

העצמת בתי ספר באמצעות משוב על תכנית עבודה הבית

ספרית; הצעה לתהליך הערכה

אורית אבידב, רינת אורן, אסתי יוסף

תאריכים: העצמה ארגונית, משוב, תכנית עבודה בית ספרית, כלי הערכה.

תקציר

המאמר מציג תפיסה לתהליך משוב להערכת תכנית העבודה הבית ספרית כמקור להעצמה אישית וארגונית של הצוות החינוכי של בית הספר כארגון. המאמר כולל את הנחות היסוד שעומדות בבסיס תהליך ההערכה והמשוב ואת מטרות המשוב, ופורס את רכיבי התהליך, כולל הגדרת השותפים לו.

תפיסת תהליך ההערכה לתכנית העבודה הבית ספרית עומדת בבסיס תהליך המשוב לבית הספר. תפיסה זו מציגה את המבנה ואת המשוב הרצויים לתהליך ההערכה, ומציעה כלי הערכה כבסיס לדיאלוג פנימי וחיצוני, בתוך בית הספר ובין בית הספר לשותפיו, ובכללם: מרכז המורים, הפיקוח, מומחי התוכן, המחוז והמטה הארצי. תהליך המשוב כולו נבנה כנדבך לעשייה הבית ספרית ולהטמעת תכנית העבודה בחיי היומיום של בית הספר.

תהליך ההערכה המוצע מחזק את הקשר בין התוכן לתהליך, קשר המעודד להעצמה ארגונית של העשייה הבית ספרית. תהליך זה מחזק את תפיסת המנהיגות ואת האחריות והשותפות של המנהל וחברי הצוות בעיצוב העשייה הבית ספרית.

המאמר מציג מחד את העקרונות והנחות העבודה שהנחו את צוות החשיבה לבניית התהליך, ומציין מאידך את ההשלכות הצפויות של המשוב על תרבות העשייה החינוכית בבית הספר.

מבוא

העצמה מוצגת בספרות המקצועית כתבנית שמשתמשים בה תיאורטיקנים כדי להסביר מהי יעילות ארגונית (Conger & Kanungo, 1988). העצמה היא אמצעי חיוני לקידום עסקי של ארגונים שזקוקים לרעיונות חדשניים ושמטמוודדים בתנאי תחרות קשים. הצורך בהעצמה של אנשי מקצוע נובע מן החשש כי עובדים לא מועצמים לא יצליחו לעודד אחרים להתרומם מעמדת כניעה והשפלה (Johnson & Short, 1988). כלומר, מי שאינו מיישם העצמה בחיי עבודתו, לא יוכל לעודד תהליך זה אצל עמיתים, שותפים וכפיפים במקום עבודתו.

(Conger & Kanungo, 1988; Johnson & Short, 1988; Kreisberg, 1992; Reitzug, 1994.)

גישות חדשות של פיתוח ארגוני קושרות את תחושת ההעצמה של העובדים בכל דרגות הארגון לרעיונות של ניהול מתקדם ושל פיתוח צוות (Peters, 1992; Plunkett & Fournier, 1991). חינוך להעצמה משמעו פתיחת אפשרויות; חינוך ללקיחת סיכונים; מאבק על מקום בתהליך קבלת ההחלטות; רכישת ידע באופן ביקורתי מחוץ להתנסויות הישירות המיידיות

ותוך התמודדות עם "תמונות" עתידיות (אבידב, 2000; Reitzug, 1994). בהקשר זה העצמה אינה "סף אבסולוטי", אלא ממד המשתנה במשך הזמן בעוצמות שונות ובנקודות זמן שונות (Zimmerman, 1988,1990). לכן גם העצמה מוגדרת על רצף התפתחותי, שבו ארגונים/אנשים יכולים לנוע על הרצף שבין העצמה רבה יותר לפחותה, אך לא יכול להיות שלא יתעצמו כלל או שהתעצמותם תהיה מוחלטת (Blase & Blase, 1997).

מעיון בספרות מתחום המנהיגות החינוכית נראה, שיש לבדוק את מקומם של תהליכי ההעצמה בתהליכים ארגוניים. תהליכים אלה דרושים לבנייתו ולהתפתחותו של הארגון ומהווים חלק מתפקיד המנהיגות בארגון (Reitzug, 1994; Rice & Schneider, 1994). בתחום הניהול ופיתוח המנהיגות מקדימה התעשייה את מערכות החינוך ואת בתי הספר. חוקרים מצאו כי ארגונים מוצלחים הם בראש ובראשונה פועל יוצא של ניהול מוצלח. הניהול המוצלח מתאפיין בגישה המשלבת בין מטרות הארגון לבין גישה הומניסטית המחוברת למטרות הפרט (ארג'יס, 1987; Keller & Dansereau, 1995). לאחרונה חל גם שינוי בחשיבה על בתי הספר במונחים של אפקטיביות, ובדומה לתחום הניהול ופיתוח המנהיגות נלקחת דוגמה מהתעשייה (Bolin, 1989; Clark et al, 1996; Irwin, 1996).

בספרות המקצועית מתייחסים אל מנהל בית הספר כאל איש מקצוע שתפקידו להעצים, ואל המורים מתייחסים כזקוקים להעצמה (Conger & Kanungo, 1988). בהקשר זה נטען כי בית ספר ו/או מורים כנועים ומושפלים לא יזמו חידושים בחינוך ולא ייקחו אחריות לפתרון בעיות (Johnson & Short, 1988; Reitzug, 1994). מאידך, בית ספר ו/או מורים פעילים ובטוחים בכוחותיהם יפעלו גם מעבר לתחומי האחריות הישירים שלהם, יזמו, ימציאו ויתרמו להצלחת בית הספר ו/או להצלחתו של המורה כאדם וכאיש מקצוע (Irwin, 1996). לשם כך חברי צוות המורים ובראשם המנהל צריכים להיות "אינטלקטואלים" או "משכילים" המשתמשים בידע, במשוב ובמידע כדי לקדם את הצוותים הפנימיים של בית הספר לחשיבה (Mclaughlin & yee, 1988). וראוי שהארגון הבית ספרי יהיה "ארגון לומד", כזה המשפר בהתמדה את יכולתו ליצור ולהגיע לתוצאות שבהן הוא רוצה באמת (סנג', 1998).

באמצעות משוב והערכה מעצבת ניתן להגיע לשילוב בין מטרות הפרט למטרות הארגון, בארגונים בכלל ובארגוני חינוך בפרט (נבו, 1989). מכאן נובעת מטרת העל של תהליך המשוב לתכניות העבודה הבית ספריות: העצמת הארגון הבית ספרי באמצעות תהליך הערכה שיאפשר לו לבחון את פועלו ואת הישגיו. תהליך המשוב הופך להיות "כללי" להעצמה ארגונית של חברי הצוות המוביל בבית הספר כפרטים (Irwin, 1996) ושל הארגון החינוכי כולו כארגון לומד (סנג', 1998). הצורך בהעצמה של אנשי מקצוע נובע מן החשש כי עובדים לא מועצמים, שחשים כנועים ומושפלים, לא יצליחו לעודד העצמה של אחרים (Johnson & Short, 1988).

תהליך העצמה ארגוני כולל מערכת של רכיבים המעוצבים בסביבת עבודה או בסביבת חיים מסוימת (Thomas & Velthous, 1990; Spreitzer, 1995,1996).

פרייר (1970) Freire, ובולין (1989) Bolin, רואים במנהיגות מעצימה מנהיגות דמוקרטית, שיש בה אלמנטים של שיתוף, אחדות, ארגון וסינתזה תרבותית (Conger & Kanungo, 1988). בהקשר זה הכוונה היא להפקיד בידי המנהל וצוות המורים את הזכות להשתתף בהגדרת מטרותיהם ומדיניותו של בית ספרם (Rice & Schneider, 1994), וכן את הזכות להפעיל את שיפוטם המקצועי ביחס לתוכנה של תכנית העבודה הבית ספרית וביחס לדרכים למימושה (Johnson & Short, 1988). מכאן, תהליך המשלב הבית ספרי על תכנית העבודה המוצגת ישלב בין הערכות מומחים מתחומי תוכן דיסציפלינריים שונים, לרבות מומחים מתחומי מנהל החינוך והייעוץ הארגוני, לבין רפלקסיה עצמית של צוות בית הספר. צוות המורים והמנהל הם הכוח המניע והמרכזי בתהליכי השינוי, ולכן הם מהווים "מפתח" לשינויים מיוחלים. תהליכי העצמה ארגוניים מדגישים את ההקשר הפדגוגי, הפיזי והחברתי של התהליך, המתרחש קרוב ככל האפשר למקום שבו עתיד לחול השינוי, והכולל תהליכי הטמעה אינטנסיביים בבית הספר (Putnam & Borko, 2000, אבידב, ניר גל וטל, 1999).

הנחות היסוד

- מתוך העיון התיאורטי בתופעת העצמה ומתוך הדיונים בצוות החשיבה, שהכין הצעה לתהליך ההערכה לתכנית העבודה הבית ספרית, עלו מספר הנחות הקשורות לתפיסה המוצעת:
- תהליך העצמה ארגוני כולל מערכת של רכיבים, המעוצבים בסביבת עבודה או בסביבת חיים מסוימת. מכאן, שיש חשיבות לשיתוף של מנהל בית הספר ושל הצוות הבית ספרי במתן ההערכה והמשוב ובאופן יישומם בסביבה הטבעית - בבית הספר.
 - העצמה אינה "סף אבסולוטי", אלא ממד שעוצמתו משתנה בנקודות זמן שונות. מכאן, חשיבותו של תהליך היישום וההטמעה של תכנית העבודה הבית ספרית, המבוססת על משוב והערכה, כתהליך שאינו "חד פעמי", אלא ככזה שהופך ל"שגרת חיים" בית ספרית.
 - העצמה מוגדרת על רצף התפתחותי אחד. ארגונים/אנשים יכולים לנוע על הרצף שבין העצמה רבה יותר לפחותה, אך לא יכול להיות שלא יתעצמו כלל או שהתעצמותם תהיה מוחלטת. מכאן שתהליכי ההערכה והמשוב יתבססו על עוצמות קיימות, על זיהוי חולשות נצפות ועל האפשרויות לשיפור, בכל הקשור ליישום המטרות הארגוניות הנגזרות מתכנית העבודה הבית ספרית ולהטמעתן.
 - ההעצמה קשורה במוטיבציה של הפרט הנושא בתפקיד, ולכן היא קשורה לשיפוטו הסובייקטיבי ו/או לשונות הסובייקטיבית שלו במציאות מסוימת. מכאן שעל כלי ההערכה והמשוב להיות ידידותיים ושימיים ללמידה ולהטמעה ארגונית.

תהליך המשוב

כללי

תכנון התהליך המוצע להערכת תכנית העבודה הבית ספרית הנו פרי עבודה משותפת של צוות חשיבה, הכולל נציגים ממרכזי המורים במחוז דרום, ממטה מרכזי המורים ומנציגי הפיקוח. הנחת העבודה של צוות החשיבה הייתה, ששילובים שונים בתכנון תהליך ההערכה והמשוב (ועדות נפרדות; מקורות מידע שונים; כלי הערכה שונים; נתונים כמותיים ונתונים איכותיים; בעלי תפקידים שונים כמעריכים; קריטריונים שונים להערכה) יאפשרו הרחבה של שימושי ההערכה: השימוש האינסטרומנטלי הכולל קבלת החלטות לגבי התכנית והשימוש הקונספטואלי הכולל הבנה רחבה יותר, מהיבטים רבים יותר, של בעיות שונות העולות בתכנית (Rich, 1977). שילוב זה יאפשר, לדעת צוות החשיבה, להרחיב את התועלת שבית הספר עשוי להפיק מפעולת ההערכה ולכלול חלק משמעותי מההשפעות האפשריות של פעולה זו. סביר להניח, כי ההערכה מביאה תועלת מרובה, כאשר היא עוזרת להבין את המכלול שבו נמצא מושא ההערכה, ולא דווקא לקבל החלטות מיידיות, אופרטיביות (נבו, 1989).

תהליך המשוב להערכת תכנית העבודה הבית ספרית הוא מבנה רב שלבי. התהליך המוצע הוא בבחינת "אני מאמין", בהנחה שקיימים תנאים שונים המקשים על קיומו המלא בפועל. לכן התקבלה החלטה בצוות החשיבה, שכל אחד מארבעת מרכזי המורים במחוז דרום יתאים את תהליך המשוב להערכת תכנית העבודה הבית ספרית, ליכולות ולמהלכים השוטפים המתקיימים בו. המבנה הסופי של תהליך המשוב לתכנית העבודה הבית ספרית ייקבע בדיאלוג עם השותפים של מרכז המורים, ובכללם: המנהלים, המפקחים, הרשויות וצוות מרכז המורים עצמו.

מטרות ההערכה

לאור המטרות של תהליך המשוב לחיזוק תהליכי ניהול רציונליים, מעצימים, מבוססי נתונים גיבש צוות החשיבה את מטרות ההערכה ותפוקותיה כבסיס לדיאלוג פנים-בית-ספרי וחוג-בית-ספרי בארבע נקודות מרכזיות:

- המשוב יהווה כלי לקיום דיאלוג משמעותי ופתוח בין השותפים (מרכז המורים, הפיקוח) לבין בית הספר.
- המשוב יהווה בסיס לחשיבה ולארגון תהליכי ההטמעה והיישום של תכנית העבודה הבית ספרית. בדיאלוג ישתתפו הצוות הבית ספרי והשותפים המלווים את בית הספר ביישום תכנית העבודה הבית ספרית.
- המשוב יהווה כלי ניהולי, ידידותי בידי המנהל לשם הבניה מקצועית ולהעלאת רף החשיבה של הצוות הבית ספרי.
- המשוב יהווה נדבך ומנוף ליישום תכנית העבודה הבית ספרית.

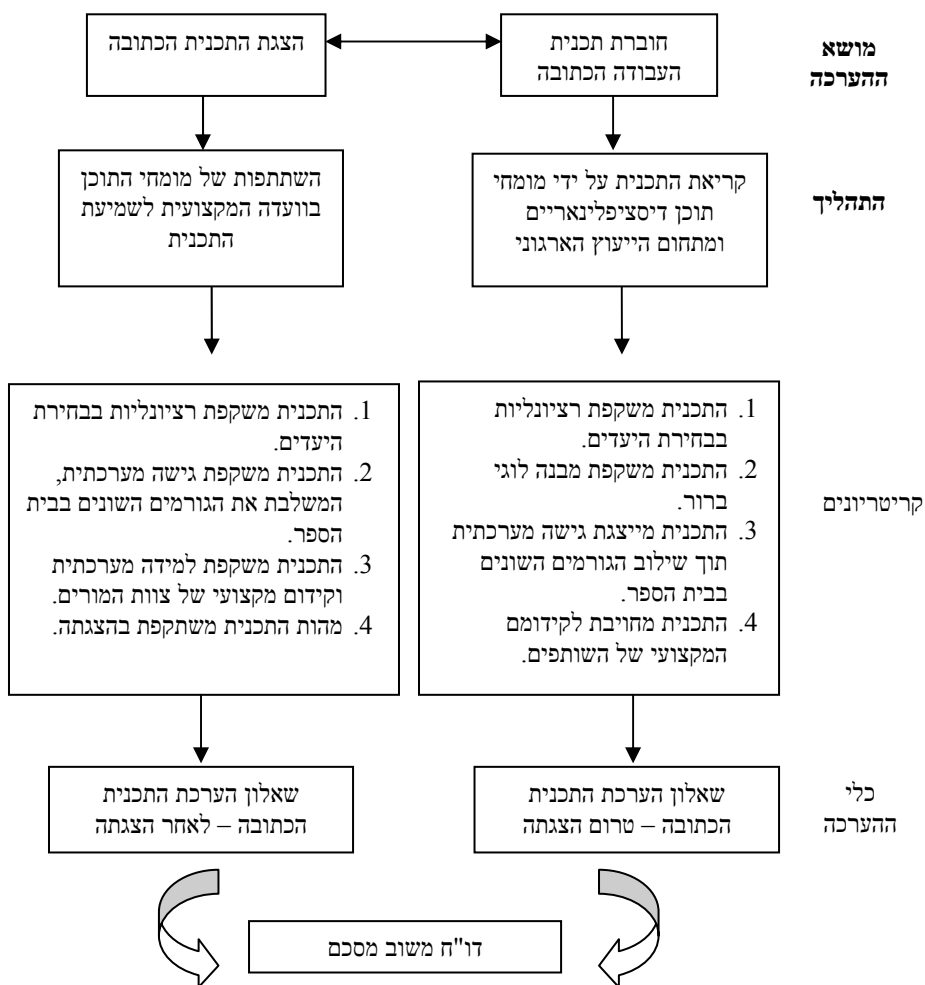
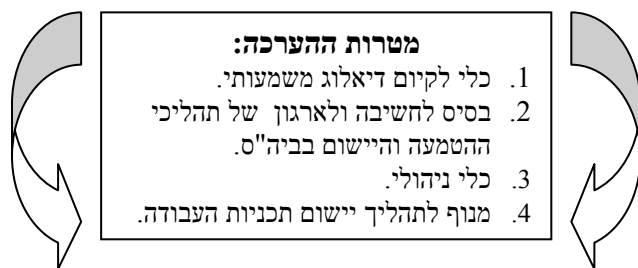
על בסיס מטרות ההערכה גובשו מספר הנחות עבודה למשוב להערכת תכנית העבודה הבית ספרית:

- דו"ח המשוב שיוגש לבתי הספר יכלול **התייחסות לתכנית הכתובה ולדרך הצגתה**. זאת מתוך הנחה, שלהצגת תכנית העבודה צריך להיות ערך מוסף על התכנית הכתובה ולא ניתן להפריד ביניהן.
- מנהלי **בתי הספר יהיו שותפים** בתהליך המשוב.
- בהערכה יהיה **שילוב בין הערכה איכותית להערכה כמותית**, כאשר הדגש יושם על ההערכה האיכותית.
- בהערכה ייעשה **שילוב ושימוש בתשומות ובתפוקות הערכה משנה קודמת**. משובי התכנית של שנת הלימודים תשס"א ודוחות מיצ"ב (מדדי יעילות וצמיחה בית ספריים) של בתי הספר יהוו בסיס לבניית התכניות לשנת הלימודים תשס"ב ולדיאלוג שיתקיים עם המנהלים. זאת במטרה ליצור רצף לתכנית העבודה ולבדוק אם קיימת הפנמה של ההערכות השונות.

תהליך המשוב להערכת התכנית הבית ספרית על רכיביו השונים מוצג בתרשים 1.

תהליך ההערכה

תהליך המשוב להערכת תכנית העבודה הבית ספרית מבוסס על המטרות המרכזיות שהוגדרו, כשבית הספר מהווה לקוח מרכזי לתהליך. התרשים מציג קשר בין המטרות שהוגדרו: מושאי ההערכה, המעריכים, הקריטריונים להערכה ודו"ח הסיכום המהווה את התוצר הכתוב למשוב. תוצר זה יהווה בסיס לקידום המטרות שהוגדרו לתהליך. לפי תפיסת העולם המנחה תהליך זה תכנית העבודה הבית ספרית היא "כלי" ניהולי, מרכזי בידי המנהל וצוות המורים למימוש אפקטיבי של המטרות והיעדים הבית ספריים.



תרשים 1: תהליך הערכת התכניות הבית ספריות הצעה לקראת שנת הלימודים תשס"ב

מושאי ההערכה ופירוט המעריכים

התהליך המוצג לעיל מציע התייחסות לשני מושאי הערכה: **תכנית העבודה הכתובה של בתי הספר**, כפי שנכתבה על-ידי הצוות הבית ספרי וכפי שהוגשה למרכז המורים ולמפקח הכללי של בית הספר, **והצגת תכנית העבודה בפני ועדה מקצועית**.

הערכת התכנית הכתובה תתבצע על ידי מומחי תוכן מדיסציפלינות שונות, על ידי המלווה מטעם מרכז המורים שליווה את בית הספר בכתיבת התכנית ועל ידי המפקח הכולל של בית הספר.

הצגת התכנית תוערך על ידי חברי הוועדה המקצועית שבה שותפים מומחי תוכן דיסציפלינאריים, אנשי מקצוע מתחום מנהל החינוך והייעוץ הארגוני, מנהלים עמיתים, נציג הרשות, מנהל מחלקת החינוך ברשות, נציג המרפ"ד היישובי, מפקח כולל ומלווה תכנית העבודה מטעם מרכז המורים.

כלים וקריטריונים להערכת מושאי ההערכה

במהלך עבודתנו גיבש צוות החשיבה קריטריונים וכלים להערכת כל אחד ממושאי ההערכה - תכנית העבודה הכתובה והצגתה. ההנחה היא כי הצגת התכנית תאפשר דיאלוג המבוסס על ההחלטות לגבי השאלות מה מציגים ובמה מתמקדים, ותאפשר הבהרות ודיון בסוגיות מתוך התכנית הכתובה. לשם התייחסות הוגשה התכנית מראש למרכז המורים וחולקה לכל חברי הוועדה המקצועית.

הערכת התכנית הכתובה תתבצע באמצעות **שאלון להערכת התכנית טרום הצגתה**, שימולא על ידי מומחי התוכן. השאלון כולל הערכה מילולית (איכותית) ובה התייחסויות קונסטרוקטיביות לתכנית לצד התייחסויות לנקודות הטעונות שיפור או שינוי. השאלונים המלאים ייאספו לפני הצגת התכנית. שלושה קריטריונים מרכזיים הוגדרו להערכת התכנית הכתובה. לכל קריטריון מספר תת קריטריונים, המאפשרים למעריך התייחסות ספציפית וממוקדת. הקריטריונים להערכת התכנית הכתובה הם:

1. הרציונל בבחירת יעדי התכנית.

- 1.1 שיקוף ומיפוי הנתונים הבית ספריים.
- 1.2 העדפת הקדימויות הבית ספריות, תוך זיקה לקדימויות משרד החינוך והמחוז.
- 1.3 מתן מענה לשונות התלמידים ולצרכיהם.
- 1.4 התייחסות לאיגום המשאבים.
- 1.5 הגדרת תוצרים ומדדים להערכתם.

2. המבנה הלוגי של התכנית.

- 2.1 שיקוף של רצף הפעילויות הרב-שנתי בבית הספר.
 - 2.2 התייחסות לרצף לימודי בין שכבות הגיל.
 - 2.3 התחייבות לקידום הישגים לימודיים ולצמצום פערים.
 - 2.4 התייחסות לפיתוח סביבות למידה מעשירות.
 - 2.5 מעשיות ואפשרות לביצוע מול תכנון.
3. גישה מערכתית תוך שילוב הגורמים השונים בבית הספר.
- 3.1 קיום קשר מערכתי בין הפעילויות השונות המוצגות בתכנית.
 - 3.2 פעילויות של הגורמים המתערבים, הנותנות מענה ליעדי בית הספר.
 - 3.3 מתן מענה לפיתוח המקצועי של כוחות ההוראה בבית הספר.
 - 3.4 הצגת בית הספר כארגון לומד.
 - 3.5 שיקוף עבודת צוות בית ספרית.
 - 3.6 שימוש במרכז המורים כמשאב לתמיכה בבית הספר.

ההערכה להצגת התכנית תתבצע באמצעות שאלון להערכת התכנית - לאחר הצגתה, שימולא על ידי חברי הוועדה המקצועית, לאחר שהמנהל וצוות בית הספר יציגו את התכנית בפני חברי הוועדה. השאלון יכלול הערכה מספרית (כמותית) לצד הערכה מילולית (איכותית), ויכלול גם התייחסויות קונסטרוקטיביות לצד התייחסויות לנקודות הטעונות שיפור או שינוי. סולם ההערכה המספרי הוא בן שש דרגות כאשר דרגה 6 תציין "במידה רבה מאוד" ואילו דרגה 1 תציין "כלל לא". הצייון של הקריטריונים יהיה אחיד וייקבע לאחר דיון משותף של חברי הוועדה. ההערות וההארות המילוליות יאספו מכל חברי הוועדה וימוקדו גם מתוך הדיון שייערך עם בית הספר בסיום הצגת התכנית. 14 הקריטריונים שהוגדרו להערכת הצגת התכנית הם:

1. התפיסה החינוכית של בית הספר משתקפת מתוך תכנית העבודה הבית ספרית.
2. תכנית העבודה משקפת את היעדים המוצהרים.
3. יעדי התכנית מנוסחים אופרטיבית (ברי יישום).
4. התכנית מציגה קשר ברור בין רציונל-יעדים-פעולות-תפוקות.
5. התכנית משקפת תהליכי למידה מערכתיים ובית ספריים (ארגון לומד).
6. התכנית מאפשרת גמישות ודינאמיות בתכנון וביישום.
7. התכנית משקפת תהליך של למידה קודמת.
8. התכנית מתייחסת, בלוח זמנים מוגדר, לקידום הישגי התלמידים במיומנויות היסוד.
9. התכנית נותנת מענה לשונות בין תלמידים.
10. התכנית משקפת את איגום המשאבים הקיימים בבית הספר.

11. התכנית משקפת שיתוף מרבי של צוות המורים.
12. התכנית מציגה את ההערכה כחלק אימננטי מהתכנון הבית ספרי.
13. מדדי ההצלחה בתכנית ברורים וברי ביצוע.
14. המבנה ודרך ההצגה משקפים את מהות התכנית.

דו"ח המשוב המסכם

דו"ח המשוב המסכם ישלב בין כל המרכיבים שצוינו ויציג צינור של הקריטריונים לצד המגמות העיקריות, המסתמנות מתוך הדיון ומתוך המשוב של חברי הוועדה המקצועית. המשוב יכתב על ידי אנשי מרכז המורים ויועבר למפקח הכולל של בית הספר לאישור. בנספח 1 מוצגת דוגמה של דו"ח משוב מסכם לבית הספר. דו"ח המשוב המסכם יכלול את הרכיבים הבאים:

- תאריך קיום הוועדה, שמות חברי הוועדה המקצועית ושמות המציגים מבתי הספר.
- פירוט הקריטריונים להערכה וציונם לאחר הצגת התכנית (ההערכה הכמותית).
- סיכום מילולי ומפורט של ההערות וההארות שנאמרו בהתייחס לכל אחד מן הקריטריונים. בחלק זה ייעשה שילוב בין ההתייחסויות המילוליות לפני הצגת התכנית לבין ההתייחסויות המילוליות לאחר הצגתה. (הקריטריונים המופיעים בשאלון הטרומ ישולבו לפי הקשרם).
- סיכום מילולי של ההערכה בדגש על ההזדמנויות והעוצמות של תכנית העבודה לצד חולשות מרכזיות שעלו מתוך התכנית ומתוך הצגתה.
- אם התכנית לא אושרה, תופיע הערה על הצורך לתקן אותה ולהעבירה למפקח הכולל של בית הספר לקריאה נוספת ולאישור.
- פירוט המלצות אופרטיביות לפעולה יועבר לבית הספר.

ההשלכות הצפויות של המשוב

מיקוד המשוב סביב עקרונות מנחים מתוך זוויות התייחסות משלימות של מומחי התוכן, חברי הוועדה המקצועית במרכז המורים, עשוי לסייע בהטמעת המשוב ככלי משמעותי לבית הספר. להלן נציג את ההשלכות הצפויות של המשוב על תרבות העשייה החינוכית בבתי הספר מנקודות המוצא המתייחסות לקריטריונים מארגנים, המהווים תמצית של כלל הקריטריונים לבחינת תכנית העבודה הבית ספרית שהוצגו לעיל.

קריטריון ראשון: **התכנית משקפת רציונל בבחירת היעדים.** קריטריון זה הוא התשתית שעליו נבנית תכנית העבודה והוא מכוון למיקוד ולמשוב. השאיפה היא ליצור הלימה בין מרכיביו לבין סוגי התוצרים המצופים, שהוגדרו במטרות התכנית.

הקריטריון הנ"ל כולל את המרכיבים הבאים: מפרט של עקרונות המתייחסים לבסיס התוכני-אבחוני, שלפיו נבנתה תכנית העבודה; מיפוי נתונים בית ספרי - בחינת המענה לשונות בין תלמידים; התייחסות לקדימויות מדיניות משרד החינוך במחוז ובמטה; בחינת האפשרויות לאיגום פנימי וחיצוני של פעילויות ומשאבים; התייחסות להגדרת היעדים שאליהם חותרת העשייה הבית ספרית. ההשלכות הצפויות של קריטריון זה על תרבות העשייה החינוכית בבית הספר מובילות לחיזוק מנהיגות בית ספרית, הפועלת מתוך אבחון ולמידה של המצב הקיים. קריטריון זה משקף בצורה ברורה את נקודות המוצא הקיימות בבית הספר (Reitzug, 1994). צוות הפועל על בסיס מיפוי מצב קיים יפעל מתוך יוזמה, אחריות ומחויבות לפתרון הבעיות שזוהו על ידי חבריו, שהם אנשי מקצוע. הצבת פתרונות רלוונטיים, החותרים אל יעדים מדידים, מסייעת לבנייה מדורגת, רב שנתית, צעד אחר צעד של החזון החינוכי שאליו חותר הצוות, וכך נבנית בצורה רציפה ה"תמונה העתידית" הרצויה (אבידב, 2000).

קריטריון שני: **התכנית מייצגת גישה מערכתית תוך שילוב הגורמים השונים בבית הספר.** הקריטריון השני מנסה לבחון באיזה אופן מתקיימת הלימה רוחבית בין כל הרכיבים של הפעילות המפורטת בתכנית העבודה. הלימה זו כוללת התייחסות למורים המשתתפים בגיבוש התכנית, והתייחסות לשילוב ולתיאום בין פעילויות ופרויקטים שונים לבין המטרות והיעדים שהוגדרו.

ההשלכות הצפויות של קריטריון זה על תרבות העשייה החינוכית בבית הספר יאפשרו זיהוי של הלימה גבוהה יותר בין הרכיבים השונים בינם לבין עצמם ובינם לבין יעדי בית הספר. הלימה מעין זו היא נקודת מוצא מערכתית, התורמת לחיזוקו של הארגון כישות מורכבת הפועלת באופן סינרגטי (Johnson & Short, 1988; Reitzug, 1994).

קריטריון שלישי: **התכנית מקדמת את כל השותפים מבחינה מקצועית.** קריטריון זה בנוי על ההנחה שאפקטיביות מערכתית בראייה ארוכת טווח נשענת על טיפוח כוחות מקצועיים פנימיים בארגון, כוחות המתפתחים ומתעשרים במקביל לצמיחתו של הארגון כולו (ענבר, 2000). לפיכך כמשוב לתכנית העבודה יש לבחון באיזו מידה הפעילויות והתכניות מכוונות להצלחה ולקידום של מטרות התנהגותיות נצפות ומדידות בטווח הקצר, לצד חיזוק תחושת המסוגלות העצמית וקידום ההתפתחות המקצועית של התלמידים ושל המורים.

ההשלכות הצפויות של קריטריון זה על תרבות העשייה החינוכית בבית הספר יאפשרו התייחסות אל מידת ההשקעה בפיתוח המקצועיות של עובדי ההוראה, ויעודדו שיתוף פעולה בין תלמידים לבין עצמם ובינם לבין קהילתם. כמו כן יאפשרו התייחסות לתכנית העבודה הבית ספרית, לתשתית שהיא יוצרת, להשפעה שיש לה על בית הספר ולהמשכיות ארוכת טווח של פעילות בית הספר כארגון לומד בפני עצמו (סנג'י, 1998) וכארגון לומד בתמיכה של מרכז המורים כמשאב מקצועי.

קריטריון רביעי: **התכנית בנויה על רצף לוגי בטיפול בהיבטים הקשורים לנושאי רוחב ולנושאי אורך בבית הספר.** קריטריון זה מתייחס לרציפות בין רכיבים שונים, הקיימים

במערכת ההיבטים האורכיים של התפתחות התלמיד, במשך שנות לימודיו בבית הספר: קידום הישגיו במיומנויות המאפשרות הצלחה ממושכת, וקידום מיומנויות הקשורות לשימוש מושכל ומתפתח בטכנולוגיות חדשות בסביבה החינוכית. בהיבטים הרחביים תודגש התייחסות לרצף בין תכניות ויוזמות בית ספריות חדשניות לבין תכניות לימודים חדשות, שהן חלק מהמדיניות של משרד החינוך.

ההשלכות הצפויות של קריטריון זה על תרבות העשייה החינוכית בבית-הספר יאפשרו העצמה של התהליך הארגוני. התהליך הנ"ל יבסס ויחזק את הצוות החינוכי ככל שיתבסס רצף רב שנתי, שיבטיח את מקומם של המורים כגורמים מקצועיים המשפיעים באופן חינוכי על מציאות העשייה החינוכית שלהם (אבידב, 2000).

סיכום

תהליך גיבוש תכנית העבודה הבית ספרית וקבלת המשוב להפעלתה מכוונים להעצמת המערכות הבית ספריות הקיימות מתוך שלוש נקודות מוצא עיקריות: ניתוח רציונלי המבוסס על נתונים ועובדות והנובע מהמצב הפדגוגי האמיתי של בית הספר; פיתוח תפיסה חינוכית פנים-בית-ספרית; התמקדות בקידום מדיניות ויעדי משרד החינוך במטה הארצי ובמחוז. נקודות מוצא אלה מאפשרות ומעודדות את מנהיגותו של מנהל בית הספר ואת השותפות המרבית של צוות המורים בגיבוש התשתיות הפנימיות לשינוי, לפיתוח ולקידום בית הספר להצלחה כארגון חינוכי, לומד ומתפתח (Irwin, 1996). רוב השינויים הנעשים בבית הספר הם שינויים ממעלה ראשונה: לפתור בעיות ולשמר את המבנים הקיימים. בעוד שהצורך המהותי הוא לעשות שינויים מהמעלה השנייה: לקבוע הנחות יסוד חדשות, לבנות מחדש מסגרות ופעילויות ולמצוא דרכים חדשות ופתרונות יצירתיים לתהליכי הוראה/למידה קיימים (Cuban, 1998). שימוש אפקטיבי בתהליך ההערכה המוצע ומיצויו יכולים לסייע לבית הספר להוביל תהליכי שינוי מהמעלה השנייה. מנהיגות מעצבת (מתמירה) עוזרת להתפתחותם של האנשים באמצעות תהליכי העצמה והאצלה (Kuhnert, 1994), המבוססים על משוב זמין ומהימן (אבידב, ניר גל וטל, 1999).

המשוב הבית ספרי הוא שלב וכלי ניהולי לארגון החשיבה והיישום של תכנית העבודה הבית ספרית. לכן ניתנו קריטריונים מנחים לכל השותפים לדיאלוג הפתוח, העוסק בגיבוש המשוב, קרי: בית הספר, מרכז המורים, הפיקוח ומומחי התוכן. קריטריונים אלה הם בבחינת ה"קודים" לשפה המשותפת שעליה נבנית תרבות הניהול והארגון האוטונומית של בתי הספר. תרבות זו מושתתת על שקיפות מידע ועל שותפות בקבלת החלטות לצד לקיחת אחריות ומחויבות (Leithwood, Jantz, Fenandez, 1993) לתפוקות ולקידום מערכת. באמצעות תהליך ההעצמה ארגונים הופכים לחזקים מספיק כדי לקחת חלק ב"אירועים" קריטיים ולהיות שותפים כמוסדות שמשפיעים על חיי הסביבה והקהילה (Johnson & Short, 1988; Reitzug, 1994).

Empowering Schools through Feedback on the School Work Program: A Proposal for an Assessment Process

Orit Avidov, Rinat Oren, Estie Yosef

The paper introduces a feedback process for assessing the school work program. This process constitutes a source of personal and organizational empowerment of the school's educational staff as a learning organization.

The paper includes the premises that are fundamental to the assessment and feedback process as well as the aims of the feedback, and describes the components of the process, including the definition of the partners involved in it.

The perception of the process of assessment of the school work program forms the basis of the feedback process for the school. This perception presents the desired structure and feedback for the assessment process, and suggests assessment tools as a basis for an internal and external dialogue, within the school and between the school and its partners, which include: the teachers' center, the inspectorate, content experts, the district, and the national headquarters. The entire feedback process is built as a stratum of the school routine and of the assimilation of the work program in the everyday running of the school.

The proposed assessment process reinforces the link between content and process, a link that promotes the organizational empowerment of the school operation. This process reinforces the perception of the leadership, the responsibility, and the collaboration of the principal and the staff in creating the school routine.

On the one hand, the paper presents the principles and hypotheses of the work that guided the study team in building the process, and, on the other, indicates the anticipated implications of the feedback regarding the culture of educational activity in the school.

Key words: organizational empowerment, feedback, school work program, assessment tools

ביבליוגרפיה

אבידב, א. (2000). העצמה בקריירה המקצועית בקרב מורות ממלאות תפקיד בבית הספר היסודי: המושג ורכיביו, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, האוניברסיטה העברית.

אבידב, א., ניר-גל ע' וטל ז', (1999). הקמת מרכז מורים אזורי - תפיסה להכשרה תוך תפקידית של עובדי-הוראה. מעוף ומעשה, 5.

ארג'ריס, ק. (1987). בין מטרות הפרט למטרות הארגון. בתוך: אלבוים, ד. מדיניות ומנהל – מקראה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
נבו, ד' (1989). הערכה המביאה תועלת. תל אביב: מסדה.
סנג'י, פ. (1998). הארגון הלומד. ספריית מטר, המרכז הישראלי לניהול.
ענבר, ד. (2000). ניהול שונות - האתגר החינוכי. הוצאת רכס.

Blase J. & Blase J. (1997). The Micropolitical Orientation of Facilitative School Principals and its Effects on Teachers' Sense of Empowerment. **Journal of Educational Administration**, Vol 35, (2), pp. 138-164.

Bolin, F.S. (1989). Empowering Leadership. **Teacher College Record**, Vol 91, (1), Teacher College, Columbia University, pp. 81-96.

Clark, R.W., Hong, L.K. & Schoeppach, M.K. (1996). Teacher empowerment and site Based Management. In: Siikula, J. (Eds.), **Handbook of Research on Teacher Education**, MacMillan, Library Reference, U.S.A. pp. 596-616.

Conger, G. M., & Kanungo, R. N. (1988). **Charismatic Leadership: The Elusive Factor in Organizational Effectiveness**. Jossey & Bass, San Francisco.

Cuban, L. (1998). A Fundamental Puzzle of School Reform. **Phi Delta Kappan**, 70, 341-344.

Freire, P. (1970). **Culture Action for Freedom**. Mass: Harvard Educational Review and Center for the Study of Development and Social Change.

Irwin, J. W. (1996). **Empowering Ourselves and Transforming Schools, Educators Making a Difference**. Albany: New York: State University Press.

Johnson, P. & Short, P. (1988). Principal's Leader Power, Teacher Empowerment, Teacher Compliance and Conflict. **Educational Management & Administration**, Vol. 26 (2).

Keller, T. & Dansereau, F. (1995). Leadership and Empowerment: A Social Exchange Perspective. Human Relations, Vol. 48 (2), pp. 127-146.

- Kreisberg, S. (1992). **Transforming Power: Domination, Empowerment, and Education**. Albany: State University of New - York Press.
- Kuhnert, K. W. (1994). Transforming Leadership: Developing People Through Delegation. In: Bass, B. M. & Avolio, B. J. (Eds.), **Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership**. California: Sage Publication.
- Leithwood, K., Jantz, D., & Fenandez, A. (1993). **Secondary School Commitment to Change: The Contributions of Transformational Leadership**. Presented at The Annual Meeting of A.E.R.A., Atlanta, Georgia.
- McLaughlin, M. W. , & Yee, S. M. (1988). School as A Place to Have A Career. In A. Lieberman (Ed.). **Building A Professional Culture in Schools**. New York: Teachers College Press.
- Peters. T. (1992). **Liberation Management: Necessary Disorganization for the Nanosecond Nineties**. NY: Alfred A. Knopf.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new Directional of Knowledge and Thinking have to say about Research on Teacher Learning? **Education Research**, 29 (1), 4-15.
- Plunkett, L. C. & Fournier, R. (1991). **Participative Management: Implementing Empowerment**. New York: John Wiley & Sons.
- Reitzug, U. C. (1994). A Case Study of Empowering Principal Behavior. **American Educational Research Journal**, Vol. 31 (2), pp. 283-307.
- Rice, E. M. & Schneider, G. T. (1994). A Decade of Teacher Empowerment: An Empirical Analysis of Teacher Involvement in Decision Making, 1980-1991. **Journal of Educational Administration**, Vol 32 (1), pp. 43-58.
- Rich. R.F. (1977). Uses of social science information by federal bureaucrats: knowledge for action versus knowledge for understanding. In C. Weiss (Ed.), **Using social research in public policy making**. Lexington, Mass: Lexington Books.

Spreitzer, G. M. (1995). Psychological Empowerment in Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. **Academy of Management Journal**, vol. 38, pp. 1442-1465.

Spreitzer, G. M. (1996). Social Structural Characteristics of Psychological Empowerment. **Academy of Management Journal**, vol. 38, pp. 1442-1465.

Thomas, K. W. & Velthous, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment **Academy of Management Review**. Vol. 1, pp. 666 – 681.

Zimmerman, M. A. (1988). Taking Aim on Empowerment Research: On The Distinction Between Individual and Psychological Conception. **American Journal of Community Psychology**, Vol. 18, pp. 169-177.

Zimmerman, M. A. (1990). Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological conceptions. **American Journal of Community Psychology**. 18: 169 – 177.

משוב לתכנית העבודה השנתית של בית הספר
לשנת הלימודים תשס"ב

סיכום הממצאים

בית ספר נרקיס, אשקלון

תאריך הוועדה: יום א', י' בתמוז תשס"א, 1 ביולי 2001.

יו"ר הוועדה - מפקחת: רחל גיל

מרכזת הוועדה: יעל אלמור

חברי הוועדה: ורדה בן צבי, יורם הרן, מלכה רחמים, רחל נדב, רות קסטל, מיכל דנציגר.

מציגים: מנהל בית הספר ורכז המחשבים.

התכנית נקראה והוערכה, טרם הצגתה, על ידי מומחי תוכן. בפני חברי הוועדה הוצגה רשימה של 14 קריטריונים להערכה והם התבקשו לדרג את מידת המענה שנותנת התכנית לכל קריטריון הערכה ולציין הערות והארות מילוליות. סולם ההערכה היה בן שש דרגות כאשר דרגה 6 מציינת ש"קריטריון ההערכה בא לידי ביטוי במידה רבה מאוד" ואילו דרגה 1 מציינת ש"קריטריון ההערכה לא בא לידי ביטוי כלל".

הערכת התכנית, לפני הצגתה ובסיום, בלוח שלהלן.

הקריטריונים להערכה	ציון הערכה	התייחסויות מילוליות של הוועדה
התפיסה החינוכית של בית הספר משתקפת מתוך תכנית העבודה הבית ספרית.	5	התפיסה החינוכית של בית הספר משתקפת בתכנית באופן חלקי. ההצגה סייעה ללבן את תכלית הפעילויות. התכנית איננה ממוקדת ומתבססת בעיקר על פעולות ממשיכות.
תכנית העבודה משקפת את היעדים המוצהרים.	5 - 4	תכנית העבודה איננה ממוקדת מספיק בחיבור בין קדימויות בית הספר לקדימויות משרד החינוך והמחוז.
יעדי התכנית מנוסחים אופרטיבית (ברי יישום).	4	התכנית אכן אופרטיבית אך ניכר בלבול בין יעדים ופעולות. היעדים אינם ממוקדים ואינם אופרטיביים דיים.
התכנית מציגה קשר ברור בין רציונל-יעדים-פעולות-תפוקות.	5	התכנית מציגה קשר חלקי. התכנית נבנתה על בסיס היכרות עם צורכי האוכלוסייה ההטרואגנית, המאפיינת את בית הספר. נעדר מיקוד של העשייה החינוכית הענפה אל מול היעדים המוצהרים.
התכנית משקפת תהליכי למידה מערכתיים ובית ספריים .	4	התכנית לא נותנת מענה מספק וממוקד לפיתוח המקצועי של כוחות ההוראה בבית הספר. המורים נושאים בנטל של אחריות ושל ריבוי משימות ויש

מקום לחשיבה שתסייע בהפעלה אפקטיבית ויעילה של תהליך הפיתוח המקצועי.		
*	4 - 3	התכנית מאפשרת גמישות ודינאמיות בתכנון וביישום.
התכנית מבוססת על למידה של נתוני מיפוי פנימיים ושל היכרות עם צורכי האוכלוסייה.	5	התכנית משקפת תהליך של למידה קודמת (ממשובים ודוחות).
התכנית איננה ממוקדת בעשייה באופן אופרטיבי, לפי לוח זמנים וחתירה אל מדדי הצלחה.	4	התכנית מתייחסת, בלוח זמנים מוגדר, לקידום הישגי תלמידים במיומנויות יסוד.
ניכרת מגמה של בית הספר לתת מענה לשונות תלמידים. יש מקום למיקוד בטיפול בשונות. מענה לצורכי האוכלוסיות החלשות יחד עם מענה לאוכלוסיות החזקות הנמצאות בסכנת בריחה מבית הספר.	5 - 4	התכנית נותנת מענה לשונות בין תלמידים.
יש להוסיף לאיגום המשאבים חשיבה על איגום לטובת אוכלוסיות שונות. לא נעשה שימוש מספק במרכז המורים.	5	התכנית משקפת את איגום משאבי בית הספר (הדרכה, השתלמות מוסדית, קרנות ועוד).
התכנית משקפת מידה רבה של שיתוף בין המורים לבין הגורמים המתערבים.	5	התכנית משקפת שיתוף מרבי של צוות המורים.
תכנית ההערכה איננה מקצועית ויש לשפרה.	4	התכנית מציגה את ההערכה כחלק אימננטי מהתכנון הבית ספרי.
התכנית איננה כוללת הגדרת תוצרים ומדדי הצלחה ברורים. יש להגדיר קריטריונים ומדדים	4	מדדי הצלחה בתכנית ברורים וברי ביצוע.

ברורים שיסייעו להגדרת ההישג הרצוי לבית הספר.		
הצגת התכנית הדגישה את האנרגיה ואת האמונה החזקה הקיימות בצוות לקידום אוכלוסיות התלמידים, מתוך הכרת צרכיהם.	5	מבנה ודרך ההצגה משקפים את מהות התכנית

סיכום ההערכה:

מתכנית העבודה ניכרת עשייה מבורכת ומרובה בתנאי עבודה קשים. התכנית משקפת עוצמה והתלהבות שבית הספר משקיע מול האתגרים שבהתמודדות עם שונות התלמידים.

המלצות להתייחסות:

1. מומלץ להגדיר באופן ממוקד את העשייה המגוונת, לאור יעדים ברורים, תוך הדגשה של ראייה מערכתית. יש לפרק את הפעולות השונות שמתוכננות לשם השגת היעדים המוצהרים.
2. מומלץ לצוות המורים ולהנהלת בית הספר לקיים חשיבה לגבי התוספת הייחודית המתוכננת לשנת הלימודים תשס"ב והממוקדת בתחום מיומנויות היסוד והאקלים הבית ספרי. מומלץ לעודד את הקשר בין ההיבט הלימודי להיבט החינוכי-ערכי, העומדים בבסיס החוויות החינוכיות של התלמידים בבית הספר.
3. בתחום איגום המשאבים, מומלץ לתכנן מחדש את סל המשאבים הקיימים ביישוב ואת הפעלתם בפרויקטים שונים בבית הספר.
4. בתחום כישורי השפה, מומלץ לבצע מיקוד אופרטיבי של הפעולות ולבנות את התהליך ברצף רב שנתית. איגום פעילויות יכול להוביל לקידום ההישגים בתחום.
5. מומלץ להגדיר, בצורה ברורה ואופרטיבית, מהם מדדי ההצלחה להערכת הפעילויות השונות.
6. מומלץ להשקיע משאבים גדולים יותר בתכנית העבודה באנגלית.
7. מומלץ לבית הספר להסתייע בגורמים מקצועיים לשם הגדרה של העשייה החינוכית הברוכה הקיימת בבית הספר.

אישור מרכז המורים

אישור המפקח/ת