

הערכת מורים חדשים

שימושים, תוקף והשלכות להתפתחות מורים

דו"ח מחקר לשנים 2017-2018

מוגש ללשכת המדען הראשי, משרד החינוך

ד"ר צפירי גולדברג

פרופ' לילי אורלנד-ברק

הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

כסלו תש"פ

דצמבר 2019

צוות המחקר

נרימאן אבו רחמון

ליאת בראון

מייסא ח'ליפה

הווידה כבהא

יעל פינסקי

ראניה קעואר-סוידאן

עריכה: ליאת בראון

תוכן העניינים

תוכן העניינים	3
רשימת הטבלאות:	5
תקציר הממצאים וההמלצות	8
מבוא:	12
רקע עיוני:	12
מטרות המחקר	14
שאלות המחקר	14
שיטה	15
מקורות המידע	15
הממצאים	20
א. כיצד מורים ומנהלים תופסים את תהליך ההערכה	20
א.3. הכלי כביטוי לתפיסת "הוראה טובה"	23
ב. כיצד אוספים המנהלים את המידע לצורך תהליך ההערכה	24
ב.1. מבצע ההערכה	24
ב.2. אופני איסוף המידע	24
ב.3. התצפית	26
ב.3.1. שכיחות התצפיות ואופן ביצוען	26
ב.3.2. צופה יחיד או תצפית משותפת	29
ב.3.3. תצפית מובנית ותצפית שאיננה מובנית	30
ב.3.4. נושאים אותם מציינים מנהלים כחשובים במהלך התצפית	30
ג. כיצד משתמשים המנהלים במידע וכיצד הם מתווכים אותו למורים המוערכים?	32
ג.1. כיצד משתמשים במידע לצורך מילוי כלי ההערכה?	32

- ג.2. האם השימוש בכלי הערכה מבוסס על ראיות ברורות ורלבנטיות לרכיבי הערכה? 33
- ג.4. האם השימוש בכלי הערכה מסייע לביצוע הערכה באופן אחיד ושיטתי? 43
- ג.4.1. מתאם הערכת מנהלים ומעריכים חיצוניים 44
- ג.4.2. התאמה בין תפיסה עצמית של ידע מקצועי ובין הערכות מנהלים 45
- ג.5. באיזו מידה המנהלים משתמשים בכלי להערכה מובחנת וביקורתית? 45
- ג.5.1. האם המנהלים מתייחסים אל רכיבי הכלי ומדדי העל כהיבטים מובחנים של ההוראה? 45
- ג.5.2. עד כמה משתמשים המנהלים ברמות הביצוע המופיעות בכלי באופן מובחן? 48
- ג.6. כיצד מעריכים מנהלים ומורים את מידת השימושיות של רכיבי הכלי השונים? 51
- ד. שיחת ההערכה: כיצד מנהלים חולקים את המידע, את ההערכה ואת התובנות העולות ממנה עם המורים 54
- ד.1. מה ניתן ללמוד על ההכנה לשיחת ההערכה? 54
- ד.2. כיצד מתנהלת שיחת הערכה ומהם מאפייניה? 54
- ד.2.1. דיאלוגיות 55
- ד.3. שימוש בראיות תוך כדי השיחה 58
- ד.4. אוירה ויחסי מנהל – מורה בשיחת הערכה 59
- ה. השימוש בהערכה לצורך מיון והשמת מורים 60
- ה.1. האם הציונים בכלי הערכה משפיעים על המלצת המנהלים לגבי קבלת רישיון או קביעות? 60
- ה.2. תפיסות מורים ומנהלים את השימוש בהערכה לצורכי מיון 65
- ו. השימוש בהערכה כבסיס להתפתחות מקצועית 66
- ו.1. הערכת המורים כבסיס לתפיסה עצמית של המורים את התפתחותם המקצועית? 66
- ו.2. מה ניתן ללמוד על האופן שבו תהליך ההערכה תורם לפיתוח ולקידום ההוראה ובאיזה דרכים? 67
- ו.4. מהן ההשלכות החיוביות והשליליות בתהליך ההערכה? 70
- ז. הצעות מורים ומנהלים לשיפור כלי הערכה 72

73	 דיון והמלצות
80	 נספחים :
80	 נספח 1: ראיון הערכה –ראשוני מנהל (השאלות למורה מנוסחות כנקודת מבט משלימה)
81	 נספח 2: שאלון תהליך הערכת מורים חדשים
83	 נספח 3: קטע משאלון למידת מורים בנושא תחומי התפתחות מקצועית בשנת ההתמחות.

רשימת הטבלאות:

18	 טבלה 1: שכיחות ההערכות בקטיגוריות השונות של דגימת השכבות
18	 טבלה 2: התפלגות משיבים לשאלון אודות הערכת מורים חדשים לקביעות, לפי תפקיד ומגזר
19	 טבלה 3: מאפייני מרואיינים
20	 טבלה 4: שכיחות המטרות כהערכה מעצבת או מסכמת לפי תפקיד המשיב
24	 טבלה 5: מבצע ההערכה לפי דיווחי מורים ומנהלים
25	 טבלה 6: מקורות המידע לביצוע ההערכה
27	 טבלה 7: שכיחות התצפיות במורים לשם הערכה
27	 טבלה 8: מועדי התצפיות
32	 טבלה 9: אופני שימוש במידע למילוי הכלי
34	 טבלה 10: שכיחות הופעת אזכורים לרכיבים והיבטים בכלי ההערכה, בתוך ההערכות המילוליות
38	 טבלה 11: התפלגות הערכות שנמצאו בהן ראיות/אזכורים לרכיבי הערכה בהערכה המילולית לפי המלצה סופית*
39	 טבלה 12: שיעור ההערכות בהן הופיעו אזכורי/ראיות לרכיבי ההערכה בתוך ההערכה המילולית, מתוך ההערכות בכל קטיגוריית המלצה לקביעות
42	 טבלה 13: פערים בשימוש בראיות לפי מגזר שפה
50	 טבלה 14: ממוצעים וסטיות תקן לכל רכיבי הכלי בהערכה לקביעות
51	 טבלה 15: התייחסות לציונים ספציפיים ברכיבי כלי ההערכה

- טבלה 16 : הכנה לשיחת הערכה לפי תפקיד 54
- טבלה 17 : שיעור יחסי של דיבור לפי פקיד המשיב 55
- טבלה 18 : מתאמי משוואת הרגרסיה הלוגיסטית לניבוי המלצה לקביעות או לשנת ניסיון נוספת 62
- טבלה 19 : : השלכות חיוביות ושליליות של תהליך ההערכה לפי תפקיד 71

רשימת איורים:

- איור 1: התפלגות שכיחות מקדם השונות של 29 רכיבי הערכה בהערכות לקביעות 47
- איור 2: התפלגות שכיחות ציון ממוצע של 29 רכיבי הערכת מורים לקביעות 49
- איור 3: שיעור ההערכות שזכו להמלצה לקביעות, ניסיון, או אי-מתן קביעות מתוך כל רמת ציון ממוצע 64
- איור 4: ממוצע ציון הערכה לפי המלצה ברמות הערכה ממוצעת שונות 65
- איור 5: שינוי בציון בין הערכה ראשונה ושניה לקביעות ברכיבי הכרת תכנית לימודים והתנהלות שיעורים, על פי פרופיל מורה מוערך 70

תקציר הממצאים וההמלצות

מחקר זה הוזמן ע"י המדען הראשי במשרד החינוך והוא עוסק בניתוח תהליך הערכת מורים חדשים בארבעה נושאים מרכזיים:

1. תפיסת תהליך ההערכה בקרב מורים ומנהלים
2. תהליך איסוף המידע
3. השימוש במידע ותיווכו למורים המוערכים ושיחת הערכה
4. השימוש במידע לצורכי מיון ולצורכי התפתחות מקצועית

הערכה לקביעות המתנהלת כיום בהיקפים גדולים במערכת החינוך, והיא חובה לכל מורה חדש במערכת. לתהליך ההערכה יש תפקיד מסכם המסייע למיין, בין מורים כשירים להוראה ובין מורים שאינם מתאימים ובנוסף מדגיש נוהל הערכת מורים את תפקידה המעצב- "תהליכי הערכה ומשוב המעוגנים בראיות ובעדויות תומכות המתקיימים במוסדות החינוך יסייעו להאיר את עבודתם של צוותי החינוך, ההוראה והניהול בגן, בכיתה, בבית הספר ובמוסדות חינוך נוספים, והם עשויים ליצור תנאים לשיפור ולטיוב הביצועים בהוראה, בלמידה ובפעילות החינוכית וכן לשמש את עובדי ההוראה בעיצוב זהותו המקצועית ובהתפתחותו המקצועית.¹ הנוהל מציב שני יעדים לתהליך ההערכה. "ההערכה משמשת בשני אופנים: כהערכה מעצבת היא מזמנת התפתחות מקצועית של המורים באמצעות זיהוי נקודות חוזק ונקודות לחיזוק שלהם, מתן משוב בונה על תפקודם המקצועי ובניית נתיב להתפתחותם ולשיפור מיומנותיהם בתחום ההוראה והחינוך, וכהערכה מסכמת היא משמשת לצורך קבלת קביעות או חלופותיה ולצורך קידום בדרגות."

מטרת המחקר שלפניכם היא להעמיק את הידוע לנו על תהליך ההערכה, כפי שנתפס על ידי מנהלים והמורים המוערכים ועל האופן שבו מתנהל התהליך, הלכה למעשה, בבתי הספר. עוד מבקש המחקר ללמוד על השלכותיו התהליך בהיבטים של קבלת החלטות ומיון לצד עיצוב דרכי הוראה בעקבות משוב.

הממצאים המרכזיים:

1. מנהלים נוטים לראות את תהליך וכלי ההערכה כמשרת מטרות הערכה מסכמת והערכה מעצבת גם יחד. מורים נוטים לראות בכלי ובתהליך ההערכה בעיקר היבטים של הערכה מעצבת.
2. אף שרוב המורים והמנהלים חושבים כי כלי ההערכה מבטא באופן ברור תפיסה של "הוראה טובה", רוב המנהלים אף חשים כי הכלי מתאים במידה רבה למציאות הבית-ספרית, רק מיעוט מהמורים חושבים כי הכלי מתאים במידה רבה למציאות בית הספר.

¹ חוזר מנכ"ל, נוהל הערכת עובדי הוראה וניהול,

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/8/8-2/HoraotKeva/K-2014-3-2-8-2-23.htm>

<http://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=117#Toc256000180>

3. ככלל מורים ומנהלים מדווחים על איסוף מידע מגוון לשם הערכה וביצוע תצפיות באופן התואם את נהלי ההערכה של משרד החינוך. עם זאת, כשליש מהמנהלים דיווחו על כמות תצפיות נמוכה מהנדרש. כמו כן, כרבע מהמנהלים דיווחו על שימוש בהישגי תלמידים כבסיס להערכה. ממצא זה מדגיש את מרחב ומגוון מקורות המידע, אף מעבר לנדרש בנוהל ההערכה. עם זאת, התבססות על הישגי תלמידים בהערכת המורה גם עלולה להיות כרוך בהשלכות שליליות מבחינת המורה והתלמידים.
4. בביצוע התצפית מרבית המנהלים והמורים מציינים תהליך של הכנה לתצפית, שאחריה כניסה מתואמת מראש לצפייה ושיחת משוב באופן התואם לנהלי ההערכה. עם זאת, כשליש מהמנהלים רואה בשיעור בו מתקיימת תצפית מתואמת מראש סוג של "הצגה". משתמע מדיווחי מנהלים אלו כי הם מבצעים גם, או בעיקר תצפיות ללא תיאום מראש.
5. חלק ניכר מהמורים שהוערכו לקביעות לא הכירו את כלי ההערכה, לא נחשפו אליו בראשית שנת ההערכה ולעתים גם לא נחשפו אליו בשלב בתהליך ההערכה של כתיבת ההערכה המסכמת. נראה כי המנהלים מניחים כי מורים חדשים נחשפו לכלי בהכשרה להוראה, או בתקופת ההערכה לרישיון הוראה. ממצא זה מעיד על מצב המפחית את יכולת הכלי לשמש כמורה דרך להוראה טובה וכבסיס לתיאום ציפיות לקראת הערכה המסכמת לקביעות.
6. התיאורים, תיעוד השיח הפדגוגי, והראיות לאיכות ההוראה המופיעות בחלק המילולי של ההערכות נוטים להיות תמציתיים ואף דלים. עם זאת, ואולי בשל נדירות הראיות המילוליות, הופעת הראיות נמצאה קשורה באופן מובהק לציון הכמותי ברכיבים רלבנטיים ולהחלטה על המלצה סופית. במיוחד ניכר הקשר בין ראיות שליליות להמלצות לניסיון נוסף או לאי-מתן קביעות ולציונים בקצה הנמוך של הסולם.
7. לא ברור עד כמה משתמשים המנהלים בכלי להערכת מורים באופן אחיד ואובייקטיבי או באופן שיטתי ומובחן. לא נמצאה התאמת שופטים בין מעריכים חיצוניים והערכת מהמנהלים שהעריכו את אותו המורה על בסיס תצפיות בשיעוריו. מנהלים נטו להתייחס באופן דומה לכלל הרכיבים ומדדי-העל של הכלי ואף לעתים לתת ציון זהה באופן אוטומטי בכולם. נראה כי הציונים בכל רכיבי הכלי מוטים כלפי מעלה, ורוב המורים החדשים מוערכים כמפגינים איכות הוראה של מורה מיומן או מצטיין. רק אחוז זניח של מורים מומלץ לאי-מתן קביעות ומעט המורים המומלצים לשנת ניסיון נוספת יומלצו ברובם לבסוף למתן קביעות. כלומר, לא ברור עד כמה משפיע תהליך ההערכה על מיון והשמה במערכת החינוך.
8. למרות הממצאים המוזכרים לעיל, מרבית המורים והמנהלים מציינים כי הם למדו באופן משמעותי מתהליך ההערכה וכי הוא השפיע על ההתפתחות המקצועית של המורים. רוב המורים והמנהלים מציינים כי שיחות ההערכה התנהלו באופן דיאלוגי ואיפשרו התבוננות משמעותית בעבודת המורה. הממצא הכמותי מעיד כי מורים שעברו הערכה נוספת בעקבות שנת ניסיון נוספת, הפגינו שיפור בעיקר בתחומים בהם הם זכו להערכות נמוכות בהערכה הראשונה, ייתכן כי שיפור זה התחולל בעקבות ההערכה הראשונה.
9. מורים ומנהלים הרבו לציין השלכות חיוביות של תהליך ההערכה יותר מאשר השלכות שליליות. בין ההשלכות החיוביות- שיקוף דגם הוראה טובה, שיפור ההוראה, הזדמנות לשיח והתייעצות, פיתוח מקצועי, קידום במשרה, חיזוק ביטחון עצמי מקצועי, חיזוק יחסי מורה-מנהל, העצמת המנהל

והעמקת החשיבה אודות וההיכרות עם עבודת המורה. בין ההשלכות השליליות - לחץ, סרבול ופגיעה ביעילות של עבודת המורה/מנהל, פגיעה בתפקוד המורה, פגיעה ביחסי מורה – מנהל, תחושת מרמור הנגרמת מהערכה לא אובייקטיבית, הצרת השיח החינוכי.

ההמלצות העיקריות של צוות המחקר:

1. צמצום מספר רכיבי הכלי ומספר הרמות בהם נדרשים המעריכים לעשות שימוש.
2. בניית תבחינים בהירים יותר המסייעים להבחנה ברורה בין רמות הביצוע, ומתן הזדמנויות לתרגול משותף של מעריכים על תצפיות בהוראה ועל חומרי למידה לשם "כיול" ההערכות.
3. שימוש בכלי ההערכה כחלק מתהליכי למידה בית ספריים על מנת להבטיח חשיפה מוקדמת לשפה החינוכית ודגם ההוראה הטובה המגולמים בו.
4. מציאת דרכים לחיזוק התיעוד המילולי והשימוש בראיות לשם פיתוח שיח חינוכי, התבוננות חוזרת בהוראה וביסוס ההערכה. חיזוק תהליכי התיעוד העצמי של המורים וההערכה העצמית על ידי המורים החדשים.

מבוא:

בישראל מיושמת, מראשית העשור, הערכת מורים על ידי מנהליהם בעזרת כלי הערכת מורים של ראמ"ה, על בסיס תצפית בהוראתם, דיווח עצמי ודיווח בעלי תפקידים על מעורבותם. הערכה זו אמורה לשמש הן כהערכה מעצבת, המהווה בסיס לדיאלוג ולמידה של מורה עם מנהלו ועם עצמו, וגם כהערכה מסכמת לצורכי החלטה על קביעות וקידום. מנהלים חדשים ומרבית הוותיקים עוברים הדרכה בשימוש בכלי הערכת מורים, ובכל אחת מהשנים שלגביהן בוצע המחקר התבצעו למעלה מ-4000 הערכות מורים לקביעות (בשנת 2019 מדובר כבר במספר כמעט כפול לשנה).

מחקר ראשוני, משלב ההטמעה (2011-12) של הערכת המתמחים, העיד על תמיכה של מורים ומנהלים בתהליך ההערכה. עם זאת, חשוב לבחון באופן שיטתי שאלות הנוגעות לתוקף, להשלכות ולשימושי ההערכה, כגון: האם המנהלים מעריכים את רמת המיומנות בכל מימד בהתאם לתבחינים ועל בסיס מידע רלוונטי? האם ההערכות מתקשרות באופן משמעותי ללמידת המורים? האם הערכות המורים על ידי המנהלים תואמות למידע אודות איכות ההוראה הנאסף ממקורות שונים או על ידי מעריכים אחרים? שאלות אחרות נוגעות לאופן השימוש בכלי: כיצד נאסף המידע המשמש להערכה, עד כמה הוא מקיף, מבחינת משך ומגוון, והאם משולבת בו גם נקודת המבט של המורה ושל בעלי תפקידים? האם הכלי משמש בפועל למשוב למורה כחלק מלמידה או מהערכה מעצבת? האם ועד כמה מסייע הכלי ללמידת המורים והתפתחותם המקצועית בבית הספר?

רקע עיוני:

הערכת מורים נתפסת כתהליך הכרחי לשיפור איכות ההוראה ולפיתוח מקצועיות המורים. ההערכה אמורה לשחק תפקיד עיצובי משמעותי ולספק משוב מפורט והגדרת ערוצי התפתחות מקצועית והשתלמות. במקביל, עליה לשרת מטרות של השמה, מיון ועדכון לגבי איכות כוח ההוראה, ולסכם את איכות עבודת המורה באופן המשפיע על קידומו ושיבוצו, בכדי לטפח אחריותיות, יעדים המוגדרים כמטרות הערכה מסכמת. אלא שהמחקר הבינלאומי מעלה סימני שאלה חוזרים לגבי אמינות, תוקף והשפעת הערכות המורים על השדה החינוכי (Danielson, 2011; Darling-Hammond, Amrein-Beardsley, Haertel, & Rothstein, 2012; Weisberg et al., 2009; Harris, Ingle, & Rutledge, 2014).

כלי הערכת מורים שפותחו ברחבי העולם, בעיקר בארצות הברית ובריטניה נועדו לאפשר כיול והאחדה של הערכת המורים על בסיס מקורות מידע וראיות מגוונות. כלים אלו נועדו לשקף באופן ברור את תפיסות ההוראה הטובה, ולהנחות באופן אובייקטיבי את תהליכי קבלת ההחלטות ביחס לעובדי ההוראה (Papay, 2011; Milanowski, Heneman, & Kimball, 2012). במקביל כלי ההערכה נועדו לעודד שיח מעריך מוערך אודות ההוראה ולסייע בהצבעה על נתיבים לשיפור ההוראה ולפיתוח מקצועי. עם זאת, יש לציין כי עצם השימוש בכלי ההערכה מעורר מחלוקות. מחד חלק מהחוקרים מעמידים בסימן שאלה את תרומת הכלים לאובייקטיביות ואפקטיביות ההערכה. מאידך יש הרואים בכלים המדגישים את אחריותיות המורה ומדגישים היבטים של הערכה מסכמת כהתערבויות כוחניות המובילות להשלכות שליליות, כגון עלייה בלחץ בו נתונים מורים, מיקוד יתר בהיבטים טכניים של ההוראה או בציוני תלמידים ודרדור האמון בין מורים

למנהלים המעריכים אותם) Abu-Hussain & Essawi, 2014; Hallinger, Heck, & Murphy, 2014; (Orphanos, 2014; Zimmerman & Deckert-Pelton, 2003.

בישראל נמצאים בשימוש מזה עשור כלי הערכת מתמחים וכלי הערכת מורים², שפותחו על ידי הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה) בשיתוף עם יחידת הערכת עובדי הוראה והוטמעו במערכת בעזרת השתלמויות ובמסגרת קורסי הכשרה לרכזי הערכה וקורסי מנהלים. הכלי שפותח על בסיס כלי הערכה בינלאומיים הותאם להקשר הישראלי ונמצא בשימוש רחב. הכלי כולל רכיבים רבים ומגוונים ותבחינים מכווני מידע תצפיתי וראיות המאפשרים אבחנה בין רמות ביצוע שונות. בתהליך ההערכה ניתן דגש להיבטים מגוונים של הוראה טובה ולפיתוח שיח פדגוגי בין המעריך למורה המוערך. מחקר ראשוני ליווה את הפצת והטמעת הכלי וגילה תגובות חיוביות למדי ממורים ומנהלים (הרטף, רטנר אברהמי, ובלר, 2011). עם זאת, במהלך העשור כמעט לא לווה השימוש רחב ההיקף בהערכת המורים במחקר שיטתי.

² http://meyda.education.gov.il/files/PortalOvdeyHoraa/POH/Evaluation/evaluation_tool_intern.pdf

http://meyda.education.gov.il/files/PortalOvdeyHoraa/POH/Evaluation/evaluation_tool_teacher.pdf

מטרות המחקר

מטרתו של מחקר זה היא להעמיק את הידע וההבנה הקיימים על תהליך הערכתם של מורים חדשים בבתי הספר. המחקר מתמקד בהיבטים הבאים של הערכת המורים: 1. אופן איסוף המידע לצרכי הערכה 2. אופני השימוש מידע והעברתו למורים 3. תוקף כלי ההערכה 4. תפיסת המורים והמנהלים את התהליך ו-5. השלכות ההערכה בהיבטים של מיון ופיתוח מקצועי של מורים וטיוב פרקטיקות ההוראה והשיח הפדגוגי.

שאלות המחקר

- א. **כיצד מורים ומנהלים תופסים את תהליך ההערכה**
 - א.1. מהן מטרות ההערכה בעיני מורים ומנהלים?
 - א.2. האם המורים והמנהלים חשים כי ההערכה מתאימה לשדה החינוך ומשקפת את עבודתם?
- ב. **כיצד אוספים המנהלים את המידע לצורך תהליך ההערכה**
 - ב.1. מבצע ההערכה
 - ב.2. אופני איסוף המידע
 - ב.3. התצפית
- ג. **כיצד משתמשים המנהלים במידע וכיצד הם מתווכים אותו למורים המוערכים**
 - ג.1. כיצד משתמשים במידע לצורך מילוי כלי ההערכה?
 - ג.2. האם השימוש בכלי ההערכה מבוסס על ראיות ברורות ורלבנטיות לרכיבי ההערכה?
 - ג.3. האם השימוש בכלי ההערכה מסייע לביצוע ההערכה באופן אחיד ושיטתי?
 - ג.4. האם המנהלים מתייחסים אל רכיבי הכלי וממדיו כהיבטים מובחנים של ההוראה?
 - ג.5. עד כמה משתמשים המנהלים ברמות הביצוע המופיעות בכלי באופן מובחן?
 - ג.6. כיצד מעריכים מנהלים ומורים את מידת השימושיות של רכיבי הכלי השונים?
- ד. **שיחת ההערכה: כיצד מנהלים חולקים את המידע, את ההערכה ואת התובנות העולות ממנה עם המורים**
 - ד.1. מה ניתן ללמוד על ההכנה לשיחת ההערכה?
 - ד.2. כיצד מתנהלת שיחת הערכה ומהם מאפייניה?
- ה. **השימוש בהערכה לצורך מיון מורים**
 - ה.1. האם הציונים בכלי ההערכה משפיעים על המלצת המנהלים לגבי קבלת רישיון או קביעות?
 - ה.2. האם ועד כמה מנהלים משתמשים בהליך ההערכה כדי למיין מורים בלתי מתאימים?
 - ה.3. מהן תפיסות מורים ומנהלים את השימוש בהערכה לצורכי מיון?
- ו. **השימוש בהערכה כבסיס להתפתחות מקצועית**
 - ו.1. מה הקשר בין תפיסת המורים את התפתחותם המקצועית לבין ההתקדמות במיומנויות ההוראה ע"פ רכיבי הכלי?
 - ו.2. מה ניתן ללמוד על האופן שבו תהליך ההערכה תורם לפיתוח ולקידום ההוראה ובאיזה דרכים?
 - ו.3. מהו האישוש להשלכות החיוביות והשליליות של תהליך ההערכה?
- ז. **הצעות מורים ומנהלים לשיפור כלי ההערכה**

שיטה

מקורות המידע

המחקר מבוסס על חמישה מקורות מידע עיקריים.

1. בסיס נתוני הערכות מורים לקביעות ולהתמחות בשנים 2013-2016

א. ציונים כמותיים עבור כל המוערכים.

ב. מדגם שכבות של הערכות מילוליות מתוך ההערכות לקביעות (400 מוערכים)

כלי הערכת מתמחים וכלי הערכת מורים, שבעזרתם מוערכים המורים המופיעים בבסיס הנתונים, עוצבו על ידי הרשות הארצית למדידה והערכה. בשניהם יש התייחסות ל-30-28 רכיבי הערכה עיקריים, המשוויכים ל-4 מדדי על (תפיסת תפקיד ואתיקה מקצועית, תחום הדעת, תהליכים לימודיים וחינוכיים, שותפות בקהילה מקצועית). יש לציין כי החל משנת הלימודים תש"פ מוטמע במערכת החינוך כלי חדש להערכת מורים המכונה "מפת ממדים להערכת מתמחות ומתמחים בהוראה ולמועמדות ולמועמדים לקביעות בהוראה", כלי זה כולל רק 12 רכיבים, ואינו כולל בתוכו מדרג רמות מבוסס תבחינים³. עם זאת, בשאלות ותשובות למורה מצוין כי עובד הוראה עשוי להיות "מוערך ברמות ביצוע שונות במדדים השונים". ומכאן משתמע כי בפועל נמשך הדירוג לפי רמות. כמו כן הכלי להערכת המתמחים המתואר מטה עדיין זמין דרך פורטל הערכת מורים.

הערכת מתמחים מתבצעת במהלך שנה הראשונה להוראה המכונה גם שנת ההתמחות. ההערכה כוללת הערכה מעצבת באמצע השנה, שאינה נשמרת בבסיס הנתונים של משרד החינוך, המועברת על ידי חונך המלווה את המתמחה, והערכה מסכמת בסיום שנת ההתמחות, האמורה להתבצע על ידי מנהל, מורה חונך והמתמחה עצמו, ומוזנת על ידי המנהל. סולם הדירוג המשמש בכלי להערכת מתמחים בכל הרכיבים הינו של שלוש רמות (1-0-2): מתחת לרמת בסיס (ציון 0), רמה ראויה למתמחה (ציון 1), מעל לרמה ראויה למתמחה (ציון 2). הכלי גם כולל המלצה מסכמת, שהיא התוצאה המעשית המינהלית של ההערכה (המתמחה אינו יכול לעבוד במערכת החינוך, המתמחה חייב בשנת התמחות נוספת על כל רכיביה, המתמחה עבר בהצלחה את שנת התמחות, המתמחה עבר בהצטיינות את שנת ההתמחות).

הערכת מורים לקביעות אמורה להתבצע במהלך השנה השנייה בהוראה. היא אינה כוללת הערכת אמצע, אך אמורה להתבצע באופן מתמשך לאורך כל השנה. למרות שבאופן רשמי נקבע תפקיד של מורה מלווה למורה חדשה גם בשנה זו, אין לבעל תפקיד זה חלק רשמי בהערכה, המבוצעת על ידי מנהל או ממונה מטעמו. על מנהל ליידע את המורה המוערך בראשית השנה על כל היבטי תהליך ההערכה. במהלך השנה על המנהל לצפות בשלושה שיעורים של המורה המוערך, שלפניהם יקבל מערך שיעור ולאחריהם יבצע שיחת משב. כמו כן, על המנהל לאסוף מידע ממורה מלווה, רכזי מקצוע ושכבה. בסיום הערכה על המורה המוערך לבצע הערכה

³ <http://meyda.education.gov.il/files/PortalOvdeyHuraa/POH/Evaluation/dimension-map-interns-teachers.pdf>

עצמית ולמלאה בפורטל ההערכה הממוחשב, ולאחריה המנהל יקיים שיחת משותף מסכמת, וימלא את כלי ההערכה⁴. בכלי להערכת מורים לקביעות סולם הדירוג הוא של שמונה דרגות (0-7) המחולקות לארבע רמות ביצוע: מתחת לרמת בסיס (ציון 0), רמת בסיס (ציוני 1-2), רמת מיומן (ציוני 3-4), רמת מצטיין (ציוני 5-6), רמת אמן (ציון 7). ראוי לציין כי כלי הערכת מורים לקביעות נועד לשמש גם להערכת מורים באופן כללי. כלומר דירוג איכות העבודה של מורים חדשים לקביעות הוא באותו סולם בו יוערכו כלל המורים. יש בכלי רצף המאפשר התפתחות ושיפור לאורך הקריירה, ויש להתייחס לרמות הבסיס כתואמות ציפיות ממורה חדש, ולרמות גבוהות יותר כתואמות דרישות ממורה מיומן וותיק. הכלי גם כולל המלצה מסכמת שהיא התוצאה המעשית המינהלית של ההערכה (ממליץ על בחינת אי מתן קביעות, ממליץ על הארכת ניסיון, ממליץ למתן קביעות). מעבר להערכה הכמותית כולל בסיס הנתונים גם תיעוד מילולי, ובו סיכומי שלוש תצפיות בשיעורי המורה, תגובות המורה לסיכומים אלו וסיכום שיחת ההערכה המסכמת, יחד עם התייחסות לחוזקות, תחומים לשיפור, ותגובה מסכמת של המורה.

בכל מקום בו מצויינת התייחסות ל"כלי ההערכה" הכוונה היא לכלי הערכת מורים אלא אם נאמר אחרת. במידה וההתייחסות היא לכלי הערכת המתמחים, יצוין הדבר בפירוט.

2. שאלון אודות הערכת מורים חדשים לקביעות (50 מנהלים ו-80 מורים).

שאלון הערכת המורים החדשים לקביעות עוצב על בסיס שאלות המחקר העיקריות ועל בסיס תובנות מראיונות גישוש. השאלון כלל 34 שאלות. מהן 6 פתוחות (ראה נספח). השאלות נגעו לדרכי איסוף המידע להערכה, למטרות ההערכה, לאופן מילוי כלי ההערכה וביצוע שיחת ההערכה המסכמת, וכן לתחושות לגבי הכלי ולגבי השלכות ביצוע ההערכה. ראה נספח 2.

3. ראיונות עומק עם מנהלים ומורים אודות תהליך ההערכה (20 מנהלים ו-20 מורים)

ראיונות העומק הינם ראיונות חצי פתוחים, הנוגעים לשאלות המחקר העיקריות (ראה פרוטוקול ראיון בנספח). הראיונות בוצעו בבתי הספר ובמספר מקרים בשיחת טלפון לבית המרואיין. המורים והמנהלים נשאלו על אופני איסוף המידע להערכה לקביעות, על ההכנה להערכה, אופן ביצוע התצפיות ושיחת ההערכה המסכמת, על השלכות תהליך ההערכה ועל התאמת כלי הערכת המורים למציאות הבית-ספרית. במידת האפשר נעשה מאמץ לראיין זוגות של מורה ומנהל אשר ביצע את ההערכה של אותו מורה. ראה נספח 1.

4. שאלון למידת מורים

⁴ חוזר מנכ"ל, נוהל הערכת עובדי הוראה וניהול, שם סעיף 4.6.

שאלון למידה מקצועית של מורים חדשים בשנת ההתמחות ושנת ההוראה השניה. פותח במסגרת מחקר בנושא למידת מורים (מענק 1039-14 של הקרן הלאומית למדעים) וכולל דיווח על למידת היבטים שונים בהוראה, דרכי הלמידה והערכה עצמית של איכות ההוראה. ראה נספח 3.

5. תצפיות והערכה בעזרת כלי ההערכה על ידי צוות המחקר (עבור 100 מורים).

חמש עוזרות מחקר הוכשרו יחד לשם ביצוע הערכה בעזרת כלי הערכת המורים, על בסיס תצפית בשיעור ושיחות עם מורים לפני ולאחר השיעור. הצוות הוכשר על ידי קריאת כלי ההערכה ונוהל ההערכה תוך שיחה על משמעות התבחינים הכלולים בכלי. בהמשך בוצעה צפייה משותפת בשיעורים וסרטוני הוראה, ודירוג המורים הנצפים על ידי חברות הצוות באופן בלתי תלוי, תוך צירוף ראייה נצפית לכל דירוג. דירוגי המורות הועלו לטבלת אקסל משותפת ולגבי כל רכיב בו נמצאה אי התאמה בין דירוגי חברות הצוות התקיימה שיחה לשם הבהרת אי ההתאמה והגעה לכלל מוסכם לגבי דירוג מקרה זה. לאחר מכן נעשה שימוש בכללי הדירוג המוסכמים על תצפיות חדשות בכדי לוודא כי הוא מביא לדירוג תואם בין המדרגות השונות.

מדגמים ומידע דמוגרפי

1. בסיס הנתונים להערכות מורים

בסיס הנתונים כלל את כל הערכות המתמחים (הערכה לרישיון הוראה) לשנים 2013 עד 2015, מתוכן 12,263 הערכות מורות מהמגזר היהודי, ו-5148 מהמגזר הערבי, הבדואי והדרוזי (מכאן ואילך יאוזכרו כ"מגזר שפה-ערבית") ובסה"כ 17,558 הערכות (מתוכן 98 הערכות חוזרות). כמו כן כלל בסיס הנתונים את כל הערכות המורים לקביעות מהשנים 2013-2016, מתוכן 13,337 מהמגזר היהודי ו-4,330 ממגזר שפה ערבית ובסה"כ 17,636 הערכות ראשונות (כן כלל בסיס הנתונים 4,581 הערכות חוזרות, מתוכן 3,244 מהמגזר היהודי).

399 ההערכות המילוליות התבססו על דגימת שכבות באופן הבא. נדגמו מורים מהמגזר היהודי ומבתי הספר דוברי הערבית, מבתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים וחטיבות עליונות, מבתי ספר בשלישון הטיפול הנמוך, האמצעי והגבוה. כמו כן נדגמו מורים משלוש ההמלצות האפשריות בסיום ההערכה (למתן קביעות, לשנת ניסיון נוספת ואי-מתן קביעות). בנוסף, לאור ממצאים סטטיסטיים שהראו כי ייתכנו צירופים מפתיעים בין הציון הכמותי להמלצה לקביעות, ביצענו גם דגימה על בסיס צירופים אלו. חילקנו את כלל בסיס הנתונים לפי החציון בציון מרכיב הערכה מרכזי (קביעת כללים ומשמעות), והצלבנו בין חלוקה זו להמלצה באופן שיצר 6 קטיגוריות: שלוש קטיגוריות מתבקשות- ציון נמוך+אי-מתן קביעות, ציון נמוך+שנת ניסיון, ציון גבוה+מתן קביעות, ושלוש פחות מובנות מאליהן- ציון נמוך+מתן קביעות, ציון גבוה+שנת ניסיון, ציון גבוה+אי-מתן קביעות.

מדגם שכבות מוביל לעתים לייצוג של קטיגוריות בשכחות השונה מהשכיחות באוכלוסייה. כך למשל, על מנת שנוכל להתרשם גם מהערכות שהובילו להמלצות לשנת ניסיון נוספת או לאי-מתן קביעות, נתנו להן ביטוי בשיעור של 25% לכל אחת מהמלצות אלו, שכיחות הגבוהה משמעותית משכיחותן בכלל המדגם. כמו כן, הגדלנו

את השיעור היחסי של המגזר הערבי לכדי 30%, החלטה שבשל המצב הכלכלי-חברתי ברוב היישובים הערבים גם הובילה לייצוג יתר של שליטון הטיפוח הנמוך.

טבלה 1: שכיחות ההערכות בקטיגוריות השונות של דגימת השכבות

מגזר	המלצה למתן קביעות	המלצה לשנת ניסיון נוספת	המלצה לאי מתן קביעות	יסודי	חטיבת ביניים	חטיבה עליונה	שליטון טיפוח עליון	שליטון טיפוח אמצעי	שליטון טיפוח נמוך
יהודי	51%	25%	25%	51%	17%	32%	28%	37%	35%
ערבי	51%	25%	25%	58%	16%	26%	71%	28%	1%
סה"כ	51%	25%	25%	53%	17%	30%	41%	34%	25%

2. שאלונים

השאלון אודות הערכת מורים חדשים לקביעות, הועבר בדואר אלקטרוני ללמעלה מ-2000 מורים ומנהלים פניות נרחבות דרך הדואר האלקטרוני הניבו השתתפות נמוכה ביותר. אי לכך המדגם היה מדגם נוחות, משולב במידת מה בגישת "כדור-שלג"; כאשר מורה הסכים להשיב על השאלון בוצע מאמץ חוזר לדאוג לכך שמנהל שהעריך אותו ישיב על השאלון ולהיפך. כך שבמידת האפשר, כלל השאלון מנהלים שביצעו הערכה למורים המשיבים על אותו שאלון. בסוף התהליך השיבו על השאלון 131 מורים ומנהלים, על פי ההתפלגות הבאה המופיעה בטבלה.

טבלה 2: התפלגות משיבים לשאלון אודות הערכת מורים חדשים לקביעות, לפי תפקיד ומגזר

	מגזר שפה		סך הכל
	ערבית	עברית	
מורים	23	56	79
מנהלים	18	34	52
סה"כ	41	90	131

שאלון למידת מורים כלל 374 מורים חדשים, שרובם היו מתמחים או מועמדים לקביעות בשנים 2013-2016. מתוכם, 205 מורים מהמגזר היהודי ו-169 מורים מהמגזר הערבי. איסוף המשתתפים לשאלון זה התבסס על מדגם שכבות שכלל מורים משלושה שלבי החינוך, ומסביבות כלכליות חברתיות שאופיינו על ידי המורים כנמוכות, בינוניות או בינוניות גבוהות

3. ראיונות

מדגם הראיונות כלל 40 מרואיינים, כמפורט בטבלה 3. הראיונות כוללים אחד עשר זוגות (22 ראיונות) כלומר ראיונות שבוצעו גם עם מורה שהוערך וגם עם המנהל שהעריך אותו.

טבלה 3: מאפייני מרואיינים

מגזר שפה	מורים (מתוכם מורות)	מנהלים (מתוכם מנהלות)	יסודי	חט"ב	תיכון	סה"כ
ערבית	3 (3)	8 (3)	5	1	1	11
עברית	20 (13)	9 (6)	1	5	17	29
סך הכל	23	17	16	6	18	40

ניתוח הנתונים

המידע הכמותי נותח בכלים סטטיסטיים תיאוריים והסקתיים.

המידע המילולי נותח על ידי אחד מהחוקרים המובילים וארבע עוזרות מחקר בעזרת תוכנת ניתוח איכותני ATLAS.TI. חלק מהקודים נגזרו משאלות המחקר, כגון איתור של ראיות תואמות רכיבים מכלי ההערכה. חלק מהקודים עלו מניתוח חוזר של הנתונים, בגישת תיאוריה המעוגנת בשדה. תמות ראשוניות העלו ונידונו על ידי צוות המחקר, ולאחר הגעה להסכמה לגביהן עודנו ומוזגו לקטיגוריות מגובשות. 20% מהראיונות, השאלונים וההערכות המילוליות עברו קידוד כפול על ידי שתי מקודדות כדי לאפשר הערכת התאמת שופטים שבוצעה בעזרת כלי התוכנה האיכותנית. איכות התאמת שופטים היתה סבירה (כפי שמתבטאת ב $\alpha = .72$ Krippendorff's Cubic). קטיגוריות שהגיעו לרמת שכיחות גבוהה יחסית (מעל 10% מהמדגם) נותחו גם באופן כמותי. היגדים מייצגים לקטיגוריות שובצו בדו"ח המחקר.

הממצאים

א. כיצד מורים ומנהלים תופסים את תהליך ההערכה

שאלה זו נגעה במספר תת שאלות, כגון מהן מטרות ההערכה? מה הוא אופייה? והאם המנהלים סבורים כי תהליך ההערכה המבוצע בעזרת כלי ההערכה של ראמ"ה תואם למציאות הבית ספרית ומבטא כראוי תפיסה של הוראה מיטבית? אלו סוגיות כוללות ורחבות יחסית שהן סובייקטיביות מושגיות במהותן, בשונה מנושאים ממוקדים ובעלי ביטוי התנהגותי יותר כגון תכיפות ביצוע תצפיות, אופן ניהול שיחת המשוב או השימוש ברכיבים בדידים מתוך הכלי.

א.1. מהן מטרות ההערכה בעיני מורים ומנהלים?

מיון וקיבוץ מגוון התמות שעלו מתוך דברי המשיבים לשאלון, בשאלות הפתוחות הנוגעות למטרות ההערכה הוביל לשתי קטגוריות עיקריות. הראשונה "מטרות הערכה מסכמת", הכוללת התייחסויות למטרות של השגת מידע אובייקטיבי על איכות ההוראה, קבלת תמונה אמיתית על מצב המורה, והשמה על בסיס יכולת. הקטגוריה השנייה "מטרות הערכה מעצבת" כוללת מטרות כגון למידה והתפתחות מקצועית, רפלקציה על ההוראה, פיתוח שיח פדגוגי, הבהרת ציפיות ומתן דגם של "הוראה טובה" ופיתוח יחסי עבודה. ככלל מטרות הערכה מעצבת הופיעו בדברי המשיבים בשכיחות גבוהה יותר (אם כי מובהקות ההבדל היא גבולית, $\chi^2(1) = 3.82$, $p < .051$).

טבלה 4: שכיחות המטרות כהערכה מעצבת או מסכמת לפי תפקיד המשיב

מטרות הערכה מסכמת	מטרות הערכה מעצבת	
מורים (N=79)	22	44
	28.6%	57.1%
מנהלים (N=52)	41	36
	80.4%	70.6%
סה"כ	63	80
	49.2%	62.5%

מהטבלה ניתן לראות כי מנהלים מציינים בשכיחות רבה יותר באופן מובהק מאשר מורים מטרות הערכה מסכמת ($\chi^2(2) = 33.47$, $p < .001$). שתי הקבוצות קרובות יותר זו לזו בשכיחות בה הן מתייחסות למטרות הערכה מעצבת. עם זאת, במבחן כי בריבוע לניתוח התפלגות שכיחויות למדידות חוזרות נמצא כי מורים הדגישו את מטרות ההערכה המעצבת באופן מובהק יותר מאשר מטרות הערכה מסכמת ($\chi^2(2) = 10.02$, $p < .001$).

(.01.. לעומת זאת מנהלים נטו להדגיש את שני ההיבטים כמעט באותה מידה $p = .70$, $\chi^2(2)$ (McNemar's))
 (.40.. כך לדוגמא, מחצית מהמנהלים התייחסו לכך שמטרת ההערכה בעזרת כלי ההערכה היא השגת אובייקטיביות בהערכת איכות ההוראה של המורה, ועוד כחמישית מהם ציינו כי מטרתה היא לקבל תמונה מציאותית.

מורים כאמור ציינו כי מטרות הכלי הן מעצבות בעיקרן, כפי שעולה למשל מראיון עם מורה חדשה המבהירה כיצד הכלי עוזר לה לעצב את עבודתה:

"אני חושבת שיש לו שתיים (מטרות), אחת זה לפרק את מה שאנחנו עושים לרזולוציה טיפה יותר ממוקדת כי אנחנו עושים הרבה דברים בצורה טבעית שזה מה שיוצא לנו וזה עוזר לנו קצת למקד מטרות ומה אנחנו עושים ולפרק את זה לגורמים, ואז לראות איפה יש נקודות לשימור ונקודות לשיפור איפה אפשר לעבוד יותר, ומתוך זה גם להשתפר כמורים כאילו לפתח את עצמנו, גם למצוא נקודות של תסכול ואיפה אנחנו צריכים יותר עזרה" (מורה, מגזר יהודי, יסודי).

מעניין לציין כי בתשובות פתוחות בשאלון, מורים מבתי ספר דוברי עברית נטו יותר באופן מובהק לציין שמטרת ההערכה היא ביצוע רפלקציה ושיקוף, בשיעור גבוה פי שש ממורים בבתי הספר דוברי הערבית (29% לעומת 6%).

חלק מהמנהלים מודעים למתח בין מטרות מעצבות ומסכמות אך נראה כי הם חושבים כי ניתן להשיג את שתייהן בעזרת ניהול שיח סביב כלי ההערכה. כך למשל מסבירה זאת באחד הראיונות מנהלת המדגישה את שתי פניו של תהליך ההערכה.

"אז ביקשתי לבוא עם זה מוכן ואז עשינו איזושהי עבודת השוואה. התייחסות. אני באתי עם שלי מה שרשמתי בכלי ויצרנו בעצם משהו שלישי בסוף יצא לנו, כי יכול להיות מקומות ששיניתי בהם בסופו של דבר בעקבות שיח. אני מאוד מאמינה בשיח שנערך בדבר הזה, זה לא משהו שאני ממלאה שולחת ושוכחת, זה כלי שיש לו תפקיד. נכון שהוא סוג של כלי סיכומי אבל בתפיסה שלי יש לו אלמנטים של כלי עיצובי כי אני בעצם רוצה נניח אם המורה נמצא ברמת בסיס אז אני רוצה שהוא יעבור הלאה בסופו של דבר, יש דברים שייקחו זמן יש דברים שהוא צריך לעשות הכשרה מקצועית" (מנהלת, מגזר יהודי, יסודי).

במקרים אחרים ברור כי בעיני המנהלים, תפקיד הכלי והתהליך לתת אומדן מציאות אמין, כמצופה בהערכה מסכמת;

"ההערכה לדעתי נתנה הזדמנות לצוות הניהולי לפתוח דלת כיתה ולראות מה קורה בפנים כי בלי ההערכה היו הרבה דברים לא ברורים ולא מובנים מאליו לא היה ברור מה הרמה הלימודית לפני ההערכה. אני, כסגנית, ההערכה נתנה לי לפרוץ לכיתה כמובן פריצה עם בקשה, לפרוץ ולדעת מה קורה בכיתה" (ס. מנהלת, מגזר ערבי, יסודי).

על אף כל אמור לעיל חשוב לקחת בחשבון הבדל נוסף בין המורים והמנהלים. חלק ניכר מהמורים (71%) ציינו במוצהר או במרומז כי מטרות ההערכה הן במידה מסויימת ציפיה, או אידיאל, שאינו בהכרח ממומש. כלומר, המטרה עליה דיברו כמטרה ראויה של ההערכה, אינה מתבטאת בהכרח בפועל באופן ביצוע ההערכה. זאת לעומת מיעוט זניח של המנהלים שהתייחסו לכך בדבריהם ביחס להערכה (6%). אם כן, מן הראיונות עולה מידה של חוסר אמון מצד המורים באפשרות שההערכה אכן תממש בפועל את מטרתה. חוסר האמון ניכר יותר ביחס למטרות הערכה מעצבת מאשר מסכמת. מחצית מהמורים שהזכירו מטרות הערכה מעצבת ראו במטרות הערכה אידיאל יותר מאשר מציאות, בהשוואה ל-32% מהמורים שהזכירו מטרות הערכה מסכמת.

2. האם המורים והמנהלים חשים כי כלי ההערכה מתאים לשדה החינוך ומשקפת את עבודתם?

בתשובה לשאלה הישירה אודות מידת התאמתו של כלי ההערכה לשימוש במציאות הבית-ספרית ניכר הבדל מובהק בין מורים למנהלים ($\chi^2(3)=14.10, p<.01$). בעוד שרוב המנהלים (59%) הצהירו כי הכלי מתאים במידה מרובה למציאות הבית-ספרית, רק שליש מהמורים השיבו כך, ורובם ציינו כי הוא מתאים במידה בינונית (45%) או מועטה (22%). כך למשל מורה מהמגזר היהודי משיבה בראיון באופן המבטא עמדה דו משמעית לגבי כלי ההערכה, מחד, פקפוק בהתאמת הכלי לרמת השטח ולבית הספר היחיד, ומאידך הכרה בכך שהכלי עונה על צורך של משרד החינוך, ואף בפועל מותאם גם לאופיו של בית הספר בו המורה עובדת:

"הוא מתאים למשרד החינוך, משרד החינוך זה משהו מאוד גדול וכל בתי הספר בסופו של דבר אמורים להיראות פחות או יותר אותו דבר תחת משרד החינוך, אבל בסופו של דבר כל בית ספר בנוי מאוכלוסיה שונה ומורים שונים זה בנוי גם מבני אדם ולכן זה מתאים למשרד החינוך אבל לאו דווקא בהכרח לבית הספר... יש בתי ספר שונים שלא כל החלקים בכלי הזה מתאימים להם... אבל הבית ספר שלי ממלכתי רגיל של אוכלוסיה רגילה וכן, מאוד מתאים".

אמביוולנטיות דומה מתבטאת בדברי מנהלת בית ספר מקיף מהמגזר היהודי המשיבה בראיון כי כלי ההערכה "לפעמים כן מתאים למציאות הבית ספרית, אבל אני לא יכולה להגיד לך שכל הזמן". מנהל במגזר היהודי, שנשאל בראיון על התאמת הכלי למציאות הבית-ספרית, מבטא אבחנה דקה למדי, בין איכות הכלי עצמו, לבין אופן השימוש בו. התייחס אף הוא לפער מסוים בין המציאויות אליהן מתאים הכלי, בין זו של מטה המשרד וזו שלו כמנהל בשדה: "כלי ההערכה- כן הוא מתאים, כי מי שעשה אותו עשה אותו נכון, לא [סתם] איזה מישהו. הכלי הוא נכון וטוב אבל הצורה שמשמשים בו כנראה לא יעילה. היא גם מפריעה למנהל בשגרה. לי זה מפריע בשגרה". לעומת זאת מנהלת בבית ספר יסודי במגזר הערבי מדגישה: "כמובן שהם תואמים. את מדברת על דברים הנמצאים בכלי כמו התקשוב, מחשבים כמובן קיים. יש לנו חדרי מחשבים הכל יש לנו כאן בבית הספר. כך שאת יכולה ללכת לפי הקריטריונים. גם אוכלוסיית התלמידים בבי"ס יש טובים ויש חלשים וגם זה משקף". ומנהלת נוספת של בית ספר יסודי באותו מגזר מציינת את התאמתו לדרכי ומבחינה בין התחושה המאיימת שעשוי לשדר השימוש בכלי מפורט ועמוס, לבין ראייתה אותו ככלי יישומי המתאים לשם שיקוף עבודת המורה. מעניין שבמובלע, נרמז מדברי שתי מנהלות אלו, כי הכלי בעצם מותאם לבתי ספר העומדים בתנאי סף מסויימים, החל מתשתית טכנולוגית וכלה בשיטת עבודה. וייתכן שבשל כך אומרת מנהלת כי אולי הכלי אינו מתאים ל"כל" החברה:

"יאוּלִי לֹא [מִתְאַמֵּץ לְמַצִּיאוֹת] שֶׁל כָּל הַחֲבֵרָה, אֲבָל לִגְבִי בֵּית הַסֵּפֶר שֶׁלִּי אֲנִי יֹכֵלָה לְהַגִּיד לָךְ שֶׁכֵּן... הָקוּ הַמִּנְחָה אוֹתָנוּ בְּבֵית הַסֵּפֶר אוֹ שִׁטַּת הָעֵבֻדָּה שֶׁלֵּנוּ דְּרָכֵי הַהוֹרָאָה שֶׁלֵּנוּ הַשִּׁיכוֹת שֶׁל הַמּוֹרִים וְהַהֲתַמְקָצְעוֹת שֶׁלָּהֶם, כָּל הַדְּבָרִים הָאֵלֶּה הַכִּלִּי מִתִּייחֵס אֵלֵיהֶם...הַתְּכַנִּים שֶׁבִּתּוֹךְ הַכִּלִּי וְהַתְּחוּמִּים שֶׁהוּא מִתִּייחֵס אֵלֵיהֶם אֵלּוֹ דְּבָרִים שֶׁהֵן נִמְצָאִים בַּחַיִּי הַיּוֹמִיּוֹם אֲצִלָּנוּ בְּבֵית הַסֵּפֶר...אֲנִי עֹשִׂיתִי לְכָלִּי הַזֶּה מִטְפּוֹרָה אִמְרָתִי לָהֶם שֶׁזֶה כִּמוֹ צֶבֶר שִׁישׁ לוֹ קוֹצִים וְאֵת מִפְחַדָּת לְהִתְקַרֵּב אֵלָיו אֲבָל כִּשְׁאֵת פּוֹתַחַת אוֹתוֹ וְטוֹעֵמֶת אוֹתוֹ אֵת מוֹצֵאֵת שֶׁזֶה כָּל כֵּךְ מִתּוֹק וְטַעֲמִים, אוֹתוֹ דְּבַר הַכִּלִּי, בְּהִתְחַלָּה פְּחַדִּי בְּאֵמֶת בְּפֶעַם הָרֵאשׁוֹנָה שֶׁרָאִיתִי אֵת הַכִּלִּי אִמְרָתִי אוֹי וְאֲבוֹי הוּא גָדוֹל וּמִלְחִיץ ו... אֲבָל כִּשְׁהִתְחַלָּתִי לְעֵבֻד אֵיתוֹ נִקְשַׁרְתִּי אֵלָיו מְאֹד וְהִרְגַּשְׁתִּי שֶׁהוּא בְּאֵמֶת מִשְׁקָף וּבֹדֵק."

א.3. הַכִּלִּי כְּבִיטוֹי לְתַפִּיסַת "הוֹרָאָה טוֹבָה"

הָרֹב הַמוֹחֵלֵט שֶׁל הַמִּנְהָלִים וְהַמּוֹרִים (80%-ו-70% בְּהִתְאַמָּה) הָעֵרִיכוּ כִּי כָּלִי הַהֲעֵרָכָה מִבְּטָא תַּפִּיסָה בְּרוּרָה לִגְבִי מֵהִי הוֹרָאָה טוֹבָה.

גַּם בְּרָאיוֹנוֹת עוֹלָה הַחֲשִׁיבוֹת שֶׁל דָּגֶם הַהוֹרָאָה הַטוֹבָה שֶׁהַכִּלִּי מִיִּיצֵג וּמִתּוֹךְ. כֵּךְ לְמַשֵּׁל מִבְּהִירָה מִנְהַלַת כִּיֻּצַּד הַכִּלִּי מְעוֹרֵר לַחֲשִׁיבָה מִבּוֹסֶסֶת יוֹתֵר אוֹדוֹת הַהוֹרָאָה וּמַצִּיב רֶף שִׁישׁ לְשִׁאוֹף אֵלָיו:

"הוּא (הַכִּלִּי) בּוֹנֵה אִיזוּשֵׁהִי תִמּוֹנֶת עוֹלָם שֶׁל מָה זֶה מוֹרָה טוֹב, שֶׁלֹּא נִישְׁבָּה שׁוֹב בְּתַפִּיסָה שֶׁאֲנִי אוֹמֶרֶת שֶׁהִיִּתָּה לִי עַל אוֹתָהּ מוֹרָה שֶׁהִיא דִּידִקְטִית הִיא מִצּוֹיֶנֶת, וְנִגִּיד וּוְאוֹ, אִיזָה מוֹרָה טוֹבָה. מָה, כִּי הִיא מְלַמֶּדֶת טוֹב? אִזְּלָא, הַכִּלִּי הַזֶּה בָּא וְאוֹמֵר לֹא, מוֹרָה טוֹב הוּא צָרִיךְ לִהְיוֹת גַּם טוֹב בְּזֶה, וְגַם טוֹב בְּזֶה, וְלֹא רַק תְּחוּם הַתּוֹכֵן. עוֹד דְּבַר עֵיקָרִי פֶּה הוּא תּוֹפֵס פֶּה רִבְעָה מִתּוֹךְ הָעֲשִׂיָּה הוּא מִתִּייחֵס לְכָל כֵּךְ הָרִבָּה דְּבָרִים אַחֲרִים מְאֹד מִשְׁמַעוֹתִיִּים, וְאֲנִי אוֹמֶרֶת שׁוֹב מוֹרָה חֲדָשׁ שְׁמִיגִיעַ אוֹ אִפִּילוֹ אֲדָם שֶׁצָּרִיךְ לְהַעֲרִיךְ כִּשְׁהֲעֵרְכִים הָאֵלֶּה יוֹשְׁבִים מוֹל הָעֵינִיִּים הָרִבָּה יוֹתֵר קָל לִתֵּן לִזֶּה צִיּוֹן (מִנְהַלַת, מְגוֹר יְהוּדִי, יִסּוּדִי)."

נִיתֵן לְהַבִּין מִן הָרָאיוֹנוֹת כִּי מִנְהָלִים מִצְפִּים כִּי עֵצֶם מוֹדְעוֹת הַמּוֹרִים לְנִדְרֵשׁ מֵהֶם עַל פִּי תַּבְחִינִי כָּלִי הַהֲעֵרָכָה תַּצִּיב בְּפִנִּיהֶם כַּעֵין מִצְפֵּן לְהַכּוֹנֶה עֲצֻמִּית. כִּפִּי שְׁנִיתֵן לְהַבִּין מִדְּבָרִיהָ שֶׁל מִנְהַלַת הַשְּׁמָה עֲצֻמָּה בְּנַעֲלִיָּה שֶׁל מוֹרָה חֲדָשָׁה:

"אִזְּלָא גַם אֲנִי אִם אֲנִי בְּתוֹר מוֹרָה חֲדָשׁ שְׁמִיגִיעַ אֲנִי יוֹדַע מָה מִצְפִּים מִמֶּנִּי וְאוֹלִי הוּא יֹכֵל לְהַתְּכוּן לְדְּבָרִים הָאֵלֶּה, אִם מִצְפִּים מִמֶּנִּי כִּאֵן בְּנוֹשֵׂא שֶׁל הַתְּקָשׁוֹב לְמַשֵּׁל רַק כְּדוֹגְמָה אִזְּלָא אֲנִי יוֹדַע שֶׁאוֹלִי כְּדָאִי לִי בְּשִׁיעוּרִים שֶׁלִּי לְהַתְּאֲמֵץ וְלְהַכְנִיס גַּם אֵת הָעֵינִין הַזֶּה גַּם כִּשְׁהִתְחוּם הַזֶּה פְּחוֹת חֹזֶק אֲצִלִּי כִּי יוֹדַעַת שֶׁזֶה דְּבַר שֶׁהוּא מְדוּבָר וְכִי יוֹדַעַת שֶׁזֶה דְּבַר שְׁנִדְרֵשׁ מִמֶּנִּי, אִם אֲנִי יוֹדַעַת שֶׁאֲחַד הַדְּבָרִים שְׁדְּרוּשִׁים מִמֶּנִּי זֶה לִהְיוֹת פְּתוּחַ בְּקִהִילָה אִזְּלָא אֲנִי בְּרָאשׁ שֶׁלִּי אַעֲשֶׂה חֲשִׁיבָה וְאִגִּיד אוֹקִיִּי אִזְּלָא אֲנִי יֹכֵל בְּתוֹךְ כְּדִי הַפְּעִילוֹת שֶׁלִּי לְפִתּוֹחַ אֵת עֲצֻמִּי לַחֲשִׁיבָה" (מִנְהַלַת, מְגוֹר יְהוּדִי, יִסּוּדִי)

ראוי לסייג הנחה זאת לגבי השפעת המפגש עם תבחיני הכלי, ולציין כי לא מעטים מהמורים ציינו בראיונות כי מעולם לא ראו את הכלי לפני שיחת ההערכה. זאת על אף שבהנחיות לביצוע ההערכה על המעריכים להציג את תהליך ההערכה ואת כלי ההערכה בתחילת השנה בה תבוצע ההערכה.

ב. כיצד אוספים המנהלים את המידע לצורך תהליך ההערכה

ב.1. מבצע ההערכה

לפי דיווחי המורים, ב-95% מהמקרים מעורב המנהל. במקרים האחרים, ולעתים יחד איתו, מופיעים כמבצעי ההערכה הסגנית, רכז/ת מקצוע, מנהל/ת פדגוגית. לפי דיווחי מנהלים, שכיחות ההערכה על ידי אנשי צוות נוספים גבוהה יותר. ההנחיה בנוהל ביצוע ההערכה היא להישען גם על דיווחי מורה מלווה, רכז מקצוע ורכז שכבה. ייתכן כי מנהלים התייחסו להישענות על תצפיות הרכז כהשתתפות של הרכז בהערכה. המורים לא בהכרח מתייחסים כך אל תצפיות הרכז או שאינם יודעים על השימוש בהן, ויתכן שבשל כך ציינו פחות את מעורבות רכזים בהערכה.

טבלה 5 : מבצע ההערכה לפי דיווחי מורים ומנהלים

מנהלים		מורים		
49	91%	78	95%	מנהל/ת
17	31%	5	6%	רכז מקצוע
16	30%	6	7%	רכז פדגוגי
10	19%	7	9%	סגנית

ב.2. אופני איסוף המידע

בשאלון המנהלים, דיווחו המנהלים על שימוש במגוון מקורות מידע. כצפוי מקור המידע המרכזי הוא התצפיות והשיחות עם המורה המוערך לקביעות. עם זאת, רוב המנהלים גם ציינו כי הם נשענים על שיחות עם המורה החונך או המלווה ועם רכז המקצוע. ראוי לציין, כי רובם אף דיווחו על התרשמות מדעות הורים ותלמידים, מקור מידע שעשוי לספק נקודת מבט נוספת על היבטים הכלולים בהערכה כגון שיתוף הורים וקשר מורה-תלמיד. עם זאת, זהו גם מקור מידע שנוי במחלוקת שיש החוששים משימוש בו בעת הערכה הרת משמעות כהערכה לקביעות, והוא אינו מופיע כלל כמקור מידע בנהלי ההערכה. מעניין לשים לב לכך שרכז שכבה הוא חבר סגל בית הספר שמוזכר בשכיחות הנמוכה ביותר כמקור מידע להערכה. ממצא מעניין, לאור העובדה שחלק ניכר מרכיבי ההערכה (כגון התנהלות שיעור, קביעת כללים, השתתפות, שיתוף הורים וכו') נוגעים לעבודה חינוכית או צוותית, שרכז השכבה עשוי להיות נגיש למידע אודות איכותה יותר מבעלי תפקידים אחרים (וודאי

למקרים בהם, ברכיבים אלו, איכות העבודה לקויה). כמו כן ראוי לציון כי המורים באופן כללי מעריכים הערכת חסר את שכיחות הפניה של מהנהלים למקורות מידע כתלמידים והורים, רכזים, או ציוני תלמידים.

טבלה 6 : מקורות המידע לביצוע ההערכה

מורים		מנהלים		
78	96%	54	100%	תצפיות
72	88%	52	96%	שיחות עם המורה המוערך/ת
		40	74%	שיחה עם המורה המלווה או החונך משנת ההתמחות
34	41%	35	65%	שיחה עם רכז מקצוע
24	29%	31	57%	התרשמויות מדעות תלמידים או הורים
20	24%	25	46%	שיחה עם רכז שכבה
6	7%	14	26%	מבט על ציוני מיצ"ב או ציוני מבחנים אחרים (בגרויות)

מרבית המנהלים מסבירים בראיונות את חשיבותה של ההסתכלות המערכתית ואיסוף המידע מכמה זירות ובסיטואציות שונות כדי ללמוד על עבודתו של המורה המוערך. כך למשל מסביר ממנהל בית ספר יסודי ממגזר שפה ערבית: "צריך להסתכל על המורה בכמה זירות, בכמה תפקידים ובכמה סיטואציות ובכמה מצבים ואז לקבל תמונה כללית ולא רק דרך הכלי (תצפית)". ומנהל בית ספר יסודי ממגזר שפה ערבית מציין את המעגלים המתרחבים מתוכם הוא אוסף מידע להערכה.

המנהל יש לו מבט כללי על הצוות ואיך הצוות מתנהל, זה הנתון הראשון שאני רואה מול העיניים, נוכחות קבועה היעדרויות איחורים, לאחר מכן זה האם מגיעות איזה הערות תלונות חיזוקים מתוך השטח מצד תלמידים מצד מורים, אני שומע את הדברים האלה והתמונה מתרחבת. לאחר מכן גם שיחות שאני מקיים לשמוע איך הוא מתנהל איך הוא מרגיש בתוך בית הספר האם נוח לו או לא נוח לו מה מציק לו, ובסוף בסוף גם התצפית שלי במהלך שיעור שאני נכנס לראות שיעור, מעל לכל הדברים האלה אני גם יכול לומר שהצוות הפדגוגי הישיר המלווה אותו רכז שכבה מנהלת חטיבה עליונה, אלה מקורות נוספים שאני מקבל מהם מידע על איך הם רואים את המורה הם שבעי רצון איך הוא מתפקד מה דעתם, וכל הפרטים האלה שאני אוסף מנהל צובר את כל המידע הזה והוא מגבש פחות או יותר עמדה על אותו מורה" (מנהל, מגזר יהודי, על יסודי).

גם חלק מהמורים מציינים את איסוף המידע ממקורות נוספים מעבר לתצפית ושיחה כך למשל מורה בתיכון ממגזר שפה ערבית מציינת "המנהלת) ביקשה שאני אעביר לה מבחנים שאני כתבתי, אני לימדתי 4 כיתות מתוך 5 אז היא ממש ביקשה שאני אעביר לה את המבחנים ואני אעביר לה את החומרים שלי".

ראוי לציין כי על אף שאין כל הנחיה להישען על הישגי התלמידים של מורה כמידע או קנה מידה בהערכה, משאלון אופן ביצוע הערכת מורים עולה כי שיעור לא מבוטל של מנהלים (26%) ואף חלק מהמורים מתייחסים לציוני התלמידים כמקור מידע או שיקול. זאת על אף שבישראל לא מקובל לשייך ציוני מיצ"ב או בגרות למורה יחיד ואף שמבחינה סטטיסטית מסובך מאד להוכיח תרומה בלעדית של מורה ("ערך מוסף ") לציוני תלמידיו.

כך למשל אומרת מורה בחטיבת הביניים במגזר הערבי, כי במידה והמנהל לא מרוצה ניתן לשכנע אותו באיכות הוראתה על ידי הצגת ההתקדמות של תלמידה: " הציונים לא תמיד משקפים, אם עושים מיפוי בתחילת שנה ומיפוי בסוף שנה אז אפשר לראות איך התלמידים התקדמו". מנהלת בבית ספר ממלכתי ערבי יסודי מדגישה כי ברור לה " שאני צריכה להעריך את המורה ולבדוק האם המורה הזה שווה להיות מורה וללמד אצלי בבית הספר האם הוא מעביר את החומר הלימודי לתלמידים האם יש לו הישגים טובים- כמובן אני אבדוק את הישגי התלמידים...". ומנהלת בתיכון מקיף יהודי מסבירה כיצד היא " יודעת איך מורים מתנהלים... מההתרשמות שלי. מזה שאני נכנסת לשיעורים, מפתיעה, שומעת רואה את ההישגים שומעת את התלמידים שומעת את ההורים". אם כן, באופן גלוי או סמוי, לפחות חלק מהמנהלים מתייחסים לציוני התלמידים כרכיב בהערכה.

3.3. התצפית

3.1.3. שכיחות התצפיות ואופן ביצוען

נוהל ההערכה דורש שלוש תצפיות לפחות במורה המוערך, ומציין כי יש להשלים לפחות אחת מהן במחצית הראשונה (עד סוף ינואר). מרבית המנהלים (64%) והמורים (57%) דיווחו על מספר תצפיות תקני של שלוש פעמים ומעלה. רוב גדול של מנהלים ומורים (89%-ו-74%) דיווח כי התצפיות בוצעו במהלך כל שנת ההערכה. עם זאת, כשליש מהמנהלים ומהמורים דיווחו על שכיחות של שתי תצפיות בלבד, הנמוכה מהנדרש. 10% מהמורים דיווחו אף על פחות מכך. המורים גם דיווחו בשכיחות כפולה מהמנהלים על הידחקות הצפיות לרבעון האחרון, מצב שאינו אופטימלי מבחינת תהליך ההערכה, או על ריכוזן ברבעון הראשון בלבד, דבר שאינו מאפשר שיפור באיכות ההוראה לאור המשוב על התצפית ועשוי לגרום לביסוס הערכה על שיפוט מוקדם מדי.

טבלה 7: שכיחות התצפיות במורים לשם הערכה

המדווח	5	4	3	2	1	0	סך הכול
מורה	שכיחות	11	9	26	26	8	1
	אחוז	13.6%	11.1%	32.1%	32.1%	9.9%	1.2%
מנהל	שכיחות	1	2	32	18	0	1
	אחוז	1.9%	3.7%	59.3%	33.3%	0.0%	1.9%

טבלה 8: מועדי התצפיות

המדווח	לאורך השנה	ברבעון אחרון	ברבעון ראשון	לא בוצעו
מורה	שכיחות	61	11	9
	אחוז	74.4%	13.4%	11.0%
מנהל	שכיחות	48	3	3
	אחוז	88.9%	5.6%	5.6%

מורים עובדים לבד בכיתתם על פי רוב. צופה הנכנס לכיתה לצפות בשיעור נתפס כמי שמערער על הנורמה מקובלת, גם כאשר מדובר בצפייה במורה חדש, שהערכתו מוגדרת כחובה פורמלית וידועה. מהראיונות משתקפת התפיסה הניהולית המנחה את המנהלים בעניין זה, וניתן לזהות שתי גישות ניהוליות שונות: גישה אחת המתייחסת לצפייה כאירוע שונה ולא שגרתי עבור המורה, ולכן יש להכין את המורה לקראת כניסתו של המנהל לשיעור ולאפשר לו להתכונן לשיעור מבעוד מועד. 74% מהמנהלים מדווחים על הכנה מוקדמת של המורים לתצפית. הגישה הניהולית השנייה גורסת כי צפייה בשיעור אמורה להתרחש באופן ספונטני, כאשר המנהל נכנס לכיתה ללא הודעה מוקדמת וצופה בשיעור. בגישה זו תומכים 36% מהמנהלים. מנהלים הנוקטים בגישה זו יוצאים מהנחה (סמויה או מפורשת) שבדרך זו ניתן לזהות את כישוריו האוטנטיים של המורה כפי שאלה באים לידי ביטוי בשיעור שלא נערכה אליו הכנה מוקדמת. זאת בניגוד לשיעור צפייה שהמורה קיבל עליו מידע מראש ומתכונן לכך, ועל כן יש מנהלים הרואים זאת כ"הצגה": "את יודעת, כולנו יודעים, כשאנחנו נכנסים לתצפית אצל מורה אז המורה עושה את ההצגה הכי טובה של החיים שלו, אבל אני באמת חשוב לי שהמורה יביע את עצמו ולא צריך לעשות פוזות כמו שנקרא, לא צריך הצגות..."

יש לציין כי חוזרי מנכ"ל והנחיות באתר משרד החינוך⁵ מדגישים כי לפני התצפית יש לקיים שיחה מקדימה על בסיס מערך שיעור שבו יצפה המעריך. שיחה שנועדה לצורך קבלת מידע על ההקשר שבו מתקיים השיעור ומטרותיו ולצורך הגדרת ציפיות לקראת תהליך ההכנה והיערכות של המוערך. ניתן להבין ממסמכים אלו, כי ברור שעל התצפית להתקיים בהודעה ותיאום מראש. העובדה כי שליש מהמנהלים הציגו עמדה אחרת מעוררת סימני שאלה לגבי המודעות של כלל המנהלים לנוהל התיאום וההכנה המוקדמת לצפייה, או לגבי הזדהותם עם נוהל זה.

בגישה של הכנה המוקדמת מתקיימת פגישת טרום תצפית בה המנהל והמורה מסכימים על איסוף נתונים על ההוראה במהלך התצפית. מנהלים הנוקטים בגישה זו מצביעים על חשיבותה לצורך הפחתת חששות הנובעות מעצם נוכחותו של מנהל-צופה בזמן השיעור ע"י מתן ההזדמנות למורה להתארגן מראש ולהכין עצמו לקראת השיעור. לנקודה זו חשיבות כשמדובר במורים חדשים. המנהל קובע עם המורה מה יהיה השיעור שבו תתקיים הצפייה, האם מדובר בשיעור בודד או שיעור המהווה חלק מרצף הוראה של נושא מסוים, עוד יתואמו המקום והזמן המתאימים לצפייה:

"קודם כל בעצם העובדה שקובעים לו מועד והוא יודע מתי מנהל בית הספר נכנס אליו לשיעור אז הוא יודע, באופן מאוד לא פורמאלי אני דואג להפחית חרדות או ההתרגשות של המורה, כי יש באופן טבעי התרגשות. אני דואג להפחית את החרדות ואת ההתרגשות ולהתייחס לזה בצורה באמת כזאת שאנחנו אמורים ללמוד להעריך לתקן לשפר ולא צריך להיבהל מזה וזה לא דבר שקובע את כל העתיד של המורה" (מנהל, מגזר יהודי, על יסודי).

גישות נוספות של המנהלים להבניית התצפית באות לידי ביטוי בראיונות, למשל גישת ההכנה המוקדמת לצפייה. ישנם מנהלים העושים שימוש במעגל הלמידה השלם (תכנון-יישום-הערכה-למידה) לתכנון והערכת השיעור עם המורה כדיגום ("מודלינג") להוראה במיטבה, לעיתים על בסיס הכלי עצמו או קריטריונים מתוכו. בדברי מנהלים הנוקטים בגישה של היערכות ותכנון מוקדם לתצפית נמצא לעיתים אישוש לכך ששיחת המשוב תתקיים בזיקה לשלבי התכנון כפי שאלו באו לידי ביטוי בשיחה המקדימה ובמהלך השיעור. "היו פעמים שנתתי את הכלי הזה כמו שהוא לפני שנכנסתי לשיעור ואמרתי כשאתם בונים את השיעור שימו לב שיהיו בו הממדים הרלוונטיים ואז זה הרבה יותר ממוקד בתוך העניין הזה" (מנהלת, מגזר יהודי, יסודי). גם מורים זכרו את מעורבות המנהלים בהכנה כזו. "הייתי צריכה להתכונן לשיעור תצפית והייתי צריכה לבנות מערך שיעור. ישבתי עם המנהל לפני השיעור על מערך השיעור, עשיתי את השיעור ישבנו אחרי השיעור על השיעור (מורה, מגזר יהודי יסודי).

⁵ <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/8/8-2/HoraotKeva/K-2014-3-2-8-2-23.htm>

<http://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=117#Toc256000180>

ישנם מצבים בהם מתקיימות שתי צורות התצפית, כלומר מנהלים הנכנסים לתצפית מתוכננת ולתצפית מפתיעה בשיעורים שונים של אותו מורה. מעניין כי גם המורים לעתים רואים בתצפית מתואמת מראש סוג של הצגה או הזדמנות להרשים ובתצפית "פתע", את הצוהר לביטוי האותנטי של איכות הוראתם.

"כאשר הוא מודיע לי שהוא בא לצפות בי ולהעריך אותי אז אני מתכוון וקובע דברים מראש ומקפיד להיות יצירתי כדי למצוא חן בעיניו, אבל כאשר הוא נכנס לשיעור באופן פתאומי אז שם זה המבחן, למרות שלפעמים הוא נכנס אליי בפתאומיות ומקשיב לשיעור שלי" (מורה ז. מגזר ערבי, חטיבת ביניים).

ב.3.2. צופה יחיד או תצפית משותפת

ממרבית הראיונות עולה כי בשיעור צופה בד"כ צופה יחיד, שהינו המנהל או בעל תפקיד מטעמו: רכז המקצוע, רכז שכבה, סגן, רכז פדגוגי או מורה חונך/מלווה של המורה המוערך. מיעוט מהמנהלים נוקט בגישה של תצפית משותפת, תצפית שבה נוכח יותר ממעריך אחד הצופים ביחד עם המנהל. תצפית היא כלי מרכזי בהערכה והדיון בסוגית מספר המתצפתים בשיעור הוא סוגיה עקרונית. זאת מכיוון שגם כאשר התצפית מלווה במחווה, במהותה היא עדיין כלי פרשני וסובייקטיבי, כלומר המתצפת גם אם בעל ניסיון כדוגמת המנהל, מחווה דעה אישית על ההוראה. על כן, יש ייתרון בשילוב נקודת המבט של צופה נוסף במקביל. ריבוי מעריכים בשיעור עשוי שלא להיות נוח למורה המוערך, במיוחד כשמדובר במורה חדש יחסית במערכת, אך עם זאת, מספר צופים (לפחות שניים) יכולים להעשיר את המידע המתקבל במהלך הצפייה ולתקף את זוויות ההסתכלות השונות על המורה כך שחווות דעת בעקבות תצפית תהיינה מאוזנות יותר ולא תתבססנה על דעת יחיד.

"אני נכנס לשיעור בתיאום עם המורה, לאו דווקא לבד, אני נכנס עם הסגנית שלי, ועם לפחות עם עוד עמית או שניים, ולא דווקא מאותה דיסציפלינת לימוד" (מנהל, מגזר ערבי, יסודי).

"על מנת שאני אוכל להעריך מורה אני צריכה לבצע כמה תהליכים בעצמי או דרך עוזרים שלי שהם אולי רכז מקצוע או רכזת פדגוגית בבית הספר שהיא משמעותית מאוד, וזה נעשה דרך תצפיות אצל המורים" (ס. מנהלת, מגזר ערבי, על יסודי).

מורים מדווחים על כך שצופים בהם מספר פעמים במספר שיעורים שונים, כאשר לעיתים בכל שיעור נכנס לכיתה צופה אחר או כמה צופים באותו שיעור.

"נכנסו לצפות בי שלוש פעמים: נכנסה הרכזת, ופעם אחת נכנסה סגנית המנהל, ופעם נכנס מנהל החטיבה ונכנסה פעם אחת גם הרכזת הפדגוגית" (מורה, מגזר יהודי, יסודי ועל יסודי).

ב.3.3. תצפית מובנית ותצפית שאיננה מובנית

במהלך התצפית המעריך מתעד את רשמיו מהשיעור. שימוש בכלי מחווני במהלך התצפית (כלי תצפית של ראמ"ה/אבני ראשה) מאפשר למעריך תעד את הצפייה בתהליך שיטתי לפי רצף הנושאים בכלי. מעריך שאיננו משתמש בכלי לתצפית רושם הערות בזמן הצפייה ע"פ התרשמות אישית.

"לתצפית אני לוקחת את הכלי עם כל המימדים של ראמ"ה מודפסים ובמהלך התצפית אני מתחילה לרשום ולהעריך בתוך הכלי עצמו" (מנהלת, מגזר ערבי, יסודי).

"אם אנחנו מדברים על הערכת מורים אם אני משתמשת בכלי של משרד החינוך אז אני לוקחת את הכלי הזה ואני ממש משתמשת בו וממש עובדת לפיו נכנסת ובודקת לפי הסעיפים" (מנהלת, מגזר יהודי, על-יסודי).

"אני בגדול רושמת בתוך הכלי עצמו, כלומר בכלי שעשיתי איתו את התצפית אני רושמת עליו הערות שלי מלמטה" (מנהלת, מגזר ערבי, יסודי).

"נכנסים לשיעור לצפות איך שיעור מתנהל לפי מחוון מסוים שאנחנו הכנו, שדרגנו כמובן, מחוונים נמצאים של אבני ראשה, משרד החינוך, שדרגנו והתאמנו אותם לבית הספר שלנו" (מנהל, מגזר ערבי, יסודי).

מעניין לציין, כי לפחות אחת המנהלות רומזת כי השימוש בכלי התצפית נראה כתלוי בגורם ביורוקרטי חיצוני-עצם הצורך למלא באופן סדור ("לפי הספר" את מצבם הביורוקרטי של מורים חדשים). "אני לא נכנסת עם הכלי של משרד החינוך אלא אם זה מורה חדש שדרוש באמת למלא לפי הספר ולשלוח" (מנהלת, מגזר יהודי, על יסודי).

ב.3.4. נושאים אותם מציינים מנהלים כחשובים במהלך התצפית

מנהלים מתמקדים בנושאים מסוימים במהלך הצפייה בשיעורים, אותם הם מגדירים כבעלי חשיבות בהוראה, ובו זמנית בהתייחסות ליכולותיו משל המורה. למשל: מטרות ברורות, אופן התנהלות השיעור, מבנה השיעור, ניצול נכון של הזמן. מבחינה לימודית מנהלים מדווחים על חשיבותו של המענה הדיפרנציאלי לתלמידים ומחויבות המורה ללמידה של כל התלמידים בזמן השיעור, להשתתפות תלמידים בשיעור, ליחסי הגומלין ביניהם ועם המורה וטיפול משמעותי ויכולת שליטה בכיתה במהלך השיעור.

"אני בעיקר חשוב לי ניהול כיתה עמידה מול כיתה וידיעה שמורה צעיר מורה חדש הוא מתמקצע עם הזמן התוכן פחות חשוב לי כמו שאני רואה שהמורה נכנס מוכן שהוא עומד מול הכיתה כמו שצריך אין את הרגע שהתלמידים מרגישים בו שהמורה לא יודע מה הוא רוצה לעשות ולא מבין מה קורה" (מנהלת, מגזר יהודי, על יסודי).

"ארגון זמן, ניהול כיתה זה עמידה מול כיתה שהוא ידע לנהל אותה מבחינת משמעת מבחינת שיתוף התלמידים מהבחינה הזאת הוא צריך להסתכל עד דיפרנציאליות בשיעור, איך הוא רואה את כולם איך הוא משתף את כולם, לא זה שהוא יעמוד ויצפה שכל התלמידים יכתבו, כמה הוא מתעסק בבעיות משמעת ואיך הוא מתעסק בבעיות משמעת בזמן שיעור, אלה הדברים שהם מבחינתי חשובים" (מנהלת, מגזר יהודי, יסודי).

ג. כיצד משתמשים המנהלים במידע וכיצד הם מתווכים אותו למורים המוערכים?

ג.1. כיצד משתמשים במידע לצורך מילוי כלי ההערכה?

טבלה 9: אופני שימוש במידע למילוי הכלי

מורים		מנהלים		
26	31%	2	4%	לא השיב/לא יודע
14	17%	15	28%	המנהל ביצע התרשמות כללית על בסיס התצפיות ואז מילא את כל המימדים בכלי ההערכה. נוספה התייחסות לראיות רק במרכיבים בהם קיבלה מורה ציון נמוך
23	28%	16	29%	המנהל השתמש בפריטי המידע כדי למלא את כלי ההערכה לפני שיחת ההערכה, וכדי לרשום ראיות ודוגמאות פרטניות לכל מרכיב ספציפי בהערכה
20	24%	21	39%	המנהל מילא את כלי ההערכה לאחר השיחה המסכמת, בעיקר בעזרת דוגמאות שהמורה נתן.
82	100%	54	100%	סה"כ

נראה כי לחלק גדול מהמורים לא ברור כיצד מילא המנהל את ההערכה ובאיזה אופן הסתמך על הכלי ועל פריטי המידע השונים. מבין אלו שדיווחו על אופן מילוי ההערכה, התשובה השכיחה היתה כי המנהל מילא את כלי ההערכה מראש, לפני שיחת ההערכה וללא דו-שיח עם המורה ובאופן מפורט ביותר. מעניין כי בקרב המנהלים התשובה השכיחה ביותר היתה כי המנהל מילא את ההערכה לאחר שיחה עם המורה ועל בסיס דברי המורה בשיחה. הפערים בהתפלגות השכיחויות היו מובהקים ($\chi^2(3)=15.18, p<.001$).

במספר ניכר של ראיונות ציינו מורים כי לא הכירו את כלי ההערכה כלל לפני ביצוע שיחת ההערכה המסכמת.

כך למשל אומרת מורה מתיכון מקיף דובר עברית, אודות המנהלת שלה, כי "היא העריכה אותי לפי הכלי אבל אני לא ראיתי אותו לא לפני ולא אחרי... כנראה היא העריכה אותי מהכלי, אני לא זוכרת בדיוק מה היא אמרה... פיזית לא ראיתי. אני לא יודעת מה זה הכלי...". גם חלק מהמנהלים מציינים כי הם לא הציגו למורים החדשים את כלי ההערכה. מנהלת בתיכון מקיף דובר עברית אומרת כי המורים כבר פגשו את הכלי בסמינר, ואילו מנהל בתיכון דובר עברית מצהיר "לא, אני לא הראיתי את זה אף פעם... לא חשבתי על זה, חשבתי שהכלי הזה בשביל המנהל ואני לא חושב שהמורה יודע שהוא נבחן בדברים האלה." ואילו מנהלת בית ספר יסודי דובר עברית מסבירה את השיקול שלא לחשוף את המורות לכלי בעודף מידע שהוא מכיל "אני לא הראיתי למורות את הטופס המלא של הכלי הזה כי אני חושבת שבסופו של דבר בכל שיחות המשוב אחרי התצפיות וגם בשיחות סוף השנה, הכלי הזה הוא הרבה יותר מדי מפורט ומורכב לצורך שינוי של מורה".

2.ג. האם השימוש בכלי הערכה מבוסס על ראיות ברורות ורלבנטיות לרכיבי ההערכה?

חלק זה במחקר מתבסס על ניתוחו של מדגם של 400 ההערכות המילוליות הנלוות לכל אחת מההערכות המספריות של המורים. הרכיב המילולי בהערכת המורים מורכב משלושה סיכומי תצפיות ושלוש תגובות המורה המוערך לגביהם, מהערכה מסכמת, הצגת החוזקות, הצגת הנקודות לשיפור והגדרת יעדים להמשך. חלקים אלו בהערכה אמורים לשמש תיעוד של השיח הפדגוגי בין המורה למנהל, וכן לספק ראיות שיהוו ביסוס לציון הכמותי ולהמלצה המסכמת.

שאפנו לראות האם הראיות המילוליות מסייעות להכרעה לגבי המלצה לאי-מתן קביעות או לשנת ניסיון נוספת. אולם כזכור, השכיחות של אי-מתן קביעות היא זניחה ואילו השתמשנו במדגם מייצג היה עלינו להסתפק בכ-8 הערכות מתוך 400, שיעור שאינו מאפשר השוואה משמעותית. שאפנו גם לבחון האם בראיות המילוליות יש מידע היכול להסביר מדוע מספר לא קטן של מורים מומלצים לשנת ניסיון נוספת או אף לאי-מתן קביעות, אף שיש להם ציון ממוצע גבוה יחסית, ולהיפך. אולם שוב, בגלל השיעור הנמוך יחסית של מורים אלו הם היו מקבלים ייצוג זניח במדגם מייצג. בעיה דומה היתה עשויה לעלות במידה ונרצה לבצע השוואה בין המגזר היהודי לערבי. לאור זאת, לצורך בחירת ההערכות המילוליות, יצרנו מדגם שכבות שבו נתנו משקל יתר להערכות שזכו להמלצות לשנת ניסיון נוספת (25%) ולאי מתן קביעות (25%), ומשקל חסר להמלצות לקביעות (50%). כך גם נתנו משקל יתר למגזר הערבי (30%), ובעקבות זאת משקל יתר קל ל-3 עשירוני הטיפוח הגבוהים (שכבות כלכליות חברתיות חלשות יותר ששיעורן במדגם היה 41%) לעומת השלישון האמצעי (34%) והעליון (25%). כמו כן, כללנו במדגם ההערכות המילוליות שיעור שווה של מקרים "טעוני הסבר" של מורים שזכו להמלצה לקביעות אף שקיבלו ציון מספרי נמוך, ומורים שקיבלו המלצה לניסיון נוסף אף שקיבלו ציון מספרי גבוה יחסית ומקרים "מובנים" של מורים שקיבלו המלצה לקביעות על בסיס ציון מספרי גבוהה או המלצה לאי-מתן קביעות על בסיס ציון מספרי נמוך. גם שיעור בתי הספר היסודיים (53%), חטיבות הביניים (17%) והתיכונים (30%) במדגם שונה משיעורם בכלל ההערכות.

בניתוח ההערכות עשינו, ראשית כל, מאמץ לזהות לאילו ממרכיבי הכלי הייתה התייחסות רבה יותר בהערכות המילוליות. ניתן גם להתייחס לתיעוד המילולי של התצפיות, כמו גם לרכיבים המילוליים בהערכה המסכמת כראיות תומכות או כהסברים לציונים הכמותיים ברכיבי כלי ההערכה ולהמלצת ההחלטה. זאת משום שבנוהל ההערכה נאמר מפורשות כי במרכזן של הראיות התומכות בהערכת עבודת המורה עומדות התצפיות בשיעור. בסיווג מידע מילולי כראיה לרכיב, נשענו על הגדרות מרחיבות ככל האפשר, שכן המנהלים אינם מחויבים ואינם נוטים לציין לאיזה רכיב בכלי ההערכה מכון כל היבט בתיאור שלהם את הוראת המורה. כך למשל, כל התייחסות לכך שהמורה מקשיב למשוב או מפיק ממנו תועלת שימשה כראיה לרכיב "למידה משותפת ורפלקציה" ולא רק קטעים בתגובת המורה המעידים על ניתוח עבודתה או הערה מפורשת של מנהל כי המורה מבצעת רפלקציה. כל התייחסות ליחס המורה לתלמידה סווגה כראיה לרכיב "מהות הקשר מורה-תלמיד" ולא רק עדויות על קיום שיחות אישיות סדירות. כל אזכור של מצגת שימש כבסיס לקידוד כראיה לרכיב "שימוש בטכנולוגיה" וכן הלאה. מעבר לכך, זיהינו מספר תופעות שהפכו בסיס לקידוד של תמות וקטיגוריות שעלו מהנתונים. כך למשל, לאור הפער הניכר ברמת הפירוט ובעושר השיח הפדגוגי, סיווגנו הערכות כדלות (מספר מילים בודדות לגבי חלק קטן מהיבטי ההערכה וכאלו המתייחסות להיבטים טכניים בלבד, או כוללות תיאורים

לא מנומקים) או עשירות (שימוש במושגים המבטאים שיח פדגוגי, מבט מקיף ומורכב על עבודת המורה). כן סיווגנו את סיכומי הצפייה ותיאור חוזקות וחולשות המורה ככלליים לעומת כאלו הכוללים תיאור מפורט וקונקרטי ממנו ניתן ללמוד על עבודת המורה. כמו כן, חלק ניכר (75%) מההערכות כללו התייחסויות לתכונות אישיות של המורה (מסודרת, חרוצה, אסרטיבית, אמפטיית), מכיוון שרוב ההתייחסויות לא ניתנו לסיווג ברור תחת רכיב הערכה, וכולן היו התייחסויות חיוביות, כללנו אותן תחת קטגוריה אחת של תכונות אישיות חיוביות.

ג.2.1. השימוש בראיות ועושר התיאור הפדגוגי בהערכה המילולית

בהערכות שנדגמו ניכרת שונות רבה ברוחב, עומק ועושר השיח הפדגוגי. ההבדלים מתבטאים הן בכמות הכתיבה, הן בשכיחות ופירוט הבאת הדוגמאות והראיות מן התצפית, הן בטיב ההתייחסות לעבודת המורה ומורכבותה. כ-65% מההערכות אופיינו כהערכות דלות, שרוב רכיביהן, סיכומי התצפית, תגובות המוערך, ואף ההערכה המסכמת שלהן כללו מילים ספורות המנוסחות בשפה כללית. רק ב-55% מההערכות זיהינו לפחות סיכום צפייה או היבט (הערכה מסכמת, חוזקות, לשיפור וכו') אחד הכולל התייחסות מפורטת וקונקרטית לעבודת המורה.

לא מעט מההיגדים הרווחים הם לקוניים וטכניים. כך למשל אחד הביטויים הרווחים ביותר בהערכות, במיוחד אלו הדלות, היה "מערך שיעור מובנה". ביטוי שיכול לשמש אולי ראיה ל"אחריותיות וכתיבת תכניות עבודה", או ל"מטרות השיעורים והתאמתן לתנאים", שכן התבחינים בשני רכיבים אלה מרמזים על כתיבה מראש של מערך על פי מטרות התואמות לתכנית הלימודים ותלמידים. אך סביר יותר כי הוא מבטא בפשטות את העובדה שמורה מוערך הגיש למנהל מערך שיעור לפני השיעור. ואולי אף מרמז כי עצם קיום מערך שיעור הינו תופעה חריגה מספיק עד שהיא ראויה לציון בהערכה. יש לקחת ממצא זה בזהירות, וכן את כל הממצאים הבאים. שכן ההערכה המילולית הכתובה אינה תיעוד ישיר של השיח הפדגוגי, והיא במיטבה סיכום מפורט שלו ולעתים קרובות תקציר מזוהז. חוסר הפירוט אינו בהכרח עדות לדלות השיח הפדגוגי שקיימו המעריך והמוערך. הוא עשוי גם בפשטות להעיד על קוצר זמן או קושי בכתיבה הנובעים מעומס התיעוד והניירת המוטלים על מנהלים.

טבלה 10: שכיחות הופעת אזכורים לרכיבים והיבטים בכלי ההערכה, בתוך ההערכות המילוליות

שכיחות	שיעור מתוך 399	רכיב או היבט המוזכר בהערכה המילולית (המספור לפי מספר הרכיב בכלי ההערכה, הראיות חיוביות אלא אם צוין אחרת)
340	85%	28. למידה משותפת ורפלקציה אישית
228	57%	21. השתתפות התלמידים ויחסי גומלין בכיתה
224	56%	17. מגוון דרכי הוראה, למידה והערכה
200	50%	16. הוראה דיפרנציאלית לקידום המחויבות ללמידת כל התלמידים
160	40%	27. מהות הקשר מורה-תלמיד ושגרת מפגשים
160	40%	9. בקיאות בתחום הדעת ושימוש בשפה מקצועית
156	39%	1. מחויבות להצלחת כל התלמידים בהיבטים הקוגניטיבי, הרגשי, הערכי והחברתי
148	37%	29. השתתפות במסגרות לפיתוח מקצועי ויישום הלמידה

144	36%	18. טכנולוגיות תקשוב בהוראה ובלמידה
144	36%	5. עבודת צוות והשתלבות בפעילויות/משימות בית-ספריות
136	34%	ראיה שלילית ברכיב 21. השתתפות התלמידים ויחסי גומלין בכיתה
116	29%	ראיה שלילית ברכיב 15. התנהלות השיעורים : מבנה, ניצול זמן וגמישות
112	28%	4. השקעה בהוראה
108	27%	ראיה שלילית ברכיב 16. הוראה דיפרנציאלית לקידום המחויבות ללמידת כל התלמידים
104	26%	15. התנהלות השיעורים : מבנה, ניצול זמן וגמישות
104	26%	26. קביעת כללים בארגון הכיתה ובניהולה
104	26%	ראיה שלילית ברכיב 26. קביעת כללים בארגון הכיתה ובניהולה
100	25%	30. מעורבות בקהילת תחום הדעת
100	25%	ראיה שלילית ברכיב 29. השתתפות במסגרות לפיתוח מקצועי ויישום הלמידה
88	22%	14. מטרות השיעורים והתאמתן לתנאים
88	22%	7. אחריותיות / כתיבת תכנית עבודה ומתן דין וחשבון על ביצועה
84	21%	ראיה שלילית ברכיב 17. מגוון דרכי הוראה, למידה והערכה
76	19%	12. תכנון ההוראה והלמידה תוך התייחסות לקשיים אופייניים
64	16%	ראיה שלילית ברכיב 19. הפעלות לטיפול חשיבה מסדר גבוה
60	15%	ראיה שלילית ברכיב 28. למידה משותפת ורפלקציה אישית
60	15%	ראיה שלילית ברכיב 9. בקיאות בתחום הדעת ושימוש בשפה מקצועית
56	14%	8. שיתוף הורים בהיבט החינוכיראיה שלילית ברכיב לימודי
52	13%	19. הפעלות לטיפול חשיבה מסדר גבוה
52	13%	ראיה שלילית ברכיב 14. מטרות השיעורים והתאמתן לתנאים
52	13%	ראיה שלילית ברכיב 18. טכנולוגיות תקשוב בהוראה ובלמידה
52	13%	11. התאמת משאבים ותהליכי הוראה למאפייני תחום הדעת
52	13%	22. מתן משוב מקדם למידה
52	13%	ראיה שלילית ברכיב 3. קוד התנהגות ואתיקה מקצועית
48	12%	3. קוד התנהגות ואתיקה מקצועית
44	11%	ראיה שלילית ברכיב 22. מתן משוב מקדם למידה
44	11%	10. הכרת תכנית הלימודים של תחום הדעת
44	11%	ראיה שלילית ברכיב 12. תכנון ההוראה והלמידה תוך התייחסות לקשיים אופייניים
44	11%	ראיה שלילית ברכיב 5. עבודת צוות והשתלבות בפעילויות/משימות בית-ספריות
40	10%	2. מכוונות להטמעת ערכים וביטויים בתהליכי הוראה ברכיב למידה
36	9%	ראיה שלילית ברכיב 7. אחריותיות / כתיבת תכנית עבודה ומתן דין וחשבון על ביצועה
36	9%	ראיה שלילית ברכיב 30. מעורבות בקהילת תחום הדעת
36	9%	ראיה שלילית ברכיב 27. מהות הקשר מורהתלמיד ושגרת מפגשים
32	8%	תכונות אישיות של המורה ראיה שלילית ברכיב יוזם

32	8%	ראיה שלילית ברכיב 1. מחויבות להצלחת כל התלמידים בהיבטים הקוגניטיבי, הרגשי, הערכי והחברתי
32	8%	ראיה שלילית ברכיב 11. התאמת משאבים ותהליכי הוראה למאפייני תחום הדעת
24	6%	ראיה שלילית ברכיב 8. שיתוף הורים בהיבט החינוכי ברכיב לימודי
20	5%	ראיה שלילית ברכיב 25 סביבה לימודית מפעילה.
20	5%	25. סביבה לימודית מפעילה
20	5%	6. שותפות עם גורמי הסיוע
20	5%	20. פעולות ליצירת מעורבות של תלמידים בהיבטים חברתיים וערכיים
16	4%	ראיה שלילית ברכיב 10. הכרת תכנית הלימודים של תחום הדעת
16	4%	ראיה שלילית ברכיב 4. השקעה בהוראה
12	3%	ראיה שלילית ברכיב 24. חזות הכיתה וארגונה
12	3%	24. חזות הכיתה וארגונה
12	3%	13. קישור לתחומי דעת אחרים ו/או להיבטים ערכיים
8	2%	ראיה שלילית ברכיב 23. משוב לשיפור ההוראה
8	2%	23. משוב לשיפור ההוראה
8	2%	ראיה שלילית ברכיב 6. שותפות עם גורמי הסיוע

ג.2.2. קשר בין ראיות לאיכות הוראה בהערכה המילולית ובין המלצת המנהל ביחס למתן הקביעות.

ככלל, ראוי לשים לב כי בהערכות המילוליות שנדגמו, לא הופיעו בשכיחות רבה התייחסויות ישירות לרכיבים או ראיות שהוצגו כתמיכה להכרעה ברכיב. כפי שניתן לראות מטבלה 10, לחלק ניכר מהרכיבים יש התייחסות רק במיעוט זניח מתוך ההערכות. כלומר, בעוד שהמנהלים מחויבים להתייחס לכל אחד מהרכיבים מספרית, המנהלים ממעטים להציג ראיות מילוליות המקושרות אל הרכיבים ישירות או אף ראיות שניתן לפרש אותן כמתייחסות באופן כלשהו לרוב הרכיבים. ממצא זה מעלה סימני שאלה לגבי הביסוס של ההערכה.

בתהליך הניתוח קודדו בנפרד ראיות חיוביות ביחס לרכיב וראיות "שליליות", בין השאר משום שיתכן כי מורה אכן יפגין את שניהם בעבודתו. עם זאת ראוי לשים לב שגם לגבי הרכיבים ששכיחות הראיות הנוגעות להם היא הגבוהה ביותר, מעל לרבע ההערכות אינן כוללות ראיות חיוביות או שליליות. לגבי לא מעט מהרכיבים, גם כאשר מקובצות הראיות החיוביות והראיות השליליות יחד, הן עדיין אינן מופיעות ביותר ממחצית מהערכות.

במקרים בהם ראיות לרכיבי הערכה מופיעות בהערכות המילוליות, ראוי לשאול האם הן מתקשרות באופן משמעותי להמלצה הסופית ביחס לקביעות או לציון המספרי ברכיבי ההערכה הרלבנטיים. מספר רכיבים זכו לאזכור גלוי או מרומז שכיח יותר, וניתן לראות שחלק מהם מופיעים בשכיחות גבוהה מהמצופה בהערכות שבסיכומן המלצה למתן קביעות או המלצה לאי מתן קביעות. כך למשל, כפי שניתן לראות בטבלה 11, 72% מהמורים שבהערכתם הופיע אזכור חיובי ביחס לרכיב "התנהלות השיעורים (מבנה, ניצול זמן וגמישות)" קיבלו המלצה לקביעות בעוד ששכיחות ההמלצה לקביעות במדגם היתה 50%. לשם השוואה רק 8% מהמורים שבהערכתם הופיע אזכור חיובי לרכיב התנהלות שיעורים הומלצו לאי-מתן קביעות בעוד ששיעור המלצה לאי-קביעות במדגם שלנו היה 25%.

אף שהם הופיעו באופן כללי בשכיחות נמוכה יותר, נראה כי לחלק מהראיות השליליות הנוגעות לרכיבים בהערכה, יש לא מעט השפעה על הסיכוי להמלצה לקביעות או אי-מתן קביעות. כך למשל 83% מהראיות המרמזות על חוסר מחויבות להצלחת כל התלמידים הופיעו בהערכות שסוכם בהמלצה לאי-מתן קביעות בעוד שהשכיחות הצפויה היתה 25%. הדבר נכון גם ביחס לראיות שליליות לגבי מהות הקשר מורה-תלמיד, קביעת כללים בניהול כיתה ובקיאיות בתחום הדעת.

במבט כולל, ניתן לזהות שתי תופעות מעניינות. הראשונה היא, כי נראה שהראיות המילוליות מרוכזות ריכוז יתר בשני הקצוות (מתן קביעות ואי-מתן קביעות), מאשר בהמלצה לשנת ניסיון נוספת. יש לסייג ולציין כמובן כי במדגם האמיתי של כלל ההערכות, מתן קביעות אינו קצה אלא המצב השכיח ואילו שנת ניסיון ואי-מתן קביעות הן החריגים. השניה היא, כי אף שראיות שליליות מופיעות בשכיחות נמוכה יותר באופן כללי, נראה כי יש להן קשר חזק יותר עם המלצות לאי מתן קביעות מאשר הקשר של ראייה חיובית להמלצה על מתן קביעות.

⁶ כל הממצאים המדווחים בסעיף מבוססים על צלוח הנתונים ועל מבחני התפלגות שכיחויות (כי בריבוע) במובהקות $p < 0.01$.

טבלה 11: התפלגות הערכות שנמצאו בהן ראיות/אזכורים לרכיבי הערכה בהערכה המילולית לפי המלצה סופית*

אזכור/ראיה לרכיב	המלצה לאי-מתן קביעות (25%)	המלצה לשנת ניסיון נוספת (25%)	המלצה למתן קביעות (50%)
התנהלות השיעורים (מבנה, ניצול זמן וגמישות) חיובי	8%	20%	72%
התנהלות השיעורים (מבנה, ניצול זמן וגמישות) שלילי	40%	13%	47%
מחויבות להצלחת כל התלמידים חיובי	7%	25%	68%
מחויבות להצלחת כל התלמידים שלילי	83%	10%	7%
השתתפות התלמידים חיובי	10%	24%	66%
השתתפות התלמידים שלילי	49%	17%	34%
מגוון דרכי הוראה	14%	21%	65%
לא מגוון דרכי הוראה	40%	24%	36%
הוראה דיפרנציאלית	9%	26%	65%
קושי בהוראה דיפרנציאלית	42%	21%	38%
קשר מורה תלמיד חיובי	10%	23%	67%
קשר מורה תלמיד שלילי	65%	15%	20%
קביעת כללים בניהול הכיתה	13%	28%	59%
קביעת כללים בניהול הכיתה שלילי	53%	22%	25%
בקיאות בתחום הדעת ושימוש בשפה מקצועית	17%	27%	56%
בקיאות בתחום הדעת ושימוש בשפה מקצועית שלילי	60%	13%	27%
התנהלות השיעורים חיובי	8%	21%	38%
התנהלות השיעורים שלילי	47%	16%	27%

גם בניתוח במבט מכיוון הפוך, כמוצג בטבלה 12 ניכר קשר בין המלצה לראיה. המלצה לקביעות מעלה את הסיכוי לכך שמנהל ירשום ראיות חיוביות בכל רכיב כמעט. בקרב מומלצים לקביעות נמצאו התייחסויות חיוביות לרכיבי הערכה בשיעור גבוה מהשיעור של התייחסויות כאלו בכל המדגם והתייחסויות שליליות נמצאו בשיעור נמוך משיעורן בכל המדגם. בקרב מומלצים לאי-מתן קביעות ניתן לזהות תמונה הפוכה בדיוק. יש לציין כי ניתוח בגישה זו מניח כי הנטייה של המנהל לקביעת ההמלצה המסוימת מובילה אותו להוסיף ראיות מילוליות התומכות בה, כדי לבסס את ההמלצה.

טבלה 12: שיעור ההערכות בהן הופיעו אזכור/ראיות לרכיבי ההערכה בתוך ההערכה המילולית, מתוך ההערכות בכל קטיגורית המלצה לקביעות

אזכור/ראיה לרכיב	שכיחות מכלל המדגם	שכיחות בקרב המלצה לאי-מתן קביעות	שכיחות בקרב המלצה לשנת ניסיון נוספת	שכיחות בקרב המלצה למתן קביעות
השתתפות התלמידים חיובי	57%	24%	55%	74%
השתתפות התלמידים שלילי	34%	67%	23%	23%
מגוון דרכי הוראה	56%	32%	48%	72%
לא מגוון דרכי הוראה	21%	34%	20%	15%
הוראה דיפרנציאלית	50%	19%	52%	64%
אין הוראה דיפרנציאלית	27%	45%	22%	20%
קשר מורה תלמיד חיובי	40%	16%	38%	54%
קשר מורה תלמיד שלילי	9%	22%	5%	4%
התנהלות השיעורים (מבנה, ניצול זמן וגמישות)	26%	8%	21%	38%
התנהלות השיעורים (מבנה, ניצול זמן וגמישות) שלילי	29%	47%	16%	27%
קביעת כללים בניהול הכיתה	26%	14%	30%	31%
קביעת כללים בניהול הכיתה שלילי	26%	55%	22%	13%
התנהלות השיעורים חיובי	26%	8%	21%	38%
התנהלות השיעורים שלילי	26%	47%	16%	27%

מעבר לראיות שזוהו לרכיבים ספציפיים בכלי ההערכה, עלו מהממצאים, כזכור, גם מספר אפיונים או תמות של ההערכות שאינן נכללות ברכיב ספציפי, כדוגמת שפה פדגוגית עשירה ותיאור מפורט. נמצא קשר מסוים בין מאפיינים אלו של ההערכה המילולית לבין המלצה לקביעות. השימוש בשיח פדגוגי עשיר רווח יותר מהמצופה סטטיסטית (בשיעור מועט של כ-7%) בהערכות שזכו להמלצה לקביעות ופחות מהמצופה בהערכות עם המלצה לשנת ניסיון נוספת. גם הופעת תיאור מפורט וקונקרטי של ההוראה רווחה יותר מהמצופה (בשיעור מועט אם כי מובהק, של כ-3%) בהערכות שזכו להמלצה לקביעות או לאי-מתן קביעות, ופחות מהמצופה, בהערכות עם המלצה לשנת ניסיון נוספת. התייחסות לתכונות אישיות חיוביות רווחה יותר מהמצופה בהמלצות לקביעות ופחות מהמצופה בהמלצות לאי-מתן קביעות (פער של 5% מהמצופה בשניהם), אך ללא השפעה על המלצה לניסיון נוסף.

ג.2.3. קשר בין ראיות בהערכה מילולית לציון המספרי ברכיבים ספציפיים בכלי ההערכה

נמצאו קשרים בינוניים בין הופעת ראיות הנוגעות לרכיב לציון באותו רכיב. ניתוח זה מורכב ויש להתייחס אליו בזהירות, משום שריבוי הקטיגוריות בציון המספרי, ושכיחותן השונה, מובילה לכך ששיעור הראיות המופיעות בהערכות שקיבלו כל ציון מספרי הוא מראש קטן וגם הסטיות מהשיעור המצופה קטנות וקשות לפרשנות.

לעתים ניתן לזהות קשר ברור יחסית, כאשר הראיות המילוליות נראות כמנבאות את הציון המספרי, כך למשל, 90% מהמוערכים שבהערכותיהם המילוליות נמצאה התייחסות לקושי בלמידה משותפת ורפלקציה, זכו להערכה נמוכה (עד רמת בסיס גבוהה) ברכיב זה. מקבלי הערכה נמוכה ברכיב זה היוו רק 40% מכלל המדגם, כלומר ראיות לקושי בלמידה משותפת ורפלקציה העלו מאד את הסיכוי לקבלת הערכה נמוכה. ברוב המקרים המתאם בין הראיות בהערכה המילולית ובין הציון הכמותי היה נמוך. כך למשל, ראיות לגיוון בדרכי הוראה למידה והערכה וראיות לחוסר גיוון ברכיב זה, הסבירו רק 11% מהשונות בציון $(F(2,396)=25.88, p<.001)$ $(B(SE)=-.97(.16), \beta=-.23, t=-4.91, p<.001)$, $(B(SE)=.78(.62), \beta=.23, t=4.83, p<.001)$.

גם בפרשנות בכיוון הפוך, כאשר מנסים לראות האם בהערכות מורים שנקבע להם ציון מספרי מסויים ניתן לזהות שכיחות גבוהה יותר של ראיות התומכות בציון, לא נמצא פער חותך בשימוש בראיות. ראיות לגיוון בדרכי הוראה הופיעו אמנם בשכיחות גבוהה יותר בהערכות מורים שקיבלו הערכה גבוהה ברכיב זה (אצל מעל 60% מתוכם), אולם הן הופיעו גם בהערכות של מורים שקיבלו הערכה ברמת בסיס או מתחת לבסיס באותו רכיב, ולכן היה מצופה כי לא יצוינו לטובה בגיוון דרכי הוראה (37%-ו 25% מתוכם בהתאמה).

ראיות להשתתפות תלמידים ויחסי גומלין חיוביים בכיתה וראיות לחוסר ברכיב זה, הסבירו 23% מהשונות בהערכה כמותית רכיב זה. $(F(2,396)=61.42, p<.001)$ $(B(SE)=.89(.15), \beta=.27, t=6.07, p<.001)$, $(B(SE)=-1.31(.15), \beta=-.38, t=-8.63, p<.001)$ ראיות להשתתפות תלמידים נמצאו 57.5% מההערכות, והופיעו בשכיחות גבוהה יותר בהערכות מורים שקיבלו הערכה גבוהה ברכיב זה (אצל מעל 67% מתוך המוערכים ברמות מיומן ומצטיין). הן הופיעו (אם כי בשיעור נמוך מכך) גם בהערכות של מורים שקיבלו הערכה ברמת בסיס או מתחת לבסיס (28%-ו 10% מתוכם בהתאמה) ברכיב זה.

ראיות להוראה דיפרנציאלית וראיות לאי התייחסות לשונות בין התלמידים, הסבירו 17% מהשונות בהערכה כמותית רכיב זה. $(F(2,396)=41.61, p<.001)$ $(B(SE)=.90(.16), \beta=.26, t=5.71, p<.001)$, $(B(SE)=-1.29(.18), \beta=-.33, t=-7.22, p<.001)$ ראיות להוראה דיפרנציאלית הופיעו ב-50% מההערכות שנותחו. הן הופיעו בשכיחות יתר בהערכות מורים שקיבלו הערכה גבוהה ברכיב זה (אצל כ-60% מתוך המוערכים ברמות מיומן ומצטיין). הן הופיעו בשיעור נמוך מכך בהערכות של מורים שקיבלו הערכה ברמת בסיס או מתחת לבסיס (37%-ו 17% מתוכם בהתאמה) ברכיב זה. ראיות להתעלמות משונות בהוראה הופיעו ב-27% מההערכות שנבדקו, אך הופיעו בשכיחות יתר בקרב מורים שהוערכו כמצויים מתחת רמת בסיס ברכיב זה (אצל 54% מתוכם).

מעניין לציין כי גם המנהלים מראים מדי פעם אי בהירות לגבי מילוי הציון המספרי ברכיבי הכלי השונים.

"מחויבות המורה להצלחת תלמידיו..." איך אני מודד מחויבות? זה דברים שאתה רואה במשך שנה, לא בשיעור, לא בזירה אחת, לא ביום אחד, זה נראה לי, "האם השתמש במדיה או מה שנקרא בטכנולוגיה חדישה בצורה מושכלת" יכול להיות שהוא בכלל לא השתמש בשיעור הזה, מה זה אומר? שהוא לא משתמש בכלל? יכול להיות שהיום הוא השתמש. אז זה אומר שתמיד הוא משתמש?

ג.3. שונות בין מגזרים בראיות המילוליות

במגזר הערבי מסתמנת בשכיחות מועטה יותר מהמגזר היהודי הנטייה להציע תיאור מילולי מפורט וקונקרטי. ייתכן והדבר נובע מהקושי לבצע הערכה בשפה שניה. כפי שניתן לראות בטבלה 13, שיעור הראיות החיוביות לגבי רכיבים מרכזיים היה נמוך יותר משיעורן בהערכות במגזר היהודי. כך למשל, ברכיבים: קביעת כללים בניהול כיתה, השתתפות תלמידים, מהות הקשר מורה תלמיד, ניכרת שכיחות נמוכה יותר של ראיות חיוביות. עם זאת, ברכיב התנהלות השיעורים ניכרת דווקא שכיחות נמוכה יותר של ראיות שליליות. ניתן לייחס את רוב ההבדל לפער בין המגזרים בתיאור מפורט וקונקרטי, שכאמור אולי נובע מאתגר השפה.

טבלה 13: פערים בשימוש בראיות לפי מגזר שפה

היבט/רכיב הערכה	שכיחות כוללת	שכיחות בהערכות במגזר היהודי	שכיחות בהערכות במגזר הערבי
תיאור מפורט	54%	61%	40%
השתתפות תלמידים	57%	62%	46%
קשר מורה תלמיד	41%	46%	28%
קביעת כללים	26%	30%	18%

ג.3.1. שונות לפי שלבי חינוך

נמצאו הבדלים מעטים אך מעניינים בשכיחות השימוש בראיות בין שלבי החינוך. בבתי הספר היסודיים נטו המנהלות לספק יותר תיאורים מפורטים וקונקרטיים ולהשתמש ביותר ראיות חיוביות לרכיבים מרכזיים כגון גיוון דרכי הוראה והוראה דיפרנציאלית. עם זאת, בתיכון נטו מנהלים לתת יותר הערכות מסכמות חיוביות מאד. כדי לבחון האם יש קשר בין שלב החינוך לציון ההערכה גם בציון הכמותי, בוצעו מבחני t למדגמים בתלתי-תלויים. נמצא הבדל מובהק בציון ממוצע של כל רכיבי הציון $(t(14987)=-10.53, p<.001; M(SD)_{\text{yesodi}}=3.42(1.19), M(SD)_{\text{tichon}}=3.66(1.25))$ ניתן היה לשער כי הפער נובע מהערכת יתר במדדים ספציפיים, בהם אולי מפעילים המנהלים בתיכון הערכה מפצה בשל אי הרלבנטיות שלהם לעבודת המורה בתיכון, כדוגמת חזות הכיתה, שמורים ואף מחנכים בתיכון אינם מצופים להשקיע בה את זמנם. אולם דווקא ברכיב זה לא נמצא הבדל מובהק בין שני שלבי החינוך. לעומת זאת נמצא פער עקבי בכל יתר התחומים (למעט קוד התנהגות ואתיקה מקצועית), המרמז אולי על הפעלת רף מקל מעט על ידי מנהלי התיכונים.

לסיכום, ניתוח ההערכות המילוליות מעלה תמונה מעורבת. מחד, ההערכות המילוליות נוטות להיות דלות, חלק ניכר מהן אינן כוללות ראיות לרכיבים המרכזיים בהערכה ואינן מבטאות שיח פדגוגי מפותח. נדמה כי לחלק

ניכר מהמנהלים זהו עול נוסף, שהם אינם ממלאים בהתלהבות יתרה. ניתן היה לשער כי ראיות מילוליות מפורטות יופיעו בשכיחות גבוהה יותר בהמלצות שאינן שכיחות, ובמקרה הנידון, בהמלצות לנסיון נוסף או לאי מתן קביעות. עם זאת, לא נמצא כי בהערכות שהובילו להמלצה על ניסיון נוסף ניתנו יותר ראיות מילוליות היכולות לבסס את ההמלצה, אף שזו שהינה ההחלטה ה"שלילית" הרווחת במדגם האמיתי, כלומר יש להתייחס אליה כמקרה הדורש הסבר. ככלל הערכות שאופיינו כהערכות שליליות לא היו בהכרח עשירות ומפורטות יותר, ואף להיפך. גם ההבדלים בשכיחות השימוש בראיות בין רמות שונות של ציון כמותי ברכיב הערכה נטו להיות קטנים. כלומר הקשר בין הראיות לבין רכיבי הכלי הוא מתון בלבד.

מאידך. בהערכות בהן נמצא שימוש בראיות, נמצא כי הראיות הנוגעות למרבית הרכיבים אכן ניבאו במידה זו או אחרת את הציון המספרי ברכיב ואת ההמלצה הסופית. כמו כן נמצא, כי השונות בשכיחות של הופעת הראיות השליליות בין קטיגוריות ההמלצה השונות היתה מובהקת, לפחות לגבי המלצות לאי-מתן קביעות. קשה כמובן לטעון ליחס סיבתי או להוכיח כי הראיות הן הגורם להמלצה, ולא ההמלצה היא הגורם לשימוש בראיות. אך גם אם ההסבר השני הוא התקף, ניתן לפחות לציין לחיוב את המאמץ לצרף ראיות לביסוס המלצות קשות.

ניכר הבדל מסוים בשכיחות השימוש בראיות והתיאור המפורט, בין המגזר היהודי והערבי ובין שלב חינוך יסודי ועל יסודי. ייתכן כי ההסבר לפער הבין מגזרי נובע מעומס האתגר הלשוני, ובמקרה זה נשאלת השאלה כיצד לענות על הקושי. ייתכן כי הנטייה לפירוט מועט יותר בחינוך העל-יסודי, במיוחד בבית הספר התיכון, נובע גם מכך שחלק ניכר מרכיבי הציון נתפס כמותאם יותר לבית הספר היסודי. ייתכן גם כי תפיסה זו גורמת לציפיות נמוכות יותר מן המורים במכלול התחומים ולכן לשכיחות גבוהה יותר של הערכות חיוביות.

ג. האם השימוש בכלי ההערכה מסייע לביצוע ההערכה באופן אחיד ושיטתי?

מודל המדידה העומד מאחורי הכלי להערכת איכות ההוראה הינו ביסודו לוגי-מדעי. כלומר, בהכנת הכלי נותחו מרכיבי התוכן שלפיהם תימדד "ההוראה הטובה", ומוינו למדדי-על המאגדים רכיבים נבדלים הקשורים זה לזה. בתוכם נקבעו תבחינים המדרגים את ההוראה ע"פ אמות הביצוע השונות במדרג היררכי. באופן זה ניתן לאפיין כל מורה לפי ביצועיו. לשיטה זו יתרון בייצובן של אמות המידה ברורות להוראה איכותית או חלקים ממנה באופן המאפשר יצירת שפה משותפת בין בעלי עניין שונים בקהילייה החינוכית. אמות מידה ברורות חיוניות גם בהיבט של קבלת החלטות על ההמשך הקריירה של המורה (מינוי לתפקיד, פיתוח מקצועי, מתן קביעות, קידום בשכר או סנקציות ופיטורים). התבחינים נועדו לסייע לאובייקטיביות ולאחידות של ההערכה. כלומר, ככל שהרכיבים והתבחינים ברורים יותר למעריכים, הם יבצעו הערכה בצורה דומה, ועל כן גם ניתן לצפות שמעריכים שונים בלתי תלויים של אותו מורה יגיעו לציונים דומים. אם המוערכים הפנימו גם

הם את אותן אמות מידה והשתמשו בהן באופן אובייקטיבי, הרי שניתן היה להניח כי המורה המעריך את עצמו והמנהל המעריך אותו, יגיעו לציונים דומים. בחלק זה של הדו"ח נבחנת הנחה זו בשתי דרכים:

1. מתאם בין הערכת המנהלים לבין הערכה שבוצעה על ידי מעריכים חיצוניים
2. התאמה בין תפיסה עצמית של ידע מקצועי בקרב המוערכים לבין הערכות המנהלים

ג.1.4. מתאם הערכת מנהלים ומעריכים חיצוניים

צוות המחקר, שעבר הכשרה ייעודית לשימוש בכלי ההערכה של ראמ"ה, ביצע הערכות בעזרת כלי הערכת מורים של למעלה מ-100 מורים על בסיס שתי תצפיות. בשל דרישות העלמת פרטים מזוהים של חדר המחקר של משרד החינוך ניתן היה לבצע העלמת נתונים רק עבור 60 מתוכם, ואף לגביהן, רק לגבי חלוקה לחיצוניים בשלושה משתנים מקובצים שהופקו על פי גורמים, שניתוח גורמים איפשר לזהות בנתונים (תפיסת תפקיד ואתיקה מקצועית, ידע בתחום הדעת והוראתו, תהליכים לימודיים). מתוכם ניתן היה למזג עם קובץ הערכות מתמחים רק חמישים ושישה. לא נמצאה התאמה מובהקת בין התפלגות המורים המוערכים לחיצוני הציון בגורמים שהוערכו על ידי צוות המחקר ובין התפלגותם לפי חיצוני אותם גורמים כפי שחושבו מתוך הערכות המנהלים (כ-50% התאמה בשלושה המבדקים. קאפה של פלייס להתאמה בין מעריכים היתה נמוכה ולא מובהקת). לא נמצאו כמעט קשרים בין הערכות צוות המחקר לציוני הרכיבים הבודדים בהערכות המורים על ידי מנהלים. עם זאת במקרה היחיד בו נמצא קשר, ברכיב שהינו נגיש באופן יחסי לתצפית ישירה (השתתפות תלמידים ויחסי גומלין בכיתה) מדובר בקשר שלילי. במבחן t למדגמים בלתי תלויים, מורים שהוערכו על ידי צוות המחקר כחזקים יותר בתחום תהליכים לימודיים (הכולל גם את היבט השתתפות התלמידים) קיבלו ציון נמוך יותר בהערכת המנהלים לרכיב השתתפות התלמידים ויחסי גומלין בכיתה, מאשר מורים שהוערכו על ידי צוות המחקר כחלשים יותר ($M(SD)=.83(.48)$, $M(SD)=1.13(.34)$, $t(45)=2.42$, $p<.05$, Cohen's $d=.7$). כלומר, מורים שבכיתותיהם זיהו המעריכים של צוות המחקר תהליכים לימודיים חיוביים יותר, הוערכו על ידי מנהלים ככאלו שבכיתותיהם השתתפות התלמידים נמוכה יותר ולהיפך. בשל העובדה שלשם מיזוג הנתונים בחדר המחקר של משרד החינוך נאלצנו להשתמש במשתנה מקובץ הכולל מספר רכיבים מההערכה שבוצעה על ידי צוות המחקר, ולא רק את רכיב השתתפות התלמידים, קשה לקבוע האם ועד כמה נבדלו הערכות צוות המחקר לרכיב זה מהערכות המנהל. עם זאת, היות וצוות המחקר הודרך בשימוש שיטתי ומבוסס נתונים בהערכה (למשל ספירת מספר התלמידים המשתתפים במהלך התצפית), ייתכן והפער מעיד על כך שהשימוש של מנהלים בכלי הינו יותר התרשמותי.

מיזוג בין הערכות צוות המחקר להערכות לקביעות התאפשר רק לגבי 28 מורים. בהיקף כזה אין משמעות לממצא הסטטיסטי, אך ראוי לציין כי גם במקרה זה לא נמצאה התאמה. למעשה, בשני משתנים מקובצים (תפיסת תפקיד ותהליכים לימודיים) קאפה של פלייס היתה מובהקת אך במתאם שלילי. כלומר ההסתברות של הערכת מורה כשייך לחציון העליון על ידי צוות המחקר והערכתו כשייך לחציון תחתון על ידי המנהל, היתה גבוהה במובהק מהסתברות של התאמה בין שני המעריכים.

ג.4.2. התאמה בין תפיסה עצמית של ידע מקצועי ובין הערכות מנהלים

כיוון אפשרי נוסף לבחינת היכולת להשתמש בכלי באופן אחיד בין מעריכים שונים הוא בדיקת התאמה בין הערכת המורה על ידי המנהל ובין הערכת המורה את עצמו. מכיוון שבשנתוני ההוראה הנידונים לא חויבו כלל המורים לבצע הערכה עצמית, לא ניתן היה להשתמש בתיעוד הערכה עצמית של הוראה כדי לבחון את ההתאמה בין תפיסת המורים החדשים את איכות הוראתם ובין הערכות המנהלים. עם זאת, שאלון למידת מורים בו השתמשנו במחקר כלל רכיב של הערכת התפתחות ידע מקצועי. בוצע מיזוג בין 102 הערכות לקביעות לבין רכיבים מתוך שאלון למידה מקצועית שהועבר למורים חדשים במהלך שנת ההוראה השנייה שלהם. משיקולי אנונימזציה, לשם מיזוג קובץ שאלון הלמידה עם הערכות מנהלים ניתן היה להשתמש רק בחלוקה של המשיבים לפי חציון הציון הממוצע של היבט ההתפתחות בהוראת תחום הדעת וחציון הציון הממוצע של היבט ההתפתחות בהתנהלות בין אישית וניהול כיתה. מיקום המשיבים מעל או מתחת לחציון הציון הממוצע שנתנו המתמחים למידת התפתחותם המקצועית בהוראת תחום הדעת (כלומר תפיסתם את עצמם כמורים שרכשו מעט/הרבה ידע מקצועי בתחום זה), ניבא את הציון המקובץ שנתן המנהל לרכיבים הנוגעים להוראת תחום דעת בהערכה לקביעות שעברו אותם משיבים כשנה מאוחר יותר ($B = .54$, $SE = .25$, $\beta = .21$; $p < .05$; $r^2 = .04$). ניתן אולי לראות בכך עדות להתאמה בין המורה ובין המנהל בתפיסת היכולת של המורה החדש בהוראת תחום הדעת. התאמה זו יכולה אולי לרמז כי המורים והמנהלים אווזים באמות מידה משותפות לגבי ההוראה. ההערכה העצמית של המורים לגבי התפתחותם המקצועית בשאלון הלמידה נאספה מעט לאחר שעברו את תהליך הערכת מתמחים, בסיום ההתמחות. אם אכן נוצרו אמות מידה משותפות, ייתכן ויש לראות זאת כפרי של תהליך הערכת המתמחים. על הקשר בין הערכת המתמחים לתחושת ההתפתחות המקצועית ניתן לקרוא בסעיף "למידה מהערכה".

ג.5. באיזו מידה המנהלים משתמשים בכלי להערכה מובחנת וביקורתית?

ג.5.1. האם המנהלים מתייחסים אל רכיבי הכלי ומדדי העל כהיבטים מובחנים של ההוראה?

בכלי ההערכה 30 רכיבים עיקריים הנחלקים ל-4 מדדי על (תפיסת תפקיד ואתיקה מקצועית, תחום הדעת, תהליכים לימודיים וחינוכיים, שותפות בקהילה מקצועית). בכלי הערכת המתמחים לרישיון הוראה שתי רמות עיקריות לשימוש המעריך (מתחת רמת הבסיס, רמה ראויה למתמחה, ובמקרים חריגים ניתן לציין גם התנהגויות מעל לרמה הראויה). בכלי הערכת מורים, בו מתבצעת גם הערכת מורים לקביעות וגם (עד לשנת 2017) הערכת מורים לקידום בדרגה, כל הרכיבים, (למעט "קוד התנהגות ואתיקה מקצועית", הכולל רק שתי רמות) מקבלים ציון מספרי מ-0 עד 7. אולם אין מדובר בסולם מספרי רציף, שכן המורים מדורגים בארבע רמות ביצוע, שיש להן משמעות ערכית נבדלת. 0 משמעו מתחת לרמת בסיס. 1-2 מייצגים את רמת הבסיס, המייצגת

עמידה במינימום המצופה ממורה מתחיל. 3-4 מייצגים רמת ביצוע של מורה מיומן, 5-6 מתייחסים לרמת ביצוע מצטיינת ו-7 מיצג רמה של מורה אומן היכול למעשה כבר לשמש דגם למורים אחרים.

30 הרכיבים המגוונים המופיעים בכלי מנוסחים ככל האפשר כפריטים נבדלים המייצגים היבטים מובחנים וניתנים לצפייה או למילוי על בסיס איסוף מידע באופן אחר אודות עבודת המורה. בכל רכיב מופיעים תבחינים תצפיתיים מפורטים המאפשרים לאפיין אותו. הפריטים נתפסים כשייכים לארבעה מימדי תוכן נפרדים המכונים מדדי-על, המייצגים היבטים מרכזיים בעבודת המורה, שההנחה היא כי הפריטים בתוכם מצויים בקשר מבני והגיוני.

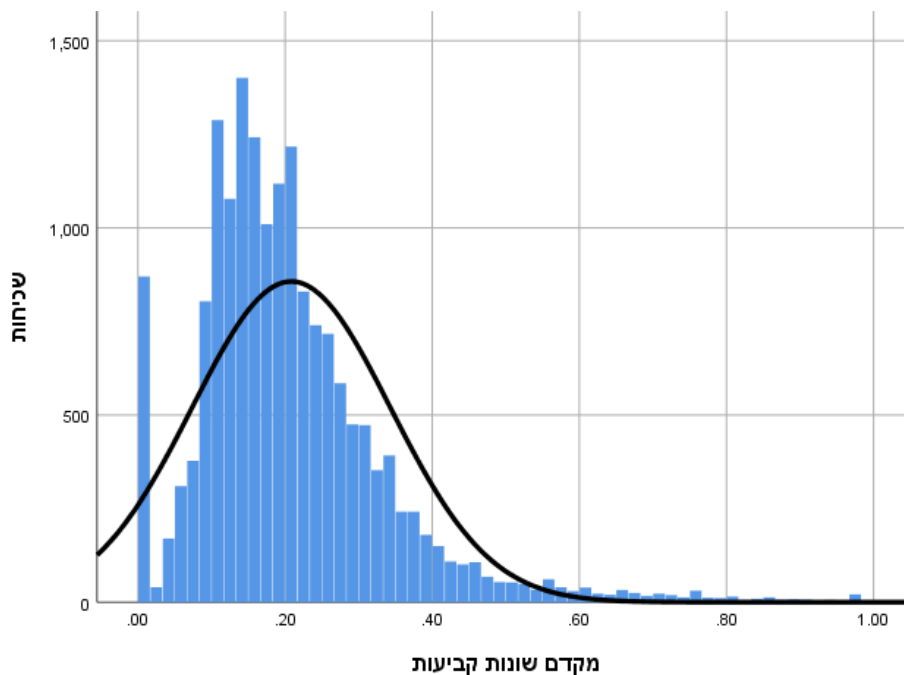
על מנת לבחון האם בעלי התפקיד המבצעים את ההערכה אכן רואים את מרכיבי הכלי (מדדי-העל) כהיבטים מובחנים ונבדלים של עבודת המורה, בוצע ניתוח גורמים (Primary Component Analysis) ברוטציית אובלימין, המניחה אפשרות של מתאם בין גורמים, לכל רכיבי ההערכה **לרישיון הוראה** (סיום התמחות, ללא הערכות בתום שנת ניסיון נוספת) שהעלה שלושה גורמים המסבירים יחד 49% מהשונות. הגורם הראשון עסק במידה רבה ברכיבים המופיעים תחת מדד העל "תהליכים לימודיים וחינוכיים". הגורם השני עסק בעיקר ברכיבים המופיעים במדד העל "תפיסת תפקיד ואתיקה מקצועית" וכן ברכיבים הקשורים לתהליכים לימודיים. והגורם השלישי עסק בבקיאות בתחום דעת, מעורבות בקהילת המקצוע ולמידה מקצועית. חלוקה זו מרמזת כי המנהלים והחונכים המבצעים את הערכת המתמחים תופסים את רכיבי הכלי, במידה מסוימת, כשייכים למימדים נבדלים, וכי מימדים אלו הינם בעלי זיקה למדדי העל של כלי ההערכה.

בוצע ניתוח גורמים **להערכות לקביעות** (סיום שנה שניה בהוראה, ללא הערכות בתום שנת ניסיון נוספת) שהעלה גורם אחד בלבד, המסביר 75% מהשונות. הממצא מרמז כי המנהלים ממלאים את כלי ההערכה לקביעות תוך התייחסות אחידה לכל הרכיבים, כלומר אינם רואים בהם בהכרח חלוקה למימדים נפרדים. ממצא זה מעלה שאלות לגבי מובחנות מדדי העל בעיני המנהלים (ובמובלע מעלה שאלה לגבי תוקף המבנה, בעיני המשתמשים בכלי). לאור זאת יתכן כי המנהלים אינם רואים הבדל מהותי בין רכיבי הערכה האמורים להשתייך למימדים או "מדדי-על" שונים, כגון "ידע בתחום הדעת והוראתו" לעומת "מחויבות לארגון ולמערכת והזדהות עם תפקיד ההוראה והחינוך".

בשלב הבא, ניסינו לבדוק את מובחנות הרכיבים הבודדים (להבדיל ממדדי העל) אלו מאלו בעיני המנהלים, כלומר האם המנהלים נותנים ציונים שונים ברכיבים שונים של הכלי? הנחת המוצא היא שלכל

מורה רמת יכולת ומיומנות שונה בתחומים שונים (לדוגמא קביעת כללים בניהול כיתה ושימוש בטכנולוגיה). ולאור זאת יש לצפות כי נזהה שונות בין הציונים שיקבל ברכיבים השונים. בחרנו לבדוק את השונות בתוך הערכת כל מורה לקביעות (שבה מנעד הציון מ-0 עד 7, מאפשר דרגת שונות גבוה יותר מאשר בהערכת מתמחים). השונות יוצגה על ידי מקדם השונות- חלוקת ממוצע כלל עשרים ותשעה רכיבי ההערכה (לא כולל רכיב 3, אתיקה מקצועית, הנמדד בסולם דיכוטומי). של כל מוערך בסטיית התקן. השונות הממוצעת היא 0.22 (ס"ת = 0.13) והשונות החציונית היתה 0.18. באיור 1 מוצגת השכיחות של רמות שונות של שונות בין רכיבי ההערכה בתוך הערכת כל מורה. ואכן, כפי שניתן לראות מ

, מרבית המנהלים (כ-60%) נתנו הערכות בהן השונות בציונים בין רכיבי ההערכה השונים היתה אף נמוכה יותר מהממוצע, כלומר הנטיה הרווחת היא לשונות נמוכה. כ-900 (5% מהמדגם) הערכות אף התאפיינו באפס שונות, כלומר היו אלה הערכות בהן מנהלים נתנו בדיוק אותו ציון בכל הרכיבים, באופן לא מובחן. השונות הנמוכה עשויה לרמז אם כן על חוסר מובחנות בין הרכיבים שכן רוב המנהלים נותנים למורה המוערך ציונים דומים בכל הרכיבים.



איור 1: התפלגות שכיחות מקדם השונות של 29 רכיבי הערכה בהערכות לקביעות

ניתן היה לשער כי מנהלים יתנו ציון אחיד בכל הרכיבים באחד מקצוות הסולם כאשר הם רוצים "לסמן" מורה כמצטיין או ככושל. אנו משתמשים בביטוי "לסמן" משום שלא סביר כי מורה יפגין רמה אחידה לחלוטין בכל הרכיבים השונים, ולכן האחידות היא תוצר של בחירת המנהל לאפיין את המורה כשייך באופן ברור לרמה מוגדרת מראש. ואכן, הערכות שהתאפיינו בחוסר מובחנות (סטיית תקן 0) הופיעו בשכיחות גדולה פי כמעט שלושה מהצפוי בקרב מורים שהציון המספרי הממוצע שלהם היה עד לרמת בסיס גבוהה (שהיו 13% מהמדגם אך כללו 29% מהערכות בשונות אפס) ופי שנים מהצפוי ברמת מצטיין ואומן (שהיו 11% מהמדגם אך כללו 18% מהערכות בשונות אפס). מבחן כי בריבוע הראה כי התפלגות השכיחות הזו הינה שונה מהמצופה מהתפלגות מקרית באופן מובהק ($\chi^2(28)=617.26, p < .001$). השכיחות הגבוהה במידה רבה מהצפוי של ציון אחיד בכל הרכיבים (שונות אפס) ברמות שעד בסיס גבוה, גם מרמזת כי רמת הבסיס נתפסת כ"קצה", במקרה זה קצה שלילי של הסקאלה.

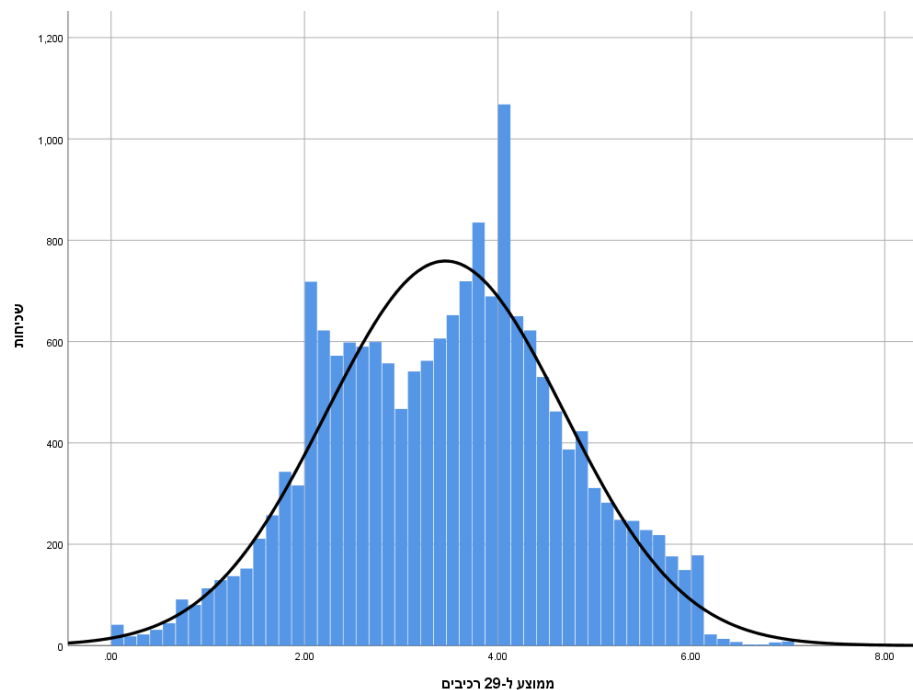
בדיקה דומה בוצעה גם לגבי מקדם השונות בהערכת המתמחים לרישיון הוראה. כאן היה מקדם השונות נמוך אף יותר (ממוצע 0.18, ס"ת 0.24). כמחצית מהערכות המתמחים התאפיינו בשונות אפס. במקרה זה דפוס התפלגות השכיחות של השונות הינו הפוך. 99 מהמקרים של שונות 0 התרכזו בהערכות שהציון הממוצע שלהן היה 1.00, שהוא גם הציון השכיח (50% מההערכות) והחציוני. כלומר, הנטייה הרווחת של מעריכים היתה לסמן באופן גורף את כל הרכיבים כ"רמה ראויה למתמחה". עם זאת, בשל המנעד הצר של סולם הציונים לא ברור כי ניתן לייחס משמעות רבה להתפלגות זו.

ג.5.2. עד כמה משתמשים המנהלים ברמות הביצוע המופיעות בכלי באופן מובחן?

כפי שצוין לעיל, כל רכיב בכלי ההערכה כולל תבחינים מפורטים המנחים את המעריך כיצד לקבוע האם המורה מגיע לרמת הבסיס, לרמת מימון וכו' ברכיב הספציפי. התבחינים נועדו לגרום להערכה מובחנת בין רמות, מבוססת נתונים ונקיה מהטיות לגבי איכות ההוראה. כאמור לעיל, כלי הערכת המורים נועד גם למורים חדשים וגם למורים ותיקים, ויש בו בבירור רמות ביצוע שנועדו לאפיין מורה ותיק (מיומן, מצטיין) כשם שיש בו רמות המייצגות את המצופה ממורה חדש (בסיס). לאור זאת, ניתן לצפות כי שימוש מובחן ברמות הביצוע המופיעות בכלי ומגובות בתבחינים, ימקם את המורים החדשים במדרגות הנמוכות יותר של הכלי. ניתן לצפות לכך במיוחד לגבי היבטים בעבודת המורה בהם ידוע כי מורים חדשים נוטים להתקשות כגון קביעת כללים בניהול כיתה או שיתוף הורים. טבלה 14 מציגה מוצעים וסטיות תקן של הציון בכל אחד מרכיבי הכלי בהערכה מורים לקביעות. כפי שניתן לראות הממוצע בכל רכיבי הכלי דומה למדי, והוא ברמת מיומן גבוהה. הציון השכיח בכל הרכיבים והציון החציוני כמעט בכולם הוא רמת מיומן גבוהה-4. זוהי הערכה גבוהה למדי של מורים בשנת ההוראה השנייה או השלישית שלהם. 63% מהמורים הוערכו בכל הרכיבים מעל לרמת מיומן. ניתן לראות בכך עדות להטיה כלפי מעלה (אינפלציית ציונים). הדבר מעלה שאלה האם רמת בסיס אכן נתפסת בעיני המנהל כתואמת את המצופה ממורה חדש, שכן שני שליש מהמורים מוערכים על ידי המנהלים כעובדים ברמה מעל למצופה. ממצא העומד בסתירה לדעות מנהלים אודות מורים חדשים המופיעות למשל בדו"ח מבקר המדינה על הכשרת

כוח אדם בהוראה משנת 2019⁷. כפי שניתן לראות בתרשים 1, התפלגות הציון הממוצע של 29 רכיבי ההערכה קרובה במידה מסוימת לעקומת פעמון (בשונה מהתפלגות החלטות ההערכה שהינה מאד מוטה לצד אחד- זה של קבלת הרישיון בהערכת מתמחים ושל קבלת הקביעות בהערכת מורים חדשים). עם זאת, למרות התלילות של עקומת הציונים, המרוכזת סביב הציון השכיח של מורה מיומן גבוה, אפשר גם לראות גם ריכוז ניכר של מורים סביב הערכה של רמת בסיס גבוהה, כלומר תבנית דו ראשית ברורה. תבנית זו מרמזת אולי על כך שהמנהלים מתייחסים בעיקר לשתי רמות בכלי (בסיס ומיומן) ולא לתת קטיגוריות מעודנות יותר.

חוסר המובחנות בין הרכיבים שהוזכר לעיל, כמו גם ההתפלגות ה"דו ראשית" של ציון ההערכה בעיקר סביב רמות "בסיס", "מיומן" המוזכרת לעיל, מעלים סימני שאלה לגבי היישומות של כלי הערכה המבוסס על מגוון רב של רכיבים מדויקים, כמו גם לגבי השימושיות של שמונה דרגות הערכה בכל רכיב, וחמש רמות ביצוע המוגדרות בעזרת תבחינים דייקניים.



איור 2: התפלגות שכיחות ציון ממוצע של 29 רכיבי הערכת מורים לקביעות

טבלה 14 מציגה את הממוצעים וסטיות התקן בכל רכיבי כלי ההערכה. כאמור, הממוצע בכל הרכיבים הוא בין רמת מיומן ומיומן גבוה (3-4). מעניין לשים לב כי הרכיבים שזכו לציון גבוה הם בתחומים שמקובל לחשוב כי הינם מאתגרים עבור מורה חדש, כמו עבודת צוות, שותפות עם גורמי סיוע ופיתוח קשרים עם התלמידים. גם

⁷<https://www.mevaker.gov.il/sites/DigitalLibrary/Documents/69b/2019-69b-214-Morim.pdf> עמ' 1008

בקיאות בתחום והדעת, וניהול כיתה נמצאים בשליש העליון בין הרכיבים אף שאלו תחומים שמנהלים העידו כי הם לוקים בחסר אצל מורים חדשים⁸. בין הרכיבים שמתאפיינים בציון נמוך יחסית מופיעים נושאים שהינם בבירור מאתגרים עבור מורה חדש כגון שיתוף הורים או הוראה דיפרנציאלית, אך גם תחומים שניתן היה לצפות כי מורים צעירים, "ילידים טכנולוגיים" יפגינו בהם כישורים גבוהים כגון שימוש בטכנולוגיה ויצירת סביבות למידה. יתכן והתבנית הזו מרמזת על תיקון הציון בהתאם לציפיות המנהלים ממורים חדשים. כלומר, נטיה "לתת הנחות" בתחומים הנתפסים כמאתגרים עבור מורים חדשים, ולצפות להישגים גבוהים יותר בתחומים בהם הציפיה היא כי מורים צעירים יהיו מעורים.

לא ניתן להשוות באופן ישיר בין ציונים ברכיבים בודדים בהערכת מתמחים ובהערכת מורים חדשים, בשל הסולם השונה בשני הכלים המשמשים בהערכות אלו. אולם ניתן להשוות ביניהם במידה מסויימת על ידי בחינת הסדר היחסי של הרכיבים, כלומר באילו רכיבים היה הציון הממוצע גבוה יותר באופן יחסי. הסדר היחסי של רוב הרכיבים הינו דומה בשתי ההערכות. ההבדלים העולים מהשוואה הינם בעיקר בעלייה ניכרת במיקום היחסי של קביעת כללים בניהול כיתה, שינוי שהינו אולי ביטוי לעליה ביכולת ניהול כיתה ושמירת משמעת בשנתיים הראשונות להוראה. כן ניכרת ירידה במקום היחסי של למידה משותפת ורפלקציה אישית, ושל כתיבת תכנית עבודה ומתן דין וחשבון על ביצועה. שינוי שאולי נובע מכך שהמורה החדש זוכה לליווי פחות צמוד מן המתמחה, העובד באופן קבוע עם חונך, שעומו ניתן לבצע רפלקציה ולהציג בפניו תכניות.

טבלה 14: ממוצעים וסטיות תקן לכל רכיבי הכלי בהערכה לקביעות

רכיב בכלי ההערכה (סולם 0-7)	ממוצע	סטיית תקן	סדר יחסי בקביעות	סדר יחסי בהתמחות
השקעה בהוראה	3.76	1.40	1	1
עבודת צוות והשתלבות בפעילויות/משימות בית-ספריות	3.69	1.44	2	
שותפות עם גורמי הסיוע	3.67	1.34	3	
מהות הקשר מורה-תלמיד ושגרת מפגשים	3.62	1.44	4	5
השתתפות התלמידים ויחסי גומלין בכיתה	3.61	1.35	5	9
מחויבות להצלחת כל התלמידים בהיבטים הקוגניטיבי, הרגשי, הערכי והחברתי	3.60	1.39	6	3
בקיאות בתחום הדעת ושימוש בשפה מקצועית	3.58	1.37	7	4
קביעת כללים בארגון הכיתה ובניהולה	3.58	1.41	8	17
מטרות השיעורים והתאמתן לתנאים	3.56	1.36	9	10
מכוונות להטמעת ערכים וביטויים בתהליכי הוראה-למידה	3.54	1.37	10	7
התאמת משאבים ותהליכי הוראה למאפייני תחום הדעת	3.49	1.33	11	8
התנהלות השיעורים: מבנה, ניצול זמן וגמישות	3.47	1.42	12	15
הכרת תכנית הלימודים של תחום הדעת	3.46	1.36	13	14
מגוון דרכי הוראה, למידה והערכה	3.46	1.39	14	11
פעולות ליצירת מעורבות של תלמידים בהיבטים חברתיים וערכיים	3.45	1.39	15	13

⁸ <https://www.mevaker.gov.il/sites/DigitalLibrary/Documents/69b/2019-69b-214-Morim.pdf> עמ' 1009

19	16	1.41	3.45	חזות הכיתה וארגונה
22	17	1.35	3.42	קישור לתחומי דעת אחרים ו/או להיבטים ערכיים
16	18	1.42	3.41	השתתפות במסגרות לפיתוח מקצועי ויישום הלמידה
21	19	1.35	3.40	מתן משוב מקדם למידה
12	20	1.45	3.40	אחריותיות / כתיבת תכנית עבודה ומתן דין וחשבון על ביצועה
	21	1.39	3.37	תכנון ההוראה והלמידה תוך התייחסות לקשיים אופייניים
6	22	1.37	3.35	למידה משותפת ורפלקציה אישית
24	23	1.41	3.34	שיתוף הורים בהיבט החינוכי-לימודי
18	24	1.43	3.30	הוראה דיפרנציאלית לקידום המחויבות ללמידת כל התלמידים
20	25	1.35	3.28	מעורבות בקהילת תחום הדעת
23	26	1.37	3.28	משוב לשיפור ההוראה
26	27	1.45	3.28	סביבה לימודית מפעילה
25	28	1.47	3.23	טכנולוגיות תקשוב בהוראה ובלמידה (ICT)
27	29	1.42	3.18	הפעלות לטיפול חשיבה מסדר גבוה

*הסדר היחסי מבוסס על גובה הציון הממוצע. מספר רכיבים אינם קיימים בהערכה לקביעות ועל כן מופיעים במשבצת ריקה בעמודת הסדר היחסי. רכיב אתיקה מקצועית הושמט משום שהסולם שלו הוא דו ערכי בלבד ובעייתי להשוואה.

ג. כיצד מעריכים מנהלים ומורים את מידת השימושיות של רכיבי הכלי השונים?

בעוד שרוב מוחלט (77%) של המנהלים דיווחו בשאלון ההערכה כי התייחסו לכל מרכיב בכלי ונעזרו בתבחיני רמות הביצוע כדי להבהיר את הציון, ומצאו בהם שימושיות רבה, רק מחצית מהמורים שהשיבו לשאלון ההערכה דיווחו על התרשמות כזו. לעומת זאת מספר ניכר של מורים (21%) דיווח כי לא היתה התייחסות לכל מרכיב או שהמנהל לא נעזר בתבחינים אלא נסמך על שיקול דעתו (15%). הבדל שנמצא מובהק, $\chi^2(3)=23.25$, $p<.001$. ממצא כזה מתיישב עם ממצא קודם העוסק בכל שלא מעט מהמורים דיווחו כי לא נחשפו לכלי ולכל רכיביו.

טבלה 15: התייחסות לציונים ספציפיים ברכיבי כלי ההערכה

מנהלים		מורים		
0%	0	23%	18	לא היתה התייחסות לציון ספציפי בכל מרכיב
2%	1	15%	12	לא נעזרנו בקריטריונים, המנהל הסביר במילים שלו מדוע קבע ציון בכל מרכיב, על בסיס ההבנה שלו בהוראה מניסיון רב שנים
21%	11	12%	9	השתמשנו בקריטריונים רק כשהיה צורך להסביר מדוע ציון במרכיב כלשהו היה נמוך
77%	40	50%	39	נשענו על הקריטריונים כדי לדייק ברמת ההערכה והציון בכל מרכיב וההסברים שהכילו היו שימושיים.

סך הכל	78	100%	52	100%
--------	----	------	----	------

המורים והמנהלים התבקשו לסמן את כל הרכיבים, שלדעתם, הינם הכי שימושיים, או מרכזיים בהערכה הכוללת לגבי איכות ההוראה. בטבלה מוצגים הרכיבים לפי שכיחות ציונם על ידי המורים ועל ידי המנהלים (שיעור באחוזים מכלל המשיבים). באופן כללי ניתן לראות מידה ניכרת של התאמה בין שתי הקבוצות, בהסכמה על חשיבות המחויבות להצלחת כל התלמידים, על גיוון דרכי ההוראה ועל בקיאות בתחום הדעת כרכיבים מרכזיים בהערכה. ניתן לזהות גם הבדלים. ככלל, מנהלים ציינו יותר רכיבים כשימושיים לצרכי ההערכה. מנהלים הדגישו יותר ממורים את רכיבי האתיקה המקצועית (69% מול 51%), עבודת הצוות (65% מול 56%) והוראה דיפרנציאלית (65% מול 44%). מורים, לעומת זאת, נתנו משקל גבוה במידה ניכרת מזה שנתנו המנהלים להתנהלות השיעורים (72% מול 57%) ולהשקעה בהוראה (59% מול 26%). בהחלט ייתכן כי ההבדלים בין הקבוצות נובעים במידה מסויימת מכך שהמורים המשיבים לשאלונים היו מורים המצויים בשנים הראשונות להוראתם. בשנים אלו הם עסוקים יותר במאמצייהם האישיים ובניהול שיעור, ואינם פנויים עדיין לעבודת צוות או לאתגר המורכב במיוחד של הוראה דיפרנציאלית. המנהלים, שראייתם מערכתית יותר, מכוונים בהערכה לקראת קביעות למקומו של המורה בצוות או וליכולתו לעמוד בנורמות המקובלות בבית הספר כקוד אתי. כמו כן, ראוי לציון הדגש שנתנו המנהלים להשתתפות במסגרות לפיתוח מקצועי (השתלמויות) כרכיב בהערכה. ייתכן שהדבר נובע מכך שהמנהלים מודעים לכך שמורים חדשים נדרשים להשלמת ידע מקצועי שלא רכשו בהכשרה להוראה, ומתייחסים להשתתפות בהשתלמויות כרכיב חיוני לאיכות ההוראה של המורה וכעדות למודעות של המורה לצורך להתקדם. המורים החדשים עצמם, כפי שלמדנו גם משאלוני הלמידה, נוטים לייחס חשיבות מועטה להשתלמויות כערוץ לרכישת ידע מקצועי.

טבלה 13: שכיחות ציון רכיב ההערכה כשימושי/מרכזי להערכת איכות ההוראה

רכיבי הערכה (במודגש - רכיבים שצוינו כשימושיים על ידי למעלה מ-60% מהמשיבים)	מורים	סדר שכיחות	מנהלים	סדר שכיחות
מחויבות להצלחת כל התלמידים בהיבטים הקוגניטיבי, הרגשי, הערכי והחברתי	77%	1	85%	1
מגוון דרכי הוראה, למידה והערכה	76%	2	69%	3
התנהלות השיעורים: מבנה, ניצול זמן וגמישות	72%	3	57%	8
בקיאות בתחום הדעת ושימוש בשפה מקצועית	68%	4	70%	2
השקעה בהוראה	59%	5	26%	28
עבודת צוות והשתלבות בפעילויות/משימות בית-ספריות	56%	6	65%	5
תכנון ההוראה והלמידה תוך התייחסות לקשיים אופייניים	54%	7	52%	10
קוד התנהגות ואתיקה מקצועית	51%	8	69%	4
התאמת משאבים ותהליכי הוראה למאפייני תחום הדעת	45%	9	48%	14
הוראה דיפרנציאלית לקידום המחויבות ללמידת כל התלמידים	44%	10	65%	6
הכרת תכנית הלימודים של תחום הדעת	43%	11	50%	12
מכוונות להטמעת ערכים וביטויים בתהליכי הוראה-למידה	43%	12	46%	16
מהות הקשר מורה-תלמיד ושגרת מפגשים	39%	13	48%	15
קביעת כללים בארגון הכיתה ובניהולה	38%	14	46%	17
השתתפות התלמידים ויחסי גומלין בכיתה	37%	15	41%	18
מטרות השיעורים והתאמתן לתנאים	37%	16	33%	22
הפעלות לטיפוח חשיבה מסדר גבוה	35%	17	50%	13
למידה משותפת ורפלקציה אישית	33%	18	33%	23
מתן משוב מקדם למידה	32%	19	54%	9
משוב לשיפור ההוראה	32%	20	20%	30
אחריותיות / כתיבת תכנית עבודה ומתן דין וחשבון על ביצועה	30%	21	41%	19
סביבה לימודית מפעילה	29%	22	35%	21
קישור לתחומי דעת אחרים ו/או להיבטים ערכיים	28%	23	52%	11
טכנולוגיות תקשוב בהוראה ובלמידה	28%	24	37%	20
שיתוף הורים בהיבט החינוכי-לימודי	28%	25	28%	26
השתתפות במסגרות לפיתוח מקצועי ויישום הלמידה	27%	26	63%	7
חזות הכיתה וארגונה	27%	27	28%	27
שותפות עם גורמי הסיוע	26%	28	24%	29
פעולות ליצירת מעורבות של תלמידים בהיבטים חברתיים וערכיים	24%	29	31%	24
מעורבות בקהילת תחום הדעת	13%	30	30%	25

ד. שיחת ההערכה: כיצד מנהלים חולקים את המידע, את ההערכה ואת התובנות העולות ממנה עם המורים

ד. 1. מה ניתן ללמוד על ההכנה לשיחת ההערכה?

בעוד שמרבית המורים ציינו כי לא היתה כל הכנה מיוחדת לשיחה, רוב המנהלים ציינו כי הם מבקשים מהמורה מראש להכין עצמו לשיחה עם דוגמאות מעבודתו החינוכית ועל ידי מילוי טופס ההערכה העצמית. ממצא זה מעניין לאור העובדה שנוהל הערכת מורים קובע כי שיחת ההערכה ומילוי ההערכה המסכמת יתבצע רק לאחר מילוי הערכה עצמית של המורה. כן קובע הנוהל כי על המורה להכין לקראת שיחת ההערכה ראיות משלו לאיכות עבודתו.

טבלה 16: הכנה לשיחת הערכה לפי תפקיד

המדווה	הכנת הערכה		אין הכנה	
	הכנת דוגמאות	עצמית	מיוחדת	סה"כ
מורים	13	19	46	78
	16.7%	24.4%	59.0%	100.0%
מנהלים	30	11	11	52
	57.7%	21.2%	21.2%	100.0%
סך הכל	43	30	57	130
	33.1%	23.1%	43.8%	100.0%

ד. 2. כיצד מתנהלת שיחת הערכה ומהם מאפייניה?

שיחת הערכה מתקיימת בתום תהליך ההערכה בין המנהל לבין מורה המוערך. נוהל הערכה של עובדי הוראה וניהול מגדיר את מטרת השיח באופן הבא: "השיח יחתור לבאר, לבחון ולעורר לחשיבה רפלקטיבית על שיפור איכות ההוראה והניהול לצורך יצירת תנאים לשיפורם ובמיוחד לקידום השותפות הפעילה והלמידה כערכים משמעותיים בצמיחתם של המעורבים"⁹. לשיחת הערכה קודם שלב הכנה הכולל סיכום העדויות והראיות שנאספו על ביצועי המורה בזירות הצפייה השונות ובמקביל, המורה המוערך ממלא הערכה עצמית. בסיום השיחה ממצאי ההערכה מסוכמים והמלצות המעריכים המשמשות לצורך לקבלת החלטות תוצאות מדווחות במערכת המתוקשבת. בשיחת ההערכה בסיום ההתמחות מעורבים באופן מובנה גם החונך של המתמחה ולרוב מורה מקצועי או רכז, המציגים את תפיסותיהם והערכתם את עבודת המורה.

⁹ נוהל הערכה של עובדי הוראה וניהול <http://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=117>

ד.2.1. דיאלוגיות

דיאלוגיות מוגדרת כיחס דו סיטרי בין המעריך למוערך ותהליך הלמידה הדדי המתרחש במהלך השיח. ההדדיות גלומה בהנחה כי כל צד לומד משהו בשיח, גם אם לא מתקיימת סימטריה מבחינת הסמכויות וההיררכיה הארגונית¹⁰. המורים והמנהלים ציינו מי הדובר העיקרי בשיחה. עניין שממנו ניתן ללמוד באיזו מידה שיחת ההערכה היא דיאלוגית. ניתן לראות כי המנהלים נוטים לתאר את השיחות כדיאלוגיות בשכיחות גבוהה באופן מובהק יותר מאשר המורים נוטים לעשות זאת (הפערים בהתפלגות השכיחויות היו מובהקים, $\chi^2(2)=11.24$, $p < .01$). עם זאת, רוב המורים והמנהלים רואים בשיחה דו-שיח ששני הצדדים נוטלים בו חלק במידה שווה.

טבלה 17: שיעור יחסי של דיבור לפי פקיד המשיב

המדווח	בעיקר המנהל	המורה והמנהל במידה שווה	בעיקר המורה
מורים	29	51	2
	35.4%	62.2%	2.4%
מנהלים	7	41	6
	13.0%	75.9%	11.1%
סך הכל	36	92	136
	26.5%	67.6%	100.0%

אישוש לקיומה של דיאלוגיות בשיחת ההערכה נסמך על עדויות מן הראיונות ומשאלות פתוחות בשאלון לשיח הדדי-פרשני המתקיים בין המורה למנהל סביב הראיות שנאספו במהלך תהליך ההערכה: המנהל מציג את הראיות ודן עם המורה בחוזקות ובחולשות ובאסטרטגיות פעולה אפשריות למצבים הנידונים בשיח. קולו של המורה הוא שווה ערך לזה של המנהל, הוא מביע את דעתו בחופשיות, מביא דוגמאות נוספות מתוך עבודתו ואף יכול להביע דעה מנוגדת לזו של המנהל. בנוסף, נמצא אישוש בשיחה דיאלוגית למוטיבים של העצמה, עידוד, הכרה והערכה למורה, לגיטימציה להפגנת רגשות הכוונה וללמידה. מנהלים המצדדים בשיח דיאלוגי ישתמשו בביטויים עשירים כגון: על המורה להיות שותף פעיל בשיח, להציג את נקודת מבטו, לשאול שאלות, להביע את דעתו, לספר איך הרגיש בשיעור, לשתף ברפלקציה אישית על התנהלותו בשיעור, להתייחס למשוב, להוסיף את זוית הראיה שלו ועוד. מורים, מצידם, ישתמשו בביטויים המעידים על השתתפות פעילה בשיח: לחוות דעה, לשתף בתחושות ובהרגשות, לדרוש דוגמאות והסברים, שיתוף, הדדיות ולמידה.

¹⁰ נבו, ד. (2003) הערכה כדיאלוג: הצעה לשינוי מדיניות ההערכה של בית הספר. בתוך: דרור, י. שפירא, ר. נבו ד. (עורכים). תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים, אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך. תל אביב: הוצאת רמות.

אני בשיחת הערכה משתדלת לתת למורה לדבר ואני האוזן של העניין הזה, אתן לה להציג את עצמה, ... שיש שיח ואז אנחנו יכולים לחפש איזשהו נושא או מימד או תחום שבו אנחנו צריכים להעמיק וצריכים למקד ... בנושא של הערכת מורים אני לא יכולה לחשוב על זה שאני באה נותנת דוח למורה והולכת, התפקיד שלי כמנהלת זה לתרום למורה (מנהלת, מגזר יהודי, על יסודי).

... זה גם מורה שלמדנו אחד מהשני, אני למדתי ממנו שאם השיעור לא מוצלח.. אז זה כישלון.. אבל הכישלון הוא חלק מתהליך הלימודים, יפה. אז הוא חוזר לי על ההרהורים שהיו לי, הוא הזכיר לי פתגם אנגלי שאומר: "להצלחה יש מאה הורים, והכישלון יתום", אני חיפשתי את המקור של הפתגם הזה ולמדתי ממנו משהו חדש שזה נכון מאוד" (מנהל, מגזר ערבי, יסודי).

כאשר לא מתקיימת שיחה דיאלוגית ניכר כי המנהל הוא הדובר היחיד או המרכזי, על כן לא מדובר בדיאלוג אלא במסירת חוות דעת בלבד. המנהל מחווה דעה והמורה מאזין בלבד. הלמידה כמו גם ההדדיות בשיח מצומצמים וכמעט שלא קיימים. מנהלים ומורים ישתמשו בביטויים דומים במקרה זה כגון: להקשיב, לרשום הערות, לתעד, לשמוע ביקורת. כדוגמת המורה (מגזר ערבי, יסודי) שציין כי תפקידו בשיחת המשוב הינו "...להקשיב לכל הערה ולרשום אותה למען שיפור", או כדוגמת מנהל (מגזר יהודי, על יסודי) שבתגובה לשאלת המראיין האם המורה רק מקשיב בשיחת המשוב, השיב "כן. מקשיב לי ולוקח את זה לתשומת ליבו". נראה כי במצב פחות דיאלוגי, מורים חשים כי הם למדו פחות כפי שמציין מראיין "היא (שיחת ההערכה) לא פיתחה אותי מקצועית ולא נתנה לי חשיבה על הלאה מה לעשות האם להתמקצע יותר, לא ממש לא" (מורה נ. מגזר יהודי, על יסודי). עם זאת, ראוי לציין כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בשכיחות הדיווחים על למידה מההערכה בין מורים שצינו כי השיחה היתה דיאלוגית, לכאלו שהציגו את המנהל כדובר מרכזי.

ד.2.2. מבנה השיח

מבנה השיח מביא לידי ביטוי את האסטרטגיה שבה בחר המנהל על מנת להעביר את מסריו למורה. מהראיונות ניתן לאפיין מבנים שונים של שיחות הערכה: שיח מבוסס שאילת שאלות, שיח ממוקד בחוזקות ובחולשות, ושיח מובנה לפי המבנה הליניארי של כלי ההערכה. פעמים רבות ניתן לזהות שילוב בין אסטרטגיות שונות במבנה השיח, למשל שיח המתחיל בשאילת שאלות וממשיך בזיהוי חוזקות וחולשות.

בשיח מובנה באמצעות שאילת שאלות המנהל מברר, צעד אחרי צעד, מדוע המורה בחר לפעול כפי שפעל, כיצד הוא מרגיש עם הבחירות שעשה, מהם רשמיו, וכיצד הוא מעריך את השיעור. הוא עושה זאת באמצעות שאילת שאלות המפעילות חשיבה רפלקטיבית ומאפשרות למורה לברר מהן הבחירות שעשה במהלך השיעור ולהסביר אותן.

"קודם כל אני מתחיל בשאלה: **מה דעתך על השיעור?** ואז הוא מתחיל לדבר, וכפי שאמרתי לך, אני ראיתי שכל התלמידים השתתפו בשיעור אז אני שואל אותו: **לפי דעתך למה התלמידים השתתפו בשיעור?** אז הוא מתחיל לספר על מה שעשה במהלך השיעור, כלומר הוא עושה רפלקציה לחזור על מה שהוא עשה, אז אני אמרתי לו: **יפה, איך אתה מעריך את השיעור איזה ציון אתה נותן לשיעור?** הוא אמר לי: אני נותן לשיעור ציון 90, אז אני

שאלתי אותו למה? והתשובה שלו הייתה: כי המטרה שאני הגדרתי, למשל ספרתי את התלמידים 90 אחוז מהם יצאו מהכיתה, אמרתי לו יפה זו שיטה מעניינת אובייקטיבית, אז הוא אמר לי: אתה היית שותף וראית את התלמידים שביצעו את המשימה.. ואכן אני ספרתי וכן היו 90 אחוז. **בסוף אני שאלתי אותו אם זה מבחינתך הצלחה ושיעור מוצלח?** הוא אמר שהוא בטוח בזה, **אז אמרתי לו: אם נניח למשל שרק 10 אחוז מהתלמידים ביצעו את המשימה שלך?** הוא אמר: במצב זה השיעור לא יהיה שיעור מוצלח! **אז אמרתי לו: אתה זה שמחליט אם השיעור יצליח או לא, אז מה תעשה במצב הזה?"** (מנהל, מגזר ערבי, יסודי).

"מורה נגיד, שאלה תלמיד שאלה, והוא התחיל לענות והיא קטעה אותו ונתנה לתלמיד אחר לענות, ואז אמרתי לה **בואי תספרי מה היה בשיעור מה את חושבת הדברים לשיפור ולשימור?** אז היא אומרת לשיפור זה היה שקטעתי אותו ולא נתתי לו לענות, אמרתי לה **בסדר מה היה השיקול דעת שלך להגיד כך מה את חושבת עכשיו למה עשית את זה למה את רואה שזאת לא הייתה הדרך הנכונה?** אז היא אומרת כי ראיתי שהזמן עובר ועוד מעט הולך להסתיים השיעור וחשוב לי שנגיע למשהו ונתקדם ונעבור לנושא הבא אז זירזתי את התהליכים, אמרתי לה **אוקיי אז למה את חושבת שזה לא בסדר מה שעשית ומה יכולת לעשות אחרת?** ואז היא אמרה הייתי צריכה אולי לקצר במשהו אחר, או שהייתי צריכה בכל זאת לתת לו לענות למרות שזה לוקח יותר זמן ושזה יבוא על חשבון דברים אחרים, וניצור פתרונות אחרים. שהיא יכולה הייתה להתנהל ולא להתנהל באופן שהיא חושבת שזו הייתה התנהלות שגויה, אני חושבת שבאופן כזה של משוב היא מציגה את הדבר שהיה לא נכון לעשות והיא מציגה את השיקולים שגרמו לה לפעול ככה אז היא גם עושה חשיבה על ההתנהלות שלה עצמה ממה שהיא הייתה עושה אחרת והיא גם חושבת על פתרונות אחרים שהיא הייתה יכולה לנקוט בהם, **זו דוגמה קטנה דוגמה מאוד מזערית אבל היא מראה איך שגם באופן כזה של שיחת משוב רוב הפתרונות מגיעים יותר מהמורה ואז יש גם לזה סיכוי גם באמת לקרות בפעם הבאה כלומר זה איזושהו רעיון שלי ופתרון שלי שאני מנחיתה והוא לא מתאים למורה והיא גם ככה היא לא תיישם אותו אף פעם** (מנהלת, מגזר יהודי, על יסודי).

בשיח מברר חוזקות וחולשות ניתן לזהות שתי אסטרטגיות בקרב מנהלים: הראשונה היא אסטרטגית "חוזקות תחילה". מנהלים בוחרים להתחיל את השיח מבירור החוזקות של המורה בהוראה כדרך להעצמת המורה ולהפחתת חששות מהמעמד עצמו. השנייה היא האסטרטגית "חולשות תחילה" שבה המנהלים מציינים את נקודות התורפה או החולשות בהוראה תחילה ולאחריהן את הנקודות לשיפור אם נמצאו כאלה. שיחה זו היא שיחה ביקורתית באופייה.

בשיחת הערכה המנוהלת **לפי רצף ליניארי שיטתי** מתקיים מעבר כרונולוגי מנושא לנושא ע"פ רצף הנושאים בכלי. בשיחה מסוג זה מנהלים דנים ברמת הביצוע שהוערכה בכל קריטריון.

"המנהלת ישבה עם הכלי מולה היא עברה אחד אחד עברנו ביחד והיא אמרה לי מה היא חושבת ובאיזה רמה אני נמצאת והיא הקריאה לי את זה את הרמה שאני נמצאת בה היו כאלה שמלאנו ביחד אז היא שאלה אותי מה את חושבת, אבל עברנו אחד אחד היא עברה איתי ממש על כל סעיף וסעיף היבט והיבט מדד ומדד על הכול, יש כאלה שהתמקדו בהם יותר ויש כאלה שעברנו מהר יותר" (מורה נ. מגזר יהודי, על יסודי).

3.ד שימוש בראיות תוך כדי השיחה

רוב מכריע של המנהלים והמורים (89% ו-72% בהתאמה) דיווחו כי המנהל השתמש בראיות כתובות (ככל הנראה מהתצפיות) כדי לתת דוגמאות לאיכות ההוראה תוך כדי השיחה. זהו שיעור גבוה יותר משיעור המורים או המנהלים שצינו כי נעשה שימוש בראיות למילוי כלי ההערכה. ייתכן כמובן שהמורים ואף המנהלים עצמם אינם מודעים למידת השימוש של המנהלים בראיות לשם מילוי כלי ההערכה, ולעומת זאת זוכרים יותר את שיחת ההערכה. באופן כללי משתמע מהתשובה לפריט זה, כי בשיחת ההערכה מתנהל שיח פדגוגי מבוסס ראיות.

חלק מהמנהלים דיווחו על שיח מובנה לפי המבנה הליניארי של כלי ההערכה. כלומר, שיח שבו עוברים, המנהל והמורה, על הקריטריונים בכלי בזה אחר זה ודנים באופן הביצוע ודירוגו לפי המחווה. מהממצאים עולה כי ישנן מספר גישות לשימוש בכלי ההערכה במהלך השיח. ישנם מנהלים המדווחים על שימוש בכלי לניהול וניתוב השיח, אחרים מדווחים על שימוש חלקי בכלי וחלקם על שיח הערכה ספונטני וחלקם כלל אינו עושה שימוש בכלי. כך למשל סגנית מנהלת (מגזר ערבי, יסודי) מדגישה את הצורך בראיות התואמות לתבחינים בכלי על מנת לקבוע את ציון ההערכה: "לפי הקריטריונים שנמצאים בכלי, אני חייבת לעבור על הכלי, איך אני יכולה לקבוע שהיא מעולה בשימוש בדרכי הוראה אחרים אם היא לא השתמשה בכלום, איך אני יכולה לומר שהיא השתמשה הרבה באמצעים הטכנולוגיים והפעילה סרטונים והציגה מצגות והעסיקה את התלמידים?". או כדברי מנהל (מגזר יהודי, על יסודי) שבתשובה לשאלת המראיינת האם הוא עובר על כל מימד ומימד בכלי השיב "כן, חד משמעית".

ישנם מנהלים המדווחים על בחירה ממוקדת בקריטריונים מסוימים מתוך הכלי ובהם ממקדים את הדיון. הקריטריונים הנבחרים מנחים דיון העוסק בבירור נקודות חוזק לשיפור ודרכי שיפור אפשריות, זאת במחיר ויתור על סריקה שיטתית של כל הקריטריונים. לחליפין, ישנם מנהלים המצליבים מידע ממספר מקורות שונים, ועדויות שנאספו לאורך השנה ובסיטואציות שונות ומעלים אותם בשיחה עם המורה כדי לבסס את הערכתם. כפי שניתן ללמוד מעדותו של מורה (מגזר יהודי, על יסודי) על שיחת ההערכה- "מה שבעיקר תרם זה השיחה שהייתה אז בגלל שהיא לקחה כמה נקודות ואותם פיתחה אבל לא פיתחנו כל סעיף וסעיף כי זה באמת לא נגמר, בעיקר השיחה זה מה שתרם".

ישנם מנהלים המוותרים על שימוש בכלי ההערכה בשיחת ההערכה, ומעדיפים לנקוט בגישה המתמקדת בנושאים הנראים למנהל כחשובים לשיפור או לחיזוק יכולותיו של המורה. "אני ממקדת את הדברים שחשובים בעיקר אני לא יושבת על הכלי. איתנו זה מיותר לגמרי" (מנהלת, מגזר יהודי, על יסודי). פעמים רבות גישה זו נשמעת ממנהלים בעלי ותק בניהול וניסיון הבא לידי ביטוי בהמשגה ברורה של מהי "הוראה טובה" לדעתם, וטביעת העין בכישוריו של המורה וזיהוי התחומים לשיפור ללא צורך בכלי מובנה. חלק מדברי המורים מרמזים אף הם כי שיחה ללא מדדים היא שיחה נינוחה יותר; "מאחר והמנהל שלי עשה את זה כמו שיחת משב ובכלל לא נעזר בשום מדדים השיחה הייתה מאוד נעימה, קולחת, הרגשתי שהוא קשוב מאוד" (מורה נ. מגזר יהודי, יסודי). מורה אחרת מציינת כי גם היא העדיפה לא להתמקד ברכיבי הכלי אלא בצרכים הרלוונטיים לה בנקודת

ההתפתחות המקצועית הנוכחית: "לא דיברנו כמעט על בית ספר בהערכה, דיברנו יותר עליו, היה איזה משהו על הקהילה [שותפות בקהילה מקצועית] וזה אבל זה עבר נורא מהר כי אני אמרתי לה שאני לא במקום הזה עכשיו אז זה פחות רלוונטי אליי להסתכל רחב יותר ולהתעסק בדברים רחבים יותר אמרתי לה שאני לא שם עדיין אז היה מאוד מהר ועבר הלאה, היא אמרה בסדר. כשתרגישי שאת מספיק בעלת ניסיון להתמודד עם מה שמתמודדת עכשיו נתחיל להסתכל החוצה" (מורה נ., מגזר יהודי, על יסודי).

ד.4. אוירה ויחסי מנהל – מורה בשיחת הערכה

לצד ההיבטים הרציונליים והאופרטיביים בתהליך הערכת מורים, ראוי לדון בהיבט נוסף של התהליך והוא ההיבט הרגשי. תהליך ההערכה חושף מנעד רחב של רגשות, חלקם חיוביים וחלקם שליליים, בקרב המשתתפים ובמיוחד במהלכה של שיחת ההערכה. לתגובות אלה השפעות גם על ההמשך. כאשר מערכות היחסים בין הלומדים למלמדים מתאפיינות בכבוד הדדי, הערכה ואמון, לצד יחסי סבלנות וסובלנות, הללו מאזנים רגשות מתח וחשש לתרום להנעת תהליכי למידה ושינוי. עיקרון זה נכון גם לגבי היחס בין מעריך למוערך בהערכת מורים. כנגד זאת, לא אחת נתפסים תהליכי הערכה כתהליכים שיפוטניים ואף ביקורתיים הן קרב מורים הן בקרב המנהלים.

אווירה חיובית ומקדמת בשיחת הערכה: מורים המדווחים על שיחה המתקיימת באווירה חיובית ומקדמת מדווחים על חוויה מעצימה, נוטעת ביטחון, שיח ענייני ומקדם, מאפשר ביטוי ולמידה.

"קודם כל אני זוכרת שהייתה אווירה נעימה ובאמת היה לי ברור שהוא רוצה לקדם אותי זה לא ממקום של אני חייב לעשות את זה אז אני אעשה את זה אלא ממקום של בואי נעשה את זה ביחד ממקום חיוב" (מורה נ., מגזר ערבי, יסודי)

"הייתה שיחה מאוד טובה, המנהלת מאוד טובה מאוד אהבתי אותה היא דיברה לעניין הרגשי שהשיחה הזאת מקדמת אותי" (מורה נ., מגזר יהודי, על יסודי).

"זה כאילו החוסר וודאות מתפוגג כי אתה לא יודע אתה פשוט נכנס למערכת ומתחיל לפעול ואתה לא ממש אם בכיוון או לא בכיוון אם אני עושה נכון או לא עושה נכון הרבה אינטואיציות ויש הכוונה ככה אני מקבלת המון הכוונה אבל יחד עם זאת שמישהו יושב איתך רגע ועושה עצירה ואתה יש לך את המקום לבטא את עצמך מול המנהל, זה מאוד משמעותי בעיניי" (מורה נ., מגזר יהודי, יסודי)

אווירה שלילית ובולמת בשיחת הערכה: ישנם מורים המדווחים על חוויה שלילית מהתהליך ומשיחת המשלב, חוסר אמון במנהל, במקצועיותו ובמניעיו בעת ביצוע הערכה, כמו גם ותסכול מתוצאות ההערכה והאופן בו הן מתקבלות ההחלטות.

יש מנהלות שאסור להן לתת הערכה הן פוגעות וגורמות לחוסר ביטחון עצמי ולא כותבות נכון את הדוח.

תהליך הקביעות והמשך הקריירה שלך תלויים באדם אחד (המנהל) שבמידה ויש ביניכם חילוקי דעות או מחלוקת כלשהי זה יכול לפגוע במשרה שלך בלי קשר לכישורים שלך או למקצועיותך

"אופן ההערכה עלול להתבצע לעיתים באופן לא חוקי, אי אפשר להתווכח על החלטת המנהל ואין פיקוח על אופן ההערכה".

ה. השימוש בהערכה לצורך מיון והשמת מורים

ה.1. האם הציונים בכלי ההערכה משפיעים על המלצת המנהלים לגבי קבלת רישיון או קביעות?

בסיס הנתונים שניתחנו כלל 17,460 הערכות מתמחים (לשנים 2013-2015, לא כולל הערכות חוזרות), שהתפלגו בסדר הבא 0.1% פסילה להוראה, 1.7% שנת התמחות נוספת, 78.7% מעבר בהצלחה, ו-19.5% מעבר בהצטיינות. בגלל השוליות של המלצות "הרות גורל" בנתוני הערכת המתמחים (רק פחות משני אחוז לא עברו את ההתמחות, כלומר הושפעו מהותית מן ההערכה. האבחנה בין מעבר בהצלחה או מעבר בהצטיינות אינה הרת גורל שכן אין לה השלכות השמתיות ישירות), בחרנו לערוך את מירב הניתוחים לגבי קבלת החלטות המנהלים לגבי המלצה על בסיס הנתונים של הערכת מורים לקביעות.

בסיס הנתונים של ההערכה לקביעות כלל 17636 הערכות מורים לקביעות (לשנים 2013-2016, לא כולל הערכות חוזרות), שהתפלגו בסדר הבא, כ-2% המלצה לאי-מתן קביעות, 12% שנת ניסיון נוספת ו-86% המלצה למתן קביעות. מבין 1216 מקבלי שנת ניסיון נוספת שהצלחנו לאתר את הערכתם בתום שנת הניסיון, רובם המכריע, כ-79% (965) קיבלו קביעות בתום שנת הניסיון ועוד 16% קיבלו שנת ניסיון נוספת. ראוי לציין כי עבור 76 מורים שהומלץ שלא לתת להם קביעות, איתרנו הערכה נוספת, וכמחציתם (36), קיבלו המלצה למתן קביעות. יתכן שמורים אלו הפגינו שיפור מהותי באיכות עבודתם ועל כן זכו להמלצה לקביעות. עם זאת, לאור הנדירות של ההמלצה שלא לתת קביעות למורה, יש מקום להניח כי מורה שזכה בהמלצה זו לא ייקלט מחדש במערכת. הקליטה המיידית של מורה שזכה להערכה כזו והעובדה שזכה בהמלצה למתן קביעות, מעלה שאלה האם לבעלי עניין יש נגישות להערכה קודמת והאם מתייחסים להמלצה.

בסך הכל, אותרו 1960 מורים שביצעו שתי הערכות לקביעות. באופן מפתיע, בין 1960 המורים שאיתרנו לגביהם הערכות חוזרות, כלולים גם 659 מורים שהומלצו למתן קביעות בהערכה ראשונה, ומשום מה נדרשו לעמוד להערכה נוספת לקביעות. גם נתון זה מעלה שאלות לגבי השפעת ההערכה וההמלצה הסופית שלה. ניתן היה להניח כי אלו מורים שלא נמצאה להם משרה תקנית במוסד בו הוערכו ונמצאו ראויים לקביעות ושלכן עברו מוסד ונדרשו לעבור הערכה נוספת לקביעות במוסד החדש. אלא שבפועל, רוב המורים שהוערכו פעם שניה לקביעות לאחר שכבר הומלצו למתן קביעות (כ-500 מתוכם) הוערכו בשנית באותו מוסד. ייתכן והדבר נובע מכך שבתחילת שנת הלימודים שלאחר ביצוע ההערכה לקביעות לא התמלאו התנאים הנדרשים לקבלת קביעות מבחינת אגף כוח אדם בהוראה (כגון שעות תקן או השלמת תעודות), ולאור זאת הועסק המורה שהוערך שוב

במשרה בלתי קבועה ונאלץ לעבור מחדש הערכה לקביעות. עם זאת, זהו מצב מהעלה אי בהירות לגבי השלכות מעשיות של המלצת המנהל.

ממצא מעניין נוסף הוא ההבדל המובהק בין המגזר היהודי והמגזר הערבי בהתפלגות שכיחויות קטיגוריות ההמלצה. במגזר הערבי שיעור המומלצים לקביעות היה גבוה מהשיעור המצופה והגיע ל-90%, בעוד שיעור המומלצים לשנת ניסיון נוספת היה 9% ולאי-מתן קביעות, פחות מ-1%. זהו ממצא מפתיע לאור מצוקת התעסוקה בקרב בעלי תעודת הוראה ועודף היצע המורים הניכר במגזר הערבי. במצב של עודף היצע מורים ניתן לשער כי מנהלים ירשו לעצמם ביתר קלות למיין מורים חדשים ולהמליץ על אי מתן קביעות או ניסיון נוסף. אולם נראה כי מנהלים במגזר הערבי בחרו להימנע מהמלצות "שליליות" אלו בשיעור גבוה מעמיתים במגזר היהודי.

אחת מהשאלות המרכזיות בנוגע לכלי ההערכה היא האם הציונים המגוונים הנקבעים בעבודה מרובה אכן משפיעים בסופו של דבר על קבלת ההחלטה של המנהל על המלצה מסכמת. בוצעה רגרסיה לוגיסטית כדי לבחון האם ניתן לנבא את ההמלצה על מתן קביעות או על שנת ניסיון נוספת מתוך רכיבי הכלי. המודל הסביר כ-36% מהשונות בהמלצה, והצליח לנבא נכונה 87% מההמלצות בכלל ההערכות ו-98% מההמלצות לקביעות ($\chi^2(5) = 36$; Nagelkerke $r^2 = .001$; $\text{Log likelihood} = 10997.60$, $p < .001$; 4094.386). עם זאת, המודל הצליח פחות בניבוי המלצה על שנת ניסיון נוספת (33% ניבוי נכון).

הרכיבים "התנהלות השיעורים: מבנה, ניצול זמן וגמישות", "קביעת כללים בארגון הכיתה ובניהולה" ו"שיתופיות עם גורמי הסיוע" ו"מחויבות להצלחת כל התלמידים בהיבטים הקוגניטיבי, הרגשי, הערכי והחברתי" היו בעלי המתאמים החיוביים החזקים ביותר עם החלטה זו. גם "בקיאות בתחום הדעת ושימוש בשפה מקצועית" נמצא במתאם גבוה עם ההמלצה, אך באופן מפתיע- במתאם שלילי. מכיוון שהמתאם החד-משתני (שחושב בנבדל מיתר המנבאים) של בקיאות בתחום הדעת עם המלצה לקביעות הינו חיובי, נראה כי יש לראות במתאם השלילי שנוצר בתוך מודל הרגרסיה עדות להשפעה ממתנת של הרכיבים האחרים על הקשר בין בקיאות בתחום הדעת להמלצה על מתן קביעות (כלומר, יתכן שבין המורים המפגינים הצלחה ברכיבים של קביעת כללים והתנהלות שיעור, דוקא אלו בעלי בקיאות בתחום הדעת הם אלו המפגינים יכולות פחות מרשימות). חמישה רכיבים אלו הסבירו 35% מהשונות בהמלצה על קביעות או ניסיון נוסף, והוספת כל רכיב אחר, כולל קוד אתיקה, לא העלתה את כוח הניבוי ביותר מאחוז נוסף. ($\chi^2(5) = 3942.56$, $\text{Log likelihood} = 11,155$, $p < .001$; Nagelkerke $r^2 = .35$).

מבין הרכיבים שנראים כבעלי ההשפעה החזקה יותר על ההמלצה לקביעות, שניים מבטאים היבט נצפה של ההוראה (התנהלות השיעורים, קביעת כללים) ויחד הם מנבאים 33% מהשונות. השלושה האחרים מבטאים התרשמות מבקיאות בתחום הדעת שהמנהל לא תמיד מעורה בו, התרשמות כוללת מעמדה החינוכית של המורה (מחויבות להצלחת כל התלמידים) או מעבודת המורה עם בעלי תפקיד אחרים (שיתופיות עם גורמי הסיוע). שלושה היבטים הדורשים תשומה מבעלי תפקידים נוספים, או שלא לחלוטין ברור כיצד נאסף המידע עליהם (כפי שניתן לראות בהמשך בסעיף לגבי איסוף המידע, רק חלק מהמנהלים מציינים פניה לרכז מקצוע, בעלי

תפקידים אחרים או תלמידים כמקור מידע). עם זאת, לאור השונות הנמוכה בין הרכיבים וחוסר המובחנות ביניהם, נראה כי ניתן לחשב ציון ממוצע אחד של כולם כמנבא סביר.

טבלה 18: מתאמי משוואת הרגרסיה הלוגיסטית לניבוי המלצה לקביעות או לשנת ניסיון נוספת

רכיבי הכלי	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
התנהלות השיעורים: מבנה, ניצול זמן וגמישות	0.34	0.05	57.02	1.00	0.00	1.41
שותפות עם גורמי הסיוע	0.20	0.04	26.08	1.00	0.00	1.22
קביעת כללים בארגון הכיתה ובניהולה	0.19	0.04	24.40	1.00	0.00	1.21
מחויבות להצלחת כל התלמידים בהיבטים הקוגניטיבי, הרגשי, הערכי והחברתי	0.19	0.04	17.42	1.00	0.00	1.20
השקעה בהוראה	0.16	0.04	15.63	1.00	0.00	1.17
עבודת צוות והשתלבות בפעילויות/משימות בית-ספריות	0.13	0.04	13.72	1.00	0.00	1.14
הוראה דיפרנציאלית לקידום המחויבות ללמידת כל התלמידים	0.12	0.04	9.15	1.00	0.00	1.13
מגוון דרכי הוראה, למידה והערכה	0.09	0.04	3.72	1.00	0.05	1.09
אחריותיות / כתיבת תכנית עבודה ומתן דין וחשבון על ביצועה	0.08	0.04	4.30	1.00	0.04	1.09
הפעלות לטיפוח חשיבה מסדר גבוה	0.08	0.04	3.70	1.00	0.05	1.08
תכנון ההוראה והלמידה תוך התייחסות לקשיים אופייניים	0.08	0.05	2.51	1.00	0.11	1.08
פעולות ליצירת מעורבות של תלמידים בהיבטים חברתיים וערכיים	0.07	0.04	2.19	1.00	0.14	1.07
השתתפות התלמידים ויחסי גומלין בכיתה	0.06	0.04	2.11	1.00	0.15	1.06
מעורבות בקהילת תחום הדעת	0.05	0.04	1.57	1.00	0.21	1.06
סביבה לימודית מפעילה	0.05	0.04	1.77	1.00	0.18	1.05
קישור לתחומי דעת אחרים ו/או להיבטים ערכיים	0.05	0.04	1.15	1.00	0.28	1.05
מטרות השיעורים והתאמתן לתנאים	0.03	0.05	0.51	1.00	0.47	1.04
התאמת משאבים ותהליכי הוראה למאפייני תחום הדעת	0.03	0.05	0.51	1.00	0.47	1.03
מתן משוב מקדם למידה	0.01	0.05	0.03	1.00	0.86	1.01
למידה משותפת ורפלקציה אישית	0.01	0.04	0.02	1.00	0.88	1.01
מהות הקשר מורה-תלמיד ושגרת מפגשים	-0.01	0.04	0.09	1.00	0.77	0.99
שיתוף הורים בהיבט החינוכי-לימודי	-0.02	0.04	0.42	1.00	0.52	0.98
משוב לשיפור ההוראה	-0.02	0.05	0.25	1.00	0.62	0.98
השתתפות במסגרות לפיתוח מקצועי ויישום הלמידה	-0.03	0.04	0.42	1.00	0.52	0.97
טכנולוגיות תקשוב בהוראה ובלמידה (ICT)	-0.05	0.03	2.30	1.00	0.13	0.96
מכוונות להטמעת ערכים וביטויים בתהליכי הוראה-למידה	-0.09	0.04	3.95	1.00	0.05	0.92
בקיאות בתחום הדעת ושימוש בשפה מקצועית	-0.09	0.04	3.99	1.00	0.05	0.92
חזות הכיתה וארגונה	-0.16	0.04	15.31	1.00	0.00	0.85
הכרת תכנית הלימודים של תחום הדעת	-0.24	0.05	25.54	1.00	0.00	0.79

ביחס להמלצה לאי מתן קביעות, כדאי לשים לב שלאור שכיחותה הנמוכה, יש להניח כי היא אינה ברירה ראשונה, כלומר כי המנהלים אינם מחליטים בעצם בין מתן קביעות להמלצה לאי מתן קביעות. סביר יותר להניח כי ההתלבטות בקבלת החלטה זו היא בין המלצה על שנת ניסיון נוספת לבין המלצה על אי מתן קביעות.

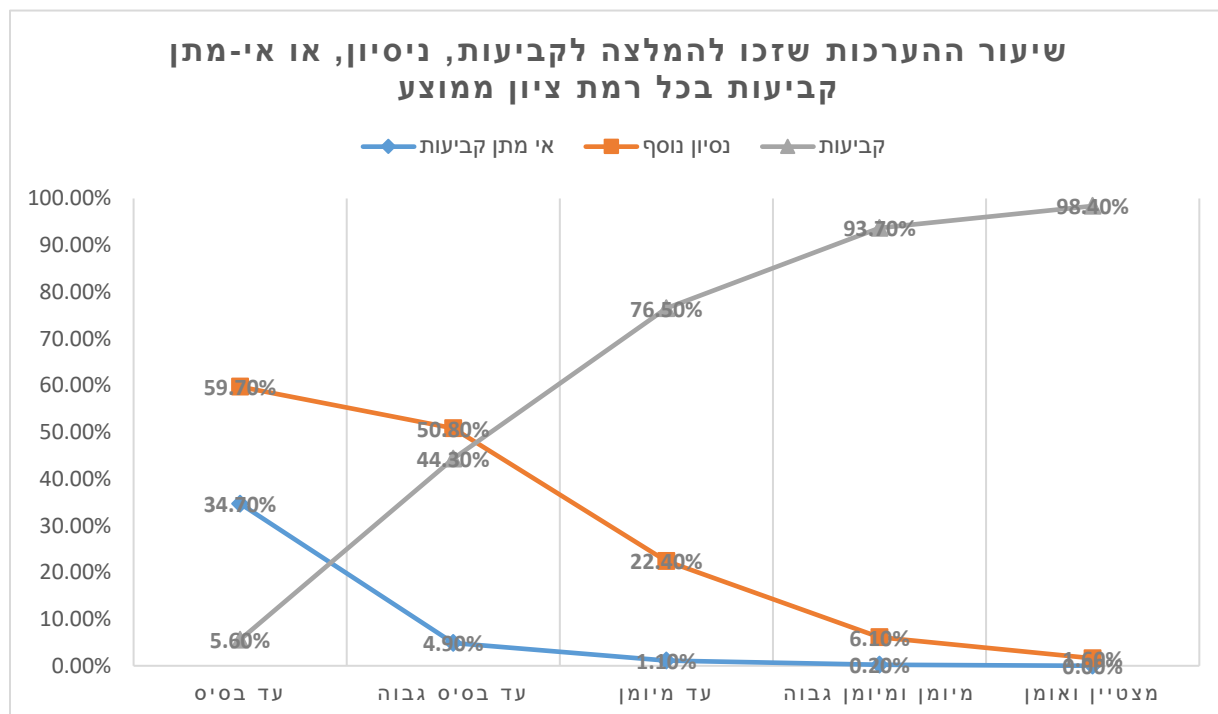
חושב מודל רגרסיה לוגיסטית לניבוי ההמלצה על שנת ניסיון נוספת או אי-מתן קביעות. המודל הסביר 23% מהשונות ($\chi^2(29)=347.18$, $\text{Log likelihood}=1606.63$, $p<.001$; Nagelkerke $r^2=.23$). כושר האבחנה שלו לגבי המלצה לאי-מתן קביעות היה נמוך (מיקום נכון של כ-10% מהמומלצים). ראוי לציון כי הרכיבים שהתאפיינו במתאמים גבוהים במודל זה היו אחרים מאלו שניבאו את האבחנה בין המלצה על קביעות ובין ניסיון נוסף. כאן בלטו "למידה משותפת ורפלקציה אישית", "מעורבות בקהילת תחום הדעת" ו" עבודת צוות והשתלבות בפעילויות/משימות בית-ספריות". ניתן אולי לפרש דגש על רכיבים אלו כמרמז על כך שמורה שיש סימני שאלה לגבי יכולות ההוראה שלו (בתחומים שהוזכרו לעיל, לגבי האבחנה בין מתן קביעות לבין שנת ניסיון נוספת) ייחנה מסיכוי יותר גבוה לזכות בהמלצה לשנת ניסיון נוספת ולא לאי-קביעות על בסיס ההיבטים הבאים. המורה מראה נכונות לבצע רפלקציה על עבודתו וללמוד ממנהל או ממורה מלווה, להסתייע במורים אחרים מתחום הדעת ומראה מחויבות גבוהה לצוות הבית ספרי.

כאמור, שני המודלים של רגרסיה לוגיסטית שהצגנו, לא הצליחו לנבא במדויק את הבחירה בקטיגוריה הנמוכה יותר. עניין המעלה שאלות לגבי הקשר בין מילוי ציון הרכיבים המגוון ורב התבחינים, ובין הההמלצה בפועל – תוצר ההערכה. דרך אחרת לבחון האם ציוני ההערכה קשורים להמלצה הניתנת בסופה, היא לבדוק האם ברמות שונות של ציון הערכה ממוצע, הסבירות לקבלת המלצה על קביעות, ניסיון או אי-מתן קביעות הינה שונה. ביצענו חלוקה של כלל המוערכים לפי רמות הציון הממוצע של 29 הרכיבים (עד בסיס, מבסיס עד בסיס גבוה, מבסיס גבוה עד מיומן, מיומן ומיומן גבוה, ומצטיין, כולל אומן).

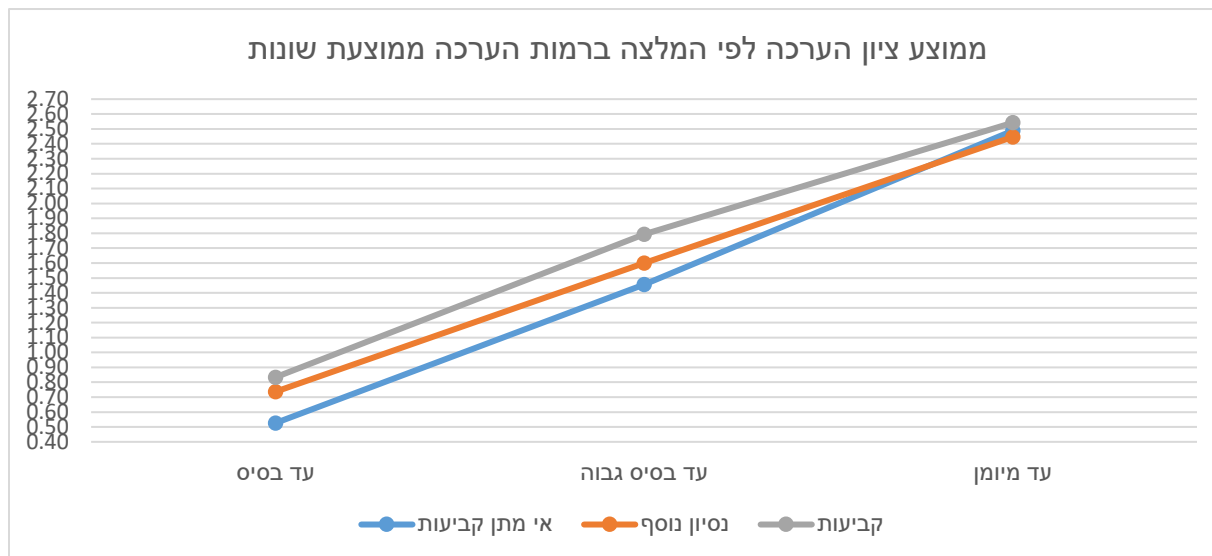
איור 3 מציג את שיעור ההמלצות למתן קביעות, שנת ניסיון או אי מתן קביעות, מתוך כלל הערכות המורים בתוך רמת ציון ממוצעת (מכיוון שפיזור הציון הממוצע הוא כזכור מוטה מאד כלפי מעלה, חלוקה לחמישונים או עשירונים היתה מכילה בתוך רמת ציון אחת מדרגות שונות מהותית, לכן החלוקה אינה לקבוצות שוות בגדלן כגון חמישונים, אלא לפי נקודות חתך משמעותיות). שיעור ההמלצות מתוך רמת ציון מייצג את הסיכוי של מורה שזכה לרמת ציון זו לקבל המלצה מסוימת. כפי שניתן לראות מאיור 3, מחד, אכן ברמות ציון ממוצע הנמוכות יותר, (עד בסיס גבוה) הסבירות להמלצה על שנת ניסיון נוספת גבוהה מההסתברות לקבל כל המלצה אחרת. כמו כן, ההסתברות להמלצה על אי-מתן קביעות גבוהה ברמת ציון עד בסיס, יותר מאשר בכל רמת ציון אחרת. עם זאת, נראה כי ברמת ציון עד בסיס, ההסתברות לניסיון נוסף או אי-מתן קביעות דומות למדי, וברמת בסיס גבוה ההסתברות להמלצה לניסיון נוסף ולקביעות כמעט שוות. לאור זאת בדקנו האם ברמות הביצוע הנמוכות, בהן יש סבירות דומה לקבל המלצה לשנת ניסיון נוספת או המלצה אחרת, ממוצע הציון הוא אכן המנבא את ההמלצות. רגרסיה בינארית עם מנבא אחד - ממוצע רכיבי ההערכה, הסבירה 14% מהשונות בהמלצה לניסיון נוסף או אי מתן קביעות ברמה שעד בסיס, ו-16% מהשונות בהמלצה לניסיון נוסף או קביעות עד רמת בסיס גבוהה. עם זאת, הציון הממוצע הסביר אחוז זניח בלבד מהשונות (1-3%) ברמת בסיס גבוהה עד רמת מיומן. וכפי שניתן לראות ב

איור 4, ההבדלים בין ממוצעי הציונים היו קטנים וברמה שעד מיומן, זעירים. מעבר לכך ניתן לראות באיור 3 כי ברמות מיומן עד מצטיין ישנם -3.5% מכלל המורים, שהינם שיעור קטן אך עדיין כזה המכיל כ-600 מורים, אשר הומלצו לניסיון נוסף, אף שהינם בעלי ציון ממוצע הגבוה משל למעלה מ-4000 מורים אשר הומלצו לקביעות (המהווים בסך הכל כ-24% מכלל המוערכים). הדבר מעלה שאלה האם אכן ממוצע רכיבי הציון הוא זה שמסביר את רוב המלצות המנהלים לגבי המורה המוערך. יתכן כמובן כי מורים אלו הפגינו רמת עבודה גבוהה ברוב הרכיבים אך כשלו ברכיב אחד או כמה מהרכיבים המנבאים המרכזיים, במידה שגרמה לסימני שאלה.

איור 3: שיעור ההערכות שזכו להמלצה לקביעות, ניסיון, או אי-מתן קביעות מתוך כל רמת ציון ממוצע



איור 4: ממוצע ציון הערכה לפי המלצה ברמות הערכה ממוצעת שונות



ה. תפיסות מורים ומנהלים את השימוש בהערכה לצורכי מיון

לאור השכיחויות המוזכרות בפתח סעיף זה, כאשר רק כעשירית אחוז מהמתמחים נפסלים לרשיון הוראה, ופחות משני אחוז מהמורים החדשים מומלצים לאי-מתן קביעות, נשאלת השאלה עד כמה ההערכה משמשת ככלי למיון. נראה כי למורים, ומכאן שכנראה גם לרוב המנהלים, ברור כי הסיכויים לפסילה להוראה או מניעת קביעות עקב ההערכה זעירים. לא ברור גם עד כמה משמעותית ההמלצה המסכמת את תהליך ההערכה לאור העובדה שאפילו חלק ניכר מהמורים שהומלץ שלא לתת להם קביעות, קיבלו קביעות בהמשך, ולהיפך, מספר קטן אך לא מבוטל של מורים שהומלץ לתת להם קביעות לא זכו לקביעות. מכאן שלא לגמרי ברור האם לתהליך ההערכה ולכלי ההערכה יש השלכה מהותית על מיון וגיוס כוח אדם בהוראה. עד כמה מבטאים המורים והמנהלים מודעות למצב זה וכיצד הם תופסים אותו?

בתשובותיהם לשאלון מחקר ההערכה לפריט "עד כמה לדעתך מילוי כלי ההערכה ותהליך ההערכה השפיע על קבלת החלטות בנוגע לקביעות?" השיבו הרוב המוחלט של המנהלים והמורים "במידה רבה או רבה מאוד" (73% ו-67% בהתאמה). עם זאת, בראיונות עלו גם תפיסות שונות מעמדה זו ואף מנוגדות לה. כך לדוגמה מנהל במגזר היהודי העל יסודי מציין כי רק לעתים נדירות ניתנים ציונים נמוכים בכלי ההערכה. הוא מעריך כי מעטים המנהלים אשר נותנים הערכות שליליות ומשתמשים באופן ישיר בתהליך ההערכה להוצאת מורה ממערכת החינוך או אף מבית ספר, הוא מגלה מעט אמון בכך שחוות הדעת הניתנת בעזרת הכלי אכן תשמש למיון ולקבלת החלטות על העסקה. עם זאת, יש מקום להעמיד סימני שאלה גם לגבי הצהרה נחרצת זו של המנהל. ראשית, נראה כי המנהל מצפה באופן כלשהו שמטה משרד החינוך או "מישהו" (בהנחה שמישהו הוא ההפך של "אף אחד" המוזכר מטה) ידאג לשלוח מורה בעייתי הביתה, ולא המנהל עצמו. שנית, ייתכן כי ביקורת זו נוגעת

להערכת מורים ותיקים בעלי קביעות במערכת, ולא להערכת מורים לקראת קביעות או מתמחים, שאותם ניתן ככל הנראה לפטר ביתר קלות על בסיס הערכה. זאת אף שהריאיון עסק באופן מפורש בהערכת מורים חדשים:

ובסוף גם המטרה שלו, אני מניח שמשדד החינוך מתכוון שבעזרת הכלי הזה נוכל לסדר את המורים לפי הרמה שלהם, את הטובים מצד אחד ואת הגרועים מצד שני והרוב כמו בכל מקום באמצע, וזה לא מה שקורה, אם תעשי סטטיסטיקה תראי שכמעט כל המורים הם טובים עד מצטיינים, אני לא מכיר מנהל, יכול להיות שיש כזה, שהיה לו מספיק אומץ לשבת עם מורה ולהגיד לו אתה לא מתאים למקצוע הזה לך תחפש מקצוע אחר... מבחינה מדעית אנחנו לא יכולים להגיד על זה שום דבר זה אחלה כלי, אבל הוא פשוט לא יעיל, לי הוא מפריע בשגרה ולמשדד החינוך הוא מפריע כי הוא לא באמת מסנן את המורים לטובים ולרעים, כולם נשארים במערכת, רק המקרי קיצון המטורפים יוצאים ממנה, אבל שוב, אני לא יושבתי במטה ולא ראיתי סטטיסטיקה שכתוב חוות דעת הזאת עזרה לי להוציא כל שנה 10 אחוז מהמורים מתחום ההוראה, אני לא מאמין שיש כזה דבר, אני לא רוצה להתבטא בצורה בוטה אבל אני בטוח שאין את זה, שרק מקרה קיצון זה נגיד מורה שהרביץ תמיד יוצא ממערכת החינוך... אבל מורה שבא לבית ספר כל יום והתלמידים לא אוהבים אותו והוא בעייתי בחדר המורים הוא יישאר לנצח במערכת החינוך אף אחד לא ישלח אותו הביתה בגלל החוות דעת האלה, בגלל הכלי הזה.

במקרה נדיר אחר, מנהל (מגזר יהודי, יסודי) מעלה ספק לגבי השפעת ההערכה באופן גלוי: "את האמת, לקביעות זה לא רלוונטי- זה אוטומטי. לקידום דרגה זה לא רלוונטי- זה אוטומטי. דרך אגב, אני כתבתי את זה, הדבר היחיד שזה רלוונטי באמת, היחיד שהוא רלוונטי כאן הוא הנושא של סטאז'". אף כי כפי שהראינו לעיל, גם בהערכה להתמחות אחוז הפסילות הוא מזערי.

מנהלת בית ספר יסודי במגזר הערבי מציעה הסבר מעט שונה, לשיעור הנמוך של מורים הנפסלים להוראה או לקבלת קביעות. בתשובה לשאלת מראיית "איך את מסבירה העובדה והסטטיסטיקה שבמדינה שלנו 0.5 אחוז מהמורים נכשלים בהערכה? כולם מקבלים קביעות." משיבה המנהלת "אמרתי את זה ואני חוזרת, אנחנו יש לנו בעיה מאוד גדולה עם הרגש ורק עם הרגש... הבעיה היא שאת מרחמת עליהם ואת מעבירה אותה בתקווה שיהיה שיפור."

ו. השימוש בהערכה כבסיס להתפתחות מקצועית

1. הערכת המורים כבסיס לתפיסה עצמית של המורים את התפתחותם המקצועית?

בוצע מיוזוג בין 255 הערכות מורים לרשיון הוראה בסיום ההתמחות לבין רכיבים מתוך שאלון למידה מקצועית שהועבר למורים חדשים בתום שנת ההתמחות שלהם, לאחר ביצוע ההערכה לרישיון הוראה. בחנו בעזרת רגרסיה לוגיסטית בינארית, את הקשר בין רכיבי הערכת ההתמחות של המורים ובין תפיסתם את התפתחותם המקצועית כמייצגת התקדמות גבוהה או נמוכה ברכישת מיומנויות ההוראה ובתחום הדעת בשני תחומים; התנהלות בין אישית עם תלמידים ומורים, וידע תוכן פדגוגי. כאשר השוונו בין מורים שהמנהלים העריכו את איכות עבודתם בכל אחד מהיבטים אלו כגבוהה או נמוכה נמצא כי הערכת המנהלים את איכות ההוראה ניבאה

את תפיסת המורים החדשים את מידת ההתפתחות המקצועית שלהם, בהסבירה 24% מהשונות בתחום התנהלות בין אישית ($\chi^2(27)=50.91$, $p < .01$; Nagelkerke $r^2 = .24$). ניתן להסיק מכך שהערכת המנהלים תרמה באופן כלשהו לביסוס תפיסת ההתפתחות המקצועית או אף תחושת המסוגלות העצמית של המורים החדשים. ניתן לפרש תרומה זו בשתי דרכים. מחד, באופן ישיר ניתן להעריך כי הערכה גבוהה מצד מנהלה חיזקה אצל המורה את התחושה כי היא התפתחה מקצועית במהלך שנת ההתמחות בתחום אותו הדגיש המנהל כתחום חוזק. במקביל, ייתכן כי עצם המעורבות בתהליך ההערכה היוותה גורם בתהליך ההתפתחות המקצועית של המורה.

2. מה ניתן ללמוד על האופן שבו תהליך ההערכה תורם לפיתוח ולקידום ההוראה ובאיזה דרכים?

שני שליש מבין המנהלים (65%) והמורים (68%) המשיבים לשאלון אודות הערכת מורים, ציינו כי למדו משהו חדש על המורה (על עצמם במקרה של המורים) או על הוראה מתוך תהליך ההערכה. מרבית המורים שצינו כי למדו משהו חדש אודות עצמם או הוראה התייחסו לכך שקיבלו משוב על תחומי חוזק וחולשה, בדגש על ניהול כיתה, יחסים עם תלמידים ושיטות הוראה ובקיאיות תחום הדעת. ממצא שעשוי אולי להסביר כיצד נוצר המתאם, המצוין לעיל, בין ציון ההערכה ותפיסות המורים אודות התפתחותם המקצועית. כמו כן ניתן אולי לראות בממצא זה הסבר חלקי לתופעה בה ניגע בהמשך של "למידה מהערכה להערכה".

בין המורים המשיבים לשאלון ההערכה כשני שליש (60%) השיבו כי התהליך קידם אותם ושיפר את תפקודם, 39% מהם העריכו כי התהליך לא גרם לשינוי משמעותי. בין המשיבים שצינו כי תהליך ההערכה קידם אותם או את הוראתם, ושנתנו דוגמה לכך, הדוגמאות השכיחות ביותר השתייכו לקטגוריות הבאות:

- תכנון ההוראה וארגון בהיבטים של תכנון מטרות השיעור וניצול יעיל של זמן השיעור
- ניהול השיעור בדגש על הפן המשמעותי
- הוראה מותאמת ומחויבות ללמידת כל התלמידים
- ידע תחום הדעת ופדגוגיה מתאימה להוראתו

"ההערכה עוזרת למורה להתמקד בדברים שמעריכים כמו ניהול הזמן, החומר הנלמד, רמת הידע והשליטה בכיתה ושיתוף כל התלמידים בשיעור" (מורה ז., מגזר ערבי, חטיבת ביניים).

"הוא נתן לי כלים ולמדתי גם להסתכל על דברים נוספים שלא כל כך הסתכלתי עליהם בתהליך עצמו עד הרגע שהוא עשה את המשוב, זה יכול להיות דברים קטנים למשל כמו עוד פעם אני לא זוכרת מה היה שלא שמת לי לב אליו אבל להיות יותר ערנית לתלמידים ולדברים קטנים שהם אומרים, אלה דברים חשובים" (מורה נ., מגזר יהודי, על יסודי).

"קודם כל הוא אמר לי מה הוא רואה, נגיד אם אני מרגישה לא כל כך טובה בשיעורים הפרונטאליים, אז הוא חיזק ואמר שדווקא הוא מרגיש שאני עושה את זה טוב וככה, והוא נתן כל מיני טיפים כל מיני

עצות כאלה עם ילדים ספציפיים. גם כשאמרתי לו שנורא קשה לי איתם אז הוא אמר לי מה אני יכולה לעשות איתם, הוא הציע לי איזה דברים אני יכולה להוריד מעצמי שהשנה אני כבר לא אחראית עליהם וכו'. בעקבות השיחה הזאת החלטנו איפה אני מורידה מהלכים ודברים כאלה" (מורה נ, מגזר יהודי, יסודי).

ואמירה מסכמת של מורה בנושא :

"... אני חושבת שאם מנהל מדבר איתך על תפיסת תפקיד או מה שהוא מצפה שיהיה או מה שאתה מביא איתך כאילו, זה כבר משפיע על איך השיעור ייראה ואיך היחסים עם התלמידים ייראו ואיזה פרויקטים אתה תעשה. כאילו תפיסת תפקיד היא לדעתי.. ורואים את זה איך בא לידי ביטוי בכל מיני דברים ; בחזות הכיתה, בכול, זה בא לידי ביטוי התפיסה שלך כמורה" (מורה נ, מגזר יהודי, יסודי).

מנהלים ציינו למשל כי ההערכה מפתחת את כישורי המורים, משפרת את עבודתם כמנהלים, ומשמשת אותם לראיה כוללת של בית הספר. כפי שמנהלת בית ספר יסודי דובר ערבית ציינה: "תהליך ההערכה נותן לי הזדמנות לראות את המורה במגוון העשייה השונים שלו ומאפשרת לי להנחות, לכוון ולהדריך את המורה בכיוון עשייה איכותית וטובה יותר. לנהל את המשאבים וכוח אדם העומדים לרשותי בצורה אפקטיבית". מנהלת נוספת באותו מגזר ושלב חינוך מדגישה כיצד ההערכה משמשת ללמידה מקצועית של המורים ולעיצוב ההוראה :

"אני נותנת לו הרבה מאוד טיפים, למשל אני הרבה אומרת להם אם אתה מעוניין שהשיעור שלך יהיה מעולה יש בסיס יוצא דופן שיהיו לי כל הנתונים כדי שאוכל להעריך אותך, או למשל יש מורה שצפיתי בה בשבוע שעבר בכיתה א' היא שואלת אותי איך זה? אמרתי לה תשמעי אם אני רוצה להעריך בצורה סטנדרטית אז את תהיי ברמות הכי נמוכות בהערכה, אם אני נכנסת וצופה בשיעור משעמם או נתן מענה או עמד במימד, וזה מה שקרה בפועל למרות שהעירתי הרבה הערות, אתן לך דוגמה למה שהיא אמרה לי, היא אמרה לי אני לא מתעסקת בטכנולוגיה אז אמרתי לה אבל את חייבת לשלב טכנולוגיה, ובשיעור שלה היא הסתמכה רק על עצמה".

ראוי לציין גם כי מרבית המנהלים (55%) ציינו כי מעבר להיכרות עם איכות ההוראה של המורה המוערך, הם גם למדו דבר מה אודות ביה"ס במסגרת תהליך ההערכה, כגון למידה אודות יחסים בין מורים ותיקים וחדשים בחדר המורים, מידת יישום תקנון בית הספר, או נכונות מורים בבית הספר ליזום ולחדש.

היבטים כאלו עלו גם בראיונות. כך למשל מצינו מנהלות בשני המגזרים כי ההערכה סייעה להן להגיע להיכרות מקרוב עם היבטים שונים שבד"כ ניהול יבת ספר גדול ועמוס הזמן הנדרש לכך אינם מאפשרים לה להגיע אליהם :

"להכיר סגנונות שונים לא רק בלמידה גם בהתנהלות, לראות את הכיתות יותר מבפנים זה בית ספר גדול שיש לך מ-ז' עד י"ב רואים את המנהלת נכנסת בודקת יושבת, יש בזה שמירה על איכות אחרת

אני חושבת, יש בזה משהו. לי זה עושה טוב, זה קשה זה מעיק אבל זה עושה טוב" (מנהלת, מגזר יהוד, על יסודי).

"אני בבית ספר גדול וקשה לי להתמצא בכיתות א' ואי אפשר להתמצא בכיתות ב' הם בבניין אחר אבל ההערכה מכריחה אותי לצאת לשם לכיתות א' וישירות את רואה דברים רבים שלא ראית אפילו לפני שאת מתחילה להעריך כאשר את במסדרון שם את רואה המון המון דברים, בגלל זה אני אמרתי שההערכה היא הזדמנות" (מנהלת, מגזר ערבי, יסודי).

3. למידה מהערכה להערכה

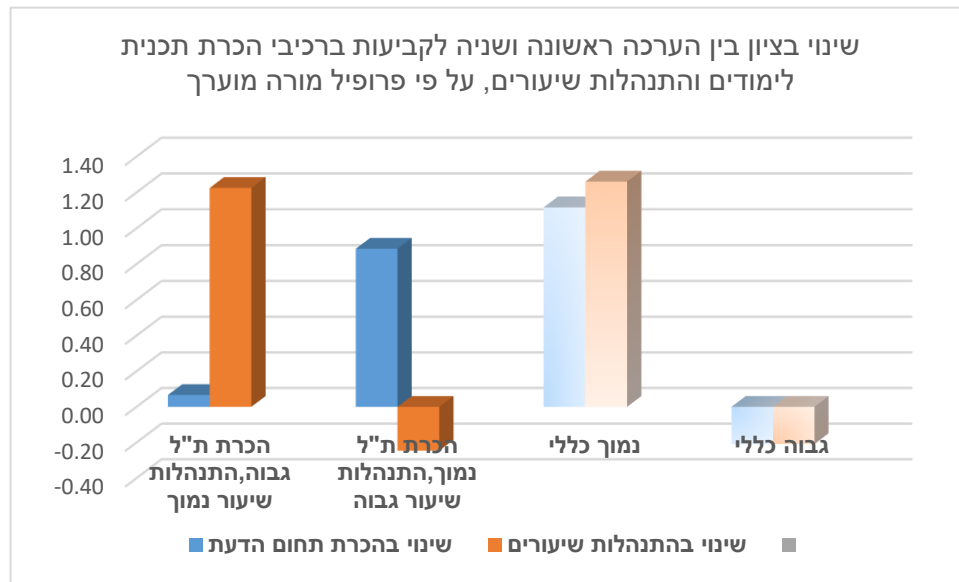
כאמור, אותרו 1960 מורים שביצעו שתי הערכות לקביעות. בבחינה של מורים שהוערכו לקביעות בשנית לאחר שנת ניסיון נוספת, ניכר שיפור מובהק בכל המימדים. כמו כן, נמצא מתאם שלילי בינוני-חזק מובהק בין הערכה ראשונה לבין גודל השינוי בכל רכיב ($r^2s = -.51 - .57$; $p's < .001$). כלומר, ככל שההערכה היתה נמוכה יותר גודל השיפור בהערכה ברכיב זה היה גדול יותר. המתאם בין ציון הערכה ראשונה ברכיב לשיפור באותו רכיב ספציפי היה גבוה מהמתאמים עם השיפור בכל רכיב אחר (מתאמים שהיו בינוניים נמוכים ($r^2s = -.31 - .41$)). זאת, למרות המתאמים הגבוהים מאד בין כל הרכיבים ובין כל ציוני השינוי (שהיו צפויים לאור חוסר המובחנות בין הרכיבים). מכאן משתמע כי מורים שקיבלו הערכה נמוכה ברכיב מסוים אכן שיפרו את ביצועיהם ברכיב זה יותר מאשר ברכיבים האחרים. כלומר שמעבר לשיפור כללי באיכות ההוראה בעקבות שנת הניסיון הנוספת, להערכה ראשונה היתה כנראה השלכה על שיפור בנושאים ספציפיים בהם אובחנה חולשה של המורה המוערך.

כדי לבחון תופעה זו באופן ממוקד יותר, ביצענו השוואה בין מורים שקיבלו בהערכה הראשונה לקביעות הערכה גבוהה ברכיב מרכזי אחד (הכרת תכנית הלימודים בתחום הדעת) והערכה נמוכה ברכיב מרכזי אחר (התנהלות השיעורים) למורים שקיבלו הערכות הפוכות בשני הרכיבים¹¹. רכיבים שכפי שניתן לראות בסעיף תוקף הניבוי, היה להם משקל מרכזי בניבוי ההמלצה. זאת בכדי שנוכל לבחון את ההשפעה של קבלת ציון נמוך באופן יחסי בהערכה ראשונה, על תפקוד המורה באותו תחום בהערכה הבאה. איור 5 מציג את גודל וכיוון השינוי בציונים בשני רכיבים (התנהלות שיעורים והכרת תחום הדעת), בקרב ארבע קבוצות מורים; מוקד העניין שלנו בהשוואה היה בין מורים שזכו להערכות שונות בצורה ניכרת בין שני הרכיבים, ולא במורים שמראש הראו יכולת גבוהה או נמוכה בשניהם. כפי שניתן לראות באיור 5, קבוצת המורים שקיבלו ציון גבוה באופן יחסי ברכיב הכרת תכנית הלימודים וציון נמוך באופן יחסי בהתנהלות השיעורים השתפרה בהתנהלות השיעורים (מיוצג בעמודות בצבע כתום) אך לא בהכרת תכנית הלימודים שגיא! מקור ההפניה לא נמצא. קבוצת המורים שקיבלו ציון נמוך באופן יחסי ברכיב הכרת תכנית הלימודים וציון גבוה באופן יחסי בהתנהלות השיעורים, השתפרה בהכרת תכנית הלימודים (מיוצג בעמודות בצבע כחול) וירדה בהתנהלות השיעורים. כל אחת מהקבוצות השתפרה ברכיב בו קיבלה הערכה נמוכה ואילו ברכיב בו קיבלה הערכה גבוהה לא חל שיפור או אף חלה ירידה לא מובהקת.

¹¹ ביצענו חלוקה לארבע קבוצות בעזרת ניתוח אשכולות בהתבסס על ציוני הערכה לקביעות ברכיבים בקיאות בתחום הדעת וקביעות כללים בניהול כיתה. האשכולות שנוצרו היו נמוך בשני הרכיבים, גבוה בשני הרכיבים, גבוה בבקיאות בתחום הדעת וגבוה בניהול כיתה.

ניתוח שונות למדגמים חוזרים הראה אפקט אינטראקציה בין פרופיל המורה והפער בין שני ציוני השינוי $(F(1,347) = 322.10, \text{Wilk's } \lambda = .75, p < .001, \eta^2 = .48)$. הפער לא יכול להיות מוסבר על ידי "אפקט תקרה" שכן בשתי הקבוצות הציון המשופר היה עדיין רחוק מהמקסימלי. לא ניתן גם לפתור את ההתופעה כאפקט רגרסיה אל הממוצע קלאסי, שכן השיפור ברכיבים שקיבלו ציון נמוך, גבוה משמעותית מן הירידה ברכיבים שקיבלו ציון גבוה. כלומר, מורים בבירור השתפרו בעיקר בתחומים בהם הם קיבלו הערכה נמוכה.

איור 5: שינוי בציון בין הערכה ראשונה ושניה לקביעות ברכיבי הכרת תכנית לימודים והתנהלות שיעורים, על פי פרופיל מורה מוערך



רוב מוחלט של מורים שקיבלו שנת ניסיון נוספת להערכה לקביעות אכן קיבלו קביעות בהערכה השניה (79.4% לעומת 16% (195) שהוצעה להם שנת ניסיון שלישית, ו4.2% (56) שהומלץ שלא להעניק להם קביעות). ניתן לראות כי מורים שקיבלו קביעות בעקבות ניסיון שני, הפגינו שיפור מובהק בכל מימדי ההערכה בהשוואה למורים שלא קיבלו קביעות $(\text{Repeated measures MANOVA } (F(2,1212)=129.27, p < .001, \eta^2 = .18; \text{average change score } M(SD)_{\text{no tenure}} = -.77(1.03) \text{ and } M(SD)_{\text{third try}} = -.21(1.08) \text{ vs } M(SD)_{\text{tenure after 2nd try}} = .93(1.14))$. כלומר, ניתן לשער כי ההמלצה למתן הקביעות בסיום שנת הניסיון הנוספת קשורה לשיפור בביצועי ההוראה או בהערכת מימדי ההערכה השונים.

4. מהן השלכות החיוביות והשליליות בתהליך ההערכה?

לא נשאלה שאלה כוללת אחת בלבד לגבי השלכות חיוביות, אולם בכדי להעריך את היחס בין תפיסות של ההערכה כנושאת השלכות חיוביות ובין הערכתה כנושאת השלכות שליליות קידדנו יחד מגוון תמות שעלו מן התשובות לשאלות פתוחות, אשר התאימו לקטיגוריה של "השלכות חיוביות של ההערכה" (שיקוף דגם הוראה טובה, שיפור ההוראה, הזדמנות לשיח והתייעצות, פיתוח מקצועי, קידום במשרה, חיזוק ביטחון עצמי מקצועי,

חיזוק יחסי מורה-מנהל, העצמת המנהל והעמקת החשיבה אודות וההיכרות עם עבודת המורה). נמצא כי רוב המורים (56%) והמנהלים (68%) ציינו לפחות השלכה חיובית אחת. ביצענו צלוח בין התייחסות להשלכות חיוביות והתייחסות להשלכות שליליות. כפי שניתן ללמוד מטבלה 19, שכיחות הראיה החיובית לגבי השלכות ההערכה בקרב המשיבים (61%) נמצאה גבוהה במובהק משכיחות הראיה השלילית (35%) (McNemar's χ^2 (2)=14.42, $p < .001$). 41% מהמשיבים ציינו השלכה חיובית בלבד, כחמישית מהמשיבים ציינו גם השלכות חיוביות וגם השלכות שליליות, ורק פחות משישית מהם ציינו השלכות שליליות בלבד.

לא נמצא הבדל מובהק במגמות אלו בין מורים ומנהלים. ההבדל בהתפלגות השכיחויות בין מורים ומנהלים נובע בפשטות מכך שמנהלים, באופן כללי, הרבו לציין השלכות יותר ממורים הן לכיוון החיובי, הן לשלילי

טבלה 19: השלכות חיוביות ושליליות של תהליך ההערכה

השלכות חיוביות			
1	0		
52	31	0	השלכות שליליות
41%	24%		
26	19	1	
20%	15%		

מנהלים מבתי ספר דוברי עברית נטו באופן מובהק לציין יותר דוגמאות של השלכות שליליות מאשר מנהלים מבתי"ס ערבים (53% לעומת 18%). מנהלים יהודים גם נטו יותר באופן מובהק מעמיתיהם הערבים (68% בהשוואה ל-50%) להשיב כי ההערכה משפיעה על ההחלטה לשבץ מורה.

רבע מהמנהלים וחמישית מהמורים השיבו בחיוב לשאלה סגורה "האם להערכה עשויות להיות השלכות שליליות עבור המורה?". בשאלה האם תהליך ההערכה קידם או בלם את עבודתך? רק אחד (1%) מהמורים המשיבים השיב כי התהליך בלם התקדמות ופגע בתפקוד. עם זאת, בבדיקה יותר מדוקדקת של כל התשובות לשאלות הפתוחות, זיהינו מגוון תמות אותן כללנו תחת השלכות שליליות של הערכה (לחץ, סרבול, פגיעה בתפקוד המורה, פגיעה ביחסי מורה – מנהל, הערכה לא אובייקטיבית, הצרת השיח וחוסר יעילות). גם בבחינת שכיחות קטיגוריה מקובצת זו, רק מיעוט מהמורים (31%) והמנהלים (41%) ראה השלכות שליליות לתהליך ההערכה ולשימוש בכלי.

ז. הצעות מורים ומנהלים לשיפור כלי ההערכה

ההצעה השכיחה ביותר בין ההצעות לשיפור הכלי היתה לקצר אותו (15% מהמשיבים) ולכך נלוותה הצעה להפוך את תהליך לספונטני ודינמי יותר (4%). עם זאת מגוון הצעות אחרות לשיפור נראות דווקא כמכוונות להרחבת הכלי באופנים שונים. כך ניתן לראות כי מורים ומנהלים הציעו להוסיף לכלי רכיבים או היבטים, להאריך את משך תהליך ההערכה, להוסיף עוד מעריכים, בחלקם חיצוניים, ולהפוך את הכלי להוליסטי יותר. מעבר לכך יש הצעות המרמזות על תהליך השימוש בפועל, לדוגמא, מספר מורים שהציעו להוסיף הערכה עצמית, ומורים שהציעו כי המנהלים יחשפו את המורים לכלי ההערכה כבר בתחילת שנת הלימודים, בעצם מרמזים כי בבית ספרם לא התבצע הליך כזה, אף כי הוא נדרש על פי נהלי ההערכה.

דיון והמלצות

הנקודות המרכזיות שעולות ממחקר זה הן:

• **דו משמעיות בתפיסות לגבי מטרות ההערכה: בין הערכה מעצבת למסכמת**

נמצאו תפיסות מעורבות בקרב מורים ומנהלים. רוב בקרב המורים והמנהלים הדגישו בדבריהם כי ההערכה משרתת מטרות המאפיינות הערכה מעצבת, כדוגמת למידה ופיתוח מקצועי של המורה. מורים ומנהלים גם ציינו כי כלי ההערכה משמש כייצוג של תפיסת ההוראה הטובה, באופן היכול להוות רף נשאף המכוון את המורים. רוב המנהלים ומיעוט בקרב המורים הדגישו מטרות התואמות להערכה מסכמת, כגון השגת מידע אובייקטיבי על איכות ההוראה. לא לגמרי ברור האם וכיצד יכולים שני סוגי המטרות להתיישב אלו עם אלו. ככל שמודגש האופי המסכם של הערכה ושימושה לשם אפיון ומיון או שיבוץ, נרמז כי ההערכה מאפשרת פחות מרחב ללמידה. לחלופין, ככל שמודגש האופי המעצב, הרפלקטיבי ומבוסס ההתייחסות לחולשות ולכיווני שיפור של ההערכה, נרמז כי היא פחות רלבנטית לקבלת ההחלטות הרווחות של מתן קביעות ושיבוץ במשרה. מעבר לכך, מורים נטו לעתים קרובות לרמוז לפער בין מטרות אידיאליות של ההערכה לבין מציאות היישום שלה בשטח. בעיקר מטרות ההערכה המעצבת נתפסו על ידי חלק מהמורים כאלו שאינן מיושמות בפועל. מספר קטן של מנהלים גם העלו סימני שאלה לגבי יישום הערכה מסכמת.

ככלל, בעיקר בראיונות עומק ובתשובות פתוחות בשאלונים, נמצאו התייחסויות מגוונות לתהליכי למידה ופיתוח דיאלוג פדגוגי בין מורה לבין מנהל במהלך תהליך ההערכה. המורים ואף המנהלים מיעטו להתייחס להערכה הכמותית בעזרת כלי ההערכה ולקשר שלה להחלטות לגבי הקביעות. זהו ממצא מעניין ואף מעט מפתיע, לאור העובדה שבאופן רשמי ההערכה לקביעות היא ההערכה "הרת-גורל" (high-stake assessment) בעלת אופי מסכם מובהק. הערכה הכוללת ציונים מספריים מפורטים והחלטת המלצה שעשויה להכריע עתיד מקצועי של מורה. לעומת זאת נמצא ביטוי רב בדברי המורים להיבטים של ניהול שיח, למידה ורפלקציה.

• **איסוף המידע: בין תצפית בודדת לבין הישענות על חברי סגל ומקורות מגוונים**

מבצע ההערכה לפי רוב מוחלט של הדיווחים הוא המנהל, גם אם לפי דיווחי חלק מהמנהלים ישנם חברי הנהלה המסייעים להם. בבתי ספר הנאלצים לקלוט מספר מורים חדשים בשנת לימודים אחת, משתמע מכך עומס ניכר על מנהלים. נראה כי עומס זה מתבטא גם בדיווח על ביצוע תצפיות, שכן אף שרוב המנהלים והמורים תיארו תהליך הערכה תקני שכלל 3 צפיות לפחות, כשליש דיווחו על שתי תצפיות בלבד ואף פחות מכך. כחמישית מהמורים דיווחו על ציפוף התצפיות לפרק זמן קצר בראשית או סוף השנה.

הבסיס העיקרי לאיסוף מידע להערכה הוא תצפית בשיעורים ושיחות עם המוערך. עם זאת, מנהלים (ובמידה פחותה מכך מורים) ציינו מגוון רחב של מקורות נוספים כגון שיחות עם מורה מלווה, ואף עם

תלמידים והורים או מידע על ציוני תלמידים. לא ברור עד כמה מורים מודעים לאיסוף המידע אודות איכות הוראתם ממקורות אחרים, במידה ואכן הוא מתקיים.

קיימת מידה של אי בהירות לגבי הכנת המורה לתהליך ההערכה, הן מהיבט ההכנה לתצפית ואיסוף המידע, הן לגבי ההכנה לשיחת ההערכה. בעוד רוב המנהלים ציינו כי הם מכינים את המורים לתצפית ולשיחת ההערכה המסכמת, חלקם אף תוך התייחסות לציפיות העולות משימוש בכלי ההערכה, רוב המורים לא זכרו הכנה ספציפית. יתכן וחלק מאי הבהירות קשורה לשניות ביחס המנהלים לתהליך ההכנה לתצפית. חלק מהמורים והמנהלים רואים בתצפית שנערכה הכנה לקראתה סוג של "הצגה" ויתכן שלאור זאת הם מעדיפים שלא להכביר בהנחיות מקדימות שישמשו כ"הוראות בימוי".

• שימוש בכלי ההערכה: חוסר מובחנות, סובייקטיביות ומיעוט ראיות

עולה תמונה מעורבת לגבי אופן השימוש של מנהלים בכלי ההערכה והבנתם את רכיביו. מחד, נראה כי המנהלים אינם מבחינים בין מדדי העל שבכלי (דוגמת ידע בתחום הדעת, להבדיל מתפיסת תפקיד או תהליכים חינוכיים-לימודיים), ואולי אף לא בין הרכיבים הבודדים, זאת, לאור הנטייה למלא את רוב רכיבי הכלי באופן דומה. רוב המורים החדשים זוכים להערכה ממוצעת כמורים מיומנים או אף מצטיינים, הערכה גבוהה למדי, המעלה אפשרות שההערכות באופן כללי מוטות כלפי מעלה. המנהלים אינם מרבים לספק ראיות מילוליות מן התצפיות או מן הדיאלוג הפדגוגי עם המורה שהיו יכולות לאפשר לנו לדעת על מה נשען הציון ברוב הרכיבים, או ההמלצה המסכמת של ההערכה. כלומר, קשה לדעת על מה מתבססת ההערכה. למרות התבחינים המפורטים לצורך קביעת רמת עבודת המורה בכל רכיב, נמצאה התאמה מועטה בין מעריכים שונים של אותו מורה. כלומר, פירוט התבחינים והדרישה לביסוס על ראיות לא צמצמו מאד את הסובייקטיביות בהערכה. לאור זאת עולה השאלה עד כמה שימושית וחיונית המובחנות הגבוהה של הכלי, המתבטאת בפירוט ל-30 רכיבים ולשבע רמות ביצוע.

• ניהול שיחת הערכה: דיאלוג פדגוגי מכבד

רוב המורים ובמידה רבה עוד יותר המנהלים תיארו את שיחות ההערכה כאירוע דיאלוגי, בו המורה והמנהל מדברים במידה שווה. רוב המורים וכל המנהלים דיווחו על שיחה נינוחה וממושכת, ולפחות בקרב המנהלים הדיווח השכיח הוא על מתן משקל ניכר במילוי ההערכה המסכמת לנקודת המבט והדוגמאות שהציג המורה בשיחה. מנהלים ומורים ציינו, כי שיחת ההערכה היוותה הזדמנות להתבוננות ולמידה. עם זאת ראוי לציין כי מיעוט לא קטן מהמורים ציין כי תפקיד המורה בשיחה הוא להקשיב למנהל ולקבל את דבריו, תפקיד שבפירוש אינו הולם את מתווה השיחה העולה מנוהל ההערכה.

• השלכות ההערכה: בין מיון לבין פיתוח מקצועי

השכיחות המזערית של ההמלצה על אי מתן קביעות, כמו גם התופעה המפתיעה של מורים שקיבלו המלצה לקביעות וחוזרים ומוערכים בשנית לקביעות בשנים הבאות, מעלה סימן שאלה האם ההערכה הינה אכן הערכה בעלת משקל גבוה. כלומר האם ההערכה היא הקובעת בסופו של דבר את העסקת המורה המוערך. מחד, נראה כי מנהלים נמנעים מהחלטה לא נעימה על ההמלצה לאי-מתן קביעות. זאת ועוד, נראה כי גם אם המליצו על מתן קביעות, למנהלים ישנן דרכים שלא להעסיק את המורה המומלץ, אם יבחרו בכך. מאידך, רוב המנהלים והמורים חשים כי תהליך ההערכה השפיע במידה רבה על קבלת ההחלטות לגבי הענקת קביעות במשרה. יש לציין כי מכלול רכיבי הכלי והציון הממוצע שלהם ניבאו במובהק את ההמלצה לקביעות, כך גם ראיות מילוליות מרכזיות. כלומר, נראה כי השימוש בכלי על רכיביו מרובים והמגוונים והציונים שקבעו מנהלים על בסיס התהליך, מקבלים משקל כלשהו בתהליך קבלת ההחלטות. זאת, אף שלא ניתן לשלול אפשרות הפוכה, שקבלת ההחלטה צובעת באופן מודע או סמוי את הציונים שיוקלדו בכלי ההערכה יחד עם ההערכה המסכמת.

הרוב המוחלט של המנהלים והמורים ציינו כי תהליך ההערכה יש השלכות חיוביות מעיקרן וכי הוא קידם אותם ואת עבודתם. בין התוצאות של תהליך ההערכה ציינו המורים בעיקר רווחים, כגון למידה אודות מלאכת ההוראה או אודות עצמם. מנהלים התייחסו גם הם לפיתוח המקצועי של מורים, ומעבר לכך גם לרווחים ארגוניים שונים כגון העמקת תפיסתם לגבי בית הספר ואיכות ההוראה בו, שיפור התרבות הארגונית וכו'.

רק מיעוט מן המורים והמנהלים ציינו השלכות שליליות של תהליך ההערכה ושל השימוש בכלי ההערכה, אולם זהו מיעוט לא מבוטל וראוי לשים לב להשלכות שצינו. בין השלכות אלו ציינו מנהלים את הסרבול שבשימוש בכלי ההערכה המפורט והזמן המושקע בו כמטלה בירוקרטית, התמקדות יתר בהיבטים נצפים או בהיבטים מדידים כציוני תלמידים, ומיעוט ההשפעה בפועל על איכות המורים המתקבלים או ניפוי הלא מתאימים. מורים ציינו כהשלכות שליליות תחושות של לחץ, פגיעה בתפקוד, ופגיעה ביחסי מורה מנהל.

המחקר מעלה תמונה מגוונת ומורכבת של תהליך הערכת מורים חדשים והשלכותיו. מטרות תהליך ההערכה, ואף מטרות השימוש בכלי ההערכה עצמו, הן מגוונות ואף דו משמעיות. מנהלים מעריכים כי מטרתו העיקרית היא הערכה מסכמת והשמת המורים החדשים. עם זאת מנהלים ומורים מדווחים במידה רבה כי מטרותיו של תהליך ההערכה נוגעות לשיפור ההוראה ולעיצוב תפיסת התפקיד של המורה ופיתוח יכולותיו. יש אף מנהלים המודעים לדו משמעיות של המטרות ולנגזרות שלהן.

דו משמעיות זו ניכרת גם בשימוש בכלי ההערכה ובתוצרו הסופי- המלצת ההערכה לקביעות. מחד, ניכר כי מדובר בכלי בעל מאפיינים המוכוונים להערכה מסכמת, כמתבקש מהעובדה שתוצר הכלי הוא (או אמור להיות) המלצה הרת גורל על קבלת או מניעת קביעות במשרה בהוראה. נראה כי מושקעת אנרגיה וזמן במילוי הכלי, וכי רבים מהמנהלים אף חשים בעומס שהשקעה זו דורשת מהם. למעשה, חלק מהממצאים אודות השימוש בכלי ההערכה, מעלים שאלות לגבי תפקיד הכלי בהשגת סיכום מדויק ואובייקטיבי של איכות עבודת המורה, ומרמזים כי העומס או אילוצי גיוס כוח אדם שונים הופך את מילוי הכלי למטלה בירוקרטית. הדבר ניכר בעיקר בשונות המעטה בציונים בין רכיבי הכלי השונים, ובהיעדר תוקף מבנה בכלי הערכת המורים. מעניין כי להבדיל, בנתוני השימוש בכלי הערכת המתמחים, נמצא מבנה המקביל במידה מסויימת למדדי העל של הכלי. הדבר מעלה שאלה האם שיתופו בתהליך ההערכה של חונך, המלווה באופן צמוד יותר את עבודת המתמחה, הוא

הגורם למובחנות הגבוהה יותר, והאם הדבר רומז כי כאשר המנהלים מעריכים את המורה לבדם הם משתמשים בכלי ההערכה באופן שטחי ואוטומטי יותר? הד לשימוש שאינו בהכרח מעמיק בכלי ההערכה ניתן למצוא גם בדלות ההערכות המילוליות ומיעוט הראיות לאיכות עבודת המורה שניתן למצוא בהן. הפער בין השכיחות המזערית ואף הזניחה של המלצות לאי-מתן קביעות, לבין דיווחי מנהלים על אי שביעות רצון מאיכות ההוראה של מורים חדשים, מעלה סימני שאלה לגבי השפעת תהליך ההערכה. מנהלים מעטים אף טענו באופן גלוי כי לכלי ההערכה אין משמעות או כי תהליך ההערכה "מכור מראש" בשל מיעוט ההחלטות על אי-מתן קביעות. ישנם רמזים גם לקושי לייצר הערכה אובייקטיבית, למרות ריבוי התבחינים, קושי המתבטא במתאם נמוך בין הערכות שונות של אותו מורה, המרמז על סובייקטיביות של ההערכות.

מאידך, ניתן לראות כי הציונים בכלי ההערכה אכן מנבאים את ההמלצה לקביעות, וכי ראיות מילוליות שסיפקו המורים הינן בעלות השפעה על ההסתברות להמלצה למתן קביעות או למניעתה. אבל מעבר לכך, ניכר בראיונות ובשאלונים, כי המורים והמנהלים רואים מגוון שימושים מעצבים בכלי. המנהלים מציינים דרכים בהן הכלי שימש בידם כדי לכוון את המורים לכיוון ההתפתחות המקצועית הראוי בעיניהם, וסייע במיקוד ופירוט ההערכה. גם מורים רבים ציינו כי מתן משוב מפורט סייע להם להתפתח מקצועית ולשפר את עבודתם.

הדבר ניכר גם בעיסוק בהשלכות ההערכה, כאשר ההתייחסות להערכות שליליות הופיעה רק אצל מיעוט מהמורים (ואף בשיעור נמוך משיעור המנהלים שצינו הערכות שליליות). ייתכן כי מיעוט ההשלכות השליליות כגון לחץ או פגיעה בתפקוד מעיד על כך שגם המורים לא חשו כי ההערכה היא הליך גורלי המשפיע באופן קריטי על עתידם המקצועי. לעומת זאת רבים מהמורים והמנהלים ציינו השלכות חיוביות של ההערכה, כתהליך שתורם להתפתחותם המקצועית, כהזדמנות לעיון עצמי בעבודתם, וכהזדמנות לפיתוח דיאלוג חינוכי על עבודת ההוראה ועל יעדי בית הספר. ניתן אולי לראות רמז לכך גם בעדויות כמותיות של למידה מהערכה להערכה, בהן נראה כי מורים השתפרו יותר באופן מובהק בהיבטים בהם זכו להערכות נמוכות יותר. מנהלים גם ציינו לחיוב השלכות חיוביות ארגוניות ודרכים שונות בהן ההערכה ובאופן ספציפי השימוש בכלי תרם למקצועיותם.

ניתן לראות בדברי המורים והמנהלים ובממצא הכמותי דיאלקטיקה מורכבת. מחד מדובר בתהליך בעלי מאפיינים בירוקרטיים, כפויים וכפייתיים, שביסודו קביעה מלמעלה של תקנים מחייבים. תהליך המעורר כנראה תגובות נגד סמויות ומתבצע במידה מסוימת של מכניות ושטחיות, לפחות כפי שעולה מתיעודו הפורמלי. מאידך, מתוך המבנה המלאכותי והנוקשה לכאורה של התהליך, היבט שנועד יותר לשם מימוש מטרות של הערכה מסכמת, צומח שיח פדגוגי של הערכה מעצבת שאין לראותו כצפוי או כמובן מאליו. הדיווחים הרווחים על השפעות מקדמות למידה מקצועית ועל שיפור ההוראה, מקושרים לעתים לאותם מאפיינים בכלי ההערכה ההופכים את העבודה בעזרתו למסורבלת. תפיסת ההוראה הטובה המורכבת המגולמת בתוכו, נראית כאחד מהגורמים לתפיסת רוב המורים וחלק מהמנהלים את כלי ההערכה כבלתי מתאים למציאות הבית-ספרית. אולם תפיסה זו גם מוגדרת על ידי מנהלים כרף, המושך מורים כלפי מעלה. ההיבט המלאכותי והכפייתי, שחובות הדיווח של ההערכה בכלי הממוחשב מייצרות, מהווה אילוץ לא נוח עבור המנהלים והמורים, אך הוא גם זה המחייב אותם לחרוג מהשגרה ולקיים דיאלוג חינוכי. דיאלוג, שמשמע, לפחות מדברי המנהלים, כי לא ברור אם היה מתקיים בלעדי האילוץ. המימד הלא-אישי של ההערכה הופך למסגרת המאפשרת ובמידת מה מחייבת מפגש בין אישי מפרה.

כיצד השימוש בכלי שהינו לכאורה חותך גורלות ובעל מאפיינים כמותיים בולטים, שהיה עלול לייצר לחץ ולספק הערכת ביצועים מסכמת, מוביל ברוב המקרים (לפחות על פי דברי המרואיינים) לשיח מעצב ולא דווקא מסכם? ייתכן שמצטרפים כאן מספר היבטים של תהליך ההערכה והמציאות הבית-ספרית. ראשית, אנו נרמזים משיעור הגבוה של ההמלצות כי תהליך ההערכה ובפרט כלי ההערכה אינם משרתים באופן מלא מטרה של מיון וניפוי או סיכום הרה גורל. נראה כי במצב כזה המנהלים והמורים מרגישים נינוחים יותר ואולי אף פונים להוציא מתוק מעז ולעסוק בהערכה מעצבת. מעבר לכך, היות וגם היבטים אחרים בחיי בית הספר מנוהלים כיום ב"שפת הציונים" (כגון המיצ"ב), המורים מוכנים לקבל שיח על עבודתם בשפה זו ואף מסוגלים להפיק ממנו תועלת. אפשרות אחרת היא כמובן שהמנהלים בסופו של דבר אינם מבססים את השיח שלהם על רכיבי הכלי המובנים והמובחנים, אלא מקימים שיח פדגוגי עצמאי ובלתי תלוי באופן פורה. לאחר מכן הם ממלאים את הציונים ברכיבי הכלי ואף את ההמלצה לקביעות כ"מצוות אנשים מלומדה" על מנת לצאת ידי חובתם הביורוקרטית.

כך או כך, נראה כי להערכה לקביעות שמתנהלת כיום בהיקפים גדולים ומגיעה למעשה לכל מורה חדש במערכת יש פוטנציאל פורמטיבי, ולעיתים טרנספורמטיבי. ראוי לעשות מאמץ למנף את הפוטנציאל הזה על ידי שימור ההיבטים המועילים והמסגרות המחייבות ומאפשרות שיח רפלקטיבי על ההערכה. מאידך נראה כי כדאי לעשות מאמץ לפשט את תהליך השימוש בכלי, את הרכיבים והרמות המרובות על התבחינים המורכבים המבדילים ביניהן, היות ולא ברור אם רכיבים אלו יצרו תפיסה מובחנת של מימדים בעבודת המורה, ואם התבחינים סייעו להערכה אחידה ואובייקטיבית. היות והערכות המורים כוללות מידע רב, יתכן שגם ראוי כי מטה המשרד ישתמש במידע זה באופן עקבי. הן מעיון בפרסומים, הן משיחות עם בעלי תפקידים, לא ידוע לנו כיום על תהליך של סיכום והפקת לקחים מההערכות, לדוגמא- על זיהוי תחומי חולשה וכוח רווחים אצל מורים בכלל המערכת או בפלחים שונים שלה. זאת, אף שנורמה של הישענות על תהליכי הערכה לשם יצירת מבט-על על צרכי המערכת, כן התבססה, כפי שניתן לראות בהקשר של הערכות המיצ"ב.

ההמלצות

- צמצום מספר הרכיבים תוך מתן דגש למחויבות להצלחת התלמידים, לגיוון בדרכי ההוראה, להתנהלות השיעורים ולבקיאות בתחום הדעת, הרכיבים שהיו מנבאים עיקריים של המלצת ההערכה.
- צמצום מספר הרמות בכל רכיב והצבת תבחינים בהירים יותר שיאפשרו גם מובחנות גבוהה יותר בין הרכיבים ובין הרמות.
- מינוף היבט ההערכה המעצבת בתהליך ההערכה. מתן תמיכה וחיזוק משמעותי לשימוש בראיות בשיח ההערכה ולתיעודן, באופן שימשיך לשמש את המורים המוערכים. מציאת דרכים לחיזוק התיעוד המילולי והשימוש בראיות לשם פיתוח שיח חינוכי, התבוננות חוזרת בהוראה וביסוס ההערכה. חיזוק תהליכי התיעוד העצמי של המורים וההערכה העצמית על ידי המורים החדשים.
- הטמעת השפה הפדגוגית של כלי ההערכה היא בבחינת תנאי מוקדם להערכה. ההמלצה היא להעמיק את פיתוחם של מנגנוני הלמידה הבית ספריים והנוספים, המעמיקים את השיח הפדגוגי על רכיבי ההערכה ורמות הביצוע כתנאי מקדים להערכה, כחלק משפה מפורשת ונדבך יסודי בתרבות הבית ספרית. זאת כיוון

שלא ניתן להעריך מורה מבלי שעצם הקריטריונים "להוראה במיטבה" ולהערכה יהיו ידועים לו ולמנהל המעריך וניתנה להם ההזדמנות הניאותה לשיח ולתרגול.

מקורות

- Abu-Hussain, J., & Essawi, M. (2014). School Principals' Perceptions of Teacher Evaluation in the Arab Education System in Israel. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 31–43.
- Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational Leadership*, 68(4).
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 8–15.
- Hallinger, P., Heck, R., & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 5–28.
- Harris, D. N., Ingle, W. K., & Rutledge, S. A. (2014). How Teacher Evaluation Methods Matter for Accountability: A Comparative Analysis of Teacher Effectiveness Ratings by Principals and Teacher Value-Added Measures. *American Educational Research Journal*, 51(1), 73–112. doi: 10.3102/0002831213517130
- Orphanos, S. (2014). What Matters to Principals When they Evaluate Teachers? Evidence from Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 243–258.
- Papay, J. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation. *Harvard Educational Review*, 82(1), 123–141.
- T. Milanowski, A., G. Heneman, H., & M. Kimball, S. (2011). *Teaching Assessment for Teacher Human Capital Management: Learning from the Current State of the Art*. WCER Working Paper No.
- Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J., Keeling, D., Schunck, J., Palcisco, A., & Morgan, K. (2009). The widget effect: Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness. *New Teacher Project*.
- Zimmerman, S., & Deckert-Pelton, M. (2003). Evaluating the evaluators: Teachers' perceptions of the principal's role in professional evaluation. *NaSsP Bulletin*, 87(636), 28–37.
- הרטף, ח., רטנר אברהמי, ע., ובלר, מ. (2011). תהליך הערכת מורים בישראל: צעדים ראשוניים ומחשבות לעתיד. תל-אביב: רשות ארצית למדידה והערכה.

נספחים:

נספח 1: ראיון הערכה – ראשוני מנהל (השאלות למורה מנוסחות כנקודות מבט משלימה)

1. איך אספת מידע לטובת ההערכה?
 - a. ממני
 - b. איזה סוגי מידע
 - c. מתי
2. איך משתמשים במידע?
 - a. איך אתה ממלא את כלי ההערכה לאחר איסוף המידע?
 - i. מה עשית עם המידע שאספת (תצפיות, וכו')? איך הוא שימש אותך בלמלא את כלי ההערכה? ובהערכה הסופית. איך הפכת אותו בסופו של דבר ל"ציון" בהערכה.
 - b. איזה רכיב או מימד בכלי ההערכה הכי שימושי או תורם עבורך ולהיפך.
 - c. מה המטרה של כלי ההערכה עבורך
 - d. הכנת מורה לשיחת הערכה: האם ואיך אתה מצפה/דורש/ מכין את המורה שיתכונן לשיחת ההערכה
3. האם ואיזה שיח מטפחת
 - a. איך אתה מנהל את שיחת ההערכה?
 - b. משך ומועד השיחה
 - c. איך משתמש בכלי בשיחה עם המורה, להעביר מסר למורה
 - d. כמה משתמש במידע קונקרטי מתוך הכלי והתצפיות
 - e. מה מורה בעיניך אמור לעשות בשיחת ההערכה?
 - f. החלק/התפקיד של המורה בשיחת הערכה?
 - g. האם ואיך מתעדים שיחת הערכה?
 - h. האם מסיימים באיזשהו סיכום/ סיכום משותף/ קבלת החלטות, המלצות?
4. השלכות
 - a. האם מילוי כלי ההערכה ותהליך ההערכה משפיע על קבלת החלטות לגבי המורה
 - i. קביעות
 - ii. שיבוץ
 - iii. התפתחות מקצועית
 - b. מה שינה/חידש
 - i. האם ראית פער בין הדימוי שהיה לך על המורה לפני תהליך ההערכה לבין מה שעלה ממילוי הכלי למשל
 - ii. האם למדת משהו חדש על ההוראה או תפיסת התפקיד של המורה
 - iii. האם שינה/חידש/הפתיע לגבי מה שחשבת על בית הספר והתנהלות בתוכו?
 - c. מה חיזק/שימר?
5. האם ההערכה השפיעה על עבודת ההוראה או על עבודת הניהול שלך וכיצד?
 - a. האם תהליך ההערכה קידם או בלם את עבודת המורה או הקשר עם המורה וכיצד?
 - b. האם יש השלכות שליליות לתהליך ההערכה
 - c. האם למיטב הבנתך כלי ההערכה מבטא תפיסה ברורה לגבי מהי ההוראה טובה
 - d. האם תפיסת ההוראה הטובה המתבטאת בכלי ההערכה מתאימה למציאות בית ספרית, משפיעה לטובה על ההוראה?
6. מה היית עושה אחרת
7. באם השתמשת בכלי ההערכה החדש למורים ותיקים- במה הוא משפר או פוגם בתהליך הערכת המורים בהשוואה לכלי הקיים? האם כלי זה מתאים גם להערכת מורים חדשים?
8. מה המשמעות של תהליך ההערכה בעיניך

a. מה המטרה של ההערכה

נספח 2: שאלון תהליך הערכת מורים חדשים

למנהל (השאלות למורה מנוסחות כנקודות מבט משלימה)

לצורך הבנה ושיפור של תהליך הערכת מורים חדשים לקביעות נבקש לענות על השאלון הבא.

כל המידע המופיע בשאלון הוא חסוי ונשמרת אנונימיות מלאה

1. גודל בית הספר
 - a. מספר תלמידים
 - b. מספר כיתות
 - c. מספר מורים
2. כמה הערכות מורים ביצעת במהלך שנת הלימודים האחרונה?
 - a. מתמחים
 - b. לקביעות
 - c. מורים ותיקים לדרגה
3. האם רק המנהל מבצע את הערכת המורים או שיש עוד איש/ת סגל המעריך מורים?
4. כיצד אספת מידע לטובת ההערכה?
 - a. צפיתי/שוחחתי עם המורה המוערך/ שוחחתי עם רכז שכבה/שוחחתי עם רכז מקצוע.
5. על אילו סוגי מידע נשענת בתהליך ההערכה
 - a. תצפיות/ סיכום שיחות/ציוני תלמידים/חומרי הוראה שיצר המורה/ מתי התבצעו התצפיות
6.
 - a. ברבעון הראשון/לאורך כל השנה/ בעיקר ברבעון האחרון
7. כיצד מילאת את כלי ההערכה
 - a. השתמשתי בפריטי המידע כדי למלא את כלי ההערכה לפני שיחת ההערכה, וכדי לרשום ראיות פרטניות לכל מימד ספציפי בהערכה./ביצעתי התרשמות כללית על בסיס התצפיות ואז מילאתי את כל המימדים. הוספתי ראיות רק במקרים שנתתי ציון נמוך/ מילאתי את כלי ההערכה לאחר השיחה עם המורה ובעזרת דוגמאות שהמורה נתנה לי.
8. עד כמה משמשים אותך התבחינים לקביעת רמות ביצוע בתוך כלי ההערכה (רמת בסיס-מיומן-אומן)
 - a. התבחינים שימושיים, והקפדתי על הישענות עליהם כדי לדייק ברמת ההערכה/ השתמשתי בתבחינים רק כשהייתי צריך להסביר מדוע נתתי ציון נמוך/התבחינים לא שימושיים, אני קובע על פי ההבנה שלי בהוראה מניסיון רב שנים.
9. אילו מרכיבים מתוך כלי ההערכה הכי שימושיים, או מרכזיים בהערכה הכוללת שלך לגבי המורה? (רשימת כל המרכיבים)
10. מה המטרה של כלי ההערכה עבורך []
11. האם ואיך את/ה מכינה את המורה לשיחת ההערכה? אין הכנה מיוחדת/אני מבקשת/מבקש מהמורה להכין דוגמאות מעבודתו/אני מבקשת מהמורה להכין הערכה עצמית
12. מי מדבר במשך שיחת ההערכה? בעיקר המנהל/בעיקר המורה/ המורה והמנהל במידה שווה
13. האם המנהל עובר עם המורה על כל אחד ממרכיבי ההערכה? כן/ רק על מדדי העל/רק על מה שדורש שיפור/לא, עיקר השיחה היא הערכה כללית
14. כמה זמן נמשכת שיחת ההערכה?
15. האם המנהל משתמש בראיות הכתובות כדי להדגים רכיבים? כן/ לעיתים רחוקות/לא
16. מה מורה בעיניך אמור לעשות בשיחת ההערכה? [פתוח]
17. האם מתעדים שיחת הערכה? כותבים פרוטוקול מלא/המנהל רושם עיקרי הערות/המורה רושם/ עיקרי הערות
18. כיצד מסיימים תהליך ההערכה? כתיבת סיכום על ידי המנהל/ סיכום משותף/ קבלת החלטות לגבי כיווני התפתחות של מורה/ המלצות להשתלמות?
19. עד כמה מילוי כלי ההערכה ותהליך ההערכה משפיע על קבלת החלטות לגבי המורה בתחומים הבאים: (במידה רבה מאד/במידה רבה/במידה בינונית/במידה מועטה)
20. קביעות

21. שיבוץ
22. התפתחות מקצועית
23. האם למדת משהו חדש על ההוראה או תפיסת התפקיד של המורה מתוך תהליך ההערכה? כן/לא
24. אם כן אנא תני דוגמא [פתוח]
25. האם למדת משהו חדש לגבי בית הספר והתנהלות בתוכו מתוך תהליך ההערכה?
26. כיצד ביצוע ההערכה משפיע על עבודתך כמנהל
27. האם תהליך ההערכה קידם או בלם את עבודת המורה או את הקשר שלך עם המורה? קידם במידה רבה/ קידם/ לא גרם לשינוי משמעותי/ בלם התקדמות.
28. האם יש השלכות שליליות/השלכות לא מכוונות לתהליך ההערכה כן/לא
 - a. אם כן אנא תני דוגמא
29. מהם הרווחים ומהם המחירים של ביצוע תהליך ההערכה בעזרת כלי הערכת המורים? [פתוח]
30. האם למיטב הבנתך כלי ההערכה מבטא תפיסה ברורה לגבי מהי הוראה טובה? כן/לא
31. האם תפיסת ההוראה הטובה המתבטאת בכלי ההערכה מתאימה למציאות בית ספרית? במידה רבה/מידה בינונית/במידה מועטה
32. מה היית משנה בתהליך ו/או בכלי ההערכה [פתוח]

נספח 3: קטע משאלון למידת מורים בנושא תחומי התפתחות מקצועית בשנת ההתמחות.

- באיזו מידה למדת בשנת ההוראה האחרונה על הנושאים הבאים:

1 כמעט שלא.....4 במידה רבה מאוד

4 - במידה רבה מאוד	3	2	1 - כמעט שלא	
4	3	2	1	התמודדות עם בעיות משמעת בכיתה
4	3	2	1	טיפול בבעיות אישיות של תלמיד
4	3	2	1	הוראה פרטנית
4	3	2	1	תוכנית הלימודים בתחום הדעת שלי
4	3	2	1	דרכים להעריך ידע ולמידה
4	3	2	1	עמידה מול כיתה
4	3	2	1	אסטרטגיות הוראה (פתיחה בהירה של שיעור, ניהול דיון, שימוש בלוח וכדומה)
4	3	2	1	התאמת רמת השיעור והמטלות לתלמידים מגוונים
4	3	2	1	תקשורת עם הורי תלמידים
4	3	2	1	איסוף מידע בתחום התוכן שלי
4	3	2	1	ניהול הזמן שלי ביעילות
4	3	2	1	האופן בו כדאי להתנהל עם בעלי תפקידים ועמיתים בבית הספר
4	3	2	1	תקנות ונורמות של בית הספר