

איך מורים רוצים שיעריכו אותם?

אירית לוי-פלדמן, ברברה פרסקו, סיגל ריינדרס-כפרי, שרון שפריץ

תקציר

מאמר זה מתאר מחקר שמטרתו להציג תפיסות של מורים בנוגע להערכתם הרצויה. תפיסות אלו עוסקות בתפקיד ההערכה, בקריטריונים הדרושים להערכת המורים, בכלים המאפשרים לאסוף מידע במהלך ההערכה, בשותפים להערכה ובהליך עצמו. לנוכח הממצאים נעשה ניסיון למקם את מודל ההערכה הרצוי שהציגו המורים, בין מודלים המתבססים על תפיסות פוזיטיביסטיות לבין מודלים המתבססים על תפיסות קונסטרוקטיביסטיות. האחרונים עשירים יותר ומתאפיינים במגוון של קריטריונים, בריבוי עדויות, בריבוי שותפים ובהליך הערכה מקיף אשר קושר בינה לבין התפתחותו המקצועית של המורה המוערך. מהממצאים עולה כי המודל אשר מאפיין את עמדותיהם של המורים נמצא בין שתי התפיסות ונוטה מעט יותר לתפיסה הקונסטרוקטיביסטית. למרות ההבדלים בין קבוצות המורים שהשתתפו במחקר, התפיסות של אף אחת מהן לא ביטאו מודל קונסטרוקטיביסטי מובהק. במחקר השתתפו 1,554 מורים שמילאו שאלון כמותי מקוון. ממצאי המחקר העלו כי על מנת לקדם תפיסות ופעולות של הערכת מורים ברוח הקונסטרוקטיביזם, הכרחי לפתח תרבות הערכה בבתי הספר. נמצא כי שני גורמים עשויים לאפשר זאת: (א) יצירת קשר ברור ומובנה בין הערכת המורה לבין פיתוחו המקצועי; (ב) בניית מודל גמיש של הערכת מורים, מודל אשר צוות בית הספר כולו יתאים אותו ב"תפירה אישית" להקשר האישי ולהקשר הבית ספרי הייחודי. נוסף על התרומה המעשית של ממצאים אלה יש למחקר גם תרומה תאורטית: הוא קושר בין עמדותיהם של המורים באשר להיבטים מגוונים של הערכתם לבין תפיסות חינוכיות תאורטיות, ובכך גם ייחודו.

מילות מפתח: מודלים להערכת מורים, פוזיטיביזם, קונסטרוקטיביזם

מבוא

סוגיית ההערכה של אנשי חינוך נדונה חדשות לבקרים בשיח הציבורי ובקרב אנשי חינוך בארץ ובעולם. השותפים לשיח הזה הם אנשי אקדמיה, אנשי שדה וקובעי מדיניות. קיימים כמה מודלים להערכת מורים, ואנשי חינוך העוסקים בתחום זה דנים במאפייניהם ומציעים הצעות לייעולם (Darling-Hammond, 2013). בדרך כלל מודלים להערכת מורים עוסקים בכמה מאפיינים: תפקידי הערכת המורה, הקריטריונים המוצעים להערכתו, הכלים והעדויות (או מקורות המידע) אשר משמשים לאיסוף נתונים לצורך ההערכה, השותפים להערכה ותהליך

ההערכה. המאפיינים הללו אינם טכניים בלבד, אלא מייצגים תפיסות פילוסופיות חינוכיות. הם מסייעים להבהיר לציבור בכלל ולציבור המורים בפרט את אופן התפיסה של המורים כאנשי מקצוע, כמו גם את אופן התפיסה של בית הספר כארגון.

במאמר זה מוצגים ממצאים של מחקר רחב היקף שבחן את תפיסותיהם של המורים עצמם באשר להיבטים אופרטיביים של הערכתם הרצויה. ממצאי המחקר הזה משמשים כדי לנסות לאפיין את מודל ההערכה המעצבת המועדף של המורים ולמקמו בין מודלים המתבססים על תפיסות פוזיטיביסטיות-טכניות לבין מודלים המתבססים על תפיסות קונסטרוקטיביסטיות-פרופסיונליות. לממצאי המחקר יש תרומה תאורטית ותרומה מעשית: הם מספקים מסגרת תאורטית חדשה וייחודית להצגת תפיסות חינוכיות (אלו עולות מעמדותיהם של המשיבים), כמו גם תרומה יישומית לשיפור מודלים קיימים להערכת מורים.

רכיבים של מודלים להערכת מורים

בדומה להערכת מושאי חינוך אחרים, להערכת מורים יכולים להיות תפקידים רבים. ההערכה עשויה להיות מעצבת, קרי כזו המספקת משוב כדי לאפשר שיפור ופיתוח מקצועי. סוג הערכה אחר הוא הערכה מסכמת, כלומר כזו הדרושה כדי לקבל החלטות מנהליות (הסמכת מורים, קידום לדרגת שכר גבוהה יותר, מתן קביעות וכן הלאה). תפקידים נוספים עשויים להיות: אחריותיות (accountability), הגדרת ציפיות, הפגנת סמכות (נבו, 2001). רוב הערכות המורים הן שילוב בין הערכה מעצבת להערכה מסכמת. בספרות המקצועית מצביעים על קושי לשלב בין שני סוגי ההערכות בשל המתח המובנה בין משימת העיצוב למשימת הסיכום, ומוצעות דרכים להתמודד עם הקושי הזה. כך למשל החוקרות קלינטון ודוסון (Clinton & Dawson, 2018) הציעו לקדם תרבות הערכה בבתי הספר אשר תתמוך בשילוב המאתגר הזה. החוקרים ברנדון, הולוק, דונלווי ווילין (Brandon et al., 2018) טענו כי יש לפתח מנהיגות פדגוגית משתפת ותומכת, כזו שפעולותיה מתבססות על מגוון ראיות, על מנת לאפשר הערכה מסכמת מקצועית שלה.

יש לציין כי אף שבספרות המקצועית קיימת נטייה בולטת לתפוס את ההערכה המעצבת ככזו המסייעת לשפר את ההוראה (ראו למשל אצל Darling-Hammond et al., 2012), יישומה עלול לגרום לקשיים. טייטנס ודבוס (Tuytens & Devos, 2017) הצביעו על כך שמנהלים מתקשים להתמודד עם מורים אשר למרות הניסיון להיעזר בהערכה מעצבת כדי לשפר את הוראתם, הערכותיהם מעידות עדיין על רמת הוראה נמוכה. במצב כזה נדרשת החלטה ניהולית אמיצה: אף שההערכה הייתה אמורה להיות מעצבת, עתה יש להשתמש בה כדי לפטר מורים כושלים. לטענת החוקרים, על קובעי המדיניות להיות ערים למגבלות של הערכה מעצבת ולקבוע מדדים ברורים שיסייעו למנהלים לפטר מורים כושלים (כלומר לאפשר שימוש במידע שנאסף בהערכה המעצבת כדי להכין הערכה מסכמת).

במהלך השנים נשמעו טיעונים בעד ונגד הצורך בהגדרת קריטריונים להערכת מורים. בספרות המקצועית מוצגים קריטריונים מגוונים לזיהוי המורה הראוי, ואלה מהווים בסיס

להערכתו. סקירה של הספרות המקצועית בנושא מאפייני המורה, מאפיינים אשר משמשים גם להערכתו, מאפשרת לזהות את הרכיבים הרצויים של דמות "המורה הראוי" (לוי-פלדמן, 2010; לוי-פלדמן ונבו, 2011). אלה מהווים את הבסיס לקריטריונים להערכת המורה: (א) ידע רחב ומעמיק בתחום התוכן הספציפי; (ב) מיומנויות פדגוגיות כלליות של הוראה (דידקטיקה) - ניהול כיתה, ניהול ההוראה וארגונה, שימוש באמצעי הוראה מגוונים וכן הלאה; (ג) מיומנות בפדגוגיה ספציפית לתחום התוכן, כלומר היכולת להורות את תחום התוכן תוך כדי חשיבה על מורכבותו ועל בעיות אשר עלולות לצוץ במהלך הלמידה; (ד) מחויבות של המורה להתאים את ההוראה לשונות ולרב-תרבותיות של התלמידים; (ה) התפתחות מקצועית ויכולת להתאים את הפדגוגיה לשינויים, או כפי ששולמן כינה זאת - "פדגוגיה של אי-ודאות" (Shulman, 2005); (ו) חברות בקהילות לומדות ויכולת לשתף פעולה עם אנשים וקבוצות.

נוסף על הקריטריונים מוצגים במודלים להערכת מורים גם כלים (עדויות או מקורות מידע) מגוונים לאיסוף נתונים אשר נדרשים בתהליך ההערכה: מבחני ידע למורים, תצפיות, ראיונות, פורטפוליו (תיק העבודות כולל צילומי וידאו, עבודות של תלמידים, מערכי שיעור, משימות לתלמידים, מחוונים וכן הלאה), ציוני תלמידים, הערכה עצמית של המורה וכן הלאה. בספרות המקצועית מוצגים יתרונות וחסרונות של מקורות המידע. כך למשל השימוש בציוני תלמידים לצורך הערכת מורים מעורר מחלוקת רבה, וזאת אף אם הוא מתבסס על "מודל הערך המוסף" (value-added model) - מודל אשר מתחשב בכך שציוני התלמידים יהיו שונים בנקודות זמן שונות. הסיבה לכך היא שיייתכן כי לא דווקא המורה ישפיע על הישגי התלמידים, אלא משתנים מתערבים רבים (Darling-Hammond, 2010; Darling-Hammond et al., 2012; Hinchey, 2009; Steinberg & Kraft, 2017; Weisberg et al., 2010).

תהליך ההערכה יכול לכלול מגוון של גורמים מעורבים: מנהלים, מורים עמיתים, מורים מנחים, המורה עצמו, התלמידים. מעורבותו של המנהל בתהליך ההערכה נראית מובנת מאליה, והוא שותף עיקרי במגוון המודלים להערכת מורים אשר מוטמעים במדינות רבות בעולם. המנהל הוא אחד הגורמים הבולטים המופקדים על איכות ההוראה, ולכן במודלים רבים יש לו תפקיד מרכזי בהערכת המורים (Robinson et al., 2009). עם זאת, יש המצדדים בהערכה עצמית של המורה. אלה טוענים כי מעורבות המורה בתהליך ההערכה שלו עשויה לעודד אותו לזהות בעצמו את יתרונותיו וחולשותיו. המתנגדים לכך גורסים כי הערכה עצמית אינה מבטיחה שהמורה יבצע את ההערכה הנדרשת באופן מהימן. הם טוענים כי דרוש מומחה חיצוני אשר יתמוך בתהליך השיפור המצופה מהמורים (Tucker & Stronge, 2005). תמיכה כזו תגביר את הסיכוי לכך שהשינוי והשיפור יתמידו ויהיו לאורך זמן (Clinton et al., 2017; Clinton & Dawson, 2018). פיטרסון (Peterson, 2000) מציג טיעונים התומכים במעורבות של מורים עמיתים בתהליך ההערכה. לטענתו, יתרונה של מעורבות עמיתים בהערכה הוא בכך שהמורים העמיתים מכירים את תחום הדעת, את שיטות ההוראה המתאימות להוראת המקצוע, את מטרות בית הספר, את ערכיו ואת בעיותיו. הם ערים למגבלות ההוראה בכיתה ולהזדמנויות

שהיא מספקת, ולפיכך גם לציפיות הראליות מהמורה. כמו כן מעורבותם של עמיתים בהערכת מורים תורמת ליחסים המקצועיים בין המורים. עם זאת, פיטרסון גם הזהיר מפני המגבלות של הערכת עמיתים. אלו עשויות לנבוע מכך שהמהימנות של הערכת עמיתים נתפסת כנמוכה, כמו גם ממעורבותם האפשרית של שיקולים בלתי-מקצועיים בתהליכי ההערכה. לצד הקריטריונים, התפקידים, הכלים והשותפים, הערכת המורה מתבססת גם על תהליך ההערכה - תדירות איסוף הנתונים, העיתוי של איסוף הנתונים וכן הלאה. חוקרים רבים טענו כי חשוב שהתהליך יהיה שקוף (כלומר שתפקידי ההערכה יהיו ברורים למורה), שהוא יתאפיין במחויבות ארגונית חזקה ובהיותו חלק ממדיניות רחבה, שהמערכים יהיו מקצועיים ואמינים, ושסביבת ההערכה תתמוך בלמידה מקצועית מתמשכת של המורה (Colby et al., 2002; Tuytens & Devos, 2017).

תנאים להערכת מורים מיטבית

אחד התנאים החשובים להערכת מורים מיטבית הוא קיומן של תרבות למידה-הוראה ושל הערכה תומכת בבית הספר (OECD, 2013). בתרבות של למידה ארגונית אפשר לטפח התפתחות מקצועית של מורים. תרבות זו מתאפיינת בלמידה מתמשכת, בהתאמה לשינויים הסביבתיים, בחשיפת טעויות של הארגון ותיקונן ובשיפור יעילות הלמידה באמצעות נקיטת פעולות קולקטיביות. בבתי ספר המייחסים חשיבות לטיפוח הלמידה הארגונית, יש התמקדות בחקר פרקטיקת ההוראה בשיחות המקצועיות בין המורים (Darling-Hammond, 1998). כמו כן מתקיימות בהם פעילויות המקשרות בין למידה מקצועית אישית לבין למידת עמיתים ולמידה קהילתית ציבורית (קורלנד, 2000). למידה ארגונית בבית הספר מצריכה אמון בין המורים לבין ההנהלה, כיוון שהדבר מאפשר לראות בטעויות של המורה הזדמנות ללמידה ולהפקת לקחים (שלטון, 2010). לעומת זאת בתרבות בית ספרית שיש בה נורמות וערכים אשר מעכבים צמיחה ולמידה, ההתפתחות המקצועית של המורה ושל צוות המורים אינה מקודמת. בד בבד עם טיפוח של תרבות ארגונית המעודדת צמיחה, חשוב לפתח מנגנונים ארגוניים המאפשרים זאת. יש להקצות זמן וליצור מבנים המאפשרים לקיים תהליכי למידה ארגוניים שיוטמעו בשגרת הארגון (Englehardt & Simmons, 2002).

שיפור איכות ההוראה תלוי אפוא בהיבטים ארגוניים. לטענתו של פדר (Pedder, 2006); מצוטט אצל (Opfer et al., 2011), ארבעה מאפיינים ארגוניים משפיעים על יכולתם של המורים להשתנות: מעורבות של המורים בקבלת החלטות, חזון ברור של בית הספר שגובש עם צוות המורים, תמיכה בלמידה מקצועית של מורים ותמיכה בשיתוף פעולה בין מורים. גם קלארק והולינגסוורת (Clarke & Hollingsworth, 2002) טענו כי שיתוף פעולה בין המורים, חזון משותף וקיום של תרבות למידה מקצועית בבית הספר מחוללים שינוי במורים. טייטנס ודבוס (Tuytens & Devos, 2017) זיהו שני מאפיינים ארגוניים דומים המשפיעים על תהליך ההערכה של מורים: השתתפות המורה (המוערך) בתהליך ושיתוף הפעולה שלו. מרפי, האלינגר והק

(Murphy et al., 2013) הצביעו על תרומתו ההכרחית של מנהל בית הספר ליצירת סביבה הגורמת למורים לעסוק בשיפור איכות ההוראה שלהם.

מודלים להערכת מורים המתבססים על תפיסות פילוסופיות חינוכיות בחירת רכיביו של מודל להערכת מורים איננה טכנית, אלא משקפת תפיסת עולם בנושאי הוראה ומורים. הבחירה ברכיבי המודל מאפשרת להעביר לציבור המורים מסרים שעניינם אופן תפיסתם של המורים כאנשי מקצוע. דרלינג-המונד, וייז ופיז (Darling-Hammond et al., 1983) טוענים כי ארבע תפיסות פילוסופיות חינוכיות של ההוראה משפיעות על המודלים להערכת מורים. התפיסה הראשונה היא הוראה כמלאכה (labor) - ההוראה היא פעילות מתוכננת ומאורגנת המכוונת לתוצאות. המורה מופקד על יישום תוכנית ההוראה, ועליו להתאים את ההוראה לכללים ולנהלים מובנים. תהליך ההערכה של מורה כזה כולל פיקוח ישיר על עבודתו (בייחוד על מערכי השיעורים שלו), על הופעתו בכיתה ועל תוצאות ההוראה שלו. המנהל נתפס כמפקח על עבודת המורה וכאחראי הישיר לה. התפיסה הזו מניחה שאפשר להגדיר ולפרט פרקטיקות יעילות של הוראה באופן ברור ובר-יישום, ויישומן יוביל לתוצאות רצויות. התפיסה השנייה היא הוראה כאומנות (craft) - על מנת להורות נדרש אוסף של טכניקות מיוחדות, לרבות ידיעת הכללים הרבים ליישומן. לפי תפיסה זו, על המורה לבצע את משימותיו ללא פיקוח צמוד. בהתאם לכך הערכת המורים איננה ישירה, ומטרתה היא לוודא שהמורה ניהן ביכולות מתאימות לביצוע ההוראה. ההנחה היא כי יכולות אלו מתפתחות במהלך השנים. התפיסה השלישית היא הוראה כמקצוע (profession) - הוראה היא מקצוע המצריך לא רק הכרת אוסף של טכניקות מיוחדות, אלא גם שימוש נכון בהן בהקשרים ספציפיים. לפיכך על המורה להיות בעל ידע תאורטי רחב, כמו גם בעל כישורים מגוונים המאפשרים להשתמש בידע זה בהקשרים מגוונים. את הקריטריונים להערכת המורה מפתחים אנשי המקצוע, וההערכה מתמקדת ביכולותיו של המורה לפתור בעיות מקצועיות. תפיסה זו מניחה שאפשר לפתח קריטריונים לידע מקצועי ולהעריך את מידת יישומם בפועל, ושאיפתם תבטיח הוראה יעילה. התפיסה הרביעית והאחרונה היא הוראה כאומנות (art) - טכניקות ההוראה אינן קונבנציונליות, ואי-אפשר לצפות את מידת יישומן. אי-אפשר לאחדן באמצעות הגדרת כללים או קריטריונים: ההוראה כרוכה באינטואיציות, ביצירתיות, באלתור ובהבעה. למורה יש אוטונומיה רבה מאוד. המעריכים הם המורה עצמו (הערכה עצמית) ומורים אחרים (הערכת עמיתים). ההערכה היא כוללת (הוליסטית), לא של איכויות הנגזרות באופן אנליטי ונסמכות על דפוסי התנהגות. התפיסות שלעיל מבטאות גישות ערכיות. הן מתבטאות ברכיבים של מודלים קיימים להערכת מורים אשר התפתחו בארץ ובעולם, מודלים שאפשר למיין בהתאם להגדרות של דרלינג-המונד, וייז ופיז (Darling-Hammond et al., 1983). להלן מוצעת התבוננות אחרת, כזו הממקמת את המודלים להערכת מורים על ציר שבקצהו האחד תפיסות חינוכיות פוזיטיביסטיות, ובקצהו האחר תפיסות חינוכיות קונסטרוקטיביסטיות.

קונסטרוקטיביזם הוא תאוריה בנושאי ידע ולמידה אשר מתמודדת ברמה המושגית עם שאלות דוגמת "מהו ידע?" או "כיצד אדם הופך ליודע?" (Bereiter, 1994; Fosnot, 1996; Prawat, 1996). תאוריה זו רואה במושג ידע דבר מה זמני, התפתחותי וסובייקטיבי אשר נבנה בתוך האדם עצמו בסיוע תיווך חברתי-תרבותי. בהתאם לכך הלמידה נתפסת כהליך של ויסות עצמי וכמאבק בין אמונות ותפיסות קיימות של הלומד לבין המשגות חדשות - בדרך כלל שונות מאלו המוכרות לו (לעיתים אף סותרות אותן). המאבק מביא לבניית ייצוג אחר של המציאות, ייצוג המתאפיין במשמעות שהפרט מעניק לדברים. כחלק מגיבוש הייצוג החדש הפרט משתמש בחברה הסובבת אותו: דיונים עם פרטים אחרים, ויכוחים עם עמיתים וכן הלאה (ליבמן, 2013).

הגישה הקונסטרוקטיביסטית מכונה "הגישה החדשה", והיא שונה מהגישה הפוזיטיביסטית אשר מכונה "הגישה המסורתית". הסיבה העיקרית לכך היא תפיסתה של הגישה האחרונה את הידע כקבוע ובלתי-תלוי בידע. לפי הגישה הפוזיטיביסטית, יש "אמת" (או "אמיתות") הנמצאת מחוץ ללומד, ועליו ללמוד אותה. לעומת זאת הגישה הקונסטרוקטיביסטית קושרת בין הידע לבין הלומד, ידיעותיו הקודמות, אמונותיו וניסיונו. כל ידע הוא אפוא סטטיבי, סובייקטיבי ואישי: אי-אפשר להוכיח אותו באופן אבסולוטי כאמיתי, אלא רק לראות בו מערך של "הנחות עבודה" (working hypotheses) (שם). התאוריה הקונסטרוקטיביסטית מייצגת גישות חינוכיות הומניסטיות מודרניות ופוסט-מודרניות (לוי-פלדמן ונבו, 2011), כאלו שבבסיסן השקפה המייחסת חשיבות עליונה לכבוד האדם, לערך האדם ולהתפתחותו (אלוני, 2005). תאוריה זו מדגישה את הנטייה הטבעית של האדם לצמיחה ולהתפתחות (Deci & Ryan, 2000), ובהתאם לכך מקדמת את ההבנה שכל אדם יכול ללמוד, כי אין אמת מוחלטת: ידע מתבסס על דברים שכבר קיימים, והלומד הוא זה אשר מייצר אותו. בגישה זו המורה איננו הסמכות ללמידה, וגם לא בהכרח להוראה, והוא משמש יותר כמנטור או כחונך ללמידה (Levy-Feldman, 2018).

בדומה להתפתחות שחלה בתפיסות ההוראה והלמידה, התפתחויות ושינויים גדולים חלו במהלך השנים גם בתחום ההערכה: תפיסות ההערכה השתנו מגישות פוזיטיביסטיות ודטרמיניסטיות לגישות קונסטרוקטיביסטיות, פרשניות וביקורתיות (Fetterman, 2000; House, 1993). גישות ההערכה הפוזיטיביסטיות מתאפיינות בפרשנות חד-משמעית לממצאים, באמונה בקיומה של אמת ברורה ואחידה ובהתבססות על מדדים המשקפים אובייקטיביות ומכתבים שימוש בכלים מתודולוגיים כמותיים. לעומת זאת גישות ההערכה הקונסטרוקטיביסטיות מעוגנות בתפיסה פרשנית ביקורתית: הן אינן מאמינות באמיתות מוחלטות ומעודדות המשגות פלורליסטיות מתוך הבנה של הצורך בריבוי שיטות הערכה ומדדי הערכה, בריבוי קריטריונים ובמגוון נקודות מבט. גישות אלה מדגישות את החשיבות של הערכה דיאלוגית משתפת ומקדמות בברכה שימוש במתודולוגיות איכותניות ובהערכה אידיוסיןקרטית (לוי, 2009).

במודלים שבהם הערכת המורה משמשת לקבלת החלטות בלבד (קרי הערכה מסכמת), ל"מתן דין וחשבון" (גילוי אחריותיות) או להפגנת סמכות ושליטה, בדרך כלל השימוש בכלי הערכה (תצפית או מבחן) הוא מוגבל. את התצפית במורה עורך הממונה הישיר (בדרך כלל המנהל) - לרוב לפני קבלת החלטה, וברוב המקרים רק פעם אחת. במודלים אלה אין משוב חוזר: בדרך כלל תוצאות ההערכה מוצגות למורה באופן חד-צדדי ואינן מובילות ליצירת אופק התפתחותי מקצועי (Darling-Hammond et al., 1983; Levy-Feldman & Libman, 2017). הגישות שבבסיס המודלים הללו מקדשות ייצוג של "אמת" אחת וחד-משמעית, לרבות דמות אחת וחד-משמעית של המורה הרצוי. מודלים "טכניים-בירוקרטיים" אלה מזוהים עם תפיסות פוזיטיביסטיות של החינוך: הם נמצאים בקצהו האחד של רצף התפיסות החינוכיות, אלו אשר תופסות את ההוראה כמלאכה (labor) (Darling-Hammond et al., 1983). לעומת זאת קרוב לקצהו האחר של הרצף¹ נמצאים מודלים אשר מתמקדים בהערכת ההוראה-למידה של המורה בכיתתו כדי לשפרה, קרי הערכה מעצבת. מודלים אלו מתאפיינים בשימוש במגוון של כלים להערכת המורה ובקיומם של כמה גורמים המעורבים בהערכה (המורה המוערך, מורים עמיתים, אנשי מקצוע המכירים את ההקשר הספציפי של עבודת המורה המוערך). תהליך ההערכה בהם הוא ארוך וסדור: הנתונים אשר משמשים להערכה נאספים כמה פעמים במהלך השנה ובהקשרים מגוונים הייחודיים למורה המוערך. הם מלווים במשוב תדיר וארוך טווח, אשר נועד בין השאר ללוות את המורה בתהליך השתפרותו המקצועית לאחר ההערכה. מודלים "פרופסיונליים" אלה מזוהים עם תפיסות קונסטרוקטיביסטיות: הם תופסים את ההוראה כמקצוע (פרופסיה) ופועלים לקידום רמתו המקצועית של המורה. הם מבטאים גם את תפיסת ההוראה ומשדרים לציבור המורים, כמו גם לציבור הרחב, מסרים ברורים באשר למקומם על הרצף שבין תפיסת ההוראה כמלאכה (craft) לבין תפיסת ההוראה כאומנות (art) (Darling-Hammond et al., 1983; Wise et al., 1984).

ההקשר המחקרי - המודל הישראלי הקיים להערכת מורים
 המודל הישראלי להערכת מורים פותח בשנת 2010 כחלק מרפורמת "אופק חדש" בחינוך היסודי ובחטיבות הביניים. זהו מודל מערכתי, ומערכת החינוך הישראלית מובילה ומטמיעה אותו. בשנת 2016 נחתם הסכם קיבוצי חדש ליישום רפורמת "אופק חדש", והדבר הוביל לשינוי הדרגתי במודל ההערכה של עובדי ההוראה. הממצאים המוצגים במאמר זה עוסקים במודל ההערכה הישן אשר שימש בשנים 2010-2017. למודל הערכה זה יש שני תפקידים מרכזיים: הערכה מסכמת והערכה מעצבת. מטרת ההערכה המסכמת היא לאפשר קבלת החלטות מבוססות בנושאים דוגמת מתן רישיונות הוראה, מתן קביעות, קידום וכן הלאה. לעומת זאת ההערכה המעצבת נועדה לשפר את

1 בדרך כלל מודלים אשר מתבססים על תפיסת ההוראה כאומנות אינם מגדירים היבטים מגוונים של הערכת המורה (כמו למשל קריטריונים, שותפים להערכה וכן הלאה), ולכן קשה למצוא את ההיבטים הללו במודלים "רשמיים".

איכות ההוראה והלמידה, לתרום להתפתחותם המקצועית של המורים ולסייע בשיפור בית הספר בכלל (קידום הלמידה והחינוך, שיפור רווחת התלמידים). ברמה המערכתית ממצאי ההערכה נועדו לסייע בעיצובן של הכרעות מערכתיות העוסקות בתהליכי התפתחות מקצועיים של עובדי ההוראה ובקידום ההוראה והלמידה (הרטף ואח', 2011).

במודל הוצג כלי הכולל ארבעה מדדי-על (קריטריונים) להערכת המורה: (א) תפיסת תפקיד ואתיקה מקצועית - קריטריון זה כולל רכיבים העוסקים בהזדהות עם תפקידי ההוראה והחינוך ובמחויבות לארגון ולמערכת; (ב) תחום הדעת - קריטריון זה כולל רכיבים העוסקים בידע בתחום הדעת ובהוראתו; (ג) תהליכים לימודיים וחינוכיים - קריטריון זה כולל רכיבים העוסקים בניהול השיעור ואופן ארגונו, בדרכי הוראה, למידה והערכה ובסביבה תומכת למידה; (ד) שותפות בקהילה מקצועית - קריטריון זה כולל רכיבים העוסקים בקהילה מקצועית בית ספרית ובקהילה מקצועית בתחום הדעת. מדדי-העל הללו הם הבסיס לגיבוש מחוון (rubric) הדומה לכלי להערכת מורים שפיתחה שרלוט דניאלסון, "מסגרת להוראה" (FFT: Framework For Teaching, Danielson, 2009). מצוטט אצל הרטף ואח', 2011). המודל כולל תיאורים התנהגותיים של ההוראה על רכיביה בהתאם לכל אחד ממדדי-העל. איכות ההוראה מוערכת באמצעות סולם בן ארבע דרגות: "מתחת לבסיס", "בסיס", "מיומן" ו"מצטיין". המודל כולל גם נהלים והנחיות לאיסוף שיטתי של מידע על אודות עבודת המורה. אמצעי האיסוף העיקרי הוא תצפיות של המנהל בעבודת המורה, אולם נוסף על כך מוצעת רשימה של חומרים שעשויים ללמד על איכות ההוראה של המורה: עדויות על ניהול הכיתה, עיצוב סביבת הלמידה, מחברות של תלמידים, דרכי הערכה (מבחנים וכן הלאה), תיעוד וניתוח של הישגי התלמידים, תוכניות עבודה. המורה עצמו מוזמן להיות שותף בהערכה שלו (הערכה עצמית). ההערכות של המנהל ושל המורה נדונות בשיח ביניהם, לרבות ההסכמות והפערים בין ההערכות. לאחר מכן המנהל מחליט אם לקדם בדרגה את המורה (בחלק של ההערכה המסכמת). כמו כן המנהל מגדיר יעדים אישיים להתפתחותו המקצועית של המורה, וזאת על מנת לשפר את איכות ההוראה שלו (הרטף ואח', 2011).

מחקר רחב היקף שבחן את תפישותיהם של מורים ומנהלים בנוגע להערכת המורה (לוי-פלדמן ואח', 2018), העלה כי כמחצית מן המורים והמנהלים סבורים כי ההערכה מתמקדת במטרות מנהליות בלבד (כלומר הערכה מסכמת). המורים ביקרו את תהליכי ההערכה והעידו שרמת האמון, השקיפות והדיאלוג אשר מתקיימת בתהליכים אלה היא בינונית בלבד. מורים ומנהלים העידו על תרומה בינונית של תהליכי הערכת המורה למורה עצמו ולצוות בית הספר. חלק מן המשיבים טענו כי לדעתם, להערכת המורה יש השפעות שליליות על האווירה בבית הספר. במילים אחרות, מעמדותיהם של מורים ומנהלים עולה כי קיים פער בין חלק מכוונותיו המקוריות של המודל (הישן) להערכת מורים לבין יישומו בפועל.

במאמר הנוכחי מוצגים ממצאי המחקר שלעיל אשר עוסקים בעמדותיהם של מורים באשר להיבטים האופרטיביים של מודל הערכה רצוי להערכת מורים. כיוון שהבחירה ברכיביו של מודל להערכת מורים איננה טכנית, אלא משקפת תפיסות עולם מגוונות שעניינן הוראה ומורים, נעשה

במאמר ניסיון למקם את מודל ההערכה הרצוי על רצף הכולל תפיסות פילוסופיות חינוכיות פוזיטיביסטיות מזה ותפיסות פילוסופיות חינוכיות קונסטרוקטיביסטיות מזה.

שאלות המחקר

1. באיזו מידה מייחסים חשיבות להערכה מעצבת של מורים?
 2. אילו קריטריונים המשיבים סבורים כי יש להדגיש במודל רצוי להערכה מעצבת של מורים?
 3. באילו כלים יש להשתמש כדי לאסוף מידע לצורך הערכה מעצבת של מורים?
 4. מי הם הגורמים המעורבים הרצויים בהערכה מעצבת של מורים?
 5. מהי עמדת המורים באשר למשך הרצוי של התהליך, לתדירותו ולנעשה בעקבותיו?
- שאלות המחקר נבחנו תוך כדי עריכת השוואות בין קבוצות מורים לפי מאפייניהם האישיים (ותק, דרגה, השכלה ותפקיד) ולפי המאפיינים הבית ספריים (סוג החינוך [בית ספר יסודי או חטיבת ביניים] ותרבות הלמידה וההערכה הבית ספרית).

מתודולוגיה

המשתתפים

במחקר השתתפו 1,554 מורים אשר העסקתם התבססה על הסכמי "אופק חדש". כ-89% מהמשתתפים היו נשים; 59% מהמורים היו בעלי תואר ראשון ו-39% בעלי תואר שני; 77% מהם למדו במכללות להכשרת מורים, והשאר הוכשרו להוראה באוניברסיטאות. דרגות השכר של המשתתפים נחלקו באופן זהה כמעט: 26% היו בדרגות 1-2, 27% בדרגות 3-4, 22% בדרגות 5-6, ו-25% בדרגות 7-9. 51% מן המשתתפים היו בעלי ותק של למעלה מ-15 שנות הוראה. כ-67% מהמשתתפים עסקו בהוראה בלבד, והשאר מילאו תפקיד נוסף בבית הספר (בד בבד עם ההוראה). כ-77% התנסו בעצמם בתהליכי הערכה אישיים. כ-64% מן המשתתפים במחקר השתייכו לבתי ספר בחינוך הממלכתי, 14% לבתי ספר בחינוך הממלכתי-דתי, 22% לבתי ספר בחינוך הערבי, הדרוזי או הבדואי, ו-0.3% לבתי ספר בחינוך החרדי. 76% מהמשתתפים לימדו בבתי ספר יסודיים, ו-24% לימדו בחטיבות ביניים. במחקר היה ייצוג לכל מחוזות משרד החינוך: 34% מן המשתתפים היו ממחוז מרכז, 26% ממחוז צפון, 12% ממחוז תל-אביב, 9% ממחוז דרום, 8% מהחינוך ההתיישבותי, 7% ממחוז חיפה, ו-4% ממחוז ירושלים-מנח" (מנהלת חינוך ירושלים).

כלי המחקר

לגיבוש השאלון אשר חולק למשתתפים במחקר קדמו ראיונות עם בעלי עניין במשרד החינוך וברשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה). על מנת לתקף את השאלון הוא חולק תחילה ל-24 מורים; כמו כן השאלון חולק לבעלי העניין, והערוותיהם של אלה שימשו להכנת הנוסח הסופי.

השאלון הסופי כלל שני חלקים שרלוונטיים לנושא המאמר. בחלק הראשון הופיעו שאלות רקע על אודות משתתנים דמוגרפיים אישיים (ותק, דרגה, השכלה ותפקיד) ומשתתנים בית ספריים

(סוג בית הספר - יסודי או חטיבת ביניים, ותרבות הלמידה וההערכה הבית ספרית). החלק השני בחן את עמדותיהם של המורים באשר להיבטים מגוונים של מודל ההערכה המעצבת הרצוי של מורים (בהתאם לשאלות המחקר). היבטים אלה נבחנו באמצעות היגדים אשר מוצגים בלוחות שבפרק הממצאים. חלק ממשנני המחקר נמדדו באמצעות תשובות המשתתפים לכמה היגדים. על מנת לצמצם את מספר המשתנים ולמקד את ההיגדים בתחומים מסוימים, נערך ניתוח גורמים ראשיים עם רוטציה אלכסונית (principal axis factoring with oblique rotation) לתשובות לחלק מהסעיפים בשאלון. מהימנות הגורמים האלה נבדקה (ניתוח מהימנות), והמדדים שהתקבלו היו ממוצעי התשובות להיגדים הרלוונטיים. להלן עיקרי המידע באשר לתוצאות תהליך ניתוח הגורמים:

- המשתנה "תרבות למידה והערכה בית ספרית" נבחן באמצעות 11 היגדים. רוב ההיגדים האלה התבססו על השאלון "בית הספר - ארגון לומד" שפיתחו קורלנד והרץ-לזרוביץ (2004). ההיגדים הללו עסקו בתדירות קיומן של פעולות שעניינן הערכת תלמידים, הערכת מורים, הערכת תהליכים וכן הלאה בבית הספר שהמשיבים עובדים בו. פעולות אלו כללו למשל הערכה של תכנון הלימודים, הערכת המצוי לעומת הרצוי בתחומים מרכזיים, בחינת ההזדמנויות למתן ולקבלה של משוב וכן הלאה. תשובות המשתתפים לכל היגד התבססו על סולם ליקרט בן חמש דרגות (1 - כלל לא, 5 - במידה רבה מאוד). בניתוח הגורמים התקבל גורם אחד. מקדם המהימנות של כל 11 ההיגדים היה 0.951, והציון הממוצע במדד זה היה 3.76 (סטיית תקן: 0.84).
- בניתוח גורמים ל-19 הקריטריונים להערכת המורים התקבלו שלושה גורמים. הגורם הראשון והעיקרי הוא כישורי הוראה מתקדמים, הגורם השני הוא כישורים שמחוץ להוראה הישירה, והגורם השלישי הוא כישורי הוראה בסיסיים. שלושת הגורמים הסבירו 55.9% מהשונות, ומקדם המהימנות היה 0.941 (ראו נספח א' בסוף המאמר).
- בניתוח גורמים ל-8 מקורות המידע והשותפים הרצויים בהערכה מעצבת של המורה התקבלו שני גורמים. הגורם הראשון הוא כלים ושותפים במעגל הקרוב למורה: הישגי התלמידים, מבחני ידע למורים, תלקיט אישי ומשובי תלמידים. הגורם השני הוא כלים ושותפים ב"מעגל השני", ואלה כוללים תצפיות והמלצות של בעלי תפקידים ועמיתים. שני הגורמים הסבירו 49.09% מהשונות, ומקדם המהימנות היה 0.828 (ראו נספח ב').
- על מנת לבחון מקורות לעדויות החשובות ביותר, נספרו המקורות למידע שהמורה ציין כי חשוב במידה רבה או במידה רבה מאוד לאסוף אותו (4 או 5 בסולם בן חמש דרגות). טווח הערכים האפשריים במשתנה זה נע בין 0 ל-8.
- על מנת לבחון את מספר הגורמים אשר חייבים להיות מעורבים בהערכת מורים, הוצגו בשאלון שמונה גורמים (מנהל, תלמידים, רכזים וכן הלאה) אשר יכולים לקחת חלק בהערכת מורים. המורים התבקשו לציין עבור כל גורם אם הוא צריך להיות מעורב תמיד בהערכתם, להיות מעורב לפעמים או כלל לא. מדד המייצג את הגורמים החשובים ביותר

להערכת מורים נבנה באמצעות ספירה של הגורמים שצינינו המשתתפים כי עליהם להיות מעורבים תמיד בתהליך ההערכה המעצבת של המורה. טווח הערכים האפשריים במדד זה נע בין 0 ל-8.

- תפיסתם של המורים באשר לתהליכי ההערכה הרצויים עסקה במשך של תהליך איסוף העדויות לקראת הערכת המורה, בתדירות התהליך עצמו ובציפיות לדברים שייעשו בעקבותיו. המשתתפים התבקשו להגיב לשישה היגדים אשר נוסחו על סמך מודל ההערכה הקיים.

איסוף הנתונים

נתוני המחקר נאספו בין דצמבר 2016 למרץ 2017 - הן באופן מקוון הן באופן ידני. את הפורמט המקוון של השאלון סייעו להפיץ בקרב המורים הממונה במנהל עובדי הוראה על הערכת איכות עובדי ההוראה והניהול והצוות שעובד איתה. לפני משלוח השאלונים המקוונים למורים היא שלחה פנייה בדוא"ל למנהלי בתי הספר, ובה תיארה את המחקר ואת מטרותיו והציגה את האישור לבצעו. לאחר קבלת אישורי המנהלים הופצו השאלונים המקוונים למורים בכל המחוזות. בד בבד החוקרות חילקו את השאלונים בפורמט הידני למורים אשר למדו לתואר שני בחינוך בשתי מכללות גדולות להכשרת מורים (לאחר קבלת אישור מנשיאות המכללות הללו). בסך הכול נאספו 307 שאלונים ידניים - מספרם היה דומה בשתי המכללות. את שאלוני המחקר מילאו המורים באופן אנונימי. הנתונים נאספו לאחר קבלת אישור מהמדען הראשי של משרד החינוך.

ניתוח הנתונים

גישת המחקר הייתה כמותית. הניתוחים הסטטיסטיים התיאוריים כללו חישוב של ממוצעים, סטיות תקן והתפלגויות. כמו כן נערכו ניתוחים שמטרתם הסקה סטטיסטית של קשרים בין נתוני הרקע של המורים (משתני הרקע) לבין המשתנים המבטאים את תפיסותיהם ועמדותיהם באשר להערכת מורים. בחינת הקשר בין משתני הרקע לבין משתני ההערכה נעשתה בהתאם לסוג סולם המדידה של המשתנים, ולכן נערכו מבחני t ומבחני F לניתוח השונות. הקשרים בין שני משתני רקע קטגוריאליים נבדקו באמצעות מבחן "חי בריבוע" (χ^2). אם שני המשתנים נמדדו בסולם מרווחי, חושבו מתאמי פירסון ביניהם.

ממצאים

ממצאי המחקר מוצגים בהתאם לשאלות המחקר העיקריות, וזאת תוך כדי תיאור של הבדלים מובהקים בין תתי-קבוצות במשתנים האישיים (ותק, דרגה, השכלה ותפקיד) ובמשתנים הבית ספריים (סוג בית הספר ותרבות הלמידה וההערכה בבית הספר). נקדים ונציין כי בתשובה לשאלה "מה צריכה להיות מטרתה העיקרית של הערכת המורה?", הרוב הגדול של המשיבים (כ-85% מהם) ענו "שיפור ופיתוח ההוראה" (קרי הערכה מעצבת). כ-12% מהמשיבים ציינו כי מטרתה העיקרית של הערכת המורים צריכה להיות "צרכים מנהליים והערכה מסכמת" (קבלת רישיון הוראה, קביעות, קידום בדרגה). כ-2% מהמשיבים ציינו את שתי האפשרויות.

הקריטריונים להערכה

המשתתפים התבקשו לציין קריטריונים להערכה מעצבת של מורים. חלק מאלה נגזרו מהקריטריונים להערכת מורים אשר משמשים בכלי ההערכה הקיים, וחלקם נגזרו מהספרות התאורטית בנושא זה. הקריטריונים נחלקו לשלוש קבוצות: כישורי הוראה בסיסיים, כישורי הוראה מתקדמים וכישורים מחוץ להוראה. ההתפלגויות, הממוצעים וסטיות התקן של תשובות המורים מוצגים להלן בלוח 1.

לוח 1: דירוג רמת החשיבות של קריטריונים להערכה מעצבת של מורים:
התפלגויות באחוזים, ממוצעים וסטיות תקן

קריטריון	כלל לא ובמידה מועטה	במידה סבירה	במידה רבה ובמידה רבה מאוד	ממוצע (ס"ת)
	2 + 1	3	5 + 4	
כישורי הוראה בסיסיים				4.28 (0.64)
יכולת לנהל שיעור	1.5	6.4	92.1	4.49 (0.72)
בקיאות של המורה בתחומי הדעת שהוא מלמד	2.3	8.1	89.6	4.37 (0.77)
יכולת להתאים משאבים ותהליכי הוראה לתחום הדעת	1.5	11.0	87.5	4.27 (0.74)
מחויבות של המורה להצלחת כל התלמידים בכיתה	5.8	16.9	77.3	4.00 (0.99)
כישורי הוראה מתקדמים				4.16 (0.61)
אתיקה מקצועית	2.3	11.1	86.5	4.35 (0.79)
שימוש מגוון בדרכי הוראה	1.6	10.5	87.8	4.32 (0.75)
התאמת ההוראה לשונות בין הלומדים	2.0	11.5	86.5	4.28 (0.76)
עיסוק ביחסים בין תלמידים בכיתה	3.7	14.6	81.7	4.18 (0.85)
עידוד התלמידים לגלות חשיבה ביקורתית בנושאים תוכניים	2.8	15.1	82.1	4.18 (0.81)
יכולת לערוך רפלקציה של ההוראה כדי לשפרה	2.6	13.4	83.9	4.17 (0.78)
התפתחות אישית מקצועית	3.1	16.3	80.6	4.13 (0.82)
שימוש מגוון בדרכי הערכה	3.0	17.0	80.0	4.12 (0.81)
יכולת לקשר את הנלמד בתחום הדעת לתחומי דעת אחרים	3.4	18.0	78.6	4.06 (0.82)
ארגון סביבה פיזית המקדמת למידה	4.4	20.2	75.4	4.00 (0.86)
שימוש בטכנולוגיות תקשוב במהלך ההוראה	6.7	26.2	67.1	3.84 (0.91)

קריטריון	כלל לא ובמידה מועטה	במידה סבירה	במידה רבה ובמידה רבה מאוד	ממוצע (ס"ת)
	2 + 1	3	5 + 4	
כישורים מחוץ להוראה				3.65 (0.85)
השתלבות בפעילויות ובמשימות בית ספריות	8.3	28.2	63.5	3.72 (0.92)
שיתוף פעולה עם הורים	13.2	30.5	56.3	3.58 (1.01)

בחינת הממצאים מלמדת כי שיעור גבוה של מורים תפס את כל הקריטריונים כחשובים במידה רבה או במידה רבה מאוד. ב-16 מ-19 הקריטריונים הדירוג הממוצע היה גבוה ביותר: הציון הממוצע שהעניקו 75%-92% מהמורים לקריטריונים האלה נע בין 4 ל-5. שלושת הקריטריונים שהדירוג הממוצע שלהם היה נמוך יותר היו "שימוש בטכנולוגיות תקשוב במהלך ההוראה", "השתלבות בפעילויות ובמשימות בית ספריות" ו"שיתוף פעולה עם הורים". יש לציין כי שניים משלושת הקריטריונים האלה עוסקים בכישורים שהם מחוץ למעגל המיידי של ההוראה. ההבדלים בין הקטגוריות היו מובהקים ($p < .000$): ככלל דירוג הקריטריונים שעניינם כישורי ההוראה הבסיסיים וכישורי ההוראה המתקדמים היה גבוה יותר מדירוג הקריטריונים המייצגים כישורים מחוץ להוראה. בקריטריונים "מחויבות של המורה להצלחת כל התלמידים בכיתה" ו"שיתוף פעולה עם הורים" נמצאו סטיות תקן גבוהות למדי, ואלו מעידות על הטרוגניות של התשובות.

בהשוואה בתוך קבוצת המורים נמצאו הבדלים מובהקים בין המורים בבית הספר היסודי למורים בחטיבות הביניים: הציונים הממוצעים שהעניקו המורים בחינוך היסודי לכישורי הוראה בסיסיים ($t(1468)=2.74, p < .01$) ומתקדמים ($t(1458)=3.33, p < .01$) היו גבוהים יותר מאלה שהעניקו המורים בחטיבות הביניים. עוד נמצאו הבדלים בין מורים שמילאו תפקיד ניהולי לבין מורים מרכזים ומורים ללא תפקיד נוסף: בכל הקריטריונים הממוצעים אשר העניקו המורים שמילאו תפקיד ניהולי (כישורי הוראה בסיסיים: $F(2,1448)=4.04, p < .05$; כישורי הוראה מתקדמים: $F(2,1438)=3.05, p < .05$), היו גבוהים מאלה שהעניקו המורים האחרים. עוד נמצאו מתאמים מובהקים בין תפיסת תרבות ההערכה בבית הספר לבין הציון הממוצע בשלוש קבוצות הקריטריונים: כישורי הוראה בסיסיים ($r=.223, p < .05$), כישורי הוראה מתקדמים ($r=.301, p < .01$) וכישורים מחוץ להוראה ($r=.250, p < .01$). מתאמים אלה מעידים כי ככל שתרבות ההערכה נתפסת כגבוהה יותר, הציון הממוצע בקבוצת הקריטריון (כישורי הוראה בסיסיים, כישורי הוראה מתקדמים וכישורים מחוץ להוראה) גבוה יותר.

כלי ההערכה: העדויות או מקורות המידע

המשתתפים התבקשו להעיד על שמונה מקורות מידע שאפשר להשתמש בהם בתהליכי הערכה מעצבת של מורים. בלוח 2 שלהלן מוצגים ההתפלגויות, הממוצעים וסטיות התקן של תשובות המורים בהקשר הזה. החלוקה לשני סוגי עדויות נבעה מניתוח הגורמים שהוצג לעיל (בסעיף שדן במתודולוגיה). כפי שמוצג בלוח, מעט יותר ממחצית מהמשיבים תפסו את השימוש בהישגי התלמידים ובמשובי התלמידים כחשוב במידה רבה או במידה רבה מאוד להערכה מעצבת של מורים. שיעור נמוך יותר של מורים דירגו כ"חשוב במידה רבה" או "חשוב במידה רבה מאוד" את השימוש בתלקיט אישי של המורה ובמבחני ידע למורה. סטיות התקן הגדולות למדי מצביעות על חילוקי דעות בקרב המורים בנושא זה. החשיבות שהמשתתפים ייחסו לשימוש בכלי ההערכה במעגל השני (ממוצע: 3.53) הייתה גבוהה מזו שהם ייחסו לשימוש בכלי הערכה במעגל הראשון (ממוצע: 3.29). ההבדל בין שתי הקבוצות של כלי ההערכה היה מובהק ($p < .000$). מספר העדויות הממוצע שהמשיבים האמינו כי יש לאסוף בהערכה מעצבת של מורים היה 3.74 (ס"ת: 2.63).

לוח 2: דירוג רמת החשיבות של השימוש בעדויות למיניהן בהערכה מעצבת של מורים: התפלגויות באחוזים, ממוצעים וסטיות תקן

סוג העדות	כלל לא ובמידה מועטה	במידה סבירה	במידה רבה ובמידה רבה מאוד	ממוצע (ס"ת)
	2 + 1	3	5 + 4	
עדויות במעגל הראשון (הקרוב למורה)				3.29 (0.80)
הישגי תלמידים	10.8	34.1	55.2	3.57 (0.94)
משובי תלמידים	12.6	33.5	53.9	3.57 (1.02)
תלקיט אישי (המורה בוחר את החומרים שבתלקיט: מערכי שיעור, מכתבי הורים וכן הלאה)	26.2	34.2	39.6	3.14 (1.14)
מבחני ידע למורה	35.3	32.3	32.4	2.88 (1.20)
עדויות במעגל השני (הרחוק יותר מהמורה)				3.53 (0.81)
תצפיות של המנהל	8.7	31.8	59.5	3.70 (0.93)
תצפיות של בעלי תפקידים	13.9	32.1	54.0	3.52 (1.01)
המלצות של בעלי תפקידים	13.7	34.0	52.3	3.48 (1.01)
תצפיות עמיתים	17.4	31.5	51.1	3.45 (1.11)

בהשוואה בתוך קבוצת המורים נמצאו הבדלים מובהקים לפי דרגות ($F(3,1434)=2.85, p<.05$): מורים בדרגות 3-4 ייחסו לאיסוף עדויות מהמעגל הראשון חשיבות רבה יותר מאשר ייחסו לכך מורים בדרגות אחרות, ומורים בדרגות 1-2 החשיבו את העדויות מהמעגל השני יותר משהחשיבו אותן מורים בדרגות אחרות. כמו כן נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים שמילאו תפקיד נוסף בבית הספר (רכזים או ממלאי תפקיד ניהולי) לבין מורים אחרים ($F(2,1503)=3.87, p<.05$): מורים ללא תפקיד נוסף בבית הספר הסתפקו במספר קטן של מקורות מידע ועדויות, ואילו מורים שמילאו גם תפקידי ניהול או ריכוז דרשו מספר רב של מקורות מידע ועדויות. עוד נמצאו מתאמים בין תפיסת תרבות ההערכה בבית הספר לבין שני מעגלי העדויות: עדויות במעגל הראשון הקרוב למורה ($r=.206, p<.001$) ועדויות במעגל השני הרחוק יותר מהמורה ($r=.233, p<.001$). מתאם מובהק נמצא גם בין מספר העדויות החשובות לבין תפיסת תרבות ההערכה בבית הספר ($r=.210, p<.001$): ככל שתרבות ההערכה נתפסה כגבוהה יותר, יוחסה חשיבות רבה יותר לעדויות (במעגל הראשון ובמעגל השני), וצוין מספר גדול יותר של עדויות הנדרש להערכה מעצבת של מורים.

השותפים להערכה

המשתתפים התבקשו לציין גורמים שצריכים לקחת חלק בהערכת מורים מעצבת ולדרג את נחיצות השתתפותם בתהליך. הדירוג התבסס על סולם בן שלוש דרגות, והתוצאות מוצגות בלוח 3 שלהלן.

לוח 3: דירוג רמת החשיבות של מעורבות גורמים למיניהם בתהליך ההערכה המעצבת של מורים: התפלגויות באחוזים, ממוצעים וסטיות תקן

גורם	צריך להיות מעורב תמיד	לפעמים כדאי שיהיה מעורב	לא צריך להיות מעורב כלל	ממוצע (ס"ת)
	3	2	1	
הערכה עצמית של המורה	80.0	16.9	3.1	2.77 (0.49)
מנהל	71.4	26.9	1.7	2.70 (0.49)
רכז מקצוע	48.9	40.9	10.2	2.39 (0.66)
רכז פדגוגי	37.1	46.6	16.3	2.21 (0.70)
סגן מנהל	19.6	49.9	30.5	1.89 (0.70)
תלמידים	21.0	37.6	41.4	1.80 (0.76)
מפקח	8.8	52.1	39.1	1.70 (0.62)

מהלוח עולה כי רבים מן המורים סברו ששני גורמים עיקריים צריכים להיות מעורבים תמיד בתהליכי ההערכה המעצבת: המורה עצמו ומנהל בית הספר. שני גורמים נוספים שהשתתפותם בהערכה נתפסה כחשובה היו הרכז המקצועי והרכז הפדגוגי. הגורמים שנתפסו כרלוונטיים פחות בתהליך ההערכה של המורה היו סגן המנהל, התלמידים והמפקח. כמו כן נמצא כי כשלושה גורמים (2.96) חייבים להיות מעורבים בתהליך ההערכה של מורים (ס"ת: 1.76), כלומר נוסף על המעורבות של המנהל והמורה המוערך סברו המשיבים שנדרשת מעורבות של עוד גורם אחד. בהשוואה בתוך קבוצת המורים נמצאו הבדלים מובהקים בהתאם לדרגות ($F(3,1508)=3.86$, $p<.01$), לרמת השכלה ($t(1508)=-2.40$, $p<.05$) ולתפקידים בבית הספר ($F(2,1503)=7.78$, $p<.001$): מורים בדרגה נמוכה יותר, מורים בעלי השכלה גבוהה יותר ומורים שמילאו תפקיד נוסף בבית הספר - כל אחת מקבוצת מורים זו הייתה מעוניינת במספר גדול יותר של שותפים בתהליך ההערכה.

תהליך ההערכה

תפיסתם של המורים באשר לתהליכי ההערכה הרצויים עסקה במשך של תהליך איסוף העדויות לקראת הערכת המורה, בתדירות התהליך עצמו ובציפיות לדברים שייעשו בעקבותיו. כ-65% מן המשתתפים סברו כי גם אם ההערכה מתבצעת במהלך שנה מסוימת, את העדויות והנתונים לה יש לאסוף במשך שנות עבודתו של המורה (כלומר גם "בין הערכות"). כ-23.6% מהמשתתפים סברו שיש להעריך מורים יותר מפעם בשנה, 37.4% סברו שיש לעשות זאת אחת לשנה, 15.1% ציינו כי תדירות ההערכה הרצויה היא אחת לשנתיים, 18.8% האמינו שיש להעריך מורים אחת לשלוש שנים, והשאר (כ-5%) ציינו מגוון של תדירויות אחרות - החל ב"לפי הצורך" וכלה ב"כל עשר שנים". ציפיות המורים לדברים שצריכים להיעשות בעקבות תהליך ההערכה המעצבת נבחנו באמצעות הצגת שישה היגדים (היגדים אלה נוסחו בהתבסס על המודל של משרד החינוך להערכת מורים).

לוח 4: ציפיות המורים לדברים שייעשו בעקבות הערכתם

שכיחות באחוזים	אפשרות
75.7	שתהיה שיחת סיכום איתי
48.8	שתיבנה יחד איתי תוכנית אישית להתפתחות מקצועית רלוונטית
48.5	שאשתפר מבחינה מקצועית
48.1	שתיבנה בבית הספר תוכנית צוותית להתפתחות מקצועית
41.2	שאקודם בדרגה
29.8	שתיבנה לי תוכנית להתקדמות בתפקיד
0.8	אחר

הציפייה השכיחה ביותר (כ-76% מהמורים ציינו אותה) הייתה שתתקיים שיחת סיכום עם המורה. ציפייה זו מוזכרת במודל הקיים של משרד החינוך, ולכן אך טבעי שרוב המורים ציינו אותה (מעניינת העובדה שלא כולם עשו זאת). אשר לשאר הציפיות, השכיחות של רובן הייתה דומה - 40%-50% מן המשיבים ציינו אותן. השכיחות הנמוכה ביותר הייתה של הציפייה לבניית תוכנית להתקדמות בתפקיד (רק כ-30% מהמורים ציינו אותה).

בהשוואה בין המורים נמצא קשר מעניין בין התדירות המומלצת להערכת המורה לבין דרגת המורה ($\chi^2_{(9)}=57.40, p<.000$): מורים בדרגות הנמוכות (1-2) סברו שתדירות ההערכה צריכה להיות גבוהה יותר מכפי שסברו מורים בדרגות הגבוהות (7-9). כמו כן נמצא קשר בין סוג החינוך (בית ספר יסודי או חטיבת ביניים) לבין התדירות המומלצת לביצוע הערכה מעצבת ($\chi^2_{(3)}=9.6, p=.022$): כ-44% מהמורים שלימדו בחטיבות הביניים סברו שהתדירות המומלצת היא אחת לשנה, וזאת לעומת 36% מהמורים בבית הספר היסודי שסברו כך. רק 16.5% מהמורים בחטיבת הביניים סברו שהתדירות המומלצת להערכה מעצבת היא אחת לשלוש שנים או יותר, וזאת לעומת 23% מהמורים בבית הספר היסודי שסברו כך.

דיון, מסקנות וסיכום

מטרת המחקר המתואר הייתה להציג את תפיסותיהם של מורים באשר להערכתם הרצויה, וזאת תוך כדי ניסיון למקם את מודל ההערכה המועדף עליהם ברצף שבין מודלים המתבססים על תפיסות פוזיטיביסטיות-טכניות לבין מודלים המתבססים על תפיסות קונסטרוקטיביסטיות-פרופסיונליות. המידע העולה ממחקר זה עשוי לסייע בשיפור תהליכי הערכת המורים, כמו גם בקידום מהלכים מערכתיים העוסקים בתרבות הערכה בכלל ובתרבות ההערכה של מורים בפרט. מעיון בספרות המחקר עלה כי המודל המאפיין את עמדותיהם של המורים באשר להערכה מעצבת אמור להיות קרוב יותר למודלים פרופסיונליים המשקפים תפיסות עולם קונסטרוקטיביסטיות, כלומר כאלו הרואות בהוראה פרופסיה. מודל זה אמור להתמקד בשיפור ההוראה ולהתאפיין במגוון קריטריונים, בריבוי עדויות, בריבוי שותפים ובקיטום של תהליך הערכה מקיף - כזה המתחיל לפני ההערכה הפורמלית ונמשך גם אחריה, ואשר קושר בין ההערכה לבין ההתפתחות המקצועית של המורה המוערך (ואף של סגל המורים בבית הספר). למרות הציפייה הזו מן הממצאים עולה תמונה מורכבת. בחינה מדוקדקת של רכיבי המודל מעלה כי המשיבים אכן ייחסו חשיבות רבה או רבה מאוד לכל הקריטריונים כמעט להערכה מעצבת של מורים אשר נכללו במודל, ולפיכך אפשר למקם אותם ברצף קרוב יותר למודלים המתבססים על תפיסות קונסטרוקטיביסטיות. עם זאת, ממצאי המחקר מלמדים כי בשאר רכיבי המודל - העדויות והכלים, השותפים ותהליך ההערכה - תפיסותיהם של המורים נמצאות באמצע הרצף, ובחלק מהמקרים הן אף קרובות לתפיסות פוזיטיביסטיות. כך למשל נמצא כי רבים מהמשיבים ראו בתצפיות של המנהל את הכלי היחידי הדרוש להערכה מעצבת שלהם, ורק מיעוטם היו מוכנים לאיסוף מידע באמצעות כלים וגורמים נוספים (מבחני ידע להם עצמם,

משובי תלמידים וכן הלאה). ממצא מפתיע בהקשר הזה היה שאף כי רבים מהמורים סברו שגם המורה עצמו צריך להיות מעורב בהערכתו, רק מיעוט מהמשיבים היה מעוניין בכך שתהליך ההערכה יתבסס גם על תלקיט אישי (פורטפוליו) - אמצעי שמקנה למורה חופש מלא בבחירת החומרים אשר ייכללו בו ויוגשו להערכה. ממצאי המחקר שעניינם הוא תפיסות המורים את ההיבטים האופרטיביים של הערכתם, עולה אפוא כי מודל ההערכה הרצוי נמצא בין התפיסות הפוזיטיביסטיות לתפיסות הקונסטרוקטיביסטיות, והנטייה שלו לעבר הקונסטרוקטיביזם היא קלה בלבד. בד בבד נמצאו הבדלים בין תתי-קבוצות של מורים. ככלל מורים אשר מילאו תפקיד נוסף בבית הספר החזיקו בתפיסות קונסטרוקטיביסטיות יותר (בהקשר של היבטים למיניהם של הערכה מעצבת) מעמיתיהם אשר לא מילאו תפקיד כזה. הבדלים כאלה נמצאו גם בין מורים בבתי הספר היסודיים למורים בחטיבות הביניים ובין מורים בדרגה נמוכה למורים בדרגה גבוהה. עוד נמצא שאחד המאפיינים הבולטים המשפיעים על תפיסות המורים הוא תפיסתם את תרבות הלמידה וההערכה בבית ספרם: מורים אשר תפסו אותה כמפותחת יותר, נטו לגלות תפיסות קונסטרוקטיביסטיות יותר.

הסבר אפשרי להבדלים בין מורים הממלאים תפקיד נוסף לבין שאר המורים עשוי להיות הידע והמחויבות המקצועית הגדולים יותר של מורים הממלאים תפקיד נוסף. עוד אפשר להניח כי בעלי תפקידים השתתפו באופן פעיל בהערכת מורים בבית ספרם, והודות לכך הם מחזיקים בידע רב יותר בנושא זה: ממחקרים עולה כי ככל שלאנשי חינוך יש ידע רב יותר ומחויבות רבה יותר למקצועם, הם נוטים לחשוב כי תהליכי הערכה תורמים יותר (לוי-ורד, 2013). כמו כן נמצא כי תפיסתם של מורים בדרגות נמוכות את תהליך ההערכה הייתה חיובית יותר מזו של מורים בדרגות גבוהות. אפשר להניח שהמורים בדרגות הנמוכות חוו לאחרונה "על בשרם" תהליכים של הערכה אישית, ולעומת זאת המורים הוותיקים לא חוו תהליכי הערכה כאלה לאחרונה (ולכן ייתכן שהם חוששים מהערכה אישית ומהשלכותיה על מעמדם בבית הספר).

אז איך מורים רוצים שיעריכו אותם? כפי שצוין לעיל, המחקר מצביע על תפיסות מתונות של המורים. חלק מהתפיסות הללו הן אף מסורתיות-פוזיטיביסטיות, אם כי בקריטריונים להערכת מורים התפיסות קונסטרוקטיביסטיות יותר. ככלל המורים מעוניינים בקריטריונים מגוונים שיעידו על מורכבות מקצוע ההוראה, כפי שהם תופסים אותו וכפי שהם רוצים שייתפס בציבור. אולם הם רוצים שהמעריכים יהיו בעיקר המנהלים הישירים שלהם (מנהל בית הספר), ושהגורמים הנוספים המעורבים בהערכה יוכלו לתרום להם מקצועית (רכז מקצוע או רכז שכבה, להבדיל ממפקחים או מתלמידים). כמו כן הם מעוניינים במספר נמוך של עדויות לתפקודם (תצפיות מנהל), ובעיקר אינם מעוניינים בעדויות שדורשות מהם עבודה נוספת או התמודדות עם ביקורת (תלקיט אישי ומבחני ידע). אף שנמצאו הבדלים בין תתי-קבוצות של מורים, אף תת-קבוצה לא ייצגה נאמנה את המודל הקונסטרוקטיביסטי.

קיים אפוא פער בין המצופה לבין ממצאי המחקר. הציפייה לכך שהמודל הרצוי של המורים להערכה מעצבת יתאפיין ברוח קונסטרוקטיביסטית, נבעה מהתפיסה הרווחת בספרות

המקצועית כי מודל כזה ישרת יותר את מטרותיה של הערכה מעצבת בכלל ושל הערכת מורים מעצבת בפרט. אולם דומה כי הציפייה הזו אינה מייצגת את המצב הקיים בפועל כיום. מממצאי המחקר הנוכחי, כמו גם ממחקרים אחרים, עולה כי אחד התנאים הבולטים להערכת מורים מיטבית (כזו שגם תביא לקידום מקצועי של מורים) הוא קיומה של תרבות למידה והערכה תומכת בבית הספר (קורלנד, 2000; שלטון, 2010; Clinton & Dawson, 2018). עם זאת, חוקרים רבים מדגישים שלמרות השינוי החל בשנים האחרונות והנטייה לעבר הפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית בכל הנוגע להוראה ולמידה, הדבר אינו מתבטא בִּיחס להערכה: ברוב בתי הספר הערכת תלמידים מתבצעת עדיין באופן צר ושטחי. ההערכה הזו נשענת לא מעט על "גישת הסטנדרטים" - גישה אשר דורשת מן הלומדים לעמוד באמות מידה מחייבות ותופסת את הלמידה כתהליך לינארי (התלמיד עובר משלב לשלב, ובסיום כל שלב המורה בוחן את התקדמותו) (דוניצה-שמידט, 2013). מהממצאים במחקר הנוכחי עולה כי גישה זו משפיעה עדיין גם על הערכת מורים, והיא מתבטאת אפילו בתפיסותיהם של המורים עצמם. ההערכה הרצויה כוללת אפוא עדיין מאפיינים ברוח הפוזיטיביזם: מיעוט שותפים, מיעוט עדויות, חוסר קשר בין תהליך ההערכה לבין ההתפתחות המקצועית של המורה והיעדר התמקדות בתרומת ההערכה לשיפור ההוראה.

במילים אחרות, במערכת החינוך בארץ הלמידה וההערכה נוטות עדיין להתמקד במדידת הישגים יותר מאשר בפיתוח תרבות של למידה והערכה במובן הרחב של המילה. הדבר משפיע גם על תפיסותיהם וציפיותיהם של המורים מההערכה המעצבת שלהם עצמם. אפשר להניח כי הסיבה לכך היא חוסר ניסיון וחוסר ידע באשר ליכולת להשתמש בנתוני ההערכה כדי לקדם ולשפר את ההוראה והלמידה. רבים מן המורים אינם מודעים לאפשרויות שהערכה מעצבת מזמנת, ואולי אף חוששים ממנה בשל האתגרים הכרוכים ביישומה המעשי (Levy-Feldman & Libman, 2017). כמו כן ייתכן כי רבים מן המורים חוששים מהערכה ברוח הקונסטרוקטיביזם בשל שיקולים "פוליטיים": מערך הערכה עשיר מתאפיין בעדויות מגוונות ובמעורבות של גורמים רבים, ולכן המורה חשוף יותר לבחינה ולביקורת. עוד אפשר לשער כי הערכה מעצבת נתפסת כתובענית יותר (בדומה לתפיסה של כלי הערכה חלופיים), ולכן יש בה כדי להרתיע את המורים. דומה אפוא כי על מנת לקדם הערכת מורים ברוח קונסטרוקטיביסטית הכרחי לפתח בבתי הספר תרבות הערכה. אפשר לעשות זאת במקביל לפיתוח תרבות הערכה של המורים, אך תהליכי ההערכה של המורים הם חלק מתרבות הערכה בית ספרית שלמה (זו עוסקת בהערכת התלמידים והמורים, שכן בית הספר נתפס כמכלול), ואינם יכולים להיות מנותקים ממנה. במאמר זה אי-אפשר למנות את כל הדרכים המומלצות לקידום תרבות הערכה כוללת (הוליסטית) בבתי ספר. עם זאת, דומה כי קידום של שני היבטים עיקריים אשר עלו מן הממצאים יאפשר לפתח תרבות הערכה ברוח הקונסטרוקטיביזם.

ההיבט הראשון הוא חשיבות הקשר בין תהליכי ההערכה של המורה לבין פיתוח האישי והמקצועי. מממצאי המחקר הנוכחי עולה כי חלק מן המשיבים לא ציפו לכך שהערכתם תוביל

לפיתוח אישי ומקצועי שלהם. גם סמילי (Smylie, 2014) מצביע על כך שקיים קשר חלש, אם קיים בכלל, בין הערכת מורים לבין התפתחות מקצועית של המורה הנובעת מהערכה זו. הוא טוען כי קיימת עמימות באשר להזדמנויות להתפתח בעקבות ההערכה, וכי על מנת לקדם הערכת מורים מיטבית - כזו אשר אכן תתרום להוראה וללמידה - יש לקשור באופן ברור בינה לבין התפתחות מקצועית של המורה ושל צוות המורים. לפיכך דומה כי אם רוצים לקדם הערכת מורים ברוח קונסטרוקטיביסטית, יש לקשור באופן ברור ומובנה בין הערכתו של המורה לבין פיתוחו המקצועי.

ההיבט השני עולה מההבדלים בתפיסות בין תתי-קבוצות של מורים. הבדלים אלה יכולים להעיד על פרופיל אישי ובית ספרי ייחודי, והם מדגישים ביתר שאת את הצורך במודל הערכת מורים קונסטרוקטיביסטי אשר יקשור בין ההערכה לבין התפתחותו המקצועית של המורה בהקשרים ספציפיים. מודל כזה יאפשר למקסם את הפוטנציאל הגלום בתהליכי הערכה מעצבת. לעומת זאת מודל פוזיטיביסטי חד-ממדי וצר אינו נותן מענה להקשרים אישיים ובית ספריים. הוא אולי יכול לשרת מטרות מנהליות (הערכה מסכמת) או מטרות של פיקוח (אחריות מנהלית), אך איננו יכול לשרת מטרות המבטאות את מורכבותה של ההוראה בהקשר ספציפי ולתרום לשיפור ההוראה והלמידה בהקשר הזה. דרלינג-המונד ואחרים (Darling-Hammond et al., 1983) קושרים בין המודלים להערכת מורים לבין תרבות בית הספר כארגון. לטענתם, במודל של בית ספר כארגון פתוח סביבתו הטבעית של בית הספר נקבעת בהתאם לאנשים הפועלים בו ולהקשר הספציפי של פעילותו. הערכת המורים אשר תואמת מודל זה היא גמישה יותר ומותאמת להקשרים ספציפיים של מורים ספציפיים. המורה עצמו ועמיתיו מעורבים בהערכה, ובדרך כלל מטרתה היא שיפור מקצועי והתפתחות מקצועית. דומה אפוא כי מודל גמיש ומורכב (בניגוד למודל חד-ממדי ונוקשה) של הערכה אותנטית, הערכה "תפורת אישית" המחוברת להקשר הספציפי של המורה ושל בית הספר שהוא מלמד בו, ישרת את הרוח הקונסטרוקטיביסטית ויאפשר למקד את תהליכי ההערכה בשיפור ההוראה והלמידה ובפיתוחו המקצועי של המורה.

מטרת ההתאמה האישית היא להפיק את המרב מהערכת המורים - הן ברמת הפרט הן ברמה הבית ספרית. הפקת המרב מהערכת המורה נגזרת מתפיסה ערכית אשר מייחסת להערכה מעצבת תפקיד חשוב במעשה החינוכי והשפעה ניכרת על ההוראה ועל הלמידה. תפיסה זו גורסת כי הפקת המרב מתהליכי הערכת המורים תתרום לא רק לחיזוק תרבות ההערכה בבית הספר, אלא גם לתרבות הארגונית הבית ספרית בכלל. הדבר נובע מכך שהודות לאותנטיות של ההתאמה האישית ביכולתה לרתום את כל המעורבים לתהליך ההערכה (Darling-Hammond, 2013). ההתאמה האישית יכולה להסתמך על מתווה כללי שמשרד החינוך יציע ואשר יעסוק בהיבטים המגוונים של ההערכה: הסטנדרטים, הכלים, השותפים בתהליך, תהליכי ההערכה והנהלים. המנהלים והמורים בבית הספר יוכלו להתבסס על המתווה המוצע ולגבש יחדיו תוכנית ספציפית המתאימה לצוות החינוכי בבית ספרם, כמו גם תוכנית אישית המתאימה

למורה ספציפי בבית הספר. שיתוף של צוות בית הספר (המנהל, בעלי תפקידים ומורים) בגיבוש רכיבי המודל להערכת מורים, וזאת תוך כדי התאמתו להקשר האישי והבית ספרי, עשוי להגדיל את הסיכויים להפקת המרב מן ההערכה - שיפור ההוראה, פיתוחו המקצועי של המורה וקידום הערכה ברוח קונסטרוקטיביסטית. המודל המוצע איננו אפוא רק ביטוי טכני לדרך ההערכה של המורה, אלא בעיקר אמירה ערכית באשר לתפיסת הפרקטיקה של ההוראה ולתפיסת בית הספר כארגון. בהקשר הזה החוקרים דרינגטון וקמפבל (Derrington & Campbell, 2018) גרסו כי אין מודל מתאים אחד להערכת מורים, ונדרשות התאמות להקשרים ספציפיים כדי להפיק תועלת מרבית מן ההערכה.

ייחודו של המחקר הוא בבדיקת הקשר שבין עמדות המורים באשר לרכיבים במודל ההערכה הרצוי שלהם לבין תפיסותיהם החינוכיות. יש שיטענו כי כמה עדויות, או מספר לא גדול של גורמים מעורבים, אינם יכולים ללמד בהכרח על קיומן של תפיסות פוזיטיביסטיות בהערכה. כמו כן אפשר לטעון כי המורים סבורים שרוב כלי ההערכה הקיימים, כלים הכוללים מבחני ידע והישגים של תלמידים, אינם מספקים מידע בעל ערך אשר תורם לשיפור ההוראה. בניגוד לטענות אלו התפיסה המוצגת במאמר זה היא שמודלים המתאפיינים בעושר של עדויות, קריטריונים וגורמים המעורבים בהערכה, כמו גם בתהליך ארוך וסדור, מבטאים תפיסות קונסטרוקטיביסטיות של המורים בתחומי ההערכה והחינוך (תפיסה זו עולה גם מבחינה של מודלים להערכת מורים בראי פילוסופיות חינוכיות). זהו ייחודו של המאמר, ואולי גם אחת ממגבלותיו. אין ספק כי אפשר להציג נקודות מבט אחרות.

התפיסה החינוכית הכוללת (הוליסטית) אשר מוצגת במאמר זה נגזרת מתפיסות בפועל של הערכת המורה הרצויה. היא "מתכתבת" עם המלצות בעולם כולו (OECD, 2013), כמו גם עם קולות אשר נשמעים יותר ויותר בעשור האחרון. קולות אלה קוראים ליישום אופרטיבי של תפיסות חינוכיות קונסטרוקטיביסטיות משמעותיות, כלומר לנקיטת פעולות המותאמות להקשרים ספציפיים ומתרגמות את התפיסה של ההוראה כפרופסיה לשפת המעשה. אך מתבקש הוא שגם הערכת המורים תעלה בקנה אחד עם תפיסות חינוכיות אלו ועם מעשים התואמים אותן.

בד בבד אנו מציעות להמשיך לחקור היבטים מגוונים של המודל המוצע להערכת מורים ברוח קונסטרוקטיביסטית. יש לבחון אם הוא יישומי, ואם התנאים שהוצגו במחקר זה - תרבות ארגונית תומכת, גמישות והתאמה תוך כדי חיבור להקשרים ספציפיים - אכן תורמים להצלחתו.

מקורות

אלוני, נ' (עורך) (2005). כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית. הקיבוץ המאוחד; מכון מופ"ת.

דוניצה-שמידט, ס' (2013). קונסטרוקטיביזם בהוראת שפות: אנגלית בישראל. בתוך צ' ליבמן (עורכת), ללמוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית (עמ' 55-84). הקיבוץ המאוחד; מכון מופ"ת.

- הרטף, ח', רטנר-אברהמי, ע' ובלר, מ' (2011). תהליך הערכת מורים בישראל: צעדים ראשונים ומחשבות לעתיד. ראמ"ה.
- לוי-ורד, ע' (2013). האומנם מוכנים מורי העתיד לאתגר של הערכת לומדים? תרומת ההכשרה בהערכה, תפיסות ביחס להערכה וחוללות עצמית בהערכה לאוריינות הערכה של מורים מתחילים. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.
- לוי-פלדמן, א' (2010). מי אתה המורה ה"ראוי"? מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מפילוסופיות חינוכיות. החינוך וסביבו, לב, 87-104.
- לוי-פלדמן, א' ונבו, ד' (2011). דמות המורה הראוי לפי תפיסותיהם של מרצים במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות בישראל. דפים, 52, 233-214.
- לוי-פלדמן, א', פרסקו, ב', ריינדרס-כפרי, ס' ושפריץ, ש' (2018). מה חושבים מורים ומנהלים על הערכת מורים? דוח פנימי. משרד החינוך.
- לוי, ת' (2009). הקולות הדוממים: משמעויותיה של הערכה בבית הספר מנקודת המבט של תלמידים. בתוך י' קשתי (עורך), הערכה, חינוך יהודי ותולדות החינוך: אסופה לזכרו של פרופסור אריה לוי (עמ' 33-59). רמות.
- ליבמן, צ' (2013). קונסטרוקטיביזם בחינוך. בתוך צ' ליבמן (עורכת), ללמוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית (עמ' 13-52). הקיבוץ המאוחד; מכון מופ"ת.
- נבו, ד' (2001). הערכה בית ספרית: דיאלוג לשיפור בבתי הספר (תרגום: ע' שמיר וא' תמרי). רכס. קורלנד, ח' (2000). בית הספר היסודי כארגון לומד. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", אוניברסיטת חיפה.
- קורלנד, ח' והרץ-לזרוביץ, ר' (2004). שאלון "בית הספר - ארגון לומד": שאלון למדידת רמת הלמידה הארגונית בבית הספר. פרסום פנימי. אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך.
- שלטון, ח' (2010). ההיערכות למבחני המיצ"ב והפקת התועלת מהם בבתי ספר הנבדלים ברמת הלמידה הארגונית. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.
- Bereiter, C. (1994). Constructivism, socioculturalism, and Popper's world 3. *Educational Researcher*, 23(7), 21-23.
- Brandon, J., Hollweck, T., Donlevy, J. K., & Whalen, C. (2018). Teacher supervision and evaluation challenges: Canadian perspectives on overall instructional leadership. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(3), 263-280.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Clinton, J., Anderson, M., Dawson, G., Dawson, A., Bolton, S., & Mason, R. (2017). *Teacher effectiveness systems, frameworks and measures: A review*. University of Melbourne, Centre for Program Evaluation, Melbourne, Australia.
- Clinton, J., & Dawson, G. (2018). Enfranchising the profession through evaluation: A story from Australia. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(3), 312-327.
- Colby, S. A., Bradshaw, L. K., & Joyner, R. L. (2002, April). *Teacher evaluation: A review of the literature*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

- Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 55(5), 6-11.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Center for American Progress.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation: What we know about value-added models and other methods? *Phi Delta Kappan*, 93(6), 8-15.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Pease, S. R. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 53(3), 285-328.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Derrington, M. L., & Campbell, J. W. (2018). High-stakes teacher evaluation policy: US principals' perspectives and variations in practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(3), 246-262.
- Englehardt, C. S., & Simmons, P. R. (2002). Creating an organizational space for learning. *The Learning Organization*, 9(1), 39-47.
- Fetterman, D. M. (2000). *Foundations of empowerment evaluation*. Sage.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 8-33). Teachers College Press.
- Hinchey, P. H. (2010). *Getting teacher assessment right: What policymakers can learn from research*. Boulder, CO: University of Colorado, National Education Policy Center.
- House, E. R. (1993). *Professional evaluation: Social impact and political consequences*. Sage.
- Levy-Feldman, I. (2018). The good teacher for the twenty-first century: A "mentoring teacher" with heutagogical skills. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(2), 177-190.
- Levy-Feldman, I., & Libman, Z. (2017). Student assessment and good teaching: The gap between ideology and practice. In N. Aloni & L. Weintrob (Eds.), *Beyond bystanders: Educational leadership for a humane culture in a globalizing reality* (pp. 205-217). Sense Publishers.
- Murphy, J., Hallinger, P., & Heck, R. H. (2013). Leading via teacher evaluation: The case of the missing clothes? *Educational Researcher*, 42(6), 349-354.

- Opfer, V. D., Pedder, D. J., & Lavicza, Z. (2011). The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 193-214.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2013). *Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching*. Paris: OECD Publishing.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices* (2nd ed.). Corwin Press.
- Prawat, R. S. (1996). Constructivisms, modern and postmodern. *Educational Psychologist*, 31(3-4), 215-225.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education, Iterative Best Evidence Synthesis (BES) Programme.
- Shulman, L. S. (2005). Pedagogies of uncertainty. *Liberal Education*, 91(2), 18-25.
- Smylie, M. A. (2014). Teacher evaluation and the problem of professional development. *Mid-Western Educational Researcher*, 26(2), 97-111.
- Steinberg, M. P., & Kraft, M. A. (2017). The sensitivity of teacher performance ratings to the design of teacher evaluation systems. *Educational Researcher*, 46(7), 378-396.
- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. ASCD.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2017). The role of feedback from the school leader during teacher evaluation for teacher and school improvement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(1), 6-24.
- Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J., & Keeling, D. (2009). *The Widget Effect: Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness*. The New Teacher Project.
- Wise, A. E., Darling-Hammond, L., McLaughlin, M. W., & Bernstein, H. T. (1984). *Teacher evaluation: A study of effective practices*. RAND Corporation.

נספח א'

תוצאות ניתוח הגורמים לתפיסת הקריטריונים הרצויים להערכה מעצבת של מורים

קריטריון להערכת מורים	גורם 1: כישורי הוראה מתקדמים	גורם 2: כישורים מחוץ להוראה	גורם 3: כישורי הוראה בסיסיים
התאמת ההוראה לשונות בין הלומדים	.799	-.121	.101
ארגון סביבה פיזית המקדמת למידה	.779	.116	-.121
עבודת צוות	.731	.036	-.070
עיסוק ביחסים בין תלמידים בכיתה	.725	.071	-.061
עידוד התלמידים לגלות חשיבה ביקורתית בנושאים תוכניים	.723	.001	.020
יכולת לערוך רפלקציה של ההוראה כדי לשפרה	.711	.001	.088
התפתחות אישית מקצועית	.681	.034	.014
יכולת להתאים את ההוראה לצורכי התלמידים בכיתה בהקשר נתון	.679	-.118	.220
אתיקה מקצועית	.670	-.121	.168
שימוש מגוון בדרכי הערכה	.537	.122	.188
שימוש בטכנולוגיות תקשוב במהלך ההוראה	.504	.210	-.042
שימוש מגוון בדרכי הוראה	.425	.021	.419
יכולת לקשר את הנלמד בתחום הדעת לתחומי דעת אחרים	.348	.224	.270
השתלבות בפעילויות ובמשימות בית ספריות	-.004	.829	.051
שיתוף פעולה עם הורים	.160	.502	.026
מחויבות של המורה להצלחת כל התלמידים בכיתה ²	.040	.358	.343
בקיאות של המורה בתחומי הדעת שהוא מלמד	-.038	.102	.810
יכולת להתאים משאבים ותהליכי הוראה לתחום הדעת	.124	.080	.697
יכולת לנהל שיעור	.254	-.083	.631
שיעור השונות המוסברת	48.1	4.6	3.2
מקדם מהימנות (α של קרונברך)	.922	r=0.521	.812

2 קריטריון זה חלש למדי, ומשקלו שווה כמעט בשני גורמים (גורם 2 וגורם 3). הוחלט לצרפו לגורם השלישי (גורם 1: כישורי הוראה מתקדמים) בגלל תוכנו.

נספח ב'

תוצאות ניתוח הגורמים לתפיסת הכלים והשותפים הרצויים להערכה מעצבת של מורים

מקורות מידע	גורם 1: מעגל ראשון	גורם 2: מעגל שני
הישגי תלמידים	.748	.108
מבחני ידע למורה	.602	-.105
תלקיט אישי (המורה בוחר את החומרים: מערכי שיעור, מכתבי הורים וכן הלאה)	.588	-.012
משובי תלמידים	.557	-.128
תצפיות של בעלי תפקידים	-.161	-1.049
תצפיות עמיתים	.079	-.616
תצפיות של המנהל	.126	-.577
המלצות של בעלי תפקידים	.318	-.422
שיעור השונות המוסברת	40.0	9.0
מקדם מהימנות (α של קרונברך)	.730	.803