

הריאיון ככלי הערכה ומיון במכללה להכשרת מורים

אירית לוי-פלדמן, ציפי ליבמן

תקציר

המחקר עוסק בראיונות לשם הערכה ומיון של מועמדים ללימודים במכללה להכשרת מורים. מטרתו לשפר ולייעל את ריאיון הקבלה ככלי למיון סטודנטים להוראה. המחקר מתמקד בשלוש שאלות עיקריות. הראשונה שבהן קשורה באופי הריאיון במסלולים ובהתמחויות השונים, והיא נבחנה בכלים איכותניים. מן הממצאים עולה חשיבותו הרבה של הריאיון בעיני המשתמשים בו. עוד עולה כי קיימים במכללה שני סוגים של ריאיון: אישי וקבוצתי, וסוג מיוחד של ריאיון קבוצתי הוא סדנת הקבלה. המראיינים הם ראשי מסלולים, מדריכים פדגוגיים וצוות המסלול. הנחיות באשר לריאיון קיימות בעיקר בעל פה, וההחלטה בדבר קבלה או דחייה של מועמד נובעת בעיקר מאינטואיציה ומניסיון. השאלה השנייה בחנה את התוקף ואת המהימנות של הריאיון ככלי מיון איכותני. נמצא כי למהלך הריאיון תוקף ומהימנות גבוהים, אולם לטיב ההערכות הנובעות מן הריאיון תוקף ומהימנות נמוכים. השאלה השלישית בחנה את תוקף הניבוי של הריאיון, והיא נבחנה בכלים כמותיים. הממצאים הראו בכלליות, כי לריאיון תוקף ניבוי נמוך בכל הנוגע לציוני סטודנטים במכללה, וכי אין הוא מוסיף על האינפורמציה המתקבלת בעזרת כלי המיון האחרים. המחקר הוא בסיס למחקר המשך, שיוצע בו כלי משופר לביצוע ריאיון מיון למועמדים במכללות להוראה, ותיבדק מחדש יעילותו.

מבוא

כמו בכל המוסדות להשכלה גבוהה כך גם במכללות להוראה, קיימת מערכת של מיון מועמדים ללימודים. מטרתו של המיון היא קבלת מועמדים מתאימים, דהיינו בעלי פוטנציאל להצלחה בלימודים במכללה ובעלי כישורים מתאימים למלא תפקידי הוראה וחינוך.

משרד החינוך הוציא הנחיות וקריטריונים למיון סטודנטים להוראה, המתייחסים לרמת ציוני הבגרות, ציוני הסף והפסיכומטרי הנדרשים. מיון זה מתייחס רק לניבוי הצלחה בלימודים. המיון להתאמה לתפקידי הוראה וחינוך הוא בידי המכללות ונעשה, בין השאר, באמצעות ריאיון אישי של המועמדים. חרף חשיבותו של הריאיון למועמדים להוראה, הנושא כמעט שלא נחקר ותועד עד כה בספרות. רוב המחקרים הקשורים בראיונות הערכה ומיון עסקו בראיונות תעסוקתיים. מעט מאוד מחקרים דנו בראיונות הערכה ומיון של סטודנטים בכלל ושל סטודנטים להוראה בפרט. המחקר הנוכחי בחן שלוש שאלות, הנוגעות לריאיון הערכה ומיון של סטודנטים להוראה במכללה להכשרת מורים, במטרה לשפר ולייעל את הריאיון. השאלה הראשונה עסקה בתיאור הריאיון ככלי הערכה ומיון של סטודנטים להוראה, כפי שהוא מתבצע במכללה במסלולים ובהתמחויות השונים. השאלה השנייה בחנה את תוקפו ואת מהימנותו של הריאיון במכללה ככלי מיון איכותני. השאלה השלישית בחנה את תוקף הניבוי של הריאיון בזיקה להישגי הסטודנטים במהלך לימודיהם במכללה. כאמור, המחקר משלב טכניקות של מחקר איכותני ושל מחקר כמותי.

רקע תאורטי

ריאיון מוגדר בספרות כשיחה עם מטרה. מטרת הריאיון שונות ומגוונות, אך המטרה העיקרית של כל הראיונות היא איסוף אינפורמציה על המרואיין, השופכת אור על אספקטים רחבים בחייו (Sills, 1972). איסוף האינפורמציה מילולי, אך ישנם גם מסרים בלתי מילוליים, הבאים לידי ביטוי בריאיון ומשפיעים על אופיו ועל המסקנות הנובעות ממנו. בין סוגי הראיונות העיקריים נכלל גם ריאיון הערכה ומיון המקובל ושכיח בברירת אנשים. מטרתו, כאמור, איסוף אינפורמציה על המרואיין, המוערכת בהשוואה למרואיינים אחרים ובהתאמה לסטנדרטים של תפקיד, תכונות וכדומה, הנקבעים מראש (Husen & Postelethwaite, 1972). חוקרים טוענים כי הכנסת מרכיב של ברירה אף מגדיל את מספר המועמדים ומשפר בטווח הארוך את רמתם, משום שתוצר לוואי של הכנסת מרכיבי ברירה עשוי להיות עלייה בסטטוס המקצועי בעיני המועמדים ובעיני החברה (נבו ורוזן, 1984).

למרות שכיחות השימוש בריאיון ככלי הערכה ומיון של סטודנטים להוראה, רוב המחקרים בנושא עסקו בראיונות הערכה ומיון תעסוקתיים או של סטודנטים לרפואה בכלל ולרפואת שיניים בפרט (בלר, 1994; דמבינסקי, 1997; Gafni & Moshinsky, 1995; Seymoure & Gramet, 2002).

מתוך עיון במחקרים השונים, שעסקו בריאיון הערכה ומיון של סטודנטים, ניתן לראות, שהחוקרים התמקדו בתכונות שמתאים להעריך אותן באמצעות ריאיון, ובעיקר נבחנו התוקף והמהימנות של הכלי. מבחינת הספרות המתייחסת לתכונות שהולם להעריך באמצעות ריאיון, עולות כמה תכונות עיקריות, שהבולטות שבהן: כשרים חברתיים (יחסי אנוש), מוטיבציה, אינטליגנציה כללית וכושר הבעה בעל פה (Malvern, 1991; Mayfield, 1964; Mischel & Peake, 1982; Schmitt, 1976; Urich & Trumbo, 1965; Wagner, 1949).

בבחינת התוקף והמהימנות של ריאיון הערכה ומיון נמצאו על פי רוב מדדי תוקף נמוכים. חוקרים ציינו משתנים חלופיים המשפיעים על הריאיון, מבלי שיש כוונה שאכן ישפיעו, לדוגמה: עיתוי הריאיון, רושם ראשוני, הופעה חיצונית של המרואיין, מין המרואיין, דמיון בין מרואיין למראיין ועוד (בן סימון ונבו, 1986; Tubiana & Ben-Shakhar, 1982). בנוסף נמצא כי גם הדרך שבה האינפורמציה נאספת משפיעה על התוקף ועל המהימנות של הריאיון. הטענה היא שהאינפורמציה הנאספת בתהליך של ריאיון מובנה היא בעלת תוקף ומהימנות גבוהים מזו הנאספת בתהליך בלתי מובנה (מתאם של 63. לעומת 20). (McDaniel, Whetzel, Schmidt & Maurer, 1994). בנוגע לכך יש לציין את מחקרו של שמידט (Schmidt & Rader, 1999), אשר בחן את תוקף הניבוי של ריאיון הקבלה התעסוקתי המובנה, וזאת בהשוואתם של ממצאי תוקף של ריאיון תעסוקתי טלפוני ייחודי שערך לממצאי תוקף ממחקרים אחרים. השוואתו העלתה מדדי תוקף ניבוי דומים לסוגי הראיונות המובנים השונים, ונראה כאמור, כי לריאיון מובנה תוקף ומהימנות גבוהים יחסית לריאיון פתוח.

מעט מאוד מחקרים בחנו תוקף ניבוי של ריאיון הערכה ומיון של סטודנטים להוראה בכלל ובישראל בפרט. רוב המחקרים שנעשו דנו בראיונות תעסוקתיים שנמצאו בהם מדדי תוקף נמוכים (מתאמים של כ-22). בין המחקרים שעסקו בראיונות הערכה ומיון של סטודנטים בישראל, ניתן לציין את שכטמן (Schechtman, 1988), שבחנה את האפקטיביות של הערכה קבוצתית בהשוואה לריאיון אישי בניבוי הצלחה של סטודנטים בסמינר למורים. במחקרה נמצא תוקף ניבוי גבוה יותר של ריאיון קבוצתי בהשוואה לריאיון אישי בכל הנוגע להערכת ההצלחה בעבודה המעשית (מתאם של 45. לעומת 07). במחקר דומה שעשו בירנס, קינגר ושכטמן (Byrnes, Kiger & Schechtman, 2000) ואשר נתונו נאספו בארה"ב, נמצאו מתאמים דומים לאלו שנמצאו בישראל, אשר העידו על מהימנות גבוהה בציוני הריאיון הקבוצתי וכן על יכולת ניבוי גבוהה יחסית של הריאיון הקבוצתי את ההצלחה בעבודה מעשית בהשוואה לקריטריונים אחרים לקבלה, הכוללים מבחני ACT (מקבילים לסף הישראלי) וכן GPA המקביל לממוצע בגרות. החוקרות אורלנד-בללי ומזור

Orland-Belleli & Mazor, 1996) חקרו האם ריאיון מנבא הצלחה או כישלון של סטודנטים להוראת האנגלית. מחקרן מלמד על ממצאי תוקף גבוהים יותר של ריאיון בניבוי הצלחה בעבודה המעשית לעומת ניבוי הישגים במקצועות עיוניים. גולדנברג וחלאבי (1999) בחנו את יכולת הניבוי של מרכז הערכה במכללת תלפיות. המרכז משלב כלים הבודקים יכולת קוגניטיבית (סף או פסיכומטרי, בגרות וכן מבחני ידע פנימיים) וכלים הבוחנים כישורים אישיותיים (מבחני מצב שבהם המועמדים נחשפים לאספקטים מסוימים של תפקיד המורה ונבחנים על תפקודם וכן ראיונות אישיים). התברר שלא נמצא פיזור בציוני הראיונות, ולפיכך הושמט משתנה זה מן החישובים הסטטיסטיים. ביחס למרכז ההערכה נמצא כי יש לו תרומה של ממש בניבוי חוות הדעת של המדריכות הפדגוגיות וציוני העבודה המעשית. טייכמן-וינברג וברצ'ילון בן-אב (2001) בחנו אף הן את יכולת הניבוי של ועדות קבלה ללימודים במכללת אחוה, ומצאו כי ועדת הקבלת במתכונתה הנוכחית במכללה אינה מנבאת הצלחה בלימודי ההוראה. בהקשר זה יש לציין שחוקרים שונים טענו, שהשאלה החשובה שיש להעלות היא לא מהו תוקף הניבוי של הריאיון, אלא האם לריאיון תרומה מוספת על כלי המיון האחרים (Shahani, Dipboy & Gehrlein, 1991). חיזוק להשקפה זו אפשר למצוא גם במחקרם של צ'אמברס ורופר (Chambers & Roper, 2000), אשר בחנו עמדות של סטודנטים המועמדים לתכנית הכשרה להוראה באנגליה כלפי ריאיון הקבלה. הללו ציינו כי הריאיון כלל שאלות הבוחנות ידע אקדמי, אשר לדעתם היה ניתן לבחון בכלים אחרים. החוקרים מצאו שתוקף הניבוי של הריאיון אכן נמוך, ולא מצאו עדויות חד-משמעיות לערכו המוסף על כלי המיון האחרים.

בין הפתרונות המועלים בספרות לשיפור תהליך הריאיון מוצע להעדיף ראיונות מובנים על פני ראיונות שאינם מובנים (בן שחר ובלר, 1993; Zinatelli & Dube, 1997), להגדיר בבירור תפקיד או תכונות שרוצים להעריך בריאיון (בן שחר ובלר, 1993; Klotz & Whiting, 1999), להכשיר מראיינים (Scriven, 1990; Weisner & Cronshaw, 1988), להגדיל את מספר המראיינים, להגדיר סולמות מספריים קבועים והערכה סופית ברורה לפי קריטריונים סטטיסטיים (בן שחר ובלר, 1993) וכן לדאוג לייצוג מראיינים מקבוצות שונות שבהן גם סטודנטים (George, Boser & Daigle, 1990).

המחקר הנוכחי מנסה להציג דרך אחרת להתמודד עם בחינת תקפות ומהימנות של הריאיון, דרך הנובעת ממהותו ה"אישית" של הכלי, מהיותו פתוח ודינמי ומותאם בכל פעם מחדש לסיטואציות ריאיון חדשות שנוכחים בהן אנשים שונים. מטרת ריאיון אמתי היא לעמוד על ניסיונם של אנשים ועל המשמעות שהם נותנים לניסיונם

(Seidman, 1991). הריאיון הוא כלי איכותני לאיסוף אינפורמציה, לפיכך מוצע לבחון את תוקף הריאיון ואת מהימנותו לאור קריטריונים שהם לא רק כמותיים אלא גם איכותניים. קיימים מודלים שונים לבחינת תוקפם ומהימנותם של כלים איכותניים (Dey, 1993; Maxwell, 1992; Miles & Huberman, 2001; בן-יהושע, 2001; Selman, 1980; 1994). לשם בחינת התוקף והמהימנות של הריאיון ככלי איכותני, בחרנו להשתמש במחקר הנוכחי במודל של מקסווייל (Maxwell, 1992), המציג חמישה סוגי תוקף הנבנים נדבך על גבי נדבך. כאמור, מודל זה איננו היחיד המציג דרך לבחינת תוקף ומהימנות של כלים איכותניים, אולם נמצא כי יש בו מודלים שונים וכן ניתן להתאימו, בשינויים קלים, לבחינתו של ריאיון הקבלה. חמשת סוגי התוקף אשר מציג מקסווייל, לאחר שהותאמו לריאיון הקבלה ככלי איכותני, הם:

1. תוקף של תיאור - בוחן את מידת האמינות והדיוק בתיאור מהלכו של הריאיון.
2. תוקף של אינטרפרטציה - בוחן את יכולתו של המראיין להבין ולהציג את האינטרפרטציה של המרואיין על הדברים מבלי לערב את נקודת מבטו האישית.
3. תוקף תאורטי - בוחן את יכולתו של המראיין לדייק בתיאור, בנקודת ההשקפה, וכל זאת בהתייחסו לתרבותו של המרואיין ולהקשרים החברתיים המתאימים לו.
4. תוקף של הכללה - בוחן את מידת היכולת של המראיין להכליל מן הריאיון להתנהגות המרואיין בסיטואציות שמחוץ לריאיון.
5. תוקף של הערכה - בוחן עד כמה ההערכה המסכמת את המועמד במילים ובציון מדויקת ואמינה.

באשר למהימנות הריאיון, היא קשורה במידה רבה לתקפותו. מעריכים טוענים (צבר בן-יהושע, 2001; Maxwell, 1992), כי אם יישמרו כל רובדי התקפות, תעלה גם מהימנות האינפורמציה שתתקבל באמצעות כלי המדידה, במקרה שלנו - הריאיון. ובאשר למודל הנבחר, אם אכן יישמרו תוקף התיאור, התוקף של האינטרפרטציה והתוקף התאורטי יהיה אפשר לומר כי המידע מדויק ואמין, כלומר מהימן, ויהיה אפשר להכלילו גם לסיטואציות שמחוץ לריאיון. לאור זאת, במחקר זה ייבחנו יחדיו התוקף והמהימנות של הריאיון.

כאמור, בנוסף לבחינה של טיב הריאיון ככלי איכותני, נבחן במחקר זה גם תוקף הריאיון בכל הנוגע לניבוי הישגי הסטודנטים במקצועות העיוניים והמעשיים.

שאלות המחקר

מטרת המחקר, כפי שהוצגה ברקע התאורטי, היא שיפור וייעול של ריאיון הקבלה למועמדים ללימודים במכללה להכשרת מורים.

מטרותיהן של שאלות המחקר האופרטיביות הנגזרות הן:

1. לבחון בחינה איכותנית את הדרכים שבהן נערך ריאיון הערכה ומיון למועמדים ללימודים במסלולים ובהתמחויות שונים במכללה להכשרת מורים.
2. לבחון את תוקפו ואת מהימנותו של הריאיון במכללה ככלי מיון איכותני.
3. לבחון בחינה כמותית את תוקף הניבוי של הריאיון בזיקה להישגי הסטודנטים במהלך לימודיהם במכללה.

תיאור המחקר

המחקר משלב טכניקות של מחקר איכותני ושל מחקר כמותי. שתי שאלות המחקר הראשונות הן שאלות שנחקרו באופן איכותני. שאלת המחקר השלישית נבדקה בדיקה כמותית. לצורך איסוף מידע בשאלת המחקר הראשונה רואיינו המעורבים בתהליך הריאיון במכללה, קרי נציגי מסלולים והתמחויות ונציגים מבעלי התפקידים במכללה. כמו כן נערכו תצפיות במסלולים השונים, ונאסף כל חומר רלוונטי כתוב מכל המסלולים וההתמחויות במכללה.

במטרה לבחון את תוקף הריאיון ומהימנותו ככלי מיון איכותני (שאלה שנייה), נבחנו הראיונות הנצפים השונים לאור הקריטריונים להערכת תוקף ומהימנות של מקסויל, כפי שהוצגו בחלק התאורטי. הללו אוחדו והותאמו לריאיון הקבלה. עוד נבחנו הראיונות לנוכח שני קריטריונים חיצוניים: תכונות שהוצגו בספרות המחקרית, שאפשר לבחון באמצעות ריאיון, וכן תכונות שמנו המראיינים במכללה, שאותן הם מעוניינים להעריך במשך הריאיון.

השאלה השלישית, הבוחנת את תוקף הניבוי של הריאיון, נבחנה כאמור כמותית. נתונים של מדגם הכולל כ-400 סטודנטים, שהתקבלו למכללה בשנת תשנ"ט, נאספו ונותחו. הנתונים כללו ציונים של ריאיון הקבלה וציונים במבחנים: ציון במבחן סף או ציון במבחן פסיכומטרי וכן ממוצע בגרות. כל אלו נבחנו בזיקה לציוני הסטודנטים בעבודה מעשית, ציוניהם בלשון וממוצע ציוניהם בשנה א'.

כאמור, כלי המחקר כללו:

1. **שיחות** עם נציגי המסלולים וההתמחויות וכן עם נציגים בכירים במכללה הקשורים בקביעת קריטריונים לקבלת סטודנטים. התקיימו שיחות עם ראש המכללה, הרכזת האקדמית, יו"ר ועדת הוראה וראש מינהל לומדים. עוד נערכו שיחות עם כל ראשי המסלולים וההתמחויות, המונים 13 איש, וכן עם צוותי מורים במסלולים השונים.
2. **תצפיות** בראיונות קבלה במסלולים ובהתמחויות השונים. התצפיות נעשו בשניים מן המסלולים שהריאיון בהם הוא אישי: במסלול לחינוך גופני ובמסלול למחול ותנועה; בשישה מסלולים שהריאיון בהם הוא קבוצתי: במסלול לגיל הרך, במסלול היסודי, במסלול לחינוך מיוחד, במסלול חט"ב ספרות, לשון ומקרא ובמסלול לאנגלית; ובמסלול היצירתי שבו הריאיון הוא סדנת קבלה. סה"כ נערכו תשע תצפיות.
3. **חומר כתוב** הכולל הנחיות לריאיון של המסלולים וההתמחויות, דפי הערכה של המסלולים וההתמחויות וכל חומר כתוב אחר שהוצע במהלך השיחות.
4. **ציונים** נלקחו ממאגר הנתונים הממוחשב שבמכללה, ובהם ציונים של ריאיון הקבלה, ציוני ממוצע בגרות וציוני מבחן סף ופסיכומטרי, וכן ציונים בלשון, בעבודה מעשית וממוצע ציוני שנה א'.

ממצאים

אופיו של הריאיון ומטרותיו

השאלה הראשונה עסקה באופיו של הריאיון ככלי הערכה ומיון למועמדים ללימודים במכללה להכשרת מורים במסלולים ובהתמחויות שונים. מניתוח הממצאים עלה כי אף על פי שהריאיון משמש כלי מיון והערכה במכללה זה שנים רבות, אין הנחיות כלליות כתובות באשר לאופי הריאיון ולמטרותיו. ראיונות קבלה מתקיימים במסלולים השונים ממרץ-אפריל ועד אוקטובר, ממש לפני פתיחת שנה"ל. מועדי הראיונות אינם קבועים, ומותאמים לביקוש והיצע.

במשך השנים גיבש כל מסלול את סוג הריאיון המתאים לו. ההחלטה בדבר אופי הריאיון נובעת ממניעים שונים, חלקם אידיאולוגיים וחלקם - פשרה עם מציאות של ריבוי או מיעוט מועמדים. בניתוח הנתונים שנאספו יובאו להלן ממצאים הנוגעים לחשיבות הריאיון, לאופי ההנחיות לביצועו, לתיאור סוגי הריאיון השונים ולטיב ההערכה המתקבלת בסיום הריאיון.

חשיבות הריאיון

כל המעורבים בתהליך הריאיון וכל בעלי התפקידים שרואיינו מייחסים חשיבות רבה לריאיון הקבלה, זאת מארבעה טעמים עיקריים. ראשית, טענו המשיבים, הריאיון הוא כלי המאפשר הערכה "גסה" של מועמדים, כך שבאמצעותו ניתן לאתר מועמדים שאינם מתאימים באופן מוחלט להוראה. כמו כן הדגישו המשיבים, כי הריאיון משמש חלון ראויה של המכללה ובאמצעותו אפשר להציג בפני המועמדים את המכללה. עוד הוסיפו כי הריאיון משמש כלי המעודד מעורבות ואחריות של הצוות במסלול בבחירת סטודנטים פוטנציאליים. הנימוק הרביעי שהועלה הוא שהריאיון משמש כלי הבוחן תכונות וכשרים, שאינם ניתנים למדידה בדרכי מיון אחרות, לדוגמה: יכולת ביטוי מילולית בעל פה, יכולת עבודת צוות, בגרות אישית, רמת חשיבה גבוהה, פתיחות, עושר תרבותי וכנות.

אופי ההנחיות לריאיון

ההנחיות לביצוע הריאיון לא תמיד מנוסחות בכתב. חלק מן הכשרים הנבחנים כתובים בדפי הערכה של כל מסלול, אך על פי רוב קיימת הסכמה שבעל פה בין חברי הצוות המראיין בכל הקשור לביצוע מהלך הריאיון. כל המעורבים בראיונות מעידים שאף על פי שיש הנחיות המוסכמות על הצוות כולו, הראיונות הם על פי רוב פתוחים ודינמיים ותלויים בצוות המראיין, בקבוצת המתראיינים ובדינמיקה המתפתחת בעת הריאיון.

סוגי הראיונות

באופן כללי נמצאו שלושה סוגי ראיונות במכללה: ריאיון אישי, ריאיון קבוצתי וסדנת קבלה.

הריאיון האישי מתקיים במסלולים אלה: חינוך גופני, מחול, אמנויות הבמה ובמסלולי חט"ב - ביולוגיה ומתמטיקה-פיזיקה. אופיו של הריאיון האישי אינו אחיד, ומשקלו בהחלטה הסופית שונה ממסלול למסלול. לדוגמה: במסלול למחול ולתנועה הוא מהווה תנאי ראשון להרשמה למכללה, דהיינו מועמד שלא עבר אותו אינו יכול לגשת לבחינות הסף של המכללה. במסלול לחינוך גופני המועמדים נדרשים לעמוד תחילה בתנאי הקבלה של המכללה, ומשעשו זאת הם מוזמנים לריאיון אישי, שהוא תנאי לעריכת בחינות מעשיות למסלול זה. משקלו של הריאיון הוא 15% בלבד מן ההערכה הכללית של המועמד. קריטריונים אחרים במסלול זה הם ציון משולב של מבחן פסיכומטרי או סף וממוצע בגרות שמשקלו 30% מהציון הסופי. בנוסף מתקיים

מבחן מעשי שמשקלו 40% מהציון הסופי, וכן ניסיון בתחום המהווה 15% מהציון הסופי.

הריאיון האישי שונה במסלולים השונים גם בכל הנוגע למספר המראיינים. לעתים מראיין אחד מקיים את הריאיון ולעתים - שלושה. לדוגמה, במסלול לחינוך גופני יש על פי רוב מראיין אחד, שהוא ראש המסלול או יועצת תלמידים במסלול, ואילו במסלול לחט"ב ביולוגיה-פיזיקה יש שלושה מראיינים. על פי רוב כאשר מראיין יחיד מראיין את המועמדים זהו ראש המסלול, ואילו בריאיון שעורכים כמה מראיינים מצטרפים מורים נוספים מן המסלול או ההתמחות.

משך הריאיון האישי דומה בכל המסלולים שבהם הוא נערך, ונע בין 15 דקות לחצי שעה. מטרת הריאיון, כפי שמעידה יועצת התלמידים במסלול לחינוך גופני: "להתרשם מן המועמדים בדרך של שיחה אישית ופתוחה". ואכן כפי שנצפה בשלושה ריאיונות אישיים במסלול זה, השיחה עם המועמדים הייתה פתוחה וקולחת, והשאלות שהעלתה המראיינת נבעו מתשובותיהם. לדוגמה, בתשובה לשאלת המראיינת: "באיזו מגמה למדת בתיכון?" ענתה המועמדת: "במגמת תיירות". בעקבות תשובתה נשאלה המועמדת: "מה מביא אותך כיום לשנות כיוון? ומדוע דווקא להוראה? ומדוע דווקא הוראת חינוך גופני?" וגם: "האם את רואה דמיון בין עבודה בתיירות לעבודה בחינוך?" במשך הריאיון השתדלה המראיינת להשרות אווירה נינוחה, ועודדה את המועמדת על ידי תגובות חיוביות, לדוגמה: "יפה, זו נקודה מעניינת" וכדומה.

הריאיון הקבוצתי מתקיים במסלולים: ספרות-לשון-מקרא (סל"מ), חינוך מיוחד, הגיל הרך, המסלול היסודי ובמסלולי חט"ב - היסטוריה ואנגלית. בכל המסלולים נוכחות שתי מראיינות, כאשר אחת מהן מדריכה פדגוגית והאחרת מרצה במסלול. בכל המסלולים המועמדים נדרשים לעמוד בתנאי סף של המכללה לפני שהם מוזמנים לריאיון, שהוא שלב המיון האחרון. על פי רוב מוזמנים לריאיון 6-7 מועמדים, וניתן להזכיר פעילויות דומות המתקיימות בו במסלולים השונים: תרגילי היכרות, דיונים קבוצתיים, הפעלות קבוצתיות שבהן המועמדים נדרשים להציג שירים או סיפורים בקבוצה וכן מטלות כתיבה. באחת ממשימות ההיכרות הנפוצות ביותר נדרשים המועמדים לבחור אדם אחר שייצג אותם בריאיון הקבלה, ויספר עליהם מנקודת מבטו. על המועמדים להציג את האדם, להסביר את בחירתם בו ולהציג את עצמם דרכו. משימה נוספת כוללת דיון קבוצתי בנושא שאחד מן המועמדים מעלה. על המועמדים לחשוב על ספר, סרט, מאמר, תמונה וכדומה המעלים דילמה. כל אחד מן המועמדים בתורו מציג את הדילמה שבחר, ובעקבותיה עליו להנחות דיון בקבוצה. להכנת הדיון המועמדים יכולים להשתמש בחומרים מן הספרייה.

סדנת הקבלה אורכת כארבע שעות, ולפי עדותם של חברי צוות המסלול היצירתי שבו היא נערכת, היא משמשת ריאיון קבוצתי לכל דבר, אשר מטרתו לאתר מועמדים מתאימים למסלול. בסדנה נערכות פעילויות שונות, רובן דומות מאוד לאלו המתבצעות בריאיון הקבוצתי במסלולים האחרים, כגון תרגילי היכרות קבוצתיים והצגה אישית מנקודת מבט של אדם אחר הקרוב למועמד, פעילות בקבוצות קטנות שבה על המועמדים לבחור קטע שיר או סיפור ולהציגו יחד במליאה בכל דרך שיבחרו וכן פעילויות כתיבה אישיות. עוד מתקיימות בסדנה פעילויות ייחודיות שבהן המועמדים נחשפים לתכניות המתקיימות במסלול, בעיקר פעילויות יצירה וריקוד, ומנחים אותן מרצים המלמדים במסלול את תחומי הפעילות הספציפיים. בין הפעילויות הנפוצות: ציור משותף של מועמדים על בריסטול גדול, פעילות בתנועה שבה המועמדים מתבקשים להכין בקבוצות קטנות קטע תנועה שבו חברי הקבוצה מתקשרים בעזרת מגע עם גילי פלסטיק בלבד, ובשלב שני עליהם להוסיף לתנועה גם קצב על ידי קול, נקישות רגליים, ידיים או כל אמצעי אחר. צוות המסלול היצירתי רואה בסדנת הקבלה מדד חשוב, בעיקר בגלל אורכה ומגוון הפעילויות שבה, המאפשרים הזדמנויות רבות יותר להיכרות עם המועמדים השונים, עם היבטים שונים בחייהם ובאישיותם וכן הזדמנות למועמדים לחוות משהו מאופי הלימודים הייחודי למסלול.

לסיכום, נראה כי נמצאו במכללה שלושה סוגי ראיונות: ריאיון אישי, ריאיון קבוצתי וסדנת קבלה, הנתפסת בעיני מקיימיה כסוג של ריאיון קבוצתי. אף על פי שבמסלולים שונים קיים דמיון בסוגי הראיונות, הרי שכל צוות מסלול גיבש לעצמו סגנון משלו. כל השותפים לעריכת הראיונות ציינו כי הראיונות הם פתוחים ודינמיים ותלויים בצוות, בקבוצה או באדם המתראיינים ובדינמיקה הנוצרת בין האנשים במהלך הריאיון.

טיב ההערכה

בכל המסלולים וההתמחויות נמצא כי בסוף הריאיון המראיינים מסכמים את התרשמויותיהם מן המועמד בדפי הערכה. אנשי המסלול כתבו את דפי ההערכה בהתאם לקריטריונים שקבעו מראש. הערכות המראיינים ניתנות במילים ובציון או רק באחת מן הדרכים הללו. ההערכות בשלב הראשוני ניתנות במילים, כאשר רק לאחר הריאיון נפגשים חברי הצוות המראיין ומסכמים יחד את רשמיהם מן המועמדים בדף הערכה אחד. ההערכות המספריות הן "תרגום" כמותי של ההערכות המילוליות. כל המעורבים בתהליך הריאיון ציינו, כי קיים קושי רב בכימות ההערכה המילולית להערכה המספרית, ולכן חלק מצוותי המסלולים החליטו שלא לכמת את

הערכת המועמדים בציון מספרי. מסלולים אלו הם 25% מכלל המסלולים במכללה, ובהם המסלול לחינוך מיוחד, המסלול לאמנויות הבמה והמסלול היצירתי. היחידה למינהל התלמידים מקבלת על פי רוב החלטה סופית על המועמד, אם התקבל או לא, ולעתים מקבלת את ההערכה המספרית שניתנה למועמד בסיכום הריאיון עמו. התכונות והכשרים המופיעים בדפי ההערכה למועמדים משקפים את התכונות והכשרים החשובים למסלול, לעתים אלו כשרים דומים במסלולים ובהתמחויות השונים ולעתים הם ייחודיים למסלולים ספציפיים. תכונות וכשרים כלליים הדומים במסלולים רבים הם: עושר שפה, יכולת שיתוף עם אחרים, פתיחות, כנות, שטף רעיוני ועוד. דוגמאות לכשרים ייחודיים למסלולים הם: במסלול לחינוך גופני - מודעות גופנית, עניין ומשיכה למקצוע; במסלול למחול ותנועה - הופעה אישית, ניסיון במחול; במסלול לאמנויות הבמה - מידת ההתכוונות למקצוע; במסלול למתמטיקה-פיזיקה - ידע במתמטיקה; במסלול לאנגלית - כושר שפה מדוברת באנגלית. אפשר לסכם ולומר כי כל המעורבים בתהליך הריאיון העידו שהחלטות לבחירת מועמדים נובעות בעיקר מאינטואיציה וניסיון, וקשה מאוד להציב קריטריונים ברורים וחד-משמעיים לבחירת מועמד, שיהיה אפשר לקטלגם ולכמתם. כולם, כאמור, העידו על הקושי הרב שבכתיבת הערכות מספריות בעיקר, כלומר על הקושי שבהמרת ההתרשמות מהמועמד להערכה מספרית.

התוקף והמהימנות של הריאיון

השאלה השנייה במחקר בחנה את התוקף ואת המהימנות של הריאיון ככלי מיון איכותני. להבדיל ממחקרים אחרים בנושא, שבהם בחינת התוקף והמהימנות של הריאיון נעשתה רק בכלים כמותיים, מחקר זה מציג בחינה איכותנית, הנובעת ממהותו ה"אישית" של הכלי, מהיותו פתוח, דינמי ומותאם בכל פעם מחדש לסיטואציות ריאיון חדשות עם אנשים שונים. שני היבטים של הריאיון נבחנו בבחינה איכותנית: מהלך הריאיון וטיב ההערכות הנובעות ממנו.

מהלך הריאיון

מהלך הריאיון נבחן בשלוש דרכים:

1. ראשית מהלך הריאיון נבחן בהשוואה לתכונות וכשרים, שבספרות נמצאו ככאלה שמומלץ להעריכם באמצעות ריאיון. במילים אחרות, נבדק האם במסלולים ובהתמחויות נבחנות תכונות שבספרות נמצא שמתאים להעריכן באמצעות

ריאיון. כדי להשיב על שאלה זו הושוו בשלב הראשון התכונות שנמצאו בספרות המחקרית, שראוי להעריך באמצעות ריאיון, לתכונות שהצהירו המראיינים שהם מעוניינים לבחון אצל המועמדים שהם מראיינים. בין התכונות הבולטות שנמצאו בספרות המחקרית אפשר לציין מוטיבציה, אינטליגנציה כללית, כושר דיבור, יושר אישי, מקצועיות, יכולת עבודה בצוות, פתיחות וקבלה (בן שחר ובלר, 1993; Mischel & Peake, 1982; Mayfield, 1964; Malvern, 1991; Shmitt, 1976; Urich & Trumbo, 1965).

הממצאים העידו על הלימה גבוהה בין התכונות הנבחנות בריאיון במסלולים ובהתמחויות השונים לבין אלו שצינו בספרות. כלומר המראיינים אכן מדווחים שהם בוחנים את התכונות שבספרות נמצא שמתאים להעריך באמצעות ריאיון. המראיינים תיארו תכונות הקשורות לכשרים חברתיים, כמו: יכולת שיתוף פעולה, יכולת העברת רגשות, התייחסות חיובית לאנשים מכל גיל ומכל רקע ועוד. נמנו תכונות הקשורות למוטיבציה ולגילויי יוזמה. הם בחנו תכונות הקשורות לכושר ביטוי ועושר של שפה, כמו: יכולת הבעה בכתב ובעל פה, יכולת נימוק, שטף רעיוני. כמו כן נמנו תכונות הקשורות לאינטליגנציה כללית, כמו: עושר תרבותי, סקרנות אינטלקטואלית, יצירתיות ועוד. וכאמור, תכונות אלו זוכות לתיקוף בספרות המחקרית.

2. לאחר מכן נבחן מהלך הריאיון ביזקה לתכונות ולכשרים שצינו המעורבים בריאיון, כלומר המראיינים עצמם. נבחן האם קיימת הלימה בין המוצהר לבין המתרחש בפועל בבחינת תכונות המועמדים.

כדי לענות על שאלה זו נצפו ראיונות קבלה במסלולים שונים, המייצגים סגנונות ריאיון שונים (אישי, קבוצתי וסדנת קבלה), והם נבחנו לאור הקריטריונים הכתובים של כל מסלול והתמחות. כלומר, נעשתה השוואה בין התכונות שמנו המראיינים שהם מחפשים במועמדים לבין הפעילויות המתקיימות בפועל בראיונות הקבלה ואמורות לבחון תכונות וכשרים אלו. לדוגמה: אם במסלולים השונים הצהירו המראיינים כי הם מעוניינים לבחון את יכולת המנהיגות של המועמדים, בדק המחקר, באמצעות צפייה במהלך ריאיון קבלה, אם יש פעילויות הבוחנות מנהיגות. דוגמה נוספת: אם הצהיר צוות המסלול כי ברצונו לבחון שיתוף פעולה, נבדק אם יש פעילות הבוחנת את יכולת שיתוף הפעולה של המועמדים.

בסך הכול נצפו תשעה ראיונות מן הסוגים השונים, וממצאי המחקר העלו כי על פי רוב הפעילויות שנצפו אכן אמורות לבחון חלק ניכר מן התכונות הרצויות

למתכנני הריאיון. במסלולים ובהתמחויות השונים הודגשה בחינת תכונותיו של המרואיין, הקשורות ביכולת הבעה בעל פה, בפתוחות, בשטף רעיוני, במנהיגות וכן ביכולת לשתף פעולה. לדוגמה: לשם בחינה של יכולת מנהיגות התקיים דיון קבוצתי בהנחיית המועמדים. בפעילות נדרשו המועמדים, כל אחד בתורו, להציג בפני הקבוצה דילמה מוסרית ולהנחות דיון בנושא. לבחינת יכולת שיתוף פעולה ניתנו במסלולים שונים משימות קבוצתיות. לדוגמה במסלול היצירתי נתבקשו המועמדים לתכנן ולהציג בקבוצות קטנות קטע תנועה. המועמדים התבקשו לא לתקשר באמצעות מילים אלא רק באמצעות תנועה וסימנים. לבחינת יכולת הבעה בעל פה נתבקשו המועמדים להרצות בנושא שהכינו כפתיחה לדיון קבוצתי. לבחינת יכולת הבעה בכתב ניתנו משימות כתיבה, למשל: כתיבת המשך למשפט: "יש לי משהו לספר לכם..."

לאור ממצאים אלו ניתן לומר שהתוקף, כפי שבא לידי ביטוי בהלימה בין התכונות הרצויות של המועמדים ללימודים במכללה לבין מטלות הריאיון כפי שנצפו בפועל, הוא משביע רצון. המראיינים אכן משתדלים לבדוק את מה שהצהירו שיבדקו. עם זאת עדיין יש תכונות וכשרים שהוצהרו, אך אינם נבדקים במהלך הריאיון, כמו: כריזמה - תכונה שקשה מאוד לבחון אותה בפעילות ישירה.

3. לבסוף נבחן מהלך הריאיון נוכח המודל התאורטי של מקסוול (Maxwell, 1992) בשינויים ובהתאמות. מקסוול מציג חמישה סוגי תוקף לבחינה איכותנית של תוקף ומהימנות. במחקר הנוכחי נעשה שימוש עקיף במודל, והוא הותאם לריאיון הקבלה, משום שהיה נראה שבזיקה לריאיון יש לבחון יחד את ארבעת סוגי התוקף הראשונים שבמודל, ואילו את החמישי יש לבחון בנפרד, כפי שיוצג בהמשך. ארבעת סוגי התוקף שמנה מקסוול הם: תוקף של תיאור, תוקף של אינטרפרטציה, תוקף תאורטי ותוקף של הכללה. בעת ריאיון הקבלה, כפי שהוא מתרחש בפועל, ההפרדה בין ארבעת סוגי התוקף היא מלאכותית, שכן במציאות הם קשורים ומעוגנים זה בזה. לשם התאמתם של ארבעת סוגי התוקף למחקר ויישומם בו, הוגדרו מחדש סוגי התוקף השונים כך: תוקף של תיאור נבחן על סמך אמינות ודיוק בתיאור הניתן במהלך הריאיון, דהיינו הוא מתייחס לשאלה עד כמה המידע שהובא אכן משקף את המציאות, דבר העולה בקנה אחד עם טענתם של מעריכים נוספים, כי במחקר איכותני אין לדבר על תוקף אלא על אמינות (צבר בן-יהושע, 2001). תוקף של אינטרפרטציה בוחן את יכולתו של המראיין להבין נקודת השקפה של המרואיין מבלי לערב את נקודת השקפתו

ואת דעותיו. תוקף תאורטי מתקשר לקודמים לו ובוחר את הדיוק שבתיאור ובנקודות ההשקפה בהתייחסות לתרבותו של המרואיין. התוקף הרביעי הוא תוקף של הכללה, ומתייחס למידת היכולת של המרואיין להכליל מהתנהגות המרואיין בריאיון להתנהגותו ולהשקפותיו באופן כללי. ההנחה היא שאם יישמרו שלושת רובדי התוקף הראשונים, ניתן לשער שיתקיים תוקף גבוה של הכללה. התוקף החמישי שמוצע במודל הוא תוקף של הערכה, והוא נבחן במחקר הנוכחי בנפרד, כפי שיוצג בהמשך.

גם מהימנות הריאיון נבחנה במדדי תוקף אלו, מכיוון שגם במודל היא קשורה קשר הדוק לתוקף, כפי שהוצג ברקע התאורטי.

בחינה אופטימלית של ארבעת רובדי התוקף הראשונים מחייבת קיום ראיונות חוזרים ונשנים, אולם אפשרות זו אינה מציאותית, כפי שנטען בדיון כללי על מחקרים איכותניים (צבר בן-יהושע, 2001). לפיכך הוצעה במחקר דרך עקיפה לבחינת המודל כפי שיושם על ריאיון הקבלה. במחקר נבחנו הגורמים העלולים להפריע לרובדי התוקף, לדיוק, לאותנטיות, להקשר התרבותי הנכון וליכולת להכליל. כלומר אם יימצא שבמסלולים ובהתמחויות השונים נעשה מאמץ שלא לאפשר לגורמים שונים לפגום בתוקף ובמהימנות, הרי שיהיה אפשר להעיד בעקיפין (על דרך השלילה) על ממדי תוקף ומהימנות גבוהים של הריאיון. בין הגורמים שנבדקו נכללים:

1. **מספר המראיינים בכל מסלול והתמחות** - ההנחה היא שככל שיש יותר מראיינים האינפורמציה שיפיקו יחד תהיה אובייקטיבית יותר, מדויקת יותר ותקפה יותר, וההשפעה האישית של כל אחד מהם תנוטרל (בן שחר ובלר, 1993).
2. **משך הריאיון** - נמצא בספרות שריאיון קצר מותיר מקום ל"רושם ראשוני" בלבד, ויש סיכוי שהמרואיין אינו מציג את "האני האמיתי" שלו (בן סימון ונבו, 1986). לפיכך יש לקיים ריאיון ארוך, שיאפשר להכיר טוב יותר את המועמד.
3. **מגוון הפעילויות** - ככל שמספר הפעילויות המתקיימות בריאיון קטן יותר, הסיכוי שנבחנים היבטים שונים ומגוונים של אישיות המועמד נמוך יותר. במגוון גדול של פעילויות ניתן לדגום מבחר רחב יותר של כשרים שונים של המועמדים ולחזק מידע מצטבר. יתרה מזאת, במגוון רחב של פעילויות יש יכולת גדולה יותר להכליל התנהגות לסיטואציות אחרות שמחוץ לריאיון.
4. **מידת ההבניה** - מחקרים מעידים, שככל שהריאיון מובנה יותר תקפותו רבה יותר (בן שחר ובלר, 1993; Zinatelli & Dube, 1997).

5. **ניסיון המראיינים והכשרתם** - ככל שהמראיינים מנוסים בעריכת ראיונות, עולה הסיכוי שיפיקו מסיטואציית הריאיון אינפורמציה רבה ומדויקת יותר (Wagner, 1949; Weisner & Cronshaw, 1988).

ממצאי המחקר עולה כי באופן כללי המסלולים עושים מאמץ רב לנטרל גורמים העלולים לפגום באמינות, בדיוק ובאותנטיות של המידע המופק בריאיון. מספר המראיינים הוא על פי רוב שניים ויותר, למעט בראיונות אישיים. הזמן למרואיין עומד על כ-20-30 דקות נטו בממוצע (בריאיון אישי וקבוצתי), וברוב המסלולים הפעילויות רבות ומגוונות. במסלולים שבהם מתקיים ריאיון אישי בלבד, יש גם בחינות מעשיות או מבחנים ספציפיים למסלול נוסף על הקריטריונים הרגילים לקבלה למכללה. הראיונות אינם מובנים לגמרי ובכך ייחודם ככלי מיון. אולם למרות פתיחותם והדינמיות של התנהלותם קיימת מסגרת קבועה פחות או יותר של פעילויות ושל קריטריונים לבחינה. אמנם לא כל המראיינים במסלולים השונים הוכשרו לריאיון, אולם על פי רוב לפחות אחד מהם הוא בעל ניסיון רב בקיום ראיונות.

לפיכך נראה שבכל הנוגע למהלך הריאיון, בכל המסלולים מושקע מאמץ אמתי לנטרל גורמים שונים העלולים להפחית את מידת התוקף והמהימנות של הריאיון, ובהכללה אפשר לומר כי רמת התוקף והמהימנות של הריאיון ככלי איכותני גבוהות יחסית.

כאמור, הבחינה האיכותנית התייחסה גם להיבט של טיב ההערכות המופקות מן הריאיון. בחינת טיב ההערכות עולה בקנה אחד עם הרובד החמישי שמציע מקסוויל במודל, וההערכות נבחנו משני היבטים עיקריים: היבט של תוקף, שבחן עד כמה ההערכה שבכתב משקפת את מה שהתרחש במהלך הריאיון, והיבט של מהימנות, שבחן עד כמה ההערכה שבכתב מדויקת ואמינה. יש לציין בהקשר זה, כי לא התאפשר בידינו לבחון באופן מסורתי מהימנות של שופטים, מכיוון שכל אחד מן המראיינים אינו נותן ציון בעת הריאיון אלא רושם לעצמו הערות בלבד, ואילו ציון מסכם אחד נותנים המראיינים יחד, תוך כדי דיון משותף לאור ההערות שרשמו. במילים אחרות, לאחר הריאיון המראיינים מקיימים שיחה שבה הם מחליפים רשמים בעל פה מן הריאיון ומהמועמדים, ובעקבותיה נקבעת הערכה משותפת. נדגיש כי דרך זו להערכה משותפת, המתרחשת תוך כדי דיון בין המעריכים, מקובלת במחקרים רבים (בלום, 1978; ליבמן, 2000; Perkins, 1992). המראיינים, על פי רוב וכפי שכבר צוין, הם מדריכים פדגוגיים ומורים במסלול שבו נבחנים המועמדים השונים, וההסכמה על ציון סופי הושגה בעקבות שיחות ודיונים שהתנהלו לאחר הראיונות. לאור זאת, על מנת לבחון את תוקפו ואת מהימנותו של הכלי במגבלות הקיימות (חוסר יכולת לבחון מהימנות של שופטים), נאספה אינפורמציה מסיכומי ראיונות קבלה וכן

מדפי ההערכה המסכמים את התרשמות המראיינים מן המועמדים. תוכן ההערכות המילוליות הכתובות הושוו להערכות המילוליות שנתן הצוות המראיין בסיום ריאיון הקבלה. תוכן ההערכות המילוליות נבחן בהיקפו ובעומקו וכן ביכולת ללמוד מן ההערכות השונות על ההבדלים בין המועמדים. כפי שהוזכר, בחלק מן המסלולים יש בדפי ההערכה גם הערכות מספריות; הללו נבדקו במידת הפיזור שלהן, כלומר באפשרות להבחין בין מועמדים וללמוד על ההבדלים ביניהם.

ממצאי המחקר הראו, כי ברוב המסלולים במכללה ההערכה המופקת מן הריאיון ניתנת במילים ובציון. בבחינת ההערכות המספריות נמצא, כי אין פיזור של ציונים כמעט בכל המסלולים, למעט במסלולים לחינוך מיוחד ולמחול. טווח הציונים השכיח למתקבלים: 85-90, וטווח הציונים ללא מתקבלים: 65-75. ההערכות במילים היו קצרות עד כדי מילה אחת. למשל בהתייחסות לקריטריון של יכולת הבעה בעל פה נכתב: "טובה" או "דלה" או "בינונית"; בהתייחסות לקריטריון של יכולת הבעה בכתב נכתב: "יפה", "חלשה"; בהתייחסות להתרשמות כללית מן המועמדים נכתב: "רחבת אופקים", "לא מתאימה". כלומר ההערכות המילוליות נמצאו דלות בהיקפן ובעומקן, ולא היה אפשר ללמוד מהן על ההבדלים בין המועמדים. בסיכום כל ריאיון דנו המראיינים במועמדים, אך לא סיכמו את הריאיון באופן דומה בכתב.

נראה כי במהלך הריאיון ובפעילויות המתקיימות בו מושקעת תשומת לב רבה, אך השקעה זו אינה באה לידי ביטוי בהערכה הנובעת מן הריאיונות, ולפיכך לא ניתן ללמוד מן ההערכות המילוליות והמספריות על הבדלים בין מועמדים, למעט בין מתקבלים ללא מתקבלים.

תוקף הניבוי של הריאיון

השאלה השלישית במחקר בחנה את תוקף הניבוי של ריאיון הקבלה. כלומר נבדק האם סטודנטים שציוניהם בריאיון היו גבוהים הם אלו שציוניהם במכללה גבוהים ולהפך. נערכו עיבודים סטטיסטיים לציוני מדגם של כ-400 סטודנטים שהתקבלו למכללה בשנת תשנ"ט. נתוני הציונים כללו: ציוני מבחן סף, מבחן פסיכומטרי, ממוצע בגרות, ציון משולב (ממוצע בין ציון בגרות מתוקנן ובין ציון סף או פסיכומטרי), ציון בריאיון הקבלה, ציון בעבודה המעשית בשנה א', ציון בלשון בשנה א' וממוצע ציוני שנה א'. יש לציין כי מחקרים נוספים שנעשו בתחום בארץ ובעולם התייחסו לציוני שנה א' בלבד כקריטריון להשוואה (אורלנד-בללי ומזור, 1996; שכטמן, 1988; Byrnes, 1991; Malvern, 2000; Gafni & Moshinsky, 2002; King & Schechtman, 2000). גם במחקר זה נעשה שימוש בקריטריון הציון של שנה א', אם כי לא בציון אחד אלא

במגוון ציונים, וזאת הן מהנימוק המתודולוגי (אפשרות השוואה למחקרים אחרים בנושא, שנעשה בהם שימוש בציוני שנה א') והן מן הנימוק הפרגמטי (בחירה בהנשרה בתום לימודי שנה א' במקום מיון קפדני בתחילת הלימודים). הציונים בעבודה המעשית נבחרו, משום שאחת מהמטרות הבולטות שהעלו השותפים לריאיון הקבלה היא בחינת תכונות וכשרים, שלא ניתן לבחון אותם בעזרת כלי המיון האחרים, ואשר ישמשו את המרואיין בעבודתו כמורה. הציונים בלשון נבחרו לבחינה, משום שאחת התכונות הבולטות, שהמראיינים בוחנים במועמדים למכללה, היא יכולת הבעה בע"פ ובכתב.

העיבודים הסטטיסטיים כללו חישוב מתאמים וניתוחי רגרסיות במודל Stepwise. ממצאי המחקר מלמדים על מתאמים נמוכים ולא מובהקים בין ציוני ריאיון הקבלה לבין ממוצעי שנה א' של כלל המדגם (מתאם של 0.07). בבדיקה שנעשתה למסלולים ולהתמחויות בנפרד נמצאו מתאמים מובהקים בין ריאיון הקבלה לממוצע ציוני שנה א' במסלול לגיל הרך, במסלול היסודי ובמסלול למתמטיקה-פיזיקה. לוח 1 מציג את הממוצעים ואת סטיות התקן של ריאיון הקבלה ושל ציוני שנה א' וכן מתאמים בין ממוצע שנה א' לבין ריאיון הקבלה בכל המסלולים שנבדקו.

לוח 1: ממוצעים, סטיות תקן ומתאמים בין ממוצע שנה א' לבין ריאיון הקבלה

מתאם	ציון ממוצע שנה א'		ציון ריאיון		מסלול
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
0	83.44	3.44	83.75	13.57	חינוך גופני N=67
0.22	86.82	4.34	66	10.46	מחול N=24
*0.25	86.22	3.41	87.95	3.48	הגיל הרך N=124
0.22	87.17	3.15	86.75	2.41	חינוך מיוחד N=60
**0.41	85.03	3.18	86.45	3.80	יסודי N=73
*0.64	79.75	4.08	83.3	3.08	מתמטיקה-פיזיקה N=19

* $p < 0.05$

** $p < 0.001$

מן הלוח עולה כי סטיות התקן בריאיון הקבלה במסלולים לחינוך גופני ולמחול גדולים במידה ניכרת מאלו של המסלולים האחרים, אולם כפי שהוזכר, בבחינת מתאמים עולים מתאמים מובהקים דווקא במסלולים אחרים.

בניתוח רגרסיה שנערך לנתוני מסלולים אלו נמצא, כי תרומתו של ריאיון הקבלה להסבר השונות בממוצעי שנה א' היא זניחה. במילים אחרות, בדרך כלל לריאיון אין תרומה ייחודית ומוספת על קריטריוני הקבלה האחרים במכללה גם במסלולים ובהתמחויות שבהם נמצאו מתאמים מובהקים סטטיסטית בין ציוני הריאיון לממוצע הציונים בשנה א'. לוח 2 מציג את ממצאי הרגרסיה של קריטריוני הקבלה השונים (כולל הריאיון) במסלולים השונים.

לוח 2: ממצאי רגרסיה של קריטריוני הקבלה במסלולים השונים

F	תרומה משותפת	תרומת שולית R**2	שלב כניסה	קריטריון קבלה	מסלול
13.133	0.29	*0.29	1	בגרות	חינוך גופני
17.11	0.51	**0.51	1	בגרות	מחול
2.49	0.58	0.068	2	ריאיון	
27.65	0.205	*0.205	1	סף/פסיכומטרי	הגיל הרך
13.36	0.294	*0.089	2	בגרות	
19.4	0.268	*0.268	1	בגרות	חינוך מיוחד
7.43	0.359	**0.09	2	סף/פסיכומטרי	
13.215	0.18	*0.18	1	סף/פסיכומטרי	יסודי
8.737	0.28	**0.105	2	בגרות	
2.69	0.317	0.031	3	ריאיון	
12.98	0.56	0.56	1	בגרות	מתמטיקה-פיזיקה
2.88	0.67	0.10	2	ריאיון	

* $p < 0.05$

** $p < 0.001$

כפי שצוין קודם, פרט למתאמים בין ריאיון הקבלה לממוצע הציונים בשנה א', נבדקו גם מתאמים בין הריאיון לבין קריטריוני הקבלה האחרים. הללו כוללים מתאמים בין ציוני סף/ פסיכומטרי וכן ממוצע בגרות לבין ציונים בעבודה מעשית וציונים בלשון בשנה א'. מתאמים אלו מוצגים בלוח 3.

לוח 3: מתאמים בין קריטריוני הקבלה השונים לממוצע שנה א',

לציון בעבודה המעשית ולציון בלשון

ציון בלשון	ציון בעבודה מעשית	ציון ממוצע שנה א'	
*0.23	0.03	0.07	ריאיון
*0.23	0.09	*0.39	סף/פסיכומטרי
*0.27	0.09	*0.36	ממוצע בגרות

* $p < 0.05$

נמצאו ממצאים דומים שהעידו על מתאמים נמוכים ולא מובהקים בין ציוני הריאיון לבין ציונים בעבודה המעשית. באשר למתאמים עם ציונים בלשון, הללו נמצאו נמוכים אם כי מובהקים. אולם יש לציין כי בניתוחי רגרסיה נמצא שלריאיון אין ערך מוסף בהסבר השונות בציונים השונים מעבר לזה המתקבל מממוצע בגרות וציוני סף/פסיכומטרי. בבדיקת המסלולים וההתמחויות בנפרד נמצאו ממצאים דומים. בכל מקרה של מתאמים מובהקים נמצא בניתוח רגרסיה, כי אין הריאיון מוסיף על הסבר השונות המתקבל בעזרת כלי המיון האחרים במכללה.

סיכום ודיון

מטרתו העיקרית של מחקר זה הייתה לבחון את ראיונות המיון והקבלה במכללת סמינר הקיבוצים לצורך שיפור וייעול הכלי כמכשיר להערכה ולמיון של מועמדים ללימודים במכללה.

מלבד ממצאים המתארים את הגיוון בראיונות הקבלה במכללה, עולים שני ממצאים עיקריים נוספים. בהתייחסות לבחינה הכמותית של תוקף הניבוי של הריאיון עולה, כי לריאיון הקבלה אין תוקף ניבוי, ממצא העולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים דומים שנעשו בנושא (למשל: McDaniel, Whetzel, Shmidt & Maurer, 1994; Shahani, Dipboy & Gehrlein, 1991). בהתייחסות לבחינה האיכותנית של תוקף הריאיון ומהימנותו עולה, כי אף על פי שהמראיינים משקיעים מאמץ בניסיון לבחון את הכשרים שמן הראוי להתמקד בהם בראיונות, ואף שקיימת רגישות לנושא והדיונים המסכמים את הריאיון ענייניים ומפורטים, עדיין התוקף והמהימנות של ההערכות הכתובות המסכמות את הריאיון נמוכים.

את הממצא המתייחס לבחינת תוקף הניבוי של הריאיון יש לסייג, וזאת משני טעמים: בראש ובראשונה יש להדגיש כי מטרת הריאיון העיקרית, כפי שהביעו המעורבים, היא מיון גס של מועמדים, דהיינו למיין בין המתקבלים ללא מתקבלים. לפיכך ה"לא מתקבלים" אינם נכללים בבדיקה, דבר המקטין את טווח הציונים וכפועל יוצא מקטין את המתאמים. יתרה מכך, טווח ציוני הריאיון של ה"מתקבלים" קטן מאוד, כך גם טווח ציוניהם במכללה, דבר התורם אף הוא למתאמים נמוכים.

על מנת לטפל בהסתיוגויות סטטיסטיות אלו מתוכנן שלב שני למחקר, ובו מתבקשות מדריכות פדגוגיות מכמה מסלולים להגדיל את טווחי הציונים בראיונות הקבלה ובציוני העבודה המעשית, לצורכי מחקר בלבד. בנוסף לכך ייעשה תיקון סטטיסטי עבור קיצוץ תחום. כמו כן ייבחנו ציוני הריאיון מול ציוני סטודנטים לא רק משנה א' אלא גם משנים מתקדמות יותר. יש לשער כי פעולות אלו יאפשרו בדיקה הולמת יותר בכל הקשור לתוקף הניבוי של הריאיון.

גם את הממצאים הנוגעים לבחינה איכותנית של תוקף הכלי ומהימנותו יש לסייג, משום שאם אחת המטרות היא שהריאיון ישמש למיון גס של מועמדים ולא לדיפרנציאציה ביניהם, הרי שהערכות קצרות ותמציתיות מתאימות למטרה זו.

לאור זאת עולה השאלה: מדוע יש צורך בהליך ארוך ומושקע, שהמיצוי שלו או האינפורמציה המופקת ממנו דלים ואינם תואמים את המאמץ וההשקעה, ומשמשים למיון גס בלבד, שאולי יכול להיעשות בהליך מקוצר, זול יותר ומושקע פחות? התשובה לשאלה זו אינה כה פשוטה, ובהקשר זה חשוב לשוב ולציין כי לריאיון מטרות חשובות נוספות, כפי שצינו המעורבים. בין המטרות שהעלו המראיינים נאמר, שהריאיון הוא כלי הבוחן תכונות וכשרים שאינם ניתנים למדידה בכלי המיון האחרים; הריאיון משמש גם כלי לשיתוף הצוות בבחירת מועמדים ראויים, שיתוף המוביל לאחריות ולמעורבות. ומטרה נוספת שהדגישו המראיינים היא שהריאיון משמש כחלון ראווה של המכללה והמסלולים השונים. מכל מקום, ממצאי המחקר הנוכחי נראה כי יש לשקול לנצל את הריאיון למימוש רחב יותר של מטרות אלו.

המלצות

קשה מאוד להעריך ריאיון קבלה, ואין כוונה לשפוט ולומר מהו סגנון הריאיון המועדף או דרך הריאיון היעילה יותר, שהרי הריאיון הוא כלי מיון שאמור להיות גמיש ומותאם לסיטואציות שונות. אין דרך אחת לראיין! אולם עדיין ניתן להעלות כמה מסקנות והמלצות לשיפור, כפי שעלו מן הרקע התאורטי, מן השיחות עם בעלי תפקידים במכללה המעורבים בתהליך הריאיון ומן הממצאים במחקר:

1. הכשרת מראיינים - מעיון בתכונות ובכשרים הנבחנים במועמדים למסלולים השונים, אפשר להבחין בשלושה עיקריים: כשרים לשוניים, כושרי תקשורת וכשרים אישיותיים. המראיינים במכללה הם אנשי חינוך בעיקר, אשר לא הוכשרו לעריכת ראיונות הערכה ומיון. רובם בהכשרתם יכולים להעריך אדם בהיבט של כשריו הלשוניים, אולם לא בהיבט של כשריו או אפיונו האישיותיים והתקשורתיים, לכך נדרשים פסיכולוגים או לחלופין נדרשת הכשרה.
 2. על הצוות המראיין להגדיר הגדרה ברורה ובכל שנה מחדש את הקריטריונים להערכה.
 3. במסלולים שבהם יש מראיין בודד, מומלץ להגדיל את מספר המראיינים.
 4. במסלולים שבהם הריאיון הוא אישי ואין פעילויות נוספות להערכת מועמדים, מומלץ להוסיף פעילויות.
 5. יש לבחון מחדש את ההערכה הנובעת מן הריאיון ולשנותה. ההערכה המילולית צריכה להיות מקיפה ומנומקת יותר ופחות אינטואיטיבית. יש לרשום את ההערכה בדפי הנחיה או בדפי ההערכה עצמם, בהתאם לקריטריונים שהציב כל מסלול. בהערכה הכמותית יש לשים לב לפיזור רב יותר.
 6. יש להיערך מחדש לניצול מקסימלי של סיטואציות הריאיון והמפגש הבלתי אמצעי עם מועמדים. יש להציג בפניהם את המכללה על כל האפשרויות שבה והייחודיות שיש לה להציע בתחומים ובנושאים שונים.
- ולבסוף נציין כי מחקר זה הוא בבחינת בסיס למחקר המשך שיציע כלי משופר לביצוע ריאיון, אשר ייגזר מתפיסתם של המראיינים עצמם, שהם מדריכים פדגוגיים, מורים במסלול, ראשי מסלולים והתמחויות, ומתפיסתם של מראיינים. תיערך אימפלמנטציה של הכלי המשופר במסלולים השונים, ותיבדק מחדש יעילותו של הריאיון לצורכי מיון מועמדים למכללה לאחר יישום השיפורים.

ביבליוגרפיה

- בלום, ב"ס (1978). תכונות אנוש ולמידה בבית הספר. תל אביב: גומא, ספרי מדע ומחקר, צ'ריקובר בע"מ.
- בלר, מ' (1994). סוגיות פסיכומטריות וחברתיות בתהליך ברירת סטודנטים לאוניברסיטאות בישראל. מגמות, ל"ו, 88-108.

- בן סימון, ע', נבו, ב' (1986). הראיון האישי ככלי מיון: סקירת ספרות המחקר והמלצות ליישום. בתוך: ב' נבו וי' כהן (עורכים), בעיות נבחרות בהערכה ומדידה, 360-297.
- בן שחר, ג', בלר, מ' (1993). על הראיון האישי כמכשיר למיון וברירה. מגמות, ל"ה, 259-246.
- גולדנברג, ג', חלאבי, ר' (1999). בדיקת תוקף הניבוי להצלחה בהוראה של מודל חדש למיון מועמדים ללימודי הוראה. דפים, 28, 35-8.
- דמבינסקי, ל' (1997). תוקף הראיון ככלי מיון למטרות אקדמיות - ראיון הקבלה בבי"ס לרפואת שיניים באוניברסיטה העברית. עבודת גמר לתואר מוסמך במדעי הניהול. המחלקה לניהול. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- טייכמן-וינברג, א', ברצ'ילון בן-אב, מ' (2001). באתר האינטרנט של מכללת אחוה <http://www.achva.ac.il>
- ליבמן, צ' (2000). שיפור תוצרי הלימוד בסטטיסטיקה באמצעות שיטות הוראה המעודדות את מעורבות הלומד בתהליך הלמידה. חיבור לקבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- נבו, ב', רוזן, א' (1984). ברירת פרחי הוראה בישראל. עיונים בחינוך, 39, 35-17.
- צבר בן-יהושע, נ' (2001). מסורות וזרמים במחקר האיכות. תל אביב: דביר.
- Byrnes, D. A., Kiger, G., Schechtman, Z. (2000). Evaluating the use of group interview to select students into teacher - education programs. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 24-28, 2000.
- Chambers, G. N., Roper, T. (2000). Why students withdraw from initial teacher training. *Journal of Education for Teaching*, 26, 25-43.
- Dube, M. A., & Zinatelli, M. (1997). A structured interview for selection of graduate students. *Chemical-Engineering Education*, 31 (n. 4), 210-213.
- Gafni, N., Moshinsky, A. (2002). An objective group questionnaire as a substitute for a personal interview in the admission process to a dental school. A paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 2002.
- George, T. A., Boser, J. A., & Daigle, S. L. (1990). The relationship between teacher education admission interviewer rating and subsequent. Paper presented at the Annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA.

- Husen, T., & Postlethwaite, T. N. (Eds.) (1972). *The International Encyclopedia of Education* (2nd ed., vol. 5). Great Britain: BPC Wheatons Ltd, Exeter.
- Klotz, J., Whiting, M. (1999). The Two sides mirror: Bringing a real world learning experience to pre-service undergraduates students in educational administration. Paper presented at the Annual meeting of the Mid-South Educational Research Association (Point Clear, AL< 17-19, 1999).
- Malvern, D. D. (1991). Assessing the personal qualities of applicants to teacher training. *Studies in Educational Evaluation*, 17, 239-253.
- Mayfield, E. C. (1964). The selection interview. *Personnel Psychology*, 17, 239-260.
- Maxwell, J. (1992). Constructive, interpretive approaches to human inquiry. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 118-137). Thousand Oaks, CA : Sage.
- McDaniel, M. A., Whetzel, D. L., Schmidt. F. L., & Maurer, S. D. (1994). The validity of employment interviews: A comprehensive review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 79, 599-616.
- Mischel, W., & Peake, P. K. (1982). Beyond Deja Vu in the Search for Cross-Situational Consistency. *Psychological Review*, 89, 730-755.
- Orland-Belleli, L., & Mazor, E. (1996). Can we foresee? Gauging student's future success or failure. *Trends*, 5, 34-43.
- Perkins, D. (1992). *Smart schools*. Macmillian, New York: The Free Press.
- Schectman, Z. (1988). Selecting candidates for teacher's training college: A group assessment procedure's as an alternative to individual interviews. *European Journal of Teacher Education*, 11, 185-193.
- Schmidt, F. L., & Rader, M. (1999). Exploring the boundary conditions for interview validity: Meta-analytic validity findings for a new interview type. *Personnel Psychology*, 52, i2, 445-457.
- Schmitt, N. (1976). Social and situational determinants of interview decisions: Implications for the employment interview. *Personnel Psychology*, 29, 79-101.

- Scriven, M. (1990) Teacher selection. In: J. Millman, L. Darling-Hammond (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp. 76-103). Newbury Park, California: A Sage Publications.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences*. New York, N.Y.: Teachers College Press.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. N. Y.: Academic Press.
- Seymour, R., & Gramet, P. (1995). Admissions procedures in physical therapy educational programs: A descriptive study. *College and University*, 71 (n. 2), 25-31.
- Shahani, C., Dipboy, R. L., Gehrlein, T. M. (1991). The admissions. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 1049-1061.
- Sills, D. L. (Ed.) (1972). *International encyclopedia of the social sciences* (Reprint Edition, vol. 8). London: Collier-Macmillan Publishers.
- Tubiana, J., & Ben-Shakhar, G. (1982). Validity of personality variables in the prediction of success in military training in Israel. *Personnel Psychology*, 35, 349-357.
- Urich, L., & Trumbo, D. (1965). The selection interview since 1949. *Psychological Bulletin*, 63, 100-116.
- Wagner, R. (1949). The employment interview - A critical Summary. *Personnel Psychology*, 2, 17-46.
- Weisner, W. H., & Cronshaw, S. F. (1988). A meta-analytic investigation of the impact of interview format and degree of structure on the validity of the employment interview. *Journal of Occupational Psychology*, 61, 275-290.