

# שדה ההערכה בישראל וזהותם המקצועית של המורים - היש למכללות להכשרת עובדי הוראה סיכוי במשחק?

מירי לוין-רוזליס, אורנית לפידות

## תקציר

עולמם של המורים רווי בהערכה. מאז ראשית האנושות הערכה היא חלק מתהליך ההוראה. למרות זאת ההתפתחויות העצומות שחלו וחלות במדידה החינוכית, הן מבחינת רמתה המקצועית ובעיקר מבחינת היקף חדירתה למערכת החינוך וההשפעה עליה, שינוי אך במעט את תהליכי הערכת התלמידים על ידי המורה בכיתה. יתרה מזאת, אין למורה יכולת להשפיע על אופי ההערכה והמדידה הנעשות על ידי גורמי חוץ במערכת, גם לא כאשר הוא ותלמידיו הם מושאי ההערכה. ההכשרה להערכה ולמדידה שהמורים זוכים לה היא לקויה ביותר, הן בהיקפה והן ברמתה. אם ניתן להסיק על גיבוש זהות מקצועית של מורים על פי ההכשרה שהם מקבלים, הרי הערכה איננה נכללת בזהות זו.

הכשרה מקצועית ויצירת זהות מקצועית ניתנות להבנה, כמושגי בורדייה (Bourdieu), כהפנמת השייכות לשדה ורכישת הכלים וסוגי ההון המתאימים למשחק בו. על פי בורדייה, ההון שהמורים אווזים בו הוא הון תרבותי, ומכאן גם נגזרת זהותם המקצועית. אולם שדה ההערכה, בנוסף להיותו שדה מקצועי, הוא גם שדה כוחני. בשדה ההערכה החינוכית בישראל כמו בעולם, משחקים כוחות פוליטיים משמעותיים ביותר. אולם מושאי ההערכה המרכזיים, שעלולים להיות מושפעים ממעשה ההערכה יותר מכל אחד אחר, קרי המורים, אינם חלק מהשדה, ומיומנויות הערכה למיניהן אינן חלק מזהותם המקצועית. ממצאי המחקר שלהלן מראים שמערכת הכשרת עובדי הוראה בישראל אינה מעריכה נכון את סוג ההון שהמורים זקקים לו בשדה ההערכה, אינה תופשת אותו כחלק מזהותם, ואינה מקנה להם אותו, ובכך משאירה אותם חסרי כלים להתמודדות בשדה ההערכה.

**מילות מפתח:** הערכה בחינוך, זהות מקצועית בהוראה, מורי מורים, המכללות האקדמיות להכשרת עובדי הוראה.

## מבוא

עולמם של המורים רווי בהערכה. מאז ראשית האנושות הערכה היא חלק מתהליך ההוראה (בירנבוים, 1997). עם התמסדות תהליך ההוראה התמסד גם תהליך ההערכה כחלק מתפקידו של המורה, ולכן גם כחלק מזהותו. מטרת מאמר זה היא לבחון את מקומה של ההערכה בזהותו המקצועית של המורה, כפי שהיא מתבטאת בתהליך ההכשרה.

מסוף המאה ה-19 ואילך תהליכי ההערכה הולכים ומתמקצעים. עבודות כמו של בינה, סטנפורד, גלטון, ספירמן ופירסון, מחזירות למערכת מדירות רחבות היקף (Guba and Lincoln, 1989), הדורשות ידע סטטיסטי נרחב שלא היה ועדיין איננו מצוי בידי המורה מן השורה. ככל שהלכו והתפתחו תהליכי המדידה החינוכית, כך התרחקו מתהליך ההוראה של המורה בכיתה ומהישג ידו המקצועית. המדידה החינוכית נדרה מן החינוך אל הפסיכולוגיה, וגם קיבלה שם חדש – פסיכומטריקה.

בעשורים האחרונים מתרחבים מאוד תהליכי ההערכה החינוכית והמדידה, הן בכמות והן בהיקף ההשפעה שלהם. הם חודרים לחלקים שונים בעולמו של המורה, והשפעתם עליו הולכת וגדלה. המורים עצמם מוערכים בעיקר באמצעות הישגי תלמידיהם, ומעט באופן ישיר. לעומת זאת תהליכי ההערכה שהמורה מקיים בכיתה השתנו מעט מאוד לאורך השנים, והמיומנויות המקצועיות הנדרשות לצורך הערכת התלמיד בכיתה כמעט ולא השתנו. אולם לכל תהליכי ההערכה האלה, גם אלו שנעשים על ידי המורים וגם אלו שנעשים על ידי גורמי מדידה חיצוניים, השפעה על תפקידו ועל זהותו המקצועית של המורה.

זהות מקצועית היא הדרך שבה האדם רואה את עצמו כבעל מקצוע. תהליך רכישת הזהות המקצועית הוא תהליך סוציאליזציה שמתחיל בתקופת ההכשרה ועוד קודם לכן (שגיא, גילת וקופפרברג, 2002; Volkman & Anderson, 1998). גם כמונחי בורדייה, תהליך ההכשרה חשוב ביותר, מכיוון שתהליך רכישת הזהות המקצועית הוא התהליך שבו היחיד מפנים את ההזדהות עם שדה מקצועי מסוים, לומד את כללי המשחק, ורוכש את ההון הדרוש למשחק יעיל באותו שדה. תהליך ההכשרה המקצועית הוא אם כן תהליך משמעותי ברכישת הזהות המקצועית ובכניסה לשדה המקצועי.

תפקיד המורים לחנך וללמד. הם מכשירים את הדור הבא, מקנים לו את הידע שיהיה דרוש לו על מנת להתפתח ועל מנת שבניו ובנותיו יהפכו לחברים תורמים לחברה ולמדינה. אם נשתמש במושגי בורדייה, ההון שמורים אווזים בו, ההון שמגדיל את סיכוייהם להצליח ולהשתלב בשדה החינוכי, הוא הון תרבותי (Bourdieu, 1986). מתפקיד זה – ללמד ולחנך – ומההון התרבותי שנקשר לתפקיד נגזרת זהותם המקצועית של המורים. חלק מתפקידו המסורתי של מורה היא להעריך את תלמידיו. כידע מקצועי זהו חלק מההון התרבותי שלו. אך האם המורים רוכשים

די הון תרבותי כדי לשחק בשדה ההערכה? והאם הון תרבותי יש בו די על מנת לשחק בשדה ההערכה? התשובה קשורה לשני היבטים חשובים: האחד - אופיו של השדה; והאחר - אופייה של ההכשרה. נדון ראשית באופיו של השדה ובאופיו של התחום, ובפרק הממצאים נדון באופייה של ההכשרה.

## אופיו של השדה - הערכה כשדה פוליטי

הערכה בכלל, והערכה חינוכית בכלל זה, למרות היותה תחום עשייה מקצועי ביותר (Levin- Rozalis, 2003) היא מעשה פוליטי. ראשית, משום שהיא נובעת ממדיניות; שנית, מכיוון שהיא מבטאת מדיניות; שלישית, מכיוון שהיא מזינה מדיניות (Stake, 2007; Patton, 1997); רביעית, משום שמשחק פוליטי והשפעות של יחסי כוחות פוליטיים הם חלק בכל פעולת הערכה (Wholey, 1983, 1994); וחמישית, משום שהאופן שבו היא נעשית והקריטריונים שעל פיהם נעשית ההערכה - משפיעים על תפקוד המוערך (Simons, 2006; Weiss, 1973, 1991, 1999). פטון (Patton, 1997) מגדיר זאת על דרך השלילה: הערכה אינה פוליטית כאשר לאף אחד לא אכפת מהתכנית המוערכת, אף אחד אינו יודע על התכנית המוערכת, כסף אינו מעורב וכך גם כוח וסמכות.

כנגזר מכך ברצוננו לטעון, שפוטנציאל ההשפעה של פעולות ההערכה על תהליכי עבודה של מערכת החינוך, וכמובן של המורים, הוא אדיר, ולפיכך טומן בחובו סיכויים וסיכונים רבים. מה קורה לזהות המקצועית של המורה כשהיא פוגשת בהערכה? על מנת לענות על שאלה זו עלינו להתבונן מעט במקומה של ההערכה במערכת החינוך ובהתמודדות עובדי ההוראה עם התחום הזה. במאמר זה נציג בקצרה את כוחה של ההערכה בעולם ככלי לפיקוח וליצירת סטנדרטים. נציג ממצאי מחקר שבוחן את השינויים בשדה ההערכה בישראל ואת מקומה של ההערכה וההכשרה להערכה במכללות להכשרת עובדי הוראה בתוך השדה הזה.

בחרנו להשתמש במושגיו של בורדייה, ובעיקר במושג ה"שדה" שלו, לצורך ניתוח שדה ההערכה שלפנינו. נראה לנו שיש במושגיו כדי לשפוך אור ולהסביר את מורכבות הסיטואציה הנוכחית. במושג "שדה" (le champ) מתכוון בורדייה למרחב מובנה שהוא זירה של כוח, אשר מתארגן סביב נושא מסוים, במקרה שלנו - הערכה. מדובר בהקשר ממוסד של יחסים חברתיים, הכולל חוקים, בעלי כוח, היררכיות, עמדות, חזקים וחלשים, ויש חוקיות שבתוכה מתנהלים המאבקים על היתרונות, הרווחים, שאפשר להפיק מהשדה. גם אלו שנאבקים ביניהם על מיקום ועל כוח שותפים להנחת מוצא בנוגע למהות השדה ולכללי המשחק בו. גבולות השדה יכולים להיות נתונים לוויכוח בין אלה שבפנים לבין אלה שרוצים להצטרף אליו. בדרך כלל כל אלו שבשדה יִחברו יחד כדי לשמר את השדה ולהגן עליו מפלישה חיצונית. בשדה יש יחסים

מתמידים, מתמשכים, של חוסר שוויון, בהיותו מרחב שהוא גם שדה מאבק לשימור או לשינוי יחסי הכוחות הללו (בורדייה, 1999, 2005).

גורם נוסף המשפיע על המבנה החברתי ועל מיקומם וסיכויי הצלחתם של הפרטים בשדות חברתיים שונים הוא מצבור ההון שהם מחזיקים ברשותם. בין סוגי ההון שבורדייה מונה נכללים הון כלכלי, הון חברתי, הון תרבותי והון סימבולי. לפי בורדייה וברומה למרקס, ההון הכלכלי (economic capital) הנו הון שמומר באופן מיידי וישיר לכסף או שממוסד בצורה של זכויות קניין. ההון החברתי (social capital) מורכב מ"רשת" קיימת או פוטנציאלית של קשרים חברתיים של הפרט עם אנשים בעמדות חברתיות שונות, והוא מומר לכוח פוליטי, ולעתים להון כלכלי. ההון התרבותי (cultural capital) מתבטא בסגנון החיים של הפרט, בתרבות שהוא צורך, וכן בידע שלו וביכולתו להשתמש בסמלי השפה והתרבות ולהעריך אותם ובאמצעותם. ההון התרבותי מומר לכוח חינוכי, להון חברתי ולהון סימבולי, ולפעמים גם לכוח פוליטי ולהון כלכלי (מירו, 2009). ההון הסימבולי (symbolic capital) הוא הכרה חברתית בכך שיש ליחיד בעלות על סוגי ההון האחרים, והוא ממוסד כתואר של אצילות ויוקרה חברתית. בורדייה מוסיף כי ניתן להתייחס לקשר בין סוגי ההון השונים, כך שצבירתו של הון מסוג אחד עשויה להשפיע על צבירת האחר (Bourdieu, 1986).

כאשר אנחנו מדברים על הערכה כשדה פוליטי, עלינו להכיר בעובדה שאינטרסים, אידאולוגיות, מאבקי כוח וקונפליקטים הם חלק מעולם ההערכה, ולא ניתן לנתק אותה מהם. המחשבה שמכיוון שמדובר בתחום מקצועי, שההון המשמעותי בו הוא הון תרבותי (Bourdieu, 1986), אזי השיקולים שנעשים הם מקצועיים גרידא, היא לפחות נאיבית. כדי לחזק את הטענה הזו, די אם נסתכל במתרחש היום בתחום ההערכה בעולם. גופים פיננסיים גדולים וחזקים וגופים אחרים בעלי השפעה עולמית מעורבים במידה ניכרת בשדה ההערכה. למשל, הבנק העולמי שמקים ארגוני הערכה בכל אפריקה; הממשל הפדרלי בארצות הברית שמכתיב סטנדרטים להערכה ולמחקר; האיחוד האירופי ששולח נציגי הערכה למדינות המצטרפות לאיחוד; ממשלות ברוב מדינות אירופה שמפעילות יחידות הערכה; האו"ם וסוכנויות שונות שלו שגם מפעילים הערכה וגם מקיימים הכשרות למעריכים; ה-OECD ששותף לארגוני הערכה בין-לאומיים חזקים - כל אלו לא עושים זאת משיקולי מקצוע או מכוונות טובות בלבד. המטרות, שלעתים הן מוצהרות חלקית ולעתים אינן מוצהרות כלל, הן מטרות של פיקוח, של הטמעת סטנדרטים שמתאימים או שחשובים לגופים המתערבים, של השתתת תרבות שלטונית, של השפעה על התנהלות של גופים, של ארגונים, של מערכות ואף של ממשלות, של פיקוח על זרימת כספים ועל אופני הוצאתם, ובמקרים לא מעטים גם של קולוניאליזם תרבותי. מדוע? מכיוון שלצד יתרונותיה הרבים ותחת אצטלת המקצועיות, פעולת ההערכה משמשת גם כלי יעיל להשגת היכולת לשלוט בתהליכים חברתיים, פוליטיים וכלכליים רחבי היקף (בורדייה, 2005; Bourdieu, 1986).

בעקבות הזרמת הכספים הגדולה והפעילויות להקמת גופי הערכה ולהטמעת ההערכה קמו גופי הערכה רבי עוצמה (כדוגמת NONIE - התארגנות שמאחדת בתוכה שבעים ארגונים, ביניהם מחלקת ההערכה של האו"ם, הבנק העולמי, ה-OECD-DAC, לצד ארגונים לאומיים במדינות מתפתחות), שמכתיבים במידה רבה את שאלות ההערכה ואת אופני ההערכה בחלק ניכר מהגופים האלה (ראו למשל: <http://www.worldbank.org/ieg/nonie> או <http://www.oecd.org/oecdworldforum>). אם כן, תחום ההערכה הוא בעל חשיבות רבה ברמה של ארגוני העל הבין-לאומיים, כמו גם בקרב ממשלות וסוכנויות אחרות. מדובר בשדה כוחני מאוד, שהן כלכלי, פוליטי וחברתי משמשים בו בערבוביה, ושגם הדיונים המקצועיים בו משוקעים במאבקים סימבוליים ואחרים (Levin-Rozalis, Rosenstein & Cousins, 2009).

## השפעותיו של תהליך ההערכה

מדוע ההערכה חשובה כל כך לכל בעלי העוצמה האלה? מכיוון שלדרך שבה היא נעשית, לשאלותיה, לכלים שלה, לקריטריונים ולסטנדרטים שלה, ליחסי הכוח שבין המערך למוערך ושבין יוזם ההערכה למוערך וליחסי האמון ביניהם - לכל אלה יש השפעות מרחיקות לכת על הדרך שבה פועל ויפעל המוערך (מושא ההערכה), בין אם זהו ארגון, מורה, תלמיד או מערכת שלמה. בדרך כלל נוטים לחשוב על השפעות ההערכה במונחים של שימוש בממצאיה, של למידה מהם ושל שיפור בעקבותיהם. רבות כבר נחקר ונכתב על ההשפעות החיוביות האלה ועל הדרך הטובה ביותר להשיגן (Henry & Mark, 2003; Levin-Rozalis & Rosenstein, 2005; Mark & Henry, 2004; Patton, 1997; Preskill & Torres, 1999, 2000; Preskill, 2003; Zuckerman & Matthews), אולם זהו רק כיוון אחד של השפעה. כיוון השפעה אחר, שלעיתים נוטים לשכוח אותו, הוא הכיוון של "התוקף השלכתי" (consequential validity) של בחינות, של הערכה ושל מדידה. בתוקף השלכתי הכוונה להשפעות הישירות או העקיפות של עצם השימוש בהערכה ובמדידה; להשלכות של השימוש באופן מסוים של הערכה לעומת אופן אחר; או להשלכות החברתיות, הארגוניות או האישיות של עצם השימוש בהערכה, במדידה או בבחינה. מטרת ההערכה היא תמיד להשפיע. הלא גם למידה מהערכה זו השפעה. אבל ההשלכות האלה, שקיימות תמיד באופן כזה או אחר, מחייבות אותנו לנקוט משנה זהירות באופן שאנחנו בוחנים. זאת החל בתוקף ובמהימנות של כלי הבחינה עצמם וכלה בהבנה של המערכת הסובבת את מהות הבחינה ואת השלכותיה. אנחנו מכירים השפעות בלתי צפויות גם ברמה האישית של הנבחנים: השפעה על תחושת היכולת של התלמידים, על דימוים העצמי ועל המוטיבציה שלהם בעקבות בחינות מסוגים שונים וכן על הדימוי שלהם בעיני מוריהם והוריהם.

הנושא הזה של תוקף השלכתי נדון רבות בספרות שעוסקת בהערכה ובמדידה בכלל, ובחינוך בפרט (Cuban, 2007; Doran, 2003; Greenwald, Nosek & Sriram, 2006; Howe, 2005; Jennings & Rentner, 2006; Jones & Olkin, 2004; Koretz, 2003; Messick, 1998; Patel & Russon, 1999; Sarason, 1998), וזוהי רשימה חלקית, וההשפעות הן לעתים רחבות הרבה מעבר למורה, לתלמיד או אפילו לבית הספר. גם אם הדיון מתלהט בשנים האחרונות, הנושא אינו חדש לחוקרי חינוך ולמעריכים, כמו גם לאנשי החינוך עצמם (ראו לדוגמה את ספרם של ג'ונס ואולקין, שנקרא [בתרגום חופשי]: גיליון הציונים של האומה, התפתחות ונקודות מבט של ג'ונס ואולקין, 2004). קיימת למשל טענה, כי ארגון ה-National Assessment of Educational Progress (NAEP), שהוקם בארצות הברית בשנות השישים, ושתפקידו המוגדר לספק מידע על מצב החינוך למעצבי המדיניות, הפך מגוף מקצועי מאוד, שאמור לעסוק בדיווח למקבלי החלטות, לגוף קובע סטנדרטים (Jones & Olkin, 2004). סטנדרטים אמורים להיקבע על ידי קובעי מדיניות החינוך, ולא על ידי אלה שבודקים את ביצועי מערכת החינוך ומדווחים עליהם. מתברר שכשיחסי הכוח בין הבודקים (מעריכים, מודדים) לבין קובעי המדיניות אינם מאוזנים, הגבולות הופכים לבלתי ברורים, במקרה הטוב. באחת הישיבות הראשונות של NAEP הביעו המשתתפים חששות בנוגע לסכנות האפשריות של פעילותם. בעיקר בלטו שלושה נושאים (בתרגום שלנו): "הבחינות עשויות להשפיע על התפיסות של חברי קונגרס, של הציבור ואפילו של מחנכים בשאלה מה הן סוגיות חינוכיות ראויות... ברור שהקבוצה שתחבר את הבחינות תקבע במובנים רבים את הסטנדרטים החינוכיים... ברור מאליו שלמורים תהיה נטייה ללמד לבחינה" (Jones & Olkin, 2004, p. 55). תופעה זו של הקצאת זמן להכנה למבחנים קובעים, במקום להקדיש את הזמן להוראה שוטפת של תכנית הלימודים, תוארה בין היתר ברוח מפורט שהוכן בלוס אנג'לס (Lazear, 2005).

וידועות גם תופעות אחרות. ידוע על מקרים שבהם מורים שידעו ששכבת הגיל שלהם נבחנת בבחינות ארציות ערכו יותר שינויים בתכנית הלימודים ממורים שלא היו חלק מהקבוצות הנבחנות (Doran, 2003); או תלמידים עם לקויות למידה או עם בעיות אחרות "הוצאו" באופן מלאכותי מהמדגמים (Koretz, 2003). וזאת בלי להזכיר את הסדר הגלוי, שהערכות חיצוניות קשורות בחוסר יושר של תלמידים, של מורים ושל מנהלים, החל ממסירת תשובות לילדים וכלה בבתי ספר שמנסים להפחית את מספר התלמידים החלשים העונים על משימות ההערכה, ומנחים אותם להיעדר בימי הבחינות כך שהציונים הבית ספריים יהיו גבוהים יותר מאשר לו תלמידים אלו היו נוכחים (Kellaghan & Greaney, 2001; Kohn, 2000).

הוויכוח בארצות הברית בנוגע לתכנית הלאומית (NCLB) No Child Left Behind, המצוי כיום בעיצומו, הוא דוגמה טובה נוספת להשפעה של הערכה על מדיניות ועל עשייה חינוכית

(McDonnell, 2005). בנוסף לוויכוח המקצועי והאתי שלא נרחיב בו, ישנה כאן נקודה חשובה שאין להתעלם ממנה. המתודולוגיה שמוכתבת לבדיקת התכנית הלאומית הזו (בדיקה במערכים ניסויים עם הקצאה אקראית: Randomized Control Trials - RCT) מכתובה את אופי ההתערבות החינוכית, במקום ההפך. במקום שההתערבות החינוכית תיעשה על סמך שיקולים חינוכיים ומקצועיים תוך לקיחה בחשבון של שיקולים רלוונטיים נוספים הקשורים לסיטואציה שבה התכנית פועלת (אופי האוכלוסייה, היישוב, בית הספר, סגל הוראה וכדומה), התכנית נבנית על פי שיקולים מתודולוגיים של אנשי המקצוע שאמורים להעריך אותה (ראו גם American Evaluation Association, 2003).

כל התופעות האלה ואחרות אינן קשורות לאיכות ההערכה ולממצאיה אלא להשפעות הסביבתיות שיש לעצם העובדה שנעשת הערכה כזו או אחרת. כאשר אין למערכת החינוך סטנדרטים וקריטריונים ברורים, ואלה שישנם מתחלפים חדשות לבקרים, כפי שקורה בישראל, אותה קבוצה שבונה את המבחנים קובעת בעל כורחה את הסטנדרטים החינוכיים. כאשר אין תכנית לימודים ברורה ואין מטרות חינוכיות מוגדרות, הבוחנים והמודדים הם אלו שקובעים בעיני הציבור וגם בעיני קובעי המדיניות את הגבולות הרצויים של נושאי הלימוד ושל תוכניהם.

## התפתחות ההערכה בישראל

המושג "הערכה" החל מחלחל בישראל מאוחר יחסית, בתחילת שנות השבעים (הלוי, 2009). הקורסים הראשונים בהערכה ניתנו בישראל ב-1979, מאוחר בהשוואה לעולם המערבי, ומאז התחום מתפשט ומתרחב בארץ לאורך השנים (איל"ת, 2002; שוחט-רייך, 2006; Levin- Rozalis & Shochot-Reich, 2008). בשונה מארצות הברית, מקנדה ומחלקים נרחבים באירופה, שם צמח תחום ההערכה בלחץ ממשלתי וכתגובה לשינויים ולצרכים מדיניים ופוליטיים, בישראל צמחה ההערכה כתגובה לצורך של השדה. במילים אחרות, צמיחת התחום של הערכת התכניות בישראל הייתה באופן כמעט מוחלט בעקבות דרישות של קרנות פרטיות, בעיקר מחו"ל (כפיר וגולן-קוק, 2000; נבו, 1989, 2001; Chianca, 2004; Guba, 1978; House, 1993; Renzulli, 1975), או בעקבות יוזמות של יחידים (הלוי, 2009). רק בשנים האחרונות ההערכה זוכה לאימוץ חלקי מצד סוכנויות שלטוניות שונות (המלצות ועדת היישום לשילוב הערכה פנימית בבית הספר, תשס"ה; Schwartz, 1998).

תחום החינוך הוא התחום היחיד שקיים בו קשר מתמשך, גם אם ספורדי, בין תחום ההערכה לבין הממסד בישראל. משרד החינוך מעריך את עצמו הן באמצעות קולות-קוראים של המדען הראשי, הן בעבר באמצעות גף ההערכה והיום באמצעות הראמ"ה (הרשות הארצית למדידה

והערכה בחינוך) והן באמצעות הערכה שנעשית בגפים שונים, כמו גף בתי ספר ניסויים למשל או המשוב הבית ספרי.

## שינויים שחלים כיום בישראל

המצב בארץ השתנה באופן חד בעקבות כוח המשימה הלאומי (ועדת דוברת) וההמלצה לשלב איש הערכה בכל אחד מבתי הספר בישראל (ועדת היישום לשילוב הערכה פנימית בבתי הספר, תשס"ה). המלצה נוספת של כוח המשימה הלאומי הייתה להקים גוף הערכה בלתי תלוי. ואכן, אחת התקנות שתיקן משרד החינוך בשנת 2004 בעקבות הפעילות של ועדת דוברת הפכה את גוף ההערכה לרשות ארצית למדידה והערכה (ראמ"ה), גוף בר-סמכא שאחראי הן להערכה במערכת החינוך והן להכשרת המעריכים. הראמ"ה אכן הוקמה, ופעילותה מורגשת. אחד הדברים המשמעותיים שעשתה בהקשר הזה הוא קביעת סטנדרטים לידע מקצועי של מעריכים בתחום (הרטף, גנור, רום ושלטון, 2007).

התהליך הזה "שם על השולחן" את נושא ההערכה בכלל, ואת תחום ההערכה החינוכית בפרט. הדיון הציבורי בהערכה בחינוך הוא רחב מאוד, ושותפים לו באמירה או במעשה גופים שונים (המוצגים בסדר מקרי):

1. משרד החינוך - באמצעות המדען הראשי ובאמצעות הראמ"ה;
  2. כוח המשימה הלאומי - ובעיקר השפעותיו כיוצר שיח וכיוצר החלטות;
  3. מכשירי פרחי הוראה - מכללות ואוניברסיטאות;
  4. מכשירי מורים מכהנים - מכללות, פסג"ות,<sup>1</sup> אוניברסיטאות, גופים פרטיים ואחרים;
  5. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים - באמצעות הוועדה למחקר יישומי בחינוך ובשותפות עם יד הנדיב;
  6. המועצה להשכלה גבוהה - באמצעות החלטות על פתיחת תארים בהערכה;
  7. איל"ת - האגודה הישראלית להערכת תכניות ואנשי הערכה בישראל שאינם מאוגדים;
  8. אפ"י - אגודה פסיכומטרית ישראלית.
- לכל אחד מהגופים תפיסת הערכה משלו, סדר יום משלו, וכל אחד מהם מושך לכיוונו. הכיוונים השונים שהגופים מושכים אליהם נובעים מתפקידיה השונים ואף הסותרים של ההערכה בחינוך:

- הערכה לצורך פיקוח לעומת הערכה לצורך למידה;
- סטנדרטיזציה לעומת הכרה בשונות;

1 פסג"ה - פיתוח סגלי הוראה, גף במשרד החינוך שאחראי לנושא של השתלמויות מורים מכהנים. הפסג"ות מפוזרות בכל חלקי הארץ.



- מבט מערכתי לעומת דיאגנוזה של בית ספר, כיתה, מורה, תלמיד;
  - הערכה של תהליך (הערכה חלופית של תהליכי למידה והוראה) לעומת הערכה של תוצר (ציונים);
  - הערכה פנימית לעומת הערכה עצמית או חיצונית;
  - הערכה של ידע לעומת הערכת מיומנויות;
  - הערכה לצורך מיון לעומת הערכה לצורך פיתוח וקידום.
- הוויכוח איננו ויכוח אקדמי של הגדרה כזו לעומת אחרת. יש לו השלכות מעשיות: לכל בחירה שתיעשה בנוגע לדפוס ההערכה במערכת החינוך ולאופייה תהיינה השפעות על אופי מערכת החינוך ובעיקר על דפוסי הוראה ולמידה, כלומר על עבודת המורה.
- ומה בנוגע להכשרת עובדי ההוראה בישראל? האם לכל ההתפתחויות האלה יש השפעה על זהותם המקצועית של עובדי ההוראה בישראל ועל הכשרתם? על כך מנסה לענות המחקר הזה.

## המחקר

### שאלות המחקר

השאלות במחקר הנוכחי התמקדו בסוגיה מרכזית: האם ההכשרה להערכה בתוך המכללות נותנת תשובה למצב הקיים בתחום ההערכה במערכת החינוך בישראל כיום? אילו כלים רוכשים פרחי הוראה ומורים מכהנים לצורך ביצוע הערכה או לצורך הבנת ממצאי ההערכה והשימוש בהם, והאם יש לנושא ההערכה סיכוי להיות מוטמע בזהותם המקצועית של המורים? לצורך כך שאלנו ובדקנו: (1) מי הם המכשירים להערכה; (2) אילו הכשרות קיימות, ומה תוכןן.

### אוכלוסיית המחקר

מתוך 28 המכללות להכשרת עובדי הוראה בישראל נבדקו 15 מכללות, שיחידות או מרכזים למחקר ולהערכה פועלים בהן.

### כלי המחקר

**ראיונות** - במסגרת המחקר במכללות רואיינו 22 בעלי תפקידים במכללות להוראה וחינוך בישראל ו-11 מורים להערכה, מתוכם תשעה מנהלי/ רכזי יחידות הערכה ותשעה רכזים פדגוגיים. בין התפקידים קיימת חפיפה. הראיונות החלו כראיונות עומק פתוחים סביב השאלה: "ספר לי על תפקידך כ-...", והמשיכו כראיונות אינפורמטיביים שבהם שאלנו שאלות קונקרטיות שעסקו בהכשרה להערכה, בהיסטוריה מקצועית, בתוכני קורסים ותכניות וכדומה. חלק מהמראיינים רואיינו פעמיים, בשנת 2006 ושוב ב-2008, וזאת על מנת לבחון אם חלו שינויים

בקרב המרואיינים. מטרת הראיונות היו להבין את התפיסות של הערכה לסוגיה, את הידע של המרואיינים בתחום ההערכה, ומה נעשה במכללות בנושא הכשרת עובדי הוראה להערכה.

**ניתוח תכניות לימודים וסילבוסים** – נבדקו 71 סילבוסים של קורסים להערכה ומדידה, שניתנו במכללות להכשרת עובדי הוראה שנבדקו במחקר, לאורך ציר היסטורי בין השנים 1996-2004, ו-64 סילבוסים שניתנו בשנים 2004-2006 לאחר דוח ועדת דוברת, המשקפים את המצב כפי שהוא כיום. בניתוח הסילבוסים נבדקו מטרת הקורסים, תוכניהם, סוגי מטלות שהלומדים נדרשים להן, פריטי הביבליוגרפיה שעליהם נסמכים בקורס, היקף הקורס וכדומה. מטרת ניתוח הסילבוסים הייתה לבחון מה נעשה בפועל (עם ההסתייגות שסילבוס אינו משקף אחת לאחת את הנעשה בקורס) ואת השינויים שחלו לאורך השנים.

## תוקף ומהימנות

כדי להגביר את מהימנות הניתוח, כלומר לוודא שהפרשנות אכן משקפת את שנאמר ופחות את הטיות החוקרות, ננקטו שני צעדים. ראשית, מובאים ציטוטים נרחבים כדי להציג תיאור עשיר (גירץ, 1990), להדגים ולתקף את טענות המחקר. שנית, הניתוח נערך על ידי שתי חוקרות באופן בלתי תלוי. נושאים שנמצאה בהם אי-הסכמה בוררו עד שהושגה הסכמה, ותוקפו שנית בעזרת נתוני הריאיון הגולמי ו/או הסילבוסים.

## ממצאים<sup>2</sup>

### מי הם המכשירים להערכה

מורים להערכה (כדומה למעריכים בארץ בכלל) מגיעים אל ההערכה ממגוון סוגי הכשרה ומתחומי דעת שונים ובאקראי. מתוך 11 מורים שראיינו המלמדים הערכה, שניים בלבד הגיעו לתחום מתוך הכשרה אקדמית באוניברסיטה ולא באקראי. יתר המורים רכשו את השכלתם במדעים, בסוציולוגיה, בייעוץ חינוכי, בגאוגרפיה, בהיסטוריה, בפסיכולוגיה ובחינוך.

אני מגדירה את עצמי כאיש מחקר ולא כהערכה. אף פעם לא עסקתי בהערכה עד שהגעתי לכאן ליחידה. כשהגעתי אז אמרתי שאני לא איש הערכה, אמרו לי לא חשוב... המכללה מקציבה לנו כסף כדי שנפתח תרבות מחקר במכללה... (מרצה במכללה)

2. את ממצאי המחקר המלאים ניתן למצוא אצל: לוי-רוזליס, מ', לפידות, א' ודובר, מ', 2006; לוי-רוזליס, מ' ולפידות, א', 2007, 2008.

... יש לנו קורס שנקרא מורים חוקרים את עבודתם, לסטודנטים שלומדים בהסכה. מלמדת שם מרצה מתחום הכימיה שחשבה שהערכה זה חשוב ולכן דאגה שהנושאים הללו יופיעו שם... (רכזת פדגוגית)

מי שלא מומחה בסטטיסטיקה לא יכול להיות איש הערכה. אין הגדרה לאיש הערכה, אין תואר של איש הערכה. מי מגדיר מה זה איש הערכה? אני לא עברתי אף קורס פורמלי של הערכה אבל אני איש הערכה. (מרצה במכללה)

אחת הבעיות שלנו, חוליה ממש חלשה היא שהמרצים עצמם לא למדו לעשות הערכה נכונה. הם לא מקצועיים בנושא. אחד הדברים שאנו מדברים עליהם להעביר את המרצים כולם השתלמות בנושא הערכה... מודלים שונים של הערכה. (מרצה)

אצל המרואיינים שוררת כמעט אחידות דעים בנוגע לנחיצותה ולחשיבותה של הערכה במערכת, במכללה או בבית הספר, ולפוטנציאל שלה להציע את המערכת קדימה. השוני מתבטא בתפיסת ההערכה כמשמשת ללמידה או כאמצעי בקרה, ובעיקר בחוסר הבחנה בין שתי המהויות האלה. ההבחנות בין סוגי ההערכה השונים, או בין הערכה תהליכית להערכה מסכמת, אינן מהותיות לתפיסתם, והם סבורים שכולן מובילות למטרה אחת: ייעול, שיפור וקבלת החלטות מבוססת ידע, כפי שעולה בציטוטים:

אנחנו עושים הערכה לתכניות לימודים, הערכה לחברי הסגל. הערכה היא תהליך שמלווה את מקבלי ההחלטות. בסופו של דבר מה שחשוב - יעדים סופיים, כלים מדידים שיאפשרו לקבל החלטות נבונות. הערכה היא תלוית תכלית. (מרצה המלמד הערכה ושותף לתהליכי הערכה במכללה)

... זה חלק ונועד לבדוק האם ועד כמה אתה ממלא את המטרות שלך ומה ניתן לעשות כדי למלא אותן יותר. אין הבדל בין הערכה למשוב, אין הבדל בין הערכה מסכמת למעצבת, זה הכול אותו דבר, תהליכי משוב שהם מתמידים נותנים לך את הכלים להגיד באיזו נקודה כדאי לחזק ולשפר. (מרצה המלמד הערכה ושותף לתהליכי הערכה במכללה)

עניין אחר הוא שהתפיסות האלה כמעט ואינן באות לידי ביטוי בהכשרות עצמן. רוב המרואיינים דוגלים בכך שהערכה תילמד בקורסים תלויי תחום דעת, וכי סטטיסטיקה, מתמטיקה ושיטות מחקר כמותיות הן החלק המרכזי שיש לכלול בהכשרה להערכה. מדריכים פדגוגיים המלמדים הערכה תופסים אותה כרכיב הכרחי המובנה בטבעיות בתהליך ההוראה. לדעתם, הערכה נוגעת בעיקר במורה כמעריך את עצמו ובהערכת התלמיד. לדידם, הערכה חייבת להילמד בתוך נושאים פדגוגיים.

המרצים המעבירים את ההשתלמויות בהערכה מבטאים אי-נחת, ומציינים קשיים רבים שהם נתקלים בהם. הם מתמקדים בשלושה נושאים: היקף רב של חומר אל מול הקצאת שעות לא מספקת להוראה בכלל ולהוראת הערכה בכלל זה; חוסר פופולריות של התחום במכללות ואצל הסטודנטים; וכוח אדם לא מקצועי דיו העוסק בהכשרה להערכה.

הכול חשוב. היום חשוב ללמד תכנון לימודים, הערכה, פסיכולוגיה, מנהיגות. והשמיכה קצרה. בשמיכה הקצרה הזו איך שלא מותחים אותה משהו נופל. ולמה דווקא נושא הערכה זוכה ליפול? כי זה תחום ללא כוח. אין את הרכז המשוגע לרבר, זה שצועק, מנשים ומחדיר למערכת את הנושא! אם אין את זה קשה מאוד להחדיר את התחום. כיוון שזה בכל זאת נושא חשוב אנחנו עושים את המעט שאפשר. (מנהלת יחידת הערכה)

יש בעיה של תקציבים ושעות, הערכה לא פופולרית במכללה, לא כל כך מבינים מה היא, שהיא חשובה, אין מודעות.

אני חושב שעוד גורם עיקרי הוא כמוכך כל נושא רוח דוברת. הם הגיעו למסקנה שצריך לעסוק בהערכה. כיוון שכשאתה בא למשרד החינוך בדרישות ובקשות לפרויקטים, אז מבקשים לראות מה עשית בעבר, האם הצלחת או לא. זו נראית לי הסיבה העיקרית להכנסת נושא ההערכה.

## תכניות ההכשרה להערכה

תכניות ההכשרה להערכה הקיימות כיום במכללות מציגות סוגים שונים של תכניות לימוד, ופונות לקהלי יעד מגוונים: סטודנטים - פרחי הוראה או סטודנטים לתואר שני, מנהלים, מורים מכהנים ורכזי הערכה מיועדים. את אלו ניתן לחלק לשלוש קבוצות על פי מטרת ההשתלמות: פרחי הוראה; רכזי הערכה שאמורים לעסוק בהערכה ברמות שונות; מנהלים וצרכני הערכה אחרים. המסגרות לקבוצות אלה שונות מבחינת מבנה תכנית הלימודים, התכנים והציפיות מהבוגרים (הממצאים המפורטים נמצאים ברוח המחקר המלא).

## הכשרה להערכה של פרחי הוראה

ההערכה נלמדת בצורות שונות:

1. כחלק מאשכול לימודי החינוך באמצעות המדריכים הפדגוגיים - בדרך כלל הערכת הישגים, הערכת תלמידים ובניית מבחנים.
2. קורס נפרד מלימודי הפדגוגיה - קורסי חובה או בחירה סמסטריאליים או שנתיים - למידת הערכה ספציפית לדיסציפלינות.

## הכשרה להערכה כלימודי המשך

אלו הן השתלמויות שונות הפונות למורים מכהנים ולמנהלים:

1. השתלמויות למנהלים - מדגישות נושאים הקשורים להערכת תהליכים ארגוניים בית ספריים; המנהל כלקוח של הערכה.
2. הכשרה בתוך תכנית לתואר שני - כחלק מאשכול לימודי "שיטות מחקר", שהוא קורס בחירה או קורס חובה המשולב בהתמחות (מסלול ייעוץ חינוכי לדוגמה). נכון להיום לא קיימת במכללות תכנית הכשרה להערכה לתואר מוסמך.
3. השתלמויות הערכה למורים במערכת - הנושאים המודגשים הם הערכה חלופית, הערכה כמדרידה, הערכת הלומד והישגיו והערכת תכניות ופרויקטים.
4. הכשרת רכזי הערכה.
5. תכניות להסבת אקדמאים לתפקיד רכז הערכה.

### הוראת הערכה לפרחי הוראה

על סמך הראיונות שקיימנו עם מרצים המלמדים הערכה, נראה כי הציפיות מפרחי ההוראה המסיימים את הכשרתם בתחום הן בעיקר בנושא הערכת הישגי תלמידים. במילים אחרות, הציפיות הן שיהיו בעלי ידע וכלים מסורתיים וחלופיים בהערכה ובמדרידה, שידעו להפעיל תהליכי רפלקציה ובקרה עצמית בתהליכי ההוראה-למידה ובאינטראקציה עם התלמידים, וכפי שאמר אחד המרצים: "אנחנו מכשירים את האנשים לצאת לשטח, והדבר הראשון שהם נתקלים בו זו הערכת הישגים במסגרת התפקיד הבסיסי של המורה מן השורה שהוא הבורג הקטן, עדיין לא בהערכת הארגון או המוסד או תהליכים שונים במוסד".

שני שלישים מפרחי ההוראה לומדים הערכה כחלק משיעורי הפדגוגיה וההדרכה, באמצעות המשוב של המדריכים הפדגוגיים, כחלק ממחקר פעולה או בקורסי הערכה תלויי תוכן (הערכה בספרות, הערכה במתמטיקה). כשליש לומדים בקורסי הערכה כלליים (מיומנויות הערכה כלליות).

על פי ממצאי הראיונות ומניתוח תכניות הלימוד נראה, כי בהכשרת עובדי הוראה הערכה מוחלת על הרבה מאוד תחומים ופעילויות. נוצר מצב של פיזור וחוסר הבחנה בין המהויות, בין הכלים והגישות השונות, מצב המוביל להכללת יתר, לחוסר דיוק ולתפיסה עמומה של הנושא. במקביל קיימת הדגשה רבה של הערכה כמדרידת הישגי התלמיד. אלא שגם בתחום זה החומר הנלמד, הן על פי הסילבוסים והן על סמך עדויות המורים, הוא מועט מדי ואינו ממוקד דיו.

נושאי הלימוד הנלמדים מגוונים: רפלקציה והערכת עמיתים (בעיקר בשיעורי הפדגוגיה), הערכת התלמיד (הישגים והערכה חלופית), תכניות הלימוד (שני האחרונים נלמדים הן בקורסים בתחום הדעת והן בקורסי הערכה כלליים), הערכת בית הספר כמוסד והערכת תכניות התערבות

ופרויקטים (בקורסי הערכה כלליים). בצד המטרה של הקניית ידע בבניית מבחנים, תיקופם והעברתם, נלמדים התלקיט (פורטפוליו) ויומן הלמידה ככלים חלופיים, אבחון ידע של התלמידים, משוב, תיעוד תהליך וגם סוגים שונים של מבחנים, כמו מבחני המיצ"ב.

על פי הסילבוסים יש לקורסים בהערכה מטרת שונות, כמו: התנסות בבניית כלי הערכה מגוונים וניתוח ממצאים; הכרת החלופות השונות בהערכת הישגים; פיתוח גישה ביקורתית ויכולת שיפוט לקביעת איכות חומרי הלמידה, במטרה להופכם לצרכנים נבונים ואוטונומיים של תכניות לימודים; הפנמת תפקידיה של ההערכה כחלק מעבודת המורה; לימוד כתיבת עבודה סמינריונית; פיתוח ידע תאורטי ומעשי של הסטודנטים כמורים על פי הל"ה (הוראה, למידה, הערכה). עם מספר נושאים כה גדול, תכנון כה ספורדי ומספר השעות המצומצם קשה להניח שניתן להפיק למידה משמעותית. שילוב נושא ההערכה בקורסים תלוי תוכן אף הוא אינו משיג את מטרת ההכשרה, כיוון שההערכה נלמדת באופן ספציפי לתחום, מבלי שיילמדו עקרונות כלליים שניתן יהיה ליישם בתחום דעת אחר או בסיטואציות אחרות.

ניתוח הסילבוסים על ציר היסטורי מראה, שעם השנים ישנה התפתחות בשימוש בכלי הערכה: המורים להערכה משתמשים בכלים מגוונים יותר (תלקיט, רפלקציה ועוד) וכמושגים עשירים יותר (הערכה מעצבת, הערכה מסכמת, הערכה חלופית, הערכת לומד, הערכת מוסד, הערכת תכנית). עם זאת, בצד ההתפתחות בשימוש במושגי הערכה חל צמצום בעצם ההכשרה להערכה של פרחי הוראה, וכיום ישנם הרבה יותר קורסים בהערכת הישגים בתחומי דעת ספציפיים ופחות קורסים כלליים שמקנים כלי הערכה שאינם תלויי תחום דעת וחשיבה ביקורתית שיטתית. הרושם הוא, שמצד אחד יש פתיחות רבה לשינויים החלים בתחום ההערכה, לגישות חדשות ולאופני עבודה מתקדמים, אולם מצד אחר אין יכולת להכיל את כל הידע החדש באופן מאורגן ומושכל, ולכן נוצרת הצפה, שעל מנת להתגונן מפניה סוגרים את הוראת התחום בתוך הדיסציפלינות.

אשר לרשימות הביבליוגרפיות נראה כי מצד אחד המקורות הביבליוגרפיים בעברית חוזרים על עצמם בכל הסילבוסים. נכון שמגוון הספרות בעברית איננו רחב, אולם הרשימה רחוקה מלמצות אותו. מצד אחר, המקורות באנגלית מעטים וספורדיים, יש ייצוג נמוך לכותבים מרכזיים בתחום ההערכה, ואין כמעט מקור החוזר על עצמו.

### **השתלמויות הערכה למנהלי בתי ספר**

מנהלי בתי הספר הם אלו שאמורים לצרוך את הממצאים ואת הנתונים שתספק ההערכה אשר תיעשה ברמות השונות בבית הספר. ממנהל בית ספר מצופה להסתייע בהערכה לצורך קבלת החלטות. לשם כך הוא נדרש לראייה מערכתית, עליו להוביל לפיתוח תרבות של קבלת החלטות מבוססת נתונים, עליו להגדיר יעדים מערכתיים וקריטריונים לבדיקת השגתם וכמו כן להעמיק

את הצורך בקבלת נתונים כדי לספק טיפול יעיל בפרט ובקבוצה ולשם הערכת עובדים. למנהל בית הספר מיועד תפקיד מרכזי ומשמעותי בהטמעת תרבות ההערכה הבית ספרית:  
הם יהיו מנהלים עם אוריינות שהיא *must* בתוך המערכת. אי-אפשר היום לנהל מערכת מבלי שתהיה אוריינות הערכה, להפעיל איש הערכה, לדעת לשאול את השאלות, לשים סימני שאלה סביב התוצאות, להסתכל על הנתונים שאת מקבלת בעיניים יותר מפוקחות. התמקדות כזאת תהיה מצוינת, והיא בפירוש מעל ומעבר למה שמתוכנן כרגע בקורסים של רכזי הערכה. (מורה להערכה)

למרות הציפיות, מסגרות ההכשרה להערכה הקיימות עבור מנהלים הן מעטות, קצרות ודלות: במכללה אחת ההכשרה נעשית בתכנית לתואר שני במינהל חינוכי. בשתי מכללות מתקיימת השתלמות של 56 שעות. (ורק על מנת לסכר את האוזן, מתוך עשר ההשתלמויות שבדקנו בשנת 2007 במרכזי הפסג"ה, אף לא אחת הופנתה למנהלים.) מכיוון שמדובר בציבור של כמה אלפים, אין כאן אפילו התחלה של מתן מענה לצורך זה.

### השתלמויות למעריכים בית ספריים

מן הראינות נראה שקיימות ציפיות רבות מדמותו ומתפקידו של המעריך הבית ספרי. גם עיון בדוח כוח המשימה הלאומי מעלה דמות מגוונת ורבת פנים, אשר אמורה לעסוק בפעילות מורכבת ביותר. המעריכים הבית ספריים אמורים להיות אנשים מתוך מערכת החינוך: מורים או בעלי תפקידים אחרים, אינטליגנטיים ובעלי ידע נרחב ותכונות אישיותיות מסוימות, כגון: כריזמה וכישר מנהיגות, פתיחות, גמישות מחשבתית ויצירתיות. מצפים שהמעריכים יובילו תהליך של הכנסת תרבות הערכה, וינחו את הצוותים בתוך בית הספר לתהליך מסודר ונכון של שינוי. הם צריכים להיות בעלי שליטה במחשב ובכלים טכנולוגיים למדידה ובעלי ידע וניסיון בסטטיסטיקה.

המרואינים מדגישים את חשיבות הגישה החיובית למתמטיקה ולסטטיסטיקה ואת אי-הרתיעה מתחומים אלה. מקצועות אלה נתפסים כנדבך מהותי וחשוב בהערכה ובמחקר מחד גיסא, וכאבן נגף המרתיע אנשים מאידך גיסא. המרואינים תופסים את רכז/ מוביל ההערכה כמי שיכניס שינויים מבניים ותפיסתיים למערכת, ולכן עליו להיות בעל תכונות של מנהיג, בעל מעמד בבית הספר וידע בתחום ההערכה, כך שיוכל להוביל מהלך שצפוי שייתקל במהמורות רבות בדרכו. תפיסה זו עולה בדבריה של מנהלת יחידת הערכה העוסקת בהכשרת מעריכים:

רכזי הערכה חייבים להיות מורים מבית הספר. להכיר את בית הספר לפני ולפנים, להיות חלק מהסגל, לנהל את המשא ומתן מתוך בית הספר ולא כמישהו חיצוני. אני רוצה שהאנשים האלה יהיו בעלי כוח בתחום ההערכה, שיהיה להם מעמד

משמעותי ביום-יום של בית ספר ולא כאורחים. רכז הערכה בבית ספר צריך להתמצא באקלים בית ספרי, הערכה בית ספרית, ממש להתמחות בזה, ולהיות המסייע למורים בתחומים שהם מבקשים.

בבדיקה שעשינו מצאנו, שבעת הקבלה לקורסים למעריכים בית ספריים נעשה אמנם מיון על פי קריטריונים של הכשרה מקדימה וקווי אופי, אולם עיון במטרות הקורסים המוצהרות, בסילבוסים ובממצאי הראיונות משקף חוסר אחידות בתפיסות ובהגדרה של התפקיד וגבולותיו, של סמכויות ותחומי אחריות של רכז הערכה. הרכז/ המעריך/ המוביל הבית ספרי אמור בעיקר להניע ולהוביל צוותי הערכה בית ספריים. אך אמירה זו כללית ועמומה. תכניות הכשרה שנבדקו הצביעו על שונות רבה בכיווני העיסוק ובתחומיו. בתכנית אחת, למשל, תחומי התפקיד של הרכז הם: לפתח תרבות הערכה ותכניות הערכה בית ספריות וליישם תכניות לימודים המבוססות על דוחות הערכה חיצוניים ופנים בית ספריים. בתכנית אחרת הודגש תפקיד המעריך הנוגע לאיסוף נתונים ולעיבודם לצורך קבלת החלטות. פחות דגש הושם בהנחיית צוותים ובהובלתם.

אם נסכם, הרי שסך כל הדרישות ממרכזי ההערכה, כפי שעלו מממצאי מחקרנו, הן רחבות ולא מספקות הבחנה בין מהות התפקיד לידע הנדרש לביצועו. רשימה חלקית של הדרישות מציגה: ביצוע פעולות הערכה מגוונות והפקת דוחות ממאגרי מידע הקיימים בבית הספר וממקורות חיצוניים וקיום דיון בהם לצורך שיפור; שליטה בתוכנות לניהול מידע וליצירת תשתית לאיסוף המידע ולעדכון. מרכז הערכה צריך להיות בקי בגישות להערכת הישגי לומדים, להערכת פרויקטים בית ספריים, להערכת ההוראה, בקי בסטנדרטים בתחומי תוכן ובתחום אקלים מיטבי; הוא צריך לדעת סטטיסטיקה תיאורית (ממוצעים, אחוזים והתפלגויות); עליו להיות בעל יכולת הנחיה ובקרה של המורים; בעל ידע בהערכה של תכניות לימודים; בעל יכולת לתמוך בצרכים של מקבלי ההחלטות ועוד כהנה וכהנה.

## סיכום הממצאים

העשייה במכללות בנושא ההערכה היא רבה ומגוונת; קיימים סוגים שונים של הכשרות, קהלי יעד שונים, מטרות הכשרה מגוונות, תוכני הכשרה ומכשירים שונים. המגוון יוצר בלבול, שמונעה בתחום ההערכה בעולם כולו ובארץ במיוחד. אין הבחנה מספקת בין סוגים שונים של הערכה, בין גישות שונות ובין אסטרטגיות. בישראל בכלל ובמכללות בפרט רוב המכשירים להערכה, וגם רוב העוסקים בה, אינם מגיעים מתחום ההערכה, חלק נכבד מתוכם גם לא למד או השתלם בתחום. עם זאת, יש קרקע פורייה לשינוי. כל המרואיינים והאנשים שדיברנו עמם חושבים שהערכה היא דבר חשוב. מיעוטם מתוסכלים מכך שהמערכת, לדעתם, אינה מקנה די חשיבות לתחום. כולם דוחים את הרעיון של ההערכה ככלי פיקוח, ויש הבנה שהערכה יכולה וצריכה לשמש כלי ללמידה ולשיפור תהליכים. זהו בסיס טוב, אבל הידע חסר.



- ניתן לראות ארבע בעיות מרכזיות בבדיקת ההכשרה להערכה במכללות:
1. אין החלטה או חשיבה בנוגע לגוף ידע קנוני, לפיכך גוף הידע אינו ברור, ויש בלבול וחוסר הבחנה בין תפקידים שונים של הערכה.
  2. העדר תכנית הכשרה מובנית.
  3. העדר כוח אדם מיומן.
  4. מיעוט זמן המוקדש להכשרה להערכה.

1. **העדר גוף ידע קנוני** - לנוכח ריבוי השמות לקורסים ומגוון הנושאים הנלמדים, נראה שחסרה תפיסה ברורה במערכת האקדמית להכשרת עובדי הוראה בנוגע לשאלה מהי הערכה או מהו גוף הידע המרכזי בהערכה הדרושה למורה, לרכז הערכה או לצרכני הערכה, בעיקר מנהלים. למשל, בדרך כלל אין הבחנה בין הערכת תכניות לבין הערכת הישגים - הראשונה חשובה לחשיבה ביקורתית, שיטתית ורפלקטיבית, ואילו השנייה משרתת את המורים בעבודת היום-יום. אלו שתי מיומנויות שונות, ולמראוינים הייתה נטייה לערב ביניהן. בתחום הערכת הישגים חסרה הבחנה ברורה בין הערכה קונבנציונלית של מבחנים וציונים לבין גישות הערכה חלופיות, ועוד יותר חסרה ההבחנה החשובה בתפיסות הפילוסופיות, החינוכיות והפדגוגיות, שעומדות מאחוריהן. כאשר עוסקים בציונים ובמדידה, חסרה הבחנה בין מבחנים בכיתה, המכוונים למיפוי הלומדים, לבין הערכה רחבת היקף, כמו המיצ"ב או המבחנים הבין-לאומיים, ששיקוליה שונים, שמספקת ידע מערכתי, והדרושת ידע מסוג שונה כדי להבינה לעומק. מה שמושף לכל התכניות בכל המכללות הוא ההתמקדות ב"איך" עושים הערכה. לא מצאנו קורס או שיעור שלומדים בו לקרוא ולהבין נתוני הערכה ולהסיק מהם מסקנות. אלו שני תחומי דעת שונים, ולדעתנו, במצב שבו מערכת מוערכת יותר ויותר במבחנים רחבי היקף (large scale assessment) יש למיומנות זו חשיבות עבור המורים, שאיננה פחותה מהיכולת לבצע הערכה.

תוכני הקורסים והמושגים העיקריים המוקנים ללומדים ולמשתלמים מציגים תפיסה עמומה של מושג ההערכה, של מקומה של ההערכה במערכת החינוך ושל אופן הקנייתה. הדבר נכון בתוך כל מכללה, ובולט עוד יותר במבט מעבר למכללות. העדר גוף ידע מוסכם המנחה את תכנית העבודה, מותיר את ההחלטות מה יילמד, כמה ואיך, לאנשים העוסקים בהערכה או מלמדים אותה. הממצאים שלנו מראים שאנשים אלו, בחלקם הגדול, אינם בעלי ידע מספיק כדי להחליט את ההחלטות האלה.

2. **העדר מדיניות ותכנית הכשרה מובנית** - בבחינת השטח לא נתקלנו בתכנית מובנית, מסודרת ומדורגת המפרטת את מה שצריך להילמד, אילו תכנים מיועדים לסוגי קהל שונים, מהן דרכי ההערכה, ואילו סטנדרטים קיימים. ההערכה לא עמדה על סדר היום במכללות לפני

הקמת כוח המשימה הלאומי (ועדת דוברת), ועלתה לסדר היום בחופזה ובצורה ספורדית לאחר הקמתו. הממצאים שלנו אינם מראים ניסיון לחשיבה מערכתית מסודרת, לקביעת סדר עדיפויות, לבניית תכניות לטווח קצר או ארוך. בכל מה שאמור בנושא ההערכה, המכללות ככלל מגיבות לשטח, דהיינו מאלתרות בהתאם לסיטואציה, ולא תמיד בייעילות. במכללה אחת הגיעו למסקנה שהנושא כולו יילמד בתכנית לתואר שני המיועד לתכנון תכניות והערכתן. תכנית לימודים כזו החלה בסתיו 2007. קורסים שעוסקים בהישגי לומדים ימשיכו להילמד בתואר הראשון.

3. **העדר כוח אדם מיומן** - הבעיה מעצימה עקב העובדה שרוב המלמדים לא למדו הערכה בעצמם, וחלקם הגדול גם לא התנסו בפעולות הערכה. בשל כך, למרות הבנתם את חשיבות התחום, הידע שלהם הוא אקלקטי ולא רחב דיו. כאשר אין כוח אדם מקצועי על מנת להכשיר את פרחי ההוראה, אי-אפשר לצפות שהידע שלהם יהיה מספק. הבעיה היא שבישראל בכלל, כמדינה, אין מספיק כוח אדם מיומן בהערכה, וגם אין די מערכות שמכשירות אנשי הערכה. נכון לזמן כתיבת המאמר יש רק ארבע מסגרות אקדמיות להכשרת אנשי הערכה (שמעניקות תארים בהערכה): אוניברסיטת תל-אביב; אוניברסיטת בן-גוריון בנגב; אוניברסיטת חיפה והמכללה האקדמית בית ברל.

4. **מיעוט זמן** - תהליך הקיצוצים הפוקד את מערכת המכללות אינו תורם להוראה יעילה של תחום ההערכה. מבנה ההכשרה להוראה (והערכה בכלל זה) שהוא מורכב מאוד ומרוכז בארבע שנים, לא משאיר די זמן לשום למידה. כשהחלטה היא בין הוראה של תחום דעת לבין הוראת הערכה, ההערכה שהיא "לא מקצוע" (איננה תחום דיסציפלינרי) ממוקמת במקום השני מבחינת חשיבותה. הדגשת האקדמיזציה, שהביאה להוראת תחומי דעת ומחקר על חשבון פדגוגיה, גם היא סייעה לדחוק את ההערכה למקום נמוך בסדר העדיפויות.

## דיון ומסקנות

האם המכללות להכשרת מורים בישראל מוכנות לאתגר, לשינוי המהותי העומד בפתח? התשובה היא "לא". הידע המצוי במערכת אינו מספיק בשביל להרים את הכפפה שהטילה ועדת דוברת. תפקיד המורה כמעריך, כמועריך וכאוריין הערכה עדיין איננו חלק מזהותם המקצועית של המורים. בשדה שבו ההון התרבותי של אנשי ההערכה מומר במהירות לכוח פוליטי, למורים אין אפילו ההון ההתחלתי המתבקש כדי להיות שחקנים בשדה.

בחלק הראשון של המאמר הצגנו את המצב המבני-ארגוני בישראל כפי שהוא כיום. תחום ההערכה, ובעיקר תחום ההערכה החינוכית בישראל, עובר, כפי שהראינו, שינויים מרחיקי לכת. הכיוון שתלך אליו ההערכה ישפיע רבות על זהותם המקצועית של המורים. מכיוון שתהליך

בניית זהות הוא עצמו תהליך מורכב ומשתנה (Zembylas, 2003), בוודאי שלשינויים מבניים המייצרים שיח ציבורי ומקצועי שונה תהיה השפעה על גיבוש הזהות הזו (Gee, 2000-2001). השינויים המבניים והשינויים בשיח יוצרים מתחים שונים, שלכולם השפעה על תפקיד המורה ועל זהותו. זהות מקצועית נבנית גם תוך כדי דיאלוג עם הסביבה: איך הסביבה רואה אותי ואת תפקידי (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Coldron & Smith, 1999). לגורמים חברתיים ותרבותיים יש השפעה רבה על הזהות המקצועית. זאת ועוד, זהות מקצועית עשויה להכיל תת-זהויות רבות ומורכבות, חלקן משלימות וחלקן סותרות (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994; Knowles, 1988; Koster et al., 1995; Mayes, 2001). המסר שהמורים מקבלים מהסביבה הוא כפול, ואולי יותר מכך. מצד אחד, ההערכה בחינוך עלתה על סדר היום ובמידה ניכרת, כלומר המסר למורים הוא שהם צריכים להעריך ולהיות מוערכים. אולם ההכשרה שניתנת להם משררת מסר אחר, שהנושא אינו חשוב כל כך, מכיוון שלו היה חשוב היה נלמד כראוי. מהיבט נוסף, חוסר ההכנה הזו של המורים גורם להם להיות מודרים מהשיח המקצועי, ואף להיות מושא לאלימות סימבולית (symbolic violence), כמושגי בורדייה, בהיותם מתויגים כבלתי מקצועיים וכחסרי הבנה בתחום. המצב הנוצר הוא שהמורים כיום אינם חלק משיח שיכול להשפיע מהותית על הגדרת התפקיד שלהם, ובסופו של דבר גם על זהותם המקצועית בעיני עצמם ובעיני החברה הסובבת.

### אוריינות הערכה וחשיבותה

ב"אוריינות הערכה" הכוונה להכרת נושאי ההערכה, להבחנה בין סוגי הערכה שונים (הערכת תכניות, הערכת הישגים וכדומה), לידע הנוגע לגישות שונות להערכה, ליכולת לקרוא נתוני הערכה ועד לביצוע הערכה בצורה טובה ומקצועית. מכל האמור עד כאן ברור שאוריינות הערכה היא דבר חשוב ביותר עבור המורים. אחת הדרכים להימנע, ולו חלקית, מהתרחשויות לא רצויות העלולות לקרות בשל פעילויות הערכה מסיביות, וכך בכך להפוך את פעילויות ההערכה למנוף לשיפור, היא להפוך אותה לחלק מתפקידו ולכן גם לחלק מזהותו המקצועית של המורה. מנקודת מבטם של המורים יש רק דרך אחת לעשות זאת והיא העלאת רמתם המקצועית של המורים ושל אנשי החינוך, לא רק משום שהערכה היא חלק ממקצועם, אלא גם משום שהם אלו שיוערכו ישירות ובעקיפין. וכפי שהראינו, לתהליכי ההערכה האלה יש השפעה רבה על עבודתם ועל המערכת כולה.

ממצאי המחקר המדווח להלן (לויין-רוזליס, לפידות ודובר, 2006) על ההכשרה להערכה של עובדי הוראה במכללות האקדמיות להכשרת עובדי הוראה, מעלים ספק רב בנוגע לסיכוי של עובדי הוראה להיענות לאתגר שמציב בפניהם המצב הקיים כיום בארץ. הם גם מטילים ספק

בסיכוי לשנות את המצב בתקופה הקרובה. ניתן לצפות שבמכלול תת-הזהויות המרכיבות את זהותו של המורה (Sachs, 2001) ההערכה לא תיכלל. המורים מודרים מהשיח המקצועי, וההון התרבותי שלהם הופך ללא רלוונטי.

אם נחזור למושגיו של בורדייה, שדה הוא תחרותי, מכיוון שכל גורם בו מוגדר ביחס למיקום שלו במרחב ומתחרה באחרים על תגמולי השדה תוך שימוש בכוח היחסי שיש בידו, כוח שמגדיר את מעמדו בתוך השדה, וכפועל יוצא גם את האסטרטגיות שינקוט. ההון התרבותי, אליבא דבורדייה, הוא החשוב ביותר והנתון ביותר למניפולציה (Grenfell & James, 1998). זהו הון שנכפה על ידי האליטות. ההון התרבותי המורש - תנאי להצלחה בלימודים ובתחומים רבים אחרים - תורם במידה רבה ל"שעתוק" המבנה המעמדי. הוא גם תוצר של מערכת החינוך וגם משפיע על הצלחה בה (ובחברה בכלל). מחקרים שונים שנעשו בעקבות בורדייה לבחינת החשיבות של ההון התרבותי מאששים את טענותיו בנוגע לחשיבותו (Dumais, 2002; Reay, 1999). ההון התרבותי אמנם נכפה על ידי האליטות, אבל הוא מופעל בין היתר ובמידה רבה על ידי המורים. הם אלה שאחראים להעברתו, הם אלה שאחראים לשעתוק הידע והתרבות. אולם כאשר אנו מגיעים לשדה ההערכה, ההון הזה אינו קיים אצלם.

אם ננסה להגדיר את שדה ההערכה בישראל כיום, נוכל לומר ראשית, שמדובר בשדה בהתהוות, או אולי מדויק יותר לטעון שמדובר בשדה הנמצא בתהליכי שינוי מואצים, קיצוניים וכוחניים (כפי שתואר במבוא). כאמור, שדה ההערכה בישראל התפתח לאט ומאוחר. ההגדרה המרכזית הייתה תמיכה בתהליכי למידה ושיפור של התערבויות בתחומים שונים. ההון המרכזי היה הון תרבותי מסוג מסוים, המשלב ידע עם רגישות לשוניות, שמנהל דיאלוגים, שמסוגל ללמוד תוך כדי תהליך. בכל מקרה היה זה שדה שולי וקטן מאוד, ללא הון כלכלי, ללא כוח פוליטי וללא הון סימבולי, ולכן גם היה שדה נטול תחרותיות כמעט. רמת המקצועיות בו לא הייתה גבוהה בדרך כלל, והוא ניסה לבנות את עצמו באמצעות יצירת ידע ייחודי עבור חבריו בכנסים וכימי עיון, שנעשו כולם בהתנדבות.

החלטות כוח המשימה הלאומי שינו את מבנה השדה באופן כל כך קיצוני, שאפשר לומר שלמעשה נבנה כאן שדה חדש ליד ובמקביל לשדה הישן. ניתן למנות כמה שינויים בולטים: ראשית, משרה שולי הפך שדה ההערכה לשדה מרכזי בעל נוכחות. הכמות הרבה של גופים מרכזיים ויוקרתיים, שמנסים להיות חלק מהשדה, הם ההוכחה הטובה ביותר לכך. שנית, הדגש עבר אל תחום החינוך, כאשר ההערכה בתחומים אחרים מושפעת פחות מהתהליך, אם כי ניכרות השפעות גם שם. שינוי משמעותי שלישי ניכר בגודל: מקבוצה של כמה עשרות, יש כיום פוטנציאל לאלפי מעריכים. אף שההון המרכזי נשאר ההון התרבותי, בעיקר במה שקשור לידע ולהשכלה אקדמית, גם כאן השתנה הדגש, והוא מושם כעת בהיכרות עם שיטות מדידה

והערכה מתקדמות, ובעיקר במקצועיות. במקביל לכך רכש השדה כוח פוליטי לא מבוטל, וגם הון סימבולי וחברתי מתחיל להצטבר.

הבדל חשוב נוסף הוא, שלא כמו השדה הישן, השוויוני, השדה שנבנה כעת הוא מרובד מאוד. פרט לריבוד הנובע מאופן ארגון השדה ומחלוקת התפקידים בתוכו, הריבוד המרכזי יהיה כנראה דווקא במה שאמור בהון התרבותי. הדחיפה המרכזית כעת היא להתמקצעות בתחום ההערכה. לא בכדי המסמכים הראשונים שיצאו לציבור בעקבות כוח המשימה עסקו בסוגיה זו (ועדת היישום לשילוב הערכה פנימית בבית הספר, תשס"ה; היוזמה למחקר יישומי בחינוך, 2005; הראמ"ה, 2007), והשפעתם המיידית הייתה ריבוי השתלמויות למעריכים עצמחו בכל פינה בישראל. כאן גם נטושה כרגע המערכה המרכזית. ההחלטה אילו פנים יהיו להערכה בישראל, לאן ייטו המאזניים בשלושת המתחים שנמנו (מודלים ניסויים קשיחים מול מודלים מגיבים; הערכה ללמידה או הערכה לצורך פיקוח; הערכת תוצרים בלבד או הערכה של תוצרים ותהליכים), תכתיב גם את טיב ההכשרה שיזדקקו לה המעריכים ואת רמתה. טיב ההכשרה שמגיעים איתה לשדה תהפוך לגורם מרכזי, שיהיו לו השלכות הן על סוג התפקידים שניתן יהיה לאיים (והמשמעות כאן היא המרה להון כלכלי, לכוח פוליטי ולהון סימבולי), והן על אפשרויות הקידום והתנועה בתוך השדה. התפקידים השונים שיהיו להערכה בשדה (מעריכים בית ספריים, מעריכים אזורים, תפקידי פיקוח וכדומה) ישפיעו על הריבוד באופן דומה.

אף על פי שזהו שדה שההון החשוב בו ביותר הוא ההון התרבותי, ואף שהמורים הם הקבוצה שההון התרבותי קשור אליה קשר בל ינותק, הם מגיעים לשדה ההערכה עם מעט מאוד הון רלוונטי לשדה הספציפי הזה, קרי ידע מקצועי בהערכה. חמור מכך – לא לגמרי ברור אם הם אמנם חלק מהשדה, ואם יש להם בכלל סיכוי להיות חלק פעיל ממנו (פרט להיותם מוערכים פסיבים, קורבן פוטנציאלי לאלימות סימבולית). ההכשרה המקצועית הרלוונטית, שהיא המטבע העובר לסוחר בשוק של ההערכה בשדה שנוצר היום, כמעט ואינה קיימת; אינה קיימת כדי לאפשר להם להיות מעריכים, ואינה קיימת כדי לאפשר להם להיות מוערכים.

להכשרה, מלמדים אותנו חוקרים בתחום, יש חשיבות רבה בהבניית זהות מקצועית (שגיא, גילת וקופפרברג, 2002; Knowles, 1992; Volkman & Anderson, 1998), כלומר ללא הכשרה טובה יהיו המורים מחוץ למשחק בשדה ההערכה פעמיים. פעם אחת מכיוון שלא יהיה להם ההון הדרוש – הידע – בשביל להשתתף בשיח או במאבק, ופעם אחרת, שהיא בעצם העמוקה והמשמעותית יותר, מכיוון שתחום ההערכה, שלא הוכשרו אליו, גם איננו נתפס בעיניהם כחלק מזהותם המקצועית. אם איננו חלק מזהותם, גם לא ינסו ללמוד אותו או להשתתף בשיח ובמעשה סביבו.

חשוב לחזור ולציין שגם כדי להיות מוערכים בשדה ההערכה היום בישראל, דרוש הון תרבותי ספציפי, ידע מקצועי לא מועט. צריך לדעת להבין נתונים, גם נתונים סטטיסטיים

שעברו עיבודים מתקדמים ומורכבים, להסיק מהם מסקנות וללמוד מהם. נוסף על כך חשוב לא להיות נתונים למניפולציות שבהצגה לא נכונה של נתונים (בטעות או במזיד). שכן כפי שהראינו במבוא, המשחק הפוליטי ומשחקי הכוח נמצאים גם בין מעריכים למוערכים. מבלי להכיר את ההשלכות, מבלי להבין את התחום, הם יהיו ציבור חסר כוח להשפיע, להגיב לשינויים ולהתמודד איתם. מצב זה יפגע לא רק במורים אלא גם בתלמידים, ובסופו של תהליך – במערכת כולה. המורים חייבים להשתתף במשחק, וכדי שזה יקרה הם צריכים לדעת שהם חלק ממנו. לשם כך עליהם לקבל הכשרה טובה בתחום, הכשרה שנכון להיום לא רק שאינם מקבלים, אלא שהמוסדות להכשרת עובדי הוראה אינם ערוכים לתת אותה.

נראה שבמה שנוגע להערכה, זהותו המקצועית של המורה בעיני עצמו ובעיקר בעיני מכשיריו היא עדיין זו המסורתית, שבה הייתה חלוקת עבודה ברורה בין אנשי המדידה והפסיכומטריקה, שעסקו בהערכת מערכות גדולות או קבוצות גדולות של תלמידים, לבין הערכת תלמידים בכיתה, משימה שהיא חלק מתפקידו של המורה. ברצוננו לשוב ולהדגיש את החשיבות שבשינוי זהות מקצועית זו ובהכללת היבטים מקצועיים של הערכה בזהותו המקצועית של המורה הן כמעריך והן כמוערך.

בהקשר הזה חשוב לנו לשוב ולציין, שהמורים כציבור הם היום קורבן של אלימות סימבולית ולא כל כך סימבולית, שמעמידה בסימן שאלה את הלגיטימציה שלהם לשחק בשרה הזו. אלימות סימבולית, על פי בורדייה, משמרת את יחסי הכוח בשרה, ומשמעותה כפייתן של משמעותות באופן שנתפס כלגיטימי על ידי הסתרת יחסי הכוח שבבסיסן (Connolly & Healy, 2004; Sadovnik, 2001). האלימות הסימבולית מופעלת באמצעות ההסכמה שבשתיקה, באופן בלתי מודע מצד אלו שנופלים לה קורבן, ולעתים אף מצד אלו המפעילים אותה (בורדייה, 1999). את ההסכמה הזו שבשתיקה, מצד המורים ומצד המוסדות המכשירים מורים, אנחנו רואים כיום בבירור.

עם זאת, יש עדיין אפשרות שהמורים יהפכו לשחקנים בעלי כוח בשרה. אם שם המשחק הוא מקצועיות – הם צריכים להיות מקצועיים. אם המטבע הוא ידע – הם צריכים להיות בעלי ידע. מעבר לידע המיידי של הערכת תלמידים, חשוב שתהיה למורים "אוריית הערכה", כלומר שיוכלו להבחין בין סוגי הערכה שונים ולהבין את משמעותם, להבין נתוני הערכה מורכבים ולהכיר כלי הערכה שונים. ככל שייבנו המורים ואנשי חינוך את משמעות הבחירה בין סוגי ההערכה, וככל שיכירו טוב יותר שיטות וסוגיות במדידה ובהערכה, כך ידעו לשאול שאלות, להציב מטרות ולבחון אותן, או לפחות להבין את תהליכי הבדיקה שעושים אחרים – כך תהיה להם שליטה והשפעה טובות יותר על תהליכי העבודה שלהם ועל תהליכי ההערכה שהם עצמם מבצעים, וכן על תהליכי הערכה שמעריכים אותם ואת תלמידיהם, ויתרה מכך הבנה טובה יותר של משמעות תהליכי ההערכה וממצאי ההערכה של המערכת.

ככל שיתקדם התהליך של החדרה מסיבית של הערכה ומדידה חיצוניות ומערכתיות למערכת החינוך, כך תהפוך אוריינות הערכה להכרחית עבור המורים, המנהלים ואנשי חינוך אחרים. ללא הידע הזה הם יהיו נתונים בידיהם של מומחים חיצוניים, חלקם טובים והגונים ואחרים פחות. משמעותו של המצב הוא שאנשי מערכת החינוך ככל התפקידים ובכל הרמות חייבים לדעת במה מדובר, הם חייבים להבין מהי הערכה, מה כוחה ובמה היא יכולה לתרום ולשפר, מהן חולשותיה והיכן היא מסוכנת, ובעיקר איזה סוג הערכה הם רוצים ולשם מה. אנחנו חייבים, בנוסף לאנשי מקצוע טובים בהערכה, גם ידע מקצועי שיהיה מוטבע במערכת החינוך כחלק מהמטען המקצועי של האנשים בה. ככל שהגישה של המערכת כולה, כולל המורים בכיתות, תהיה מקצועית יותר, כך יגדל הסיכוי שההערכה תהיה מכשיר תורם, משביח ומקדם יותר. אבל גם ההפך הוא נכון, וזהו תסריט שאיננו רוצים בו ואיננו יכולים להרשות לעצמנו.

על מנת שכל זה יתרחש, צריך לבוא שינוי בתפיסת זהותו המקצועית של המורה, והערכה ומדידה ברמות שונות צריכות להיתפס כחלק אימננטי מזהות זו. כל זמן שתחום זה נתפס כעניינם של פסיכומטריקאים ואנשי מקצוע חיצוניים, ימשיכו המורים להיות מודרים מהשיח העוסק בהערכה, שיח שבסופו של דבר קובע את גורלם.

המכללות האקדמיות להכשרת עובדי הוראה לא יכולות להרשות לעצמן את המצב שהן שרויות בו היום. ההשלכות חמורות מדי למורים, לתלמידים ולמערכת החינוך כולה. אם לא ייעשה מאמץ לייצר ולרכוש הון תרבותי - ידע, שיוכל להיות מומר גם לשדה הפוליטי ושירוקן מתוכן את האלימות הסמלית - יהפכו המורים משחקן חשוב בשדה ששולטים בו חוקי משחק פוליטיים, לכלי משחק בידיהם של שחקנים אחרים באותו השדה.

## רשימת מקורות

- איל"ת - האגודה הישראלית להערכת תוכניות (2002). סיכום סקר שהועבר בין חברי האגודה. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- בורדייה, פ' (1999). על הטלוויזיה. תל-אביב: כבל.
- בורדייה, פ' (2005). שאלות בסוציולוגיה. תל-אביב: רסלינג.
- בירנבוים, מ' (1997). חלופות בהערכת הישגים. תל-אביב: רמות.
- גירץ, ק' (1990). פרשנויות של תרבויות. ירושלים: כתר.
- הלוי, א' (2009). התהוות שדה הערכה בישראל - ההיבט המוסדי. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח והחברה" (M.A.), אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- הרטף, ח', גנור, מ', רום, א' ושלטון, ח' (2007). מדריך לתכנון השתלמויות במדידה והערכה בחינוך לשם פיתוח מקצועי של עובדי הוראה. הראשות הארצית למדידה ולהערכה (ראמ"ה), משרד החינוך והתרבות.

- ועדת היישום לשילוב הערכה פנימית בבית הספר (תשס"ה). המלצות - במסגרת יישום המלצות כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל. משרד החינוך, התרבות והספורט. כפיר, ד' וגולן-קוק, פ' (2000). שילוב מערכת הערכה קבועה בתוכניות האגף לשח"ר של משרד החינוך. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- לוי-רוזליס, מ' ולפידות, א' (2007). הכשרה להוראה של מורים מכהנים במרכזי הפסג"ה (תשס"ז). דוח מחקר רשת עמיתי מחקר, חלק שני. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- לוי-רוזליס, מ' ולפידות, א' (2008). הכשרה להערכה של עובדי הוראה בישראל. דוח מחקר מסכם לשלוש שנות מחקר, במסגרת רשות עמיתי מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- לוי-רוזליס, מ', לפידות, א' ודובר, מ' (2006). ההערכה כאמצעי בידי המורה ו/או בידי המערכת והשפעותיה האפשריות על ההגדרה, ההכשרה ותפקוד המורה הראוי. דוח מחקר רשת עמיתי מחקר, חלק ראשון. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- מירו, א' (2009). "המשוב הבית ספרי" כמנוף לשינויים בית ספריים ומערכתיים. חיבור לשם מילוי חלקי של הדרישות לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. נבו, ד' (1989). הערכה המביאה תועלת - הערכת פרויקטים חינוכיים וחברתיים. גבעתיים: פלאי.
- נבו, ד' (2001). הערכה בית-ספרית - דיאלוג לשיפור בית הספר. אבן-יהודה: רכס. שגיא, י', גילת, י' וקופרברג, ע' (2002). התפתחות מקצועית של סטודנטים להוראה: מסוגלות עצמית ועמדות כלפי הוראה. דוח מחקר. תל-אביב: מכללת לוינסקי לחינוך.
- שוחט-רייך, א' (2006). ניסיון להגדיר את תחום ההערכה בישראל כפרופסיה ולאפיין את זהותם המקצועית של המעריכים. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח והחברה", אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- American Evaluation Association (2003). *American Evaluation Association Response to U.S. Department of Education notice of proposed priority, Federal Register RIN 1890-ZA00, November 2003 "Scientifically based evaluation methods"*. Retrieved April 19, 2004, from <http://eval.org/doestatement.htm>
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Westport, CT: Greenwood.



- Chianca, T. (2004). *The global evaluation community, the Brazilian community, the Brazilian Evaluation Network and the Evaluation Network and the WMU Evaluation Center*. Presentation at the Evaluation Café, The Evaluation Center, Western Michigan University.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Connolly, P. & Healy, J. (2004). Symbolic violence and the neighbourhood: The educational aspiration of 7-8 year old working class girls. *The British Journal of Sociology*, 55(4), 511-529.
- Cuban, L. (2007). Hugging the middle: Teaching in an era of testing and accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 15(1). Retrieved November 27, 2009, from <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n1/>.
- Doran, H. C. (2003, April). *Evaluating the consequential aspect of validity on the Arizona instrument to measure standards*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Dumais, A. S. (2002). Cultural, capital, gender and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44-68.
- Gee, J. P. (2000-2001). Identity as an analytic lens for research in education. In: W. G. Secada (Ed.), *Review of reseaech in education* (vol. 25, pp. 99-126). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Greenwald, A. G., Nosek, B. A. & Sriram, N. (2006). Consequential validity of the implicit association test: Comment on Blanton and Jaccard. *American Psychology*, 61(1), 27-41.
- Grenfell, M. & James, D. (1998). *Bourdieu and education: Acts of practical theory* (Chapter 2, pp. 6-26). London: Falmer Press.
- Guba, E. G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los-Angeles: University of California.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage Publications.
- Henry, G. T. & Mark, M. M. (2003). Beyond use: Understanding evaluation's influence on attitudes and actions. *The American Journal of Evaluation*, 24(3), 293-314.

- House, R. J. (1993). Evaluation as an institution and profession. In: E. House (Ed.), *Professional evaluation: Social impact and political consequences* (pp. 12-31). Newbury Park, CA: Sage.
- Howe, K. R. (2005). The question of educational science: Experimentism vs. experimentalism. *Educational Theory*, 55(3), 307-321.
- Jennings, J. & Rentner, D. (2006). *Ten big effects of the No Child Left Behind Act on public schools*. Phi Delta Kappa. Retrieved February 5, 2007, from [http://www.pdkintl.org/kappan/k\\_v88/k0610jen.htm](http://www.pdkintl.org/kappan/k_v88/k0610jen.htm)
- Jones, L. V. & Olkin, I. (Eds.). (2004). *The nation's report card: Evolution and perspectives*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 24, 45-62.
- Kellaghan, T. & Greaney, V. (2001). *Using assessment to improve the quality of education*. Paris: UNESCO.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers biographies. In: I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). London: Routledge.
- Knowles, J. G. (1988). *Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies*. Paper Presented at the AERA.
- Kohn, A. (2000). *The case against standardized testing: Raising the scores, ruining the schools*. Heinemann: Portsmouth.
- Koretz, D. (2003). Assessing students with disabilities: Issues and evidence. *Educational Assessment*, 9(1-2), 29-60.
- Koster, B., Korthagen, F. A. J. & Schrijnemakers, H. G. M. (1995). Between entry and exit: How student-teachers change their educational values under the influence of teacher education. In: F. Buffet & J. A. Tschoumu (Eds.), *Choc democratique et formation des enseignants en Europe* (pp. 156-168). Lyon: Uni, de Lyon.
- Lazear, E. P. (2005). *Speeding, tax fraud, and teaching to the test*. CSE Report 659. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing, Graduate School of Education & Information Studies, University of California.

- Levin-Rozalis, M. (2003). The differences between evaluation and research. *The Canadian Journal of program Evaluation*, 18(2), 1-31.
- Levin-Rozalis, M. & Rosenstein, B. (2005). The role of the evaluator in the process of an organizational learning. *The Canadian Journal of program Evaluation*, 20(1), 81-104.
- Levin-Rozalis, M., Rosenstein, B. & Cousins, B. J. (2009). Precarious balance: Educational evaluation capacity building in the era of globalization. In: K. Ryan & J. B. Cousins (Eds.), *Sage international handbook on educational evaluation* (cp. 11, pp. 191-212). Thousand Oaks: Sage.
- Levin-Rozalis, M. & Shochot-Reich, E. (2008). Professional identity of evaluators in Israel. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 141-178.
- Mark, M. M. & Henry, G. T. (2004). The mechanism and outcomes of evaluation influence. *Evaluation*, 10(1), 35-57.
- Mayes, C. (2001). A transpersonal model for teacher reflectivity. *Journal of Curriculum Studies*, 33(4), 477-493.
- McDonnell, M. L. (2005). No Child Left Behind and the federal role in education: Evolution or revolution? *Peabody Journal of Education*, 80(2), 19-38.
- Messick, S. J. (1989). Validity. In: R. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 13-103). Washington, DC: American Council on Education.
- Patel, M. & Russon, C. (1998). *Appropriateness of the program evaluation standards for Use in Africa*. Paper presented at the African Evaluation Association.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization - focused evaluation* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Preskill, H. & Torres, R. T. (1999). *Evaluation inquiry for learning in organization*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Preskill, H. & Torres, R. T. (2000). The learning dimensions of evaluation use. *New Firection for Evaluation*, 88, 25-38.
- Preskill, H., Zuckerman, M. & Matthews, B. (2003). An exploratory study of the variables affecting process use. *American Journal of Evaluation*, 24(4), 423-442.

- Reay, D. (1999). Linguistic capital and home-school relationships: Mothers' interactions with their children's primary school teachers. *Acta Sociologica*, 42, 159-168.
- Renzulli, J. S. (1975). *A guidebook for evaluation programs for the gifted and talented*. Ventura, CA: Office of the Ventura County Superintendent of Schools.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Educational Policy*, 16(2), 149-161.
- Sadovnik, A. R. (2001). Basil Bernstein (1924-2000). *The quarterly review of comparative education*, 31(4), 687-703.
- Sarason, S. (1998). *Political leadership and educational failure*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schwartz, R. (1998). The politics of evaluation reconsidered. *Evaluation*, 4(3), 294-309.
- Simons, H. (2006). Ethics in evaluation. In: I. Shaw, J. C. Greene & M. Mark (Eds.), *The international handbook of evaluation* (pp. 243-265). London: Sage.
- Stake, R. E. (2007, February). NAEP, report cards and education: A review essay. *Education Review*, 10(1). Retrieved February 8, 2007, from <http://edrev.asu.edu/essays/v10n1index.html>
- Volkman, M. J. & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310.
- Weiss, C. H. (1973). Where politics and evaluation research meet. *Evaluation*, 1(3), 37-45.
- Weiss, C. H. (1991). Evaluation research in the political context: Sixteen years and four administrations later. In: M. W. McLaughlin & D. C. Phillips (Eds.), *Evaluation and education: At quarter century* (pp. 211-231). Chicago: IL: University of Chicago Press.
- Weiss, C. H. (1999). The interface between evaluation and public policy. *Evaluation*, 5(4), 468-486.
- Wholey, J. S. (1983). *Evaluation and effective public management*. Boston: Little, Brown.

- Wholey, J. S. (1994). Assessing the feasibility and likely usefulness of evaluation.  
In: J. S. Wholey, H. P. Hatry & K. E. Newcomer (Eds.), *Handbook of practical program evaluation* (pp. 15-39). San Francisco: Jossey Bass.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.