



**הזיקה בין הערכת המועמד להוראה
ובין הערכתו בהתנסות במהלך לימודיו: חקר מקרה**

**מירב אסף
בלהה טרייביש**

פברואר 2010

תודות

אנחנו מודות לצוות המסלול על הסכמתו לעבור הערכה זו, על נכונותו לשתף אותנו בכל החומרים ועל ההערות החשובות על טיוטת הדו"ח. ללא תמיכה זו והתיעוד המשמעותי שנערך לכל אורך תהליך ההכשרה של הסטודנטים לא יכולנו לבצע הערכה זו.

מבוא

אופן קבלת סטודנטים למוסדות להשכלה גבוהה קשור בפילוסופיה של המוסד ובגורמים כלכליים – בין אם קבלת התלמידים המצטיינים ביותר, או מתן עדיפות לקבלת סטודנטים מאוכלוסיות מוחלשות (מיעוטים, מצב חברתי כלכלי נמוך או סטודנטים בעלי צרכים מיוחדים), או מתן אפשרות לכל החפץ בכך להתקבל למוסד. בחירה זו מכתובה את הליכי הקבלה של הסטודנטים, את קהל היעד של הפרסום ואת הליכי המיון, מתוך כוונה שמרבית המתקבלים למוסד גם יסיימו את התואר. כמו כן, ההחלטה על אופן הקבלה משפיעה על הדגשים של המוסד בתוכנית הלימודים, רמת הדרישות וגורמי תמיכה בסטודנטים על מנת להתאים עצמו לסטודנטים שהוא מקבל מבחינת רמתם האקדמית ומבחינת ציפיותיהם מהמוסד (Middaugh, 2010). הצורך למיין מועמדים באופן יעיל הניב מחקרים רבים שביקשו לחפש מנבאים לסיום הלימודים האקדמיים ולנשירה (לסקירת ספרות ראו Evans, 2000). בין מנבאים אלה נמצא כי גיל צעיר, רקע תרבותי ולשוני דל, היעדר תמיכה כלכלית ורגשית של המשפחה, מוטיבציה נמוכה ללימודים ואי השתלבות חברתית בחיי הקמפוס קשורים בנשירה. כמו כן, נמצאו מתאמים גבוהים בין הצלחה בלימודים קודמים ובמבחני מיון לבין ציוני התואר. ממצאים סותרים נמצאו לגבי מגדר וסוג בית הספר התיכון וכן נמצאו הבדלים מסוימים המתייחסים למחלקות הלימודים השונות. מבחינת המוסד, קשר בין הסגל ובין הסטודנטים, שירותי תמיכה וייעוץ והציפיות מהמוסד נמצאו כמנבאי התמדה בלימודים וסיומם או נשירה מהלימודים. בכל המוסדות להשכלה גבוהה בישראל, למעט האוניברסיטה הפתוחה, נערך תהליך ממיון המבוסס על נתוני קבלה של המועמד (ציוני בגרות וציוני פסיכומטרי או מבחנים מיון פנימיים), אך מעטים הם המוסדות או מסלולי הלימוד שבהם נערכים הליכי מיון נוספים שמטרתם הערכת המועמדים על פי קריטריונים אחרים. במוסדות להכשרת מורים בישראל נתוני הקבלה הנדרשים אינם גבוהים ובחלק ממסלולי ההכשרה ניתן להתקבל על בסיס ציוני בגרות בלבד. לעומת זאת, במוסדות אלה מקובל לערוך הליך קבלה לאחר המיון הראשוני. אם כך, "שומר השער", שמטרתו מניעת כניסת מועמדים שאינם מתאימים, הוא הליך הקבלה המוסדי. עם זאת, הליך זה אינו מתבסס על כלים מתוקפים והוא מנוהל בהתאם למסורות הקיימות באותו מוסד (פרנקל, 2009).

חשיבות הליכי הקבלה הביאה את אגודת איל"ת (האגודה הישראלית להערכת תכניות) לבחון את הליכי הקבלה הקיימים במכללות להכשרת מורים בארץ ולבחון אפשרויות שונות לייעול תהליכי הקבלה¹.

¹ סקירת הספרות שנכתבה במסגרת קבוצת העניין של האגודה מצורפת לעבודה זו.

בהערכה זו בדקנו את תהליך הקבלה במכללה אחת, המכללה האקדמית לחינוך על שם קיי. הליך הקבלה במכללה זו מתרחש בשני שלבים: השלב הראשון נעשה במדור רישום אשר מחליט אם לקבל או לדחות את המועמד על סמך נתוני קבלה קודמים (ציון התאמה). לאחר הליך זה מופנים המועמדים לוועדת קבלה במסלולי ההכשרה.

בשנים האחרונות, עם הירידה בכמות המועמדים, אין הוועדה יכולה להרשות לעצמה להיות סלקטיבית מדי בקבלת מועמדים, אך במקביל, תהליכי הקבלה שהיא מפעילה אמורים למנוע ממועמדים בעלי סיכוי נמוך לסיום ההכשרה להתחיל אותה. מטרת עבודה זו היא לבדוק כיצד מתנהל תהליך הקבלה במסלולים. לצורך כך, בדקנו לעומק מקרה אחד, תוכנית הכשרה אחת מבין תוכניות ההכשרה הקיימות במכללה. על סמך ממצאי העבודה, יועלו המלצות לייעול התהליך.

כדי לבדוק את יעילות הליך הקבלה שאלנו באופן ספציפי על הזיקה בין הערכת המועמד להוראה על ידי ועדת הקבלה ובין הערכתו על ידי המדריכות בהתנסות במהלך לימודיו. לצורך כך שאלנו מספר שאלות:

1. מהם הקריטריונים שעל פיהם מוערכים המועמדים?
2. מהם הקריטריונים שעל פיהם מוערכים המתנסים?
3. אילו זיקות קיימות בין הקריטריונים שעל פיהם מוערכים המועמדים ובין הקריטריונים שעל פיהם מוערכים המתנסים?
4. אילו תכונות של סטודנטים נתפסות כתורמות להצלחה בהתנסות ובהוראה ואילו נתפסות כפוגעות בהן?

בשלב ראשון בררנו מהו תהליך הקבלה במכללה. לשם כך נערך ריאיון קצר עם מרכזי כל המסלולים על הליכי קבלה ומטרתם. מתוך ראיונות אלה עלה כי בשישה מתוך שבעת המסלולים במכללה התהליך מורכב, הוא כולל מספר שלבים ונדרש לו זמן לא מועט. התהליך כולל ראיונות אישיים לשם היכרות אישית, ובמרבית המקרים מתקיים גם דיון בקבוצת המועמדים בהנחיית שניים או שלושה מרצים או מדריכים פדגוגיים, בהתאם למספר המועמדים. כמו כן, נדרשים המועמדים להיבחן בכתב במבחן הכולל שני חלקים: בחלקו הראשון מבחן פתוח ובו מטלת כתיבה על נושא כלשהו לפי בחירה (אירוע משמעותי, ספר או נושא אחר לבחירה) ובחלקו השני מבחן סגור ובו בדיקת ידיעת השפה (במיוחד בדיקת שגיאות כתיב). מטרת ועדות הקבלה הן היכרות, התרשמות מאישיותו של המועמד ומיכולת ההבעה, ההקשבה וההתייחסות לדברי האחר, וכן איתור בעיות העלולות לפגוע בתהליך ההכשרה. כך, מרכזי המסלולים טענו כי הם מונעים רק ממועמדים בודדים את ההכשרה ובין אלה תוארו מועמדים תוקפניים במיוחד, בעלי רמת שפה נמוכה מאוד, וכאלה שיש שאלה לגבי אמיתות התעודות שלהם.

במסלול אחד מתוך השבעה מרכז המסלול מתנגד לתהליך ממיין. במסלול זה נערך ריאיון לשם היכרות ורק במקרים חריגים ביותר נערך ריאיון עם איש צוות נוסף במסלול. לדעתו, לא ראוי שייערך מיון על סמך ריאיון אחד ועל סמך דעה המתגבשת במפגש בודד על ידי צוות מצומצם.

בשלב שני ביקשנו להבין את הליכי הקבלה לעומקם ואת זיקתם לביצועי הסטודנטים בהתנסות. לשם כך, בחרנו לבצע חקר מקרה (Case Study) של תהליך הקבלה במסלול אחד מתוך ששת המסלולים, שבהם נערך הליך קבלה לסינון מועמדים. המסלול שאותו הערכנו נבחר מפני שהליך הקבלה בו מייצג את ההליך המתקיים בשישה מסלולים נוספים במכללה, וכן מפני שהליכי הקבלה ותהליכי ההערכה שנעשו במהלך הלימודים מתועדים בו בצורה מפורטת. לפני תחילת התהליך הושגה הסכמה מראש המסלול וכן אישור אתי לביצוע ההערכה מוועדת המחקר במכללה.

אוכלוסיית הסטודנטים

כל הסטודנטים הלומדים במסלול בשנה ד' בתשס"ט נכללו בהערכה זו. למחזור זה התקבלו 18 סטודנטים, כאשר בהערכה זו נתייחס רק ל-12 סטודנטים (11 סטודנטיות וסטודנט אחד) שבתיקיהם מתועד תהליך ההכשרה מתחילתו ועד סופו. ניתוח חלקי ייעשה לשני סטודנטים שתועדו בוועדת

הקבלה (לאחד נתוני קבלה נמוכים מן הממוצע ולשני נתוני קבלה גבוהים מהממוצע) ובשנת הלימודים הראשונה אך לימודיהם הופסקו, וכן לא ייערך ניתוח לארבעה סטודנטים, שבתיקיהם האישיים לא היה מלא של הליך הקבלה. ציון ההתאמה של 12 הסטודנטים, המורכב משקלול ציוני בגרות ו/או תעודה מקבילה מחו"ל, פסיכומטרי ו/או מרכיבי פסיכומטרי ו/או מבחן סף, נע בין 464-546 ($\bar{X} = 489.92, SD = 24.63$), כלומר ציון הנמוך מהסף הנדרש מהמכללות להוראה (במחזור זה 500). בחרנו לערוך את ההערכה על סטודנטים בשנה ד' על מנת שתהיה אפשרות לעקוב אחר תהליך ההכשרה במלואו ולחפש זיקה בין נתוני הקבלה והסיום. סטודנטים אלה עברו תהליך קבלה, הוערכו בשלבים שונים במהלך הכשרתם, והשנה הם החלו עבודתם במערכת החינוך במקביל ללימודיהם. בדיקתנו תתייחס לשלבי המיון והקבלה לאחר המיון הראשוני במדור רישום. חשוב לציין כי במהלך תהליך הקבלה של מחזור זה לא נדחו מועמדים שנרשמו למסלול.

לצורך בדיקת הזיקה בין הערכת המועמדים להוראה ובין הערכתם בהתנסות במהלך לימודיהם נאספו נתונים כמותיים ונתונים מילוליים.

הנתונים הם:

1. נאספו ההערכות המילוליות והנתונים המספריים מהתיקים האישיים של הסטודנטים: נתוני קבלה - ציון התאמה, ציון מיון לשון, דירוג ועדת הקבלה (מתוך תיק הסטודנט במנהל הסטודנטים), הערות שנכתבו על המועמד בוועדת הקבלה (אלו נשמרים בתיק נוסף במסלול); וכן נתונים במהלך הלימודים: הערכות מילוליות של המדריכות הפדגוגיות ושל המורות המאמנות בהתנסות בכל אחת מהשנים, ממוצע ציוני ההתנסות, הערכת בוגר, ממוצע ציוני הקורסים. כמו כן, נאספו נתונים חלקיים על שני סטודנטים שלימודיהם הופסקו מהמסלול במהלך לימודיהם.
2. נערכו ראיונות עומק עם שתי מדריכות פדגוגיות ועם רכזת המסלול (שאף היא מדריכה בו) על תהליכי הקבלה, על הגדרת המושג "הצלחה" במסלול ועל מאפיינים ותכונות, שהן רואות כהכרחיים וכבעייתיים אצל המועמדים והמתכשרים. המדריכות הפדגוגיות הן אלה היושבות בוועדות הקבלה והן אלה המעריכות את ההתנסות בהוראה.
3. נערכו ראיונות עומק עם שני סטודנטים: אחד שהוערך על ידי מדריכות המסלול באופן חיובי במיוחד, והשני הוזכר כסטודנט שמהלך לימודיו לווה בקשיים. הם נשאלו על מאפיינים ותכונות שלדעתם תורמים בהתנסות או פוגעים בה ובעבודת ההוראה.

4. תשובות סטודנטים לסקר שהועבר לחלק מהסטודנטים בשנה ד' בנושא המורה הרצוי. מתוך אלה שמילאו את הסקר, נבדקו תשובותיהם של הסטודנטים השייכים למסלול (n=4). בסקר זה הסטודנטים נתבקשו לציין שלושה מאפיינים שלדעתם הם המאפיינים החשובים ביותר למורה וכן שלושה מאפיינים שלדעתם פוסלים אדם מלהיות מורה.

ניתוח הנתונים:

1. ניתוח התיקים האישיים של הסטודנטיות:

א. הנתונים המספריים שנאספו לאורך ההכשרה, בקבלה - החלטת ועדת הקבלה, ציון התאמה, מיון לשון, גיליון הערכת בוגר, ממוצע ציוני ההתנסות וממוצע ציוני הקורסים - נבדקו בפרמטרים תיאוריים (ממוצעים, סטיות תקן), וכן נבדקו קשרים בין מדדי הקבלה וההערכה (מתאמים).

ב. ההערכות המילוליות – הערות שנכתבו בוועדות הקבלה, הערכת ההתנסות על ידי המדריכות הפדגוגיות (ולעתים על ידי המורות המאמנות) והערכת בוגר, נותחו על פי תפיסת ה"תיאוריה המעוגנת בשדה" – תחילה "נחתכו" היגדי ההערכות להיגדים בעלי משמעות, לאחר מכן הם מוינו באופן חופשי לקטגוריות ולבסוף הם רוכזו לקטגוריות מרכזיות. בשלב הבא, נמנו מספר הסטודנטיות שהוערכו על פי הקריטריונים השונים, הוצלבו הקטגוריות בכל שלב (קבלה, התנסות ובוגר) כדי לראות אילו קטגוריות נבדקו בכל שלב ואם יש קטגוריות הערכה המשותפות לשלבים אלה. בהמשך נעשה ניתוח תוכן להיגדים אלה, תוך מיון הטקסט על פי שתי חלוקות – בחלוקה הראשונה חולקו ההערכות לעניינים שנבדקו כדי להפריד בין עניינים שהיוו קריטריונים להערכה בהליך הקבלה ולבין אלה שהיוו קריטריונים בהערכת ההתנסות; ובחלוקה השנייה מוינו ההערכות לתכונות הנתפסות כתורמות להוראה וכאלה הנתפסות כפוגעות בהוראה.

2. ניתוח הראיונות שנערכו למדריכות המסלול והסטודנטיות:

ראיונות פורקו להיגדים ונעשה עליהם ניתוח תוכן תוך מיון הטקסט על פי שתי חלוקות – בחלוקה בראשונה חולקו היגדים שהיוו קריטריוני הערכה בהליך הקבלה לבין אלה שהיוו קריטריונים בהערכת ההתנסות; ובחלוקה השנייה מוינו ההערכות לתכונות הנתפסות כתורמות להוראה וכאלה הנתפסות כפוגעות בהוראה.

3. סקר הסטודנטים של שנה ד':

נאספו ההיגדים שסיפקו הסטודנטים לתיאור המאפיינים החשובים למורה רצוי ואלה הפוסלים אדם מלהיות מורה.

1. הקריטריונים על פיהם מוערכים המועמדים בוועדת הקבלה המסלולי.

הליך הקבלה המסלולי מתחיל אחרי מיון ראשוני במהלכו מופנים לוועדות קבלה מועמדים, אשר עברו או עומדים בנתוני הסף האקדמיים שהמכללה מחייבת. לעתים מתקבלים מקרים חריגים (סטודנטים שציון ההתאמה שלהם מתחת לסף הקבלה שנקבע על ידי משרד החינוך). המפגשים בוועדות הקבלה במסלול אורכים כשעה – שעה ורבע. אופן ההתנהלות בוועדות הקבלה תלוי במספר המועמדים המשתתפים בה. המצב הרצוי הוא יצירת קבוצות לשם דיון, אך לא תמיד הליך זה מתאפשר. כאשר נערכת שיחה קבוצתית, כל מועמד מציג את עצמו ומתבקש להסביר מדוע בחר ללמוד להיות מורה, ולאחר מכן נערך דיון קבוצתי. בשיח זה מועלית דילמה הקשורה לזירה החינוכית והמועמדים מתבקשים לנהל עליה שיחה ואף לקחת על עצמם את ניהול הדיון. בשנתון זה הוצגה סיטואציה בה ילד שהוא נשא HIV לומד בכיתה וההורים מביעים על כך התנגדות.

מטרת הליך הקבלה, לדברי המדריכות, להיכרות, להתרשמות מאישיותו של המועמד, מיכולת ההבעה, ההקשבה וההתייחסות לדברי האחר - "המטרה לזיהוי מאפיינים התנהגותיים, ראשיים, שכליים עצומים... [שהסוגיות] תתאימה להוראה". הם נערכים גם לשם איתור בעיות העולות לפגוע בהכשרה - "מי זאת שברור לאמרי שהיא לא מתאימה להוראה, מיפוי אס". לדבריהן, בוועדות הקבלה הן מתרשמות מאופן הניסוח, נועם הדיבור, ארשת הפנים ומשפת הגוף. בשיח הקבוצתי מתייחסות המדריכות גם לאינטראקציה שיש לכל מועמד עם המועמדים האחרים וליכולת ההבעה שלו - "סבלנות, סובלנות, אמפתיה, השיח ואופן ההתנהלות, התוכן והמסגרת, התרשמות כפן אדם בולט מסוגל להביע דעה, לצנות, לקיים דיאלוג".

מניתוח הפרוטוקולים של ועדות הקבלה נמצא כי נבדקו הקטגוריות הבאות (ראו נספח 1):

1. יכולת מילולית: במהלך הדיון נבדקות יכולת ההבעה בעל פה ורמתה, יכולת הצגת הרעיונות בשפה ברורה ובהירה ונקיטת עמדה מנומקת, ובנוסף מתקיים מבחן בכתב: בחלקו הראשון מבחן פתוח הכולל מטלת כתיבה על נושא כלשהו לפי בחירה (אירוע משמעותי, ספר או נושא אחר לבחירה), ובו הבדיקה מתייחסת לתוכן הכתוב ולניסוחו, ובחלקו השני מבחן סגור הכולל בדיקת ידיעת השפה

לשם בדיקת שגיאות כתיב. הערכות לפי קריטריונים אלה נמצאו בתיקם של 12 סטודנטים מתוך 12 שנבדקו.

2. רקע לימודי ותעסוקתי: ברקע הלימודי ההתייחסות היא לבתי הספר שבהם למדו (6 סטודנטים מתוך 12) ברקע התעסוקתי נבדק העיסוק הצבאי (9 סטודנטים מתוך 12) וניסיון קודם בהוראה ובהדרכה (4 סטודנטים מתוך 12). מרבית ההיגדים מציינים פרטי מידע עובדתיים, הקשורים ללימודים בתיכון, שם בית הספר ומיקומו, תחומי התנסות בהדרכה ובהוראה ופרטים הקשורים לחיל ולתפקיד בצבא.

3. אצל סטודנטים בודדים יש התייחסות לתכונות אישיות ביניהן, בעיקר נועם (2 סטודנטים מתוך 12), ביטחון עצמי (2 סטודנטים מתוך 12) ואסרטיביות (2 סטודנטים מתוך 12).

בסיום הליך הקבלה נקבעת החלטת הוועדה באמצעות דירוג. דירוג זה, הנע בין 1-5, מדרג את התאמת המועמד ללימודים. יש לציין שהדירוג לא נקבע על ידי המסלול, אלא על ידי הנהלת המכללה. בדירוג זה האפשרויות מצומצמות: אם ידורג המועמד ב-1 או-2, אין אפשרות לקבלו ואם ידורג 3, המשמעות היא שבועדת הקבלה חושבים שאינו מתאים ללימודים במסלול אך הם אינם פוסלים את התאמתו להוראה. עובדה זו משאירה אפשרות מועטה לדירוג. נמצא כי הדירוג שניתן על ידי ועדת הקבלה גבוה והומוגני. בסקאלה של חמש, ממוצע החלטת הוועדה הוא 4.83 (שתי סטודנטיות קיבלו ציון 4 ו-10 קיבלו ציון 5. שני הסטודנטים שהורחקו הוערכו בדירוג 4). המדריכות הסבירו בראיונות כי דירוג של 5 משמעו שמבחינת ועדת הקבלה המועמד מתאים מבחינת יכולת ביטוי ומבחינת האישיות, ואילו דירוג של 4 משמעו שאחד ההיבטים -- ההבעה התקינה (שגיאות שפה רבות) או אישיותו (למשל, ביישנות או לחלופין ביטחון מופרז) -- אינו מרשים את הוועדה. מדריכות המסלול מדגישות את הערכת השפה כיוון שלטענתן מדובר בקריטריון מדיד ואובייקטיבי וקל להתרשמות.

למרות ההומוגניות הרבה בהערכת הוועדה, נמצא מתאם מובהק בין רמת ההתאמה בלשון של המועמד לבין דירוג הוועדה ($\rho=0.63, p<0.05$). חשוב לציין כי מדובר במדגם קטן, וייתכן שמתאם זה אינו מייצג נכונה את הקשר בין שני הגורמים. כמו כן, יתכן כי נתוני הקבלה, הכוללים בתוכם ציון התאמה בלשון, משפיעים על דירוג זה. בכל זאת, ממתאם זה ומהראיונות עם מדריכות המסלול (עליהם נרחיב בהמשך) התרשמנו כי ליכולת הלשונית של המועמד יש קשר להערכת הוועדה והיא מהווה קריטריון להערכת מועמד. עניין נוסף שאליו התייחסו המדריכות כקריטריון למניעת ההכשרה מהמועמדים הוא

תוקפנות ובוטות בשלב השיח הקבוצתי. עם זאת, אנו מדגישות, כי בקבוצה זו לא נדחו סטודנטים על רקע לשוני או בוטות.

2. הקריטריונים על פיהם מוערכים המתנסים במהלך הלימודים.

התנסות הסטודנטים הוערכה הן מספרית (ציון) והן מילולית בכל שנת לימודים. בסוף שנת הלימודים השלישית נכתבה הערכה מסכמת לקראת שיבוצם בעבודת ההוראה, כפי שבאה לידי ביטוי בגיליון הערכת בוגר הוראה.

ציוני הסטודנטים בקורסי ההתנסות בכל אחת משלוש השנים גבוהים. ממוצע ההתנסות בכל שלוש השנים 86.47 וסטיית התקן 4.46. ממוצע הציונים בהתנסות בשנה ב' ($\bar{X} = 87.58, SD = 3.62$) דומה לזה של שנה ג' ($\bar{X} = 88.17, SD = 7.19$), ($t = -3.432(df=11), p < .001$), ואלה גבוהים באופן מובהק מציוני שנה א' ($\bar{X} = 83.67, SD = 3.88$), ($t = -4.026(df=11), p < .001$); חשוב להדגיש כי מדובר בקבוצה קטנה. ייתכן שהציונים משתפרים משנה לשנה בגלל עלייה ביכולת ההוראה של הסטודנטים וייתכן כי לבחירה זו היבט הנעתי שמטרתו לעודד מאמץ לאורך כל ההכשרה. בשיחה שנערכה עם צוות המדריכות לאחר קבלת הממצאים נאמר כי אין תיאום בין המדריכות במתן הציונים בכל אחת מהשנים. ההבדלים בהישגי הסטודנטים בהתנסות נעשים בולטים בשנת ההכשרה השלישית כאשר טווח הציונים נע מ-75 (ציון הנחשב נמוך לקורסי התנסות בהם ציון המינימום הוא 70) ועד 100 (בהשוואה הציון המקסימאלי בשנה ב' הוא 92 ובשנה א' 88). ממוצע ההישגים בתואר (בכל הקורסים העיוניים והמעשיים) של שנתון זה הוא 83.26 וסטיית התקן 4.69.

ניתנו שמונה הערכות מילוליות לכל סטודנט במהלך ההכשרה: שש הערכות על ידי המדריכות הפדגוגיות (פעמיים בכל שנה), ושתיים על ידי המורות המאמנות (בשנתיים הראשונות). הערכות אלה מתייחסות לשתי קטגוריות מרכזיות: תכונות (בעיקר כאלה הקשורות ברצינות וביחסי אנוש) ויכולות פדגוגיות (יכולות הקשורות בעיקר לתכנון, ניהול השיעורים, התייחסות להטרונגיות וליכולת רפלקטיבית ויישום ביקורת). מתיקי הסטודנטים ומהראיונות ראינו כי הערכות ההתנסות חיוביות במהותן. מניתוח ההערכות להיגדים חיוביים ושיליים בולטת ההתייחסות החיובית לכל הסטודנטים

והנימה המעצבת של ההערכות (ראו נספח 1 וסעיף 4 בממצאים). סטודנטים שהוערכו באופן חיובי במיוחד מאופיינים על ידי תכנון מטלות הדורשות רמות חשיבה גבוהות של תלמידיהם ועל ידי ביקורת עצמית. במקביל, סטודנטים חלשים יותר מאופיינים בשפה וידע עולם דלים, בתכנון מטלות נטולות אתגר ובהיעדר יכולת לנתח וללמוד מסיטואציות ההוראה.

גיליון הערכת בוגר כולל שני חלקים: הערכה סגורה והערכה פתוחה. בהערכה סגורה חמש קטגוריות (הערכה, למידה, תכנון, ביצוע, הערכה ורפלקציה), שבהם הבוגר מוערך ומדורג על סולם בן 5 רמות (נמוך מרוב הבוגרים, בדומה לרוב הבוגרים, גבוה מרוב הבוגרים, ב-10% הטובים ביותר, בוגר מצטיין במיוחד). בהערכה פתוחה יש אפשרות להעריך מילולית בהיבטים אישיים ובהיבטים פדגוגיים. בחלקה הסגור, מרבית הערכות הבוגרים היו של "בדומה לרוב הבוגרים" בחמש קטגוריות ההערכה. בניגוד לציוני ההתנסות, בהערכת הבוגר הוערכו הסטודנטים באמות מידה מחמירות: שישה סטודנטים דורגו בכל הקטגוריות בדומה לממוצע, ארבעה סטודנטים דורגו מתחת לממוצע (באחד או יותר מהקטגוריות), ושני סטודנטים אופיינו כבעלי רמה גבוהה מרוב הבוגרים בכל הקטגוריות. אף אחד מהסטודנטים לא הוערך כמצטיין במיוחד במדדים אלה.

בהערכה הפתוחה הייתה התייחסות להיבטים האישיים ולהיבטים הפדגוגיים: בהיבטים אישיים יש התייחסות לתכונות כיחסי אנוש (10 סטודנטים), אחריות (5 סטודנטים), ביטחון (3 סטודנטים), רוגע (3 סטודנטים), רצינות (2 סטודנטים) ורגישות (2 סטודנטים); ובהיבטים הפדגוגיים ישנה התייחסות ליכולת ארגון השיעורים (3 סטודנטים), ניהול השיעור (5 סטודנטים) יצירת גיוון ועניין (3 סטודנטים), פיתוח חומרי הוראה (2 סטודנטים) והתאמתם לאוכלוסייה (סטודנט אחד). ההערכות המילוליות בגיליון הערכת בוגר נוסחו בנימה חיובית למעט סטודנט אחד שלגביו קיימת התייחסות שלילית לידע העולם. כלומר בתיאור בוגרי המסלול, מרבית הסטודנטים תוארו כמורים בעלי יחסי אנוש טובים, ובעיקר לקרבה שיצרו עם תלמידיהם (לדוגמה – "יזכרת קשר נפלא עם הילדים וה113ות").

3. זיקות בין הקריטריונים על פיהם מוערכים המועמדים ובין הקריטריונים על פיהם מוערכים המתנסים.

לא ניתן לראות קשרים סטטיסטיים מובהקים בין מדדי ההערכה בתהליכי המיון לאלה בהתנסות בהוראה, מכיוון שציוני הסטודנטים דומים לאורך התהליך. בכל זאת, נמצא מתאם בינוני (לא מובהק $\rho=0.42$) בין ציוני ועדת הקבלה לבין ציון הממוצע של ההתנסות בשלוש השנים. ממתאם זה, וכן מדברי אחת משלוש המדריכות, ניתן ללמוד כי שני הסטודנטים שקיבלו את הציון 4 בוועדת הקבלה הם

אלה שהתקשו יותר בלימודיהם האקדמיים והמעשיים. כלומר, למרות הדירוג ההומוגני, ניתן לראות קשר בין ציוני הוועדה לבין ציוני ההתנסות, בעיקר בהתייחס לסטודנטים שלא קיבלו את ההערכה המקסימאלית. לא נמצאו מתאמים משמעותיים בין שאר המדדים המספריים (קשר בין דירוג ועדת הקבלה לבין דירוג בוגר וממוצע הציונים; קשר בין ציון ההתאמה לבין דירוג בוגר, ממוצע ההתנסות וממוצע הציונים; קשר בין רמת לשון לבין דירוג בוגר ממוצע ההתנסות וממוצע הציונים).

גם ההערכות המילוליות שנכתבו בשלבים השונים התייחסו לקריטריונים שונים בכל שלב (ראו לוח מס' 1), למעט הערכות על יכולת ביטוי שהופיעו הן בקבלה והן בהערכת ההתנסות (ראו נספח 1). גם כאשר מדריכות נשאלו על הקשר בין הליכי הקבלה והביצוע בהתנסות הן טענו כי הקשר הוא בעייתי "ההיכרות היא קצרה נותן משהו התרשמותי, חושבת שיש פוטנציאל להיכנס ולהשתלב. קשה לנבא מה יהיה בדרכך". ומדריכה אחרת "לדצתי תהליך הקבלה האמיתי שלנו - האסונת האמיתית היא שנה א'". כלומר, בהליך הקבלה אין ניסיון לנבא את הצלחת הסטודנטיות, אלא במקרים קיצוניים בלבד למנוע את ההכשרה מסטודנטים הבולטים במיוחד לרעה.

לוח מס' 1: הקריטריונים לפיהם הוערכו הסטודנטים בשלבים השונים של ההכשרה (ועדת קבלה, התנסות וגיליון בוגר) ומספר הסטודנטים שהוערכו לפי כל קריטריון

| קטגוריית על | תת קטגוריה | קבלה | התנסות | גיליון בוגר |
|---------------|---------------------------|------|--------|-------------|
| רקע לימודים | לימודים | 6 | 0 | 0 |
| | התאמות ללייל ולקבלה חריגה | 2 | 1 | 0 |
| תעסוקה | שירות צבאי | 9 | 0 | 0 |
| | ניסיון הוראה | 4 | 4 | 0 |
| התנסויות | ניסיון חיים/ידע עולם | 3 | 0 | 1 |
| יכולת מילולית | השפה המדוברת | 11 | 6 | 0 |
| | השפה הכתובה | 12 | 2 | 0 |
| תכונות | בטחון עצמי | 2 | 8 | 3 |
| | עבודת צוות | 0 | 8 | 3 |
| | רוגע | 0 | 5 | 2 |
| | אחריות | 0 | 10 | 5 |
| | קבלת ביקורת | 0 | 9 | 1 |
| | רצינות | 1 | 10 | 3 |
| | יחסי אנוש/ אינטראקציה | 2 | 10 | 10 |
| | תכונות אופי שונות | 3 | 8 | 2 |
| | ארגון / מבנה | 0 | 7 | 3 |
| | הצבת מטרות | 0 | 9 | 0 |
| יכולת פדגוגית | ניהול השיעור | 0 | 10 | 5 |
| | פיתוח חשיבה | 0 | 6 | 0 |
| | פיתוח חומרי הוראה | 0 | 9 | 2 |
| | גיוון / עניין | 0 | 10 | 3 |
| | התאמה לאוכלוסיה | 0 | 10 | 1 |
| | רפלקציה ושיקולי דעת | 0 | 10 | 0 |

4. תכונות של סטודנטים הנתפסות כתורמות להצלחה בהתנסות ובהוראה ואילו הנתפסות כפוגעות

בהן

כאמור, תהליכי הקבלה, כפי שהם מתוארים בתיקים האישיים ועל ידי צוות המסלול אינם מהווים תהליך מיון, ולכן לא יכולנו לזהות מדדים מנבאים. עם זאת מתייעוד ההתנסות ומראיונות עם המדריכות ועם הסטודנטים, ובהתייחס לקטגוריות השונות על פיהן הסטודנטים מוערכים, ניתן לראות כי ישנן תכונות הנתפסות כתורמות במיוחד להוראה ותכונות הנתפסות כפוגעות בהצלחה בהוראה. מכיוון שענייננו חיפוש תכונות שעשויות לעזור לסגל המסלול לערוך את הליך הקבלה, לא נתייחס ליכולות פדגוגיות ולכישורי הוראה ספציפיים (למשל, אופן ניסוח מטרות ההוראה, עיצוב עזרי הוראה, ארגון, תכנון, ניהול שיעור וכולי) מפני שלא ניתן לבדוק אפיונים אלו בוועדות הקבלה, אלא לתכונות כלליות ולהשלכותיהן על ההוראה. סדר התכונות נעשה לפי סדר ההצגה של התכונות בראיונות עם המדריכות.

אפיון מרכזי הנתפס כתורם הוא יכולת מילולית, קרי דיבור וכתובה בשפה תקינה ויכולת ניסוח והבעה של רעיונות. כך למשל, מדריכה מתארת תכונות שהיא מחפשת במועמד "יכולת הבעה... יכולת הצגת הרעיונות בשפה ברורה ובהירה, ימיוס העמל הולט, יכולת הבעה בצל פה ללא עדיאות... נקיטת צמדה מנומקת.... קצב דיבור הולט...". הערכת השפה נעשתה על ידי כל המעריכים ובקבלה ובהתנסות. היא נבדקה ישירות בוועדה (על מרבית הסטודנטים נכתב כי השפה אינה תקינה וכי יש להם שגיאות כתיב), ואף הייתה קריטריון להערכה בהתנסות, ותוארה כאפיון חשוב על ידי המדריכות, המורות המאמנות ואף על ידי הסטודנטיות בראיונות. נראה כי החשיבות שגורמים נותנים לשפה נובעת מכך שהיא כלי עבודה מרכזי בעבודת המורה, והיא, לטענת המדריכות, מבחינה לעתים בין סטודנטים ממוצעים לטובים במיוחד. המדריכות גם ציינו כי, לתפיסתן, השפה מהווה אינדיקציה ליכולת הכללית של הסטודנטים. כך למשל מדריכה מסבירה "יש לנו בעיה קשה, מניסיון מה, עם לא מצא מוצאות שהן צולות חדשות אבל ותיקות וצדיין לא רכשו כמו צריך את השפה. כאשר צוברות כמה שנים וצוד קבית הספר וצדיין השפה דלה אז זה כנראה צניין של יכולת". כמו כן, השפה מהווה תכונה מרכזית וראשונית שלפיה, לדעת המדריכות הפדגוגיות, מוערך המורה על ידי ההורים - "בעיה לא רק בהוראה בפועל אלא גם ואולי בעיקר מול הורים שלא סובלניים כלפיה".

יכולת הבעה לקויה היא גם האפיון הראשון הבולט מבין האפיונים הנתפסים כפוגעים בהצלחה. בוועדות הקבלה מושם דגש על השימוש בשפה בעל פה (שימוש באוצר מילים ממשלב נמוך: סלנג, אופן הניסוח) ועל ליקויים בהגייה (כמו אנפוף), וכן הבעת עמדה כתרומה לדיון הקבוצתי. כך, בוועדות הקבלה נרשמו הערות כגון: "חסר קצת ביטחון שפתי", "יכולת הבעה אפס", "לא רכש כמו צריק את השפה". גם הבעה בכתב נזכרת כמאפיין שעלול לפגוע בהצלחת הסטודנט בהערות כגון "נדרש שיפור בהבעה בכתב". יש לציין שההתייחסות ליכולות ההבעה במהלך ההתנסות מובעות כהמלצות לשיפור ולחיזוק ולא כסעיף נפרד בהערכה.

אפיון מרכזי נוסף הנתפס כתורם במיוחד להוראה ועלול לפגוע בהיעדרו הוא יכולת אינטלקטואלית וידע עולם. לטענת המדריכות, ידע ויכולת אינם קשורים רק בתכנים המועברים אלא גם ביכולת להביא את התלמידים ללמידה משמעותית וללמידה על למידה - כפי שמדריכה מתארת זאת "זה צושה את ההבדל בין סטודנטים טובים לפחות טובים. כאשר אתה יודע, אתה יכול להיות יצירתי, מחובר, מרחיב, להציג זוויות למידה שונות.... היכולת להציג משהו חכם - לפעמים טענה להביא דעה ולא סתם לחזור על מה שנאמר בחומר, מי שמבינה...מלמדת ילדים על יכולות מטה-קואניטיביות". במקביל, יכולת אינטלקטואלית נמוכה, חוסר מעוף וחוסר מקוריות הם תכונות שלדעת כל המדריכות מאפיינות סטודנט חלש במסלול - "השכלה כללית רדודה, שבאה לידי ביטוי בתכנון, בהיצוה וכן ביכולת לנתח ולהפיק לקחים, או לזהות מה אפשר היה לעשות אחרת. בניית חלופות". "רדידות - אין צומק מחינת יכולות החשיבה, מקובצת, צוסקת ברמת ידע בלבד". "איננה חושבת שיש לה תפקיד בלתי נפרד וחשיבה על ילדים". "באופן כללי הסטודנט הממוצע מציג עם ידע ממוצע. אנחנו במהלך ההכשרה דורשות שיפמדו על כל נושא שהן מלמדות בהרחבה, אבל כאשר היכולת נמוכה הן קוראות אינה חצי דף מהאינטרנט.... צריכה להרחיב ידיעות, ללמוד, חלשה בהבנה. היא לא תיקח את הילדים לסקרנות אינטלקטואלית". תמונה זו עולה גם בראיונות עם הסטודנטיות - בעוד הסטודנטיות המצטיינות התייחסה לידע על היבטיו השונים (ידע כללי, ידע באבחון, ידע פרקטי בהוראה ובהערכה ויכולת לעבד את תוכנית הלימודים להוראה משמעותית) כתכונה חשובה למורה, התלמידה שהוערכה כחלשה על ידי המדריכות טענה כי מורה טוב לאו דווקא טוב בלימודים. ההתייחסות לידע ויכולת עלתה גם בסקר שנה ד' בו שלושה מארבעת הסטודנטים השייכים למסלול

כתבו את התכונות הבאות כאשר התייחסו לתכונות הרצויות להוראה: יודע ללמוד, ידע, ידע חינוכי וידע כללי, ומתוכם סטודנט אחד כתב 'חוסר ידע בחינוך' ו'חוסר ידע כללי מוחלטי' כתכונות פסולות בהוראה.

לטענת המדריכות, מורה בעל יכולת אינטלקטואלית גבוהה יכול לקשר טוב יותר בין הפן התיאורטי של ההכשרה לפן המעשי וללמוד ולהתפתח מתוך העשייה, הרפלקציה האישית והביקורת החיצונית. כך למשל, סטודנטית מצטיינת מוערכת על ההתנסות שלה באופן הבא - "הפצילה שיקולי דעת... צושה שימוש בידע הדידקטי שרכשה... יש לה יכולת טובה לנתח את הפצילות... [ולחיצו] להתקדמות מקצועית... מודעת לחולקות ולחולשות שלה ומנסה לצבור עליהם". אף על פי שכל הסטודנטים הוערכו על פי קריטריון זה, רק שתי סטודנטיות הוערכו ככאלה שמלמדות באופן מעמיק, מאתגר ומעורר חשיבה, והן גם קיבלו הערכות חיוביות יותר בכל המדדים - פדגוגיים והתנהגותיים כאחד.

תכונה נוספת אליה התייחסו המדריכות הפדגוגיות באופן עקבי היא היכולת הבינאישית של הסטודנט. בקריטריון זה ההתייחסות היא להתנהגות נעימה, מכבדת וחמה כלפי הילדים ויחסי עבודה טובים עם עמיתים ועם המורות המאמנות. גם על היכולת "לקבל ביקורת" באופן שהוא נעים ואינו מתגונן נכתב רבות ללא קשר ללמידה ולשינויים שנעשו בעקבותיה, למשל - "מקבלת משום וביקורת בצורה טובה", וחוסר יכולת לקבל ביקורת מוערך באופן שלילי בהערות כגון - "לצמיט קשה לו לקבל ביקורת בונה וקצת נאטם... יש לו מאגר ניהוקים להצעות יש". כבר בוועדת הקבלה ישנה התייחסות לנועם כקריטריון מרכזי, בעיקר בשיחה הקבוצתית, וקריטריון לפסילת מועמד - "וחוסר פתיחות... אחד איסא, ושתלפנות יתר מאידק איסא, בקבוצה המדריכה בודקת - מי קבצה ראונה להפילט את דעתה? אט זה משהו מאוד חריף ומאוד תוקפני אפשר לפסול מוצאת". ההתייחסות לילדים ולעבודת הצוות נעשתה בכל ההערכות, הן של המדריכות והן של המורות המאמנות, וקשיים בתקשורת הוערכו באופן שלילי בהערות כמו - "לוקח לה זמן להיפתח לילדים ולפזות". ככלל הסטודנטים תוארו כחמים ונעימים ונכתב כי יצרו קשרים טובים עם התלמידים. סטודנטית אחת שתוארה כחסרה תכונה זו - "מתקשה ביצירת קשרים בין-אישיים... הייתה תחושה של חוסר אמפתיה לסוגה כזו" - הורחקה מהמסלול, כך שנראה כי

מדובר בתכונה שנתפסת כקריטית בעבודת המורה. עניין הקשור ליחסים בינאישיים היא היכרות משמעותית עם התלמידים. למשל, תכונה חיובית שתוארה מספר פעמים היא הכרה של יכולת התלמידים וצורכיהם והתאמת ההוראה אליהם, למשל בהערכות כמו – "מכינה יחידות הוראה כנדרש מבססת על לימוד עצמי ויצר קודם על הילדים... מתייחסת אל הילדים כאופן אישי עם מבטרת הקבוצה והקולקטיב". כמו כן, גמישות בהוראה מתוארת כמצב בו מסרים המגיעים מהתלמידים מתורגמים לשינויים במהלך ההוראה. לשם כך צריך להכיר את התלמידים ולהיות קשובים להם בתוך השיעור ומעבר לו. כאשר תכונות אלו אינן באות לידי ביטוי, סטודנטים הוערכו באופן שלילי – "לצדדים סטודנטים 'הוראתי מאוד' – כלאור, חסרה אמיתות, רכות וכישה ב'למה הצני'ית' על הילדים". בראיונות עם הסטודנטיות עניין זה עלה כתכונה הכרחית למורה תוך התייחסות להיבטים כחום, אהבה, סבלנות, אמפתיה ותקשורת טובה עם הילדים וההורים. בסקר שנה ד' שלושה מארבעת הסטודנטים כתבו את התכונות הבאות כאשר התייחסו לתכונות הרצויות להוראה: סבלנות, סובלנות ואהבה, והם כתבו את התכונות הפוסלות הבאות: אגרסיביות, אפאתיות וחוסר סבלנות.

גם "ביטחון עצמי" וביטוייו השונים (ביטחון, בולטות, אסרטיביות, שתלטנות ומוחצנות) הוא תכונה שלפיה הוערכו כל הסטודנטים בשלבים השונים, ונתפסת כחיובית והיעדרה נתפסת כשלילית על ידי המדריכות, המורות המאמנות והסטודנטים וכמרכיב הכרחי בעמידה מול הכיתה, ניהול מערך השיעור ובשליטה בתלמידים, למשל – "בצד יכולת צמידה בטוחה בכיתה. מובילה את השיעור כראת מליאה... תוק כדי שיתוף הילדים". למרות המרכזיות שהמדריכות מעניקות לתכונה זו, לא ניתן לדעתן למיין לפיה בוועדת הקבלה בגלל תחושת לחץ ומבוכה שהמועמדים מרגישים בסיטואציית המיון, כפי שמדריכה אחת מסבירה – "ראיתי שיש סטודנטיות שהן מאוד מופנמות ומתיישות בשיחה ואחר כך הן מנסות בסדר בהכשרה". מהמשובים שניתנו לסטודנטים במהלך ההתנסות ניתן להתרשם כי לאורך ההכשרה רוב הסטודנטים מדגימים ביטחון ומקבלים משוב חיובי על "עמידתם מול הכיתה". גם בראיונות עם הסטודנטיות נתפס ביטחון עצמי (יכולת להשליט סדר ומשמעת, אסרטיביות, יכולת הצבת גבולות) כתכונה חשובה להוראה, ובסקר שנה ד' סטודנט אחד מבין ארבעה הסטודנטים השייכים למסלול ציין את התכונות 'אסרטיביות' ו'ביטחון' כחשובות ביותר למורה.

לבסוף, תכונה שתוארה כחשובה על ידי המדריכות והמורות המאמנות ואשר ליוותה את ההערכות של כל הסטודנטים בהתנסות קשורה למוסר העבודה. סטודנטים תוארו באופן חיובי כאשר הפגינו רצינות (למשל – הגיעו להתנסות באופן סדיר ובזמן, התכוננו לשיעורים), אחריות (למשל – הודיעו על היעדרות), יוזמה (תרמו לכיתת ההתנסות מעבר לדרישות) ומעורבות בחיי כיתת ההתנסות. הערכות אלה מתוארות ללא קשר לטיב הפעילויות והיוזמות. מנגד, עצלות תוארה כתכונה בעייתית מאוד לדעת המדריכות. מרבית הסטודנטים תוארו כרציניים וכאחראים, בעוד שתי הסטודנטיות שהופסקו לימודיהן הוערכו כחסרות תכונות אלה, למשל סטודנטית שהורחקה תוארה באופן הבא – *"כיצד מוסר עבודה ומשמעת צמיחה... צליק להיות יותר מצורפת כיתת ההתנסות... נצדקה מספר פעמים, היצה באיחור רב, התקשתה באילוי יוזמה. יחידות הלימוד שהוכנו היו מצטות... כלל רצון להתאמץ ולהשקיע... הכינה כאן את מצרכי השיעור והתאסקה ככתובה ובצמחה".*

בנוסף לאפיונים המרכזיים המוזכרים לעיל, קיימת התייחסות לתכונות נוספות הנתפסות כשליליות, כמו ילדותיות המאופיינת על ידי רגישות יתר ופגיעות, וכן התנהגות מוסרית לקויה, הבאה לידי ביטוי בשקרים ובהעתקה ונתפסת בחומרה. כך למשל, ההחלטה הסופית על הרחקת סטודנטית נעשתה לאחר שהגישה תצפית מועתקת.

ניתן לסכם, כי לפי מדריכות המסלול סטודנט ראוי להוראה הוא סטודנט רהוט, אסרטיבי, אחראי ובעל יכולת אינטלקטואליות, וסטודנט חלש נעדר מרכיבים אלה והוא מתואר כבעל בעיות מוסר (בכלל ומוסר עבודה בפרט), ילדותי, רגיש ופגיע. על פי ההערכות שנכתבו, ניתן להתרשם כי מרבית הסטודנטים עומדים בסטנדרטים שמעמידות המדריכות בהקשר לתכונות אלה למעט יכולות הביטוי והלמידה של הסטודנטים, תכונות הבולטות בקרב סטודנטים שדורגו בגיליון הערכת בוגר כטובים יותר יחסית להקבוצה.

הביטוי "ועדת קבלה" קשור אצל רובנו באסוציאציות של מיון – ועדה שתפקידה לבור מוץ מבר; ובהקשרנו, ועדה המאפשרת למתאימים להוראה להתחיל בתהליך ההכשרה והמונעת אותו מאלה שאינם מתאימים. במרבית המחלקות באקדמיה אין ועדות קבלה ללימודי תואר ראשון והמיון נעשה על ידי קבלת המועמדים בעלי הציון הגבוה יותר, המשתנה בהתאם למגבלות אותה המחלקה והביקוש לה. לעומת זאת, מקצוע ההוראה נתפס כמקצוע שבו אישיות העוסק בה קובעת את מידת התאמתו ולא רק יכולותיו האקדמיות. לכן על מנת למנוע ממועמדים שאינם מתאימים למקצוע להשתלב במסגרת ההכשרה נוהגים לערוך תהליכי מיון המעריכים גם היבטים אישיותיים של המועמד. תפיסה זו מאפיינת גם את המכללה שבה נעשתה הערכה זו, ואכן בשישה מתוך שבעה מסלולים, כל מועמד להכשרה עובר תהליך מורכב וממושך שבו ניתן להתרשם מיכולות שונות – מבחנים מקדימים (בגרות ופסיכומטרי ומקבילים לו) לשם בדיקת יכולות אקדמיות; מבחן סגור ופתוח בכתב לשם הערכת השפה הכתובה ויכולת ההבעה בכתב; שיחה אישית ו/או קבוצתית שבה ניתן להתרשם מהשפה הדבורה, מיכולת הביטוי, מידע העולם, וכן מתכונות אישיות כביטחון (החל מאסרטיביות מבורכת ועד תוקפנות), מוטיבציה, נועם, חום ועוד. תהליכים אלה נעשים לאורך שנים הן בעבר, בזמן שבו מספר המועמדים (והמנופים) היה גדול, והן בשנים אלה שבהן מספר המועמדים קטן. עם זאת, כאשר היצע המכללות גדול והרישום למכללות להוראה במכללה זו ובארץ הוא מועט (וורגן ופידלמן, 2008) והנטייה היא לקבל את כל המועמדים למעט חריגים ביותר, עולה השאלה לגבי מטרת תהליכים עתירי זמן וכוח אדם אלה. בימים אלה, כאשר ועדות הקבלה משמשות כ"שומר סף" המכשיל רק מועמדים בודדים ויוצאי דופן בחריגותם, אם בכלל, ביקשנו לראות אם ניתן למצוא זיקות בין הליך הקבלה, ובעיקר ועדת הקבלה המסלולית לבין ההצלחה בתהליך ההכשרה בכלל ובעבודה המעשית בפרט.

הממצאים שעלו מהראיונות ומהתיקים האישיים של הסטודנטים מראים כי נתוני הקבלה הן המספריים (ציוני ההתאמה והלשון ודירוג ועדת הקבלה) והן המילוליים (הערות שכתב הצוות בעקבות הוועדה) אינם קשורים ברובם בהצלחת הסטודנטים בלימודים ובהתנסות בבתי הספר. לתופעה זו שני הסברים: הראשון הוא, שלמעט המימד המילולי, הקריטריונים המשמשים להערכת המועמדים הם שונים מאלה המשמשים להערכת הסטודנטים; ואילו השני נובע מהעדר שונות בהערכות שמקבלים המועמדים והסטודנטים. העדר השונות בא לידי ביטוי הן בציוני הקבלה והן בהליכי בהערכות הסטודנטים במהלך ההכשרה: בהליך הקבלה ציוני ההתאמה של הסטודנטים דומים, סטודנטים

מעטים מאוד נידחים, דירוג ועדת הקבלה שהצוות יכול לתת מוגבל לשתי אפשרויות ומרבית המועמדים מקבלים את הציון הגבוה ביותר, ולמרבית המועמדים הערות על שגיאות כתיב ושפה; כמו כן, בהליכי הערכת הסטודנטים במהלך ההכשרה ההערות המילוליות, אשר מטרתן בעיקר עיצוב ההוראה, דומות וחיוביות ברובן, והציונים בהתנסות ובתואר גבוהים ברובם ודומים אלה לאלה (מצב הקיים גם במוסדות אחרים בארץ, ראו – כפיר, פרסקו ופאול, 2006). בכל מקרה, ציונים אלה אינם מהווים מרכיב ממיין שמטרתו מניעת תעודת הוראה מסטודנטים שאינם עומדים ברמת סף (סמית, 2006). אם אין מיון ואין השקה בין הקריטריונים להערכה בין הקבלה וההתנסות, לא ניתן להתייחס לאפקטיביות של המטרה המוצהרת של תהליכי הקבלה.

המסקנה שלכאורה עולה ממצאינו היא שאין הצדקה להליך מורכב זה, וששמירה קפדנית על נתוני הסף, ובעיקר הנתונים על יכולת מילולית ושיחה קצרה עם הסטודנטים (לבד או בקבוצה) תביא לתוצאות דומות. עם זאת, חשוב להבין אלו פונקציות נוספות, שאינן מוצהרות על ידי צוותי המסלולים, משרת הליך הקבלה. בהמשך לתיאוריית קלאסיות של "טקסי מעבר", תהליך בו האדם מופרד מתרבות אחת ומשתלב באופן הדרגתי באחרת (למשל, Turner, 1989), מספר אנתרופולוגים מתארים את הכשרת המורים כשלב מעבר בו מתעצבת הזהות המקצועית, החל מזו של סטודנט להוראה לזו של מורה (Cook-Sather, 2006; Head, 1992; McNamara et al., 2002; White, 1989). למרות שאין הסכמה בין חוקרים אלה לגבי תהליך היווצרות הזהות המקצועית של הסטודנט, כולם מתארים את הכשרת המורים כשלב לימינאלי (סיפי), בו הזהויות של "סטודנט" ו"מורה" מתקיימים במקביל והאדם עובר ביניהם עד אשר זהות "המורה" מתגבשת בסוף ההכשרה או זמן קצר אחריה. בכדי לעזור בתהליך גיבוש זהות ה"מורה", הסטודנטים עוברים תהליכים טקסיים המהווים "מסע ייסורים" (ordeals) עם משימות רבות, שלהן תפקיד טרנספורמטיבי בהיווצרות הזהות המקצועית (McNamara et al., 2002). אנו מציעות, כי להליך הקבלה פונקציה חשובה ביצירת ההפרדה לקראת התרבות החדשה, שאליה נכנס המועמד. התחלה של לימודים אקדמאים במוסד להשכלה גבוהה מהווה שלב של מעבר, המתבטאת אף היא בשינויים סימבולים ומהותיים. עם זאת, המעבר שעובר אדם מתלמיד בית ספר לסטודנט אינו משנה את תפקידו הבסיסי – צרכן של ידע לשם התקדמות כלכלית וחברתית. לכן, במקרים רבים סטודנטים משמרים התנהגויות שהיו להם כתלמידים ואינם מקבלים עליהם את עול עולם המבוגרים (אי תלות כלכלית, הבנת חשיבות הלימודים, אחריות על מעשים וכולי). סטודנט המתכשר להוראה נמצא במצב לימינאלי אחר. הסטודנטים שאנחנו בדקנו הוערכו החל משנת הלימודים הראשונה על פי קריטריונים של "מורה" ו"בוגר" – אחריות, רצינות, יכולת רפלקציה, מוסר עבודה ויושר, כאשר שתי

התכונות האחרונות היוו עילה להפסקת לימודים של סטודנטיות. כלומר, הם היו צריכים לשחק תפקיד של "מורה" עוד בטרם התגבשה זהות זו. הליך קבלה, אשר בודק לא רק יכולות לימודיות, שעל פיהם הוערכו המועמדים כתלמידים, אלא גם את יכולת הסטודנטים להצדיק את החלטתם ללכת להוראה, ואת יכולתם להתמודד עם דילמות מורכבות בהם עליהם לקחת על עצמם את תפקיד הבוגר, להיות אמפאטיים ולהשתלב בתוכן, מחייב את המועמד להתנתק מהזהות הקודמת שלו כ"תלמיד בית ספר" ולקבל על עצמו את הזהות הזמנית והמקבילה של "סטודנט להוראה" ו"מורה". תהליך מעין זה מעביר מסר למועמד, כי הוראה היא מקצוע ייחודי ולא כל אחד מתאים לו, עניין שמעצים את הצורך בשינוי הזהות. במקביל למסרים אלה, הליך הקבלה הוא זירה בה מתחיל תהליך החיברות למוסד. הצוות מעביר מסר של יחס אישי ורצון להכרות אישית, המהווה מודל עבודה מרכזי במכללה (Kainan et al., 1997) וקריטריון שעל פיו מוערכים הסטודנטים לאורך כל שלבי ההכשרה (למשל – בהתייחסות לשיתוף פעולה, קשר עם תלמידים ונועם), ואשר דרכו מועבר ה"אני מאמין" של המסלול שאליו הסטודנט אמור להיקלט.

עם זאת, גם אם אנו מקבלים את החשיבות של הליך קבלה ממושך ומורכב, אפילו בימים רזים אלה, חשוב לפעול לשכלול תהליך זה כדי לשפר לא רק את תהליך "שמירת הסף" אלא גם את ההכשרה. ראשית, ניתן לעשות זאת על ידי ניסוח מאפיינים שנמצאו כתורמים להצלחה בהתנסות וכאלה הפוגעים בהתנסות, ובניית כלי מיון והערכה אשר יעזרו באיתור מאפיינים אלה. במסלול שהערכנו, אלה כוללים שני עניינים מרכזיים אשר ניכר כי הם אלה שהבחינו בין סטודנטים מצליחים במיוחד לסטודנטים שהצלחתם בלטה פחות – יכולת מילולית ויכולת אינטלקטואלית וידע עולם. ההתייחסות ליכולת מילולית עסקה בשתי מיומנויות – תקינות השפה בגלל חשיבות התקינות להעברת מסרים ברורים לתלמידים וביצירת רושם חיובי מול הורי התלמידים, ויכולת הביטוי בעל פה ובכתב כמשקפת את היכולת של הסטודנט להציג רעיונות קוהרנטיים ומורכבים בהוראה. ייתכן שההיבט השני של יכולת מילולית קשור ביכולת האינטלקטואלית ובידע העולם, כלומר, השפה מהווה אמצעי שדרכו מובעת מורכבות החשיבה של הסטודנטים, או כפי שויגוטסקי (2007) מציין "הדיבור החיצוני הוא תהליך של הפיכת המחשבה למילים, אובייקטיביזציה של המחשבה והתגשמותה" (עמ' 302). בהליך הקבלה הסטודנטים מוערכים באופנים שניתן לאסוף מידע על מאפיינים אלה – מבחנים בכתב, הבדקים תקינות שפה ויכולת ביטוי בכתב וכן שיחות, שבהן ניתן להתרשם מיכולת הביטוי בעל פה, מיכולת השכנוע ומידע העולם של הסטודנטים. עם זאת, למעט כתיבת ההתרשמות בתיקי הסטודנטים, מידע זה אינו מובא לתהליך ההכשרה – אם כנושא שיש לטפל בו בקורסים ייעודיים (למשל, הדגשת תקינות

השפה בשיעורי לשון וכתובה בשיעורי אוריינות) או כמיומנויות שאותן מדגישים במסגרת הקורסים בהכשרה (למשל – דרישה למטלות כתיבה בכל הקורסים, דרישה להרחבת הדעת בנושאי ההוראה, ופיתוח חשיבה מורכבת בשיעורים על ידי עיסוק בחשיבה ביקורתית ויצירתית ועבודה על פתרון בעיות – אדל ודניאלס, 1999). הנחת היסוד היא כי ניתן לשפר מיומנויות שפה וחשיבה - "יש לציין שהקשר בין המחשבה למילה אינו דבר מה ראשוני שנוצר אחת ולתמיד. הוא נרקם במהלך ההתפתחות ומתפתח בעצמו" (ויגוטסקי, 2007 עמ' 308). עניין זה רלבנטי גם להכשרה. בנוסף, רצוי ליצור מערכת מעקב אחר מאפיינים אלה אצל סטודנטים, אשר התקבלו ללימודים, אף על פי שהיו חלשים במדדים אלה. חשוב להדגיש, כי קריטריונים אלה הועלו כגורמים משמעותיים על ידי מדריכות המסלול המעריכות הן את היכולת המילולית ומתרשמות מידע העולם של הסטודנטים בוועדת הקבלה והן את יכולת ההוראה בהתנסות. עם זאת, מחקר שנעשה על סטודנטים להוראה בוגרי אוניברסיטה לא נמצא קשר מובהק בין הביצוע בחלק המילולי של מבחני יכולת מתוקננים (GRE) לבין הערכות המדריכים על ביצועי ההוראה בהתנסות במרבית המקרים (יוצאי דופן הם מתנסים שהוערכו כחלשים אשר אצלם המתאם נמצא מובהק), אך נמצא קשר מובהק בין הביצוע בחלק האנליטי/לוגי לבין הערכות המדריכים את הסטודנטים במהלך ההכשרה (Andrew, Cobb, & Giampietro, 2005). כמו כן, אין להניח כי יכולת מילולית ואינטלקטואלית הן החשובות ביותר בכל מסלולי ההכשרה, ולכן על כל מסלול לבדוק מהם קריטריוני ההערכה שלו, לאסוף מידע עליהם בהליך הקבלה ולהתאים את ההכשרה כדי לתמוך ולחזק מאפיינים אלה אצל הסטודנטים לאורך לימודיהם.

בנוסף, הליך הקבלה יכול להוות זירה בה מתחיל תהליך החיברות של הסטודנטים למוסד בכלל ולמסלול בפרט. במסלול שהערכנו, מאפיינים שאופיינו כחשובים במיוחד בהכשרה ועילה להפסקת הלימודים היו יחסים בינאישיים תוך התייחסות חוזרת לנועם, חום ושיתוף פעולה, וכן מוסר עבודה תוך הערכת הרצינות והאחריות שהסטודנטים לוקחים על תהליך ההוראה שלהם וערכי מוסר, בעיקר הוקעת שקרים והעתקות. מדריכות המסלול תיארו מפגש ממושך בהליך קבלה – מפגש זה יכול להוות מקום שבו המדריכות מהוות מודלינג של אכפתיות ורצינות ואפשרות להעביר באופן גלוי את ה'אני מאמין' של המסלול, מסרים שהצוות תופס כחשובים וכן להדגיש נורמות וכללים הנהוגים במוסד ובמסלול. כאמור, אלו המאפיינים שאנו ראינו במסלול אחד ועל כל מסלול לברר מהם המסרים שחשוב להעבירם לסטודנטים עוד בשלב המועמדות.

תפיסה זו משנה את מהות תהליך הקבלה, מתהליך פסבדו-ממין לתהליך שמטרתו הוא, כשמו, קבלה – התחלת הסוציאליזציה למוסד ולמקצוע ההוראה וקבלת המועמדים על החזקות והקשיים שלהם, תוך התאמת ההכשרה למאפיינים אלה ומעקב אחר ההתקדמות במאפיינים שהוגדרו כפוגעים בתהליכי ההכשרה וההוראה.

- אדל, א"ג ודניאלס, ג"א (1999). **יצירת כיתות השיבה**. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- וורגן, י' ופידלמן א' (2008). מחסור במורים במערכת החינוך. הכנסת מרכז המידע והמחקר. אוחר יולי 2009. <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/docs/m02154.doc>
- ויגוטסקי, ל' (2007). **השיבה ודיבור** (תרגום ר' גילבאום). ירושלים: מאגנס. (פורסם לראשונה 1934).
- כפיר, ד', פרסקו, ב' ופאול, א' (2006). **כולנו מצוינים: על ציונים ועל הערכה בחינוך הגבוה**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- פרנקל, פ', גויסקי, י', וליצקר-פולק, מ', אלקה, י', לב-ארי, ל' טרייביש, ב' ואסף, מ' (2009). פיתוח כלים להערכת ההתאמה למקצוע ההוראה. אצל, ר' לוסטיג (עורכת), **הערכה בתנועה 2009, כנס העשור לאיל"ת: אסופת מאמרים** (עמ' 103-112). באר שבע: איל"ת.
- סמית, ק' (2006) תפקיד "שומר השער" במהלך הכשרת המורים. אצל, פ' פרנקל וק' סמית (עורכות), **איך להעריך מה? תפקידי הערכה בהכשרת מורים** (עמ' 103-121). תל אביב: מכון מופ"ת.
- Andrew, M. D., Cobb, C. D., & Giampietro, P. J. (2005). Verbal ability and teacher effectiveness. *Journal of teacher education*, 56(4), 343-354.
- Cook-Sather, A. (2006). Newly Betwixt and Between: revising liminality in learning to teach. *Anthropology and Education Quarterly*, 37(2), 110-127.
- Evans, M. (2000). *Planning for the transition to tertiary study: A literature review*. *Journal of Institutional Research*, 9, 1-13.
- Head, F.A. (1992). Student teaching as initiation into the teaching profession. *Anthropology and Education Quarterly*, 23(2), 89-107.
- Kainan, A., Cohen, E., Fishel, D., & Hoz, R. (1997). Caring in the relations between teachers and their pupils: a follow-up study of graduates in one teacher training college. *European Educational Researcher*, 3(3), 10-23.
- McNamara, O., Roberts, L. Basit, T. N., & Brown T. (2002). Rites of passage in initial teacher training: ritual, performance, ordeal and the Numeracy Skills Tests. *British Educational Research Journal*, 28(6), 863-878.

Middaugh, M. F. (2010). *Planning and Assessment in Higher Education: Demonstrating Institutional Effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Turner, V. (1989). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. New-York: Cornell UP.

White, J. (1989). Student teaching as a rite of passage. *Anthropology and Education Quarterly*, 20(1), 177-195.

נספח מס' 1- ריכוז ההערות הכתובות בתיקי הסטודנטיות תחת קטגוריות:

המספרים מציינים את מספר הסטודנטים שהוערכו על ידי המדריכות בקטגוריה זו (מתוך 12)

נושא: העניין שאליו התייחסו ההערות

שכיח: ביטוי או מילה שהופיעו הכי הרבה פעמים בהערות

| גיליון בוגר הוראה | | הערכת התנסות | | קבלה | | תת קטגוריה | | קטגוריית על | |
|-------------------|---|--------------|--|------|---|--------------------------|--|------------------|--|
| 0 | | 0 | | 6 | נושא: השכלה שכיח: למדה | לימודים | | רקע לימודים | |
| 0 | | 1 | נושא: ל"ל | 2 | נושא: הקלות | "התאמות" | | | |
| 0 | | 0 | | 9 | נושא: תפקיד בצבא | שירות צבאי | | תעסוקה | |
| 0 | | 4 | נושא: תחומי התנסות שכיח: התנסותה | 4 | נושא: ניסיון בהוראה | ניסיון הוראה | | | |
| 1 | נושא: חסר ידע עולם | 0 | | 3 | נושא: סגנון חיים | ניסיון חיים/ידע עולם | | התנסויות | |
| 0 | | 6 | נושא: רמה, תקינות, בהירות שכיח: תקנית | 11 | נושא: תקינות, שטף, יכולת הבעה, משלב שכיח: תקנית | השפה המדוברת | | יכולת מילולית | |
| 0 | | 2 | נושא: יכולת הבעה שכיח: לשפר | 12 | נושא: רמה, שגיאות שכיח: שגיאות | השפה הכתובה | | | |
| 3 | נושא: בטחון, בולטות | 8 | נושא: בטחון, בולטות, אסרטיביות, מוחצנות שכיח: בטחון | 2 | נושא: בטחון, אסרטיביות | בטחון עצמי | | תכונות | |
| 3 | נושא: עבודת צוות שכיח: עובדת יפה בצוות | 8 | נושא: שיתוף עם הצוות והסטודנטיות שכיח: שיתפה פעולה | 0 | | עבודת צוות | | | |
| 2 | נושא: רוגע | 5 | נושא: רוגע שכיח: רגועה | 0 | | רוגע | | | |
| 5 | נושא: אחריות שכיח: אחראית | 10 | נושא: אחריות (?) שכיח: אחראית | 0 | | אחריות | | | |
| 1 | נושא: קבלת ביקורת | 9 | נושא: פתיחות לקבלת משוב ויישומו שכיח: מקבלת ביקורת | 0 | | קבלת ביקורת | | | |
| 3 | נושא: מוטיבציה, יוזמה שכיח: מוטיבציה | 10 | נושא: אקטיביות, השקעה, חריצות, רצון, יחס שכיח: יוזמה | 1 | נושא: מוטיבציה | רצינות | | | |
| 10 | נושא: נועם, יכולת ליצור קשר – כללי, עם הילדים ועם הצוות שכיח: נעימה | 10 | נושא: נועם, יכולת תקשורת, יחס בינאישי, קשר – כללי או עם ילדים, צוות ועמיתות שכיח: נעימה | 2 | נושא: נועם שכיח: נעימה | יחסי אנוש/ אינטראקציה | | | |
| 2 | נושא: תכונות | 8 | נושא: מגוון תכונות שכיח: רגישה (לחיוב ולשלילה) | 3 | נושא: תכונות | תכונות אופי שונות | | | |

| גיליון בוגר הוראה | | הערכת התנסות | | קבלה | תת קטגוריה | קטגוריית על |
|-------------------|--|--------------|---|------|---------------------|---------------|
| 3 | נושא : דירוג קושי | 7 | נושא : ארגון מטלות, דירוג קושי, ארגון זמן שכיח : יכולת ארגונית | 0 | ארגון / מבנה | יכולת פדגוגית |
| 0 | | 9 | נושא : יכולת להציב מטרות, להגדירן ולהתאים הוראה שכיח : מציבה מטרות | 0 | הצבת מטרות | |
| 5 | נושא : יכולת ליצור סמכות, לנהל למידה שכיח : עמידה | 10 | נושא : יכולת ליצור סמכות, ליצור שיח, לנהל למידה שכיח : עמידה | 0 | ניהול השיעור | |
| 0 | | 6 | נושא : פעילות מאתגרת, דרישה לרמות חשיבה גבוהות [בד"כ אין] שכיח : לאתגר | 0 | פיתוח חשיבה | |
| 2 | נושא : יכולת פיתוח חומרי הוראה | 9 | נושא : סוג חומרי לימוד ואיכותם שכיח : מרכזונים | 0 | פיתוח חומרי הוראה | |
| 3 | נושא : הוראה מעניינת | 10 | נושא : גיוון המטלות, יצירת עניין אצל התלמידים שכיח : מגוונות | 0 | גיוון / עניין | |
| 1 | נושא : התאמה | 10 | נושא : התאמת הפעילות לילדים, התייחסות לשונות שכיח : מותאמת | 0 | התאמה לאוכלוסייה | |
| 0 | | 10 | נושא : יכולת לנתח את ההוראה, ביקורת עצמית, מודעות עצמית, הפעלת שיקולי דעת, התפתחות בעקבות התנסות או למידה שכיח : יכולת... לנתח | 0 | רפלקציה ושיקולי דעת | |