

הוראה במבחן הקבלה: סף ורף

תקציר: סוגיית החינוך במדינת ישראל היא אחד הנושאים החשובים ביותר שיש לטפל בו מייד ו באופן יסודי. אחד השלבים בחקר הגורמים למציאות העגומה בתחום זה, לתוצאותיה ולהשלכותיה על החברה עוסק בשאלת סף הקבלה למסגרות המכשירות מורים ורף ההישגים שבעקבותיהם הם נשלחים לשדות העשייה החינוכית. נוכח המחסור במורים ומצב מערכת החינוך נראה כי בתהליך בחירת המועמדים להוראה ראוי לכלול אמות מידה נוספות, שיאפשרו התייחסות לא רק לבחינה אינטלקטואלית ומקצועית שלהם, אלא גם לבחינה אישיותית ויכולת התאמתם למקצוע ההוראה על כל היבטיו. המאמר מציג מספר רעיונות שיש בהם כדי לשנות את מעמדו של המורה ואת איכות ההוראה שלו על ידי הרחבת תהליך המיון והקבלה על יסוד תבניות גנריות מוסכמות וראויות, בהתאם למערכות סף ורף בינלאומיות מחד גיסא, והתאמתם לתנאים הייחודיים במציאות הישראלית מאידך גיסא.

מילות מפתח: אתיקה מקצועית, מבחני מיון וקבלה, יכולת ניבוי, מערכת סף ורף, מחסור במורים.

מבוא

סוגיית מעמד המורה וכישוריו מעסיקה אותנו יותר ויותר בשנים האחרונות והיא הולכת ומכה בנו בהתאמה, נוכח התוצאות ההישגיות העגומות של תלמידי בתי הספר היסודיים והתיכוניים גם יחד. טלטלות השעה באקולוגיה הבית-ספרית, ההשפעה התרבותית, החברתית והפוליטית והרגלי ההתנהגות הנלווים לכך, ותופעות האלימות בקרב בני הנוער מחייבים, ככל הנראה, מיומנויות מקצועיות ותכונות אישיות נוספות ושינויים במתודות החינוכיות של סגל ההוראה הקיים.

בלי להיכנס לניתוח מדעי וסטטיסטי, ברור לכול כי קיימת זיקה בין מעמדו של המורה וחוסר האונים שלו מול המציאות הקשה, לבין ההישגים הנמוכים של התלמידים והטיעון לפיו ציוני הסף של הפונים ללימודי הוראה נמוכים בממוצע מציוניהם של כלל הפונים ללימודי השכלה גבוהה בישראל. נשאלת השאלה האם שינויים בתהליך המיון והקבלה ללימודי הוראה יחוללו את השינוי המשמעותי המתבקש?

בהחלטת המועצה להשכלה גבוהה (מס' 1084/10) מיום 29.1.2007 בנושא "מתווים מנחים להכשרה להוראה", נאמר בסעיף 7.א: "מועמדים להכשרה להוראה יתקבלו לאחר בדיקת התאמה

כללית לעסוק במקצוע ההוראה. הבדיקה היא על מנת לסנן מראש מקרים בולטים של חוסר התאמה". על פי אילו קריטריונים נדחים אותם "מקרים בולטים" ומה עולה בגורלם של אלה שהם "מקרים פחות בולטים"?

מאמר זה מתמקד במדרים מקצועיים ובאמות המידה הנדרשות בתהליך הקבלה ללימודי הוראה בשני היבטים: עקרונות אתיים ומקצועיים בתהליכי הקבלה למערכת החינוך, ונתוני סף ורף של המועמדים. הטענה המרכזית היא שכדי לשנות את מעמדם של המורים ולחולל מהפכה באיכות ההוראה שלהם וברמת אישיותם, יש צורך לברר קודם מהו תהליך המיון **הראוי** לקבלתם והאם נבחנו הנתונים שהציגו על פי תבנית גנרית מוגדרת ומוסכמת של קבלת תפקיד כראוי לכל ארגון מקצועי.

הנורמות הארגוניות האלה הן חלק מכלי הערכה, שבאמצעותם ניתן לבחון באופן אחראי יותר מה הם גבולות הסף והרף של המועמדים ללימודי חינוך והוראה בתחום מסוים. בהיעדר מנגנון כזה, הכולל תבנית גנרית של התאמה לתפקיד ודרישות ברורות ומוגדרות מבחינה מקצועית ואישיותית, מתקבלים גם מי שנמצאו לא מתאימים לחינוך ולתפקידי הוראה וזאת משיקולים כלכליים, חברתיים, או מתוך מצוקת השעה. מכאן, מסלול ההתנסות הוא בלתי נמנע: תחילתו במורה שנתוני הפתיחה שלו לוקים בחסר, המשכו בהשפעה שיש לכך על הישגי התלמידים, רוחם ועיצוב אישיותם, וסופו בתהליך בילטרלי של דרישות מערכתיות נמוכות במקביל ליכולת מוגבלת המצמיחה ביקורת מתמשכת וחוסר שביעות רצון במעגלים סגורים.

עקרונות אתיים ומקצועיים במערכת החינוך

אתיקה היא תורת מידות המנסה להתחקות אחרי מהותם של ערכים מוסריים המבחינים בין הטוב שיבחר לו האדם לעשות לבין הרע שממנו עליו להתרחק, ואשר יש להם הגדרה ברורה ותוקף מחייב ומוחלט של אלה שקבעו אותם. כללי האתיקה מגדירים עקרונות ערכיים, שכוחם אינו נובע מכוח החוק ואף לא מכוח פסיקת בתי המשפט. בדרך כלל אין להם מעמד במישור המשפטי באופן הגורר סנקציות משפטיות על הפרתן. עם זאת, הם עומדים וקיימים במישור הציבורי והמוסרי, והפרתם צריכה לגרום לתגובה של הוגים, גורמי חינוך, תרבות ותקשורת.

בחקיקה הישראלית אין הגדרה ממשית למושג "אתיקה" אלא אם היא קשורה בעיסוק או במקצוע כלשהו. קודים אתיים הם כעין תמרורים בכל דרך מקצועית ובכל עשייה תרבותית הנוגעת בחיי בני אדם, שבאמצעותם ניתן להתמודד עם הכלל ועם היוצאים מן הכלל.

חוקרי האתיקה והאתיקה המקצועית (כשר, 2007, 2009; אלוני, 2009; שפיר, 2007) רואים באתיקה חלק משפת תרבות, שנועדה לטפח סטנדרטים של התנהגות, כפי שמצופה מקבוצת האנשים אליה היא מתייחסת. לדעתם קוד אתי נתפש כביטוי של מקצועיות; כלי עזר להטמעתה של תרבות התנהגותית רצויה בכל ארגון, ההולמת את ה"אני מאמין" של הארגון תוך הקפדה

על שמירת החוק, היושרה וההגינות. לפי אסא כשר, קוד אתי מקצועי הוא מערכת עקרונות מוסכמים על פי תפישה סדורה של אידיאל מעשי ושל התנהגות במסגרת מקצועית כלשהי, המוגדרת לפי פעילות אנושית מיוחדת. נמרוד אלוני רותם את נחיצותה של האתיקה לחינוך המוסרי ולטיפוח האתיקה ההומניסטית כדי לעשותם קודים מכווננים בעיצוב דפוסי ההתנהגות התרבותית בכלל והתנהגות המורים בשדה ההוראה בפרט. בכך קושר אלוני את חשיבותם של התכנים השיפוטיים והמוסריים האוניברסאליים בתרבות המקומית, רב-גונית ככל שתהיה, על פי הכלל המחייב לפיו יש לתת קדימות לאנושיות על פני שונות.

בהמשך להגדרה זו, וכדי למקד את משמעותה לתחום החינוך, מבחין גבי שפּלר בין משנה סדורה של קוד אתי, לעומת אוסף של נורמות וכללים המיושמים בצורה אקראית בשדה החינוך. לדעתו, תפישה סדורה של קודים אתיים במקצוע ההוראה, מהווה צעד נכון לפיתוח מיומנות וראייה רחבה של בעיות ודילמות שונות, וזו גם הדרך לפתור אותן באורח מקצועי. ואולם, לצד קביעתם, דרוש צוות מקצועי שיופקד על תחום האתיקה, ניסוח עקרונותיו ודרכי יישומו. קיומו של נוהל אתי תקין, המותאם לחזון המכללות להכשרת מורים, פירושו מילוי אחר כללי התנהגות ברורים לגבי "המותר והאסור", "הנכון והראוי" (Kaptein & Wempe, 1998), לא כל שכן לגבי קביעת רמתם של מבחני הכניסה ונתוני הסף, שבאמצעותם מועמדים ללימודי הוראה מתקבלים או נדחים וההשלכות הנלוות לכך על עתיד החינוך.

מקומו של נוהל תקין, אתי ומקצועי, בתהליך הקבלה והמיון של מורי המחר, ראוי למחקר יסודי שיעקוב באופן שיטתי ומדעי אחרי כל סוגי המבחנים ונתוני הסף של המכללות להכשרת מורים, שבסמכותן להעניק תעודת הוראה ותואר אקדמי. זאת כדי לבחון באיזו מידה כלי המדידה וההערכה שלהן בתהליכי המיון אכן נותנים מענה לביקורת המוטחת על טיב הכשרתם האקדמית והמקצועית של המורים בישראל ועל קווי אופיים ואישיותם. חשיבותו של מנגנון אתי-מקצועי בתהליך הקבלה והמיון של המועמדים למכללות להכשרת מורים חשוב מכמה סיבות:

1. קודים אתיים מגדירים באופן ברור את הדרכים שבהן יש לתרגם את תכליתו של מקצוע ההוראה, יעדיו ויישומו בשטח בכל שלבי ההכשרה האקדמית והמקצועית; הלכה למעשה.
2. קודים אתיים מציעים הרגלי טיפול וליווי של כלל הסטודנטים להוראה מרגע קבלתם ללימודים ועד השלמתם, ומספקים בסיס להדרכה ולעזרה במקרים חריגים.
3. קודים אתיים קובעים סטנדרטים מינימאליים מחייבים במעבר משלב לשלב, בתהליכי הלימוד התיאורטי וההכשרה המעשית, ומסייעים לבחון את כלי המדידה וההערכה לשם עמידה בהם.

מבחינה זו, ניתן לראותם כסמנים לצורך נקיטת סנקציות משמעותיות במצב בו הסטנדרטים מופרים, וכ"קווים אדומים" של סף ורף, המבטאים את חזונה של המכללה והובלתו לכלל

מימוש. המטרה הבסיסית של עריכת קוד אתי בתחום החינוך היא לעודד את אנשי המקצוע לחתור למימוש הסטנדרטים הגבוהים ביותר בתחום הדעת שלהם. מבחן האפקטיביות שלהם הוא במידת השפעתם על העבודה בפועל, בעיקר בשדה החינוך (שושני-שניידר, 1992). לפיכך, יש להתייחס לקוד האתי כאל אמנה ארגונית מחייבת של מוסד אקדמי המבקש להכשיר מורים מצוינים בכל תחום. כל מה שיוחלט בה יהיה פתוח לבחינה מחודשת בהתאם למציאות הקיימת והדינאמית, הן של החברה הישראלית והן של מערכות החינוך בכלל ומוסדות להכשרת מורים בפרט.

ניסוחה של אמנה אתית מסוג זה יתבסס על תהליכים וניסיונות קודמים שעסקו במיפוי של גישות חינוכיות שונות, זיהוי כשלים והסתייגויות מצד השותפים בהם. **היכולת לקבוע ציוני סף גבוהים תלויה בניסוח מחודש של התפישה הפרגונית והאתית של המכללות להכשרת מורים, הקוראת למאבק נגד בינוניות ומדיניות הפשרה שעונה, לעיתים, על מצוקתן הכלכלית והמעמדית שלהן.**

אסא כשר מדגים במודל סכמטי את יחסי הגומלין בין חוקי המציאות לבין כללי האתיקה. הוא קורא למערכת כולה "מערכת הסף והרף". החוק, או מציאות מסוימת, מסמנים את הסף של ההתנהגות המותרת. כאשר אנו מציינים את הסף החוקי, אנו יכולים לטעון כי כל התנהגות שמתנהלת מתחת לסף זה היא התנהגות לא חוקית ומבצעה עובר עבירה על חוק המדינה, או על חוקי המשמעת המקצועית. האתיקה המקצועית היא ה"רף", היא הערך העליון שאליו אנו שואפים. זהו אותו קו דמיוני בסכמה מטאפורית, שלפיה כל הפעולות שנעשות מעל הרף הן אולטימטיביות בטיבן ואתיות מבחינת תקינותן (ומן הסתם גם מבחינת חוקיותן). לעומת זאת, כל הפעולות שנעשות בין הסף לבין הרף הן אמנם חוקיות, אך איכותן האתית שנויה במחלוקת. זהו המתחם הבינוני. לדעת כשר, כל הפעילויות שנעשות במתחם הבינוני עלולות להתפתח למערכות של פעילויות בעלות גוון עברייני, ועל כן מומלץ להימנע מהן. מבחינה פרופסיונאלית, זהו אינטרס של כל קבוצה מקצועית להגן על קיומה באמצעות כללים ברורים של התנהגות מקצועית שתבטיח כי כל חבר בקבוצה ראוי ומסוגל לבצע את פעולותיו בצורה הטובה ביותר. בכך תישמר יוקרתו האישית ויוקרת הארגון המקצועי.

ומה באשר למקצוע ההוראה? האם הוא נדחק לאותו "מתחם בינוני"?

אם נאמץ את דימוי "מערכת הסף והרף" של כשר לתחום תהליך הקבלה והמיון, נמצא כי ציוני הסף מקבילים למציאות מסוימת ולחוק המחייב, ואילו הישגי הרף בהכשרת המורים וניבוי מידת הצלחתם, מקבילים לאתיקה המקצועית, לאותו ערך עליון שמעליו מצויים המורים האולטימטיביים בטיב מקצועיותם ואישיותם. אם אמנם עוסקים בשנים האחרונות בהגדרת "תנאי הסף" של קבלת המועמדים ללימודי הוראה, מדוע אין דנים, באותה מידה ואף למעלה ממנה, בהגדרת "רף" מסיימי מסלול ההכשרה טרם צאתם לשטח? מרבית המחקרים בודקים

את ציוני הסף ומידת יכולת הניבוי שלהם להישגיהם והתפתחותם של פרחי ההוראה בהמשך תהליך הכשרתם, ופחות עוסקים במציאת מדדים נוספים שיהווו כלי הערכה אמין ומדעי יותר בזיהוי "המורה האולטימטיבי", זה שמעל הרף, כבר בשלב הראשון של קבלתו.

תנאי קבלה: נתוני "סף ורף" והמחסור במורים

בעיית הסף: במרבית המכללות להוראה במדינת ישראל, החל מתשע"א, מתקבלים מועמדים לתואר "בוגר בהוראה" – B.Ed. על סמך תעודת בגרות וציון התאמה 525 לפחות (ציון ממוצע בין הפסיכומטרי לציון בגרות משוקלל), כאשר ציון הפסיכומטרי המינימאלי הוא 475 וממוצע הבגרות המינימאלי הוא 85. בנוסף, המועמדים נדרשים לראיון קבלה אישי. הראיון נעשה בדרך כלל על ידי צוות מצומצם, הכוחן בזמן קצר יחסית את אישיותם של המועמדים, תוך כדי התרשמותו במהלך שיחה ומילוי טפסים, שאין בהם סממנים אופייניים ל"מבחני קבלה". כך או אחרת, נתוני הסף של המועמדים ללימודי הוראה עדיין אינם גבוהים מספיק.

אני יוצאת מנקודת הנחה שהמספרים מאמירים בהתאם ליוקרה ולסטטוס החברתי והציבורי של המקצוע. עובדה זו מסבירה את הדרישה לבחון את המורים החדשים ביתר חדות ובדרכים מקצועיות נוספות, בדומה למבחני הקבלה ונתוני הסף של עובדים חדשים במקצועות "נחשבים" אחרים, כדי שלא יתקבלו להוראה מי שאין להם הכשרה אקדמית ומקצועית ראויה.

בעיית הרף: אחת הבעיות היא רמת ההכשרה הפדגוגית בזמן מוגבל, כמקובל באוניברסיטאות, שהיא בבחינת "קורס משלים" לתואר ההתמחות. זאת ללא תהליך הטמעה מקצועי וטיפוח מודרך של מיומנויות תיאורטיות ומקצועיות, כפי שנעשה במכללות אקדמיות להכשרת מורים במשך ארבע שנים תמימות. הדבר דומה גם במסלולי ההסבה המקצועית של אלה המבקשים להיות מורים בקורס מזורו. אין דומה הכשרה פדגוגית של ארבע שנים לזו של שנה אחת בהכשרת המורים. מקצוע ההוראה, לעומת כל הכשרה סטודנטיאליית אחרת, דורש תהליך התפתחות אישיותי מתמשך לצד התפתחות פרופסיונאליית ואקדמית. תהליך מסוג זה יכול לשאת פרי רק במהלך כמה שנים שבהן, באופן הדרגתי ומבוקר, מכשירים ומעצבים את אופיו של המורה העתידי בהתאם לתחום התמחותו, על ידי התנסות מכוונת ויסודית של מחקרי פעולה שונים בשדה ההוראה והחינוך, וטיפוח היכולות שלו להתמודד עם המציאות.

חייב לחול שינוי בהתייחסות של "העילית האקדמית" ו"אומרי המילה האחרונה" בחברה הישראלית לחשיבותה של המכללה האקדמית להכשרת מורים למידת השפעתה על איכות ההוראה. אני מאמינה שאם אכן יחול שינוי כזה ותופנם העובדה שרף ההכשרה של המורים תלוי בתהליך מתמשך של בנייה אישיותית מורכבת ומקצועית, תשתנה גם ההערכה למורים, הן מבחינת מעמדם והן מבחינת התמורה למלאכתם.

סוגיית הרף המקצועי והמעמדי של המורים בולטת עוד יותר נוכח ההשוואה הבלתי אחראית והמוטעית בין מורים בוגרי אוניברסיטאות לבין מורים בוגרי מכללות להכשרת מורים. אותו "רף" מיוחל לתהליך הכשרתם של מורים, אינו רף הישגי בלבד, כי אם ביטוי ליכולות של המורים להוביל שינוי, לגלות כושר מנהיגות חינוכית ולטפח מחשבה ביקורתית ואינטלקטואלית. כל זאת למרות התסכול והמאבק נגד כשלי מערכת החינוך, ומול סביבה שאינה תומכת תמיד ומאפשרת זאת.

בעיית המחסור במורים: לא די שתנאי הקבלה להוראה נמוכים, אלא אף מורידים עוד יותר את ציוני הסף כדי להגמיש את סיכויי הקבלה ובכך "לזכות" במועמדים נוספים. מה הפלא אפוא שהשאיות לרף גבוה מנמיכות בהתאם? יחד עם זאת, אנו מתבשרים מהלשכה המרכזית לסטטיסטיקה כי בשנת 2013 צפוי מחסור של 10,658 מורים במערכת החינוך, ומסתבר שאנחנו לא לבד¹.

המחסור במורים פוגע בעולם המערכי, בעיקר בארצות הברית, בקנדה ובמערב אירופה (Ingersoll, 2003; Lipsett, 2008 et. al.). ממחקרים שונים עולה כי הקושי לאייש משרות הוראה במורים בעלי הכשרה מתאימה אינו נובע רק ממספר נמוך של מצטרפים מוכשרים, אלא גם מתופעת "הדלת המסתובבת". היינו, נטישה של מורים מוכשרים, ולא במסגרת פרישה לגמלאות. מרבית החוקרים בתחום זה סבורים כי יש למצוא דרך להשאיר את המורים המוכשרים במערכת, גם משום שלהגדלת היצע המורים נלוות לעתים פעולות בלתי רצויות, כגון הורדת תנאי הסף לקבלה להוראה.

זאת ועוד, אותם מורים שהמשיכו לטפח את השכלתם בלימודים ובהשתלמויות והוסיפו תארים אקדמיים, מאבדים עד מהרה את להט העשייה ושוקעים בתסכול ובחוסר מוטיבציה מול מערכת שאינה מאפשרת את הרחבת תחומי העניין של התלמידים ומסתכמת בהכנה אינטנסיבית ואוטומטית לבחינות מיצ"ב, או לבחינות מתכונת ובגרות כאלה ואחרות. מציאות זו לא מותירה מרחב זמן להעצמה אינטלקטואלית נוספת מעבר לנושאים הנדרשים, ולכן לא נותנת מקום לביטוי האישי של המורים המעוניינים "לצאת מהקופסה", לאתגר את התלמידים בלימוד רלוונטי למציאות הסובבת כמעורבים חברתית ותקשורתית, ולטפח אותם כצרכני תרבות ולא כמשנני ידע בלבד. מורים אלה נמלטים כל עוד נפשם בם ממערכת החינוך, ומי שנותרים נשארים מאחור בשגרת הבינוניות.

1. מסמך זה נכתב לבקשת חה"כ הרב מיכאל מלכיאור, יו"ר ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת, לקראת דיון בוועדה שכותרתו "מחסור במורים במערכת החינוך". הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, תחזית ביקוש והיצע לכוח אדם בהוראה, 2007-2013, התקבל ממר דוד מעגן, ראש גף סטטיסטיקה של כוחות הוראה. הכנסת, מרכז המחקר והמידע, 26.8.2008.

היכולת לנבא את הצלחתם של המועמדים להוראה: רעיונות לשיפור תהליכי המיון
הצורך למיין מועמדים להוראה באופן יעיל ומקצועי הניב מחקרים רבים שביקשו לחפש "כלים מנבאים" להישגיהם של פרחי-ההוראה בסיום הלימודים האקדמיים והמעשיים, ולתוצאות השתלבותם בשדה החינוך (מילגרם, 1978; אורתר, 1981; זק וקרמר, 1981; גרדנר, 1983). הממצאים הראו מעל לכל ספק שקיימת בעיה בקביעת מתאם בין נתוני הכניסה במבחני המיון לבין מידת הצלחתם בלימודים ובמישור המעשי, וכי נדרשים מבחנים אחרים נוספים כדי לבצע את תהליך המיון באופן נכון ואחראי יותר.

ניתן להבחין בשתי גישות בקשר לכך: (Jencks, 1972; Shechtman, 1988) גישה אחת רואה במימד הקוגניטיבי-אינטלקטואלי את הגורם העיקרי, וגישה שנייה רואה במימד ההתנהגותי-אישיותי גורם חשוב ביותר ומכריע באשר לניבוי הצלחתם של סטודנטים להוראה להפוך למורים מצוינים (Goleman, 1995; McNamara, 2000; Evans, 2008). לכך יש להוסיף גם את רמת האינטליגנציה הרגשית, הכוללת חמישה תחומים משניים: ידיעת רגשות, ניהול רגשות, יצירת מוטיבציה, אמפתיה וטיפול במערכות יחסים.

במספר מכללות להכשרת מורים הוחלט לבחון מחדש את תהליכי המיון והקבלה, מתוך ידיעה ברורה כי נחוץ שינוי במבנה הבחינות ובאמות המידה שלפיהן מועמדים מתקבלים או נדחים. זאת לנוכח נתונים, שלפיהם כמחצית מהסטודנטים אינם פונים להוראה בתום הכשרתם, ומאלה שמגיעים לקו הסיום רק מעטים מגיעים לרמת מצוינות מיוחלת. לאותן מכללות שהחליטו לבחון מחדש את תהליכי המיון והקבלה אצלן, הצטרפה גם איל"ת (האגודה הישראלית להערכת תוכניות).

חשוב לזכור כי בפועל, בכל המוסדות להשכלה גבוהה בישראל, למעט האוניברסיטה הפתוחה, נערך תהליך ממיין המבוסס על נתוני קבלה של המועמד (ציוני בגרות וציוני פסיכומטרי), אך רק במעט מהם נערכים הליכי מיון פנימיים וייחודיים על פי קריטריונים נוספים. במוסדות אלה מקובל לערוך הליך קבלה נוסף, לאחר המיון הראשוני, בכחינת "שומר סף", שמטרתו למנוע כניסת מועמדים שאינם מתאימים. עם זאת, הליך זה אינו מתבסס על כלים מתוקפים והוא מנוהל בהתאם לנורמות פנימיות ולמסורות קיימות שנקבעו באותם מוסדות (פרנקל, 2009). וכבר נאמר קודם, שבמרביתם לא מקפידים לקיים את תנאי המיון כנדרש, בשל הרשמה חסרה להוראה.

במכללת תלפיות נעשה מחקר בנושא תהליך המיון והניבוי במכללה להכשרת מורים, ומסקנותיו עולה כי לא די במבחני המיון הקיימים, אלא יש לבחון כישורים נוספים ולאתר "אינטליגנציות מרובות אחרות" באישיותם של המועמדים (גל-אור, בן-סירא, 1987; איבנובסקי, 1994; גולדנברג, ג', חלאבי, ר', 1999). גם במכללת קיי נערך מחקר שבדק את הזיקה שבין הערכת המועמד להוראה לבין הערכתו בהתנסות במהלך לימודיו (מירב אסף, בלהה טרייביש,

2010). ממצאי המחקר מראים כי בהתייחס לקטגוריות שעל פיהן נבחנו והוערכו המועמדים, ניתן לראות כי יש תכונות שנתפשו כתורמות במיוחד להוראה, כגון יכולת מילולית בכתב ובעל-פה, יכולת אינטלקטואלית והשכלה כללית, ונמצא מתאם גבוה בינן לבין מידת הצלחתם של הסטודנטים בתום הכשרתם. כמו כן נבחנו גם היכולת הבינאישית, הביטחון העצמי וההתמודדות של המועמדים עם מצבים מורכבים מול מידת הצלחתם בשנים הראשונות להשתלבותם במערכות החינוך השונות.

בארצות הברית, בקנדה ובבריטניה החלו לאחרונה לשלב בבחינות הקבלה ללימודי הוראה גם אבחונים קבוצתיים, על פי תפישה מערכתית רחבה, החושפים את המועמדים למקרים המובאים מתחום בית הספר בכל שכבות הגיל, המוצא התרבותי והמגדר: התלבטויות של מורים במהלך השיעורים, בעיות משמעת, מקרים מיוחדים של לקויות, תגובות וכללי התנהגות אתית ומקצועית מול הנהלת בית הספר, צוות המורים וההורים. זאת כדי להעצים את תחושת האחזיות והמחויבות הנדרשות כבר בשלבים הראשונים של לימודי ההוראה התובעים, במקביל ללימודים התיאורטיים, גם התנסויות בשטח ומעורבות קהילתית פעילה (Middaugh, 2010; Cook-Sather, 2006 et.al).

בנוסף להפגנת היכולות המילוליות והאינטלקטואליות, חשוב לבחון גם את מידת ההתאמה שלהם להוראה בכלל, ולמסלולי ההתמחות שאותם בחרו מלכתחילה בפרט. כאן נוספים לקבלת ההחלטה גם היבטים אתיים: איך תתייחס ועדת הקבלה למי שמציג הישגים גבוהים במיוחד, כגון ציון משולב 760 (המתאים גם לפקולטות למשפטים ורפואה, לצורך השוואה), אך יכולתו הוורבאלית לקויה? על פי אילו קריטריונים יתקבלו בעלי מוגבלויות פיזיות המבקשים להיות מורים לספורט או למחול; בעלי לקויות למידה, כגון דיסלקציה ודיסגרפיה, שבחורים להיות מורים ללשון, או עולים חדשים ובני מיעוטים המתקשים בשפה העברית?

כדי לנסות ולתת מענה לשאלות הללו ייתכן שיש צורך להגדיר מחדש את תנאי "הסף והרף" בתהליך המיון והקבלה למכללות המכשירות מורים, ולהגביר את הפיקוח המקצועי והאקדמי ב"טקסי הקבלה והמעבר". תנאים אלה יכללו אבחונים שעל פיהם ניתן יהיה לנבא את מידת יכולתם של המועמדים לעצב זהות מקצועית חדשה בשלבי הפיכתם מ"נרשמים להוראה" ל"פרחי הוראה" ובהמשך למורים ממש. זהו מעין שלב לימינאלי (סיפי), שבו הזהויות של "סטודנט" ו"מורה" מתקיימות במקביל.

מכיוון שאין מדובר כאן במבחני מיון למוסד אקדמי בלבד (אוניברסיטה), וכדי להבהיר את משמעות המעבר למעמד של "פרח הוראה" כבר בשלבים הראשונים של מבחני המיון, יש לחייב את המועמדים להתמודד עם סוג של "מסע ייסורים" (ordeals) במהלך מבחני הקבלה, הכולל משימות רבות בעלות תפקיד טרנספורמטיבי בהיווצרות הזהות המקצועית. זהו הליך הבודק לא רק יכולות לימודיות, שעל פיהן הוערכו המועמדים כתלמידים, אלא גם את יכולת

הסטודנטים להצדיק את החלטתם לפנות להוראה, ואת יכולתם להתמודד עם דילמות מורכבות שבהן עליהם להוכיח שליטה מלאה כמעט בכל מצב, מעורבות ונקיטת עמדה. כאן הם נדרשים לחוות תהליך של ניתוק מהזהות הקודמת כ"תלמיד בית ספר", "חייל" או סתם אזרח מן השורה, ולקבל זהות זמנית שאולה. תהליך מעין זה מעביר מסר למועמד, כי לא די בהישגיו הגבוהים ("סף") וכי עליו להבין שהוראה היא מקצוע ייחודי ("רף"), שהבוחר בו חייב להתאים לו בכל מובן.

סיכום:

כל מסגרת ארגונית מקצועית תובעת אמות מידה מותאמות בתהליכי מיון, קבלה והכשרה של מועמדים חדשים המבקשים להיות חלק ממנה. גם במכללה המכשירה מורים יש תהליכי מיון וקבלה, המאפשרים למתאימים להוראה להתחיל בתהליך ההכשרה ומונעים אותו מאלה שאינם מתאימים. על מנת למנוע ממועמדים שאינם מתאימים למקצוע להשתלב במסגרת ההכשרה, ראוי לערוך תהליכי מיון נוספים שיעריכו באופן מדויק יותר את מבנה אישיותם וכישוריהם של המועמדים.

כבר אמר אריסטו שאדם במיטבו הוא זה השואף למצוינות ולחיים על פי מידות טובות שהוא מיישם בפועל. חשוב שציבור המורים ישאף למצוינות אתית, מקצועית וחברתית ואף ידע ליישמה. לא די בקריאה למנף את מעמד המורה ורמת ההוראה. ייתכן שכדאי להרחיב את הידע, הדעת והתובנות של הבוחנים והממיינים לגבי מנגנונים שבאמצעותם ניתן לזהות טעויות בקבלה ובדחייה בתהליך המיון כבר בשלבים הראשונים של אבחון המועמדים.

המאמר מנסה לחזק את ההנחה שבאמצעות דרכי קבלה המבוססות על קריטריונים רב-תחומיים ומורכבים, ניתן להעלות באופן משמעותי את יוקרתו של מקצוע ההוראה. בניגוד לתנאי הקבלה באוניברסיטאות, למכללות המכשירות מורים דרושים נתוני קבלה נוספים המצביעים לא רק על יכולות קוגניטיביות גבוהות – שהן אמנם חלק הכרחי מ"סף" הקבלה – אלא גם על כישורים ותכונות אופייניות גבוהות, שהם החלק המשמעותי של ה"רף". זאת מתוך ידיעה ברורה כי על המורה להתמודד לא רק עם תוכניות לימודים, ידע וטיפוח מיומנויות מקצועיות, אלא גם לעסוק בהיבטים האתיים, הפוליטיים והתרבותיים בתוך כותלי בית הספר ומחוצה לו, ולגלות מידה רבה של מעורבות במציאות הקיימת תוך נקיטת עמדה והטבעת חותם.

מרבית המחקרים שנעשו לאחרונה בארץ ובעולם מוכיחים, חד משמעית, כי קיים מתאם גבוה בין נתוני קבלה של המועמדים ללימודי הוראה הכוללים ציונים גבוהים, ידע כללי ותרבותי נרחב וכישורים אישיים ייחודיים, לבין מידת הצלחתם של המועמדים להיות "פרחי הוראה" מוצלחים ומורים מצוינים בהמשך דרכם. מאמר זה מבקש לקשור בין המסקנות הללו לבין

התביעה לפתח אמות מידה נוספות למבחני קבלה, כך שהם יוכלו להבטיח שהטובים אכן יגיעו להוראה.

ביבליוגרפיה

- אלוני, נ' (2009). "אתיקה בחינוך" בתוך: כשר, א' (עורך). **מבואות לאתיקה א'**. ירושלים: מאגנס והמרכז לאתיקה. עמ' 37-60.
- אורתר, ג' (1981). **מבחן המיון הארצי לתלמידי מוסדות להכשרת מורים וגננות**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות. נוסחים 1,2.
- איבנובסקי, מ' (1994). **הערכת כלי המיון בקבלת תלמידים ללימודים במכללת לוינסקי לחינוך: בדיקת המתקבלים לשנת תשנ"א**. דו"ח מחקר.
- אריסטו, (1983). **אתיקה**. (תרגום: ח"י רות). ירושלים: מאגנס.
- גל-אור, י', בן-סירא, ד' (1987). הערכת כלי המיון הנהוגים במערכת בחירת תלמידי הוראה. **דפים**, 5. עמ' 38-49.
- גולדנברג, ג', חלאבי, ר' (1999). פיתוח מודל למיון מועמדים ללימודי הוראה במכללות ובדיקת תוקף הניבוי להצלחה בהוראה. **דפים**, 28.
- זק, א', קרמר, ר', רם, י' (1981). **דפוסי גיוס, נשירה והתמדה בהוראה**. דו"ח ג'. בית הספר לחינוך. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב. פרסום מספר 81/2.
- כשר, א' (2007). אתיקה מקצועית. בתוך ג' שפיר, י' אכמון וג' וייל (עורכים), **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי**. ירושלים: מאגנס. עמ' 15-29.
- כשר, א' (עורך) (2009). "אתיקה מקצועית" בתוך: **מבואות לאתיקה א'**. ירושלים: מאגנס והמרכז לאתיקה. עמ' 1-21.
- מילגרם, ר', מילגרם, נ' (1978). השפעת משתנים קוגניטיביים ומשתנים חברתיים אישיותיים על ביצוע של פרחי הוראה ישראלים. **מגמות**, כ"ד (1). עמ' 39-44.
- שושני-שניידר, ב' (1992). הערות לעניין הוראה עיונית של פרקטיקה בכיתה. **חברה ורווחה**, י"ג (1). עמ' 59-65.
- שפיר, ג' (2007). מקצועיות. בתוך ג' שפיר, י' אכמון, ג' וייל (עורכים), **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי**. ירושלים: מאגנס. עמ' 75-87.
- Cook-Sather, A. (2006). **Education is Translation: A Metaphor for Change in Learning and Teaching**, Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Gardner, H. (1983). **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**, New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). **Emotional Intelligence**, New-York: Bantam Books.
- Evans, L. (2008). "Professionalism, Professionalism and the Development of Education Professionals", **British Journal of Educational Studies**, 56(1), London: Institute of Education, University of London, pp. 20-38.
- Ingersoll, R. M. (2003). **Is There Really a Teacher Shortage?** Washington: University of Washington – Center for the Study of Teaching and Policy.
- Jencks, C. (1972). **Inequality: A Reassessment of Family and Schooling in America**, New-York: Basic Books.
- Kaptein, M.; Wempe, J. (1998). Twelve Gordian Knots When Developing an Organizational Code of Ethics, **Journal of Business Ethics**, 17(8), Netherlands: Springer, pp. 853-869.

- Lipsett, A. (2008). Teacher Shortage in Key Subjects Feared, **The Guardian**, February 7.
- Middaugh, M. F. (2010). **Planning and Assessment in Higher Education**, USA: Jossey Bass.
- Shechtman, Z. (1988). Selecting Candidates for Teachers' Training College, **European Journal of Teacher Education**, 11(2), Haifa: Haifa University of Israel, pp. 185 - 193.
- Middaugh, Webley, S. (1988). **Company Philosophies and Codes of Business Ethics**, London: Institute of Business Ethics.

e-mail: tketko@bezeqint.net

