

Article

Who is the Desired Applicant for Schools and Colleges of Education?

Sara Katz, PhD
Department of Education
Shaanan Academic College
Haifa, Israel

Yehiel Frish, PhD
Department of Education
Shaanan Academic College
Haifa, Israel

© 2012 Katz and Frish.

Abstract

Acceptance for schools and colleges of education is based on the existing standardized traditional admission system, which focuses mainly on cognitive competencies. High academic scores are insufficient to make a good teacher. Endless discussions on who the teachers college desired applicant is led us to the present challenging study. This study discusses the use of personal attributes for assessing applicants who wish to study for teaching credentials. A set of qualitative tools and methodology were used to elicit each individual's personal attributes and to determine their weight, using a qualitative research design. Currently used tools do not supply a sufficiently detailed database to differentiate between applicants. When tools are interesting, meaningful, and taken from real life, tacit knowledge is easily revealed (Sabar-Ben Yehoshua, 1990). Applicants in this study document their reflections and their academic, vocational, or personal growth as a major part of the raw data for analysis. The new model delicately differentiates both between individuals and groups, providing an applicant profile pool of competencies, useful for admission committees, as well as for empowering student-teachers' strengths during their studies. This study emphasizes a shift from generating scores to profiles, for the consideration of admissions committees. It included 99 post army/national service participants: 68 women and 31 men, aged 20-25. These procedures can easily be applied by teacher education faculty members. The predictive validity of the presented model requires further study in a longitudinal trial.

Keywords: constructivism, self-regulated learning, qualitative paradigm, reflection, high-order thinking, grounded theory, portfolio, tacit knowledge

שרה כ"ץ, יחיאל פריש

מכללת שאנן, חיפה

ישראל

תקציר

מאמר זה הוא דיווח על ניתוח קונספטואלי כדרך לחשיפת אפיונים אישיים של מועמדים ללימודי הוראה. החשיבות הרבה המיוחסת לטיב ההוראה, לרמת המורה כמפתח להצלחת ההוראה ולחינוך כעומד בראש סולם העדיפויות, דורשת להשכיל לבחור באנשים המתאימים ביותר למקצוע חשוב זה. כמכללה החורטת על דגלה את פיתוח לומד בעל הכוונה עצמית ברמת התנהגות מוסרית ערכית גבוהה, נושא זה מקבל עדיפות בחשיבה ובחקר המכללתיים. ניתוח אפיונים אישיים של מועמדים ללימודי הוראה מאפשר למכללות ולבתי-ספר לחינוך לבחור מועמדים בהתאם למטרותיהם ובהתאם לסטנדרטים הרצויים להם. שימוש באוריינטציה של שיטה מבוססת קריטריונים וממדים של קונספציות הנחה את הניתוח של סיפורי חיים, רפלקסיה כתובה ודבורה, שאלונים וראיונות. יחידות המחקר סווגו לקריטריונים ולממדים של קונספציות, ונוצר מבנה קונספטואלי, שנבדק בקונטקסטים שונים. זהו מחקר המציע דרך לחשיפת פרופיל אפיונים אישיים של מועמדים ללימודי הוראה. הניתוח והמודל שנולד בעקבותיו מציעים להסתכל בכלליות על מועמדים המתעתדים להיות מורים מוצלחים בעתיד. אוכלוסיית המחקר כוללת 68 בנות ו-31 בנים מועמדים לאחר שירות לאומי / צבאי ($n = 99$). הניתוח לחשיפת המידע נעשה בדרך של Grounded theory. תרומתו המדעית של המחקר תהיה בתשומת לב להבדלים דקים ולרגישויות בין מועמדים לצורך סלקציה ולצורך טיפוח אפיונים רצויים במהלך הלימודים. המודל החדש קל ליישום ומאפשר אבחון עדין ומדויק יותר בין מועמדים לעומת הליך הקבלה שהיה נהוג עד כה.

תאריכים: קונסטרוקטיביזם, הכוונה עצמית בלמידה, פרדיגמה איכותית, רפלקסיה, חשיבה מסדר גבוה, תיאוריה המעוגנת בשדה, פורטפוליו, ידע סמוי

על הכותבים: שרה כ"ץ היא חוקרת בתחום הפסיכולוגיה החינוכית. פרסמה מאמרים בתחומי ההכוונה העצמית בלמידה, הוראה, הערכה ומוטיבציה. פרסמה ספר בתחום החוללות העצמית שהוא מרכיב של מוטיבציה. מרצה במכללה ובעלת תפקידים בתחום האנגלית לצרכים אקדמיים, מחקר ואיכות אקדמית. יחיאל פריש הוא מנהל המכללה, חוקר ומרצה בתחום החינוך. פרסם מאמרים בתחום החינוך, פרסם ספר בתחום הניהול החינוכי בגיל הרך.

מבוא

כדי להכין את התלמיד לתפקוד מוצלח בבית-ספר ומחוץ לבית-ספר בעידן הנוכחי, יש לברר תחילה את שאלת הפיתוח המקצועי של המורים ויכולתם לתפקד. נסקור תחילה כיצד אנו רואים את הרקע לפיתוח זה ואחר-כך נשאל את השאלה, מיהו המועמד המתאים להתכשר להוראה במכללה להכשרת מורים.

השפעת התפיסה התהליכית דינמית בהכשרת המורים על הערכת התפקוד

המקצועי של המורים

התפיסה התהליכית-דינמית המנחה אותנו בתפיסת תחום הכשרת המורים היום התפתחה משינויים מהותיים שחלו בשנים האחרונות, במיוחד בשלושת העשורים האחרונים בכמה תחומים במדעי החברה:

- **התחום הראשון הוא בתחום תפיסת הלמידה והקונסטרוקטיביזם:** הלומד אינו עוד אדם פסיבי, אלא משתתף פעיל בתהליך הלמידה שלו. תהליך הלמידה לפי ההשקפה הקונסטרוקטיביסטית הוא פרי של חשיבה, של בנייה אקטיבית של מושגים, שבו כל אדם הוא אדם לומד. תהליך הלמידה מבוסס על אינטראקציה פעילה של הלומד עם סביבתו הפיסית, התרבותית והאידיאית ועל בנייה פעילה של ידע חדש. על בסיס הנחה זו פותחו מודלים אחדים של למידה שבהם מופיע המודל להכוונה עצמית (Self regulated learning). במודל זה השליטה היא של הלומד על למידתו. שליטה זו פירושה, בין היתר, חופש בחירה בעניינים של מה ללמוד, במה להתמקד, איך, כמה, מתי ועם מי ללמוד, באיזה קצב להתקדם וכיצד להעריך תהליכים ותוצרים (זילברשטיין וברקוביץ, 1993).

כדי להשיג אוטונומיה, יש צורך במוטיבציה, ביכולת לתקשר ולשתף פעולה עם אחרים, ובשליטה ברגש (Birenbaum, 1996). החשיבה כוללת מטה-קוגניציה וידע סמוי ותהליכים מנטליים המתנהלים באינטראקציה בתוך הקשר סוציו-תרבותי, כשהם דינמיים, משתנים ומתפתחים. ההערכה לפיכך חייבת להיות פורמטיבית, מעצבת ולא רק מסכמת.

בוגרי בית-הספר נדרשים במאה ה-21 להפגין שליטה, יכולת להסתגל לתנאים משתנים תדיר ולהיות מורגלים לפעול בסביבה שבה קיים שפע של מקורות מידע ומקורות ידע, סביבה שבה שולטת תרבות של חשיבה ושכילה. כדי שהוראה כזו תהיה בבית-הספר יש לטפח תכונות אלה אצל המורים תחילה (בירנבוים ואחרים, 2000). ההתקדמות המרשימה בעשורים האחרונים בהבנה זו של תהליכי הלמידה משמשת רקע לשאיפה ליצור אפשרויות חדשות שבהן יעמידו לרשות המורים ידע הקשרי ובר-שימוש, ידע של אסטרטגיות הוראה הלוקחות בחשבון גם את תחומי הדעת הספציפיים וגם את צורכי התלמידים ליצירה ולבנייה של ידע הוראה חדש (זילברשטיין, 1998; כץ וזילברשטיין, 2002).

- **התחום השני שהיו בו שינויים מהותיים הוא שינוי בתפיסת האינטליגנציה:**

בתחום חקר האינטליגנציה, חל מעבר מתפיסת האינטליגנציה כחד-ממדית לאינטליגנציה רב-ממדית (Gardner, 1993). יש לכך השלכות רבות על תחום ההוראה, הלמידה וההערכה (גרדנר, 1995). בתחום ההערכה, מועדפת היום הערכת ממדים שונים של אותו ביצוע, תופעה או הישג לעומת הערכת ממד אחד שהיה מקובל בעבר. נראה אם כן, שאין דרך אחת להעריך תלמיד, מורה,

פרח-הוראה ואין ציון אחד המראה תמונה אמיתית ואמינה, אלא יהיה פרופיל של ציונים והערכות הבאים ממקורות מגוונים שונים (בירנבוים ואחרים, 2005).

- התחום השלישי שהיו בו שינויים מהותיים הוא תחום המחקר :

בתחום המחקר, חל מעבר מפרדיגמה כמותית-סוציומטרית מובנית, לפרדיגמה איכותית (Denzin & Lincoln, 2000) המדגישה אפיונים אישיים נוספים על הקוגניציה, כמו למשל: מרכיבי מוטיבציה, מרכיבים חברתיים רגשיים, או לפרדיגמה המשלבת בין השתיים (mixed method design) (כ"ץ, 1995, 1997, 2008). העדפת הגישה האיכותית הקונטקסטואלית מפעילה אסטרטגיות וכלים מגוונים של הערכה לדוגמה: פורטפוליו, רפלקסיה, ראיונות, שאלונים, רשימות שדה, תצפיות, ומסמכים ולא רק כלים מובנים כגון מבחנים.

תפיסת הפיתוח המקצועי של המורה

בהצעות להכנסת שינויים במערכות החינוך ברחבי העולם עומדת במרכז הדיון הציבורי שאלת הפיתוח המקצועי של מורים (Willis, 2002). במקביל התפתחה ספרות ענפה בנושא הפיתוח המקצועי של המורה המכוון לאימון המורה כלומד בעל הכוונה עצמית בלמידה לאורך זמן: השינוי המהותי בתפיסה של המושג "למידה" רואה את המורה כמאפשר ומסייע ללמידה. הצבת הסטנדרטים יצרה צורך בלמידה של מורה. פירושו שכל המורים יחלקו את אותן מטרות לגבי תלמידיהם, מה שייתן בסיס עשיר יותר לשיתוף הידע המקצועי ביניהם ויעזור להם להתפתח. למידה זו היא למידה ארוכת טווח. התכנון המבוסס על סטנדרטים הוא טוב להתפתחות מקצועית לטווח ארוך והוא אותנטי ומתקיים באופן מעשי בבית-הספר ובתוך הקהילה כך שהמורה רואה וחש את התקדמותו ומקבל עליה משובים שונים מעמיתים, מתלמידים, מבעלי תפקידים שונים ומהקהילה שבה הוא פועל (בירנבוים ואחרים, 2000).

הפיתוח המקצועי נעשה בכמה דרכים :

א. הפיתוח המקצועי נעשה בדרך שמחקה את סביבת הלמידה הפתוחה, האוטנטית והזמינה, שהמורה אחר-כך יידע ליצור בעבור תלמידיו (on time, on site) סביבה זו היא המאפשרת התפתחות מקצועית (Willis, 2002), תרבות של אחריות ללמידה, התחדשות מתמדת והפריה ללמידה. תרבות זו מצמיחה מנהיגי מורים, מרכזים, מנהיגי קבוצות ומאמני מורים בתוך בית-הספר המשמשים מודלים ללמידה (Calhoun, 2002).

ב. פיתוח מקצועי זה נעשה בדרך של למידה באמצעות רפלקסיה אישית וקבוצתית (זילברשטיין, 1998). הרפלקסיה היא אימון מושכל (thoughtful practice) לשיפור ההוראה והלמידה (Routman, 2002). התודעה הפועלת על הסביבה יוצרת תהליכים וגם משנה אותם תוך שהיא משתנה בעצמה – זוהי למידה (Vygotsky, 1978).

דיונים, משובי מורים עמיתים, תמיכה קבוצתית ושאלות למחשבה ולדיון עוזרים למורה לשפר את ההוראה ולהתפתח מקצועית (Bambino, 2002).

ג. תהליך הלמידה הוא תהליך דינמי הנמצא במצב מתמיד של שינוי והבניה כתוצאה מיחסי הגומלין של האדם עם עולמו הפיסי והחברתי. האסכולה החברתית-היסטורית (Vygotsky, 1978), ראתה את היחסים הפעילים בין הפרט לסביבתו כתנאי הכרחי ליצירתו של ידע חדש. דרך האינטראקציה עם הסביבה החברתית מתרחשים תהליכים של העברה, ארגון, זיכרון ובנייה מחודשת של העולם החיצוני בתוך ההבנה של הפרט (בירנבוים ואחרים, 2000).

ד. פיתוח מקצועי בדרך התומכת בלמידה באמצעות חקר :

אנשים בעלי אינטליגנציה אינם בהכרח אנשים "חושבים", אינטליגנציה היא פוטנציאל של המוח. וחשיבה היא "מיומנות הביצוע שבאמצעותה משפיעה האינטליגנציה על הניסיון". כדי ליצור חשיבה המעודדת פעולה, יש לעסוק בחקר בהקשר. (דה-בוננו, 1993). למידה בדרך החקר יוצרת קהילות למידה מקצועיות שאנשיהם מעורבים בפתרון בעיות על בסיס נכונות להתעמת עם קשיים וליישם ממצאים בעבודה משותפת כדי לפתור אותם (Calhoun, 2002).

ה. ההתייחסות לפיתוח מקצועי בעידן הנוכחי היא ההתייחסות לפיתוח הנעשה לאורך זמן כשהמטרה היא לפתח אדם לומד כל חייו (Life long learner). בעידן של שינויים מהירים קיימת ציפייה לשיפור מתמיד ולביצוע גבוה בסביבה של תרבות יוצרנית פעלתנית. הצלחתו של פיתוח מקצועי לפי התפיסה הקונסטרוקטיביסטית תלויה בהיות הלומד נתון בתהליך מתמיד של בדיקה, הערכה ושיפור הידע שלו במשך כל חייו. מתוך תפיסה זו נוצרת ציפייה לעצב אצל המורה לא רק קוגניציה אלא אפיונים אישיותיים נוספים (בירנבוים ואחרים, 2000).

מאפייני המורה כלומד בעל הכוונה עצמית

ממדי ההכוונה העצמית הבאים לידי ביטוי בעשיית המורים כלומדים בתוך ארגון לומד בעל הכוונה עצמית הם לפי בירנבוים ואחרים (2005): 1. ממד המוטיבציוני; 2. ממד החשיבתי; 3. ממד המטה-קוגניטיבי; 4. ממד ניהול המשאבים; 5. ממד האקלים.

1. הממד המוטיבציוני

כיוון שאסטרטגיות למידה אינן מבטיחות למידה משמעותית אם אין מוטיבציה להשתמש בהן, יש חשיבות להערכת האוריינטציה המוטיבציונית של המורה. אוריינטציה זו כוללת:

מערכת אמונות חוללות עצמית, הצבת יעדים, השקעת מאמץ, ייחוס ערך למטלה, עניין, הנאה ומעורבות בלמידה (בירנבוים, 1997; בירנבוים ואחרים, 2000; זילברשטיין ואחרים, 2001).

2. הממד החשיבתי: פיתוח תרבות חשיבה

ארגון לומד המטפח הכוונה עצמית בלמידה מזמן פעילויות המבוססות על יכולות חשיבה ושכילה, שהלומדים נדרשים בהן להעריך, להציג טענות ולשקול דברים לגופו של עניין, לשאול שאלות, לדמיין, להסביר ולהבהיר תופעות.

היבטיה הכלליים של טיפוח חשיבה הם: בהירות, רוחב, עומק, ביסוס, סקרנות, אסטרטגיות ומודעות עצמית.

היבטיה הספציפיים יותר הם: קבלת החלטות, פתרון בעיות, צידוק, הסבר, הערכה, ייצוג, זכירה, מציאת בעיה, תִּכְנוּן (design), תכנון (planning) וחיזוי (פרקינס, 1995א, 1995ב, 1998; זוהר, 1996).

יש טיפוח נטיות לחשיבה: predispositions הן מגמות, רצונות או מוכנויות של אדם להפעיל דפוסי חשיבה מסוימים כמו לדוגמה, להיות סקרן, שיטתי, מתמיד, שואל שאלות, נכונות לחשיבה, לחיפוש נקודות ראות חלופיות ולכבוד תפיסות של אחרים.

כדי לטפח נטיות אלה יש צורך ליצור תרבות של חשיבה בסביבה הלומדת (זוהר, 1996; זילברשטיין ואחרים, 2001; טישמן, פרקינס וגיי, 1996).

יש אסטרטגיות חשיבה – טכניקות המשפרות חשיבה הן: סיעור מוחין, רשימות בעד ונגד, אסטרטגיות צעד אחר צעד, מארגנים גרפיים, מפות מושגים ועוד (פרקינס, 1995ב). יש שימוש בשפת החשיבה שבה מבחינים בין דעות, עובדות, השערות, טענות או אמונות (פרקינס, 1995א).

יש חשיבה מערכתית, ויש טיפוח חשיבה מסדר גבוה (high order thinking), גמישות מחשבתית, חשיבה יצירתית. חשיבה מסדר גבוה אפשר לזהות על-פי כמה תכונות: היא נוטה להיות מורכבת, היא מפקה לעיתים קרובות פתרונות רבים ויצירתיים כאשר לכל אחד מהם יתרונות וחסרונות, היא משתמשת בקריטריונים רבים, מווסתת את עצמה, יוצרת משמעות וכרוכה במאמץ (זוהר, 1996).

3. הממד המטה-קוגניטיבי

בארגון לומד בעל הכוונה עצמית המורה מודע לתהליכי החשיבה שלו, הוא רפלקטיבי, מעריך את עצמו, מבצע מעקב וויסות, משוב והעברה (בירנבוים ואחרים, 2000). המחקר בנושא מראה כי העברה אינה מתרחשת באופן אוטומטי ויש לטפח אותה (טישמן, פרקינס וגיי, 1996). בארגון לומד בעל הכוונה עצמית מטפחים המורים הפעלת אסטרטגיות ונטיות חשיבה בהקשרים רבים ושונים, כדי שיהיה אפשר לקשר בין תחומי ידע שונים בגיבוש ההבנה של מה הם מלמדים זה על זה. בסביבה לימודית זו, יושבים צוותי מורים מזהים ומגלים אנלוגיות, עורכים הכללות, מחפשים הזדמנויות ליישומים שנלמדו, מקשרים ידע נלמד לידע קודם, מתרגלים העברה מתחום לתחום בתוך תחום בית-הספר ומחוץ לכותלי בית-הספר (סלומון ופרקינס, 2000).

4. ממד ניהול המשאבים

המורה נדרש לניהול משאבים: ניהול מידע, הכנת הסביבה והצוות ללמידה ושיתוף בידע וביזור.

5. ממד אקלים

האקלים שהמורה מייצר מאופיין בפתיחות, באווירה דמוקרטית, מעורבות, מחויבות, אחריות, העצמה, עידוד יוזמה, התייחסות לשגיאות כמנוף לצמיחה, דינמיות וגמישות, אווירה תומכת, גאוות יחידה ואכפתיות.

לתפיסות החדשות השלכות ישירות על אופן ההוראה, למידה והערכה, על ההישגים ועל תפיסתנו את תפקוד המורה. הדגש על המורה כלומד בקהילייה לומדת ועל תפקוד רב ממדי שיכולים להיות לו מפתח לעצירת הנסיגה המתמדת שבה נתון מעמדו של המורה בעולם ובארץ (בק, 2006).

משבר המורים, משבר הביקוש להוראה ופוטנציאל המועמדים בישראל

בפגישת שרי החינוך של מדינות ה-OECD באפריל 2002 ניתן ביטוי להכרה כי איכות המורים ואיכות ההוראה הן המפתח לשיפור בית-הספר (זוזובסקי ודוניצה-שמידט, 2005). שיפור מעמדו של המורה היא משימה ציבורית בעלת היבטים כלכליים ופוליטיים לצד ערכים ומקצועיות. המורה הרצוי צריך להיות אינטלקטואל, איש הגות, רגיש מבחינה ערכית, בוגר ובעל יכולת להפעיל שיקול דעת, בעל חשיבה אוטונומית, מבנה ידע, מחולל ומוביל (זיידנברג ואסף, 2008; כפיר ואריאב, 2008). הטענה הנשמעת בראש חוצות היא שרמת החינוך הנמוכה בארץ היא במידה מסוימת פועל יוצא מרמת המורים, ורמת המורים היא תוצאה של אחת משתי סיבות

ואולי של שתיהן יחד: א. רמת הפונים למכללות להכשרת מורים נמוכה בהשוואה לרמת הפונים לאוניברסיטאות; ב. רמת המכללות להכשרת מורים נמוכה.

סקירת הספרות בנושא רמת הפונים למכללות מצביעה על משבר קשה בביקוש למקצוע ההוראה. אף כי משבר זה הוא תופעה בינלאומית, נראה כי בישראל חומרתו מורכבת ועמוקה מזו העולה מסקירת הבעיה במדינות מפותחות אחרות (וולנסקי, 2011).

שנת 1990 חלה ירידה במספר המועמדים הפונים להוראה. צפוי שתחושת המחסור תועצם לנוכח הזדקנות כוח האדם בהוראה (אריאב ויוגב, 2005; זיידנברג ואסף, 2008; יוגב, 2006; כפיר ואריאב, 2008). על הירידה החריפה בביקוש ללימודי הוראה אפשר ללמוד מהיקף ההרשמות בשנת 2007 ל-27 מכללות אקדמיות לחינוך. אפשר לומר שחל גידול בביקוש להוראה רק בתחומים שאינם מחייבים התייצבות כנגד שגרת ההוראה והלמידה בכיתה והעדפה של מקצועות המוגדרים כמקצועות "תומכי הוראה", כמו ייעוץ חינוכי, שאינם מחייבים התמודדות עם המורכבות של הוראה בכיתה רגילה. ואכן האגף להכשרה והשתלמות במשרד החינוך מציין כי ההכשרה במסלולי ההכשרה השונים אינה תואמת את צורכי המערכת (וולנסקי, 2011, עמ' 33-34).

אוכלוסיית פרחי ההוראה שאנו מצליחים לאתר ולגייס אינה עונה ברובה על אותה שאיפה של מצוינות שאנו שואפים כל-כך להביא לתחום החינוך. מתוך נתוני האגף להכשרת עובדי הוראה אפשר לומר כי פלח הפונים להוראה אינו העילית מבין הפונים להשכלה גבוהה ונתון זה יציב לאורך שנים לפחות בעשור האחרון. בעלי נתוני כניסה גבוהים יותר פונים לערוצי השכלה גבוהים יוקרתיים ומתגמלים הרבה יותר. כמו-כן, ציון הקבלה הממוצע של סטודנטים להוראה שהשתלבו בהוראה נמוך מציון הקבלה הממוצע של אלה שלא השתלבו בהוראה. זו עדות נוספת על הנתונים האקדמיים הנמוכים יחסית של הפונים להכשרה במכללות ובפרט של אלה מביניהם המשתלבים בסופו של דבר בהוראה (זוזובסקי ודוניצה-שמידט, 2005). נוסף על כך, המכללות הפרושות ברוב חלקי הארץ מושכות אליהן תושבי פריפריה שחלקם בעלי נתוני כניסה ומיצב חברתי-כלכלי נמוכים. זה הקהל הפונה היום להוראה (זוזובסקי ודוניצה-שמידט, 2005; זיידנברג ואסף, 2008; יוגב, 2006).

על רקע נתוני כניסה נמוכים יחסית של הפונים להוראה, מידת ההשתלבות הבינונית של הבוגרים בשוק העבודה, המשכורות הנמוכות ושאירתם של כשליש עד מחצית מהמורים לנטוש את המקצוע – הוקמו במהלך השנים ועדות ציבוריות שדוחותיהן המליצו לשפר את רמת הפונים להכשרה להוראה. כיון שאין אפשרות לשפר ביסודיות את משכורות המורים נעשים ניסיונות עקיפים להעלות את יוקרת המקצוע ובכך להעלות את כוח המשיכה שלו (דרור, 2008; זוזובסקי ודוניצה-שמידט, 2005; קטקו, 2011). המאמץ העיקרי בכיוון זה בעשרים השנים האחרונות היה קשור לתהליך האקדמיזציה. הוגבהו דרישות הסף והמבחן הפסיכומטרי ונעשו ניסיונות למשוך סטודנטים מצוינים להוראה (זוזובסקי ודוניצה-שמידט, 2005). אך עדויות מחקריות רבות מראות כי הארכת תקופת הלימודים ומתן תואר אקדמי או תעודת הוראה לא בלמו את הירידה ביוקרת המקצוע. הציבור לא מעריך את מקצוע ההוראה והמקצוע אינו אטרקטיבי. הבחירה בו היא במקרים רבים ברירת מחדל (זוזובסקי ודוניצה-שמידט, 2005). העלאת רף הכניסה להכשרה להוראה היא צעד ראוי שהיה עשוי לשפר את תהליך המיון אולם אין בו די כדי למשוך אוכלוסיות לומדים איכותיות מפני שמקצוע ההוראה סובל מדימוי ציבורי ירוד ומתגמולים חומריים נמוכים, ולעומת זאת מספר המועמדים הכללי קטן (כפיר ואריאב, 2008).

ניסיונות לפתרון המשבר

ניסיונות לקידום הביקוש למקצוע ההוראה נעשו ביותר מערוץ פעולה אחד במדינות שונות ולא רק בהטבות ובהוספת שכר (וולנסקי, 2011). מאחר שלא ברור בשום מקום בעולם מהו הערוץ העדיף נראה כי אין ברירה אלא לפעול בכמה חזיתות (כפיר ואריאב, 2008). הצעדים הם מורכבים ורב-ממדיים, מקצתם מוטלים על המכללות, מקצתם על הקהילה החינוכית-אקדמית, מקצתם על משרד האוצר, מקצתם על משרד החינוך, מקצתם על המועצה להשכלה גבוהה ומקצתם על ארגוני המורים. אחד האפיקים הוא התייחסות לשינויים בתפקיד המורה ולמיומנויות המגוונות הנדרשות ממנו. אחד הרכיבים העיקריים במהלך זה הוא קבלת מועמדים בעלי גמישות, יכולת וכישורים גבוהים. הספרות המקצועית הבינלאומית בשני העשורים האחרונים גדושה בנושא רפורמות אלה ואחד התנאים ההכרחיים בין רבים אחרים הוא גיוס מועמדים איכותיים (כפיר ואריאב, 2008).

מחקרים רבים בודקים את יכולת הניבוי של ציוני הסף ועוסקים פחות במציאת מדדים אחרים או דרכים מקצועיות אחרות שיהיו כלי הערכה אמין בזיהוי מועמדים מתאימים. הרף אינו צריך להיות רף הישגי בלבד, אלא ביטוי ליכולת להוביל שינוי, לגלות כושר מנהיגות חינוכית, לטפח מחשבה ביקורתית ואינטלקטואלית. קטקו (2011) סוקרת שתי גישות לניבוי הצלחתם של המועמדים להוראה: האחת רואה בממד הקוגניטיבי-אינטלקטואלי את הגורם העיקרי והשנייה רואה בממד ההתנהגותי-אישיותי גורם מכריע באשר לניבוי הצלחת המועמדים להיות מורים מצוינים. על כך יש להוסיף גם את רמת האינטליגנציה הרגשית הכוללת: ידיעת רגשות, ניהול רגשות, יצירת מוטיבציה, אמפתיה וטיפול במערכות יחסים.

ממצאים ממחקרים אחרים מראים כי יכולות מילוליות בכתב ובעל-פה, השכלה כללית, יכולת בין-אישית וביטחון עצמי גם כן נתפסים כתורמים להצלחה בהוראה (קטקו, 2011).

אנו סבורים שבניית מודל קבלה חדש למועמדים למקצוע ההוראה הוא אחת החזיתות למלחמה בדימוי הירוד של מקצוע ההוראה. יש לבחון כישורים נוספים על הכישורים הקוגניטיביים ולאתר עוד אינטליגנציות באישיותם של המועמדים המתכשרים להוראה. אנו מציעים לעשות זאת בדרך החקר האיכותי.

כמכללה החורטת על דגלה את טיפוח מיומנויות מגוונות של הכוונה עצמית, למידה לכל החיים, חשיבה ויכולת אקדמית גבוהה, ראייה ערכית ודמוקרטית, עבודת צוות, רמה מוסרית ערכית גבוהה, הנחוצות כדי לתפקד בעידן המידע – נושא זה קיבל עדיפות בחשיבה ובחקר המכללתיים. החשיבות הרבה המיוחסת לטיב ההכשרה כמפתח להצלחת פרחי ההוראה, דורשת להשכיל לבחור באנשים המתאימים ביותר למקצוע חשוב זה.

נראה כי בתהליך בחירת המועמדים להוראה ראוי לכלול אמות מידה נוספות על הבחינה האינטלקטואלית – המבטאות יכולת התאמה למקצוע ההוראה על כל היבטיו. אחד הצעדים החינוכי-אקדמי שננקט במכללתנו והעשוי לאפשר קידום של מקצוע ההוראה הוא בניית מודל חדש לקבלת מועמדים. המודל מרחיב את תהליך המיון והקבלה על יסוד מבנים גנריים שעלו באמצעות מתודולוגיה איכותית. בהיעדר מנגנון גנרי של התאמה לתפקיד ודרישות ברורות מבחינה מקצועית ואישיותית, מתקבלים גם מי שנמצאו לא מתאימים למקצוע.

מחקר זה מציע דרך לחשיפת אפיונים אישיים של מועמדים ללימודים במכללה כדי לבחור את בעלי היכולות גבוהות, בעלי כישורי המנהיגות, בעלי המחויבות הערכית, ובעלי המוטיבציה לעמול כדי להצטיין לאורך זמן, לטפחם ולהעצימם כדי שיהיו מובילי שינוי בעתיד. על-ידי שילובם של

פרחי ההוראה הצעירים הטובים ביותר במערכת ההוראה הממלכתית-דתית בצפון הארץ תנסה המכללה לשדרג את המערכת הזו באזור.

הערכת מועמדים התבססה עד כה במכללתנו כמו גם במכללות אחרות בעקר על הממד הקוגניטיבי: הישגים במבחן הפסיכומטרי ובמבחני הבגרות וריאיון (קין, 2010). במכללתנו נערכו שני ראיונות ולא אחד: האחד קבוצתי, שערכה מדריכה פדגוגית והאחר אישי, שערך ראש המכללה. ראיונות אלה מאירים היבטים, אך אינם מממשים את המשמעות האמיתית של ההערכה לפי התפיסה העכשווית. כלומר, כל אלה אינם מאפשרים הכרה משביעה רצון של המועמד. הערכה נכונה היא אוסף ראיות ממקורות שונים לאורך זמן. יכולות קוגניטיביות בלבד הנבדקות במבחן הפסיכומטרי, אינן בהכרח מנבאות מורה טוב, ראיונות הם טובים ומוסיפים אך אינם מספיקים כדי להכיר את המועמד היטב.

השאלות שנשאלו היו:

מיהו המועמד המבקש להתקבל ללימודי הוראה?

מיהו המועמד המתאים להתכשר להוראה?

מטרות המחקר

ראשית, לחשוף את האפיונים הדומיננטיים אצל מועמדי המסלול להוראה, כדי להגיע לתובנות לגבי מי הם האנשים הבוחרים ללמוד הוראה במכללה.

שנית, לחשוף פרופיל אישי מדויק לכל מועמד כדי להביאו לפני ועדת קבלה מכללתית שתפקידה יהיה לבחור את המועמד המתאים ביותר תוך מתן תשומת לב להבדלים דקים ולרגישויות בין אנשים ולשם טיפוח אפיונים רצויים של מועמדים במשך לימודיהם במכללה.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר הייתה מועמדים שהתקבלו למכללה עד סוף חודש יוני, מועמדים שהתקבלו למכללה לאחר תאריך זה לא השתתפו במחקר. המועמדים הם צעירים לאחר שירות לאומי או שירות צבאי ($n=99$), מאזור צפון הארץ, בגילאים 20-25. שירות לאומי הוא שירות תחליפי לשירות צבאי. זוהי אפשרות לאזרחים צעירים לשרת בשירות הקהילה. במחקר הנוכחי, הבנות סיימו שירות לאומי משום שמטעמי דת אינן יכולות לשרת שירות צבאי רגיל. במחקר השתתפו 68 בנות ו-31 בנים. הבנים הם כולם בני ישיבות הסדר, רובם שירתו ביחידות קרביות. שירות במסגרת ישיבת הסדר הוא שילוב של לימודים תורניים גבוהים ושירות צבאי. מגיעים אליו לאחר סיום בית-ספר תיכון. שירות זה משלב חובה דתית ללימודים תורניים עם מחויבות לשרת את המדינה ולהשתלב בחברה. השירות הצבאי של יחידות אלה הוא שירות קרבי ביחידות שדה, ובדרך-כלל מתקבלים אליו צעירים בעלי כושר פיסי גבוה.

מערך המחקר

המחקר הנוכחי התבסס על מחקר קודם שערכתי בפקולטה לרפואה בטכניון בחיפה (Katz, 2006). 300 סטודנטים התבקשו להשתתף במחקר מרצונם לאחר שהובטח להם שתוצאותיו לא ישפיעו על קבלתם ללימודים. הם התקבלו ללימודים על-פי המבחן הפסיכומטרי ועל-פי ריאיון עם שני רופאים ופסיכיאטר. הם הביעו את הסכמתם להשתתף בו כדי לשפר את תהליך הקבלה. שנתיים

לאחר סיום המחקר צלצל הטלפון בביתי. מעבר לקו היה הפסיכיאטר של הפקולטה שהיה גם חבר בוועדת הקבלה של מועמדים לפקולטה לרפואה:

"... האם תוכלי בבקשה לבדוק מה הייתה המלצתך לגבי סטודנט שנה ב' שהשתתף במחקרך בשם ג'?"
"ודאי", עניתי, ומיד פניתי אל שורת הקלסרים שבחדרי. לפי הא"ב מצאתי את תיקו. ציונו במבחן הפסיכומטרי היה גבוה (780).
מתוצאות הניתוח עלו התנהגויות מוזרות המעידות על חוסר התחשבות בזולת, אגרסיביות, חוסר אמפטיה וטענות שהמראיינים התנכלו לו בכוונה תחילה.
"המלצתי הייתה לא לקבלו", אמרתי.
(נזכרתי שציונו הגבוה השפיע על הוועדה. לאחר ששמע את דעתי, אמר אחד המראיינים בוועדה: "אני דווקא מאוד הייתי רוצה שה'איינשטיין' הבא יהיה בוגר הפקולטה שלנו")
"אין לך מושג כמה צדקת", ענה לי הפסיכיאטר. "אין לך מושג אילו בעיות משפטיות יש לנו בגללו. התנהגותו היא אנטי חברתית ואנטי מוסדית. . . אנו עומדים להפסיק את לימודיו. אני מאוד מצטער. בשנתון הזה הפסדנו סטודנט, משמעות הדבר הפסד למדינה, הפסד כספי למוסד שלנו".

באותה שנה, במסלול מקביל, בעקבות התפתחות הנושא בעולם, פיתחו פרופסורים מובילים בתחום הרפואה בארץ, במרכז הסימולציה בתל-אביב (מס"ר), מערכת כלים דומה עתירת משאבים, רחבה יותר הכוללת סימולציות תוך שימוש בשחקנים מקצועיים המדמים מצבים אמיתיים של טיפול בחולים כדי לבחון את התנהגות המועמדים לפני קבלתם. לתכנית זו עלות כספית גבוהה אך כיון שהביקוש ללימודי רפואה הוא גבוה לעומת ההיצע אימצו רוב בתי-הספר לרפואה את התכנית, כשעלות תהליך קבלה זה חלה על המועמד.
מערכת החינוך, שאינה נופלת בחשיבותה לדעתנו ממערכת הרפואה אינה זוכה לתשומת לב דומה. על כן אנו סבורים שנכון יהיה ליישם מערכת הערכה דומה לתחום ההוראה וללכת בדרך החקר האיכותי, בשימוש בתיאוריה המעוגנת בשדה, כדי לחשוף אפיונים אישיים של מועמדים שישמשו את ועדות הקבלה למקצוע הכל-כך קריטי לחיי ילדינו. מחקר זה הוא מיפוי ראשוני של אפיוני מועמדים, והוא יהיה חלק ממחקר אורך שיעקוב אחר הצלחת המועמדים הנחקרים בלימודיהם במכללה ובהתנהלותם המקצועית לאחר מכן.
כדי לענות על השאלה, מיהו המועמד שלנו ללימודים במכללה להוראה, השתמשנו במערך מחקר איכותי.

כינסנו את כל המועמדים כדי לספר להם על מטרותינו. הם כולם התקבלו על-סמך ציוניהם במבחן הפסיכומטרי ובציוני מבחני הבראות. כולם עברו את הראיונות וכולם קיבלו תשובה חיובית שבה הם התבשרו על קבלתם למכללה. בכל זאת הייתה אוירה של ציפייה ומעט מתח. ביקשנו מהם להשתתף במחקר שבאמצעותו נוכל אולי לקדם את מערכת הקבלת של מועמדים להוראה. אמרנו להם שאנו מתעניינים באפיוני האישיות שלהם, ובשאלה, באיזו מידה הם מתאימים למקצוע. הסברנו שבכוחם לעזור לנו לקדם את מערכת הקבלה ולבנות מודל קבלת מועמדים צודק. מודל כזה, אמרנו, יכול גם לעזור למורי המכללה לעצב ולחזק אפיונים רצויים ולשנות אפיונים בלתי רצויים במשך שנות לימודיהם במכללה. למי שלא היה מעוניין ניתנה אפשרות להימנע מהשתתפות במחקר. בחורה אחת יצאה מיד. נשארו 99. הם ביקשו לשמוע במה כרוך עניין השתתפותם במחקר, ולאחר מכן התבקשו לחתום על טופס הסכמה (ראה נספח).

כלי המחקר ואיסוף הנתונים

לצורך אבחון האפיונים האישיים של המועמד נבנתה מערכת של שמונה כלים מגוונים לאחר הסינון הראשוני, המחויב מטעמים חיצוניים, והוא הציון הפסיכומטרי. נערכו שני ראיונות, ניתנה משימת פורטפוליו, שלושה שאלונים רפלקסיה ורשימות שדה:

1. הריאיון הראשון היה ריאיון פתוח וקצר עם ראש המכללה. בריאיון זה הוא רשם את חוות דעתו על המועמד, שכלל הערות רפלקטיביות. ההערות נרשמו לאחר שהמועמד יצא מהריאיון.
2. הריאיון הקבוצתי נערך עם שתי מדריכות פדגוגיות. הוא כלל ביצוע קבוצתי של משחק תפקידים ולאחר מכן כלל דיון בסוגיות. בשעת הריאיון אחת המדריכות רשמה והאחרת ניהלה את התהליך לסירוגין. בסיום הריאיון המדריכות נשארו בחדר כמה שעות, תיעדו את התהליך, רשמו הערות רפלקטיביות על כל מועמד, בעזרת שאלות שהציבו לעצמן מראש, תוך ציטוט דברי מועמדים.
3. הכלי השלישי היה משימת פורטפוליו:

באותה פגישה ראשונה בינינו, הדגשנו שהם התקבלו למכללה על סמך הציון הפסיכומטרי ושני הראיונות שנערכו להם. עכשיו הם יתבקשו לספר בכתב, בזמנם הפנוי, בבית, בספונטניות, על עמוד או שניים, לא פחות מארבעה ולא יותר מעשרה סיפורי הצלחה הקשורים לחייהם. "אנו מבקשים", הוספנו, "לצרף לכל סיפור, ראייה הקשורה לסיפור. זאת משום שמעניינת אותנו הראייה שתצרפו לסיפור המעשה לא פחות מהסיפור עצמו". הראייה הייתה יכולה להיות צילום של מכתב, או של תעודה, או מזכרת מאותו אירוע. הובטח להחזיר את המזכרות ואכן, הן הוחזרו למועמדים לאחר ניתוח הנתונים.

בסוף כל סיפור התבקשו המועמדים לענות על שלוש שאלות רפלקסיה הקשורים לאותו סיפור. מטרת השימוש בכלי הייתה לחשוף עד כמה שניתן ידע סמוי על המועמד (Challis, 1999). ועוד הסברנו, שאנו קוראים למשימה "מיני-פורטפוליו" משום שזו משימה קצרה, "לא ממש פורטפוליו". הסיפורים צריכים להיות אמיתיים, אותנטיים, כאילו הם מספרים אותם בעל-פה. לא צפינו שיכתבו חיבורים אקדמיים.

ועוד הוספנו, שהדבר החשוב ביותר הוא הרעיונות שהם יכתבו ולא כללי הכתיבה.

לאחר מספר שאלות שנשאלנו לדוגמה, "האם אפשר לספר סיפור מגיל הגן"? שהתשובה עליה הייתה: "כן, מה שנראה לכם ראוי", ולאחר שהבטחנו שלא תהיה לאיש גישה אל הסיפורים מלבדנו, כבר היו חיוכים ואפילו הבעות שמחה. מישהי אמרה:

"סוף סוף מישו מתעניין באישיות שלנו". לאחר מכן, הצטרפו אחרים למקהלת תומכים נלהבת מהתהליך שכלל משפטים כגון:

"מאז שהייתי בגן אינני זוכרת שמישהו התעניין בתכונות שלי, ואם אני מתאימה למשהו" "כל הכבוד לכם" "לא שמעתי דבר כזה אצל אף אחד" ו"מאוד מעניין".

חילקנו את המשימה, הם התבקשו לתת הסכמה בכתב לכל שלב בתהליך והובטחה להם סודיות. מי שרצה יכול היה לעזוב באמצע התהליך. קבענו להיפגש שוב בשבוע הבא כשיביאו את משימת הפורטפוליו, להמשך המהלך. כל 99 המועמדים נשארו עד הסוף. משימת הפורטפוליו הייתה להלן:

מועמדים יקרים,
אנו מעוניינים להכיר טוב יותר את המתכשרים להוראה.
הנכם מתבקשים לתאר בפירוט ארבעה מקרים, חוויות, מאורעות או תהליכים חשובים מוצלחים ביותר בחייכם כמו הזדמנויות למידה קודמים, פרויקטים, ניסיון בעבודה, הרצאות, פרסומים או פעילויות במקומות שונים.
לאחר כל תיאור, נא ענו על שלוש השאלות הבאות:
מה אומר הסיפור על אישיותכם?
מהי הרלוונטיות של הסיפור לבחירתכם במקצוע ההוראה?
מדוע בחרתם דווקא בו מבין סיפורים אחרים שוודאי יש לכם, כדי לספר לנו?
סודיות מובטחת.
תודה על שיתוף הפעולה.
צוות המחקר

כל משתתף קיבל קוד מספרי, והצופן נשמר בקובץ סודי. השתמשו בו רק לצורך המחקר. הובטח לכל משתתף שהוא יוכל להיפגש עם החוקרים לצורך דיווח על ניתוח הנתונים שלו, ואכן כך עשינו. אם נרצה להשתמש בכך לצורך אימון ועיצוב במשך הלימודים, אם זה יהיה כרוך בחשיפת נתונים למדריך פדגוגי לדוגמה, הדבר ייעשה רק בהסכמת המשתתף (ראה נספח). הם הביעו הסכמה והתלהבות מהתהליך, גם מהעניין שהוא עורר בהם וגם מהעובדה שהייתה התעניינות באישיותם. רבים רשמו שישנה חשיבות רבה בהכרה עמוקה של המועמדים לפני קבלתם ללימודי ההוראה.

נפגשנו לאחר שבוע. הזדקקתי למספר עגלות כדי להעמיס את "הנתונים" במכונית. היו שניות של מבוכה: אחת המשתתפות מתקרבת עם מגש גדול ועליו קרם בוואריה, ממקום אחר מגיעה קערה עם טירמיסו (מה עושים עם זה?), פלקטים גדולים עם ציורי עפרון יפהפיים, פסלונים, עבודות-יד, כרית עם הדפס של המועמדת מוקפת בקבוצת ילדים, חפצים ותמונות יקרי ערך. דבר אחד בלט: הבנות הביאו כמות גדולה של חומר כתוב ושל ראיות מכל הסוגים בהשוואה לבנים. לצד צילום תוצאות של מבחן פסיכומטרי או תעודות הצטיינות שונות, נמסרו חפצים מעניינים שנתנו להם אנשים שונים, דוקומנטים, המלצות, מכתבים. אחת המשתתפות רצתה להראות את האמפטיה שלה כלפי נזקקים. היא הביאה תמונה של אדם קטוע רגל מטויל שלה בהודו, וסיפרה שעצרה באמצע הטיול כשחבריה המשיכו. היא נשארה שלושה ימים באותה עיירה כדי לעזור לאותו אדם. בצד האחורי של התמונה שהביאה היא רשמה: "כבר מזל להיוולד בעולם של אינסוף אפשרויות, אני מודה לאל. ובכל מה שיש לי הייתי רוצה להתחלק עם הנזקקים".

מועמדת אחרת הגיעה למסקנה שהיא מסוגלת ליצור קשר עם ילדים בעלי לקויות למידה בעקבות טיפול בילד עם מוגבלויות שכליות. לכן בחרה במקצוע ההוראה. היא הביאה תמונה של ילד שטיפלה בו. בעבודת הפורטפוליו היא רשמה: הילד המיוחד שטיפלתי בו לימד אותי "מהם החיים".

מועמדת אחרת רצתה להראות את תכונת האחריות שבה והיא רשמה בעבודתה: "מערכת החינוך שלנו זקוקה לבדק בית רציני. אחי, שהיה אז בכיתה ג' למד בבית-ספר שלכאורה היה אמור להתמודד עם תלמידים אשר זקוקים לעזרה בבעיות קשב וריכוז. . . . המורים והמנהל התעורו מאחריות ולא היו מסוגלים להקשיב, להשקיע. הילד סולק מבית-הספר בטענה כי הם אינם יכולים להתמודד אתו ושהוא זקוק למסגרת אחרת. הילד הועבר לבית-ספר אחר ששם הוא חונך למופת. אני רוצה להיות חלק מאותם מורים המאמינים בילד. . . אני מאמינה שאפשר להקים דור חדש של מורים. . . ולכן אין הדבר תלוי אלא בָּנוּ !!!"

זה היה אחד המחקרים המרתקים שהיו לנו. לא אשכח את אותה נסיעה חסרת הסבלנות הביתה באותו יום, כדי להתחיל בניתוח. הניתוח התחיל מיד, עוד לפני שסיימנו להפעיל את שאר הכלים. שלושת הכלים הבאים היו שאלונים, לכאורה סגורים, אך לא לגמרי: רצינו לקבל מהם כמה שיותר מידע ומכל מיני מקורות: לכן ביקשנו בעל-פה, בכל הזדמנות, גם כאשר ענו על השאלונים, לרשום כל הערה או כל מחשבה העולה בדעתם באותה עת. כך קיבלנו גם תשובות לשאלון וגם רפלקסיה. השאלונים יושמו לתחום החינוך מתחום הרפואה. השאלונים חוברו לצורך אבחון האפיונים האישיים של מועמדים לרפואה (Katz, 2006). בעקבות ההיענות הגבוהה והעמדה החיובית של המועמדים לרפואה לשאלונים אלה, הוחלט לנסות ליישם בתחום החינוך:

4. שאלון תפיסת תפקיד (חשיבה אינטואיטיבית, ספונטנית). מועמדים התבקשו לרשום אפיונים של מורה טוב על דף חלק באופן אינטואיטיבי ספונטני, עם הגבלה מספרית של 6-7 אפיונים:

אפיוני מורה

מהם לדעתכם האפיונים הרצויים אצל כל מורה?
בדף שלפניכם ערכו רשימה של 6-7 אפיוני מורה העולים בדעתכם בספונטניות.

שאלון זה היה ברור והם ענו עליו בלי היסוס. הם לא רשמו מילה או כותר אלא הם פירטו יותר, לדוגמה:

"מורה שמכבד = כבוד, כלומר לתת כבוד, להתייחס בכבוד לכל אחד גם אם הוא ילד מתקשה ואטי. לא ללגלג או להשפיל אותו בכיתה".

השאלון הבא היה קשה להם הרבה יותר:
5. שאלון תפיסת תפקיד (חשיבה קוגניטיבית מושכלת): המועמדים התבקשו לדרג את אפיוני המורה שכתבו לפי סדר חשיבותם להוראה:

דירוג אפיוני מורה לפי חשיבותם

דרגו את אפיוני המורה שרשמתם במספרים: מהחשוב ביותר לחשוב פחות. האפיון החשוב ביותר יהיה אפיון מספר 1.

כאן היו התלבטויות:

"אי אפשר לדרג, צריך גם את זה וגם את זה".

או

"אי אפשר להגיד שזה חשוב יותר מזה".

אפשר היה לחוש את הקושי שלהם, אך הם עמדו גם בזאת.

6. השאלון השלישי היה שאלון מודעות עצמית מקצועית, משימה אישית: המועמדים התבקשו לערוך רשימה של אפיוני מורה המאפיינים אותם:

אפיוני מורה המאפיינים אתכם

רשמו ממספר אפיוני מורה המאפיינים אתכם אישית (כ-8 אפיונים).

גם שאלון זה היה יכול להכיל למעשה רק 6 מילים או צמדי-מילים, אך הוא הגיע עם שלל הסברים ופירוט, הערות או דוגמאות. שמחנו על כך, היינו לעשירים. הנה דוגמה אחת מיני רבות:

כושר הנהגה - יכולת תפקוד בקבוצה. ראייה כוללת של הכיתה תוך מתן שימת לב לפרטים ול"נפשות הפועלות", לכל תלמיד בפני עצמו. החשיבות הגדולה של מורה בתור מנהיג הוא שילוב של שני הקצוות הללו, ולדעתי יש בי את זה.

נדיבות, רוחב לב - מעצם היות ההוראה מקצוע שעוסק בנפש האדם ועינינו, להוציא את כוחותיהם של התלמידים אל הפועל, תוך כדי הלימוד השוטף שעליהם להספיק, חייבת מורה להיות מוכנה להתמסר אל תלמידיה באמת, ולכן דרושים נדיבות לב, רצון לעשיית חסד, לרוחב לב השואף להעניק, וגם את זה יש בי. פתיחות וכנות - מורה שמדברת עם תלמידיה בגובה העיניים, בכנות, בידדות נעימה, תוך כדי כך שהיא מובילה ומנחה את התלמיד באסרטיביות, ללא ויתורים על חובותיו, היא בד"כ מתקבלת יותר על הלבבות ומצליחה לחדור אל לב התלמידים ולחנכם. תכונה ידועה בי.

אסרטיביות - תפקוד ברגישות ובנחישות. יכולת להתמודד עם מצבים נתונים בקור רוח ועם זאת בזרימה, בהומור, ולהיחלץ מכל עניין בקלות. מורה חייבת כוח כזה. יש לי.

רטוריקה טובה - יכולה להסביר בבהירות חומר גם בהיקף גדול, מכיוון שכל העניין הוא לחלק את החומר לנושאים וכך לא נוצר עומס מחשבתי. חשוב מאוד שמורה תדע להעביר את דבריה בצורה בהירה ופשוטה, ולא מסובכת.

רגישות בין אישית - מעלה עליונה מאוד אצל כל אדם ובפרט אצל מורה, שעוסק עם נשמות ולא רק עם חומר לימודי, הוא כושר רגישות בין אישית, שמתבטא באופן דיבורה, בתוכן הדיבור, ביכולת לתת תשומת לב לכל תלמיד בעדינות ורגישות גם לאחר השיעור והלימודים, ע"מ להעניק לו תחושה טובה שתמריץ אותו ללמוד, להשקיע ולהתקדם. זהו מוסר חברתי שמחויב המציאות שיהיה למורה. לדעתי זה קיים בי. (מועמד 67)

מטרת הכלי הבא הייתה ללמוד על עמדותיהם של המשתתפים כלפי המכללה והלימודים בה, כלפי מקצוע ההוראה, כלפי המחקר, כלפי השאלונים, כלפי הפורטפוליו וכלפי הרפלקסיה. גם מפה עלו שלל דעות המאירות את אפיוניהם האישיים כמורים לעתיד.

7. רפלקסיה מובנית

אנו מבקשים את הערכותיכם לגבי הנושאים הבאים:

- מדוע בחרתם ללמוד במכללה זו? האם חשבתם על לימודים במכללה אחרת? או במקום אחר, פרטו.

- מה דעתכם על עבודת הפורטפוליו שהכנתם?

- מה דעתכם על השאלונים?

- סיפרו על כשלון אחד בחיכם, כיצד התגברתם עליו.

תודה על שיתוף הפעולה.

צוות המחקר

לאחר מפגשים עם המועמדים, ובהזדמנויות שונות, החוקרים רשמו דברים שאמרו המשתתפים, תיארו התנהגויות ורשמו הערות על כך. נרשמו גם דברים שאמרו המועמדים בשיחות עם החוקרים ובשיחת הסיכום כשהחוקרים הראו למועמד את תוצאות המחקר עליו. כל זה נוסף על ההערות האישיות שהמועמדים התבקשו לרשום בחופשיות בכל שלב משלבי מהלך המחקר. כל החומר שהופק נכנס לניתוח הנתונים.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה על סמך כל התיאורים המילוליים והבלתי מילוליים (Goetz & LeCompt, 1984). מפת המבנה הקונספטואלי התגבשה בתהליך דינמי של בניית תיאוריה המעוגנת בשדה – Grounded theory (Glaser & Strauss, 1967). הניתוח היה אנליטי עם מאפיינים אינטואיטיביים שמטרתו מתן משמעות, פרשנות והכללה לתופעה הנחקרת (איילון וצבר-בן יהושע, 2010), בלויית קריאת ספרות, חזרה לשדה, שוב לספרות ובחזרה לשדה:

לאחר קריאה הוליסטית של הנתונים, ארגונים וצמצומם, הוחלט שיחידת הניתוח תהיה היגד או אפיזודה. היגד הוא משפט אחד או משפטים מעטים או תמונה או חפץ המביעים רעיון השייך לתחום או לאפיון אישיותי אחד. כל החומר הכתוב והמשוכתב פורק להיגדים ולאפיזודות בניסיון להבחין ביניהם. לדוגמה, תמונה המראה את המועמדת מוקפת בילדים המחייכים אליה, נרשמה בקטגוריה של "כישורים חברתיים" כתמונה המראה הצלחה חברתית.

ה"השוואה המתמדת" – Constant Comparative Analysis (Glaser & Strauss, 1967), שבאמצעותה נגזרו קטגוריות, אפשרה תהליך פרשני שעזר בהבנה מחודשת של העניין הנחקר. המשגה תיאורטית, קריאה הוליסטית חוזרת וחזרה לנתונים הגולמיים התבקשה כדי לוודא שלא התרחקו יתר על המידה מהנתונים עצמם (קסן וקרומר-נבו, 2010). דבר זה היה חשוב לצורך חיזוק אמינות המחקר (Lincoln & Guba, 1985). תהליך ניתוח הנתונים היה תהליך אינדוקטיבי שבו הממצאים, המסקנות והתיאוריות התפתחו מתוך עיון וחקירה בנתונים שהמשיכו והצטברו. המבנה התיאורטי נבנה שלב אחר שלב, על יסוד ראיות, עדויות ופיסות מידע בתהליך דינמי של רצף "מעגלי" (Janesick, 1994), בשיטתיות בהתאם לשלבים המתוארים אצל איילון וצבר-בן יהושע (2010):

בהתחלה אותרו והוגדרו "קטגוריות ראשוניות" (primary categories), מתוך חיפוש אחר תמות ונושאים חוזרים. הראיות הוכנסו לקטגוריות בפקודות ה"copy" ו"paste" מהחומר הגולמי, כדי שכל יחידת מחקר תיכנס לניתוח רק פעם אחת וכדי שכל היחידות תיכללנה בניתוח. הקטגוריות הוגדרו במדויק, החומר קודד גם לפי מערכת קריטריונים (etic) שעלתה ונוצרה גם מתוך קריאת החומר התיאורטי – theoretical sampling (צבר-בן יהושע, 1990).

בשלב הקידוד הצירי, התגבשו הקטגוריות והפכו למובנות וממוקדות. בשלב זה נבדקו כל הקריטריונים שנכללו בקטגוריות גם בספרות לדוגמה, ראייה המשקפת "יצירתיות" נחשבת לאחד הכישורים הקוגניטיביים. בספרות מצאנו התייחסויות לאפיונים אישיותיים שונים כגון מאפייני האינטליגנציה, מאפייני האינטליגנציה הרגשית או אפיוני הלומד בעל ההכוונה העצמית – כל אלה עזרו לנו לגבש את הראיות שמצאנו בשדה המחקר.

בשלב השלישי – שלב הקידוד המוכוון, כל קטגוריה עברה תהליך של ניפוי, עיבוד וזיכוכ (Refining). וכל הקטגוריות יחד יצרו את התמונה השלמה. הניתוח הסתיים רק כאשר הוא היה רווי בממצאים שהחלו לחזור על עצמם.

בעיבוד הנתונים, שכיחות ההופעה, כלומר מספר הראיות בקטגוריה, קבע את גודל הקטגוריה. אחוז הראיות שבקטגוריה ביחס למספר הכללי של הראיות בכל הקטגוריות קבע את עוצמת הקטגוריה. בשאלון שבו דירגו המשתתפים את אפיוני המורה לפי סדר החשיבות הוחלט להשתמש בשלושת האפיונים הראשונים ולתת להם את העוצמה המתאימה לפי הסדר שהמשתתפים קבעו. לדוגמה אם הסדר היה: 1. מנהיגות; 2. כושר ביטוי; 3. רפלקטיביות, בניתוח נרשם אפיון ה"מנהיגות" בקטגוריה של "כישורים חברתיים" שלוש פעמים, האפיון "כושר ביטוי" נרשם בקטגוריה של "כישורים קוגניטיביים" פעמיים והאפיון "רפלקטיביות" נרשם בקטגוריה של "כישורים מטה קוגניטיביים" פעם אחת. המשתתפים אישרו שהדירוג שנתנו לאפיונים שרשמו, מתאים לעוצמה שאנו נתנו לאפיונים בניתוח. בסוף התהליך אותרו קטגוריות הגרעין (core category) על-ידי בדיקה כמותית של מספר ההיגדים בכל קטגוריה. קטגוריות הגרעין היו הקטגוריות שקיבלו את האחוז הגבוה ביותר.

תהליך הקטגוריזציה על כל שלביו היה ארוך ומיגע, אך מעניין. ניתוח אוסף גדול כל-כך של אלפי יחידות מחקר הפך את עבודתנו לקשה כל-כך, שרק החשיפה העמוקה והמעניינת שבאה אחריה שימשה לה פיצוי. הקטגוריות הברורות והקריטריונים שבתוכן, סידורם בסדר היררכי לפי מספר הראיות שבתוכן וקביעת קטגוריות הגרעין, יצרו את מפת המבנה, שנבנה ממנה הפרופיל האישי. באיזו מידה הצלחנו להבין נכון את תפיסתם של הנחקרים, או באיזו מידה תיאור המציאות שחקרנו, אכן מדויקת?

לאמינות (trustworthiness) זו שתי פנים: תוקף איסוף הנתונים ותוקף ניתוח הנתונים (צבר-בן יהושע, 2001; Denzin & Lincoln, 2000).

בדקנו ודאגנו לכך, שאותם הנתונים שהגיעו למחקר, הגיעו לפחות משלושה מקורות או כלים שונים (שילוש). שנית, המבנים התיאורטיים שבנינו נבדקו ואושרו אצל שופט-מומחה חיצוני, נוסף על תיקוף הקידוד הראשון השתמשנו בקולגות. לתיקוף הקידוד המוכוון, אספנו מדגם של נתוני לומדים ונתנו למומחה חיצוני לנתח. הייתה הסכמה בהשוואה בין עבודתנו לעבודתו. אימות הממצאים נעשה באמצעות חזרה אל המשתתפים וקבלת תגובותיהם להבנותינו:

כשהתגבש פרופיל אישי לכל מועמד, המשתתפים קבעו תור כדי להיפגש אתי ולראות את הממצאים. הסקרנות לדעת מה מצאנו לגביהם הייתה עצומה. הם יצאו נלהבים. מספר משתתפים קטן יצא בהרגשה קשה. למדנו שצריך גם לדעת כיצד לשוחח אתם על הדברים. חשוב איך מתווכים להם את התוצאות. בדרך-כלל התגובות היו תגובות של התפעלות מהדיוק. היו משתתפים שאמרו: "אתם הגדרתם טוב ממני את הבעיה שלי".

המשתתפים אישרו את הממצאים – member check (Guba & Lincoln, 1981). השהייה הרבה בשדה המחקר והרמה הגבוהה של פתיחות ביחסי חוקר-נחקר תרמה לשיתוף פעולה גבוה מצד המשתתפים.

ממצאים

1. תוצאה ראשונה שהתקבלה מהניתוח הייתה מפה מבנה קונספטואלית.
המבנים עלו מתוך 9,108 ראיות שאורגנו תחת 45 קריטריונים שסווגו אחר-כך ל-19 מבנים:

מבנה קונספטואלי של אפיוני מועמדים ללימודי הוראה במכללה (n=99)

1. כישורים קוגניטיביים ומיומנויות ניהול משאבים

1. כושר ביטוי (בכתב או בעל-פה), זיכרון, הישגים בלימודים, הצגת נתונים באופן מתקשר
2. תהליך טקסט, שאלת שאלות, אבחון, הוצאת עיקר מטפל, ניסוח השערות, תכנון תהליכים
3. פתרון בעיות, ניתוח נתונים
4. חשיבה ביקורתית – שימוש מושכל במאגרי מידע, בחירת מידע רלוונטי, התבוננות/תצפית
5. חשיבה לוגית – ארגון חומר, בחירה, קבלת החלטות, הסקת מסקנות, סיכום, שיפוט, הערכה
6. חשיבה מקורית/יצירתית
7. חיפוש מידע במקורות מגוונים (אנושיים, ממוחשבים)
8. ארגון הזמן והסביבה הלימודית
9. שימוש בכלי מחקר או בכלי למידה, חיפוש וסיוע

2. כישורים מטה-קוגניטיביים

10. הכרת עצמו כלומד – מודעות עצמית
11. שימוש מושכל באסטרטגיות למידה
12. הערכה וביקורת, הערכה עצמית הערכת יעילות אסטרטגיות
13. רפלקסיה
14. מעקב וויסות, תכנון וחקר
15. מיוזג והכללה של ידע
16. העברה
17. הכוונה עצמית, למידה כל החיים, בשלות, בגרות, ביצוע שינויים בחינוך, בלמידה, בהתנהגות

3. כישורים חברתיים

18. מודעות לסביבה האנושית, ריכוז בלומד, הכרת האחר
19. תקשור עם הסביבה, תקשורת עם ילדים, הקשבה, הגבה, קשר בין-אישי, אימון הדדי
20. עבודה שיתופית, ייעוץ, סובלנות לדעות אחרות
21. הנהגה, ניהול שיח ודיון, שכנוע, התחשבות, ניהול שיעור מוצלח

4. כישורים מוטיבציוניים

22. הנעה פנימית, ערך העיסוק בתחום (value orientation), רצון להצטיין
 23. נקיטת יוזמה
 24. סקרנות ועניין בחומר ובבני-אדם, פתיחות
 25. עמידה במצבי תסכול, בקשיים פסיים (resilience), עמידה בלוח-זמנים, גמישות
 26. לקיחת אחריות, מסירות, משמעת עצמית, כושר ריכוז
 27. חוללות עצמית (self-efficacy)
 28. השקעת מאמץ, התמדה, כוח רצון, נחישות, חריצות
-

5. ערכים

29. בשלות ערכית, עמדות חינוכיות, יושר, הגינות, מוסריות, צניעות, ענווה, אהבת הארץ

6. כישורים אפקטיביים

30. אמפטייות, אכפתיות, רגישות

31. עזרה בלי תמורה, התנדבות, תמיכה ונתינה

7. מיומנויות מטה אפקטיביות

32. מודעות לרגשות

33. מעקב וויסות ושליטה ברגש, שליטה במאמץ או בלחצים אישיים, סבלנות, הכלה, עמידה באי וודאות

8. מיומנויות מוטוריות, פיסיות

34. ידיים טובות (ציור, מוסיקה, נגינה), ספורט, כושר קרבי, ריקוד, הליכה, החלקה על קרח

9. חשיבה שטחית, רדודה. יכולת ניהול משאבים מוגבלת

35. חשיבה שטחית, רדודה. יכולת ניהול משאבים מוגבלת

10. כישורים חברתיים נמוכים

36. תוקפנות, יהירות, עקשנות יתר, אובססיביות, אימפוטנטיות, מופנמות, ביטול עצמי, חוסר יכולת לתקשר

11. חוסר מוטיבציה

37. חוסר מוטיבציה, מוטיבציה חיצונית, חוללות עצמית נמוכה לבצע משימות הקשורות לתחום ההוראה, חוסר ביטחון עצמי

12. חוסר ערכים, איכויות אישיותיות נמוכות, מניעים חיצוניים

38. מניעים חיצוניים, איכויות אישיותיות נמוכות, חוסר אמינות, חוסר צניעות, צביעות

13. חוסר רגישות

39. חוסר רגישות

14. שליטה נמוכה ברגש

40. שליטה נמוכה ברגש

15. עמדות כלפי לימודים במכללה

41. עמדות כלפי לימודים במכללה

16. עמדות כלפי פורטפוליו

42. עמדות כלפי פורטפוליו

17. עמדות כלפי ראיונות

43. עמדות כלפי ראיונות

18. עמדות כלפי מראיינים

44. עמדות כלפי מראיינים

19. עמדות כלפי שאלונים

45. עמדות כלפי שאלונים

2. תוצאה שנייה קשורה לבירור קטגוריות הגרעין של כל המשתתפים במחקר: קטגוריות הגרעין שהכילו את התיאורים הגדושים ביותר של ראיות היו לפי הסדר: מוטיבציה (19%), כישורים חברתיים (17%) וכישורים קוגניטיביים (15%). המועמדים ללימודי הוראה השקיעו את עיקר מאמציהם באיסוף נתונים המראים שיש להם מוטיבציה גבוהה ללמוד הוראה, אחר-כך אספו נתונים המראים שיש להם יכולות בין-אישיות לתקשורת וחברה ולבסוף ניסו להראות כישורים קוגניטיביים. יתכן שחשבו שאלה היו האפיונים המצופים מהם כדי להיות מורים בעתיד. רוב אוכלוסיית המחקר הייתה בנות (69%), לכן אוכלוסיית הבנות הייתה דומיננטית בקביעת תוצאה זו. תוך כדי ניתוח שמנו לב שבדרך כלל, כאשר התוצאה בניתוח לא התאימה לתוצאה כללית זו, הייתה זו עבודה של משתתף בן. שמנו לב שהראיות שהגיעו מנחקרים בנים היו שונות מהתוצאה הכללית. אוכלוסיית הבנים נראתה שונה מאוכלוסיית הבנות, אך כיוון שהם היו רק 31% מהאוכלוסייה הכללית, הם נבלעו בתוך אוכלוסיית הבנות. לכן החלטנו להפריד את חומר הראיות של הבנות משל הבנים, כדי לחשוף את השוני ביניהם. כך עשינו וקיבלנו תוצאה שלישית מעניינת, אך צפויה:

3. תוצאה שלישית הראתה את ההבדלים בין הבנות לבנים:

קטגוריות הגרעין אצל הבנות היו:

1. כישורים מוטיבציוניים (19%)

"אני מרגישה רצון גדול ללמוד, להשפיע, לכוון ולהיות דמות משמעותית בחייהם של מי שאהיה המורה שלהם" (מועמד 67)

2. כישורים חברתיים (18%)

"הסיפור הזה מראה . . . שחשוב לי היחס בין איש לרעהו. מילים קטנות עושות המון . . . יש לכבד את התלמיד" (מועמד 11)

3. כישורים קוגניטיביים (15%)

"עצם העובדה שיש לי תעודת בגרות בממוצע כזה, מראה על יכולת" (מועמד 53)

אך קטגוריות הגרעין אצל הבנים היו:

1. ערכים (33%)

"הישיבה חיזקה אצלי את הרצון לצאת ולתרום ולא לבחור במקצוע שיהיה טוב רק לי. . . אני ואשתי דנו בעניין השכר של מורים והגענו למסקנה שיהיה לי מאוד קשה כגבר לכלכל משפחה במשכורת של מורה. כמעט שפניתי ללימודי הנדסה, אך לבסוף החלטנו שמה שחשוב עכשיו לעם ישראל זה מחנכים טובים ונסתדר כלכלית, אז לא נהיה עשירים" (מועמד 71)

2. כישורים חברתיים (22%)

"בגיל מוקדם השתוקקתי לקנות סוס והדבר היה כרוך בעלות גבוהה. לצורך כך ארגנתי קייטנה ל-30 ילדים והצלחתי בזה מאוד, גם הארגון והתכנון של הקייטנה, והעבודה עם הילדים גרמו לי הנאה".

"התנסיתי בפיקוד על חיילים במהלך השירות. כולל בשעת מבצעים. . ."

"יש בי יכולת פיקודית ואני גם נבנה מזה" (מועמד 84)

3. כישורים מטה קוגניטיביים (15%)

"אני אדם עמוק ונמשך לדברים מופשטים. אוהב אמנות. עד כיתה י' לא הייתי מודע ליכולות שלי בתחום האמנות" (מועמד 73)

"יכולתי לתפקד בקור רוח, גם בתנאים קשים ובמצבים קיצוניים, זה אתגר" (מועמד 84)

התשובה לשאלה מי הם המועמדים שהגיעו אלינו, הייתה עתה ברורה: מפת המבנה של הבנות הייתה שונה מזו של הבנים: הבנות שהיו הרוב, היו מועמדות בעלות מוטיבציה גבוהה מאוד להתקבל להוראה. הן גם הראו יכולות חברתיות: חלקן היו מדריכות בתנועת הנוער או בשירות הצבאי/לאומי וניסו גם להפגין כשירות בתחום החברתי.

הבנים היו תלמידי ישיבות הסדר שסיימו שירות צבאי, רובם ביחידות קרביות או מיוחדות. מוריהם שכנעו אותם להתכשר להוראה. מטרת הפרויקט הייתה להכניס אנשים טובים למקצוע ההוראה, שהפך מזמן למקצוע נשי. משיחות אתם התברר שרובם לא התכוונו במיוחד להיות מורים, אלא לקבל תעודת הוראה, "שיהיה" כדבריהם. הבנים באו מאוכלוסייה ברמה סוציו-אקונומית בינונית ומעלה לעומת הבנות שבאו בדרך-כלל מאוכלוסייה ברמה סוציו-אקונומית בינונית ומטה. גם הציונים הפסיכומטריים של הבנים היו גבוהים משל הבנות. הבנים היו חדורי ערכים, בעלי כישורים חברתיים ואנשים עם יכולות מטה קוגניטיביות. לא כל הבנים היו חדורי מוטיבציה לעסוק בהוראה. ההבדל בלט בעבודות הפורטפוליו: הבנים התאמצו פחות להכין את עבודת הפורטפוליו, הם רשמו כ- 2-3 עמודים ולא טרחו להביא ממצאים מעניינים, לעומת הבנות שרשמו כ- 10-15 עמודים ואף יותר והביאו ממצאים מעניינים ומגוונים. ממוצע מספר הראיות לקטגוריה אצל הבנים היה 3.5, ואצל הבנות ממוצע מספר הראיות לקטגוריה היה 8.

4. תוצאה רביעית הייתה פרופיל אישי למועמד, שהתקבל מתוך מפת המבנה לאחר שהורדנו את הקטגוריות שאפיינו עמדות כלפי המכללה והמחקר. הפרופיל של מועמד למקצוע ההוראה כולל ארבע עשרה מבנים של אפיונים אישיים. שמונה מבנים חיוביים ושישה מבנים שליליים:

מפת האפיונים האישיים של מועמדים ללימודי הוראה (n=99)

שמונה מבנים אישיים חיוביים :

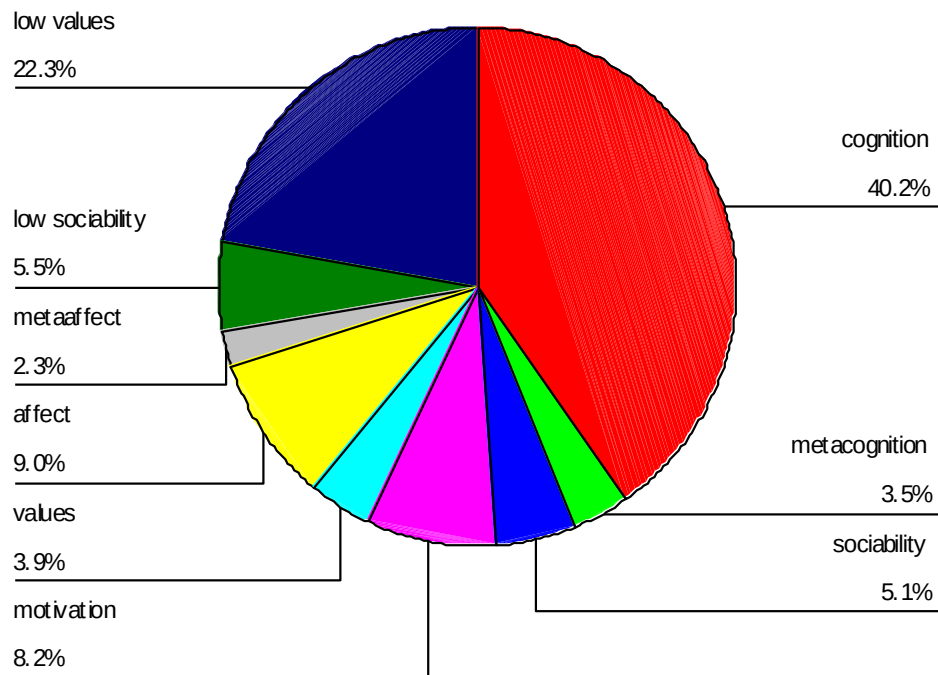
1. כישורים קוגניטיביים
2. כישורים מטה-קוגניטיביים
3. כישורים חברתיים
5. ערכים
6. כישורים אפקטיביים
7. מיומנויות מטה-אפקטיביות
8. מיומנויות מוטוריות, פיסיות

שישה מבנים שליליים :

9. חשיבה שטחית
 10. כישורי חברה נמוכים
 11. חוסר מוטיבציה
 12. חוסר ערכים
 13. חוסר רגישות
 14. שליטה נמוכה ברגש
-

להלן כמה דוגמאות לפרופילים של מועמדים שהתקבלו :

Profile 15



תרשים 1 : פרופיל 15

פרופיל 15 הוא פרופיל של מועמדת שמנסה להרשים בעיקר בכישורים קוגניטיביים (40%), כשהציון הפסיכומטרי שלה היה 510 :

"אני מסוגלת ללמוד הרבה דברים. אני באמצע תהליך ההתלבטות שלי. כלומר התהליך עוד לא נגמר – מורה, גננת, חינוך מיוחד, תיכון, אנגלית. ספרות באוניברסיטה – התחלתי לשקול ברצינות . . . "

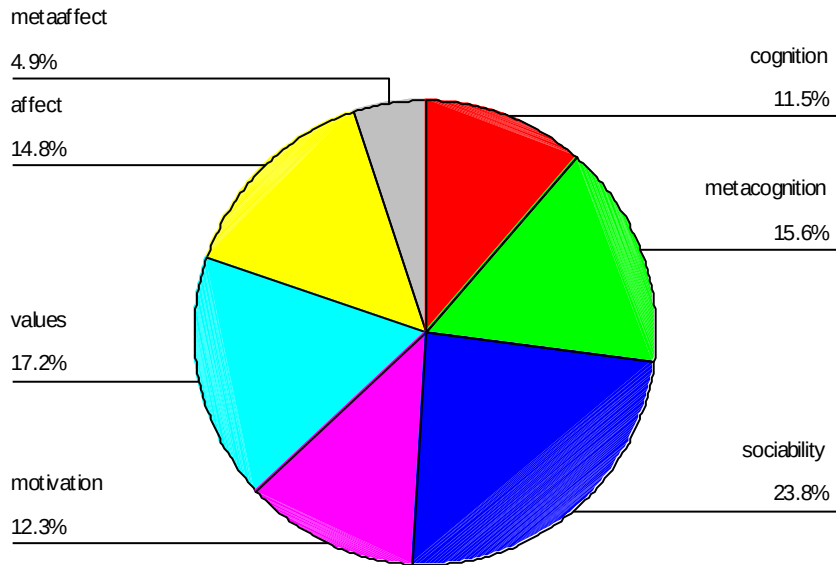
או :

"רוצה להיות אחות. . . אני מדריכה, הבנות מפריעות, צווחות וצרחות." "חלום חדש – עריכה ספרותית . . . טוב אז עבודה סוציאלית. . . לא התקבלתי כי החוג היה מלא. טוב, ננסה שנה הבאה. מה עד אז? מכללה"

בעלת איכויות אישיות נמוכות, ממוקדת בעצמה (28%) ונמוכה בערכים. מועמדת שוועדת הקבלה קרוב לוודאי לא הייתה שמחה לקבל להוראה (במקרה שלנו, לצערנו, היא כבר התקבלה).

לעומתה המועמדת הבאה :

Profile 16



תרשים 2 : פרופיל 16

פרופיל 16 היא מועמדת שיש לה מכל הכישורים החיוביים במידה דומה ואין לה אפיונים שליליים (שמחנו שקיבלנו אותה!):

כישורים חברתיים (23.8%)

"אני מתחברת מהר מאוד לאנשים. ותודה לאל זה הדדי. . . היא הייתה מפונקת באופן מוגזם. אך נקשרנו בקשר מיוחד. עד היום שהיא כבר בת עשר. אני יודעת שחלק מהשינוי שחל בה הוא בעזרתי. . . לפחות אותן צרחות. על אף ההגבלות שהצבתי לה בנקודות הכי קשות שלה, יצרתי אתה קשר כל-כך חזק ומיוחד שנשאר עד היום. הראיה היא הפסלון שהיא הכינה לי בשיעור אמנות. סוד החינוך הוא לדעת ליצור קשר חם ואוהב ויחד עם זאת להציב גבולות שהילד משתוקק להם"

ערכים (17.2%)

"ההתגייסתי למשמר הגבול כלוחמת מתוך תובנה עצמית כי ציונית אני וברצוני לתת מעצמי למען הארץ. כמובן ששירותי הצבאי לא פגע ולו לרגע בהיותי בחורה דתית ושומרת מצוות. יצאתי לקורס מפקדי כיתות (מכ"ים) והייתי לסמלת בקו התפר. . . הדרכתי לוחמים. . ."

"כל מי שהולך לחנך מתוך רצון לשנות, צריך להיות מסוגל לעמוד בפני החברה עם האמת שלו ולא להתבייש בה. אדם שלא מסוגל ללכת נגד הזרם בעת הצורך, לעולם לא יוכל לשנות דבר".

כישורים מטה קוגניטיביים (15.6%)

"הסיפור מראה על מודעות עצמית גבוהה: ידעתי בדיוק מה אני רוצה ומה אני מסוגלת ועד כמה אני צריכה להשקיע בלימודים על-מנת להצליח. אדם שלא מודע לעצמו לא יוכל לסייע לאנשים אחרים בדרכם ללמד את עצמם – וזה לדעתי תפקידו המרכזי של מחנך"

"השנים האלה השפיעו עלי וביגרו אותי בצורה משמעותית ביותר. ניתן למנות יתרונות וחסרונות רבים שהתפתחו בי בעקבות אותן שנים. אבל דבר אחד משמעותי ביותר למדתי על עצמי באותן שנים: כאשר אני מקבלת תפקיד, בין מבחירה ובין מכפייה, אני עומדת בו, או במילה אחת – אחריות"

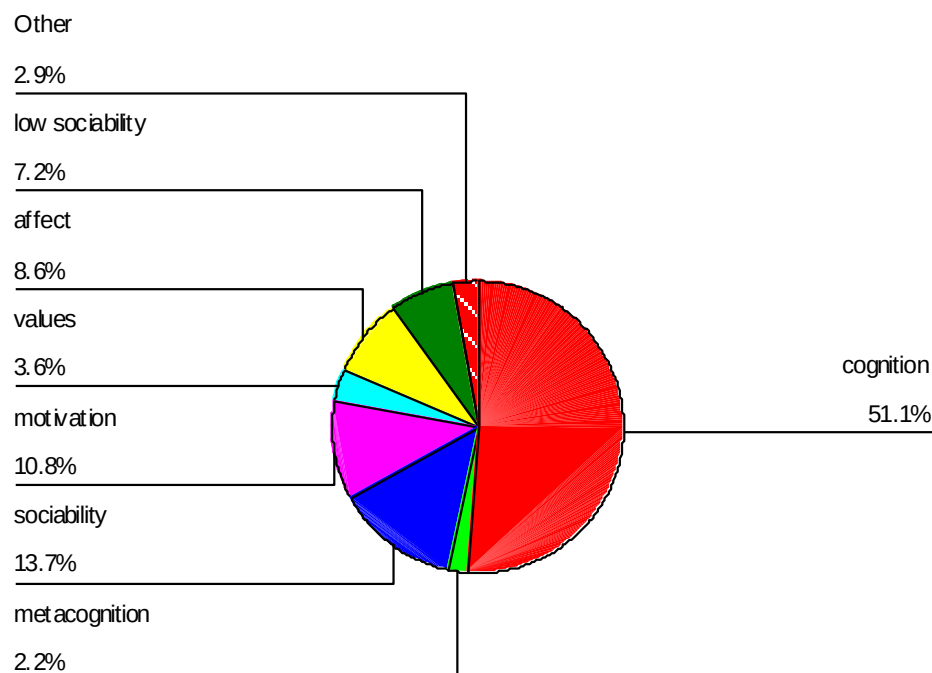
כישורים אפקטיביים (14.8%)

"כשהייתי בכיתות ח'-ט', אחי הגדולים היו מחוץ לבית והורי עבדו קשה . . . כך נשארתי עם שתי אחיותיי הקטנות שהיו בכיתה א' ובמעון. לאחר שהתארגנתי בעצמי הייתי מעירה אותן בכל בוקר, וכמו אימא קטנה פינקתי אותן ב"רק עוד חמש דקות" להתכרבל, אחר-כך עזרתי להן להתלבש, הכנתי להן אוכל וליווייתי כל אחת – מי לגן ומי לכיתה. . ."

האם פרופיל כזה, הוא פרופיל אידיאלי להוראה? הדיון בנושא מתקיים כבר במשך שנים. לעניות דעתנו, ייתכן כי קיימים כמה פרופילים אידיאליים. כל מוסד חינוכי יכול לבחור את המתאימים לו להכשרה להוראה, לפי תעודת הזהות המוסדית שלו ולפי מטרותיו.

בשתי הדוגמאות הבאות המועמדים גבוהים מאוד באפיון אחד ונמוכים בכל השאר. הניתוח מראה מועמדים שונים מאוד זה מזה:

Profile 34



תרשים 3: פרופיל 34

פרופיל 34 היא מועמדת המדגישה :

"הצלחתי בבגרות במתמטיקה . . . הצלחתי להתקבל ללימודים . . . הצלחתי . . .

מביאה תעודות הצטיינות רבות. ומספרת על בעיות בתחומים רבים שבכולם היא המצליחה והחכמה.

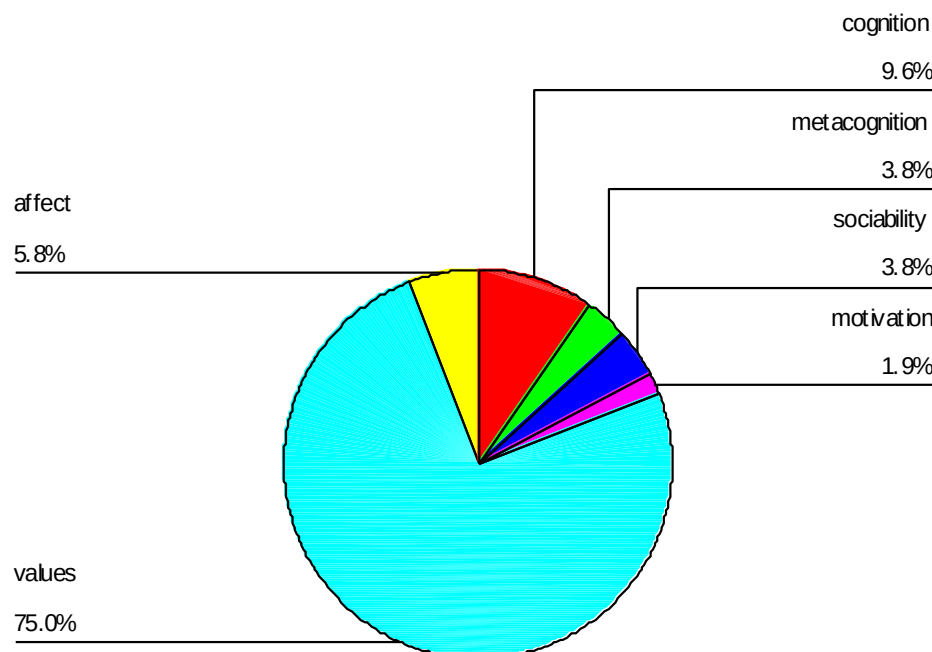
בקטע שהיא מתארת בו יחסים בין-אישיים בעבודת השירות הלאומי שלה היא כותבת :

"זה התחיל מוויכוחים קטנים ושטותיים כביכול, והלך והעמיק עד למצב של תהום עמוקה שהלכה ונפערה בינינו. הלכה והתעמקה. לאט לאט הצטמצמו השיחות בינינו לכאלה הנוגעות אך ורק לענייני עבודה פורמליים. לקראת אמצע השנה היינו זקוקות למתווך שיעביר הודעות מאחת לשנייה. . . הייתי כל-כך לחוצה. . . כל-כך מותקפת. . . המצב הזה שהגעתי אליו הוביל אותי למקומות חשוכים ונמוכים כאלה שעוד לא הייתי בהם. . . יום אחד החלטתי לפרוש מתפקידי בשירות. . . "

האם מתאים לה מקצוע ההוראה?

והפרופיל הבא :

Profile 79



תרשים 4 : פרופיל 79

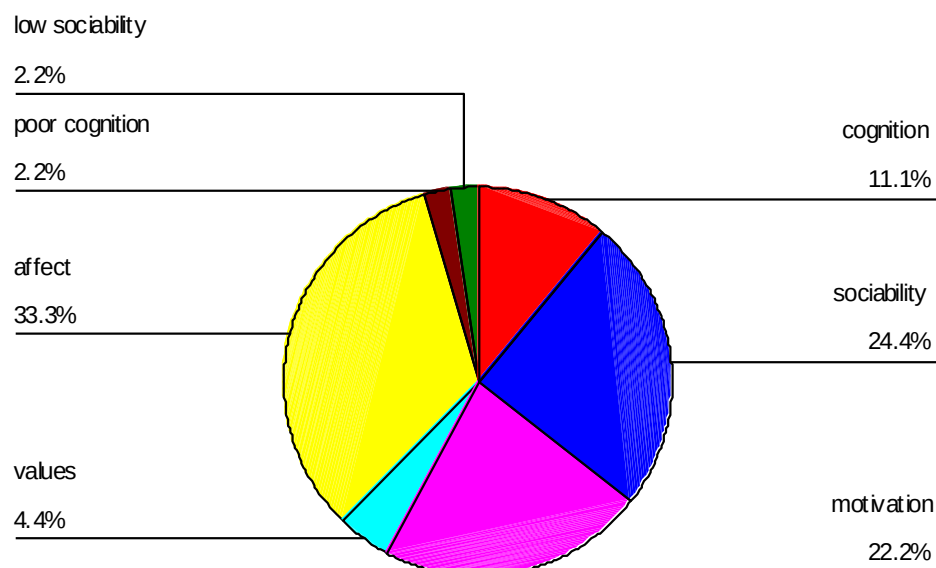
פרופיל 79 הוא אחד הבנים, שסיים ישיבת הסדר. בחור בעל ערכים ברמה גבוהה מאוד, בעל מוטיבציה נמוכה ללמוד. מדבר על ערכים ברמה אנושית, כללית. לא נראה מעשי. מספר על קשר עילאי בינו לבין אשתו. נראה שכרגע איננו מתאים להוראה :

"אני נמשך לאורה הפנימי של התורה, לקיים מצוות ולתקן את מידותיי, הדור שלנו הוא דור מבולבל"
 "ברגעים של החלטות קשות, צריך כוחות נפש גדולים. ההחלטה ללמוד בישיבה גרמה לשינוי רציני בחיי. . ."
 "אני מוכן להודות בטעויות ולשמוע עצות מאנשים בעלי ניסיון"
 "אני אדם שמחפש תכלית בחיים. . . גדלות ובקיאות בתורה עושה חשק ללמוד".

וגם הוא התקבל ולומד. אולי ביום מן הימים ירצה להיות מורה. . .

והאם נקבל את המועמדת הבאה :

Profile 39



תרשים 5 : פרופיל 39

פרופיל 39 היא מועמדת בעלת כישורים רגשיים במקום ראשון (33.3%)

"התנדבתי בבית אבות אחר-הצהרים. בעיקר נקשרתי לרבקה. . . חשוב לתת מעצמך את כל הטוב שיש".

ואחר-כך כישורים חברתיים (24.4%)

"ילד מיוחד מכיתה ב' שלא דיבר עם אף אחד. בכל שיעור הייתי ניגשת אליו בהתמדה ומבקשת ממנו שישתתף. . . בסוף שיעור אחד הוא בא אלי עם ציור של ים ובים שני דגים. מעל הים שמש ופרצוף מחייך. ונתן לי, ללא הסבר. רק כתב: "מי שגיא".

ומוטיבציה (22.2%)

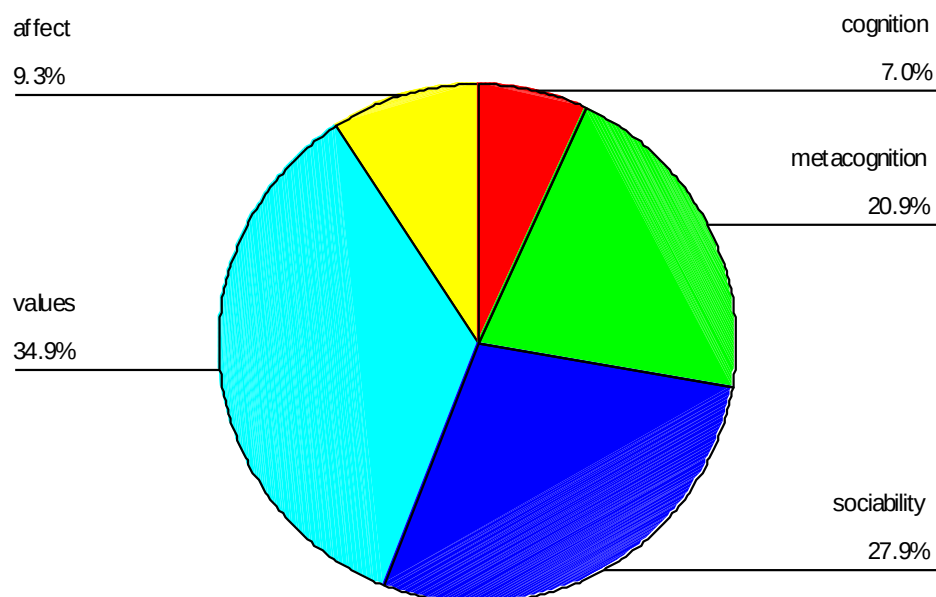
"כוח האמונה הוא המניע אותי, האופטימיות, ראיית המטרה ודבקות בה, כמו-כן ראיית הטוב גם כשהתנאים קשים".

אך יש לה גם אפיונים שליליים (4.4%)

"הפסקתי להשקיע בלימודים. פספסתי חומר. לקח לי זמן עד שהשגתי ספרים. . . כבר לא היה איכפת לי כלום. . . אלא רק לקבל תעודת בגרות. . ."

והאם נקבל מועמד שיש לו כישורים רבים אך הוא חסר מוטיבציה ללמד?

Profile 77



תרשים 6 : פרופיל 77

פרופיל 77 הוא בוגר ישיבת הסדר

בעל ערכים (34.9%)

"... לשמור את הערכים החשובים שחונכנו עליהם כמו כיבוד הורים, כיבוד הזולת, וערך הצניעות ולשלבם בחיינו לבל יישכחו. אדם צריך לדעת מאין הוא בא כדי להמשיך את עתידו".

בעל כישורים חברתיים (27.9%)

"בצבא שירתתי ביחידה קרבית והאוכלוסייה הייתה מכל קצוות החברה הישראלית. השירות ביחד תחת סיכון חיינו תרמו רבות ליצירת קשר חם וכן. עד היום ישנם קשרים חזקים והדוקים בינינו".

וכישורים מטה קוגניטיביים (20.9%)

"חלק מההתבגרות הייתה הבלגה עד לסיום התלות במורה הנ"ל".

אין לו נתונים שליליים אך לא נמצא אפילו 1% ראיות למוטיבציה להיות מורה. הלוא כדי להשיג אוטונומיה, יש צורך במוטיבציה, ביכולת לתקשר ולשתף פעולה עם אחרים (בירנבוים ואחרים, 2005).

וגם הוא כבר התקבל ללימודים, לפי שיטות הקבלה המקובלות... כאן לראשונה נחשף מאגר פרופילים אישיותי ייחודי לכל מועמד. הדוגמאות שהבאנו ממחישות את הצורך בדיון של וועדה מוסדית – על מטרותיה והעדפותיה. לראשונה קיים במכללתנו מאגר מגוון של פרופילים, המכילים אפיונים אישיים המבחינים בין מועמדים. מאגר זה יכול לשמש בו זמנית, גם לצורך דיון בוועדת קבלה וגם לצורך טיפוח והעצמה של אפיונים רצויים במהלך הלימודים.

5. תוצאה חמישית: שש מועמדות ביקשו לאחר חודשיים הזדמנות לשפר ולהגיש שוב את עבודת הפרטפוליו בטענה שלא השקיעו בה מספיק. קיבלנו את העבודות בשנית וניתחנו גם את העבודות האלה. התברר שכל שתי עבודות של אותה מועמדת היו זהות. העבודה השנייה הכילה הרבה יותר ראיות מהראשונה, אך אחוז הראיות בקטגוריות לא השתנה. המבנה של שני הנרטיבים היה זהה לחלוטין, אותם נרטיבים שיקפו את אותה זהות, מה שמוכיח את עקביות ניתוח הנתונים.

6. תוצאה אחרונה הייתה עמדות המועמדים ביחס לנושא הנחקר. העמדות היו חיוביות מאוד גם של הבנות וגם של הבנים, למעט שני בנים שהאחד מהם רשם:

"אינני מבין לשם מה זה נחוץ" (מועמד 98).

והאחר רשם:

"לא מבין מה זה ולשם מה" (מועמד 90).

"רואים שרציתם להכיר את הבנאדם ולא רק את הידע שלו, וזה חשוב" (מועמד 56).

"היה מעניין. הבהיר לי מהי המהות של מורה. התבררו לי דברים שכשלא חושבים עליהם לא מבינים כמה הם חשובים" (מועמד 60).

"נורא לעניין לעשות דבר כזה בכל הקשור למכללה ולהוראה בכלל" (מועמד 51).

"מאוד קשה לכתוב על עצמי. אבל אני מרגישה איזושהי הקלה שבדקים את המועמדים שהתקבלו למכללה" (מועמד 3).

"העבודה גרמה לי לגלות דברים חיוביים על עצמי וחזקה את רצוני לקדם ולהשפיע" (מועמד 29).

"למדתי על עצמי דברים חדשים" (מועמד 9).

דיון ומסקנות

שימוש בפרדיגמה איכותית להערכת מועמדים הנרשמים ללימודים במכללה להוראה.

עבודה זו היא דיווח על ניתוח קונספטואלי – concept analysis (Weaver, Morse, & Mitcham, 2008) כהצעה לחשיפת אפיונים אישיים של מועמדים ללימודי הוראה בדרך איכותית. ניתוח אפיונים אישיים של מועמדים ללימודי הוראה מאפשר למכללות ולבתי-ספר לחינוך לבחור מועמדים רצויים, בהתאם למטרותיהם ולסטנדרטים שהם קבעו. בגלל חשיבות הנושא לפיתוח המקצועי של המורה וההוראה נושא זה מחייב דגש מיוחד. בתחום הרפואה הראו קולטונגה-מורוזי ונורמן (Kulatunga-Moruzi & Norman, 2002) שהמנבאים האקדמיים המסורתיים, מבחני ה-Grade Point Average (GPA), and Medical College Admission Test (MCAT), היו יעילים בניבוי עתיד אקדמי ובביצוע במבחן הרישוי לרפואה, אך הקשר בין ביצועים אלה לביצוע קליני בשטח, נמצא פחות ברור. הרבה מהשונות בביצוע האקדמי נשאר בלתי מוסבר. משתנים אחרים, הם סבורים, אולי אפיונים לא קוגניטיביים יכולים לתרום להסבר ביצועים קליניים ואקדמיים בתחום הרפואה, אך הספרות מציעה מעט מאוד באשר לדרך הטובה ביותר להעריך אפיונים אלה. ועוד זאת, ישנן ראיות מוגבלות לכך שהערכות בלתי מובנות שמשמשים בהן היום, כמו לדוגמה, תיאורי תולדות חיים, ראיונות, סימולציות והתערבויות פסיכולוגיות הן למעשה תקפות ואמינות כדי לנבא הצלחה ברפואה בעתיד (Kulatunga-Moruzi & Norman, 2002; Salvatori, 2002). ויותר מכך, המהימנות הבין שופטית הגבוהה נוצרת כיוון שכל השופטים רואים את אותם ביצועים (Eva & Reiter, 2004). בכל אופן, דבר אחד ברור, הניסיון להשיג תוקף דרך כלים מובנים המבודדים משתנים מהקשרם הטבעי, הוא בעייתי, כי אפיונים אישיים (traits) הם איכויות קבועות (stable) ויש להם סיכוי להופיע במספר כמעט בלתי מוגבל של הקשרים (Eva & Reiter, 2004; Salvatori, 2002; Matthews).

(Deary, 1998). כך תפיסה הקשרית הוליסטית שמוזהה אפיונים אישיים בסביבות שונות בתקופת זמן נתון נראית יעילה מאוד למטרה זו.

מניתוח עבודותיהן של שש מועמדות שהגישו עבודת הפורטפוליו "משופרת" לבקשתן התברר, שהמבנה של שני הנרטיבים שכל מועמדת מסרה היה זהה לחלוטין, אותם נרטיבים שיקפו אותה זהות, מה שמוכיח את עקביות ניתוח הנתונים. אפשר מכאן לומר שאפשר להשתמש באותה שיטת ניתוח גם במכללה שאינה דתית או במכללה חרדית ואולי אף למצוא מפת מבנה דומה של מועמדים למקצוע ההוראה.

הפרדיגמה האיכותית משתמשת בהקשר אותנטי מגוון, מציעה הזדמנות שווה למועמדים להציג את עצמם כפי שהיו רוצים. כאשר כלי המחקר מעניינים, משמעותיים ולקוחים מהחיים האמיתיים, הידע הסמוי נחשף ביתר קלות. במחקר הנוכחי, המועמדים מגיבים בחיוב והם מלאים באנרגיה וברצון לאסוף ולהציג ראיות. השאלונים והרפלקסיות משלימים את התמונה. המבנים עולים תוך כדי ניתוחים חוזרים ונשנים, קריאת ספרות, חזרה לשדה, עידון ושיכתוב הקטגוריות (צבר-בן יהושע, 1990; Denzin & Lincoln, 2000). החוקר האיכותי, ככוריאוגרף, יוצר ריקוד כדי לבטא מציאות. בעבור הכוריאוגרף הריקוד הוא הסיפור (Janesick, 1994), בעבורו, הריקוד היה מפת מבנה קונספטואלית שממנה נוצר פרופיל אישי לכל מועמד.

מחקר זה חשף ידע סמוי

אוריינטציה של שיטה מבוססת קריטריונים וממדים של קונספציות הנחתה את הניתוח של שמונה כלי מחקר איכותיים שכללו סיפורי חיים, רפלקסיה כתובה ודבורה, שלושה סוגי שאלונים ושני ראיונות, של 99 מועמדים להוראה.

יחידות המחקר סווגו לקריטריונים ולממדי קונספציות ונוצר מבנה קונספטואלי – concept structure (Weaver, Morse, & Mitcham, 2008), שנבדק בקונטקסטים שונים.

המשתתפים ברובם היו מלאי מוטיבציה להציג את עצמם באופן הטוב ביותר, להציג את הישגיהם, פעולותיהם וניסיונותיהם, בחשפם את עצמם בלי היסוס. לפעמים הם חשבו שהם הציגו את עצמם בצורה החיובית ביותר, אך בניתוח עלו בעיות שונות אמיתיות שלהם. הן הדגישו כל-כך את כישוריהם החברתיים והקוגניטיביים, שלפעמים דווקא שם עלה חסר בכישורים אלה. אופן ניסוח, שגיאות כתיב, בחירת הסיפורים, תכנם, אופן ההתייחסות לבני-אדם – כל אלה מספרים סיפורים, אך יחד עם זאת חושפים ידע סמוי, שלפעמים המשתתף אינו מודע לו. כל המשתתפים חתמו על הסכמתם להשתתף במחקר. וכיוון שאת היקר לנו מכל נמסור לאנשים אלה, לטיפול, להדרכה, להכוונה ולעיצוב, למשך זמן, זו אחריותנו. ועוד זאת, הידע נמצא כולו בבעלות המשתתף. אין אפשרות להגיע אליו בלי הסכמתו. פתיחת תיק לצורך המחקר נעשית באמצעות קודים מספריים בלבד.

המחקר חשף פרופיל מפורט

התוצאות כוללות מאפיינים עיקריים ופרופיל אישיותי בעל שמונה אפיונים עיקריים חשובים, שהוא סוג של מודל המאפשר למועמד לפעול כמורה מצליח בעתיד. פרופיל שיש בו כחמישה-שישה אפיונים מתוך שמונת האפיונים, הוא פרופיל המאפשר הצלחה בהוראה בעתיד.

הממצא החשוב ביותר היה חשיפת פרופיל אישיותי מפורט של אפיונים עם אחוזי ראיות בכל אפיון המשקפים עוצמה. עוצמת הופעת הראיות נקבעת לפי חלוקת הרווח שבין השכיחות הגבוהה ביותר של קריטריון בתוך קטגוריה לבין השכיחות הנמוכה ביותר של קריטריון מסוים בתוך קטגוריה לחמישה מרווחים שווים. כך מוערכת לדוגמה העוצמה של קריטריון כנמוך מאוד, נמוך, ממוצע, גבוה וגבוה מאוד (צבר-בן יהושע, 1990). כרגע קיים במכללתנו מאגר פרופילים אישיותי של 99 מועמדים המשמש בו זמנית גם לצורך קבלה וגם לצורך טיפוח. פרופיל אפיונים אישיותי מאפשר למדריך פדגוגי, בהסכמת המשתתף שהתקבל ולומד, להעצים אפיונים אישיים או לנסות לשנותם ולעצבם בתקופת הלימודים. המודל החדש קל ליישום בכל פקולטה ולכל איש צוות ומאפשר אבחון עדין ומדויק של מועמדים לעומת הליך הקבלה שהיה נהוג עד כה. האם יש פרופיל אידיאלי? המועמדים המתקבלים צריכים להיות אלה המתאימים ביותר להיות מורים טובים. נראה שיכולים להיות כמה פרופילים טובים ולא אחד. טעות בקבלת מועמד בלתי מתאים יכולה להיות קריטית, יקרה מאוד לפקולטה ויקרה מאוד לחברה. ועדות יכולות להחליט על קבלה לפי תפיסת החזון והמטרות של הפקולטה או המוסד.

המועמדים אהבו את הפורטפוליו והרפלקסיה ככלי החשיפה וייחסו להם ערך רב

במצב הנוכחי הקשה שהמכללות נמצאות בו, במצב של מיעוט מועמדים הפונים להוראה אין אפשרות לחייב מועמדים להשתתף במחקר חשיפה מסוג זה. ואמנם כך נעשה. מי שסירב להשתתף לא השתתף והעניין לא השפיע על קבלתו ללימודים או על היחס אליו. במבט לעתיד, מקצוע ההוראה צריך להיות מספיק חשוב כדי שיהיה אפשר לדרוש מהמתעדת לעסוק בו חשיפה ושקיפות לפני שאנו מוסרים לטיפולו את הדבר היקר לנו מכל – את חינוך ילדינו. להפתעתנו, רק 1% מהמועמדים סירבו להשתתף ופרשו מהמחקר. במחקר הקודם בפקולטה לרפואה ($n=299$) איש לא פרש אף שהודענו למועמדים שלא תהיה למחקר שום השפעה על קבלתם או על אי קבלתם ללימודים. אפשר היה לחוש שקצה נפשם במיון לפי המבחן הפסיכומטרי והם רצו וגם ביקשו לחשוף בפנינו את כישוריהם האחרים בתקווה שאולי אלה ישפיעו על קבלתם. רבים הודו לנו על ביצוע המחקר וצינו בפנינו את חשיבות החשיפה האישית. הם ביקשו שנתמיד בדרך זו כדי להשפיע על שינוי מודל קבלת המועמדים.

"זהו רעיון נפלא, המביא לידי ביטוי את ההצלחות שחוויתי ומחזיר את הכוח לעשייה. נהניתי לפגוש את עצמי דרך הסיפורים ולגלות מחדש תכונות שקיימות אצלי" (מועמד 67).

"במהלך העבודה גיליתי המון דברים על עצמי שלא ידעתי. עבודה מעניינת מאוד. נהניתי להכין אותה" (מועמד 44).

"הפורטפוליו מאפשר להיזכר ולחשוב על דברים שלא הייתי חושבת עליהם ככה סתם. ניתוח הדברים אפשר לי חשיבה לעומק" (מועמד 2).

"מאוד נהניתי מעבודת הפורטפוליו" (מועמד 38).

"חידדה לי את הבחירה שלי בחינוך המיוחד" (מועמד 29).

"זו הפעם הראשונה שנתנו לי לחשוב על חוויות שהיו לי בעבר ולמצוא בהם דברים חיוביים ושליילים. . .
ולחשוב על הרושם שהם השאירו עלי. . . ומדוע זה היה חשוב עבורי" (מועמד 17).

"זו הפעם הראשונה שממש הגדרתי לעצמי, בכתב עם עצמי, את מאפייני המורה. זה חיזק אצלי את הרצון
ללמוד הוראה" (מועמד 59).

"זה מעולה ללמוד על עצמנו. תודה!" (מועמד 16).

עמדות המועמדים כלפי השאלונים היו חיוביות מאוד:

"השאלונים הם רעיון נהדר, שאפשר לבחור סטודנט על-פי האישיות, מפני שיש מקומות (כמעט כולם)
שהולכים רק לפי ציונים, אפילו למקצועות שדורשים רגישות וטוב לב והקשבה ואת זה הם לא בודקים.
בעתיד זה יכול להזיק לילדים" (מועמד 23).

"ממש מיקמו אותי, נתנו לי הסתכלות אחרת שאף פעם קודם לכן לא חשבתי עליה" (מועמד 17).

"השאלונים זה עוד כלי להיעזר בו כדי ללמוד על האדם" (מועמד 16).

"נתנו לנו לחשוב קצת קדימה ולחשוב מה בעצם אנחנו מצפות מעצמנו" (מועמד 48).

"אני לא כל-כך אוהבת שאלונים, אך במקרה הזה השאלונים היו לעניין" (מועמד 3).

חשיפת אפיונים אישיים ובדיקת עוצמתם – כמודל להערכת מועמדים להוראה

ישנה הסכמה כללית בספרות שתהליכי קבלה צריכים לקחת בחשבון אפיונים לא קוגניטיביים
נוסף על אפיונים קוגניטיביים, אך הערכה של אפיונים לא קוגניטיביים היא קשה מאוד (Albanese
et al., 2003; Eva & Reiter, 2004; Salvatori, 2002; Glick, 2000). פיתוח דרכי הערכה טובים יותר
מהקיימים, של אפיונים לא קוגניטיביים צריכה להיות מועדפת (Norman, 2004). ואכן, נעשים
ניסיונות בכיוון זה בבתי-ספר לרפואה בעולם ובארץ. מחקר זה היה ניסיון שעדיין לא נעשה,
לעשות כן בתחום החינוך.

השתמשנו במתודולוגיה של "התיאוריה המעוגנת בשדה" ופיתחנו מודל חדש לקבלת סטודנטים
להוראה, קל ליישום, טבעי, זול, ישים, המאפשר אבחון עדין ומדויק יותר בין מועמדים לעומת
הליך הקבלה שהיה נהוג עד כה, בשימוש בכלים מגוונים בסיטואציות שונות. הניתוח והמודל
שנולד בעקבותיו מציעים להסתכל בכלליות על מועמדים המתעתדים להיות מורים מוצלחים
בעתיד. אנו מאמינים שתוצאות מחקר זה ישמשו מודל למערכת קבלת סטודנטים, שתמנע
ממועמדים שאינם מתאימים למקצוע להשתלב בו. יש צורך במחקרים אחרים שיעקבו אחר
המועמדים שהתקבלו, במשך תקופת לימודיהם במכללה ובצאתם להוראה בשדה. מחקרים אלה
יהיו מחקרי אורך. מיון המבוסס על קריטריונים רב-תחומיים מחזק את התקווה שההוראה
תמשוך אליה אנשים מוכשרים שיהפכו למורים איכותיים ושיגרמו ללמידה משמעותית של
תלמידיהם. זאת מתוך ידיעה ברורה שעל המורה בעתיד להתמודד לא רק עם ידע ומקצועיות אלא
גם לעסוק בהיבטים אתיים פוליטיים ותרבותיים בתוך בית-ספר ומחוץ לו ולגלות מעורבות
במציאות הקיימת תוך נקיטת עמדה והובלה.

תרומתו המדעית של המחקר היא תהליך קבלה המספק הערכה ספציפית, אותנטית, שוויונית, שאפשר לסמוך עליה, בתשומת לב להבדלים דקים ולרגישויות בין מועמדים, הן לצורך סלקציה והן לצורך טיפוח אפיונים רצויים במהלך הלימודים. תהליך קבלה הוגן, יעיל, מאבחן טוב של אפיוני מועמדים ומדידת עוצמתם, הוא עדיין מטרה חשובה לבתי-ספר או מכללות לחינוך.

ביבליוגרפיה

איילון, י' וצבר-בן יהושע, נ' (2010). תהליך ניתוח תוכן לפי תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), *ניתוח נתונים במחקר איכותני* (עמ' 359-382). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

אריאב, ת' ויוגב, א' (2005, 28 ביוני). מי ילמד את ילדינו מחר? הארץ. אוחרזר מתוך <http://www.haaretz.co.il>

בירנבוים, מ' (1997). *ערכה למיפוי ולהערכה של כישורי הכוונה עצמית בלמידה בדרך החקר*. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

בירנבוים, מ', כ"ץ, ש', אמדור, ל' ואלון, ד' (2000). *פיתוח הכוונה עצמית של לומדים באמצעות התערבות מורים: דו"ח מסכם*. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

בירנבוים, מ', יועד, צ', כ"ץ, ש' וקימרון, ה' (2005). בהבניה מתמדת: סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה. ירושלים: מעלות.

בק, ש' (2006). להיות מורה: הזמנה לדיון. *קשר עין*, 161, 8-10.

גרדנר, ה' (1995). *מוח, חשיבה ויצירתיות* (י' כפרי, מתרגמת). תל-אביב: ספרית פועלים. (המקור פורסם ב-1982)

דה-בוננו, א' (1993). *למד את ילדך לחשוב* (ד' שרון, מתרגמת). ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה. (המקור פורסם ב-1992)

דרור, י' (2008). מדיניות הכשרת עובדי הוראה וחינוך בישראל. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), *משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת* (עמ' 56-90). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

וולנסקי, ע' (2011). היעדר ביקוש למקצוע ההוראה בישראל - ממשבר לאתגר: מגמות בין-לאומיות והשלכות לישראל. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרן (עורכות), *להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה*. תל-אביב: מכון מופ"ת. עמ' 23-54

זוהר, ע' (1996). *ללמוד, לחשוב וללמוד לחשוב*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

זוזובסקי, ר' ודוניצה-שמידט, ס' (2005). מורים בישראל: משיכת מורים אפקטיביים, פיתוחם ועידודם להישאר במערכת החינוך בישראל. תל-אביב: רמות, עמ' 38-80.

זיידנברג, א' ואסף, י' (2008). תקנת החינוך מתחילה באיכות ההוראה. *מפנה*, 58, 7-15.

זילברשטיין, מ' (1998). ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: קווים לתכניות הכשרה והשתלמות חלופיות. תל-אביב: מכון מופ"ת.

זילברשטיין, מ' וברקוביץ, א' (1993). *טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית: דו"ח צוות החשיבה*, תשנ"ג. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

זילברשטיין, מ', ברקוביץ, א', גינת, כ', עמנואל, ד', קרת, י' ושולמן, א' (2001). *טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית: פדגוגיה של ספרות מקרים*. תל-אביב: מכון מופ"ת.

- טישמן, ש', פרקינס, ד' וגיי, א' (1996). *הכיתה החושבת: למידה והוראה בתרבות של חשיבה* (ד' שרון, מתרגמת). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט. (המקור פורסם ב-1995)
- יוגב, ר' (2006). דוח דוברת והמורים: למי יצלצלו הפעמונים? בתוך ד' ענבר (עורך), *לקראת מהפכה חינוכית? (עמ' 177-184)*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- כפיר, ד' ואריאב, ת' (עורכות). (2008). *משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- כץ, פ' וזילברשטיין, מ' (2002). אירועי הדרכה ואירועי הוראה: פדגוגיה של ספרות מקרים בהכשרת מורים. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- כ"ץ, ש' (1995). הערכה אלטרנטיבית בחינוך - פורטפוליו בשנות ה-90: ראשית הדרך. שאגן, א, 116-105.
- כ"ץ, ש' (1997). ה"מהפכה האיכותית" במתודולוגיה המחקרית, במדעי החברה בכלל ובמדעי החינוך בפרט, בשלושת העשורים האחרונים. שאגן, ג, 188-165.
- כ"ץ, ש' (2008). שילוב מתודות במחקר החינוך - אפשרויות ואסטרטגיות. שאגן, יג, 231-237.
- סלומון, ג' ופרקינס, ד' (2000). *דרך החתחתים המוליכות להעברה - חשיבה מחודשת*. בתוך ד' פרקינס ועמיתים, *נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה* (י' הרפז, עורך, עמ' 385-341). ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- פרקינס, ד' (1995א). המבנה של האינטלגנציה הנלמדת. *חינוך החשיבה*, 2, 4-2.
- פרקינס, ד' (1995ב). אינטלגנציה נלמדת ונטיות חשיבה. *חינוך החשיבה*, 2, 6-4.
- פרקינס, ד' (1998). *לקראת בית-ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה* (א' צוקרמן, מתרגם). ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה. (המקור פורסם ב-1992)
- צבר-בן יהושע, נ' (1990). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. גבעתיים: מסדה.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). ההיסטוריה של המחקר האיכותי: השפעות וזרמים. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 403-369). לוד: דביר.
- קטקו, ת' (2011). הוראה במבחן הקבלה: סף ורף. *החינוך וסביבו*, לג, 45-35.
- קין, ה' (2010). המוסדות האקדמיים להכשרת מורים. תמונת מצב עדכנית בהיבטים אחדים של הנושא. *מרכז המחקר והמידע של הכנסת*. סעיף 4.4. עמ' 10.
- קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (עורכות). (2010). *ניתוח נתונים במחקר איכותני*. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

References

- Albanese, M., Snow, M. H., Skochelak, S. E., Huggett, K. N., & Farrell, P. M. (2003). Assessing personal qualities in medical school admission. *Academic Medicine*, 78(3), 313-321.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. In M. Birenbaum & F. J. R. C. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp. 3-29). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Bambino, D. (2002). Critical friends. *Educational Leadership*, 59(6), 25-27.
- Calhoun, E. F. (2002). Action research for school improvement. *Educational Leadership*, 59(6), 18-24.
- Challis, M. (1999). AMEE Medical Education Guide No. 11 (Revised): Portfolio-based learning and assessment in medical education. *Medical Teacher*, 21(4), 370-386.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eva, K. W., & Reiter, H. I. (2004). Where judgment fails: Pitfalls in the selection process for Medical Personnel. *Advances in Health Science Education*, 9(2), 161-174.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The theory in practice*. New York, NY: Basic Books.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Aldine.
- Glick, S. M. (2000). Selection for entry to medicine and specialist training. *Medical Teacher*, 22(5), 443-447.
- Goetz, J. P., & Le Compte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. London, United Kingdom: Academic Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Janesick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design. Metaphor, methodology and meaning. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 209-219). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Katz, S. (2006). Eliciting personal attributes of medical school applicants: A qualitative set of tools and methodology leading to a new admission system model. Paper presented at the Second International Congress of Qualitative Inquiry, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Kulatunga-Moruzi, C., & Norman, G. R. (2002). Validity admissions measures in predicting performance outcomes: The contribution of cognitive and non-cognitive dimensions. *Teaching and Learning in Medicine*, 14(1), 34-42.
- Matthews, G., & Deary, I. J. (1998). *Personality traits*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Norman, G. R. (2004). Editorial - The morality of medical school admission. *Advances in Health Science Education*, 9(2), 79-82.
- Routman, R. (2002). Teacher talk. *Educational Leadership*, 59(6), 32-35.
- Willis, S. (2002). Creating a knowledge base for teaching. *Educational Leadership*, 59(6), 6-11.
- Salvatori, P. (2002). Reliability and validity of admissions tools used to select students for the health professions. *Advances in Health Science Education*, 6(2), 159-175.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between development and learning. In *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weaver, K., Morse, J., & Mitcham, C. (2008). Ethical sensitivity in professional practice: concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 62(5), 607-618.

מועמדים יקרים,

אנו מעוניינים להכיר טוב יותר את המתכשרים להוראה. לשם כך נבקש מכם לתאר בפירוט חוויות, מאורעות או תהליכים חשובים מוצלחים ביותר בחייכם, נבקש מכם לענות על שאלות, לכתוב רפלקסיה ולהתראיין. לאחר שננתח את החומר, ננסה לבנות פרופיל של אפיונים אישיים לכל אחד מכם. כאמור, כולכם התקבלתם ללימודים במכללתנו ותוצאות מחקר זה לא ישפיעו על מהלך לימודיכם.

אנו מבטיחים להשתמש בקוד מספרי ולשמור על זהויותיכם בקובץ סודי. תיקים ייפתחו רק בהסכמתכם ולפי בקשותיכם.

אנו מודים לכם על שיתוף הפעולה.

החוקרים

אני מסכים/ה לשתף פעולה עם החוקרים לצורך מחקר זה

חתימת המועמד : _____