזור 	20	Milwaukee's Metropolitan Multicultural Teacher Education Program

<ul style="list-style-type: none"> הערכה רציפה ע"י מפקחים 				
<ul style="list-style-type: none"> לפני כניסה לתפקיד 8 שבועות של לימודים של קורסים ברמת מוסמך, ניסיון מעשי במהלך העבודה המשך לימודים ברמת מוסמך חניכה במסגרת בית הספר פגישות חודשיות עם חונך מטעם האוניברסיטה 	<ul style="list-style-type: none"> GPA 3.0 ראיון הכולל שיעור לדוגמא 	<ul style="list-style-type: none"> למלא משרות בבתי ספר בעלי ביצועים נמוכים 	2600	New York City Teaching Fellows Program
<ul style="list-style-type: none"> לפני כניסה לתפקיד 5 שבועות לימודים במהלך העבודה המשך לימודים, תמיכה וייעוץ חניכה ע"י מסגרת אזורית 	<ul style="list-style-type: none"> GPA 2.5 תואר בתחום נדרש ניסיון של 3 שנים בעבודה מסוימת 	<ul style="list-style-type: none"> קריירה שנייה 	452	NC Teach
<ul style="list-style-type: none"> לפני כניסה לתפקיד 5 שבועות לימודים שבועיים של אוריינטציה באזור העבודה במהלך העבודה השתתפות בתכנית לקבלת הסמכה רשמית של מורה תמיכה מהמשרד האזורי של התכנית 	<ul style="list-style-type: none"> GPA 2.5 מצוינות ואחריות חברית 	<ul style="list-style-type: none"> צמצום פערים 	1800	Teach for America
<ul style="list-style-type: none"> לפני הכניסה לתפקיד 80 שעות לימודים תצפיות בשיעורים בפועל במהלך התפקיד לימודים השתלמות בקורס לתלמידי מוסמך 	<ul style="list-style-type: none"> GPA 2.5 	<ul style="list-style-type: none"> למלא את הצרכים של בתי הספר במחוז 	100	Teacher Education Institute Elk Grove (CA)

