

מטה-הערכה: כיצד מעריכים המורים המתמחים את הכלי החדש להערכת מורים?

סוזי לויאן (M.Ed)

המכללה האקדמית, אחוה

דוא"ל: avi2004@bezeqint.net

ד"ר שרה זמיר

המכללה האקדמית, אחוה ואוניברסיטת בן גוריון באילת

דוא"ל: sara_zamir@achva.ac.il

תקציר

מחקר זה בדק את תפיסתם של המורים המתמחים בכל הנוגע לכלי החדש להערכת מורים (2010). כלי זה, שנבנה בשיתוף משרד החינוך וראמ"ה, בנוי כמחווך וכולל תיאורים התנהגותיים בארבעה מדדי-על: תפיסת תפקיד ואתיקה מקצועית, תחום הדעת, תהליכים לימודיים וחינוכיים ושותפות בקהילה. הערכתו של המורה נקבעת על פי רמת ביצועו בכל אחד מארבעת ממדי-העל הנ"ל, לפי שלוש רמות ביצוע שונות.

במחקר נבחנו השאלות הבאות: כיצד תופסים המורים המתמחים את הכלי להערכת מורים? האם הם תופסים אותו ככלי לשיפור ההוראה ולפיתוח פרופסיונאלי או שמא ככלי המאיים על עבודתם ועל מעמדם? שאלות אלה נבדקו במתודולוגיה איכותנית.

ממצאי המחקר עולה כי רוב המורים המתמחים סוברים כי כלי זה יש בו כדי לשפר את איכות ההוראה. כמו כן, ממצאי המחקר עולה ספקנותם של המורים המתמחים בנוגע למידת מהימנותו של הכלי להערכת מורים. לתפיסתם, מרבית המעריכים חסרים את הידע המתאים ואת המיומנויות הנדרשות לביצוע הערכה זו. עוד עולה כי לא ניתן להצביע על חרדה מוגזמת הנגרמת כתוצאה מתהליך ההערכה וכי החרדה נעה בטווח שבין 'חוסר חרדה' לבין 'חרדה בעוצמה גבוהה'.

מילות מפתח: הערכת מורים, ראמ"ה, איכות ההוראה, חרדת הערכה

מטרותיה של הערכת המורים

סוגיית הערכת עובדים בארגונים נידונה רבות בספרות המחקרית. בדרך כלל הערכת עובדים נתפסת כאחד הכלים לניהול יעיל של משאבי אנוש בארגון וכאחד האמצעים לשיפור מתמיד בתפקודו של הארגון. הערכת עובדים בכללותה מוגדרת כתהליך של זיהוי הפעולות, הממדים והמרכיבים השונים הדרושים לשם ביצוע מוצלח במסגרת הארגונית ומדידתם של אלה בעזרת מדדים אובייקטיבים ככל הניתן (קורלנד, 2010). בדומה לכך, הערכת מורים מבוססת על "רמתם, מיומנותם, התנהגותם ועל תוצאות עבודתם. זהו מרכיב מובנה במחזור החיים המקצועיים של המורים" (נבו, 2001, עמ' 139). בעשורים האחרונים החלה הערכת המורים לקבל תשומת לב רבה אף מצד קובעי המדיניות במשרד החינוך. הצורך בהערכת מורים כתהליך שיטתי וממוסד התבסס על ההנחה כי הערכת מורים תביא בסופו של תהליך, בין היתר, לשיפור באיכות הפרקטיקה הביצועית של המורים ותסייע לשיפור איכות הלמידה (בלר, 2010).

לבעלי עניין שונים כגון מנהלים, הורים, תלמידים והמורים עצמם, קיימת תפיסה שונה בכל הנוגע למטרותיה של הערכת המורים. התייחסותם של גורמים אלה שונה גם בכל הנוגע לאופי ההערכה הרצוי. יש הרואים בתהליך ההערכה כלי ארגוני ומערכתי שעיקר תפקידו הוא שיפור והתייעלות (נבו, 2001; פרידמן, 2005), וככזה עליו לספק תיאור עשיר המבליט את מוקדי הקושי ואת הדרכים לשיפור ולהתייעלות. אחרים רואים בהערכה כלי לפיתוח אחריותיות. בשנים האחרונות, בעקבות תהליכי הסטנדרטיזציה, עלתה ביתר שאת שאלת האחריותיות. האחריותיות נתפסת כחלק ממחויבותם של המורים כלפי התלמידים וכלפי הקהילה שבה הם פועלים (פרנקל ואחרים, 2006). הערכת מורים שנועדה למטרות מעין אלה צריכה להיות בעלת סטנדרטים ואובייקטיבית בכל הנוגע למידע שהיא מספקת על תפקודו של המורה (ברקוביץ' ואחרים, 2010).

בלר ואחרים (2010) גורסים כי הערכת המורים נמדדת במידת האיזון בין 'האחריותיות' המערכתית שהיא מחוללת לבין תרומתה להתפתחותם האישית והמקצועית של המורים.

כלים ושיטות להערכת מורים

לאורך השנים פותחו מגוון שיטות וכלים להערכת יכולותיהם של מורים. כלים אלו מהווים מקורות ידע חיוניים להערכת עבודתו של המורה.

1. מבדקי מורים

מבדקי מורים הפכו לשיטת הערכה שמטרתה העיקרית היא בדיקת הידע הפדגוגי של המורה ובדיקת בקיאותו בתוכני הלימוד (Isoré, 2009). כלי זה מאפשר שימוש בקריטריונים אחידים, וכיוון שכך, הוא אף מאפשר השוואה בין מורים.

השימוש בכלי זה מותנה בידיעותיהם של המורים; על המורים להיות בקיאים בתחום הדעת שאותו הם מלמדים, שכן מורים החסרים ידע בתחום זה יתקשו מאוד לסייע לתלמידיהם ללמוד את תחום הדעת. זאת ועוד: עליהם להיות גם בעלי ידע פדגוגי – ידע שיש בו כדי לסייע להם ללמד את תחום הדעת במגוון דרכי הוראה תוך התייחסות לשונות התלמידים.

שולמן (Schulman, 1986) הדגיש שהידע וההבנה הם בסיס הכרחי להוראה. מורה בעל ידע תוכן פדגוגי יוכל ללמד את תוכני תחום הדעת באופן שיהיה בהם כדי להפוך תלמיד שאינו יודע ומבין לתלמיד יודע ומבין. על המורים מוטלת החובה לדעת היטב את תחום הדעת ולהבינו לעומקו, רק כך הם יוכלו לזהות תפיסות שגויות אצל תלמידים, להבין אותן ולטפל בהן (שם).

2. התצפית הכיתתית

תצפיות בכיתה הן מקור המידע הנפוץ ביותר בתהליך הערכת מורים (בירנבוים, 1994). כלי זה אומד את יכולותיו של המורה ואת ביצועיו ההוראתיים, אך עושה זאת בהקשר הכיתתי – כלומר בעת שהוא נדרש להפעילם (שם). מטרתה של התצפית היא להתבונן במיומנות ההוראה של המורה לצורך מתן משוב לשיפור התנהגויות הוראה או לחיזוק התנהגויות הוראה יעילות. רצוי כי התצפית עצמה תהיה 'תצפית פתוחה' – תצפית במהלכה יש לרשום את הממצאים הרלוונטיים המתייחסים לתפקודי ההוראה של המורה. יש להתמקד בעוצמות המורה ובנושאים לשימור. לצד התצפית מתקיימת שיחה להערכת הביצוע (בירנבוים, 1997). להבדיל מתצפית 'הוראה פתוחה', תצפית מכוונת מתמקדת בנושאים לשיפור שהוגדרו מראש (שם). מטרתה של תצפית זו היא לבחון האם חל שיפור בתפקודי ההוראה של המורה אשר סומנו כטעוני שיפור, ואם כן – באיזו מידה. אין להפריז בערכה של הצפייה בשיעור ככלי הערכה מיטבי (נאסר-אבו-אלהיג'א, 2010). היבטים רבים וחשובים של ההוראה אינם באים לידי ביטוי בכיתה ומכאן שהרושם המתקבל הוא מוגבל ולוקה במבחן התוקף, שכן הוא מבוסס על תצפיות מעטות המנוהלות על ידי מנהלים שאינם מוכשרים לכך (עזוז, 2011; קורלנד, 2010).

3. התלקיט (הפורטפוליו)

בשיטת הערכה זו הופך המורה למעורב יותר בתהליך הערכה. תיק התלקיט או תיק ההערכה (הפורטפוליו) הוא מסמך אישי המציג את כישורונותיו המקצועיים של המורה ואת תיעוד התנסויותיו בהוראה. תיק זה כולל עדויות על הביצועים הטובים ביותר של המורה ומציג את התפתחותו המקצועית ואת הישגיו לאורך זמן. הנתונים הנמצאים בתיק זה מגוונים מאוד: נתוני רקע של המורה, מסמכי השכלה, מסמכי הסמכה ורישוי של המורה, תיעוד תהליכי שיפור התפקוד המקצועי כגון השתלמויות, תרומה לספרות מקצועית וכד', נתוני כיתה, מערכי שיעור והערות בעקבות ביצוע ורפלקציה כתובה על שיעורים (בירנבוים, 1994). תיק זה מאפשר למורה להשיג מספר מטרות: לבחון את עבודתו לאור סטנדרטים של ביצוע, לעקוב אחר התפתחותו המקצועית, לנתח את טיב ההוראה שלו, להציע רפלקציה כחלק מהביקורת העצמית ומההערכה העצמית לגבי האפקטיביות בהוראה ועוד.

הרפלקציה היא היבט חשוב בתהליך יצירת הפורטפוליו והשימוש בו. רפלקציה כתובה מספקת תובנות בנוגע להתפתחותו של איש המקצוע ומציגה את חשיבתו הביקורתית ואת היותו פותר בעיות ולומד (בירנבוים, 1997; נבו, 2001). תהליך הרפלקציה כולל התבוננות במצבי ההוראה-למידה וזיהוי בעיות וחשיבה על פתרונותיהם האפשריים והערכתם. לעתים אף נדרש המורה להגיש מערכי שיעור ומשוב עצמי למעריך.

4. הערכת עמיתים

קיימת הסכמה גורפת בספרות המחקרית "לפיה עמיתים מהווים מקור מידע מהימן וחשוב לבקרה על שלושה שלבי הוראה: הגדרת מטרות, ביצוע ההוראה והערכתה" (נצר ואברמוביץ, 2007). הערכת מורים עמיתים מבוססת בעיקרה על היכולת של בעלי ידע בתחום התוכן ובדרכי ההוראה שאותם הם מעריכים להעריך לעומק וביסודיות את המורה ואת טיב הוראתו; כמו כן, הם יכולים להעריך את האינטראקציה שבין המורה לתלמידים ואת אווירת ההוראה בכיתה – הקוריקולום החבוי. הערכה זו, יכולה להתבצע בדרכים מגוונות, כגון: סקירה של מערכי שיעור, תצפיות של מורים על עמיתים בשיעור, ניתוח ודיון על התצפית, בדיקה של מטלות הבית שקיבלו התלמידים מהמורה, בדיקת הישגי התלמידים ועוד (שרן והרץ-לזרוביץ, 1978).

לכלי הערכה זה ולשימושו בתהליך ההוראה יש גם מגבלות: החשש העיקרי בשימוש בכלי הערכה זה הוא פגיעה אפשרית בעמיתים, לכן לא אחת המשוב אינו משקף אובייקטיביות (בירנבוים, 1994; נצר ואברמוביץ, 2007). ניתן למנות קשיים נוספים, כגון: מיומנותם של המעריכים האמורים ליצור הערכה מחוללת שינוי ולא הערכה

שיפוטית, יצירת אמון כחלק מתרבות ארגונית ובחירת מעריכים מתאימים להיבטים שמבקשים להעריכם. השאיפה היא להציג גישה בונה שתשמש כלי לשיפור ההוראה, וזאת מבלי ליצור הרגשה מאיימת כלשהי על המורה-העמית. יחד עם זאת, מחקרים רבים מדווחים על הערכת עמיתים כאסטרטגיה יעילה להעצמת תהליך הלמידה ולהגברת המוטיבציה (נצר ואברמוביץ, 2007; נבו, 2001). המורים מתבקשים להעריך האחד את עבודתו של האחר על פי קריטריונים ברורים, שנדונו מראש. הערכה מעין זו יכולה להקנות למורה יתרונות רבים, כגון: פיתוח מיומנויות הערכה ויכולת ליצור משוב בונה למורים, הגדרת קריטריונים שונים להערכת הלמידה ופיתוח ביקורתיות (Blumhof & Stallibrass, 1994).

5. משוב לומדים

שיטה זו מיושמת בהצלחה במערכת ההשכלה הגבוהה בכל תחומי התוכן, ופחות מקובלת בקרב החינוך היסודי והתיכוני בארץ. הערכת מורים על ידי תלמידים נתפסת כאחד ממקורות המידע החשובים בכל הנוגע ליעילות ההוראה של המורה המלמד (נאסר אבו אלהיגיא, פרסקו ואשכנזי, 2011). בהערכה זו, התלמידים חשופים לעבודתו של המורה, ובשל כך יש ביכולתם לספק נקודת מבט חשובה בכל הנוגע למלאכת ההוראה שלו. חששם העיקרי של המורים הוא כי הערכותיהם של התלמידים עלולות לעתים להיות מוטות על ידי גורמים שונים, והטיה זו יש בה כדי להפוך כלי הערכה זה לכלי לא אובייקטיבי ולפגום ביעילותו (נבו, 2001).

נאסר אבו אלהיגיא (2010) ופרסקו ואשכנזי (2011) מתייחסות במחקרן לוויכוח באשר לשימוש במשוב תלמידים ככלי הערכה; לטענתן ויכוח זה מתמקד בשתי סוגיות עיקריות: 1. *מידת יכולתם של התלמידים להעריך את ההוראה*; לדעת חלק מן החוקרים אין לתלמידים הכלים הדרושים להערכת הוראה מהימנה ותקפה. לעומת זאת, חוקרים אחרים טוענים כי אין לחשוש למהימנותה ולתקיפותה של ההערכה, אם כלי ההערכה יעוצב בצורה מקצועית ומתאימה. 2. *מידת השפעתה של הערכת התלמידים את מוריהם על החיים בבית הספר ועל האינטראקציה שבין התלמיד למורה*. יש הטוענים שכדי להימנע מהערכות נמוכות של תלמידיהם, יפחיתו המורים את עומס המטלות שהם משיתים עליהם. מנגד, החוקרות שהוזכרו לעיל לא מצאו השפעה של התנהגות לא הולמת מעין זו של המורים על הערכות תלמידיהם.

6. המבחנים הבינלאומיים (TALIS (Teaching and Learning International Survey

החל משנת 2013 יוערכו המורים בבתי הספר בארץ באמצעות מבחני מדידה והערכה שבהם ייבדקו הישגיהם המקצועיים (בלר, 2010). ישראל תצטרף למבחני ה-TALIS

שנועדו לאסוף נתונים ולבחון את סביבת הלימוד ואת תנאי העבודה של המורים בבתי הספר. במסגרת המחקר יועברו שאלונים למנהלים ולמדגם מייצג ואקראי של מורים בכ-200 חטיבות ביניים. נוסף לכך, ישראל תשתתף במחקר וידאו ניסיוני, אשר יתמקד בצילומי שיעורים במתמטיקה ויכלול גם ראיונות מצולמים עם המורים ועם התלמידים (שם). אין כל ספק כי הערכה משמעותית ברמת בית הספר תוביל לתהליכי הערכה ומשוב טובים יותר, שיש בהם כדי לשפר את ההוראה בכיתה.

סקר TALIS שנערך בשנת 2009 מעלה מספר נקודות הראויות לבחינה: רוב המורים מדווחים כי המשוב שהם מקבלים מן המנהלים הוגן, מגדיל את תחושת הסיפוק מההוראה ואת תחושת הביטחון לקביעות בעבודה ואף מסייע להתפתחותם כמורים. עוד עולה מן הסקר כי ככל שהמורים מקבלים משוב ספציפי יותר על היבטים שונים בעבודתם, הם מאמינים יותר ביכולותיהם לטפל באתגרים הקשורים להיבטים אלה. המשוב אף משפר את מיומנויות ההוראה ובה בעת מוביל לשינויים בהיבטים שונים של ההוראה (גוטרמן, 2011).

חוסר שביעות הרצון מהשיטות הרווחות להערכת מורים

בשנים האחרונות הלך וגבר חוסר שביעות הרצון משיטות ההערכה המקובלות. הטענה העיקרית כלפיהן היא ששיטות אלה אינן מהימנות. רוב המורים מקבלים בהן ציונים גבוהים ומשוב דל. הצורך בהערכת ביצועיהם של המורים הולך וגובר בשנים האחרונות, אף נוכח הדרישה מצד גורמים שונים המעורבים בחינוך, כגון ממשרד החינוך, השלטון המקומי וכן המורים וההנהלה לשקיפות ולנשיאה באחריות (יצחקי ופרידמן, 2005).

על מנת לשפר את דרכי ההוראה של המורים, יש להעריך את ביצועיהם בכיתה באופן שיטתי וקפדני, אולם הערכה כזו כמעט אינה נעשית. האחראי הישיר להערכתם של המורים הוא על פי רוב מנהל בית הספר. במהלך שנת הלימודים המנהל מבקר במספר מצומצם מאוד של שיעורים. לעתים, מוערכים מורים על ידי מפקח כולל של בית הספר, אך אלו מקרים מובחנים שנועדו לצרכים מוגדרים: מתן קביעות או פעולה יזומה של הנהלת ביה"ס להערכתו של מורה שעלו השגות בנוגע לאיכות הוראתו וליכולת שליטתו בכיתה.

משיטות הערכת המורים המקובלות כיום עולים מספר קשיים: קשיים ארגוניים, קשיים ביכולת לארגן עבודת צוות שתעסוק בפיתוח תרבות הערכה מקצועית, קושי בהקצאת זמן לאיסוף הנתונים (כגון עריכת תצפיות) ולשיחות משוב, הטיות הנובעות מגורמים פסיכולוגיים ומיחסים בין-אישיים שבין המעריך למוערך, הטיות הנובעות

ממחסור בנתונים ומעודויות לשם ביצוע ההערכה, היעדר קריטריונים מוסכמים, אחידים וברורים או אי-התאמה של הקריטריונים הקיימים להתפתחות המחקר והידע בנוגע להוראה אפקטיבית (שם וכן עזון, 2011).

נאסר-אבו-אלהגי'א (2010) במאמרה "לקראת הערכת מורים מועילה", מונה עשר סיבות נוספות מדוע שיטות ההערכה המקובלות מחטיאות את המטרה:

ההערכה מבוססת על חלק קטן ממעשה ההוראה – הערכתו של מנהל ביה"ס את ביצועיו של המורה ואת תפקודו במהלך השיעור מתבססת על צפייה במספר מועט של שיעורים במהלך שנת הלימודים (עד שלושה שיעורים לכל היותר). פרק צפייה קצר זה אין בו כדי להקיף את כל ההיבטים שראוי לתאר בהערכה (שם וכן נבו, 2003), ועל כן אין בו כדי לספק הערכה מעמיקה ואמינה.

להערכת שיעורים יחידים אין משקל רב – בדרך כלל המנהל צופה רק בחלק קטן מן השיעור, לפיכך דיווחו על השיעור (באמצעות מסמך פורמאלי) אינו זוכה להתייחסות רצינית מצד המורים המוערכים.

השיעורים הנצפים אינם טיפוסיים במרבית המקרים מנהל ביה"ס מודיע מראש על הגעתו לשיעור צפייה, לכן בדרך כלל השיעור שהוא צופה בו הוא שיעור "מלאכותי" שהדינמיקה שבו אינה כהרגלה.

שיעורים יחידים מספקים תמונה חלקית של מעשה ההוראה – כל שיעור הוא מרכיב אחד במכלול המרכיבים על אודות הנושא הנלמד, לפיכך צפייה בשיעור אחד בלבד, מטבע הדברים, אין בה כדי לצייר תמונה מקיפה על מעשה ההוראה של המורה. יש לזכור שההערכה אינה פעילות חד-פעמית, אלא תהליך שמטרתו לספק תמונה רחבה על עבודתו של המורה (שם).

ההערכה אינה מתמקדת בלמידה – אלא בביצועי ההוראה של המורה. רוצה לומר: היא מתמקדת בדרכי ההוראה ולא במידת ההבנה של התלמידים, לפיכך היא מחטיאה את מטרתה.

כלי ההערכה המקובלים כיום אינם מתייחסים להוראתו של המורה בהתאם לסטנדרטים מקובלים של ביצוע – כלי הערכה המקובלים כוללים סולמות דירוג שאינם מצביעים על התפוקות הנדרשות מהמורה המוערך, אלא מצוינים בפרמטרים של תשומות ובפרמטרים התנהגותיים, כגון 'מורה הגון', 'מורה המשתף פעולה עם חבריו בצוות' וכיוצא"ב. הערכה מבוססת סטנדרטים תוביל לשיפור בדרכי ההוראה של המורה ולשיפור בהישגי התלמידים.

הערכת מורים נמצאת במקום שולי בסדר היום של הארגון הבית ספרי – המנהלים אינם מציבים את הערכת המורים בראש סולם העדיפויות, ועל כן אינם מקדישים זמן ראוי להערכה זו. רק כאשר מנהל בית הספר יראה בתהליך ההערכה חלק משגרת עבודתו וחלק מן התרבות הבית ספרית יתרחש תהליך הערכה ראוי.

למנהלי בית הספר אין כישורים מספיקים לניהול שיח פדגוגי מוצלח לאחר צפייה בשיעור – תהליך ההערכה המבוסס על תצפיות מחייב את המנהלים להכיר את הכלים הדרושים לשם ביצוע הערכה זו. לרוב, המנהלים אינם מכירים דיים כלים אלה, דבר הפוגע במהימנותו וביעילותו של תהליך ההערכה. כתוצאה מכך המורים אינם זוכים לנהל שיח פדגוגי ראוי עם מנהליהם ועל כן אינם יוצאים נשכרים מן התהליך. "בשיח המסורתי של ההערכה, יש מידה רבה של התנשאות, משום הכוח והסמכות שניתנו למעריך כנושא הידע או המידע וכמי שהוטל עליו לשפוט ולקבוע את איכותם של דברים; שיח כזה יוצר בדרך כלל מערכת יחסים שאינה שוויונית בין המעריך למוערך" (נבו, 2003, עמ' 320)

ההערכה מבודדת את המורה – היא אינה מעודדת אותו לחשוב, בעזרתם של מורים אחרים, על מעשי ההוראה שלו, ובכך פוגעת ביכולת ליצור קהילה מקצועית – קהילה שבה המורה הוא שותף בעל ידע פרקטי היכול לתרום מניסיונו לתהליכי השיפור שלו ושל עמיתיו.

תהליך ההערכה המקובל גורם לחרדה בקרב המורים – בקרב החוקרים קיימת הסכמה כי לחרדה קיימת השפעה רבה על התפתחותו של הפרט ועל רמת ביצועיו (בנדס ופרידמן, 1993; כרמון-קולט, 2005). החרדה כוללת ארבעה מרכיבים: מתח, דאגה, חשיבה בלתי-רלוונטית ותגובות גופניות. האדם המצוי במצבי לחץ משדר לגוף כי הוא במצב חירום וכל המערכות הפיזיולוגיות מגיבות בצורה מוגזמת. בדרך כלל, יופיעו גם שינויים ועיוותים בחשיבה ובתפיסה, שיפוט לקוי, קושי בפתרון בעיות, עיסוק יתר בשאלות הקשורות בהצלחה ובכישלון, הופעת דמיון קטסטרופלי של כישלון, חסימה מנטלית, קשיי זיכרון, קושי בהבנת הוראות, קושי בארגון החומר הלימודי וקושי בביטוי. נוסף לכך עלולים להופיע גם קשיי התנהגות כגון: אי-עמידה בלוח זמנים ועוד (כרמון-קולט, 2005; אבן-סואיז, 2002). חסימה רגשית זו אינה מאפשרת לקיים שיח פדגוגי פורה בין המנהל והמורה, שיח הנועד לקדם את ביצועי המורה באמצעות תהליך משותף שבמרכזו מתקיימים משוב ורפלקציה על עבודתו. כך למעשה בתהליך ההערכה זה מתמוסס החלק החשוב בו. חרדה הנגרמת כתוצאה מתהליך הערכה מהווה הטיה העלולה לעוות את תוצאות ההערכה (נאסר-אבו-אלהיגיא, 2010; בירנבוים, 1997).

הכלי להערכת מורים, תש"ע

משרד החינוך בשיתוף ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך) יצרו בשנת תש"ע כלי להערכת עבודתו של המורה. ההחלטה להתמקד בארבעה מדדים שישקפו הוראה במיטבה: תפיסת תפקיד ואתיקה מקצועית, תחום הדעת, תהליכים לימודיים וחינוכיים ושותפות בקהילה. החלטה זו התקבלה לאחר לימוד כלי הערכה אחרים הקיימים בעולם על מאפייניהם השונים ולאחר בחינת הסטנדרטים והמדדים המרכזיים המשמשים להערכת מורים בארץ. פיתוחו של כלי זה נשען על התפיסה שתהליך ההערכה כאמצעי רב-ממדי יש בו כדי לתרום רבות למעשה ההוראה של המורה, ויש בו אף כדי לתרום לשיפור ולקידום תרבות הארגון ולאיכות ההוראה בו.

על פי ראמ"ה (2010), בין המעריך למוערך נרקמת מערכת יחסים המדגישה את אחריותו של כל צד לתהליך ההערכה, וקשר זה מהווה בסיס לתהליך של הערכה מכבדת. על המעריך לשאוף לאמות מידה אובייקטיביות שאינן תלויות בנסיבות מסוימות או ביחסים הבין-אישיים ומגד – על המוערך לבצע את המוטל עליו באופן מיטבי. המרכיב החשוב מכול במערכת יחסים שברירת זו הוא קיומו של דיאלוג משמעותי המתפתח בין המעריך למוערך. ללא דיאלוג זה תהליך ההערכה יחטיא את מטרותיו ולא ניתן יהיה לנוע יחדיו לשם השגת המטרות.

בדומה לכלי הערכה אחרים בעולם, כדוגמת הכלי שפותח ע"י שרלוט דניאלסון (Danielson, 2009). אף כלי זה בנוי כמחווך וכולל תיאורים התנהגותיים בכל אחד ממדדי-העל, לפי שלוש רמות ביצוע שונות: 'בסיסי', 'מיומן' ו'מצטיין' וכן רמת ביצוע 'מתחת לבסיסי'. הערכת המורה נקבעת על פי רמת ביצועו בכל אחד מהמרכיבים המפורטים בכלי בכל אחד ממדדי-העל. כל תהליך ההערכה מתבצע במערכת מקוונת שפותחה במיוחד לשם כך (בלר, 2010).

ארבעת מדדי-העל:

מדד-על 1: תפיסת התפקיד ואתיקה מקצועית – מדד זה מתייחס להיבטים הנוגעים להזדהות עם תפקיד ההוראה והחינוך ולמחויבות לארגון ולמערכת.

מדד-על 2: תחום הדעת – מדד זה מתייחס לידיע בתחום הדעת ולדרכי הוראתו.

מדד-על 3: תהליכים לימודיים וחינוכיים – מדד זה מתייחס להיבטים הנוגעים לניהול השיעור ולארגונו: דרכי הוראה, למידה והערכה וסביבה תומכת למידה.

מדד-על 4: שותפות בקהילה מקצועית – מדד זה מתייחס לשותפות המורה בקהילה מקצועית בית ספרית ובקהילה מקצועית בתחום הדעת (שם).

ארבעת מדדי-העל שנבחרו מנסים לענות על השאלה המעסיקה כל מערכת חינוך באשר היא – "מיהו המורה הטוב?" וההנחה היא כי זיהוי מורים אפקטיביים תלוי באופן שבו מגדירים את איכות ההוראה ובאופן שבו מודדים אותה. כלי הערכה זה מבקש אף להעריך מרכיבים נוספים, כגון תהליכי ההכשרה של המורה ותהליכי הפיתוח המקצועי שלו (בלר ואחרים, 2010). השינוי הבולט בתהליך הערכה זה, לעומת ההערכה המסורתית, הוא השימוש במונח 'שיח פדגוגי' ולא במונח 'משוב', כפי שנהוג היה לכוונת את השיחה המתקיימת בין המעריך למוערך בסיום הצפייה בשיעור. שינוי זה אינו מתבטא רק בטרמינולוגיה, אלא טומן בחובו שינוי מהותי יותר. הערכה חייבת לשמש בסיס לדיאלוג, ועל המעריך לשאוף להיות שותף בדיאלוג יותר מאשר ספק של מידע שלא ניתן לערער עליו (נבו, 2003). אף המוערכים חשים מאוימים פחות בתהליך הערכה זה. כדי שתהליך הלמידה יהיה יעיל, רצוי כי היחס שבין המעריך למוערך יהיה יחס דו-סטרי. במוקד השיח צריכה לעמוד ההבנה והדיאלוג ולא השפיטה (שם).

תהליך ההערכה מתבצע על ידי מנהל ביה"ס ומבוסס בעיקרו על שלוש תצפיות שעורך המנהל. שתי תצפיות בשיעור המתנהל בכיתה ותצפית אחת בעת שעה פרטנית. כל תצפית כוללת תיעוד מלא של הנעשה בשיעור. על המנהל מוטלת החובה לערוך שיח פדגוגי טרם הצפייה, שבו הוא מגדיר את ציפיותיו מן המורה במהלך השיעור ומגדיר את מטרות השיעור. שיח פדגוגי נוסף נערך בתום השיעור. מומלץ ורצוי לנהל שיח זה קרוב ככל שניתן לשיעור ולא יאוחר מאותו היום שבו נערכה התצפית. מטרתו של השיח הפדגוגי היא להוביל את המורה המוערך לזהות בעצמו נקודות לשימור ונקודות לשיפור בכל הנוגע למעשה ההוראה ולתהליך הלמידה שהתרחשו בשיעור. התהליך כולל גם הערכה עצמית של המורה, על פי המדדים שצוינו לעיל, מבלי שמנהל ביה"ס יהיה חשוף להערכה זו. הערכה זו למעשה מאפשרת את זיהוין של נקודות החוזק ונקודות החולשה של המורים תוך מתן משוב בונה (שם וכן בלר, 2010).

מתודולוגיה

מטרת המחקר ושאלות המחקר

מטרתו של המחקר הייתה לבחון כיצד תופסים המורים המתמחים את כלי ההערכה החדש (2010) שתואר לעיל. האם הם תופסים כלי זה ככלי לשיפור ההוראה ולפיתוח מקצועי או שמא הם רואים בו איום על עבודתם ועל מעמדם?

שיטת המחקר

שיטת המחקר שנבחרה היא שיטה איכותנית, המכונה גם 'מחקר האנושי'. שיטה זו מתאימה במיוחד להבנה טובה יותר של ההתנהגות האנושית (Bogdan & Biklan, 1992) תוך חתירה לתיאור ולהסבר של המציאות המורכבת ורבת הפנים מנקודת מבטם של הנחקרים עצמם (צבר בן יהושע, 1995; שקדי, 2003).

כלי המחקר

כלי המחקר היה 'שאלון פתוח'. השאלון כלל 7 שאלות פתוחות. שאלון מעין זה, שבו הנחקרים כותבים את תשובותיהם, הוא כלי מחקר נפוץ "המאפשר לחוקר לשאול שאלות רבות שמכסות טווח רחב של נושאים" (פרידמן, 2005, עמ' 200).

נתוני השאלות הפתוחות עובדו באמצעות ניתוח תוכן (Guba & Lincoln, 1981) וחולקו לקטגוריות (Bryman & Burgess, 1994). הקטגוריזציה היא הבסיס לניתוח הנתונים; היא מבוססת על מיון, על פירוק הנתונים כדי להבין את משמעותם ועל השוואה בין חלקי המידע על מנת למצוא את ההבדלים ואת הקשרים ביניהם (שקדי, 2003). חלק מן הממצאים נותח ניתוח כמותני המתבסס על מידת השכיחות ומיעוטו נותח על פי שני מדדים גם יחד: שכיחות ועוצמה, בהסתמך על סולם בן 5 דרגות (צבר בן יהושע, 1995, 2001).

תוקף המחקר

על מנת לשמר תוקף מחקרי גבוה שאפנו להצגה מדויקת של הליך המחקר לרבות תשובות המשתתפים במחקר שהוו, הלכה למעשה, בקרת עקבות (Audit trails). מובאות משתתפי המחקר מאפשרות לבסס את המידה שבה עולמם הפנימי של הנחקרים הובן כהלכה על ידי החוקר האיכותני ומבססות דיוק (Rigor) ואמינות (Trustworthiness) (Golafshani, 2003; פרידמן, 2012), והן מוצגות בהרחבה בדוח המחקר המלא ובמידה מייצגת במאמר זה.

המשתתפים במחקר

25 פרחי הוראה הלומדים במכללה אקדמית לחינוך מבוססת בדרומה של הארץ, המתמחים בתחומי דעת מגוונים: מדעים, מתמטיקה, היסטוריה, לשון, ספרות, חינוך גופני, אזרחות, מדעי החברה והתמחות כוללת. 88% מהנבדקים במדגם היו נשים ומעל שני שלישים מהם בני 30 ומטה.

מגבלות המחקר

הואיל והמחקר מבוסס על מדגם קטן יחסית הוא אינו מכוון להכללה מקיפה של ממצאיו. למרות מגבלה זו תרומתו של המחקר היא בהצגת תפיסתם של המורים המתמחים, המתעתדים לפתח קריירת הוראה, את תהליך ההערכה באמצעות הכלי החדש להערכת מורים (2010).

ממצאי המחקר

ממצאי המחקר יוצגו תוך התמקדות בשבע קטגוריות עיקריות:

- חשיבותם של מדדי-העל ומידת הרלוונטיות שלהם כפי שהיא נתפסת על ידי המורים המתמחים;
- המלצות המורים המתמחים להוספת קריטריונים לכלי להערכת מורים;
- המלצות המורים המתמחים לגריעת קריטריונים מכלי זה;
- מידת מהימנותו של הכלי להערכת מורים;
- חרדה הנגזרת מהערכת המורים;
- טיבו של הכלי להערכת מורים כאמצעי לשיפור יכולות ההוראה של המורים;
- טיבו של הכלי להערכת מורים כאמצעי לשיפור הישגי התלמידים.

להלן התשובות שהתקבלו לפי חלוקה לקטגוריות:

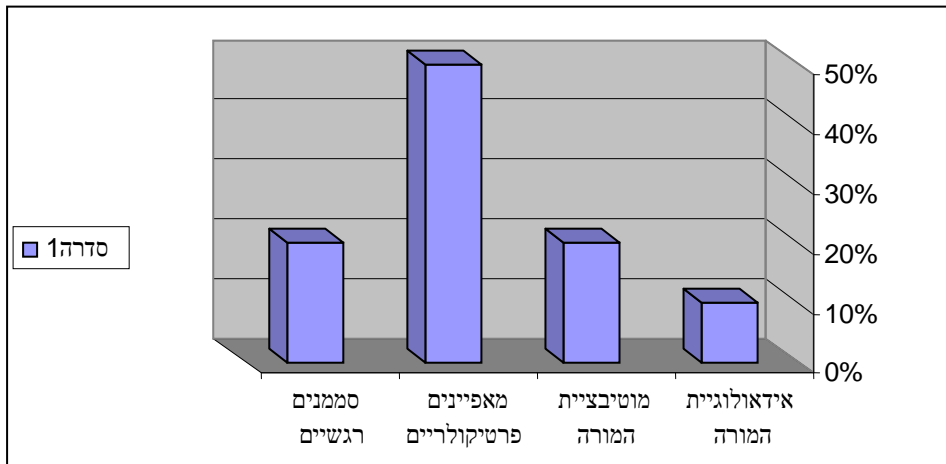
לוח 1 : מידת חשיבותם של ארבעת מדדי-העל בהערכת מורים ומידת הרלוונטיות שלהם (הצגה מילולית על פי שכיחות ועוצמה)

עוצמת התשובות המצביעות על חשיבות המדד ועל מידת הרלוונטיות שלו	שכיחות התשובות המצביעות על חשיבות המדד ועל מידת הרלוונטיות שלו	מדדי-העל
<p>עוצמה גבוהה מאוד העוצמה נקבעה בהסתמך על הסגנון ההחלטי של התשובה. לדוגמה: "ישנה חשיבות רבה למדד-על זה: מורה שמגיע לעבודתו מתוך שליחות תוך דגש על אחריות אישית לתלמידים, הישגיהם וביטחונם האישי, על כן בהערכת מורים ישנה חשיבות רבה לתחום זה".</p>	<p>שכיחות רבה מאוד כל הנבדקים ציינו את חשיבותו של המדד 'תפיסה ואתיקה מקצועית' ואת הרלוונטיות שלו:</p>	<p>מדד-על 1 תפיסה ואתיקה מקצועית</p>
<p>עוצמה גבוהה מאוד העוצמה נקבעה בהסתמך על חזרות על מילים וביטויים ובהסתמך על הרחבה ופירוט. לדוגמה: "חשוב ביותר"; "חשיבות גבוהה"; "חשוב ורלוונטי"; "ללא ספק חשוב"; "יש חשיבות לתחום הדעת כי איכות ההוראה נמדדת גם ברמת ידיעותיו של המורה".</p>	<p>שכיחות רבה מאוד 24 מבין 25 הנבדקים ציינו את חשיבותו של המדד 'תחום הדעת' ואת הרלוונטיות שלו. נבדק אחד לא ענה על שאלה זו.</p>	<p>מדד-על 2 תחום הדעת</p>
<p>עוצמה גבוהה מאוד העוצמה נקבעה בהסתמך על מילים נרדפות ועל חזרה על מילים. לדוגמה: "חשוב מאוד ורלוונטי"; "חיוני, משמעותי והכרחי"; "חשוב ונכון"; "חשיבות רבה מאוד".</p>	<p>שכיחות רבה מאוד 23 מבין 25 הנבדקים ציינו את חשיבותו של המדד 'תהליכים חינוכיים ולימודיים' ואת הרלוונטיות שלו. 2 נבדקים לא ענו על שאלה זו.</p>	<p>מדד-על 3 תהליכים חינוכיים ולימודיים</p>
<p>עוצמה גבוהה העוצמה נקבעה בהסתמך על ביטויים חוזרים מעין אלה: "רלוונטי וחשוב"; "חשוב מאוד ורלוונטי"; "רלוונטי מאוד".</p>	<p>שכיחות רבה 19 מבין 25 הנבדקים ציינו את חשיבותו של המדד 'שותפות בקהילה מקצועית' ואת הרלוונטיות שלו. 6 נבדקים טענו כי מדד זה אינו רלוונטי ואינו חשוב.</p>	<p>מדד-על 4 שותפות בקהילה מקצועית</p>

לוח 2 : תשובות המורים המתמחים בכל הנוגע להמלצותיהם בדבר הוספת קריטריונים לכלי להערכת מורים

שאלה 2	תשובות מייצגות לטוענים כי אין להוסיף קריטריונים לכלי ההערכה	תשובות מייצגות לטוענים כי יש להוסיף קריטריונים לכלי ההערכה
מה היית מוסיף לכלי הערכה זה?	"כלי זה מקיף את כל המדדים הרצויים להערכת עבודת המורה", "לא הייתי מוסיף שום דבר"; " אין מה להוסיף על הכלי, הוא מכסה את כל ההיבטים בעבודת המורה"; "לא הייתי מוסיפה מאומה"; "לדעתי אין צורך בהוספה, הכלי בהחלט משקף את הכול"; "נראה לי שהכלי משקף כל מה שצריך".	"הייתי מוסיפה לכלי הערכה והתייחסות אודות אישיות המורה"; "הייתי מוסיפה איזשהו פן אישי-רגשי שכלל אין לו התייחסות בהערכה"; "יש מקום להתייחס בהערכה לאישיות המורה עצמו"; "הייתי מוסיף מוטיבציה אישית"; "הייתי מוסיפה פן שקשור ליכולת להכלת תלמידים"; "רגישות המורה לתלמידיו".

מלוח 2 ניכר כי תשובותיהם של המורים המתמחים בכל הנוגע להמלצות להוספת קריטריונים לכלי ההערכה חלוקות. יש הטוענים שהכלי משקף נכונה את כל הקריטריונים הראויים והרלוונטיים בהערכת המורים ואין להוסיף עליהם. מנגד, יש הטוענים שחסרים בו קריטריונים, בעיקר אלה המתייחסים לפן האישי, הרגשי או האישיותי של המורה.



תרשים 1: התפלגות המלצות המורים המתמחים בכל הנוגע להיבטים הנוספים שיש להוסיף לכלי להערכת מורים

מתרשים 1 עולה כי ניתן להצביע על מספר קריטריונים להערכה שלדעת המורים המתמחים יש להוסיפם לכלי להערכת מורים. קריטריונים אלה יש בהם כדי להצביע על התייחסות הוליסטית בכל הנוגע להערכתם של המורים. כך לדוגמה, חלקם מציעים להוסיף קריטריון המתייחס לאידאולוגיה של המורה, היינו – ל'אני מאמין' שלו. לתפיסתם, נדבך זה חשוב, שכן הוא מהווה את ה'ערך המוסף' שיוצק המורה לתפקידו. עוד עולה מתרשים 1 כי להשקפתם, מוטיבציית המורה היא הכוח המניע אותו בעבודתו. קריטריון נוסף שאותו מציעים המורים המתמחים להוסיף לכלי להערכת מורים מתייחס לסממנים הרגשיים. לתפיסתם, היבט זה מבטא את מידת רגישותו של המורה לתלמידיו ולסביבתו הלימודית ומכאן חשיבותו הרבה. חלקם סוברים שיש להוסיף לכלי ההערכה גם קריטריון הבוחן את המאפיינים האישיותיים של המורה, מתוך הנחה שהערכתם של המורים מן ההיבט האישיותי חשובה מאוד בשל היותם אנשי חינוך המשפיעים על עיצוב האישיות של תלמידיהם.

לוח 3: תשובות המורים המתמחים בכל הנוגע לגריעת פרמטרים מן הכלי להערכת

מורים

שאלה מספר 3	תשובותיהם של הטוענים כי אין לגרוע מאומה מן הכלי להערכת מורים	תשובותיהם של הטוענים כי יש לגרוע מרכיבים מן הכלי להערכת מורים
מה היית גורע מכלי הערכה זה?	"לא הייתי גורע כלום, הכלי משקף נכונה את כל המדדים בהערכת המורים"; "שום מדד-על או מרכיבים ממנו לא הייתי גורעת"; "לא הייתי גורעת מאומה מהכלי להערכת מורים, הוא משקף ומצוין"; "נראה לי שהכלי מקיף כל מה שצריך להיכלל בהערכת מורים", "אין משהו שהייתי מוותרת עליו בכלי כפי שהוא מוצג"; "לא הייתי גורע כלום"; "לא הייתי גורעת אף אחד מהמדדים שצוינו בכלי".	"הייתי מפחיתה מחשיבותו של המדד הרביעי ומגבירה את מרכזיותו של המדד השני"; "הייתי מפחיתה את חשיבותו של מדד-על מספר 4"; "הייתי גורעת את הממד הרביעי: שותפות בקהילה מקצועית – אני לא חושבת שזה פרמטר חשוב בהערכת המורה"; "הייתי גורעת את הממד המתייחס לאמצעים בגיוון דרכי ההוראה".

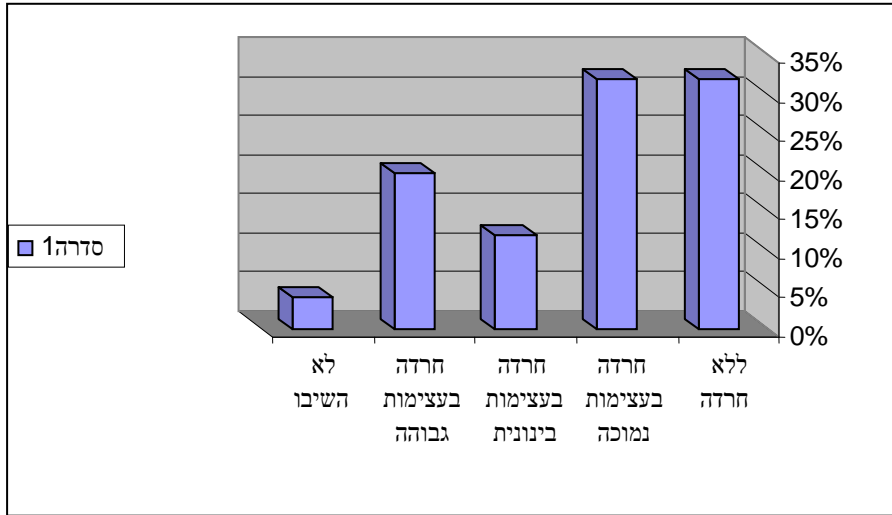
מן הממצאים המוצגים בלוח 3 עולה כי ניתן להצביע על דואליות העולה מתשובות המורים המתמחים בכל הנוגע לגריעת קריטריונים מן הכלי להערכת מורים. 13 מורים מתמחים ציינו כי אין לגרוע ממרכיביו של הכלי. לדעתם, כלי זה על מרכיביו השונים הוא כלי ראוי, שכן הוא מתייחס לכלל ההיבטים הנוגעים לעבודתו של המורה, אשר באמצעותם יש למדוד את איכות ההוראה. לעומתם, 12 מורים מתמחים, המהווים

כמחצית מכלל הנבדקים, ציינו כי יש לגרוע קריטריונים מכלי זה. המלצתם התייחסה בעיקר לגריעתו של המדד העוסק בשותפות המורה בקהילה המקצועית הבית ספרית וכן בקהילה המקצועית בתחום הדעת.

לוח 4: מידת מהימנותו של הכלי להערכת מורים על-פי המורים המתמחים (קטגוריה זו נגזרה מהשאלה "האם לדעתך הכלי מאפשר מצב שבו מעריכים שונים יעריכו את המורים באופן זהה"?)

תשובות מייצגות של נבדקים המשקפות דעות בנוגע למהימנותו הנמוכה של הכלי	תשובות מייצגות של נבדקים המשקפות דעות בנוגע למהימנותו הגבוהה של הכלי	שאלה 4
<p>"כמעט שלא, יש מגוון היגדים ולכל מעריך יש ניסיון אחר"; "כל אחד מהמעריכים תופס דברים באופן אחר, ולכן המורה לא יוערך באופן זהה"; "כל מעריך ישים דגש על הקריטריונים החשובים לו"; "כן, בהחלט, כל אחד מהמעריכים, המקצועיות שלו שונה"; "לא ייתכן מצב ששני מעריכים יעריכו באופן זהה את אותו המורה, מאחר שלכל אחד תפיסה שונה וידע שונה בהערכה"; "כל מעריך מונע משיקולים אחרים, קשה יהיה להעריך באופן זהה"; "מצב זה אינו מתאפשר, שכן כל מעריך נותן את האינטרפרטציה האישית שלו"; "לכל מעריך יש רקע אחר בהערכה", "לא כולם מבינים את המדדים הללו ומייחסים להם את אותה החשיבות".</p>	<p>"באופן זהה לגמרי, יש קריטריונים מאוד ברורים להערכה"; "אני משער שכן, פחות או יותר הערכה תהיה זהה"; "כן בהחלט, אם יוצאים מנקודת הנחה שהמעריכים הוכשרו לכך"; "הכלי מאפשר הערכה זהה, משום שאלו מדדים אובייקטיביים ואינם אישיים"; "כן, בהחלט, המדדים מפורטים והכלי מאוד ממוקד"; "כן, ההיגדים קיימים בכלי, אז אני מניחה שהמעריכים יעריכו באופן זהה לפי מה שהם נדרשים"; "הכלי מאפשר הערכה זהה"; "בוודאי, עד כמה שהדבר אפשרי".</p>	<p>האם לדעתך הכלי מאפשר מצב שבו מעריכים שונים יעריכו באופן זהה את המורים?</p>

הממצאים בלוח 4 משקפים חוסר הסכמה בקרב המורים המתמחים בכל הנוגע למידת מהימנותו של הכלי להערכת מורים. 9 מבין 25 הנבדקים תופסים את הכלי להערכת מורים כמהימן. לתפיסתם, כלי זה הוא כלי מקצועי ואובייקטיבי החיוני להערכת מורים. לעומת זאת, מרבית הנבדקים, 16 מבין 25, רואים את הכלי ככלי לא מהימן. מניתוח הממצאים עולה שלתפיסתה של קבוצת נבדקים זו עבודתו של המעריך אינה מיטבית, שכן על אף המחווה היא מונעת מפרשנות, ממדרג של חשיבות ומשיקולים פרטניים.



תרשים 2: אפיון המורים המתמחים על לפי מידת החרדה מתהליך ההערכה

חרדתם של המורים המתמחים מהכלי להערכת מורים

מתרשים 2 עולה כי ניתן להצביע על הטרוגניות רבה בתשובותיהם של הנבדקים בכל הנוגע למידת החרדה שהכלי הנ"ל עלול לעורר.

לוח 5: תשובות המורים המתמחים בכל הנוגע לעוצמת החרדה העלולה להתעורר

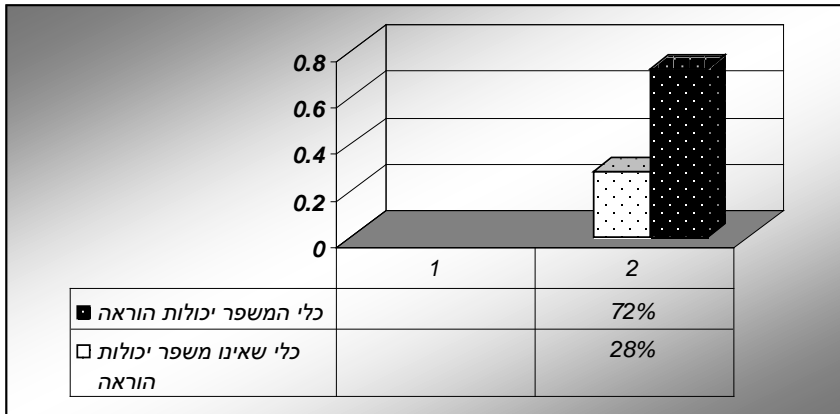
משימוש בכלי להערכת מורים

שאלה 5	תשובות הנבדקים	תשובות הנבדקים	תשובות הנבדקים	תשובות הנבדקים	תשובות הנבדקים
	שטענו כי <u>לא</u> תופיע חרדה כתוצאה מהערכה. 8 נבדקים מבין 25	8 נבדקים מבין 25	החרדה בעוצמה <u>נמוכה</u> .	החרדה בעוצמה <u>בינונית</u> .	5 נבדקים מבין 25
אם תוערך באמצעות כלי זה, מה לדעתך תהיה מידת החרדה האישית שלך מהערכה זו? מדוע?	"אין סיבה לחוש חרדה"; "לא תהיה לי חרדה"; "כלל לא תהיה לי חרדה, הקריטריונים מאוד ברורים";	"אני אחוש חרדה קלה"; "ברגע שאתה יודע על מה אתה מוערך אחוש פחות"; "חרדה סבירה, קלה בכל זאת זו הערכה"; "תמיד יש חששות אך לא	"מידת חרדה בינונית שטבעית לפני ביקורת"; "חרדה בינונית, בכל זאת יש דרישות וציפיות לעמוד בהן";	"החרדה תהיה די גבוהה, כי אני באופן אישי מתייחס לזה ברצינות"; "החרדה תהיה גבוהה מכיוון שיש לה חשיבות ברמה המקצועית";	

	<p>"חרדה גבוהה מאוד כי אני אדם חרדתי ויש בכלי הרבה פרמטרים";</p> <p>"מידת חרדה גבוהה, כי זה אופייני"; "חרדה גבוהה מאוד לאור העובדה שהקביעות שלי תלויה בזה"; "ברור שחרדה גבוהה, המדדים מורכבים זה מלחצי".</p>	<p>"חרדה בינונית, את רוב הסעיפים אני מכיר";</p> <p>"מאמין שתהיה חרדה בינונית זה טבעי".</p>	<p>היסטריה, אני בטוחה בעצמי והערכה זו באה להעצים אותי ולא לפגוע";</p> <p>"חרדה מעטה, כי הדבר קשור לקביעות";</p> <p>"חרדה נמוכה, כי אני חשה שאני מבצעת את תפקידי היטב".</p>	<p>"לא תהיה לי חרדה";</p> <p>להפך, "לא תהיה לי חרדה";</p> <p>"כאיש צבא אני מנוסה, לא אחוש חרדה";</p> <p>"לא תהיה לי חרדה כלל".</p>	
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

מן הממצאים שבלוח 5 עולה כי מידת החרדה נעה בטווח שבין 'חרדה בעוצמה גבוהה' לבין 'חוסר חרדה'. רוב המורים המתמחים (64%) חשים שהסיטואציה אינה גורמת לתחושות רגשיות שליליות בעוצמה גבוהה. אלה שציינו כי יחושו חרדה בעוצמה נמוכה תופסים את ההערכה כאתגר; לדידם ההערכה מלווה במידה מסוימת של חרדה, מידה המאפיינת כל התמודדות שהיא. נראה שבקרב אלה שציינו שיחושו חרדה בעוצמה בינונית כלי ההערכה יוצר אצלם מצב של לחץ הדורש מהם כוחות יתר. לדידם של אלה שציינו כי יחושו חרדה בעוצמה גבוהה, החרדה באה לידי ביטוי לפני ההערכה ומתעצמת במהלכה, ולעתים היא עלולה לפגוע ביכולת התפקוד.

טיבו של הכלי להערכת מורים כאמצעי לשיפור יכולות ההוראה של המורים



תרשים 3: פילוח תפיסת הנבדקים בנוגע לטיבו של הכלי להערכת מורים כאמצעי לשיפור יכולות ההוראה

מתרשים 3 עולה כי הרוב המוחלט של המורים המתמחים תופס את הכלי להערכת מורים כאמצעי לשיפור יכולות ההוראה.

לוח 6: תשובות המורים המתמחים בכל הנוגע לתפיסת הכלי להערכת מורים ככלי לשיפור יכולות ההוראה

שאלה 6	תשובות מייצגות של אלה התופסים את הערכה ככלי לשיפור יכולות ההוראה	תשובות מייצגות של אלה שאינם תופסים את הערכה ככלי לשיפור יכולות ההוראה
האם לדעתך הערכת מורים על פי הכלי המוצג להלן תוביל לשיפור יכולות ההוראה שלהם?	"כן, הכלי ממקד את המורים ספציפית מהם התחומים שהם צריכים לשפר"; "מאוד, זיהוי נקודות החולשה באמצעות הערכה יוביל את המורה לשפר אותם"; "בוודאי, זו מטרת כל הערכה"; "מאמין שכן, זו צריכה להיות השאיפה"; "כן, הכלי מציב ציפיות מאוד ברורות כך שזה מתבקש"; "כן, אם תהיה עמידה בקריטריונים של המעריך אז בוודאי"; "כן, יכול להיות שהמורים ייחשפו לנקודות שראוי לתת עליהם את הדעת ומכאן יצמח השיפור"; "כמובן, ברגע שאתה מוערך על פי קריטריונים, אז התמונה שמתקבלת מההערכה מאוד ברורה, מה עליך לשפר כדי להתקדם".	"תלוי מה ייעשה עם המידע שיעלה מתוך הערכה זו"; "לא, קשה לי להאמין שהערכה זו תוביל לשיפור, אין לה מספיק 'שיניים' לדאוג לזה"; "לא, רק הניסיון בהוראה תורם לשיפור ולא ההערכה".

מניתוח הממצאים שבלוח 6 עולה כי מרבית המורים המתמחים תופסים את הכלי להערכת מורים ככלי שיוביל לשיפור יכולות ההוראה. לתפיסתם, השימוש בכלי הערכה מחווני מאפשר למורה לקבל תמונה על תפקודו המקצועי וכן הבנה טובה בכל הנוגע לנקודות החוזק ולנקודות החולשה שלו.

לוח 7: תשובת הנבדקים בנוגע לתפיסת הכלי להערכת מורים ככלי לשיפור הישגי

התלמידים

שאלה 7	תשובותיהם של אלו התופסים את הערכה ככלי לשיפור הישגי התלמידים	תשובותיהם של אלו שאינם תופסים את הערכה ככלי לשיפור הישגי התלמידים
האם לדעתך הערכת המורים על פי הכלי המוצג להלן, תוביל לשיפור בהישגי התלמידים?	"אני מאמינה ששיפור בתפקוד המורה ובהתנהלות שלו בכיתה, יובילו לשיפור בהישגי התלמידים"; "מורה שמשתפר הוא מורה טוב יותר ומכאן שהתלמידים מרוויחים"; "כאשר הדבר יביא לשיפור בהוראה באופן אוטומטי יהיה גם שיפור בהישגי התלמידים"; "כן, מכיוון שכל מורה ינסה לשאוף לעמידה בכל המדדים ועמידה בהם תוביל להצלחת התלמידים"; "כן, כי מורה שמשתפר גורם לשיפור ולהעלאת מוטיבציה אצל תלמידיו וכך גם בהישגים".	"לא, קשה לי להאמין ששיפור בהישגי תלמידים יהיה תוצר של הערכה"; "אינני חושבת שיש קשר בין הערכת המורה להישגי התלמידים"; "סביר להניח שלא"; "לא, זה נשמע לי כלי מורכב מדי ולא נראה לי רלוונטי להישגים".

מן הממצאים שבלוח 7 עולה כי מרבית המורים המתמחים, 17 מתוך 25 נבדקים, תופסים את הכלי להערכת מורים ככלי שיוביל לשיפור הישגי התלמידים. לתפיסתם, שיפור ביכולות ההוראה של המורה יביא לשיפור בהישגי התלמידים, שכן מטרתה של הערכת המורים באמצעות כלי זה היא להוביל לשיפור התנהגויות הוראה לא יעילות ולחיזוק התנהגויות הוראה יעילות.

מנגד, יש כאלה שאינם את תופסים את כלי הערכה ככלי שיש בו כדי להוביל לשיפור בהישגי התלמידים. לדידם מטרה זו היא יומרנית מדי, שכן להערכה אין השפעה על התפתחותו המקצועית של המורה, ולפיכך אין בה כדי להביא לשיפור בהישגי התלמידים.

דיון ומסקנות

מחקרים רבים בדקו את מגוון שיטות ההערכה המקובלות ואת השפעתן על שיפור תהליכי ההוראה. לא נערכו בארץ מחקרים, שבדקו את השפעתו של תהליך הערכה באמצעות הכלי להערכת מורים (2010) בכל הנוגע לקידום הישגי התלמידים ולשיפור ההוראה, למעט מחקר חלוץ (בלר ואחרים, 2010), שבדק את תפישות המוערכים והמעריכים בדבר איכות כלי הערכה. מממצאיו של מחקר זה עולה כי בקרב מנהלים ומורים רווחת תפיסה חיובית בנוגע לכלי ולתהליך ההערכה המוצע. הערכת מורים באמצעות הכלי החדש (2010) יוצרת תשתית לדיאלוג טוב בין המורה למנהל. עוד נמצא כי כלי הערכה זה מבהיר את המצופה מהמורה, מציב סטנדרטים ומתווה מסלול לפיתוח מקצועי.

המחקר הנוכחי מאשש במידה רבה את מחקר החלוץ הנ"ל ובה בעת שופך אור על נקודות נוספות.

חשיבותם של ארבעת מדדי-העל ומידת הרלוונטיות שלהם

הממצאים העולים מקטגוריה זו מלמדים כי המורים המתמחים תופסים את ארבעת מדדי-העל כמדדים בעלי חשיבות ורלוונטיות גבוהים עד גבוהים מאוד.

מדד-העל 1 – תפיסת התפקיד ואתיקה מקצועית – נמצא חשוב ורלוונטי באופן בולט במיוחד. מדד זה משקף את מהותו של תפקיד ההוראה ואת מחויבותו של המורה למקצוע שאותו הוא מלמד. יתרה מזו: מן הממצאים עולה שמדד זה נתפס בעיני המורים המתמחים כמבטא את מחויבותו של המורה למערכת שבה הוא עובד וכמשקף את הבסיס לעבודתו של המורה.

מדד-העל 2 – תחום הדעת שאותו מלמד המורה. מן הממצאים עולה כי 96% מן המורים המתמחים תופסים מדד זה כחשוב מאוד וכרלוונטי מאוד. ממצא זה מחזק את התפיסה הקיימת בספרות המחקרית, שלפיה הידע הפדגוגי של המורה וכן הידע הפדגוגי שלו בתוכני הלימוד חשובים ומסייעים לתהליך ההוראה (Isoré, 2009). יתרה מזו: על המורים חלה החובה לדעת ולהבין את תחום התוכן לעומקו (שולמן, 1986).

מדד-העל 3 – תהליכים חינוכיים ולימודיים. מן הממצאים עולה כי המורים המתמחים תופסים מדד זה במידת חשיבות רבה ובעוצמה גבוהה מאוד. לעומת זאת, **במדד-העל 4** שעניינו שותפות בקהילה המקצועית, רק 76% מהמורים המתמחים ציינו בתשובותיהם את חשיבותו של מדד זה ואת מידת הרלוונטיות שלו להערכת המורים. נתון זה יוצא דופן בעוצמתו ובשכיחותו הנמוכים יחסית בהשוואה למדדים האחרים. נראה שמדד זה נתפס בקרב המורים המתמחים כחשוב פחות וכרלוונטי פחות במרכיב ההערכה, משום

שמורים בתחילת דרכם תופסים עצמם כאוטונומיים וכמי שאינם חשים מחויבות לקשר עם הקהילה המקצועית. מחקרו של פרידמן (2005), שמצא שציפיותיהם של מורים מתחילים מעבודתם נוגעים פחות לקשריהם המקצועיים, יש בו כדי לאשש ממצא זה.

הוספת קריטריונים לכלי להערכת מורים

מן הממצאים עולה כי 40% מן המורים המתמחים ציינו כי יש להוסיף קריטריונים לכלי להערכת מורים, כגון: אידאולוגיית המורים, מאפיינים פרטיקולריים, מוטיבציית המורה וסממנים רגשיים. **אידאולוגיית המורים** – מן הממצאים עולה שהמורים המתמחים סבורים כי יש להוסיף לכלי להערכת מורים קריטריון זה, משום שהוא מהווה חלק חשוב מן המטען שמביא עמו המורה להוראה, מבטא את ייחודיותו וממנו נגזרות תפיסותיו על אודות החינוך. עוד עולה מן הממצאים כי המורים המתמחים סוברים שאף **המאפיינים הפרטיקולריים** משקפים היבט חשוב במעשה ההוראה, שכן למאפיינים הפרטיקולריים של המורה יש השפעה על עיצוב דמות תלמידו, לכן יש להוסיף לכלי ההערכה קריטריון שיבטאם. גם **למוטיבציית המורה** מייחסים המורים המתמחים חשיבות וממליצים לכלול אף היבט זה בכלי להערכת מורים. להשקפתם, קריטריון זה יש בו כדי להוות מצפן בהערכתו של המורה, שכן – להבדיל ממורים בעלי מוטיבציה נמוכה – מורים בעלי מוטיבציה גבוהה יפעלו אחרת ובאופן שישיפע לטובה הן על ההוראה והן על הלמידה. ממצא זה זוכה לאישוש מן הספרות המחקרית, לפיה מוטיבציה בהוראה היא חלק ממטרות ההערכה של מורים בעבודתם (סרג'באני, 2002).

20% מהמורים המתמחים המליצו להוסיף לכלי ההערכה קריטריון שיבטא את **הסממנים הרגשיים**. לתפיסתם, בעת הערכתו של המורה חשוב לבחון גם את המרכיב האישיותי שלו, שכן האינטראקציה הנוצרת בין המורה לתלמיד, היחס האישי, השיח בין המורה לתלמיד – כל אלה מאפשרים למורה היכרות טובה יותר עם תלמידו. אלו מאפשרים אף סביבה תומכת עבור התלמיד ויכולים להוביל לשיפור בהישגיו הלימודיים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הממצאים העולים מן הספרות המחקרית המדגישים שאישיותו של המורה היא מרכיב מרכזי בתהליך הלמידה (כספי, 1979).

גריעת קריטריונים מהכלי להערכת מורים

המורים המתמחים נשאלו אף בדבר המלצותיהם לגריעת קריטריונים מהכלי להערכת מורים.

מן הממצאים עולה כי תשובותיהם נחלקות לשתי קבוצות דומות בגודלן. יש שצידדו בעמדה כי אין לגרוע קריטריונים מהכלי להערכת מורים, שכן הוא משקף נכונה את

מורכבות עבודתו של המורה. לדעתם, ארבעת מדדי-העל שנבחרו מקיפים את כל ההיבטים בעבודתו של המורה שהכלי מנסה להעריך. ממצא זה עולה בקנה אחד עם התפיסה שעמדה בבסיס פיתוחו של כלי זה על ידי ראמי"ה ומשרד החינוך (בלר, 2010). אף מחקרה של הרטף (2010), שבו מרבית המרואיינים ציינו שהכלי להערכת מורים הוא מקיף מאוד ועוסק בממדים רבים המשקפים את עבודתו של המורה, יש בו כדי לאשש ממצאנו זה.

כמחצית מהמורים המתמחים ציינו כי יש לגרוע קריטריונים מהכלי להערכת מורים. מן הממצאים ניכר כי לתפיסתם מדד 4, שעניינו שותפות בקהילה מקצועית בית ספרית וכן בקהילה מקצועית בתחום הדעת, אינו מהווה מדד להערכת מורים. ממצא זה מתיישב עם הממצא בדבר חשיבותם של מדדי-העל והרלוונטיות שלהם – כאמור, נמצא שמדד זה הוגדר כרלוונטי פחות וכחשוב פחות מבין כל מדדי-העל. כפי שציינו לעיל, תפיסה זו מתיישבת עם התפיסה העולה במחקרו של פרידמן (2005) – מורים בראשית דרכם תופסים עצמם כאוטונומיים וכקשורים פחות לקהילה המקצועית המצומצמת או הרחבה; הם ממוקדים לרוב בהוראה כמקצוע, ומכאן נגזרות אף ציפיותיהם בנוגע ל"אני" האישי שלהם.

ההתייחסות למידת מהימנותו של הכלי להערכת מורים

הממצאים משקפים חוסר הסכמה בין המורים בכל הנוגע למידת מהימנותו של כלי הערכה זה. מניחות תשובותיהם של הנבדקים עולה כי רק כשליש מהם תופסים כלי זה כמהימן. לידם של אלה כלי זה מעריך את ביצועיהם של המורים באופן שיטתי ומהימן והוא מהווה מענה ראוי לחוסר שביעות הרצון שרווח משיטות ההערכה שקדמו לו.

לעומתם, שאר המורים המתמחים ציינו כי הכלי אינו מהימן דיו. לתפיסתם, כלי זה מקשה על ביצוע הערכה אובייקטיבית וראויה, משום שלמנהלים האמונים על תהליך ההערכה חסרים ידע, מיומנויות וכלים הדרושים להערכה מעין זו. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הדרישות שיש לשאוף לאמות מידה אובייקטיביות, להימנע מהטיות הנובעות מהיעדר קריטריונים ברורים ומוסכמים ואף לפתח בקרב המעריכים מיומנויות הערכה שיובילו להערכה אובייקטיבית (עזוז, 2011; נבו, 2003). עוד עולה מן הממצאים כי בהלימה לתוצאות מחקרם של בלר ואחרים (2010), הנבדקים מייחסים חשיבות רבה להכנתם של המנהלים לשימוש בכלי הערכה זה. על הכנה זו להיות מקיפה ומסודרת, להגדיר היטב את מטרותיו של תהליך ההערכה ולתרגל את המנהלים בדרכי השימוש בכלי – כל זאת כדי ליצור אווירה של אמון בין המעריך למוערך ולהטמיעה ככל האפשר.

מידת החרדה הנגזרת מהכלי להערכת מורים

לא אחת, תהליכי ההערכה מוצגים בספרות המחקרים כתהליכים מעוררי חרדה. מן הממצאים העוסקים בהיבט זה עולה תמונה המשקפת הטרוגניות בתחושותיהם של המורים המתמחים. המורים המתמחים ביטאו טווח רחב של תחושות הנגרמות כתוצאה מתהליך ההערכה. טווח זה נע בין 'חוסר חרדה' ל'חרדה בעוצמה גבוהה'. נראה שממצא זה מושפע ממאפיין מגדרי. קבוצת הנבדקים מנתה 22 נשים ו-3 גברים, ושלושת המורים הגברים טענו כי לא יחוו חרדה כלשהי מתהליך ההערכה. תחושת חוסר חרדה זו ניתנת להסבר בשתי דרכים: ייתכן כי המורים – בניגוד למורות – מושפעים יותר הן מתהליך הרצייה החברתית והן מנטייתם לתפוס עצמם במצבי תחרות ואתגר כהישגיים יותר וכבעלי מסוגלות עצמית גבוהה יותר. מחקרה של הופמן (1972) יש בו כדי לאשש ממצא זה, שכן ממצאיה עולה כי בקרב הגברים בולט מניע ההישגיות, יותר מכפי שהוא בולט אצל הנשים; אלה תופסות לעתים את סיטואציית ההערכה כמאיימת וכזו העלולה לפגוע בתחושת המסוגלות האישית שלהן (שם).

השוונת ברצף שלעיל מעוגנת בספרות המחקרית (מרקמן, 2006). אנשים שיתפסו את סיטואציית ההערכה כאתגר, יחוו תחושת סיפוק, בעוד האחרים, אשר יתפסו את המצב כאיום, יחוו רגשות שליליים כדוגמת חרדה.

הערכת מורים ככלי לשיפור יכולות ההוראה

ההנחה הרווחת היא כי הערכת המורים באמצעות הכלי להערכת מורים תוביל בסופו של תהליך לשיפור ביכולות ההוראה שלהם ותאפשר לזהות מורים אפקטיביים (בלר, אברהמי-רטנר והרטף, 2010). ואכן, מרבית המורים המתמחים שהשתתפו במחקר ראו בתהליך ההערכה אמצעי לשיפור יכולות ההוראה של המורה. לתפיסתם, הערכה זו, המלווה במשוב בונה, מאפשרת לזהות את נקודות החוזק ואת נקודות החולשה בכל הנוגע לדרכי ההוראה והלמידה של המורה המוערך. הדיאלוג והתהליך המשותף שבמרכזו מתקיימים משוב ורפלקציה על עבודתו של המורה מאפשרים שיפור ביכולות ההוראה של המורה על כל היבטיה. אף המחקרים האחרים שבחנו את הכלי להערכת מורים במתכונתו החדשה מדגישים שמטרתו העיקרית היא שיפור איכות ההוראה (בלר, אברהמי-רטנר והרטף, 2010). ממצא זה תואם אף את ממצאי מחקר החלוץ של בלר ואחרים (2011). ממחקר זה עלה כי בקרב מנהלים ומורים רווחת תפיסה חיובית מאוד בנוגע לכלי ההערכה ולתהליך ההערכה המוצע, ולדעתם הוא יוצר תשתית טובה לדיאלוג מנהל-מורה מתוך ראייה רב-ממדית של תפקיד המורה.

יחד עם זאת, יש מורים הגורסים שהערכת המורים באמצעותו של כלי זה לא תוביל לשיפור ביכולות ההוראה של המורה. להשקפתם, אין כלים מספיקים כדי לאכוף את תוצאות הערכה. הכלי להערכת מורים נתפס ככלי המציב קריטריונים ברורים המצופים מן המורים, המעריך את התנהגויות המורה בכל אחד מהמדדים, אך לא ככלי היכול לאכוף את תוצאות ההערכה ולהוביל להשבחת ההוראה.

הערכת מורים ככלי לשיפור הישגי תלמידים

מן הממצאים עולה כי מרבית המורים המתמחים רואים בכלי להערכת מורים כלי שיוביל לשיפור בהישגי התלמידים. לתפיסתם, מורה המשפר את איכות ההוראה שלו מוביל בסופו של תהליך לשיפור הישגיהם של תלמידיו. תפיסה זו מוצאת את ביטויה גם בספרות המחקרית, המדגישה את הקשר בין הוראה אפקטיבית לבין הישגי תלמידים (קורנלד, 2010).

יחד עם זאת, כשליש מהמורים המתמחים אינם רואים בכלי זה כלי שיוביל לשיפור בהישגי התלמידים. לקבוצה זו מאפיין דמוגרפי בולט – נשים מתחת לגיל 30. יש להניח כי ניסיון המקצועי המועט אינו מאפשר להן בשלב זה להצביע על הקשר שבין הערכת המורים לבין שיפור בהישגי התלמידים. נראה שבשלב המקצועי שבו הן נמצאות ציפיותיהן מתמקדות בעיקר בהתפתחותן האישית ובדרכים להגשמה עצמית (פרידמן, 2005).

לסיכום, אין כל ספק כי כדי לייעל את תהליך ההערכה יש לשאוף לשלב בהערכת מורים מספר כלים ומספר שיטות הערכה. שילוב זה יאפשר לנצל באופן מיטבי את יתרונותיה של כל אחת משיטות ההערכה, ובכך יוביל להערכה מעמיקה ויעילה של תהליך ההוראה המורכב. כדי לתקף את תהליך ההערכה יש להקנות למעריכים כלים ומיומנויות להערכה. על המעריך לשאוף לאמות מידה אובייקטיביות, מקצועיות גרידא, שלא תושפעה מאישיותו של המוערך. כאמור, לשיח הפדגוגי נודעת חשיבות רבה בכל הנוגע לצמיחתו ולקידומו של המורה, על כן יש להקנות למנהלים מיומנות זו, כדי שההערכה תוכל להשיג את מטרתה.

חשיבות רבה נודעת גם ליצירת תחושה של אמון וליצירת דיאלוג פורה בקרב המוערכים, תוך התמקדות בתקשורת בונה ומעצימה מתוך תחושת אחריות כלפי תהליך ההערכה ותוצאותיו. הערכה של מורים המבוססת על כבוד, על אמון, על הוגנות, על דיאלוג רפלקטיבי ועל שותפות מהווה נדבך מרכזי בהבנייתו של קהילה מקצועית שתוביל לשיפור איכות ההוראה, לשיפור בית הספר ולקידום מערכת החינוך.

מקורות

- אבן-סואיז, ר' (2002). **הקשר בין סגנונות התקשורת, דימוי עצמי וחרדת בחינות**. רמת-גן : אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך.
- בירנבוים, מ' (1994). הערכה חלופית מנוף לשיפור ההוראה והלמידה. **הד לחינוך**, 65, 10.
- בירנבוים, מ' (1997). **חלופות בהערכת הישגים**. תל-אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- בלר, מ' (2010). **מדידה בשירות הלמידה: הלכה ומעשה**. אוחר בתאריך 10.12.12 מ-
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MaagareyYeda>
- בלר, מ', אברהם-רטנר, ע' והרטף, ח' (2010). **תהליך הערכת מורים בישראל: צעדים ראשונים ומחשבות לעתיד**. הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך – ראמ"ה. אוחר בתאריך 10.12.11
- http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/EFAC3C25-5614-48AD-80E2-FC2BC9F08A25/134287/Paper_Haarachat_Morim_2011.pdf
- בלר, מ', אברהם-רטנר, ע' והרטף, ח' (2011). הנה זה בא: המודל החדש להערכת מורים בישראל, **הד החינוך, כרך פ"ו**, גיליון מס' 2, 17-18.
- בנדס י"א ופרידמן, י' (1993). חרדת בחינות: **התופעה וההתמודדות**. ירושלים: מכון סאלד.
- בן-לביא, ש', טוראל, מ', גומפל, ע', פיננס א', וינוקור, מ' ושניידרמן, ס' (1995). חרדת בחינות בקרב מתבגרים. **תפנית**, 8, 2-6.
- ברקוביץ, י', הרמן-אלמוזלינו, נ', כהן, צ' ושוורץ, ט' (2010). **מדיניות הערכת מורים: רקע ומערכת מושגית**. מסמך רקע לקראת כנס ואן ליר 2010. אוחר בתאריך 10.01.12 מ-
- http://www.vanleer.org.il/Data/UploadedFiles/TTEC_SitePages/31-sFileRedir.pdf
- גוטמן, ק' (2011). **תמונת עולם**. מצגת – ממצאים עיקריים. סמינר הקיבוצים, תשע"א. אוחר בתאריך 10.01.12
- www.oecd.org/ff/?404;http://www.oecd.org:80/edu/talis - 33מכ
- יצחקי, ר' ופרידמן, י' (2005). אחריות מורים נתפסת. **עיונים במינהל וארגון החינוך**, 28, 161-195.
- כספי, מ' (1979). **החינוך מחר**. תל-אביב: ספריית אופקים, עם-עובד.
- כרמון-קולט, ל' (2005). **השפעת התנסות בחוויה טקסטואלית-ויזואלית תלת-ממדית על מודעות המורים לחרדת בחינות באמצעות טכנולוגיית מציאות מדומה**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך – המוקד לתקשורת וטכנולוגיה.
- מקדונלד, א"ס (2001). השכיחות וההשפעות של חרדת הבחינות אצל ילדי בית הספר. בתוך א' זיו (עורך), **פסיכולוגיה בחינוך, מקראה** (עמ' 17-35). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

מרקמן, יי (2006). **קשר בין היענות לטיפול בחרדת בחינות בקרב סטודנטים לסיעוד ואומנות הבריאות שלהם בנוגע לחרדת בחינות וטיפול בה**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, החוג לסיעוד.

נאסר אבו-אלהגי'א, פ' (2010). לקראת הערכת מורים מועילה. **הד החינוך, אוקטובר 2010**, 88-90.

נאסר אבו-אלהגי'א, פ', פרסקו, ב' ואשכנזי, צ' (2011). מה כותבים סטודנטים בשאלוני משוב? בתוך ב' פרסקו, ח' ורטהיים ור' לזובסקי (עורכות), **הערכה כההליך מכון (עמ' 295-330)**. ישראל: מכון מופ"ת.

נבו, ד' (2001). **הערכה בית-ספרית – דיאלוג לשיפור בבית-הספר**. ישראל: הוצאת רכס. נבו, ד' (2003). הערכה כדיאלוג: הצעה לשינוי מדיניות הערכה של בית הספר. בתוך יי דרור, ד' נבו ור' שפירא (עורכים), **תמורות בחינוך, קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים (עמ' 315-329)**. רמות: תל-אביב.

נצר, נ' ואברמוביץ, ר' (2007). הערכת עמיתים בחינוך הגבוה מהי? דוגמה לגבי הוראה קלינית. **על הגובה, 6**, 27-32.

סרג'ובאני, ת"ג (2002). **ניהול בית-ספר: היבטים עיוניים ומעשיים**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

עזוז, יי (2011). ה"טנגו" שבין צוות מבצע לבין צוות הערכה בתהליך של הטמעת דגם שותפות בהכשרה להוראה. בתוך ב' פרסקו, ח' ורטהיים ור' לזובסקי (עורכות), **הערכה כההליך מכון (עמ' 61-85)**. תל-אביב - מכון מופ"ת.

עמנואל, ד' (ח"ת). **הערכת מורים: חלון הזדמנויות לצמיחה אישית וארגונית**. מצגת. אוחר בתאריך 05.12.11 מ-

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/8ACAD352-59BB-4A52-85EF-0EC0DF38F30B/125058/hharcht.pdf>

פרידמן, יי (2005). **הציפיות הארגוניות של המורה המתחיל. מגמות, 44**, 1, 137-162.

פרידמן, יי (2005). **מדידה והערכה של תוכניות חברתיות וחינוכיות**. ירושלים: מכון סאלד.

פרידמן, יי (2012). **תוקף במדידה ובמחקרי הערכה**. ירושלים: מכון סאלד.

פרנקל, פ', סמית, ק', דרורי, א', מירב, נ', שמעוני, ש' ושנקמן, א' (2006). **איך להעריך מה? על תפקידי ההערכה בהכשרת מורים**. תל-אביב: תמ"ה, מכון מופ"ת.

צבר בן-יהושע, נ' (1995). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. תל-אביב: הוצאת מודן.

צבר בן-יהושע, נ' (2001). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני**. תל-אביב: הוצאת דביר.

קורלנד, ח' (2010). מנהלים מעריכים מורים – בין תפיסה לביצוע. **עיונים במינהל ובארגון החינוך, 31**, 271-323.

ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. בתאריך 05.12.11 מ-

[http:// cms.education.gov.il/Education CMS/Units/Rama/Haarachat_Morim/Haaracha_Klali.htm](http://cms.education.gov.il/Education%20CMS/Units/Rama/Haarachat_Morim/Haaracha_Klali.htm). k113

שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. תל-אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

שרן, ש' והרץ-לזרוביץ, ר' (1978). *שיתוף פעולה ותקשורת בבית-הספר*. תל-אביב: הוצאת שוקן.

Blumhof, J. & Stallibrass, C. (1994). *Peer Assessment*. Hatfield, UK: University of Hertfordshire Press.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon, inc.

Bryman, A. & Burgess, R.G. (1994). Developments in qualitative data analysis: An introduction. In A. Bryman & R.G. Burges, (Eds.), *Analyzing qualitative data*. London, England: Routledge & Kegan Paul.

Danielson, C. (2009). A framework for learning to teach. *Educational Leadership*, 66,8. Retrieved from: www.ascd.org/publications/educational_leadership/summer09/vol66/num09/A_Framework_for_Learning_to_Teach.aspx

Danielson, C. & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum development.

Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research, *The Qualitative Report Volume 8 Number 4*, 597-607.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. San-Francisco, CA: Jessey Bass.

Isoré, M. (2009). Teacher evaluation: current practices in OECD countries and a literature review. *OECD education working papers*. 23. OECD publishing. doi: 10.1787/223283631428p

Mendler, G. & Sarason, S.B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 166-173.

Schulman, L. S. (1988). A union of insufficiencies: Strategies for teacher assessment In a period of educational reform. *Educational Leadership*, 46, 36–39.

Schulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15,2. 4-14.

Spielberger, C.D. et al (1978). Examination stress and test anxiety. In: Spielberger, C.D., & Sarason, I.G *Stress and Anxiety*, 5. New York, NY: John Wiley and sons.