



טיוטה — לא להפצה!

הכשרה להערכה של עובדי הוראה בישראל

דו"ח מחקר

דו"ח מסכם לשלוש שנות מחקר

ד"ר מירי לוי-רוזליס
ואורית לפידות

דצמבר 2008

המחקר ממומן על ידי מכון מופ"ת
במסגרת רשת עמיתי מחקר

עמוד	
2	מבוא ורקע למחקר
2	החלטות כוח המשימה הלאומי (ועדת דברת) והשלכותיהן
4	על ההערכה
5	הערכה חינוכית
7	מתודולוגיה
7	אוכלוסיית המחקר
7	כלי המחקר
9	תוקף ומהימנות
10	ממצאים
	פעילות ההערכה במכללות באמצעות יחידות הערכה ומחקר
10	והשינויים שחלו בהן
14	הכשרה להערכה במכללות
28	הכשרה להערכה במרכזי הפסג"ה
44	הכשרה להערכה באוניברסיטאות
49	תפישות הסטודנטים במכללות ובאוניברסיטאות את לימודי ההערכה
54	השוואה בין המוסדות השונים המכשירים מורים להערכה
54	מצאי הקורסים ומסגרות ההכשרה להערכה
55	מכשירים להערכה
56	היקף הקורסים
56	מבנה הקורסים
56	קהל היעד
57	עמדות כלפי הערכה וחשיבותה - תפישות מרצים
58	תפישות סטודנטים
59	דיון סיכום ומסקנות
62	נספחים
63	רכז הערכה בית ספרי
66	פירוט השתלמויות בפסגות
70	הכשרה ורקע של מרצים באוניברסיטאות
72	רשימת מקורות

מבוא ורקע למחקר

החלטות כוח המשימה הלאומי (ועדת דברת) והשלכותיה

ברקע המחקר הנוכחי עומדות החלטות כוח המשימה הלאומי לרפורמה בחינוך (ועדת דוברת), בעיקר אלו העוסקות בנושא של ההערכה במערכת החינוך. התחום היחיד בו קיים קשר מתמשך בין תחום ההערכה לבין הממסד בישראל הוא תחום החינוך. משרד החינוך מעריך את עצמו הן באמצעות קולות-קוראים של המדען הראשי, הן באמצעות גף ההערכה, והן באמצעות הערכה שנעשית בגפים השונים - כמו גף בתי ספר ניסויים למשל. אחת התקנות שתיקן משרד החינוך בעקבות הפעלת כוח המשימה הלאומי (ועדת דברת) בשנת 2004 הפכה את גף הערכה לרשות ארצית למדידה והערכה (ראמ"ה), גוף שאחראי הן להערכה במערכת החינוך והן להכשרת המעריכים.

בנוסף על ההמלצה להקמת הראמ"ה הייתה בדו"ח ועדת דברת המלצה לשלב איש הערכה בכל אחד מבתי הספר בישראל. בהמלצת וועדת היישום לשילוב הערכה פנימית בבית-הספר, תת ועדה של כוח המשימה הלאומי (ועדת היישום להערכה בית ספרית, 2004, נדונו הדרכים ליישום וההשלכות של הצבת איש הערכה מקצועי בכל בית ספר, ברשויות המקומיות ובמחוזות. השאיפה הייתה להכשיר אנשי מקצוע בעלי הכשרה אקדמאית גבוהה בדומה ליועצים החינוכיים. בשנת 2008 נפלה ההחלטה שרכז הערכה בית ספרי צריך להיות בעל תואר שני בחינוך עם התמחות בשיטות מחקר מדידה והערכה או בעל תואר שני אחר (המוכר ע"י המועצה להשכלה גבוהה) שהשלים בהצלחה התמחות אקדמית בתחום מדידה הערכה (במסגרת מאושרת ע"י ראמ"ה). כמו כן עליו להיות בעל וותק של חמש שנים בהוראה, ולעבוד בבי"ס בהיקף של 80% משרה לפחות (ראמ"ה 2008, ראה נספח מס 1).

ההחלטה להטמיע הערכה בכל תחומי מערכת החינוך, תוך הכשרת אלפי מורים כמעריכים מקצועיים בעלי תואר שני ייעודי, היא אחת ההחלטות הגורפות של "כוח המשימה הלאומי". להחלטה יש פוטנציאל להשפעה גדולה על תהליכי הוראה, למידה והכשרת מורים (אם יתממש במלואו), ועל כן טומן בחובו סיכויים וסיכונים גבוהים ביותר. ההחלטה הזו הונחה לפתחם של הגופים האקדמאיים השונים שמכשירים כוח הוראה. לכאורה מדובר בעיקר בכוח הוראה בעל תואר שני, אלא שהנחה זו היא מוטעית מיסודה. היא מוטעית מיסודה מכיוון שתהליך הערכה והקריטריונים (הגלויים או הסמויים) שלפיהם מוערכים, משפיעים על תפקוד המוערך. במקרה זה על המורים, אבל גם על תלמידים והורים, והלאה אל תפקידו של בית הספר ומיצובו בחברה. דווקא משום כך אי אפשר להגזים בחשיבות יכולתם המקצועית של מורים לבצע הערכה טובה, וליכולת שלהם להבין את המשמעות של תהליך ההערכה וממצאיו, לא רק בהקשר לאופן

תפקודם המקצועי, אלא גם בהקשר הפוליטי הרחב שיש להערכה, לאופני הערכה ולאופן פרסומם על מערכת החינוך.

לתהליך הטמעת ההערכה יש השפעה פוטנציאלית רחבת ממדים ובכמה רמות: המורים יעמדו בפני היקף הערכה הרבה יותר רחב, יצטרכו לספק תוצרים מדידים, ויצטרכו לעבוד מול תוצאות מדידות. מצב זה צפוי מצד אחד להשפיע על עבודתם, אך מצד שני יעמיד אותם בפני הצורך להתמודד עם סביבת ההערכה המוגברת, להבין את הדרישות ואת משמעות הממצאים של ההערכה.

ברמה הפשוטה ביותר נדרשים המורים כולם, להיות מסוגלים להתמודד עם נתונים ולהבין אותם. המורים המעריכים, "רכזי הערכה", צריכים להיות מסוגלים להבין ממצאים ונתונים ברמה גבוהה (נתוני בגרות, מיצ"ב ותהליכי הערכה פנימיים) ולתווך בינם לבין כלל צוות ההוראה.

רכזי ההערכה צריכים להיות מסוגלים לבצע פעולות הערכה בתוך בית הספר, תוך שימוש בכלים שונים, לחבר כלי הערכה בעצמם, לעבד אותם ברמה מספיק גבוהה שתאפשר להם להיות ברי שיח למעריכים החיצוניים, וכמובן, שוב, לתווך את הממצאים לצוות בית הספר.

צוות בית הספר, כאמור, חייב להיות מסוגל להתמודד עם הנתונים שיגיעו אליו ממקורות חיצוניים כמו מיצ"ב ומבחנים בינלאומיים, אבל גם לבנות את מסדי הנתונים שלו עצמו, נתונים שיהיו אמין, תקפים ומהימנים, כך שיהיו לבית הספר מקורות מידע פנימיים משלו, שיוכל לעמתם מול הנתונים המערכתיים. שלא יהיה תלוי רק בנתונים חיצוניים לצורך תפקודו השוטף. נתונים עצמאיים שיוכלו לשמש את בית הספר לקבלת החלטות מושכלת מותאמת לצרכיו ולא מוכתבת חיצונית. יש כאן הרחבה של תפקיד המורה, כניסה של מיומנויות חדשות, וצורך להתמודד עם דרישות חדשות של המערכת.

להערכה מערכתית שוטפת של מערכת החינוך יש חשיבות עצומה לניתוח ומיפוי של מערכת החינוך, לקבלת החלטות מבוססת נתונים, להבנת נקודות חוזק וחולשה, לראייה ארוכת טווח של תהליכים מערכתיים, להשוואות חשובות בתוך המערכת ושל המערכת עם מערכות אחרות. התרומה של תהליך ההערכה המתפתח היא גדולה ביותר. ליד זה חשוב להזכיר את הסכנות. בחרתי כאן להציג את הסכנות כפי שנוסחו כבר בשנות הששים, כאשר הוקם בארה"ב ה-NAEP (National Assessment of Educational Progress) גוף שתפקידו המוגדר הוא לספק מידע שוטף על מערכת החינוך למעצבי המדיניות. ההזרה שהושמעה אז מפי החברים בגוף אמרה (בתרגום שלנו): "הבחינות עשויות להשפיע על התפישות של חברי קונגרס, הציבור ואפילו של מחנכים לגבי מה הן סוגיות חינוכיות ראויות ... ברור שהקבוצה שתחבר את הבחינות תקבע

במובנים רבים את הסטנדרטים החינוכיים ... ברור מאליו שלמורים תהיה נטייה ללמד לבחינה
"..." (Jones and Olkin, 2004 p. 557)¹.

על מנת להימנע מהסכנות האלה המחנכים צריכים לדעת מה הן לדעתם סוגיות חינוכיות ראויות, ולדעת להעריך אותן, הם צריכים להבין את המשמעות של סטנדרטים חינוכיים, לדעת לקבוע אותם, ושוב – להעריך לפיהם. עליהם לדעת לומר מה חשוב, ולהעריך את הדברים החשובים להם על פי תפישתם המקצועית, במקום, באמצעות "הוראה לבחינה" לשתף פעולה עם סטנדרטים וסדר עדיפויות חינוכי שמושתת עליהם מבחוץ. בשביל לעשות זאת, הם חייבים להיות מקצועיים בתחום הדעת שנקרא הערכה.

שאלת אופי ההכשרה ותכניה ומידת הדיפרנציאליות שלה, עולה כאן בעוצמה רבה: הדרישה להערכה איננה הומוגנית, ואין אחידות בדרישה להכשרת מעריכים. יש הבדל בין סוג ההערכה שמתבקש בכתות היסוד לעומת החטיבה העליונה. יש הבדל בין מדידה חינוכית לבין הערכת תוכניות, לבין הערכת הישגים או הערכת הישגים חלופית. כל הדברים האלה משרתים צרכים שונים ודורשים הכשרה שונה. בין התפישות השונות בתחום מתנהל כיום מאבק, וניצחון של אחד הזרמים יכול להפוך לניצחון פירוס על ידי גרימה לאבדן המגוון המקצועי של התחום. מה שבהמשך עלול לחזור כבומרנג אל איכות ההערכה, איכות המשוב ואיכות היכולת ללמוד מההערכה.

על ההערכה

תחילת ההערכה כתחום מובחן וייחודי הייתה בתחומי החינוך ובריאות-הציבור לאחר מלחמת העולם השנייה, כאשר הקצאת משאבים גדולה לשיקום ובנייה מחדש הובילה לרצון לבחון את תוצאות הפעילויות (Rossi, Freeman & Wright, 1979). הערכת התוכניות החברתיות, כפי שהיא מוכרת היום, צמחה בארה"ב כתחום שנועד לבחון אם יוזמות חברתיות של הממשל בתחומי הבריאות והחינוך אשר נועדו להתגבר על ההשלכות השליליות של העוני במדינה, אכן משיגות את מטרותיהן (House 1993; Shadish, Cook & Leviton, 1995).

¹ Tests may have the effect of defining the legitimate boundaries of educational concern in the eyes of Congress, the public, and even educators....It is clear that the group constructing the test would in many respects be setting educational standards...Inevitably, there will be a tendency on the part of teachers to teach for the test(Jones and Olkin, 2004 p. 557).

הצורך בהערכה כתחום העומד בפני עצמו נולד כתוצאה מכך שהמחקר המדעי הקלאסי, התקשה ומתקשה עד היום להתמודד עם מצבי חקר ספציפיים ותלויי-מצב, אשר לא ניתן להכליל מהם לגבי פרויקטים אחרים ולנסח מתוכם חוקים מדעיים (כפיר וגולן-קוק, 2000; נבו, 1989; נבו, 2001; Shadish et al., 1995; Levin-Rozalis, 2000; Guba, 1978; House, 1993).

בשנים האחרונות חלו תמורות בתפישת חשיבות ההערכה שהובילו לכך שההערכה הפכה לחלק בלתי נפרד מהחיים. היא התרחבה למדינות רבות, אשר הציבו את ביצוע ההערכה של תוכניות חינוכיות וחברתיות כתנאי להקצאת משאבים להפעלתן בתחומי חיים שונים (נבו, 1989; נבו, 2001; Cousins & Aubry, 2006). כחלק מההתרחבות התחום, גופים כמו הממשל הפדראלי בארה"ב, האיחוד האירופאי, הבנק העולמי וסוכנויות של האו"ם ומדינות שונות עודדו הכשרת מעריכים והקמת ארגונים לאומיים להערכת תוכניות ופרויקטים. כתוצאה מכך עלה משמעותית בעשור האחרון מספרן של האגודות הלאומיות להערכת תוכניות. הוקם ה-IOCE, ארגון בינלאומי לשיתוף פעולה בהערכה (Gussman, 2003; Datta, 2003; Cousins & Aubry, 2006; Segsworth, 2005; Chianca, 2004).

גם בישראל מתפשט תחום ההערכה ומתרחב לאורך השנים. בסקר שנערך בין חבריה של האגודה הישראלית להערכת תוכניות (איל"ת – Israeli Association for Program – IAPE Evaluation), נמצא כי תוכניות הערכה מתקיימות בדיסציפלינות רבות, דוגמת רווחה, חברה, שירותים, קליטת עלייה, בריאות, ואף בפוליטיקה, מדיניות ופעילות מוניציפאלית (איל"ת, 2002).

הערכה חינוכית

הערכה חינוכית היא שם כולל לפעולות הערכה שנעשות במערכת החינוך, החל ממדידת הישגים של תלמידים, דרך הערכת מורים ומנהלים, הערכת מוסד, הערכות מערכתיות ובינלאומיות, וגם הערכות של תוכניות התערבות ופרויקטים חינוכיים.

יש גישות שונות ומנוגדות להערכה בחינוך, שנובעות מתפישות אונטולוגיות, אפיסטמולוגיות ואידיאולוגיות שונות ואף סותרות, שמתחילות במדידה ופסיכומטריקה שדורשות התמקצעות עמוקה וארוכת טווח, וכלה במחקר פעולה שניתן לעשייה עם הדיוטות חסרי הכשרה מינימאלית בתחום. לכל גישה יש משמעות אחרת מבחינת ההשפעות שלה על המוערכים, ומידת המעורבות שלהם בתהליך. באופן גס ניתן לומר שישנן שתי גישות אונטולוגיות שמתחרות על הגדרת מהות ההערכה. האחת שתופשת את העולם (החברתי) כשורה של קביעות וסדירויות שיש לחשוף על מנת להבין את התופעות שבו. השנייה שתופשת את העולם כמערכת משתנה ונזילה, שבה כל סיפור הוא ייחודי, ושהבנה של תופעות היא תמיד תלויה הקשר קונקרטי (Levin-Rozalis,)

(Rosenstein & Cousins, in press). שתי תפישות שונות לחלוטין של הערכה נובעות מכאן, והן מוצגות בקיצור בלוח הבא:

הדיכוטומיה של תפישות הערכה

הממד	עולם מורכב מסדיריות	תופעות הן תלויות הקשר
מוקד	חיצוני	פנימי
מטרה	סטנדרטיזציה	בחינת השוניות
מסגרת התיחסות	המערכת המבנית	דיאגנוסטית: יחידות פרטניות
ממוקד ב-	תוצרים	תהליכים
תפוקה	מיפוי, מיון, התפלגויות	חיזוק המוערך, הבנה עצמית
מוצר	מידע	מיומנויות
מתודולוגיה	שולטת, פרו אקטיבית (RCT)	מגיבה, ריאקטיבית
חקירה	אנליטית	הוליסטית, נטורליסטית, חשיבת מערכות (system thinking)
מהות	בקרה	למידה

לכל גישה של הערכה שנובעת מתוך התפישות האלה תפקיד שונה והשפעה שונה. שתיהן חשובות, וניתן לשלב ביניהן. וזה מוביל אותנו שוב לטענה שהמורים צריכים להכיר את המשמעות של הגישות האלה לעבודתם. וצריכים להכיר את המיומנויות הנדרשות על מנת לבצע אותן, או לפחות להיות צרכן מושכל שלהן. הערכה איננה אסון טבע. לא צונמי ולא רעידת אדמה. היא תחום דעת נרכש. והיום יותר מתמיד המורים חייבים לשלוט בתחום הדעת הזה.

במחקר שמוצג כאן, ושמסכם שלוש שנות מחקר בשלושת הגופים העיקריים שמכשירים עובדי הוראה: המכללות האקדמאיות להכשרת עובדי הוראה, האוניברסיטאות ומרכזי הפסג"ה, נבדקת מה רמת המוכנות של המערכת להתמודד עם השינוי המהותי שיצרה החלטת כוח המשימה הלאומי, ועד כמה היא מכינה את המורים בהווה ובעתיד להתמודד עימה.

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

לצורך המחקר הנוכחי נאספו נתונים במשך שלוש שנים מאוכלוסיות היעד הבאות: ראשי יחידות הערכה במכללות, ומורי מורים המלמדים במכללות להכשרת עובדי הוראה. מנהלי מרכזי פסג"ה, מורים המלמדים במרכזים, ומפקחים בתי ספר מורים המשתלמים בפסגות. מרצים באוניברסיטאות וכן סטודנטים הלומדים במכללות ובאוניברסיטאות. כמו כן נאספו נתונים אלקטרוניים כמו סילבוסים של קורסים בעבר ובהווה.

כלי המחקר:

הנתונים והמידע נאספו באמצעות שלושה סוגי כלים: 1. ראיונות עומק 2. ניתוח תכניות לימודים (סילבוסים) 3. שאלונים

1. ראיונות עומק.

במסגרת המחקר רואיינו:

במכללות 24 בעלי תפקידים במכללות להכשרת עובדי הוראה, מהם תשעה מנהלי/רכזי יחידות הערכה, ו- 15 מורי מורים המלמדים הערכה. במרכזי הפסג"ה רואיינו בעלי תפקידים הקשורים ישירות לבניית הקורס והפעלתו; 4 מנהלי פסג"ה, רכז הערכה של הפסג"ה, כמו כן רואיינו 5 מורים, 5 מפקחים ו-15 משתלמים. סה"כ 45 ראיונות. באוניברסיטאות . רואיינו 11 מרצים מכל האוניברסיטאות כולל הטכניון המלמדים סטודנטים לתעודת הוראה ובקורסים לתואר שני.

הראיונות היו ראיונות עומק מובנים באופן חלקי. הראיון התנהל כשיחה פתוחה, כאשר למראיינות הייתה רשימת נושאים שחשוב לכסות בשיחה. הראיונות התנהלו באופן שונה כמו גם מספר שאלות ודגשים שונו בהתאם למסגרות הלימוד. יחד עם זאת הראיון כלל גרעין קבוע ואחיד של שאלות לכל שלוש המסגרות: במכללות: הראיון לרכזי היחידות כלל שאלות על פעילות ואופייה הערכה הנעשית במכללות מורים נשאלו על ההכשרה להערכה נושאים נלמדים, מדדי הצלחה, קהלי היעד תפישות ועמדות לגבי הערכה בכלל והערכה בחינוך בפרט. נשאלו שאלות על הגדרות ותפישות של מושג ההערכה ומושגים בתחום ההערכה. בנוסף התבקשו המראיינים לספר על ההיסטוריה האישית שלהם בתחום ההערכה, הדרך בה הגיעו לתחום במכללה והתפתחותם בתחום. במרכזי הפסג"ה: הראיונות היו פתוחים וקצרים ונעשו ללא תיאום מראש, כשהמטרות העיקריות היו למידת השטח, מיהם מפעילי ויוזמי ההשתלמויות, אלו השתלמויות בהערכה קיימות, מיהו קהל היעד, מהם התכנים העיקריים הנלמדים, הכשרת המורים, מניעים ויוזמה לפתיחת ההשתלמות, ליווי גוף חיצוני.

מורים נשאלו על הכשרתם המקצועית, עמדות ותפישות בנושא ההערכה, ציפיות ומטרות המנחות אותם בבניית ההשתלמות ובהוראה. קשר עם גוף חיצוני מלווה, שיקולים בבחירת התכנים ומטלות הקורס. וכן התרשמות משיתוף הפעולה של המשתלמים ומידת נכונותם ליישם את הנלמד.

מנהלי מרכזי פסג"ה נשאלו על עמדות ותפישות ביחס להערכה, המניע והיזומה להפעלת ההשתלמות, מידת מעורבותם בנעשה ובקביעת המדיניות. ליווי על ידי גוף מקצועי מייעץ בנושא הערכה. מטרות וציפיות מההשתלמות.

מפקחים נשאלו על תפישות ועמדות בנושא ההערכה, מדוע יש להכניסה למערכת, תהליך הכנסת הקורס וקשיים שנתקלו בדרך. שביעות רצון ומטרות לעתיד. משתלמים נשאלו על המניע לצאת להשתלמות בהערכה, מהי ההערכה ומקומה בעבודתם כמורים, שביעות רצון מהנלמד ויישום במסגרת עבודתם. באוניברסיטאות נערכו הראיונות באופן זהה לראיונות של המרצים במכללות. ראיונות סדר השאלות, תכניהן ואופיין היה נתון לשיקול דעת המראיינות לאור הראיון המתפתח. כל ראיון נשא אופי שונה בהתאם למקום ולזמן בו הוא נערך וכן לדינאמיקה שהתפתחה בין המראיינות לבין המרואייין. אך כאמור הראיון התנהל סביב גרעין שאלות קבוע להפקת מידע שנקבע מראש. לראיונות הוקצב פרק זמן של שעה עד שעה וחצי, בהתאם לנכונות המרואייין ורצונו להרחיב ולשתף פעולה בראיון.

ניתוח הראיונות

ניתוח תוכן הראיונות הינו פרשני (גירץ, 1990), והתבצע בכמה רמות (לומסקי-פדר, 1994; פסטה-שוברט, 1996): תחילה נאספו מתוך כל ראיון ההתייחסויות לכל אחת משאלות המחקר, ורוכזו בקבצים מאוחדים. בהמשך נערך ניתוח תוכן של מקבץ התשובות לכל שאלה כדי למצוא דפוסים חוזרים, ואלו אורגנו בקטגוריות (Guba & Lincoln, 1981). בשלב הבא נעשתה אינטגרציה בין השאלות השונות: הקטגוריות שנמצאו לגבי כל שאלה, נבחנו הן לגבי כל מרואייין, והן לגבי כל הראיונות יחד.

2. ניתוח תוכניות לימוד וסילבוסים ומסמכים אלקטרוניים

לצורך איתור הסילבוסים נעשתה בדיקה באתרי האינטרנט: מרכז המידע של מכון מופ"ת- המאגר הדיגיטלי, ואתרי אינטרנט של המכללות, בתוך ידיעונים, סילבוסים ותכניות לימודים.

סוגי סילבוסים שנאספו במחקר

מכללות:

1. סילבוסים של קורסי הערכה ייעודיים לפרחי הוראה נאספו ונותחו בשני שלבים. בשנת המחקר הראשונה נותחו 22 סילבוסים ובשנת המחקר השלישית נערך ניתוח משווה על 11 סילבוסים נוספים.

2. 15 סילבוסים של קורסי הערכה דיסציפלינאריים
3. 10 סילבוסים של תכניות לתואר שני
4. סילבוסים של השתלמויות הערכה ומדידה לעובדי הוראה.
5. במסגרת המחקר נבדקו 34 סילבוסים לאורך ציר היסטורי בין 1996-2006 דו"ח ועדת דברת לשקף את המצב כפי הוא כיום.

לצורך איתור הסילבוסים נעשתה בדיקה באתרי האינטרנט: מרכז המידע של מכון מופ"ת- המאגר הדיגיטלי, ואתרי אינטרנט של המכללות, בתוך ידיעונים, סילבוסים ותכניות לימודים.

מרכזי פסג"ה:

8 סילבוסים של השתלמויות שונות שנערכו בשנת המחקר.

אוניברסיטאות

9 סילבוסים של קורסי המיועדים לסטודנטים הלמודים לתעודת הוראה.

הסילבוסים נותחו על פי :

- (1) דרישות קדם
- (2) אופי הקורס ומבנהו : דרכי הוראה (פרונטאלי, סדנה), התנסות מעשית.
- (3) מטרות: סוג המטרות, למה מכוונות מעשיות או תיאורטיות
- (4) תכני הקורס כפי שהם מפורטים וההלימה למטרות
- (5) חובות הסטודנטים ודרכי הערכה
- (6) ביבליוגרפיה: מספר הפריטים בעברית ובאנגלית, סוג הפריטים (מאמרים, ספרים, ספרי לימוד, אנציקלופדיות, אתרים), שנת פרסום, אופן כתיבת הרשימה. מי הם הפריטים החוזרים על עצמם.
- (7) זיהוי אידיאולוגיות, מסרים ערכיים, תכונות תוצר קצה רצוי.

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. ושנית, הניתוח נערך על ידי שתי חוקרות באופן בלתי תלוי. נושאים לגביהם נמצאה אי-הסכמה בוררו עד שהושגה הסכמה, ותוקפו שנית בעזרת נתוני הראיון הגולמי ואו הסילבוסים.

3. שאלונים

השאלונים נבנו בשנת המחקר השנייה בשיתוף פעולה בין צוות החוקרות לבין הראמ"ה.

שני סוגי שאלונים נבנו האחד למשתלמים ואחד למרצים. שאלון למשתלמים ביקש לבדוק עמדות ביחס להערכה, רקע והכשרה בהערכה, תכנים שנלמדו בהשתלמות ומידת הרלבנטיות שלהם עבור המשתלמים, שביעות רצון מן ההשתלמות, תכנון ליישום ועיסוק בהערכה. שאלון שני הופנה למורים המלמדים בהשתלמויות ובדק השכלה, רקע וניסיון בהערכה, עמדות ותפישות ביחס להערכה ושאלות בנושא תכני ההשתלמות רציונל ותוצרים מצופים. המטרה הייתה להשתמש בשאלונים לסטודנטים בקורסי הערכה במכללות, באוניברסיטאות ובפסגות וכן למורים ומרצים המלמדים בכל אחת מהמסגרות הללו. (עם שינויים קלים בגוף השאלון). לצערנו, לא עלה הדבר בידינו. במרכזי הפסגה נתקלנו בסירוב ולא אפשרו לנו כלל להיכנס אלא בשלב שבו כבר רוב ההשתלמויות הסתיימו. בסופו של דבר השיבו לשאלונים 89 משתלמים. ו-5 מרצים בלבד. השאלונים לסטודנטים במכללות ובאוניברסיטאות היו וירטואליים. היענות הייתה נמוכה ביותר 64 סטודנטים ו-15 המרצים. אי לכך השימוש בממצאי השאלונים הוא לתמיכה הצלבה ותיקוף עם הממצאים העולים מהראיונות, תצפיות וניתוח תכניות הלימוד. תצפיות בשיעורים – נערכו מספר תצפיות במרכזי הפסגה על מנת לעמוד על האווירה בהשתלמות, אמון ויחס למרצה, מידת השתתפות של המשתלמים, יחס של המרצה אל המשתלמים, אלו תכנים מקבלים דגשים וכדומה.

ממצאים

1. פעילות ההערכה במכללות באמצעות יחידות הערכה ומחקר והשינויים שחלו בהן.

מה נעשה ביחידות המחקר במכללות לחינוך? ממצאי המחקר בנוגע ליחידות ההערכה והמחקר נכונים לשנת המחקר הראשונה (2006) בלבד. פעילויות הערכה הנעשות במכללות עשויות להוות תנאי מקדים ומשפיע על פיתוח תרבות הערכה ומתוך כך גם על הכשרה להערכה. הממצאים מלמדים על פעילות הערכה מגוונת ורבה בשלושה יעדים עיקריים:

- פיתוח תרבות מחקר והערכה כחלק מתרבות מוסדית של המכללה, וכחלק מפיתוח פרופסיה של צוות מורי המכללות (מורי המורים).
 - הערכה פנימית במכללה - ליווי תכניות לימודים, תוכניות התערבות של המכללה, הערכת הוראה והערכת סטודנטים.
 - עידוד וסיוע למורי המורים בעריכת מחקרים.
- יעד רביעי שמוזכר רק כדרך אגב, הם שירותי מחקר והערכה עבור גופים חיצוניים

תרשים מס' 1 מראה את מגוון התחומים שבהם עוסקות יחידות ההערכה והמחקר במכללות.

תרשים מס' 1: תחומי הפעילות בהן עוסקות יחידות ההערכה והמחקר במכללות



1.1 מבני יחידות מחקר והערכה:

באמצעות ראיונות עם ראשי יחידות המחקר והערכה, מצאנו מספר מאפיינים עיקריים של מבני היחידות השונות אותם חילקנו לארבעה מודלים. שלושת המודלים הראשונים מאפיינים מכללות שמתייחסות לנושא המחקר והערכה כנושא מרכזי ובעל משקל בפעילות המכללה, ואילו המודל הרביעי משקף עשייה מועטה.

מודל ראשון - מודל משולב מס' 1

היחידה מטפלת בנושא הערכת פנים-מכללה, שירותי הערכה מחוץ למכללה, הכשרה להערכה ומחקר כמקשה אחת. ראש יחידת המחקר בדרך כלל מנהל את היחידה הזו ומטפל בנושאי מחקר ובנושאי הערכה. מכללות תחת קטגוריה זו מאופיינות במחקר רב של נושאים מגוונים וכן בפעילויות הערכה רבות.

מתוך חמש עשרה מכללות שנבדקו שתי מכללות פועלות על פי מודל משולב מס' 1 לדוגמא: במכללה גדולה וותיקה יש למחלקת מחקר והערכה כ-20 חוקרים. המבצעים מחקרים והערכת פרויקטים. כל פרויקט או תוכנית חדשה במכללה מלווה בהערכה. ראש יחידת ההערכה היא אשת הערכה העוסקת בכל הקשור להערכה ומחקר במכללה. היא אחראית לנושא של הכשרה להערכה במכללה עצמה. במכללה ישנם שירותי הערכה פנימיים המוזמנים על ידי ראשי היחידות במכללה. המכללה עוסקת בנוסף להערכה פנימית גם בשירותי מחקר ושירותי הערכה עבור גורמים חיצוניים כמו קרנות ומוסדות. מנהלת יחידת ההערכה מגדירה את תפקידה

כמנחילה את תרבות ההערכה במכללה. היחידה מרכזת את נושא המחקר וההערכה תחת קורת גג אחת.

מודל שני – מודל משולב מס' 2

על פי מודל זה יחידת המחקר וההערכה נותנת מענה לצרכים של המכללה, לבדיקת תכניות בעיקר התכניות החדשות זכות לליווי הערכה. ביחידה נערכים מחקרים, ניתן ייעוץ מתודולוגי למרצים. היחידה משמשת גם ועדת מחקר דרכה ניתנים האישורים ומחולקים המשאבים למחקרים המתבצעים על ידי המרצים. ליחידה אין קשר לנעשה בהכשרה להערכה.

מתוך חמש עשרה יחידות הערכה ומחקר שנבדקו במכללות - חמש פועלות על פי מודל משולב מס' 2

מודל שלישי – מודל מופרד

על פי מודל זה יחידת הערכה, יחידת המחקר מופרדים ונמצאים תחת מנהל יחידה שונה. במכללות אלה, כיוון שנושא ההערכה מופרד מיחידת המחקר נראה כי נושא ההערכה הפנימית מקבל משקל

עד עכשיו יחידת הערכה ומחקר היו ביחידת המחקר. השנה נעשתה הפרדה בין מחקר להערכה לאור האופק שהמכללות תהיינה תחת המל"ג שאם כן אז המל"ג דורש הערכת איכות של התוכניות ושל הסגל ושל הסטודנטים ומוסד ... יחידת הערכה עצמאית שיש לה שלוש מטרות מרכזיות – הערכה פנימית – תוכניות, פרויקטים ייחודיים בדגש על הערכה פנימית. לא עושים מחקרי הערכה

לדוגמא באחת המכללות שנבדקו יחידת ההערכה היתה תחת יחידת המחקר אך בשנים האחרונות היתה הפרדה וההערכה הפכה ליחידה בפני עצמה. ישנה יחידת הערכה העוסקת בכל הקשור להערכה פנימית של תהליכים במכללה והערכת הוראה. יחידת המחקר מופרדת לגמרי ועוסקת במחקר בלבד

מתוך חמש עשרה מכללות שנבדקו שלוש מכללות פועלות על פי המודל המופרד.

מודל רביעי –

ישנן מכללות העוסקות מעט מאוד במחקר ובתחומי ההערכה וההערכה בהן נעשית רק על עובדי הוראה.

לדוגמא באחת המכללות שנבדקו ההערכה היחידה הקיימת במכללה התבססה על הערכת מורים ותיקים שנעשתה פעם בשנתיים והערכת מורים חדשים שנעשתה פעם בשנה. מרכז יחידת המחקר עוסק בהערכת הכשרה ומלמד שני קורסים בהערכה דיסיפלינארית. ההערכה אינה מפותחת במכללה ככלי לבדיקה פנימית.

מתוך חמש עשרה מכללות שנבדקו - חמש מכללות פועלות על פי המודל המצומצם.

1.2 תרבות הערכה פנימית כפי שהיא עולה מדברי המרואיינים ומפעילויות היחידה.

דרך נוספת בה ניתן לבחון את ההתייחסות להערכה במכללות היא באמצעות בחינת תרבות ההערכה הפנימית. עד כמה יש מודעות לנחיצות וחשיבות ביצוע הערכה, באלו נושאים ותחומים מבצעים הערכה, כיצד לומדים מן הממצאים. עד כמה משקיעים בהכשרה של הצוותים ומטמיעים את המושג. ללא כל קשר להכשרת עובדי הוראה הבאים בשערי המכללות.

תרבות ההערכה במכללה יכולה לנוע מתרבות הערכה עשירה בה נעשית הערכה מסודרת לרוב התהליכים במכללה כולל ענייני הוראה, הכשרה, הכשרה מעשית, תפעול, הערכת פרויקטים והערכת נותני שירותים (ספריה, מחשב) לבין תרבות הערכה מועטה שבה נעשית הערכת מורים אחת לתקופה. ישנן מכללות שעוסקות בהערכה פנימית נרחבת כבר מספר שנים וישנן מכללות שרק מתחילות לגלוש מהערכה של תוכניות ספציפיות להערכה מקיפה ולהערכת הוראה. תרשים מספר 2 מציג את התפלגות המכללות על פי היקף תרבות ההערכה בהן.

תרשים מס' 2: התפלגות היקף תרבות ההערכה במכללות:

מספר המכללות	תרבות הערכה עשירה מאד
4	1. הערכת תהליכים במכללה, הערכת נותני שירותים, הערכת תוכניות, הערכת הוראה
1	2. -----
1	3. הערכת תוכניות, הערכת פרויקטים, הערכת הוראה
3	4. -----
1	5. הערכת תוכניות חדשות והערכת מצוינות
1	6. -----
1	7. הערכת מורים פעם בשנה שנתיים
3	8. -----

תרבות הערכה מועטה מאד

סה"כ 15 מכללות

על פי התפלגות המכללות ניתן לראות כי קיימת תפוזות לאורך הציר של תרבות הערכה במכללות. ההתפלגות מראה כי קיים מספר כמעט שווה של מכללות בעלות תרבות הערכה עשירה ומכללות בעלות תרבות הערכה מועטה. המכללות שנמצאות בחלקו התחתון של המדרג הן מכללות שעוסקות בהערכה באופן מאוד מצומצם ואין להן שום תוכניות ידועות להתקדם ולהיבנות בנושא. מכללות שמתקדמות על הרצף מתרבות הערכה מועטה מאוד לתרבות הערכה מועטה. אלו מכללות שעוסקות בעיקר בהערכה של מרצים ומדי פעם עושות הערכת תוכניות חדשות ופרויקטים חדשים או שהן בתחילת דרכן בנושא ההערכה. למכללות שנמצאות בטווח בין תרבות הערכה מועטה לעשירה יש תוכניות להתקדם לכיוון של הערכה פנימית גורפת של כל הפרויקטים הנעשים במכללה אך הן עדיין לא לגמרי שם. מכללות שנמצאות בין הערכה עשירה להערכה עשירה מאוד חסרות חלק ממרכיבי ההערכה. מכללות בעלות תרבות הערכה עשירה מאוד הן מכללות שתרבות ההערכה שלהן מפותחת מאוד וכל פרויקט, תוכנית, מתן שירות במכללה והוראה מוערכים בצורה שיטתית, מדוקדקת ועם צוות מעריכים רחב. 6 מכללות

נמצאות תחת הגדרה של תרבות הערכה עשירה ועשירה מאוד, 6 מכללות נמצאות תחת הגדרה של תרבות הערכה מועטה.

שלוש מהיחידות שנבדקו עובדות כיחידות עצמאיות (יחידת רווח). המספקות שרותי מחקר והערכה לגורמים חיצוניים ולגורמים פנימיים. ראשי היחידות אינם מודעים בדרך כלל לתכניות ההכשרה הקיימות. שוב, חשוב להדגיש כי ממצאים אלה משקפים את המצב לשנת המחקר הראשונה, לא נבדקו התפתחויות ושינויים שחלו מאז 2006.

1.3 הקשר בין יחידת המחקר והערכה להכשרת עובדי הוראה

יחידות ההערכה וראשיהן היו היעד הראשון בתחילת המחקר. הנחת המוצא הראשונית הייתה שהמידע על הערכה והכשרה להערכה ימצא שם. (כיוון שביחידות מצויים האנשים המקצועיים ובעלי הידע בהערכה שעשויים לתרום לכינונו של התחום במכללה). בהדרגה למדנו כי הפעילות ברוב יחידות ההערכה, מגוונת ורבת פנים ככל שתהא, אינה מקיפה את נושא ההכשרה וההשתלמויות (למעט מכללה אחת). יתרה מכך, הקשר של יחידת ההערכה להכשרה להערכה בשטח נמצא חלש, כלומר בשלב זה אין הקרנה או השפעה של תרבות המחקר וההערכה המתפתחת והמפותחת ביחידה על פיתוח ההכשרה.

זאת ועוד, מתוך דברי המרואיינים אנו למדנו שההכשרה להערכה נמצאת בידיים שונות ותלויה ביוזמות שונות של אנשים שמאמינים בחשיבותו של הנושא, בעלי רקע או בעלי עניין.

לסיכום, יחידות המחקר והערכה הפועלות במכללות מכוונות לשלושה יעדים עיקריים: פיתוח תרבות מחקר והערכה כחלק מתרבות מוסדית של המכללה, וכחלק מפיתוח פרופסיה של צוות מורי המכללות (מורי המורים); הערכה פנימית במכללה - ליווי תכניות לימודים, תוכניות התערבות של המכללה, הערכת הוראה והערכת סטודנטים; ועידוד וסיוע למורי המורים בעריכת מחקרים.

תנופת עשייה זו מופנית כיום יותר לכיוון הפנים-מכללתי, שידרוג ופיתוח תרבות הערכה פנימית ופיתוח מחקר ופחות מכוונת לנושא ההכשרה להערכה. כפי שהוזכר קודם, יתכן וזהו שלב בדרך, המצריך התארגנות והטמעת תרבות הערכה בטרם ניתן יהיה לעסוק בהרחבה גם בהכשרה.

2. הכשרה להערכה במכללות

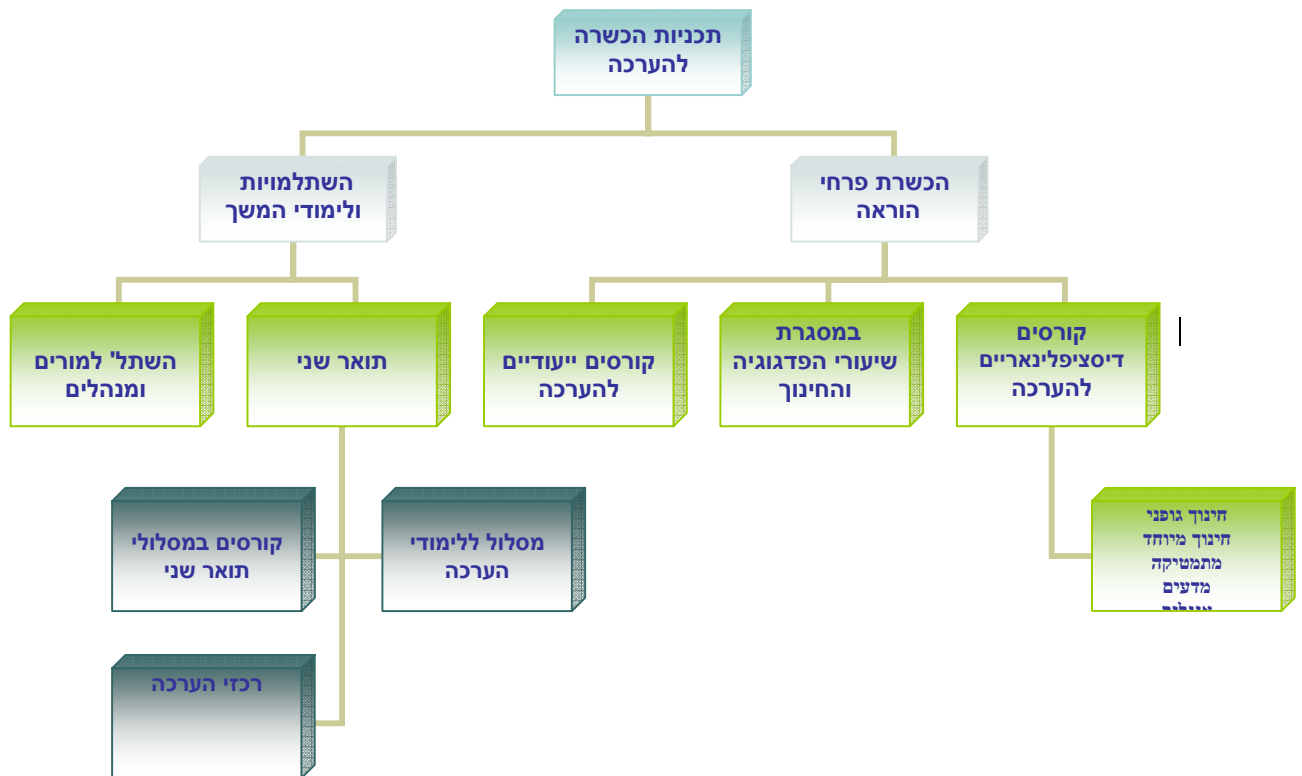
בבחינת נושא ההכשרה להערכה במכללות התמקדנו בשלושה נושאים מרכזיים:

- א. תכניות ההכשרה הקיימות במכללות.
- ב. מרצים המכשירים להערכה
- ג. תפישות ועמדות של מרצים המכשירים הערכה

2.1 תכניות ההכשרה להערכה:

מן הממצאים ניתן ללמוד כי ההכשרה להערכה פרושה על פני סוגים שונים של תכניות לימוד ופונה לקהל מגוון. באופן כללי נחלקות התכניות לשתי קבוצות עיקריות: אחת, תכניות המיועדות לפרחי הוראה – קורסים ייעודיים להערכה, קורסים תלויי תוכן ובמסגרת לימודי הפדגוגיה והחינוך – סמינריונים דידיקטיים ומחקריים. ושנייה, תכניות הנכללות בתוך מסגרת לימודי ההמשך – השתלמויות למורים ומנהלים מכהנים ובמסלולי התואר השני (ראה תרשים מס' 3)

תרשים מספר 3: ההכשרה להערכה במכללות



במסגרת לימודי ההמשך מתקיימות כ- 11 השתלמויות לעובדי הוראה מכהנים (שבע למורים וארבע למנהלים). שבעה עשר קורסים במסלולי תואר שני (חמישה מתוכם מיועדים למנהלים) מסלול ללימודי הערכה ותכניות לימודים לתואר שני. ושתי תכניות להכשרת רכזי הערכה. הטבלה הבאה מציגה את התפלגות התוכניות על פי קהלי יעד וסוג התוכנית

טבלה מס' 1: התפלגות התוכניות לעובדי הוראה מכהנים על פי קהלי יעד וסוג התוכנית

מנהלים	מורים	סוג ההשתלמות
5	12	כחלק מתואר שני
4	7	השתלמויות לעובדי הוראה מכהנים
	2	הכשרת רכזי הערכה
	1	תואר שני בהערכה

חשוב לציין שבבדיקת ההכשרה להערכה התמקדנו בבחינת קורסים וסילבוסים ייעודיים ודיסציפלינאריים. לא כללנו את הסמינריונים הדידקטיים ואחרים.

בבדיקת תכניות המיועדות לפרחי הוראה מצאנו בשנה הראשונה של המחקר כ-20 קורסים ייעודיים וכ-30 קורסים דיסציפלינאריים בחמש עשרה מכללות. בבדיקה חוזרת שערכנו בשנת המחקר השלישית מצאנו כ-28 קורסים ייעודיים להערכה ו-40 קורסים דיסציפלינאריים. ב-18 מכללות.

ההכשרה לפרחי ההוראה נעשית באופן שונה מאוד ממכללה למכללה. בשבע מהמכללות קורסי הערכה ייעודיים ניתנים לכל מסלולי ההכשרה (יסודי, על יסודי, גיל הרך וכדומה). קורסי הערכה ייעודיים הניתנים באופן חלקי בלבד (מסלול אחד או שניים למסלול יסודי בלבד או לחטיבת ביניים) נמצאו באחת עשרה מכללות. במכללות אלה ההכשרה נעשית במסגרת שיעורי פדגוגיה או שיעורים אחרים כמו: מחקר פעולה או אסטרטגיות הוראה.

קורסי הערכה תלויי תוכן נמצאו בתשע מכללות. קורסי הערכה באנגלית מקבלים משקל רב, כנראה עקב תכניות הלימודים החדשות באנגלית אשר מבנות בתוכן תהליכי הערכה. כמו כן קיימים קורסי הערכה בחינוך מיוחד, מתמטיקה, ביולוגיה מדעים וחינוך גופני.

לסיכום מצאי הקורסים הקיים – ההכשרה להערכה לפרחי הוראה נעשית באופן מגוון ושונה מאוד בין מכללה למכללה. היא נלמדת בשיעורי פדגוגיה, במסלולי ההתמחות השונים ובאופן חלקי בקורסי הערכה ייעודיים. קורס הערכת פרויקטים (במסגרת תואר ראשון נמצא במכללה אחת בשנה הראשונה של המחקר, כיום לא. הוא ניתן בדרך כלל כסמינריון מתקדם – קורס בחירה לסטודנטים שנה ד'

מבחינת תוספת קורסים ייעודיים מצאנו שבמסגרת התואר הראשון חל שינוי קטן ביותר. לעומת זאת חל שינוי בלימודי התואר השני. מספר הקורסים בתואר השני כמעט והכפיל את עצמו, וגדל מתשעה קורסים בתחילת המחקר ל-17 קורסים. במכללות בהן היה תואר שני נוספו קורסים ובמכללות בהן נפתח מסלול חדש הוא בדרך כלל כולל בתוכו קורס הערכה כלשהו). בנוסף לכך נפתחו שתי מסגרות להכשרת רכזי הערכה האחת לבעלי תואר שני והשנייה בתוך מסלול "תכניות לימודים והערכה" לתואר שני.

2.1.1 תכניות הלימודים לפרחי הוראה

על הידע והתכנים המוקנים לפרחי ההוראה למדנו מניתוח תכניות לימודים (סילבוסים) של קורסי הערכה ייעודיים בעיקר, שנכתבו ונלמדו בטווח השנים של 2003-2006 (22 תכניות) וניתוח משווה עם 11 תכניות שנכתבו לשנת הלימודים 2008/9. סך הכל נבדקו 33 סילבוסים. כמו כן התבססנו על ממצאי השאלונים והראיונות עם מרצים המלמדים הערכה.

היקף הקורסים:

בדרך כלל הקורסים הייעודיים והדיסציפלינאריים לפרחי הוראה הם סימטריאליים. מתוך 33 סילבוסים סך הכל שלשה הם סמינריונים והיקפם שנתי. תכניות הלימודים רובן ככולן כוללות מטרות ללמידה תיאורטית ויישומית לצורך תרגול התכנים. נשאלת השאלה האם אכן מצליחים הסטודנטים להתנסות וליישם ידע תיאורטי במסגרת הזמן הקצוב של קורס סימטריאלי. על פי ממצאי השאלונים רוב הסטודנטים המשיבים (N=47). 39 ציינו שחסר תרגול מעשי בצורות שונות (בניית מבחנים, ניתוח מבחני בגרות, בניית שאלונים ומבחנים). סוגיית קוצר הזמן והספק התכנים עלתה באופן מודגש גם בראיונות עם המרצים על כך נתאר בהרחבה בהמשך.

מטרות הקורסים:

בכל הסילבוסים (33 ס"ה) משולבות מטרות תיאורטיות ומעשיות כאחד. דבר המלמד על תפישת ההכשרה להערכה כמשלבת בין ידע תיאורטי לידע מעשי והתנסותי.

המטרות התיאורטיות כפי שמוצהרות מכוונות להכרת מושגים בהערכת תלמידים ומדידתם; הכרת דרכים שונות להערכת הישגים לימודיים; הרחבת הידע התיאורטי והיישומי בתחום הערכת הישגים; שימוש בדרכים אלטרנטיביות להערכה ומדידה; הכרת החלופות השונות בהערכת הישגים; הכרת והבנת עבודה עם הל"ה (הוראה, למידה, הערכה); הכרת שיטות הערכה חלופיות על פי אינטליגנציות מרובות; ופיתוח מודעות המורה לגבי מהות תהליכי ההערכה.

המטרות המעשיות מכוונות להקניית ידע לתכנון וחיבור מבחנים מסוגים שונים, לבניית מחוונים, וניתוחם, וכן לבניית כלי הערכה חלופיים כמו פורטפוליו ויומני למידה.

בבדיקת סילבוסים של השנתיים האחרונות (11) נמצא כי חל שינוי קטן ביותר, בארבעה סילבוסים התווספו מטרות של הבחנה בין מדידה להערכה, הבנת התפישות העומדות בבסיס

כל אחת מהדרכים והכלים הנלמדים בקורס. שימוש מושכל בממצאי הערכה, חיצונית ופנימית ומודעות לבעיות אתיות שיש בביצוע ההערכה. לעומת זאת בדיקת סילבוסים על ציר על ציר היסטורי (1996-2006) מראה שינוי בניואנסים קטנים שינוי בתפישת מושג הערכה בחינוך. מהתייחסות בסיסית פונקציונאלית של הערכה כמדידת הישגים ותו לא - עד להבנה כי ההערכה היא חלק אינטגרלי מהותי של בית הספר. להלן דוגמא לשינוי בניסוח מטרות על פי שתי מכללות בהן נבדק מדרג המטרות:

מדרג מטרות

- 1 הקורס יתמקד **בעיקר בהערכת הישגים** (1996)
הקורס **יקנה מושגי יסוד** במדידה והערכה (1998)
לסייע לתלמיד **להבין את משמעות** ההערכה כחלק מהלמידה (1999)
הבנת משמעות ההערכה **כחלק מתהליך ההוראה** (2001)
להגביר מודעות לשימוש בכלי הערכה חלופיים (2003)
- 2 **היכרות בסיסית תיאורטית עם תחום** הערכה ומדידה בחינוך (1999)
להבין תפקידי הערכה בחינוך (2000)
כלי לשיפור למידה הוראה והשגת למידה משמעותית (2001)
הטמעת התפישה לפיה הערכה היא חלק מהחינוך
תפיסת ההערכה **כחלק אינטגרלי של החינוך** (2003)

מושגים מרכזיים ונושאי לימוד

על פי המוצהר בסילבוסים, המושגים שנלמדים בדרך כלל הם סוגי הערכה: הערכה מעצבת מסכמת. מדידת הישגים, בניית מבחנים, בניית מחוונים, פריטי מבחנים וסוגי מבחנים. זאת בצד כלי הערכה חלופיים פורטפוליו ויומן למידה. הטקסונומיה של בלום. קשר בין מטרות למידה להערכה.

בארבעה סילבוסים (סמינריונים) הופיעו:

1. הערכה כתרבות הוראה - סמינריון לפרחי הוראה קורס שנתי הניתן כבחירה. הסמינריון מדגיש את ההערכה כחלק בלתי נפרד ממקצועיות המורה. הדגש הוא על המורה כמעריך. פרטי הביבליוגרפיה מלמדים על נושאים כמו, מכוונות עצמית, רפלקסיה בהוראה והוראה כפרופסיה.
2. סמינריון דידקטי - דרכי הערכה - עוסק בסוגי הערכה שונים הערכה עצמית, הערכת התלמיד והישגיו והערכת עמיתים. כלים חלופיים להערכת התלמיד. המטרה העיקרית המוצהרת של הסמינריון הינה הרחבת הידע התיאורטי והיישומי על סוגי הערכה, מושאיה ותהליך הביצוע. מטלת הסיכום היא הגשת פורטפוליו.

3. פיתוח כישורי למידה הערכה עוסק בהערכה כחלק מההוראה והפרופסיה של המורה. בתכנית מודגשת למידת הל"ה על פי הגישה הקונסטרוקטיביסטית: מיומנויות ניהול כיתה, הכרת מורכבות ההוראה – ובתוך כך נושא הערכה חלופית.

בניתוח לשנת 2008/9 שנערך על 11 תכניות לימודים שנלקחו מ-8 מכללות. נמצאה תמונה דומה עם שינויים קטנים. הנושאים שהופיעו היו: סוגי הערכה חלופית או אלטרנטיבית הערכה מעצבת ומסכמת. כלי הערכה חלופית- פורטפוליו, יומן למידה, מטלת ביצוע. ובסילבוס אחד חקר אירוע, מפת מושגים, הצגה, רפלקסיה, תערוכה משימת חקר משימה אותנטית עבודת חקר. הכלים שונים מתכנית לתכנית. בצד נושאי ההערכה החלופית נלמדים מבחנים – סוגי מבחנים, סוגי פריטים, שאלות פתוחות וסגורות, טקסונומיה של בלום. בתכנית אחת נמצא חרדת בחינות. נושא תקפות ומהימנות נמצא בשלושה סילבוסים ניתוח נתונים ודיווח תוצאות נמצא בארבעה סילבוסים. בעיות ודילמות אתיות בהערכת הישגים נמצא בשלושה סילבוסים. שימוש מושכל בממצאי הערכה נמצא בשלושה סילבוסים הערכה פנימית וחיצונית כמושג נפרד וכנושא נמצא בשני סילבוסים.

דרישות הקורסים:

- נוכחות וקריאת חומר: בכל הסילבוסים מצוינת חובת נוכחות וקריאת ביבליוגרפיה. עם זאת, רק בשלושה סילבוסים נדרשים הסטודנטים לנתח ולהציג רפרט, או להגיש ניתוח כתוב על סמך קריאה.
- בחינה מסכמת: בתשעה סילבוסים (מתוך ה-22 בבדיקה הראשונית) הופיעה בחינה מסכמת, בנוסף למטלות כמו הגשת תרגילים, ועבודות המבטאות התנסות ותרגול של המושגים הנלמדים בכיתה. בבדיקה המשווה שנעשתה על תכניות הלימודים 2008/9 בסילבוס אחד מתוך ה-11 מופיעה דרישת מבחן מסכם בסוף הקורס. בצד מטלות יישומיות אחרות.
- עבודת סיכום - בכל 33 הסילבוסים יש דרישה לעבודת סיכום. קיימים סוגי מטלות כגון כתיבת יומן למידה ופורטפוליו מסכם שנכתבים לאורך כל הקורס, תוך פיתוח, ניתוח, ויישום כלי הערכה, והערכתם לאחר מעשה. תכנון יחידת הוראה והערכתה על ידי כלים שונים וכדומה. ברוב הסילבוסים עבודת הסיכום היא מרכיב מרכזי בציון.

רשימת קריאה נדרשת בקורסים:

מידת הפירוט של הרשימה הביבליוגרפית בסילבוסים השונים ובתחומים השונים נעה בין שישה פריטים (כמינימום) לחמישה עשר פריטים בעברית. קיים גרעין קבוע של פריטי ביבליוגרפיה החוזר ונמצא בכל סילבוס באופן מלא, או באופן חלקי:
בירנבוים, מ. (1998). *חלופות בהערכת הישגים. הוצאת רמות – אוניברסיטת תל-אביב*

בירנבוים, מ. (1999). הערכה מושכלת מתיאוריה למעשה. הוצאת רמות – אוניברסיטת תל-אביב

ברוקס, ז. וברוקס, מ. (1997) בחיפוש אחר הבנה- לקראת כיתה קונסטרוקטיביסטית . לוי, א. (1996). הערכת הישגים בעידן הפוסט מודרני. הד החינוך ע"א. 10-13 (4) לוי, א. (1997) הערכה חלופית: הלכה ומעשה קובץ של חקרי מקרה והערות רפלקטיביות. נבו, ד. (1989). הערכה המביאה תועלת. הערכת פרויקטים חינוכיים וחברתיים. הוצאת מודן. נבו, ב. (1997) מבחנים וציונים במערכת החינוך. חיפה: גסטליט

נבו, ד. (2001). הערכה בית-ספרית דיאלוג לשיפור בית הספר. הוצאת רכס אבן נבו, ד. (תשנ"ב) . ההערכה ככלי לשיפור ההוראה והלמידה. מתוך הערכה בתכנון הלימודים ובהוראה, ירושלים, משרדה החינוך ..

תמיר, פ. (1989). הערכת הישגים לימודיים במדעי הטבע. העלון למורי הביולוגיה, חוברת ג', 117.

ה"גרעין הקבוע" של הרשימות הביבליוגרפיות משקף את מה שנמצא בסילבוסים. התבוננות ברשימה מראה על כיסוי תחומים שונים של הערכה, החל מהערכת הישגים, דרך הערכה חלופית, וכלה בגישות שונות להערכה של תוכניות ופרויקטים. לא תמיד ברור מהסילבוסים איזה שימוש נעשה בקריאה, האם מדובר בקריאת חובה או בהמלצה, והאם יש פיקוח שאכן נעשתה קריאה.

ביבליוגרפיה באנגלית:

בשמונה סילבוסים מתוך עשרים ושנים לא היתה כלל הפנייה למקורות באנגלית. בחמישה סילבוסים הופיעו בין 1-3 מקורות. בארבעה סילבוסים הופיעו בין 5-9 מקורות. בסילבוס אחד הופיעו 15 מקורות. ובשני סילבוסים 22 מקורות.

חשוב לציין כי בשונה מהרשימה בעברית, לא נמצאה הפנייה חוזרת אל אותם מקורות ביבליוגרפיה באנגלית, בסילבוסים שונים.

לסיכום

קיימת אחידות דעים ביחס למבנה קורסי ההערכה, דהיינו תיאוריה בצד התנסות. מסקנה זאת עולה בכל הסילבוסים. המטרות התיאורטיות והיישומיות שמופיעות בכל הקורסים, וכן המטלות המכוונות להתנסות ויישום החומר התיאורטי (בניית כלים, מבחנים, מחוונים, כתיבת פורטפוליו).

תכני הקורסים והמושגים העיקריים המוקנים לסטודנטים מציגים תפישה חלקית של מושג ההערכה. על פי הסילבוסים הדגש מושם היום על הערכה ומדידה של הישגים. בחלק מהסילבוסים מופיעים נושאי הערכה מסורתית והערכה חלופית וכלי ההערכה מבחנים וכלים חלופיים. בחלקם מושם דגש יותר על למידת "המבחן". במכללת לוינסקי ניתן קורס הערכה חלופית" באופן נפרד וממוקד. מטלות הביצוע וההתנסות של הסטודנטים הן בניית כלי איבחון,

מחוון, והעברתם. בסילבוסים המשלבים התנסות גם בכלי הערכה חלופית - ההתנסות העיקרית היא בכלי הפורטפוליו ומטלת ביצוע. שוב, נושאי הלימוד בהערכה כפי שהם מתוארים בסילבוסים, הם רבים ומורכבים, הן מן ההיבט התיאורטי והן מן ההיבט ההתנסותי ונראה כי אין הלימה בין היקף החומר שהוא רחב מאד, למתכונת הקורס הקצרה.

ברוב הסילבוסים הופיעו הערות המעידות על תפישות שונות של ההערכה בחינוך. המודל השכיח ביותר על פי הסילבוסים, הוא הוראה-למידה-הערכה. הערות רבות מכוונות להגברת המודעות והחשיבות של תרגול ואימוץ הרפלקציה בתהליך, על שיקול הדעת שעל המורים לנקוט בעבודתם.

הסטודנטים מוערכים על פי הסילבוס בעיקר באמצעות מטלות יישומיות ופחות במבחנים, מה שיכול להעיד על החשיבות שמייחסים המורים להתנסות בהערכה, ובנוסף על כך שהם מהווים מודלינג עבור הסטודנטים בדרך בה הם מעריכים אותם. לממצא זה חשיבות המעידה על שינוי בתפישת הערכת הסטודנטים. אם בעבר הערכת סטודנטים בקורסי "מדידה והערכה" נעשתה בעיקרה באמצעות מבחן בסיום הקורס (Nevo & Drori, 1997) היום מיוחסת חשיבות להערכת הסטודנט על ידי מטלות ביצוע הערכה שונות כחלק מהתנסות ורכישת פרקטיקות הערכה מחד ומאידך כצורך להציג לסטודנט מודל הלכה למעשה.

המקורות הביבליוגרפיים בעברית חוזרים על עצמם בכל הסילבוסים. נכון שמגוון הספרות בעברית איננו רב, אולם הרשימה רחוקה מלמצות אותו. למרות זאת מגוון הנושאים שמציגה הרשימה הוא רחב מאד ולא ממוקד. מן הצד השני המקורות באנגלית מעטים ואין כמעט מקור החוזר על עצמו.

2.1.2 תכניות במסגרת התואר השני

בתחילת המחקר נמצאו שישה קורסי הערכה במסגרת התואר השני, בשנת 2008 גדל מספר הקורסים ל-17. במכללות בהן היה תואר שני נוספו קורסים ובמכללות בהן נפתח מסלול חדש הוא כולל קורס הערכה כלשהו. במכללה אחת נפתח מסלול "הערכה ותכנון לימודים". ובשתי מכללות התווספו מסגרות להכשרת רכזי הערכה.

נכון להיום (2008) ב-9 מכללות מתוך 18 שנבדקו מתקיים מסלול לתואר שני ב-7 מהן קיים קורס אחד ויותר בנושאי הערכה.

תכניות הלימודים

הקורסים מגוונים בתכנים, הדגשים המטרות ובפנייה לקהלי היעד. הערכת תכניות התערבות (יעוץ), הערכת תהליכים ותוצרים בלמידה, הערכה ומדידה במערכת החינוך (מנהל חינוכי), בית הספר כארגון בעדשות הערכה, הערכה בחינוך גישות ומדיניות, הערכת הישגים, הערכת תכניות ועוד.

מתוך 17 הקורסים נבדקו 10 תכניות לימודים. להלן ההשוואה:

דרישות קדם לקורסים:

בארבעה סילבוסים קיימת דרישת קדם לידע בסטטיסטיקה, ושיטות מחקר איכותניות

אופי הקורס מעשי/תיאורטי

כל הקורסים משלבים בין תיאוריה לפרקטיקה עם הדגשים והבדלים שונים בהתאם לאופי המטרות הקורס וקהל היעד.

המטרות התיאורטיות

בכל הקורסים הופיעו מטרות תיאורטיות:

הרחבה והבנה של הידע התיאורטי, הכרת גישות, מושגים בהערכה (10 סילבוסים)

הבנת הסוגיות האתיות הקשורות בהערכה (8 סילבוסים)

פיתוח התפישה של ההערכה כמנוף לשיפור והשבחת הלמידה (3 סילבוסים)

פיתוח תפישת ההל"ה (5 סילבוסים) פיתוח גישה רפלקטיבית וביקורתית לגבי הערכה לעומת תרבות בחינה (5 סילבוסים)

יצירת תשתית ראשונית של ידע שתכין בעתיד ללמידה מעמיקה (2 סילבוסים)

להביא למודעות ולהכרה שהערכה הינה חלק מובנה בכל דבר הקשור בב"ה"ס בלמידה בהוראה (7 סילבוסים)

מטרות יישומיות

התנסות בביצוע תהליך ההערכה של תכניות חינוכיות (סילבוס אחד)

בניית מחוונים (2 סילבוסים)

התאמת אסטרטגיות ההל"ה (5 סילבוסים)

הצבת מטרות בהערכה הנובעות מזיהוי שאלות להערכה וזיהוי בעלי עניין (3 סילבוסים)

התנסות בלמידה, חקירה והערכה של שאלה ממוקדת בהיבט בית ספרי מסוים (4 סילבוסים).

למפות באופן ביקורתי וקונסטרוקטיבי הקשרי פעולה כמלמדים וכמעריכים (3 סילבוסים)

ניתוח וקריאה ביקורתית של דו"חות הערכה (בסילבוס אחד)

התנסות בתכנון וביצוע של הערכה בית ספרית (סילבוס אחד).

מושגים מרכזיים ונושאי לימוד תיאורטיים

מושגים והבחנות בהערכה, הערכה בחינוך – מושאי ההערכה בחינוך (מורים, תלמידים, תכניות

הערכה בית ספרית) פיתוח תרבות הערכה, הערכה במערכת החינוך הישראלית. סוגי הערכה –

משתפת, מעצימה, סוגיות בהערכה בחינוך (זכות הציבור לדעת, אחריות, אחריותיות, הערכה

פנימית, חיצונית. מיסוד ההערכה בב"ה"ס. תפישות אפיסטמולוגיות של ידע בתחומי דעת שונים,

כישורי חשיבה מורכבים, חשיבה מושגית הקשרית, חשיבה מוסרית-ערכית וניהול דילמות,

אתיקה בהערכה. אסטרטגיות הערכה בחינוך.

הלמידה בקורסים מכוונת להרחבה של תשתית הידע בנושאי הערכה, תפישת ההערכה כמושג מורכב ורחב המצריך הבחנות. הבנת הסוגיות האתיות הקשורות בהערכה פיתוח גישה ביקורתית ומודעות לנושאים פוליטיים ולשימוש בכלים ובממצאי ההערכה.

מטלות וחובות סטודנטים

בכל הקורסים פרט לאחד ישנו משקל לנוכחות ולהשתתפות פעילה בשיעורים. בשלושה קורסים קיימת מטלת בחינה בסוף הקורס כשמסקלה בין 60% ל-70% אך הציון אינו מורכב מבחינה מסכמת בלבד – ישנה עבודה מסוג כלשהו. בכל הקורסים ישנן דרישות הקשורות להיבט התיאורטי – חובת קריאה, רפרט – בד"כ הצגת מאמר, עבודה מסכמת, תרגילים, במשקל משתנה; בכל הקורסים ישנן דרישות מעשיות. **אופי המטלה המעשית** – ביצוע הערכה של תכנית הכוללת את כל שלבי התהליך: תכנון, שאילת שאלות, פיתוח כלים ניתוח ודיווח ממצאים נמצא ב-2 סילבוסים. ביצוע מחקר פעולה נמצא בסילבוס אחד. פיתוח כלים להערכה וביצוע נמצא ב-6 סילבוסים. פיתוח תוצר הערכה אינטגרטיבי המשלב תהליך של איסוף נתונים בשני אתרים חינוכיים שונים אפיון, ניתוח ביקורתי, ניתוח והערכה של חומרי למידה ניתוח אירועים ודוגמאות "חיות" בשטח של פעולות הערכה בית ספריות. בביצוע פעולת הערכה ניתוח הצעות מחקרי הערכה מחקרי הערכה

ביבליוגרפיה

בכל הסילבוסים קריאת הביבליוגרפיה היא חובה. כמו כן קיימת קריאת רשות והעשרה. ב-5 קורסים ניתן משקל בציון לקריאת החומר הביבליוגרפי בדרישה להצגת הפריט כרפרט. מספר פריטי הביבליוגרפיה בעברית לעומת אנגלית שונה מקורס לקורס. הרוב הגדול של הפריטים הביבליוגרפיים הם מאמרים וספרים באנגלית בקורס אחד (הערכת למידת שפות) אין אף פריט בעברית. פריטי הביבליוגרפיה מופיעים בתכנית על פי חלוקת הנושאים. בסילבוס אחד נמצא קישור ישיר לפריטים.

2.1.3 הכשרת רכזי הערכה

בשתי מכללות נפתחו תכניות להכשרת רכזי הערכה. במכללת בית ברל נפתח מסלול לימודים לתואר שני "הערכה ותכנון לימודים". תכנית זו מבקשת להכשיר אנשי חינוך להיות בעלי ידע בתכניות לימודים והערכה מתוך אמונה כי אלו מושגי מפתח בעשייה החינוכית בעלי ממשק משותף ו אינטגרציה ביניהם עשויה למנף ולהעלות את מעמדם האקדמי והפרופסיונאלי של המורים ואת העשייה החינוכית בכלל. התכנית מציעה מגוון גדול של קורסים בנושאי לימוד כמו אפיסטמולוגיה חשיבה ולמידה היבטים קוגניטיביים של הלמידה לאור גישות שונות לפיתוח ידע וכבסיס להערכה ולתכנון לימודים, הערכת לומדים ולמידה – הערכה לשם למידה והערכת הלמידה. מגוון כלי הערכה

בדיקת תקפותם כלים בניית מחוונים הערכת תכניות, סטנדרטים מבחני הישגים לאומיים והשוואות בינלאומיות, תכנון לימודים והערכה לאוכלוסיות עם צרכים מיוחדים יישומים בהערכה ובתכנון ועוד. התכנית משלבת פרקטיקום – הסטודנטים (65) יוצאים לבתי הספר בין פעמיים לשלוש בחודש ועוסקים בתכנון תהליכי ההערכה ותכנון הלימודים בבית"ס. מסיימי הקורס מקבלים הן תעודת רכז הערכה והן רכז תכנון לימודים. התכנית מלווה בהערכה, באתר התכנית יש קישור לפרוטוקול קבוצת מיקוד למשוב על התכנית ומובאים ציטוטי הסטודנטים על חוויית הלמידה.

תכנית נוספת להכשרת רכזי הערכה נפתחה במכללת אורנים. התכנית הינה דו שנתית מיועדת לבעלי תפקידים שונים ממערכת החינוך בעלי תואר שני. בתיאור התכנית באתר נכתב "מדידה והערכה של הישגי התלמידים במערכת החינוך נמצאות בעדיפות גבוהה במדיניות החינוך של מדינת-ישראל בבית-הספר נצברים נתונים חיוניים רבים באמצעות הערכות פנימיות וחיצוניות הנערכות במגוון תחומים, כגון הישגי תלמידים, אקלים בית-ספרי". לכן מטרת התכנית הן להכשיר רכז הערכה בית ספרי בעל ידע ומיומנויות לניתוח הנתונים פירושם וארגונם כך שיהוו בסיס יעיל לקבלת החלטות מושכלות לשיפור וקידום תהליכים בית ספריים. נושאים הנלמדים בתכנית, תיאוריות מדידה, תכנון ופיתוח כלי מדידה שיטות מחקר כמותיות בחינוך (למתקדמים) מבוא במדידה חינוכית תרבות הערכה בית ספרית וחלופות בהערכת הישגים: מבחנים, תיק עבודות (פורטפוליו), יומן למידה, מטלות ביצוע, מחוון קריטריונים להערכה הערכת תכניות, פרויקטים ותהליכים בית-ספריים יישומי מחשב בשירות הערכה מבוססת נתונים, כמנוף לשיפור-היכרות עם תוכנות ומאגרי מידע הקיימים בבית-הספר, איסוף וניהול נתונים ומידע, בקורס משולב פרקטיקום וכמובן התנסות סדנאית.

2.2 מי הם המכשירים להערכה

מתוך 24 מרואיינים (רכזי יחידות, מדריכים פדגוגיים) 20 הם מרצים המלמדים הערכה. המרצים להערכה באים מדיסציפלינות שונות ומרקע שונה, ומלמדים קהלי יעד שונים. מדובר במורים חלקם מדריכים פדגוגיים שעוסקים בהכשרה להערכה של פרחי הוראה, סטודנטים לתואר שני מכשירים מורים ומנהלים בהשתלמויות ומלמדים מורי מורים. רובם ככולם בעלי תואר שלישי במגוון רחב של תחומי דעת שונים. מתוך מורים המלמדים הערכה, ושרואיינו על ידינו, שניים למדו במגמה להערכה באוניברסיטת תל אביב. יתר המורים רכשו השכלתם במדעים, סוציולוגיה, יעוץ חינוכי, גיאוגרפיה, היסטוריה, פסיכולוגיה וחינוך. אצל חלקם ההתוודעות אל הערכה הייתה נקודת מפנה עם כתיבת הדוקטורט. העיסוק וההתנסות במחקר פתחו בפניהם צוהר ועניין בנושא. מורים אלה, אוטוידקטים, למדו הערכה באופן עצמאי (דרך השתלמות בקורסים מקצועיים, קריאת ספרות מקצועית ומחקרים, הם רכשו ניסיון בבניית כלים לצורכי המכללה בה עבדו, בניית קורסים והקמת חלק מיחידות המחקר וההערכה). אצל חלק מהמורים

(בעיקר מדריכים פדגוגיים) היה זה תוצאה של חיפוש אחר מענה לצורכי השטח - עבודה עם כלים יעילים ושיטתיים, ומתן תשובות לדילמות שעלו תוך כדי הדרכת סטודנטים בשיחות המשוב.

ממצאי השאלונים תומכים בתמונה שמצטיירת מהראיונות. כל המרצים שהשיבו לסעיף ההשכלה בעלי תואר שלישי ($N=15$). עשרה מהם ממדעי החברה והרוח: לימודי סוציולוגיה (2) לימודי חינוך ופילוסופיה (5), קוגניציה הוראה ומחשב (1). שני מרצים באים מביולוגיה. שנים עשר מרצים דיווחו על למידת הערכה מהשטח תוך כדי עבודה והתנסות בהוראה והערכה. שבעה מרצים למדו קורס בהערכה במסגרת לימודי ה-בי.א. שני מרצים למדו במגמה למדידה והערכה באוניברסיטת תל אביב. חמישה מרצים עסקו בהערכה במסגרת לימודי הדוקטורט.

עמדות ותפישות מרצים ובעלי התפקידים

כיצד תופשים המרצים את ההערכה ההכשרה להערכה כפי שהיא נעשית היום במכללות? הפרק הבא עוסק בתפישות ועמדות של ראשי יחידות המחקר וההערכה והמרצים המלמדים הערכה. חשוב לציין כי ההבדלים שנמצאו בין התפישות, העמדות והגדרת מושג הערכה נובעים גם ובעיקר מההכשרה והניסיון של המרואייין בתחום להערכה.

2.3.1 . מיקוד בהערכת הישגים

מרצים המלמדים פרחי הוראה בקורסי הערכה ייעודיים (9 מרואיינים) תופשים את ההכשרה לקבוצה זו כמכוונת להקניית ידע להערכת התלמידים. למדידת הישגים באמצעות הערכה חלופית או מסורתית. הציפיות מקבוצה זו הן, שיגיעו לשטח עם ידע וכלים בסיסיים לביצוע הערכת תלמידיהם. שיהיו "צרכני הערכה נבונים" להקנות ידע לשימוש במגוון כלי ההערכה. לראות בהערכה חלק מתהליך הכולל של הוראה למידה- תכנון יחידת ההוראה, הצבת מטרות ובדיקתן על ידי הישגי התלמידים.

"כיוון שהתלמידים לא הולכים להיות מעריכים מקצועיים אלא רוצים להפוך אותם למורים שרגישים לעניין הזה. מתי להשתמש במבחן ומתי בעבודה. רוצה לעודד אותם לפתח את הכלים האלה בעצמם"

בקרב המרצים שרואינו בשנה השלישית למחקר נשמעו חששות ואי שביעות רצון, שלא נשמעו קודם לכן, מהעובדה שיש מיקוד יתר בהכשרה למדידת הישגים באמצעות מבחנים. *"חושב שיש לתת כלים אחרים לסטודנטים ולא רק מבחנים. המערכת בחרדה, המורים בחרדה מלמדים למיץ"ב. יש פה פספוס עם הכיוון שאליו מתפתחים הדברים. וזה עוגמת נפש כי אם זה הולך רק למבחנים זה לא-"*

"המדיניות של הראמ"ה היא מוביל לכיוון של מדידת הישגים וזה משפיע על כל השיח של המורים של המכשירים של כולם. אני קולט זאת מתוך ראמ"ה מתוך כל מדיניות המבחנים והמדידה הנעשים בבית הספר. מתוך זה אני מבין מה המגמה והמסרים הסמויים והגלויים וגם מתוך השיח של המורים"

2.3.2 . חוסר בהירות לגבי מושגים והבחנות בהערכה

נקודה נוספת וחשובה העולה מדברי חלק מן המרואיינים היא תפישת ההערכה כמושג על למושגים רבים אחרים כמו סטטיסטיקה, שיטות מחקר, סוגים שונים של הערכה – הערכת הישגים ומדידה, הערכה מסכמת, מעצבת, חלופית. לכשעצמו תפישה זו נכונה, אלא שהממצאים משקפים חוסר הבחנה בין הסוגים השונים. "הערכה זה הכל", "הכל מוביל לאותה תוצאה". זוהי תפישה פשטנית ולא מדויקת שעשויה להשליך על איכות ההכשרה. קשה ללמד באופן משביע רצון, תחום שבולותיו, הגדרותיו, המרכיבים שלו ושימושיו לא ברורים למלמד.

"תלמידי חינוך לומדים בחינות והערכה שיטות מחקר וסטטיסטיקה אז כל נושא שמנסים ללמד בהערכה חוזר על אותם דברים. היות וחינוך זה לא מקצוע זה אינטר-דיסציפלינה אז לומדים הערכה ובחינות ושיטות מחקר וסטטיסטיקה וכל הוספה מעבר לזה – זה חזרה על מה שהם מכירים וזה בזבוז זמן."

"... אין הבדל בין הערכה למשוב, אין הבדל בין הערכה מסכמת, למעצבת, זה הכל אותו דבר, תהליכי משוב שהם מתמידים נותנים לך את הכלים להגיד באיזו נקודה כדאי לחזק ולשפר"

"יש בלבול בין כל המושגים אצל הסטודנטים בין מדידה, סטטיסטיקה, הערכה, מחקר פעולה. כל המושגים. סוגי מחקר. אבל לא רק בקרב הסטודנטים הבלבול, גם בקרב המורים. זה לא גוף ידע עם גבולות ברורים."

"אבל ביומיום אני רואה שהדברים האלה כל כך מתחברים אני לא מסוגלת לעשות את הדיכוטומיה. אני לא מוצאת שאני בודקת פחות רקע תיאורטי לדוגמא כשאני ניגשת להערכה מאשר למחקר. לי באופן אישי קשה להפריד בין המושגים כי כל דבר שנעשה במכללה חייב להיות מלווה בהערכה ומחקר."

ואכן בבחינת השטח לא נתקלנו בתכנית מובנית מסודרת ומדורגת של מה צריך להילמד, אילו תכנים מיועדים לאיזה סוגי קהל יעד. הממצאים מראים כי חיבור תכני הלימוד נתון להחלטת כל מרצה.

"ידעו במכללה שאני קצת עוסק בהערכה אז פנו אלי. לא היו מודעים לקונטקסט שבחרתי, לקחת את זה לכיוון שחשבתי לי לנכון, זה או אחר. הנושא לא מספיק ברור. יחד עם זאת ההכתבה באה מלמעלה. השנים האלה הן קריטיות, זה נורא חשוב להכשיר אנשים."

יחד עם זאת בשתי מכללות הוקמו צוותי קורס לליבון סוגיות בהכשרה לתיאום שפה ולמידה משותפת.

"אנו קבוצה של מורים...אשכול הערכה. אנו דנים בכל מיני עניינים הקשורים בהוראה ומתאמים בינינו סילבוס משותף. תיאום פחות או יותר של מטלות. יש מכנה משותף רחב ביותר. יותר מזה אפילו עיצוב משותף של הקורס. ושוב, התפישה של ההתמקדות בהכשרת הסטודנט לקראת

הוראה קוראים לזה כעת. הערכה לקידום הלמידה. והשינוי הזה נובע מתוך כוונה להכין את המורה יותר טוב. אין ספק שהשינוי נבע בין השאר גם מהתייחסות ועדת דברת להערכה של המסגרת"

2.3.3 מסגרות ההכשרה

כשליש מהמרוויינים חושב שהערכה תלויה תוכן היא המסגרת הנכונה לפרחי הוראה משתי סיבות עיקריות: האחת נובעת מתוקף אופייה של הערכה החייבת להיות קשורה אל השדה המוערך, לכן שילוב התוכן עם כלי הערכה מהווה מסגרת יעילה, חסכונית ופרקטית. סיבה שנייה נובעת מן האופן בו תופשים המרוויינים את נכונותם ומוכנותם של פרחי ההוראה ללמידה. בשלב זה. קיים חשש פן הכשרה להערכה כקורס נפרד לא תועיל לפרחי ההוראה כיוון שהסטודנטים אינם מעבירים ידע מתחום ידע אחד לשני. זאת ועוד, פרחי ההוראה מכוונים ללמוד כלים פרקטיים שהם רוצים להשתמש בהם עם הגיעם לבית הספר. ולפיכך כל תחום למידה שאינו בר יישום מיידי אינו נלמד באופן משמעותי ברובד בסיסי.

במכללות שבהן ההכשרה פזורה על פני מספר מסגרות ואין כלל קורס הכשרה יעודי שמענו חוסר שביעות רצון ממרצים על האפקטיביות והיעילות של ההכשרה וחשש מפיזור יתר. *"...החיבור בתוך קורסי החינוך עם קורסי הדיסציפלינה הוא ספואדי... עכשיו כשאמרת שחיברנו את קורסי החינוך במידה רבה, זה לא במידה רבה מאוד. אחד הדברים שאני רואה זה שבאמת הקשר בין סמינריונים בחינוך לבין הסמינריון הדידקטי מחקרי או הסמינריונים המתודיים, קיים רק בהתמחויות מסוימות לא חותך את כולם. באותן התמחויות שזה קיים, זה קיים בגלל אופי ההתמחות ולא תמיד כתוצאה ממדיניות, אם להיות כן.."*

2.3.4 חוסר שביעות רצון ומצוקות המרוויינים בתוך המערכת

נקודה חשובה ובעלת משקל רב להערכתנו היא האופן בו תופשים המרוויינים את מעמדה של ההערכה בשדה החינוך ואת הנעשה בפועל בהכשרה. ככלל. מן הממצאים עולה כי קיימות מצוקות וחוסר שביעות רצון של המרוויינים מהנעשה. הקשיים עליהם מצביעים המורים כרוכים ותלויים בממסד, ובמדיניות והחלטות פוליטיות. כלומר, הפתרון לפיתוח התחום אינו יכול לצאת רק מן השטח ומיוזמות ומוטיבציה של הפרטים בשדה. ההתערבות חייבת בשלב זה להיות ברמה המוסדית – מדינית. הקצאת משאבים, ושינוי תפישת ההערכה בכלל והכשרה להערכה.

התמונה העולה מן הממצאים משקפת קשיים רבים בהם נתקלים המורים המתמקדים בעיקר בשלושה מרכיבים:

- היקף רב של חומר אל מול הקצאת שעות מעטה להוראה;
- חוסר פופולאריות של התחום במכללות;
- והתייחסות לא מספקת להערכה, שנובעת ממדיניות הקובעת את שני הגורמים העליונים.

מורכבות הנושא ביחס להקצאת שעות הוראה

יותר ממחצית מכלל המרואיינים רכזים ומורים המלמדים הערכה קובלים על העובדה כי מסגרת הזמן המוקצבת להכשרה להערכה (קורס סמסטריאלי) אינה מאפשרת למידה משמעותית, תיאורטית והתנסותית. לדבריהם לא תמיד מספיקים להקיף את כל חומר הלימודים, וגם אם כן, לא ברור עד כמה הסטודנטים מפיקים מכך תועלת. המרואיינים מבטאים חוסר אונים ואזלת יד אל מול ממסד שאולי לא מספיק מודע לחשיבות הנושא ולא שם עליו מספיק דגש. יש "מדיניות קיצוצים" או העברת ההכשרה להערכה לדיסיפלינות כפי שעולה מן הציטוטים הבאים:

"...אני לא מרוצה ממה שקורה בשטח. אני חושבת שקורס סמסטריאלי של שעתיים יכול רק לתת הגדרה של מושגים הוא לא יכול להכניס את המושגים לעומק ומילא מה שקורה למורים שיוצאים לביה"ס מאמצים את מה שקורה בביה"ס ואינם מביאים את החדש".
"לא יהיה שום פיתוח בכיוון הערכה, כיוון שעכשיו כל הזמן מקצצים. ועכשיו השאלה מה לקצץ ולא מה להרחיב"
"...החומר הוא רב וזו אחת הבעיות שרציתי להגיב אליה... אנחנו ממש מתרכזים בהערכת הישגים פרופר במוצהר וגם לא מספיקים. בכל המשובים בחוברות מאחוריך, כשאני עוברת עליהם חד וחלק, אין אחד שלא אומר לי היה קצר מדי לא מספיק. גם מורים וגם סטודנטים. כבר כמה שנים אני זועקת שיהפכו את הקורס הזה לשנתי. נושא כל כך מרכזי וחשוב, אבל אין..."

כוח אדם מקצועי להכשרה

שליש מן המרואיינים המורים מעלים קושי נוסף שנובע כפי הנראה אף הוא מחוסר התייחסות רצינית כלפי המקצועיות הנדרשת מהמורים העוסקים בהכשרה להערכה. המרואיינים קובלים על האופן בו ממנים אנשים לעסוק בהכשרה להערכה. חלק מההכשרה של פרחי הוראה נעשה על ידי המדריכות הפדגוגיות, כחלק משיעורי הפדגוגיה. ולא תמיד ברור וידוע מהי הכשרתן עד כמה הן ממצות את הנושא ובאיזו רמה. על כך ניתן ללמוד מן הציטוטים הבאים:

"אין לה מושג איך זה נעשה עד כמה ובאיזה איכות. זה לשיקולה של המד"פית והיא מלמדת מה שהיא יודעת. צורות שונות של הערכה, אלטרנטיבית, תלקיט - פורט פוליו".

"תורת ההוראה בידי מדריכים פדגוגיים וזו בעיה. כי בתוך תורת ההוראה יש גם הערכה. ועכשיו נשאלת השאלה מהי ההכשרה של המד"פים ועד כמה ההוראה היא איכותית בתחום הערכה ומדידה"

הקשר בין ההכשרה במכללה לבתי הספר

שמונה מרצים התייחסו בדבריהם לקשר או לנתק ליתר דיוק שיש בין הכשרה להערכה ליישום בשטח בית הספר.

"אני חושב שצריך להיות חיבור בין המכללות לבתי הספר. אין מספיק חיבור. אני רוצה שהסטודנטים יהיו סוכני שינוי שיגיעו לשטח ויכלו להשפיע ולשתף בידיעות שלהם ומה שקורה זה בדיוק ההיפך. הם מאמצים את התרבות בשטח"
"נושא הערכת הישגים בבתי הספר אין לה מקום כבוד. וכל המנהלות אמרו את הדבר הזה. פשוט אמרו במפורש. וזה מהצד של בתי ספר מדהימים. שלושה שעובדים בצורה מדהימה. תחום ההערכה לא בסדרי העדיפויות שלהם. והם הודו בזה"

3. הכשרה להערכה במרכזי הפסג"ה

המחקר בפסגות נערך בשנת תשס"ז. חשוב לציין שבשנה זו עדיין לא היו קווים מנחים או מפרטים שמגדירים את נושאי ההשתלמות ותחומיה. אלו נכנסו שנה מאוחר יותר. לגבי ההשלכות של כניסת קווים מנחים מחייבים מטעם הראמ"ה – ראו בסוף הפרק הדין בפסגות התמונה במרכזי פסג"ה כפי שעולה מן הממצאים דומה במספר נקודות לאלה שמצאנו במכללות, בעיקר במה שאמור בדפוס ההתנהלות הספואדיים, נטולי תכנון מעקב ויד מכוונת בכל הקשור להכשרה להערכה.

בשנת תשס"ז תוכנו 84 השתלמויות שונות בהערכה בכל רחבי הארץ. כאמור, במחקר הנוכחי נכללו תשע בלבד מתוכן. ההשתלמויות שונות מבחינת קהל היעד אליהן כווננו, היקף השעות, מטרות ההשתלמות ומספר המשתלמים.

בבחינת כלל ההשתלמויות הוצעו למורים בשנת תשס"ז (ראה נספח מס' 2) ניתן לראות שמגוון התחומים הנלמד הוא רב ביותר. מתוך 85 השתלמויות שונות הקשורות בהערכה שניתנו במרכזי הפסג"ה השונים ברחבי הארץ, זכו 8 השתלמויות לשם הכללי "הערכה" או "הערכה ומדידה" עשרים ותשע אחרות כרכו בתוכן למידה והערכה ("דרכי הוראה והערכה" הוא השם הנפוץ). ארבע השתלמויות יועדו לרכזי / נאמני הערכה. כל השאר (43 השתלמויות) עסקו בנושאים שונים החל מ"הערכה בגן הילדים", "הערכה בלימוד מדעי כדור הארץ", "תרבות הערכה", "אקלים בית ספרי בדגש על הערכה", ועוד נושאים רבים ומגוונים.

יזמי ההשתלמויות מגוונים גם הם. 39 השתלמויות ניזומו על ידי מרכזי הפסג"ה עצמם.

מפמ"רים, יחידות מטה שונות, וגופים אחרים בתוך משרד החינוך יזמו את השאר.

מעבירי ההשתלמויות בחלקן הם גופים כמו הטכניון, האוניברסיטה הפתוחה, מט"ח, אוניברסיטת בר אילן, אוניברסיטת תל אביב, מכון וייצמן ומכללת אחוה. חלק אחר הם הגופים והאגפים בתוך משרד החינוך שיזמו את ההשתלמויות.

משך ההשתלמויות בדרך כלל קצר מאד. ההשתלמות הארוכה ביותר, 112 שעות, ניתנה על ידי האוניברסיטה הפתוחה בקורס נאמני הערכה בטייבה ועוד אחת ניתנת ברחובות על ידי מכללת אחוה, (איננה מופיעה בנספח). עוד השתלמות של 84 שעות ניתנה על ידי הטכניון בחיפה "תמיכה בדרכי הערכה ורעיונות מדעיים". אך כאמור המחקר הנוכחי התמקד בתשע השתלמויות שיובאו להלן.

3.1 תכניות הלימודים.

נסקרו תשע השתלמויות שונות. אחת מהן מכוונת באופן ספציפי להקניית ידע וכלים להערכת לומדים ובתוך כך הערכת הישגים עם דגש על בניית מבחנים מחוונים ועוד.

השתלמות אחת קצרה מוגדרת ומכוונת למטרת היכרות ראשונית עם נושאי ההערכה. שש
ההשתלמויות האחרות מוגדרות ומכוונות לפיתוח תרבות הערכה בית ספרית פועלות על פי שני
מודלים:

מודל 1 - מכוון לנציגים, מורי בית הספר הנקראים מובילי / נאמני / רכזי הערכה. אלה מקבלים
את ההכשרה במסגרת ההשתלמות ואמורים ליישם את הנלמד ולהטמיע את ההערכה בבית
ספרם באמצעות יידוע, שיתוף מנהל וצוות ביה"ס, והקמת מערך ההערכה באופן עצמאי (112
שעות)

מודל 2 - הפועל בשתי רמות בו זמנית. האחת מול נציגי בית הספר הרוכשים את ההכשרה
בהשתלמות. השנייה, ובמקביל, בית הספר מקבל סיוע וליווי ע"י מנחה בהקמה ובמיצוב צוות
הערכה, יידוע ועדכון כלל הצוות על תהליכי ההערכה ויישום תוצרי ההערכה. (56 שעות + 28
שעות הדרכה)

בחמש השתלמויות יש צוות מרצים המלמדים כל אחד את הנושא השייך לתחום התמחותו. כך
יצא שלכל השתלמות בין 2 ל-4 מורים. זאת כפי הנראה עקב המורכבות הרבה של נושאי הלימוד
בהערכה המצריכים ידע ושליטה בנושאים מגוונים.

חלק מהתרגול נעשה תוך כדי ההשתלמות, חלקו ניתן כמטלות ומשימות בבית הספר. הלמידה
מצריכה ליווי והדרכה אישי או בקבוצות קטנות דבר שלא תמיד נלקח בחשבון בתכנית
ההשתלמות ונותר ללא פתרון או נתון למידת יכולתם של המרצים להתנדב ולתרום שעות הדרכה
ללא תשלום.

בהיעדר מפרט מנחה לכתיבת תכניות הלימודים בהערכה (בשלב זה של המחקר) בנו המרצים
כולם את תכניות ההשתלמות באופן עצמאי על פי שיקול דעת אישי, מה צריכה ההשתלמות
לכלול, אלו תכנים, והדגשים. מיעוטם של המרצים המשתייכים לגופים כמו רשת הערכה של
תוכניות קרב למעורבות חינוכית או האוניברסיטה הפתוחה, מגיעים עם מתווה של תכניות
הלימודים שתוכננו ונקבעו על ידי צוותי חשיבה.
הלוח הבא מציג את ההשתלמויות שנבדקו על פי נושא, קהלי יעד, גוף מפעיל, ונתונים אחרים.
פירוט נוסף לגבי התוכניות, ראה בנספח מס' 2

טבלה מס' 2: פירוט נתוני ההשתלמויות

שם ההשתלמות	היקף ההשתלמות	מספר משתתפים	מיועד ל...	מופעל על ידי	מרוויינים	מטרת ההכשרה
הערכה ספרית בית	56	20	מורי ביה"ס יסודי	מכללת אחווה	מרצה	הכרה ולמידת מושגי יסוד בהערכה חינוכית
הערכה ספרית כמחוללת שינוי פנים בית ספרית	56	30	מנהלים ומורים מבתי"ס לחינוך מיוחד	תוכניות קרב	רכז רשת ההערכה קרב	הכנסה והטמעת תרבות הערכה לכלל ביה"ס
הוראה, הערכה ומדידה רב מימדית בכיתות אולפן	28	25	מורי לעברית אולפן	*מגוון מורים, מל' אורנים	מפקחת +רכזת קורס משתלמות	הערכת לומדים
הערכה בשרות הלמידה	56	14	מנהלים ומורים בתי"ס יסודי	פרטי	מרצה	הערכת לומדים
נאמני הערכה	112	25	מורים בתי"ס יסודי + תיכון	או"פ	מנהלת פסגה +מרצה +משתלמים	הכשרת מעריכים בית ספריים
צוותי הערכה בית ספרית	112	12	מורים בתי"ס יסודיים	מל' אחווה	מנהלת פסגה, רכזת הערכה, מרצה, משתלמות	הכשרת מעריכים בית ספריים
הערכה ספרית בית	28	15	מנהל + מורה בתי"ס יסודיים	מל' אחווה	מפקחת מרצה בקורס	היכרות ההערכה
תרבות והערכה בית ספרית	68	15	מורים	קרב, מגוון מורים באופן פרטי	רכזת ההשתלמות	הכשרת צוותים מובילי הערכה ביה"ס. הטמעת הערכה-תכנית רב שלבית

3.2 מורים המכשירים להערכה

מורים המלמדים בהשתלמויות הם בעלי רקע דיסציפלינארי מגוון. מתוך 15 המורים שמונה הם בעלי תואר שני. שניים דוקטורנטים וחמישה בעלי תואר שלישי. למעט מרצה אחת בעלת הכשרה פורמאלית בהערכה, היתר הם בעלי רקע הכשרתי בתחומים: מדעים, חינוך, יעוץ ופיתוח ארגוני. את הידע בהערכה רכשו במשך השנים בהשתלמויות מקצועיות, תוך ביצוע הערכה בפרויקטים שונים ומלמידה עצמית. רובם ככולם עוסקים בניהול הערכה, כתיבת דו"חות והוראת הנושא בין 5-10 שנים.

ממצאים אלה דומים לממצאים שנמצאו בקרב מורי המכללות המלמדים הערכה, ובכלל בקרב אנשי ההערכה בישראל (ע"פ לוי-רוזליס ושוחט רייך (בדפוס) רק 19% מכלל המעריכים הם בעלי השכלה אקדמאית פורמאלית בהערכה). הלוח הבא מציג את השכלתם וניסיונם של המרצים בהשתלמויות.

טבלה מס' 3 : הכשרתם וניסיונם של המרצים בהשתלמות (חלקי, N=13)

מרצה	השכלה	הכשרה בהערכה	עיסוק בהערכה
1	תואר שני בהערכה-אוני' תל אביב	דוקטורט בהערכה	מ. יח' הערכה, מעריכה זה 12 שנים. ניסיון בניהול הערכה, כתיבת דו"חות והוראת הערכה
2	תואר שני בחינוך-אוניברסיטת ת-א	השתל" מטעם מט"ח- מדריכות בהערכה חלופית	מעריכה ביחידת הערכה, עוסקת בהערכת פרויקטים ניסיון בכתיבת דו"חות (12), מדריכה בהשתלמויות. (7 שנים).
3	מדעים, תואר שלישי	דוקטורט בהערכה	מ. יח' מחקר והערכה, מעריכה פרויקטים, כתיבת דו"חות, הוראת הערכה (15 שנים)
4	תואר שלישי		הוראת הערכה
5	מדעי החיים תואר שני	השתלמויות מקצועיות אוניברסיטה פתוחה.	ניהול והערכת פרויקטים, רכזת הערכה באוני' הפתוחה. הוראת הערכה (10 שנים)
6	חינוך, תואר שני		
7	מדעים, מחקר איכותני, תואר שלישי	השתלמויות מקצועיות, למידה עצמית, ימי עיון, כנסים	מנהל יח' מחקר מלמדת הערכה
8	מדעים, מחקר כמותי-תואר שלישי		מנהלת יח' הערכה, הוראת הערכה (10 שנים)
9	תואר שני בהערכה, תואר שלישי	דוקטורנטית הערכה	ניהול והערכת פרויקטים כתיבת דו"חות (10 שנים)
10	חינוך וזואולוגיה-תואר שלישי		
11	יעוץ ופיתוח ארגוני- תואר שלישי		הערכת פרויקטים – עיסוק מרכזי, הוראה
12	תואר שני במנהל החינוך	למידה עצמית, השתלמויות וימי עיון,	מעריך כ-20 שנה
13	BA בחינוך, תקשוב	מדריכה ומלמדת הערכה בפסגות	

היות והמרצים רובם ככולם "אנשי הערכה" העוסקים בהערכה ומכירים בחשיבותה הרבה,

כמו כן לא ברור תמיד עד כמה נעשית העברה של הנלמד בהשתלמות לשטח בית הספר. גם כאן נחוצה מעורבות ושיתוף פעולה של מנהל בית ספר לעידוד ודרישה וכן שיתוף פעולה בתרגול המטלות בבית הספר.

טוענת אחת המרצות: "...בשני בתי ספר נעשית ממש עבודה, כיוון שמנהל בביה"ס מלכתחילה מאמין בהערכה ורוצה להטמיעה בבית ספרו ולכן הנציגה שלו בונה איתו יחד את התכנית, פרישות...אלה שתי דוגמאות בולטות באופן מיוחד בקורס, אחרים...פחות. ברמות שונות מצויים בתהליך..."

הדרכה וליווי למשתלמים בקרב חלק מהמרצים עולה הטענה כי מה שניתן בהשתלמות אינו מספק ונחוצות שעות נוספות לצורך ליווי המשתלמים

חוסר ידע בהערכה הקיים בכל הרמות מרצים מדווחים על כך שהמורים מגיעים להשתלמויות עם ידע מועט הן במחקר והן בהערכה ההתקדמות על פי תכנית הלימודים איטית ולא תמיד מצליחים להגיע ולמצות את תכנית הלימודים.

אין ידע במערכת מה היא ההערכה לא ברמת המנהלים ולא ברמת המפקחים. "את יודעת את מי שולחים להשתלמויות ההערכה? את אלה שאין להם אף השת' אחרת ואין להם תפקיד. מישהו הוציא פעם איזה שהוא מסמך מסודר ממשרד החינוך מה דרוש אלו מאפיינים צריך מוביל הערכה? אף לא אחד. מה כל אחד יכול לעשות את זה? לי יש מסמך כזה כבר שנים. אני נותנת למנהלים את המסמך שיציגו".

3.3 קהל היעד המשתלם בהערכה

השכלה ורקע דיסציפלינארי

המשתלמים הינם בעלי תפקידים מגוונים בבתי הספר. מתוך 89 משתלמים שענו לשאלון, 6 הם מנהלי בתי ספר, 36 הינם רכזי מקצועות שונים, 45 מורים ללא תפקיד נוסף בביה"ס, קלינאית תקשורת אחת וגננת.

רובם בעלי תואר אקדמאי. מתוך 85 משתלמים 35 הינם בעלי תואר B.E.d + תעודת הוראה, 27 הם בעלי תואר B.A. + תעודת הוראה, 9 הם בעלי תואר M.A., 14 הם בעלי תעודת הוראה בלבד. 28 הם בוגרי אוניברסיטה (תל אביב, בר-אילן, ירושלים) ו-55 הם בוגרי מכללות. רוב המשתלמים 63 מתוך 81 הינם בעלי הכשרה במדעי הרוח, 13 בעלי הכשרה במדעי הטבע, מתמטיקה ומחשבים ו-5 בעלי הכשרה במוסיקה.

מתוך 78 משתלמים 49 ציינו כי למדו הערכה תוך כדי ניסיון בעבודה כמורים. בנוסף **21 למדו במסגרת התואר הראשון** מתוכם תשעה בלבד למדו בקורס הערכה ייעודי כמו: "הערכת הישגים", "הערכה בית ספרית". עשרה למדו קורסים בנושא שיטות מחקר ומתודולוגיה. ושלושה למדו אבחון. **7 למדו במסגרת התואר השני** שיטות מחקר והערכה ארבעה נוספים ציינו שלמדו בהשתלמות

ניסיון בהערכה

כיוון שתהליך הטמעת הערכה החל בשנים האחרונות, ציפינו למצוא שהידע והניסיון המקצועי של המורים בהערכה בכלל (ובהערכת פרויקטים בפרט על פי השאלון) הינו מועט. לא כך חשים המשתלמים. תשובה שנאמרה לרוב על ידי המשתלמים הייתה כי ההערכה היא חלק אינטגרלי מעבודתם ביום יום: יש להם ניסיון בהערכת הישגי תלמידים, הערכת עבודתם היומיומית, בשיעורים, לצורך הפקת לקחים, כלומר שגרת יומם הינה עשייה ובדיקת תוצרי העשייה. ברוב המקרים הכוונה היא לשימוש בבחינות וברפלקציה.

ממצא זה מדגיש שוב את חוסר ההבחנה שקיים בשדה בין הדברים הרבים מאד שמקבלים את התואר "הערכה" חשוב ליצור הבחנות וגבולות למושג ההערכה כיוון שהאמורפיות והכללת יתר גורעים מהמקצועיות. כמו כן יצירת הבחנה בין מהויות של ההערכה, כלים, גישות, שיטות, מטרות וכדומה.

היזמה והמניע ליציאה להשתלמות

היציאה להשתלמויות בהערכה הינה פרי יוזמה של הממסד בדרך כלל מעט מאוד יצאו ביוזמה אישית. מתוך 89 משתלמים 78 ציינו שהייתה זאת בעיקר יוזמת מפקח ופנייה ממנהל בית הספר, 11 ציינו שהיתה זו יוזמה אישית. הדבר נובע כפי הנראה מהעובדה שבוני תכניות הקורסים ומפקחים פונים בשלב זה אל מנהלי בתי הספר לבחור ולשלוח נציגים מביה"ס.

הערכה היא בגדר תחום חדש שאינו מוכר וידוע מספיק על מנת להיבחר ביוזמה אישית של המשתלמים. בנוסף לכך עולה השאלה האם מצוי בידי מפקחים ומנהלים ידע מקצועי בהערכה במידה הנדרשת להוביל את מהלך הטמעת ההערכה במערכת. מדברי מרצים עולה כי המורים המגיעים להשתלמויות לא תמיד נשלחים עקב התאמה או כישורים מיוחדים. במיוחד כאשר מדובר בהשתלמות למעריכים או מוביל הערכה. מפרט להגדרת תפקיד המעריך הבית ספרי חסר כאן ביותר.

המטרות והציפיות מן ההשתלמות: ארבע מטרות הוצגו בשאלון: רכישת ידע לביצוע הערכה בבית הספר; רכישת כלי הערכה מקצועיים; רכישת ידע בהערכת הישגים; העשרה וידע כללי בהערכה. המשתלמים לא ממש מבחינים בין הארבע. הציונים שקיבלו כל הארבע דומים מאד. מה שמחזיר אותנו לסוגיה של היכולת להבחין הבחנה עדינה בין תפקידים שונים ומיומנויות שונות של הערכה. הטבלה הבאה מציגה את הממצאים.

טבלה מס' 5: התפלגות התשובות לשאלה באיזו מידה הביאה אותך כל אחת מן המטרות הללו להשתלמות

מניע/מטרות	מס' משיבים	כלל לא	במידה בינונית	במידה רבה	ממוצע	סטיית תקן
העשרה וידע כללי בהערכה	81	5	27	49	2.54	0.61
רכישת ידע מקצועי להערכת הישגים	82	3	23	56	2.65	0.55
רכישת כלי ההערכה מקצועיים	81	0	20	61	2.75	0.43
רכישת ידע לביצוע ההערכה בבית הספר	86	3	18	65	2.72	0.52

3.3.1 עמדות המשתלמים כלפי ההשתלמויות

התאמת תכני ההשתלמויות ללומדים

על פי תשובות המשתלמים התכנים הנלמדים בדרך כלל במידה רבה הם בניית כלי הערכה סגורים המעובדים באופן כמותי, בניית תכנית הערכה, בניית כלי הערכה פתוחים, הערכת הישגים ותקפות ומהימנות.

נושאים הנלמדים במידה נמוכה הם הערכת תהליכי למידה, כלי הערכה ומדידה הקיימים בשימוש באגפי משרד החינוך, הערכת תהליכי הוראה, והערכה רבת היקף. יתכן שהסיבה לכך נעוצה בכך שמדגם ההשתלמויות הנוכחי אופיין באוריינטציה של הערכה בית ספרית כללית, ופחות בלמידת התהליכים והכלים הקיימים במשרד החינוך. הטבלה הבאה מציגה את התפלגות התשובות.

טבלה מס' 6: התפלגות התשובות לשאלה: באיזו מידה נלמד כל אחד מן הנושאים הבאים בהשתלמות על פי סולם בן שלוש דרגות: 1. כלל לא, 2. במידה בינונית, ו-3. במידה רבה.

מס' משיבים	ממוצע	סטיית תקן
84	2.60	0.52
86	2.51	0.65
84	2.44	0.63
86	2.34	0.78
82	2.29	0.71
86	1.93	0.76
85	1.89	0.79
86	1.87	0.78
82	1.71	0.75

לשאלה האם נכללו בהשתלמות התנסויות במיומנויות השונות דרגו המשתלמים את כל הפריטים בציון גבוה. כשהציון הגבוה 2.64 מתוך 3, והציון הנמוך ביותר הוא 2.04 מתוך 3. כלומר המשתלמים התנסו בפיתוח כלי הערכה, בהפעלת כלי הערכה, התאמת כלי הערכה לשאלות ההערכה השונות, התאמת כלי הערכה לצרכים שונים, ניסוח פריטי מבחנים סגורים, הסקת מסקנות מנתוני הערכה ומדידה, ניסוח פריטי מבחנים פתוחים, ובדיקת תקפות כלי הערכה ומדידה. מתוך תכניות הלימוד של ההשתלמויות נראה שהפריטים הללו אכן נכללים בנושאי הלימוד. יחד עם זאת קשה ללמוד על מידת ההתנסות ומשמעותה בהיקף ההשתלמות המדובר. בנוסף לכך אחד החוסרים העיקריים בהשתלמויות כפי שעולה בבירור מתשובות המשתלמים והמרצים הוא הצורך בזמן והתנסות במיומנויות ובכלים הלומדים. הטבלה הבאה מציגה את התפלגות התשובות.

טבלה מס' 7: התפלגות התשובות לשאלה: האם נכללה התנסות לגבי הפריטים הבאים בסולם בן שלוש דרגות: 1. כלל לא, 2. במידה בינונית, 3. במידה רבה.

מס' משיבים	ממוצע	סטיית תקן	
80	2.64	0.53	התנסות בפיתוח כלי הערכה
80	2.44	0.65	התנסות בהפעלת כלי הערכה
78	2.37	0.65	התנסות בהתאמת כלי הערכה לשאלות ההערכה שונות
81	2.30	0.64	התנסות בהתאמת כלי הערכה לצרכים שונים
79	2.29	0.74	התנסות בניסוח פריטי מבחנים "סגורים"
76	2.24	0.69	התנסות בהסקת מסקנות מנתוני הערכה ומדידה
81	2.11	0.76	התנסות בניסוח פריטי מבחנים "פתוחים"
78	2.04	0.71	התנסות בבדיקת תקפות של כלי הערכה ומדידה
77	2.04	0.73	התנסות בבניית קריטריונים לצינון

לשאלה על מידת רלבנטיות התכנים הנלמדים וההתנסות בהם לצורכי עבודתם או מטרותיהם בעתיד, שוב דרגו המשתלמים בציון גבוה יחסית את כל האפשרויות המוצגות עם הבדלים קטנים. את התנסות ב: " בפיתוח כלי הערכה" דרגו 86% כרלבנטי עבורם. ובסדר יורד: ניסוח פריטי מבחנים סגורים" – 85% דרגו כרלבנטי "הפעלת כלי הערכה" – 81.5% "ניסוח פריטי מבחן פתוחים" – 81.5% "בדיקת תקפות של כלי הערכה ומדידה" – 73% " בהתאמת כלי הערכה לשאלות ההערכה שונות" – 75.8% " בהתאמת כלי הערכה לצרכים שונים" – 76.6%

" בבניית קריטריונים לצינון" – 77%

" בהסקת מסקנות מנתוני הערכה ומדידה – 77.8%

נראה כי יש קורלציה מסוימת בין ההתנסויות שנכללו בהשתלמויות לבין האופן בו מדרגים המשיבים את רלבנטיות ההתנסות עבורם כמורים. יתכן שהדבר נובע מהעובדה שהמשתלמים מתוודעים אל ההערכה בעת ההשתלמות ועדיין חסרים את הכלים והידע לשיפוט הרלבנטיות של הנלמד עבורם. מעניין לציין שהתנסות במיומנויות קונקרטיות כמו בניית כלי מדידה והערכה והפעלתם נתפשת כרלבנטית יותר מהתנסות במיומנויות המכוונות לידע מעמיק יותר כמו תיקוף ואימות נכונות כלי המדידה, התאמה של הכלים למושא הבדיקה, והסקת מסקנות.

3.3.2 שביעות רצון מההשתלמות

המשתלמים מדרגים את שביעות הרצון מההשתלמות בדרוג גבוה מאוד (ממוצע 4.60-3.49 מתוך 5). כאשר שוב, גם הדרוג הנמוך ביותר, הוא עדיין גבוה. הפריטים המדרגים כגבוהים ביותר מתייחסים לבקיאות המרצים ממוצע 4.6 מתוך 5 ואיכות ההוראה 4.53. פריטים שקיבלו דירוג נמוך באופן יחסי היו איזון בין החלק התיאורטי למעשי – ממוצע 3.49 ואורך ההשתלמות במידה המאפשרת למידה מספקת של תכנים – ממוצע 3.55. הציון הגבוה של הסעיף האחרון נמצא בניגוד לדברי המרואיינים בע"פ, ובניגוד לדברי המרצים עצמם, ובניגוד לתשובות שניתנו בחלק אחר של השאלון – ראו בהמשך. נראה שחלק זה של השאלון סובל מאפקט הילה. הטבלה הבאה מציגה את התפלגות הנתונים.

טבלה מס' 8: התפלגות התשובות לשאלה על שביעות רצון מההשתלמות על פי סולם בין חמש דרגות: 1-כלל לא-5 במידה רבה מאוד

מס' משיבים	ממוצע	סטיית תקן	
85	4.60	0.68	בקיאות המרצה בתכני ההשתלמות הייתה טובה
83	4.53	0.79	רמת המיומנויות הפדגוגיות של המרצה הייתה טובה
85	4.27	0.85	איכות ההוראה בהשתלמות הייתה טובה
84	4.05	0.84	תכני ההשתלמות היו רלבנטיים עבורי
83	3.94	1.06	מטלות ההשתלמות עזרו להתמצא בנלמד
79	3.92	0.89	תמהיל הנושאים התאים לצרכי
84	3.55	1.13	אורך ההשתלמות אפשר למידה מספקת של תכנים
85	3.49	1.00	בהשתלמות היה איזון בין החלק התיאורטי למעשי

הממצאים הללו נמצאים מתוקפים ונמצאים בהלימה עם ממצאי הסעיף הבא שבדק "דברים שחסרו בהשתלמות" גם כאן ציינו כמעט מחצית מכלל המשתלמים 45% שהייתה בעיית זמן, היקף הקורס צר מדי מלהכיל את התכנים התיאורטיים והמעשיים, ואין איזון בין החלק התיאורטי

למעשי, חסר הפן מעשי, הזדמנות לתרגול מטלות הערכה, תרגום ויישום הנלמד בקורס בביה"ס,

המורים מדגישים חסר בצד הפרקטי, התנסות בכלים המתאימים ספציפית לעבודתם בשדה ופחות למידה על ההערכה באופן כללי. (מתאים גם לרוח הדיסציפלינארית, כל אחד רוצה לדעת מה זה קשור אליו).

20% טענו כי חסרו בהשתלמות לימוד תכנים ומיומנויות הקשורים ישירות לדיסציפלינה ממנה הם באים כמו: "תרגול בתחום העיסוק שלנו. אולפן למבוגרים", "יותר התייחסות לאוכלוסיה מיוחדת. הכלים התאימו לבית הספר הגדולים"

11% ציינו כי הם זקוקים לתמיכה מוסדית – שיתוף פעולה מצד מנהל בית הספר.

24% טענו שלא חסר להם דבר.

דברים שהיו מיותרים בהשתלמות

המשתלמים מדרגים את הדברים הנלמדים בהשתלמויות כנחוצים 60% טענו כי דבר מן הנלמד לא היה מיותר וכי היו מרוצים מכל הנלמד. תשובה זו מעידה לדעתנו על חסר מקדים. 15% טענו כי היה עומס ויותר חומר תיאורטי. 11% ציינו את הכנסים המחוזיים בנושא ההערכה כמיותרים ולא מועילים.

7% טענו כי הלימוד צריך להיות יותר בסדנאות ופחות מליאה. וגם כאשר דנים בסוגיות יש לדון בהם פר קבוצה ולא לשתף את כל המליאה.

4% טענו שנלמדו הרבה נושאים שהיו מוכרים להם זה מכבר ולכן לא התחדש להם הרבה. מה ששוב מחזק את הטענה על חוסר ידע בתחום בקרב המשתלמים.

3% ציינו בפיקור דברים שונים כמו: מטלות רבות, אתר קורס מיותר.

ממצאים אלה ניתן לקבל חיזוק נוסף לכך שנושאי ההערכה הנלמדים חדשים מאוד במערכת, המורים מגיעים להשתלמות לרוב ללא כל תשתית ידע או ניסיון. דבר המעכב את הספק החומר המתוכנן ללימוד. כפי שתיארו חלק מהמרצים: "לא בוצע כל התכנון המקורי בפועל כפי שמופיע בתכנית הלימודים... בעיקר חוסר הכשרה של המורים בהערכה... התעכבנו המון על שאלת המחקר, שאלות משנה ובניית הכלים ולא הגענו לכל יתר הנושאים...".

התרומה העיקרית של ההשתלמות:

34% מן המשיבים הדגישו את התרומה העיקרית של ההשתלמות במתן ידע פרקטי לבניית כלי ההערכה ואשר ישמש אותם באופן יעיל ומקצועי בעבודתם היומיומית כמו: בניית מחוונים, בניית תכניות, כלים למדידת הישגים, בניית שאלונים. אשר יישמו בבתי הספר ויבילו לשיפור ויעול.

כ-62% הדגישו בצורות שונות את תרומת ההשתלמות כ"חשיפה" "היודעות" "הכרה" עם תחום ההערכה, "הבנה" מהי הערכה, "המשגת ידע" שהיה קיים אצלם בצורות כאלה ואחרות ועתה קיבל מסגרת מושגית והבנה. הגברת המודעות לחשיבותה של ההערכה ונחיצותה כחלק

אינטגרציה בכל העשייה החינוכית בבית הספר. נושא נוסף שחזר על עצמו והודגש על ידי המשיבים כתרומת ההשתלמות היה ה"מיקוד", "חידוד" והבנה מעמיקה של ההערכה. 4% ציינו כי התרומה היא "טיפה בים" וכי זו תשתית בסיסית ראשונית, היכרות שטחית בלבד, אך עדיין זה חשוב עבורם. האחוז הגבוה של משתלמים המדגישים את התרומה כחשיפה, המשגה וכדומה נמצא בהלימה עם דיווחי המרצים על סימני שאלה והתלבטות שיש להם ביחס לאפקטיביות ההשתלמות והכלים עימם יוצאים המשתלמים.

שאלת המשך העיסוק בהערכה בסיום ההשתלמות.

72% הביעו נכונות רצון וכוונה ברמות שונות, ליישם את שלמדו בהשתלמות במסגרת עבודתם ברמת התלמיד, הכיתה, או ברמה הבית ספרית. 21% ציינו שאינם יודעים אם ימשיכו לעסוק בהערכה, חלקם התנה זאת במידה ותהייה הקצאת שעות ושיתוף פעולה מצד ההנהלה. 7% בלבד ציינו כי לא יעסקו כלל בהערכה בהמשך. כלומר, לפיכך ברמה ההצהרתית לפחות, קיימת נכונות גבוהה ורצון מצד המשתלמים להמשיך ולעסוק בהערכה בבית הספר. יחד עם זאת, למרות שפריט זה הוצג בשאלון כשאלה פתוחה והתבקש פירוט היכן יעסקו ובמה, הרוב הגדול של המשתלמים לא פירט. יתכן שאחת הסיבות לכך היא חוסר וודאות ובהירות מה בדיוק יעשו בבית הספר.

3.3.3 עמדות המשתלמים כלפי הערכה

שימושיה ותפקידיה של ההערכה

באופן כללי ניתן לומר שתפישת ההערכה בעיני המשתלמים היא של תחום פעילות אקטיבי ויזום שלוקח אחריות על תהליכים. לשאלה האם ההערכה משמשת ללמידה והתפתחות של בית הספר או לקבלת החלטות תפשו רוב המשתלמים את תפקידיה של ההערכה כמשמשת בעיקר ללמידה והתפתחות, למרות שמבינים את תפקידיה בקבלת החלטות. מתוך 78 משיבים ציינו 21 למידה והתפתחות ו-54 ציינו את שתי המטרות גם יחד. רק 3 ציינו קבלת החלטות בלבד. תיקוף לתפישה זו מתקבל מפריט נוסף שבדק האם ההערכה מהווה הזדמנות לחשיבה ולמידה העלה ש 69 מתוך 75 משיבים בחרו באופציה זו.

לשאלה האם תפקידיה של ההערכה מסתכם בהצגת המסקנות בלבד או שתפקידיה לדאוג אף ליישום המסקנות רוב המשתלמים תופשים את ההערכה כתהליך שלם של הצגת מסקנות ואחריות ליישומן. מתוך 69 משיבים, 56 ציינו את שתי האפשרויות. 13 ציינו שתפקידיה בהצגת המסקנות בלבד. תיקוף לתפישה זו מתקבל גם מהשאלה הבודקת האם תפקידיה של ההערכה מסתכם בשיקוף המצב בלבד או כולל התערבות למען שיפור המצב מתוך 79 משיבים ענו 67 שתפקידיה של ההערכה הוא בשיקוף המצב והתערבות פעילה גם יחד. 12 ציינו שיקוף המצב בלבד.

גם בשאלה האם ההערכה צריכה לפקח על פעילות התכנית/פרויקט או גם להוות גורם מייעץ בלבד, ענו 36 מתוך 79 שעל ההערכה להיות בעלת אופי מייעץ, 34 ענו כי תפקידה של ההערכה הינו לשם פיקוח וייעוץ במידה שווה. תשעה ענו שתפקידה הוא לפקח.

ביצוע ההערכה הבית ספרית

הערכה חיצונית אל מול הערכה פנימית

רוב המשתלמים מחזיקים בדעה שההערכה צריכה להיות פנימית לבית הספר ולא חיצונית. מתוך 77 משיבים 43 בחרו באפשרות של הערכה פנימית, 26 ענו כי יש מקום לשילוב של ההערכה חיצונית ופנימית גם יחד. 8 בלבד ענו כי על ההערכה להיות חיצונית לבית הספר. בפריט נוסף שבדק נושא זה – שיתוף אנשי הארגון בהערכה אל מול הערכה חיצונית בלבד הראה באופן מובהק שאין מקום להערכה חיצונית בלבד. מתוך 73, 58 ענו כי ההערכה צריכה להתבצע בשיתוף עם אנשי הארגון. 15 ענו שההערכה צריכה להתבצע באופן משתף ובאופן חיצוני במידה שווה. אף לא אחד חשב שההערכה צריכה להיות חיצונית לגמרי.

תפישת המעריך הבית ספרי

היקף האחריות מסירת ממצאים אל מול דיון בממצאים ובתוצאות

רוב המשתלמים תופשים את תפקידו של המעריך הבית ספרי ככולל גם אחריות על מסירת הממצאים ובנוסף לדון ולהביאם לידי הבנת המוערך. מתוך 77 משיבים ענו 56 כי המעריך אחראי לעריכת דיון בתוצאות הערכה והבנתם, 14 ענו כי אחריות המעריך מסתיימת במסירת הממצאים למוערך. 7 ענו על שתי האפשרויות באופן שווה היינו גם וגם. כלומר תפישת תפקיד ההערכה הינה רחבה, שיקוף והצגת ממצאים, מסקנות ודיון בהם כפי שנבדק בפריט לעיל.

ידע המעריך – מיומנויות הערכה כלליות אל מול ידע תלוי תוכן

רוב המשתלמים סוברים שחשוב שהמעריך יהיה בעל ידע מקצועי בהערכה ובאותה מידה בעל ידע בתחום הדעת או השדה אותו הוא מעריך. מעניין שבממצא זה לא ניתנת העדפה לתלות בשדה/חינוך. מתוך 77, 18 השיבו שבהערכה חשוב ידע של המעריך בתחום התוכן. 17 השיבו שבהערכה חשובות מיומנויות ההערכה של המעריך. 42 השיבו ששתי האופציות חשובות במידה שווה.

בשאלה אחרת ששאלה עד כמה צריכה ההערכה להילמד כתחום כללי השיבו 50 מתוך 74 משיבים שהכרת השדה החינוכי והתנסות בו מהווים תנאי מקדים ללימודי הערכה.

הכשרה להערכה

המשתלמים מעדיפים ידע פרקטי באופן מובהק. רק שני משיבים מתוך 77 היו רוצים ללמוד תכנים ותיאוריות. בשאלה דומה שעסקה בחשיבות התנסות סדנאית בעת למידת ההערכה, רק ששה משיבים מתוך 77 חשבו שיש חשיבות ללמידה תיאורטית מעמיקה. בשאלה אחרת השיבו 55 מתוך 77 משיבים שתוכנית ההערכה צריכה להתבסס על בעיות ודוגמאות של המשתלמים מהשטח.

3.3.4 תרומת ההשתלמות למשתלמים

המשתלמים הם מורים ומנהלים בפועל. חלקם רכזי מקצוע בבתי הספר. רובם הגדול חסר ניסיון וידע בסיסי במחקר והערכה, וכל המושגים הנלמדים הם בבחינת חידוש עבורם. הם מדווחים על שביעות רצון גבוהה ביותר מאיכות ובקיאיות המרצים בחומר הנלמד. כמו כן מוצאים את התכנים הנלמדים כרלבנטיים וחשובים עבורם. עיקר החסרים שצינו על ידם היו מחסור בזמן – היקף שעות קטן ביחס לתכנים הנלמדים, וצורך רב בתרגול מיומנויות ההערכה הנלמדות, צורך שלא בא על סיפוקו.

רוב המשתלמים כ-62% הדגישו בצורות שונות את תרומת ההשתלמות כ"חשיפה" "היודעות" "הכרה" עם תחום ההערכה, "הבנה" מהי הערכה, "המשגת ידע". הגברת המודעות לחשיבותה של ההערכה ונחיצותה כחלק אינטגרלי בכל העשייה החינוכית בבית הספר. נושא נוסף שחזר על עצמו והודגש על ידי המשיבים כתרומת ההשתלמות היה ה"מיקוד", "חידוד" והבנה טובה יותר של ההערכה.

34% דיווחו כי התרומה העיקרית של ההשתלמות עבורם הייתה מתן ידע פרקטי לבניית כלי ההערכה שישימש אותם באופן יעיל ומקצועי בעבודתם היומיומית כמו: בניית מחוונים, בניית תכניות, כלים למדידת הישגים, בניית שאלונים. 4% ציינו כי התרומה היא "טיפה בים" וכי זו תשתית בסיסית ראשונית, היכרות שטחית בלבד, אך עדיין זה חשוב עבורם.

72% הביעו ברמות שונות נכונות, רצון וכוונה ליישם את שלמדו במסגרת עבודתם ברמת התלמיד, הכיתה, או ברמה הבית ספרית. 21% ציינו שאינם יודעים אם ימשיכו לעסוק בהערכה, חלקם התנה זאת במידה ותהייה הקצאת שעות ושיתוף פעולה מצד ההנהלה. 7% בלבד ציינו כי לא יעסקו כלל בהערכה בהמשך.

זווית נוספת, פחות אופטימית, על תרומת ההשתלמות למורים מתקבלת מדיווחי המרצים. לדבריהם אין מספיק מחויבות במערכת ככלל, אצל מנהלי בתי הספר ואצל המורים להשתלמות. המורים מחסירים הרבה, חלק מזה בגלל התנהגות מנהלים שאינם משתפים פעולה. קובעים ימים הורים וכו' בימי ההשתלמות.

מבחינת יישום הנלמד, על פניו ניכר פער בין הנלמד בהשתלמות לבין היישום בשטח. שוב תלוי במעורבות המנהל, בזיקתו, והאם הוא בכלל מעוניין שתהיה הערכה בביה"ס. במקומות שיש

נכונות וזיקה מצד המנהלים דברים עובדים, לפחות חלקית. במקומות שהמנהל מנותק ההשתלמות היא "בזבוז זמן". זו אפשרות אחת. אפשרות אחרת היא הקושי ביישום כתוצאה מהשתלמות קצרה, כריזמה של המשתלם ועוד. מעורבות הפיקוח- כמו עם המנהלים כך עם גם עם המפקחים, מפקח עם זיקה ונטייה לחשוב שהערכה היא חשובה מגלה מעורבות ואקטיביות לקיום ההשתלמויות מגיע, נוכח ויש לכך אפקט רב. מנהלי מרכזי פסג"ה תופשים את השתלמויות ההערכה כחשובות ונחוצות מגלים מעורבות רבה בכל הקורה בהשתלמות, הם מגלים יחס רציני להשתלמות וציפיות גבוהות ממנה.

סיכום

בפרק זה בדקנו כיצד נעשית הכשרה להערכה בתשע השתלמויות שנערכו במרכזי פסג"ה, עם הצצה שטחית לשאר 75 ההשתלמויות, כדי ללמוד על האופן בו מורים משתלמים רוכשים ידע תיאורטי ופרקטי בהערכה ומיישמים זאת הלכה למעשה בבתי הספר. מתוך הממצאים נראה שתרומת ההשתלמויות (באופן שונה כמובן מאחת לשנייה) היא חלקית וזאת מכמה סיבות חלקן טכניות וחלקן מהותיות. הבעיות הטכניות מתמצות במספר השעות הקטן שמוקדש לנושא שהוא כל כך רחב ומורכב. מספר השעות המועט גורם לרדידות של ההכשרה בתחום. השתלמויות קצרות, שמכסות מעט, ונבנות בהתאם לתפישת המרצה מה חשוב במיוחד ומה לא. במקביל, ומכיוון שההערכה מחוברת כמעט לכל תחום בעשייה החינוכית, ישנם הרבה מאד גופים במערכת שיוזמים השתלמויות בהערכה בתחום ספציפי ממוקד. יש לכך כמובן יתרונות רבים, אבל במבט כללי נוצרת פרגמנטציה של התחום, ובלבול גדול, כאשר לא תמיד ברור על מה בדיוק מדברים, לאן הידע המסוים שייך. לאיזה תחום, לאיזו גישה, מתוך איזו השקפת עולם. יש כאן, לדעתנו, מעגל קסמים של סיבה ומסובב שמונעים לגוף ידע ברור (גם אם מורכב מאד ורב ממדי) וקוהרנטי להתפתח. בנוסף נראה כי המערכת חסרה מחויבות לתהליכי פיתוח מקצועי של מורים. למרות שמנהלי מרכזי הפסג"ה מכירים בחשיבות ההערכה, מעורבים ומשקיעים מאמצים לקיים השתלמויות שתהיינה איכותיות וטובות. חסרה סינכרוניזציה בין הגורמים השונים מנהלים, מפקחים ומורים. חסרה יד מכוונת ותוכנית אב להשתלמויות. יש זלזול בהשתלמויות מצד גורמים שונים, וגם במידה לא מועטה מצד המורים המשתלמים עצמם. היקף ההשתלמויות וחוסר שיתוף הפעולה והגיבוי המערכתי אינו מסייע למורים לפתח יחס וגישה שונים כלפי הנלמד "עוד השתלמות". הרושם שלנו שהתמונה הזו שאנו רואים בנושא ההערכה נכונה גם בתחומים אחרים. רוב המורים המשתלמים ללא רקע מקדים על הנושאים הנלמדים, יתרה מכך לעיתים קרובות היה צורך לשרש תפישות שגויות ביחס להערכה, כמו "כל מה שאנחנו עושים זו היא הערכה"

וליצור הבחנות בסיסיות. מכיוון שכך, מה שהם לומדים, למרות הרצינות, המוטיבציה הרבה, וההשקעה, בעיקר מצד המרצים, הוא חלקי, מרפרף על פני השטח, בגלל חוסר אפשרות מעשית להיכנס לעומק. והלמידה החלקית הזו היא עבורם "הערכה". זהו מסר שמוביל לחוסר מקצועיות ושרלטנות שעלולה בסופו של דבר להיות בעוכרי כולנו.

4. הכשרה להערכה באוניברסיטאות

הזירה השלישית שנבדקה לצורך למידה על הכשרת עובדי הוראה להערכה הייתה האוניברסיטאות. מיפוי וסריקת הקורסים נערך באינטרנט דרך תכניות הלימודים והידועונים המוצגים באתרים ולאחר מכן באמצעות הראיונות עם המרצים המלמדים הערכה. נבדקו חמשת האוניברסיטאות והטכניון. טבלה מס' (9) מציגה את מצאי קורסי ההערכה הקיימים בתואר ראשון ושני במחלקות לחינוך. בטכניון אין במסגרת תעודת ההוראה קורס ללימוד הערכה. באוניברסיטת תל אביב מתקיים קורס "מושגי יסוד במדידה והערכה" קורס נוסף ניתן למתמחי מתמטיקה "הוראה והערכה במתמטיקה בחטיבת הביניים". באוניברסיטת בר אילן מתקיים קורס "מבחנים והערכות" שמלמד על ידי ארבע מרצות לכלל הסטודנטים הלומדים לתעודת הוראה.

באוניברסיטת בן גוריון קיים קורס אחד "מדידה בחינוך". באוניברסיטת חיפה מתקיימים שני קורסים על פי שתי תכניות הכשרה האחת במסגרת תעודת הוראה (קורס סמסטריאלי והשניה תכנית B.A בהוראה. קורס שנתי ורחב היקף. הקורסים הללו נלמדים באופן קבוע למעלה מעשור, כחלק מתכנית ההכשרה (אינם קשורים לרפורמת דברת). הקורסים בדרך כלל בהיקף סמסטריאלי למעט הקורס הניתן במסגרת הבי אי בחיפה בהיקף שנתי, כמו כן בתל אביב הקורס סמסטריאלי אך מרוכז 3 ש"ש. בכל האוניברסיטאות מלווה את הקורס מתרגל/ת.

4.1 הכשרה להערכה במסלולי תעודת הוראה

המרצים המלמדים הערכה בדומה לממצא במכללות בעלי רקע והכשרה מגוונים 7 מרצים מתוך שמונה הינם בעלי תואר שלישי. שניים הם בעלי רקע והכשרה פורמאליים בהערכה (בוגרי המגמה למחקר והערכה של אוניברסיטת תל אביב). מלבד הוראת ההערכה הם עוסקים בליווי הערכה של פרויקטים הערכת תכניות ועוד. שלושה מרצים בעלי הכשרה בתחום המדעים, ביולוגיה, פיסיקה וכימיה ומלמדים שיטות מחקר וסטטיסטיקה. שניים בעלי הכשרה מתחום החינוך והפסיכולוגיה.

טבלה מס' 9 קורסי הערכה לתואר ראשון באוניברסיטאות

שם האוניברסיטה	שם הקורס	מסלול/מגמה	היקף הקורס
תל אביב	1. מושגי יסוד במדידה והערכת הלומד הוראה והערכת מתמטיקה בחטה"ב	1. תעודת הוראה (חובה) התמחות מתמטיקה (חובה)	סמס' (3ש"ש) +מתרגל
העברית	הערכה ומדידה	תעודת הוראה (חובה עד השנה)	סמסט + מתרגל
חיפה	עקרונות ומעשים בהערכה ומדידה בהוראה . גישות חלופיות בהע. הישגי לומדים חלופות בהערכה הישגי לומדים	1. ב.א. בהוראה תעודת הוראה	שנתי סמסט' +מתרגל
בן גוריון	מדידה בחינוך	1. תעודת הוראה	סמס' +מתרגל
בר אילן	1. מבחנים והערכות	תעודת הוראה	סמס'

מטרות תכנים והדגשים בתכניות הלימודים

מטרות

שמונת הקורסים שנבדקו מכוונים כולם להערכת לומדים, הערכת הישגים עם הדגשים שונים. בכל הסילבוסים הופיעה כמטרה הכרת מושגים בסיסיים בהערכה ומדידה ויישומם לשיפור הערכת לומדים בבית הספר. בכל התכניות הופיעה מטרה להקניית ידע יישומי המתייחס לפיתוח כלי הערכה בארבעה סילבוסים צוין פיתוח מבחנים. בשלושה סילבוסים הופיעה מטרה המתייחסת לפיתוח יכולת, לניתוח ושימוש יעיל בממצאי ההערכה. בשני סילבוסים הופיעה מטרה המתייחסת לפיתוח גישה ביקורתית כלפי ההערכה הקיימת בבתי"ס. בסילבוס אחד הופיעה מטרה המתייחסת לפיתוח מודעות והבנה להשלכות פוליטיות וחברתיות של ההערכה.

תכנים והדגשים – הנושאים שחזרו בכל הסילבוסים היו: מבוא ומושגי יסוד בהערכה "הבחנה בין מדידה להערכה כנושא" "הטקסונומיה של בלום כמנחת מטרות". "תוקף ומהימנות ושימוש הוגן בכלי הערכה ומדידה", בראיונות חזרו והדגישו המרצים את נושא התוקף והמהימנות כחשוב ללמידה בהקשר של שימוש נכון והוגן כלפי התלמידים. "מבחנים" – סוגי מבחנים תכנון ופיתוח, סוגי פריטים וניסוחם, איכות הפריטים, דרגת קושי, דרגת אבחנה, מסיחים וגורמי הטיה. "בניית מחוונים"; "ניתוח המבחן שימוש יעיל וחוזר בממצאיו לשיפור הלמידה". "מושגים בסיסיים בסטטיסטיקה כעזר למורה בארגון נתונים"; "הערכה חלופית וכלים חלופיים". אך מלבד שני הקורסים רחבי ההיקף (אונ' תל אביב וחיפה) מדווחים המרצים בראיונות כי הם מלמדים את נושא ההערכה החלופית באופן מצומצם ביותר. באוניברסיטת בן גוריון הלמידה מתמצית בקריאת מאמר על "פורטפוליו" באוניברסיטה העברית מוקדשים לכך שיעור או שניים וניתנת משימת קריאה להעשרה. גם באוניברסיטת בר אילן הזמן היחסי המוקדש ללמידת כלים חלופיים הוא קטן ולא מספק. הכלים שהוזכרו בראיונות ונראו בתכניות הלימודים הם מפה מושגית, מטלת ביצוע, פוסטר תלקיט, תערוכה ועבודת חקר.

על פי דברי המרצה באוניברסיטת בן גוריון, הקורס הוא בעל "אוריינטציה פרקטית, בית ספרית נקודה". הם אמורים להיות מורים יותר פרופסיונאליים ומפאת קוצר הזמן ועומס התכנים אין הרחבה תיאורטית על גישות, תיאוריות תפישות וכדומה בהערכה. יש מיקוד והעמקה בתהליך תכנון המבחן בהתאם למטרות בנייתו ולאחר מכן ניתוחו ולמידה מהמסקנות כמעגל שלם של תכנון למידה הערכה ושיפור.

באופן דומה גם באוניברסיטת העברית מתמקדת הלמידה במדידה של הישגי תלמידים באמצעות מבחנים והנושא נלמד ממוקד ומעמיק. מעט מאוד למידה תיאורטית על הערכה, הרחבה בסוגיות פילוסופיות, אתיות ופוליטיות. המרצה מציינת את קוצר הזמן כסיבה אחת וכסיבה שנייה ציינה "אין מקום ללמד תיאוריות ונושאים פילוסופיים בהערכה. בעבר כשהכניסה תכנים אלה לקורס "איבדה" את המורים ולא הייתה לכך תרומה משמעותית. "מדידת הישגים" זה מה שמורים צריכים בעצם כשהם מגיעים לשטח".

באוניברסיטת בר אילן מלמדות ארבע מרצות את הקורס "מבחנים והערכות" כל אחת נותנת הדגשים אחרים. שלוש מרצות (רקע וניסיון בהוראה בבתי ספר) מדגישות את המימד הפרקטי של הערכת הישגים באופן ממוקד, נקודת המוצא היא מטרות ההוראה, טקסונומיה של בלום. בניית מבחנים ניתוח ממצאים והוצאת מסקנות לגבי ההוראה והלמידה של התלמיד. דגש על מבחנים ופחות על כלים חלופיים. למרות שעולה מדבריהם כי היו רוצות שהסטודנטים ישלבו כלי הערכה מגוונים פורטפוליו, פוסטר וכדומה. (השאלה היא עם הזמן וההתנסות המוקדשים לכך, עד כמה יעשו כן). מרצה נוספת (ללא ניסיון בהוראה בבתי הספר), נותנת הדגשים פילוסופיים. מדגישה דילמות מוסריות ונושאים חברתיים ופוליטיים. מלמדת טקסונומיות שונות (לאו דווקא בלום). להערכה חלופית מקדישה שיעור אחד כיוון שלדעתה היישום של הערכה חלופית בבתי"ס כושל. לכן "עדיף לא לעשות אם זה נראה כך, לפחות שיעשו את המבחנים טוב".

באוניברסיטת תל אביב (3 ש"ש) – עוסק הקורס (בצד נושאי ההערכה המסורתית והחלופית והנושאים שהוזכרו לעיל), בהרחבת הידע התיאורטי בשילוב הבנה של תיאוריות הערכה. "אני קודם כל הייתי רוצה שהם ידעו גם תיאוריות בהערכה שהם כן יבינו את התיאוריה ולא את הפרקטיקה" שמה דגש דילמות מוסריות חברתיות ופוליטיות- "כל הזמן מדברים על זה. יש לי שיעור אחד שכולו מבחנים בינלאומיים". דגש על תוקף ומהימנות ובעיקר הגינות במעשה ההערכה. לדברי המרצה מעבר לידע השימושי היא שואפת לפתח אצל הסטודנטים אוריינות ידע והבנה שיהיו צרכנים ביקורתיים.

באוניברסיטת חיפה הקורס שנתי מחלק את נושאי ההערכה החלופית והמסורתית באופן חד. בשילוב תיאוריות מודלים ועקרונות ההערכה והתאמתם למערכת הבית ספרית.

הקורס השני סמסטריאלי למרות היות הקורס סמסטריאלי מלמד שלושה שיעורים שליש מהסמסטר הערכה ומהותה שליש מבחנים ושליש הערכה חלופית. אין הבדל כמעט במספר השיעורים הניתנים למסורתית אל מול החלופית. הקורס מבקש לכלול את ידע תיאורטי נרחב ידע בנושא מבחנים וחלופות בהערכה.

דרישות מן הסטודנטים בקורסים ואופן הערכתם

בכל הקורסים חלה חובת נוכחות (בשלושה מהקורסים חובה של 80% מהשיעורים) והשתתפות בשיעורים. ברובם (מלבד אחד) חלה חובת קריאת ביבליוגרפיה של הקורס, אך אין משימה הבודקת זאת. בכל הקורסים קיים מגוון דרישות המשלב תרגילים ועבודות לתרגול ויישום התכנים הנלמדים בקורס ומבחן (משקלו בציון נע בין 60%-30%), באוניברסיטת תל מוגשת סדנה בסוף כל שיעור בה הסטודנטים מתבקשים לכתוב את הרציונל לכל מטלה שהם מחברים. משקל הסדנאות בציון 10%. כמו כן מוגשות שתי עבודות נוספות במשקל 10% כל אחת מהציון ועוד אחת גדולה שמשקלה 70%. באוניברסיטת בן גוריון מוגש בסוף הקורס תלקיט עבודות שמשקלו 65% מהציון בוחן בסטטיסטיקה המהווה 30% מהציון ועוד 5% ניתנים להשתתפות פעילה בשיעורים. באוניברסיטה העברית ניתנים שלושה תרגילים במשך הסמסטר, בוחן בסטטיסטיקה 10% ממשקל הציון. ועבודת סיכום שהיא מבחן בית המוצגת בכיתה וכוללת בחירת נושא תכנון ההוראה וכלי ההערכה משקל העבודה הוא 70% מהציון. באוניברסיטת בן גוריון. באוניברסיטת חיפה בקורס השנתי, נדרשים הסטודנטים להגיש שני תרגילי כיתה ושני תרגילי בית משקלם 40%. המשימות כוללות תרגיל לפיתוח יכולת הערכת איכות של יחידת לימוד (פיתוח שאלת הערכה מרכזית ושאלות הערכה ספציפיות, איתור מקורות מידע ותכנון כלים לאיסוף המידע). פיתוח פריטי מבחן על פי רמות חשיבה. פיתוח מטלת ביצוע והצגתה בפני הכיתה. וכן בחינה שמשקלה 60% מהציון. המשימות מלוות בהנחיה ותרגול. הסטודנטים אינם יכולים לגשת לבחינה אם לא הגישו את התרגילים וקיבלו ציון עובר. התרגילים כוללים בניית מבחנים, ניסוח פריטים, ניתוח מבחנים קיימים. בניית קריטריונים להערכת תוצר וכדומה. הקורס

הקצר מלווה אף הוא בתרגילים של בניית מטלת ביצוע פיתוח מבחן 40% מהציון, ובחינה מסכמת שמשקלה 60%.
באוניברסיטת בר אילן נדרשים הסטודנטים להגיש תרגילים המהווים 40% מהציון התרגילים כוללים ניתוח מטרות בתחום דעת מסוים, איסוף וניתוח שאלות במבחנים. בניית מחוון. בסוף הקורס מתקיימת בחינה על החומר הנלמד שמשקלה 60% מהציון..

4.3 תפישות ועמדות מרצים

כיצד תופשים המרצים באוניברסיטאות את ההכשרה להערכה של הסטודנטים הלומדים לתעודת הוראה. מהם תפקידיה של ההכשרה ותוצר הקצה אליו הם שואפים. מניתוח הראיונות עלו מספר נושאים:

תפקידי ההכשרה: לשרש תפישות שגויות לגבי הערכה

כל המרצים שרואינו הדגישו את חשיבות ההכשרה לשרש תפישות שגויות של הסטודנטים ביחס להערכת הישגי תלמידים. הן כצרכנים בעבר ובהווה של המערכת, והן כמורים מעריכים. להקנות כלים להערכה שיטתית ולהכשירם לעצמאות עד כמה שניתן. התהליך הוא מורכב וקשה, זאת בעיקר כיוון שלאור ניסיון העבר הם מחזיקים בתפישות שגויות.

הם צריכים לעבור תהליך משמעותי של מה זה להיות מורה מה זה להיות תלמיד מה זה להעריך ... והם אומרים לי חברים שלנו מורים לאזרחות והם לא יודעים כיצד לעשות את זה.. אני נתקלת בתגובות לעיתים של השתאות על הנושאים של ההערכה. הם רובם תוצר של מערכת שהעריכה אותם בצורה איך לומר לא תמיד.

כל הטרואומות שלהם קופצות החוצה. ואני אומרת להם נכון זה קשה לכולנו. לכל אחד יש איזה טראומה מן העבר שמישהו פעם פגע בי או העליב אותי.

הסטודנטים אומרים לי, באיזה בית ספר בדייק עושים את זה. איתנו אף אחד לא עשה את זה. אני עונה להם, קודם כל כן אני רואה בהם סוכני שינוי. יש להם שתי תגובות על מבחנים הם אומרים למה המרצים במכללה או באוניברסיטה לא יודעים לכתוב מבחנים?

בסופו של דבר איך תיתן ציון. מאוד ממוקד ונקודתי. שידעו לבנות כלי הערכה שישרתו אותם כמורים בעבודתם. הכלים יתאימו למטרות ותהיה הוגנות במערכת.

מהות הידע

לגבי מהות הידע שיש ללמד, שלושה מרצים חושבים שיש ללמד תיאוריה באופן מורחב ומקיף כיוון שלדעתם זה מרחיב את שדה ההבנה ומשפר את היישום לאחר מכן. זאת למרות שאין הזמן מאפשר זאת. זה חלק מתכנית הלימודים שלהם. מרצה אחת ציינה כי הידע צריך להיות פרקטי יישומי היינו כלים בלבד. אחרים היו רוצים ללמד בהרחבה אך הזמן לא מאפשר זאת. כפי שהוזכר קודם רובם ככולם מדגישים את נושא בדיקת איכות הכלים, תקפות ומהימנות.

המרצים התייחסו לקשיים בהכשרה הנובעים:

בשלות הסטודנטים והיכולת ללמוד ולהפנים את נושאי ההערכה הנלמדים אני מפנטזת שיחזירו לי אותם אחרי ארבע שנים לעוד שנה. ואני אומרת בכוונה שיחזירו אותם **כמחויב** ולא שילכו להשתלמות. כי כאן הולכים להשתלמות 20%. אני רוצה שזה יהיה חלק מהתכנית המקורית. את נושא הערכה מבינים הכי טוב לאחר שאתה חי. ואז הקורס יהיה בנוי שונה לחלוטין מסוגיות דילמות. לדעתי הקורס הזה לא צריך להינתן היום, עכשיו לדעתי זה צריך להינתן הרבה יותר מאוחר, בליווי בקליטה או מה שלא יהיה. הן לא מבינות מה אני רוצה מהן. הסטודנטים עדיין לא מבינים הערכה לא חושבים הערכה. ואני אומר להם את הדבר הזה שזה לא קל, וצריך לבחון איכות, צריך לחשוף אותה ושרק יפנימו ולא יתקלקל כי הלא כשהם מגיעים לבית הספר יש מעט מאוד המשכיות.

5. תפישות הסטודנטים במכללות ובאוניברסיטאות את לימודי ההערכה

הפרק הבא מציג את תשובות הסטודנטים לשאלון שבדק את תפישותיהם לגבי קורסי ההערכה אותם למדו. למרות הבעייתיות הרבה צירפנו את כל קבוצות המשיבים לקבוצה אחת. מספר הסטודנטים המשיבים, בעיקר מהמכללות, הוא נמוך ביותר. סה"כ השיבו לשאלונים 64 סטודנטים. 51 משלוש אוניברסיטאות ו-13 משלוש מכללות. בנוסף על כך מגיעים הסטודנטים ממסגרות מגוונות: 61 למדו בקורס במסגרת תעודת הוראה (הסטודנטים הלומדים במסגרת תעודת הוראה הם בעלי תואר ראשון, לעיתים שני), בי, אי, די ותואר ראשון. 25 בקורס חלופות בהערכת הישגי תלמידים, 17 בקורס מבחנים והערכות, 11 בקורס הערכה ומדידה במערכת החינוך. 7 בקורס הערכה לקידום למידה, חמישה מהמשיבים למדו בקורס הערכה הניתן במסגרת תואר שני. חלוקה של המשיבים על פי קבוצות לא היתה נותנת שום תמונה שניתן להתייחס אליה. לפיכך החלטנו לראות מה ניתן בכל זאת ללמוד אם מצרפים את כל המשיבים לקבוצה אחת.

1. לשאלה על הכשרה נוספת בתחום הערכה מלבד הקורס הנוכחי השיבו 39 סטודנטים. מתוכם 25 ציינו כי הכשרתם היא מלמדה מהשטח (עבודה מעשית, אימונים בהוראה, פרקטיקום בהוראה). תשעה ציינו כי למדו קורס דומה בבי. אי. או בבי. אי. די (זיהוי מרכיבים בתהליכי הוראה, הערכת ספרי לימוד). חמישה ציינו כי למדו במסגרת תואר שני (ייעוץ חינוכי, הערכה ומדידה).

2. כיצד תופשים הסטודנטים את מטרת הקורס בו למדו

מעניין לציין שהסטודנטים דרגו את כל המטרות המצוינות בשאלון באופן שווה כמעט עם ניואנסים זעירים שונים. מתוך 3 אפשרויות מענה: כלל לא, במידה בינונית, במידה רבה השיבו הסטודנטים: **העשרה וידע כללי בהערכת תכניות** ממוצע 2.5 (זאת למרות שאף לא אחד מהקורסים בהם השתתפו הסטודנטים עוסק בהערכת תכניות).

העשרה וידע כללי בהערכת הישגים – ממוצע 2.5

רכישת ידע מקצועי להערכת הישגים – ממוצע 2.4 תוצאה זהה לחלוטין התקבלה לגבי **רכישת ידע מקצועי להערכת תכניות** (שלא נלמד), ובאופן דומה לגבי **רכישת כלי הערכה מקצועיים להערכת תכניות** ממוצע 2.4

רכישת ידע לביצוע ההערכה בית ספרית – ממוצע 2.3

מטרות הקורסים כנראה שאינן ברורות לסטודנטים. הם אינם מסוגלים להבחין ביניהן, ולמרות שאף לא אחד מהקורסים בהם השתתפו הסטודנטים עוסק בהערכת תכניות, דורגה מטרה זו באופן זהה להערכת הישגים - פעמיים. היינו מסייגות ממצא זה, מתוך מחשבה שהמשיבים "הרבה מאד" לכל מטרה הם שונים על פי הקורסים השונים, לולא הציון הזהה שקיבל תחום הערכת התוכניות. נראה שתחום ההערכה נתפש על ידי הסטודנטים באופן עמום ללא הבחנות בין תחומי משנה. מעניין שבאופן עקבי, ציוני המטרות שעסקות ב"העשרה" גבוהים יותר מאלו שעוסקים ברכישת ידע. נכון שההבדל מזערי, אבל העקביות שלו מעלה תהיות. בטבלה הבאה מוצגות ההתפלגויות בתשובה לשאלות אלו.

טבלה מס' 10: התפלגות התשובות לשאלה שעוסקת במטרות הקורס שבו למדו.

סטטיית תקן	ממוצע	במידה רבה	במידה בינונית	כלל לא	N	
		36	22	6		העשרה וידע כללי
0.7	2.5	56.30%	34.40%	9.40%	64	בהערכת תוכניות
		41	16	7		העשרה וידע כללי
0.7	2.5	64.10%	25.00%	10.90%	64	בהערכת הישגים
		35	19	11		רכישת ידע מקצועי
0.8	2.4	53.80%	29.20%	16.90%	65	להערכת הישגים
		30	28	5		רכישת כלי ההערכה מקצועיים
0.6	2.4	47.60%	44.40%	7.90%	63	להערכת תוכניות
		31	24	9		רכישת ידע לביצוע ההערכה בית ספרית
0.7	2.3	48.40%	37.50%	14.10%	64	

3. נושאים שנלמדו בקורסי ההערכה ומידת הרלבנטיות שלהם על פי תפישת הסטודנטים. גם כאן הדרוג לגבי כל סעיפי הנושאים שהופיעו בשאלון היה גבוה יחסית ונע בהבדלים קטנים.

ממוצע 2.5 הגבוה ביותר ניתן לנושא "ניסוח פריטי מבחנים פתוחים" ו-"ניסוח פריטי מבחנים סגורים" – ממוצע 2.4.

ממוצע זהה, 2.4. קיבלו גם הפריטים: "בדיקת תקפות ומהימנות של כלי הערכה ומדידה", ו-"בניית קריטריונים לציון (מחוונים)" יחד עם זאת בסעיף "בניית מחוון" המופיע שוב בשאלון הממוצע היה הנמוך ביותר 1.9.

ממוצע 2.3 קיבלו הפריטים "הסקת מסקנות מנתוני הערכה", "התאמת כלי הערכה לצרכים שונים", ו-"התאמת כלי הערכה לשאלות שונות".

"שילוב דרכי הערכה ע"פ אסטרטגיות הוראה שונות" התקבלו הממצאים הבאים: הוראה פרונטאלית- ממוצע 2.2 עבודה בקבוצות ממוצע 2.1, עבודת חקר ממוצע 2.2, עבודה יחידנית ממוצע 2.

"הגדרת בעיות ופתרונות בעבודה בכיתה"- ממוצע 2.2

"ניתוח נקודות חוזק וחולשה בתהליך הערכה" – ממוצע 2.1

מבחנים בינלאומיים ממוצע 2 (23, 18, 21)

הטבלה הבאה מציגה את התפלגות התשובות לשאלות.

טבלה מס' 11: התפלגות התשובות לשאלה שעוסקת ברלוונטיות הנלמד ללומדים.

נושאי לימוד	N	ממוצע	סטיית תקן
ניסוח פריטי מבחנים 'פתוחים'	64	2.5	0.7
ניסוח פריטי מבחנים 'סגורים'	64	2.4	0.8
בניית קריטריונים לציון (מחוונים)	64	2.4	0.8
בדיקת תקפות ומהימנות של כלי הערכה ומדידה	63	2.4	0.7
הסקת מסקנות מנתוני הערכה ומדידה	64	2.3	0.7
התאמת כלי הערכה לצרכים שונים	64	2.3	0.7
התאמת כלי הערכה לשאלות הערכה שונות	63	2.3	0.8
הוראה פרונטאלית	57	2.2	0.7
עבודת חקר	61	2.2	0.8
הגדרת בעיות ופתרונות בעבודה בכיתה	63	2.2	0.8

0.8	2.1	63	הערכה 'רבת היקף' (מיצ"ב)
0.8	2.1	61	עבודה בקבוצות
0.7	2.1	61	ניתוח נקודות חוזק וחולשה בתהליך ההערכה
0.8	2.0	62	עבודה יחידנית
0.8	2.0	62	מבחנים בין לאומיים (פיזה, טימס ופרל)
0.8	1.9	60	בניית מחוון

הציונים הגבוהים בהתפלגות תואמים בדרך כלל (לא תמיד) את הצהרות המורים לגבי מה שהם מלמדים: ניסוח פריטי מבחן, תקפות ומהימנות, והסקת מסקנות מנתונים, הם הנושאים הנלמדים ביותר, ואולי משום כך הם גם נתפשים כרלוונטיים ביותר. עדיין ישנם ממצאים תמוהים שמעוררים תחושה של הבחנות לא מספיק טובות בין הנושאים השונים שנלמדים. לא ברור למה זוכה המחווון פעם אחת לרלוונטיות גבוהה יחסית, ופעם שנייה לנמוכה ביותר. על פי עדויות המרצים והסילבוסים, לא עסקו בקורסים בהערכת הוראה, ובכל זאת הערכת ההוראה הפרונטאלית נתפשת כרלוונטית למדי לסטודנטים. לעומת זאת, היכולת לבקר את תהליכי ההערכה של עצמם זוכה לדירוג נמוך. למיקום נמוך יחסית זוכים המבחנים רבי היקף, הן המיצ"ב והן המבחנים הבינלאומיים, למרות החשיבות הרבה שיש להם בציבור והנראות הרבה שלהם בתקשורת.

מידת שביעות הרצון של הסטודנטים מן הקורס

מידת שביעות הרצון מהקורס נבדקה באמצעות שאלות על האם היה איזון בין החלק התיאורטי למעשי, תכני הקורס, ושליטת המרצה בחומר והעברתו. סולם הדרוג בסעיף זה כלל חמש רמות: בכלל לא, במידה מועטה, במידה בינונית, במידה רבה ובמידה רבה מאוד. בשונה מטענות המרצים שהסטודנטים לא ממש מבינים מה רוצים מהם, דירוג הסטודנטים גבוה דבר המעיד על שביעות רצון מהקורס, התכנים, המטלות ורמת ההוראה והמרצה. שביעות הרצון הגדולה ביותר הייתה מבקיאות המרצה בתכנים ומרמת המיומנויות הפדגוגיות שלו. שאלת "איכות ההוראה" זכתה לממוצע 4 (3 ציינו כלל לא, 4 במידה מועטה, 10 במידה בינונית, 23 במידה רבה ו-24 במידה רבה מאוד).

לגבי "רלבנטיות התכנים בקורס" - ממוצע 3.8 (16 במידה מועטה, 17 במידה בינונית, 21 במידה רבה ו-20 במידה רבה מאוד). גם לגבי שאלת "תמהיל הנושאים בקורס והתאמתו לצרכי הסטודנטים התקבל ממוצע דומה 3.6 (10 במידה מועטה, 18 במידה בינונית, 22 במידה רבה ו-13 במידה רבה מאוד). מטלות הקורס עזרו להתמצא בנלמד - ממוצע 3.8 (7 במידה מועטה, 13 במידה בינונית, 29 במידה רבה ו-15 במידה רבה מאוד). לגבי אורך הקורס האם אפשר למידה מספקת של התכנים התקבל ממוצע 3.7 (10 במידה מעטה 12 במידה בינונית 28 במידה רבה 14 במידה רבה מאוד).

האם היה איזון בין החלק התיאורטי למעשי (N=64) - ממוצע 3 (9 ציינו כלל לא, 9 במידה מועטה 24 במידה בינונית 19 במידה רבה ו-3 במידה רבה מאוד).

לשאלה האם היו דברים שחסרו בקורס - (N=47) 18 ציינו שלא חסר דבר. 39 ציינו שחסר תרגול מעשי בצורות שונות – בניית מבחנים, ניתוח מבחני בגרות, בניית שאלונים ומבחנים. 2 ציינו כי הקורס היה קצר.

לשאלה האם היו דברים מיותרים בקורס – (N=27) 19 ציינו שלא. 5 ציינו שהיה חומר רב מדי, 3 ציינו מבחן ועבודה גדולים. מבחינת ההתייחסות לחומר הנלמד, תחושת הסטודנטים היא שיש דגש רב מדי על החומר התיאורטי ואין מספיק התנסות.

תרומה עיקרית של הקורס (שאלה פתוחה ללא אפשרויות בחירה)

מתוך 51 משיבים 24 ציינו כי התרומה העיקרית עבורם בקורס הייתה למידה על כלי ההערכה. 9 ציינו את התרומה כהבנת מטרות הערכה. ארבעה השיבו "איך לכתוב מבחן". 3 השיבו "חשיבה ביקורתית". 2 השיבו "איך לבנות מערך שיעור", "הערכה ומדידה של התלמידים על ידי מחוון" ו"הערכת הישגים". תשובות נוספות היו "איך להתמודד עם חומר רב", "חשיבה על מטרות חופפות בין הלמידה להערכה", "תרגיל מטלת הביצוע". סטודנט אחד השיב "לא הייתה תרומה". מעניין לציין שרוב ההתייחסויות לתרומת הקורס היו בבחינת ידע על, "ידע על כלי הערכה", הבנה חשיבה ופחות ידע "של": ידע ביצועי, ידע יישומי, רכישת כלים להפעלה בשטח. הטבלה הבאה מציגה את התפלגות התשובות לשאלה.

טבלה מס': התפלגות התשובות לשאלה: מהי עבורך התרומה העיקרית של הקורס?

אחוז ממספר המשיבים (47)	סה"כ התשובות	
51.1%	24	למידה על כלי ההערכה
19.1%	9	הבנת מטרות הערכה
8.5%	4	איך לכתוב מבחן
6.4%	3	חשיבה ביקורתית
4.3%	2	איך לבנות מערך שיעור
4.3%	2	הערכה ומדידה של התלמידים על ידי מחוון
4.3%	2	הערכת הישגים
2.1%	1	איך להתמודד עם חומר רב
2.1%	1	חשיבה על מטרות חופפות בין הלמידה להערכה
2.1%	1	תרגיל מטלת הביצוע
2.1%	1	לא הייתה תרומה
2.1%	1	הכרת שמות בתחום החינוך
	51	סה"כ

התשובות הספונטאניות לשאלה על תרומת הקורס הן די אמורפיות ודלות. נכון שקיימת טענה שמשיבים לשאלון לא אוהבים לכתוב. מניסיוני, כשיש להם מה לומר, הם כותבים. כמחציתם ידעו לתת את התשובה השבלונית שלמדו על כלי הערכה (ולא שלמדו להשתמש בהם, או שלמדו להפעיל אותם). קבוצה גדולה אחרת "הבינה את מטרות ההערכה". רק שמונה מציינים משהו מעשי שהוא גם רלוונטי (איך לכתוב מבחן, הערכה ומדידה של תלמידים, הערכת הישגים).
הרושם הכללי שמתקבל מניתוח שאלוני הסטודנטים הוא לא מספיק טוב. עמימות של התחום, חוסר הבחנה בין תחומים, תרומה ורלוונטיות לא ברורות. נראה שהשאלון מחזק מאד את תחושות המורים ואת הממצאים האחרים לגבי הוראת הערכה לפרחי הוראה.

6. השוואה בין המוסדות השונים המכשירים מורים להערכה

מצאי הקורסים ומסגרות ההכשרה להערכה

באוניברסיטאות הקורס להערכה הוא חלק אינטגרלי מתכנית תעודת ההוראה. באוניברסיטת בן גוריון, אוניברסיטת תל-אביב, ובאוניברסיטה העברית הוא קורס חובה למעלה מעשור. באוניברסיטה העברית יהפוך הקורס לקורס בחירה החל מהשנה הבאה. באוניברסיטת תל אביב נלמד הקורס בחלק מהשנים כקורס עצמאי ובשנים אחרות במשולב עם תכניות לימודים. בשלוש השנים האחרונות הוא קורס עצמאי. בחיפה שני קורסים בהערכה, האחד מיועד לסטודנטים הלומדים לתעודת הוראה, וקורס נוסף בתכנית מיוחדת המקנה בי איי ותעודת הוראה. בטכניון אין קורס בהערכה בלימודי תעודת הוראה.

במכללות, נראה שאין מדיניות אחידה לגבי ההכשרה להערכה, לא בין המכללות וגם לא תמיד בתוך אותה מכללה. ההכשרה לפרחי ההוראה נעשית באופן שונה מאוד ממכללה למכללה. על פי ממצאי הראיונות ונתונים שנשאבו מאתרי המכללות, מתקיימים 26 קורסים ייעודיים להערכה, ו-27 קורסי הערכה ספציפיים בתחומי דעת. בשבע מכללות ניתנים קורסי הערכה ייעודיים לכל מסלולי ההכשרה (יסודי, על יסודי, גיל הרך וכדומה). באחת עשרה מכללות אחרות ניתנים קורסי הערכה ייעודיים באופן חלקי בלבד (מסלול אחד או שניים למסלול יסודי בלבד או רק לחטיבת ביניים). ההכשרה להערכה נעשית במסגרות שונות. במסגרת שיעורי פדגוגיה או במשולב בשיעורים אחרים כמו מחקר פעולה או אסטרטגיות הוראה. בתשע מכללות נמצאו קורסי הערכה תלויי תחום דעת.

במרכזי הפסגה היו בשנת תשס"ז למעלה מ-80 השתלמויות, בהיקפים שונים ובנושאים שונים ושהועברו על ידי גופים שונים. בשנת תשס"ח ירד המספר לחמש השתלמויות. ירידה זו חלה בעקבות התערבות הראמ"ה, הוצאת המפרטים והתכתיבים החדשים המחייבים את ההשתלמויות.

מכשירים להערכה

בשלושת המסגרות נצפית תמונה דומה המכשירים להערכה בעלי רקע והשכלה מגוונים. באוניברסיטאות שבעה מרצים מתוך שמונה הם בעלי תואר שלישי. כולם בעלי הכשרה בסטטיסטיקה ושיטות מחקר, ושניים הם בעלי רקע והכשרה פורמאליים בהערכה (מהמגמה למחקר והערכה של אוניברסיטת תל אביב), שמלבד הוראת ההערכה הם עוסקים גם בליווי והערכה של פרויקטים, הערכת תכניות ועוד. שלושה מרצים בעלי הכשרה בתחום המדעים, ביולוגיה, פיסיקה כימיה ושיטות מחקר ומלמדים שיטות מחקר וסטטיסטיקה. שניים בעלי הכשרה מתחום החינוך והפסיכולוגיה.

במכללות מורים להערכה שהשתתפו במחקר באים מדיסציפלינות שונות ומרקע שונה. חלקם מדריכים פדגוגיים. רובם ככולם בעלי תואר שני ושלישי במגוון רחב של תחומי דעת שונים. מתוך 20 מורים המלמדים הערכה, ושרואיינו על ידינו, שלושה בלבד למדו הערכה באוניברסיטה. אחרים רכשו השכלתם במדעים, סוציולוגיה, ייעוץ חינוכי, גיאוגרפיה, היסטוריה, פסיכולוגיה וחינוך. אצל חלקם ההתוודעות אל הערכה הייתה נקודת מפנה עם כתיבת הדוקטורט; העיסוק וההתנסות במחקר. מורים אלה למדו הערכה באופן עצמאי (דרך השתלמות בקורסים מקצועיים, קריאת ספרות מקצועית ומחקרים, הם רכשו ניסיון בבניית כלים לצורכי המכללה בה עבדו, בניית קורסים והקמת חלק מיחידות המחקר וההערכה). חלק מהמורים (בעיקר מדריכים פדגוגיים) הגיעו להערכה בעקבות חיפוש אחר מענה לצורכי השטח.

בפסגות מתוך 15 המורים שראיינו שמונה הם בעלי תואר שני, שניים דוקטורנטים וחמישה בעלי תואר שלישי. למעט מרצה אחת בעלת הכשרה פורמאלית בהערכה, היתר הם בעלי רקע הכשרתי בתחומים: מדעים, חינוך, יעוץ ופיתוח ארגוני. את הידע בהערכה רכשו במשך השנים בהשתלמויות מקצועיות, תוך ביצוע הערכה בפרויקטים שונים ומלמידה עצמית. רובם ככולם עוסקים בניהול הערכה, כתיבת דו"חות והוראת הנושא בין 5-10 שנים.

אחוז המרצים בעלי הכשרה אקדמאית מתאימה באוניברסיטאות הוא הגבוה ביותר. פי שלושה ביחס מאשר במכללות. למורים המלמדים בפסגות הניסיון המעשי הרב ביותר - כולם עוסקים בפועל בהערכה - וההכשרה האקדמאית הנמוכה ביותר.

היקף הקורסים

כל המרצים שהתראינו למחקר במכללות, במרכזי הפסג"ה ובאוניברסיטאות הביעו חוסר שביעות רצון מהיקף הקורס ומהיכולת למצות את הנושאים ולהגיע ללמידה משמעותית של הערכה ואפילו רק הערכת הישגים במסגרת הזמן הקצוב. רוב הקורסים באוניברסיטאות הם סימסטריאליים. באוניברסיטת תל-אביב הקורס הוא סימסטריאלי אך של שלוש שעות, ובתוכנית ה.ב.א. בחיפה הקורס הוא שנתי. רוב הקורסים הייעודיים להערכה להכשרת פרחי הוראה הם קורסים סימסטריאליים פרט לאחד שהוא שנתי. גם הקורסים בתוך תחומי הדעת הם בדרך כלל גם כן סימסטריאליים. לא כך הוא בתואר השני ששם הקורסים הם שנתיים בדרך כלל.

מבנה הקורסים

במכללות ובאוניברסיטאות הקורסים משלבים למידת ידע תיאורטי בשילוב התנסות מעשית בתכנון ובנייה של כלי הערכה. בארבע אוניברסיטאות הקורס מלווה על ידי מתרגל/ת, לא כך הוא במכללות, אין ליווי מתרגלים לקורסים. גם בהשתלמויות בפסגות אין ליווי ובדרך כלל יש גם פחות מקום להתנסות בגלל קוצר הזמן. הן באוניברסיטאות והן במכללות הקורס בנוי מחלק פרונטאלי משולבת סדנה במינונים שונים מקורס לקורס. אך ללא ספק המבנה הוא עקבי גם באוניברסיטאות וגם במכללות שילוב של ידע תיאורטי עם ידע התנסותי. בנקודה זו יש אחדות דעים בקרב המרצים המלמדים בפסגות באוניברסיטאות או במכללות.

תכנים נלמדים

הן באוניברסיטאות והן במכללות הקורסים להכשרת פרחי הוראה מכוונים להערכה ומדידת הישגים. סוגי הערכה: הערכה מעצבת מסכמת. מדידת הישגים, בניית מבחנים, בניית מחוונים, פריטי מבחנים וסוגי מבחנים. זאת בצד כלי הערכה חלופיים פורטפוליו ויומן למידה. הטקסונומיה של בלום. קשר בין מטרות למידה להערכה. ניתוח נתונים והסקת מסקנות. כמו כן מושם דגש על תוקף ומהימנות של כלי הערכה ומושגים סטטיסטיים לארגון נתונים ולהסקת מסקנות. בשתי אוניברסיטאות נלמדים בהרחבה בנוסף לאמור לעיל תיאוריות, גישות ומודלים של הערכה. בפסגות נבדקו תשע השתלמויות שונות. אחת מהן מכוונת באופן ספציפי להקניית ידע וכלים להערכת לומדים ובתוך כך הערכת הישגים עם דגש על בניית מבחנים ומחוונים. השתלמות אחת קצרה מוגדרת ומכוונת למטרת היכרות ראשונית עם נושאי הערכה. שש השתלמויות האחרות מוגדרות ומכוונות לפיתוח תרבות הערכה.

קהל היעד

במכללות - קהל היעד במכללות מורכב ברובו מפרחי הוראה. סטודנטים בדרך כלל צעירים ללא הכשרה קודמת, למעט הסטודנטים שעושים הסבה מקצועית והם בדרך כלל בעלי תואר ראשון. קהל יעד נוסף הם מנהלים ומורים בפועל משתלמים או לומדים במסלולי התואר השני. באוניברסיטאות הסטודנטים הם אקדמאיים שלמדו לתואר ראשון או שני (למעט מסלול ההכשרה

המשולב בתואר בי איי באוניברסיטת חיפה ששם הסטודנטים הם ללא הכשרה קודמת). הם ציבור מאד הטרוגני. הסטודנטים מגיעים מדיסציפלינות שונות ומגוונות. הם בדרך כלל מבוגרים יותר מפרחי ההוראה המתחילים. יש כאלה שעושים קריירה נוספת. יש כאלה שלמדו משפטים מדעים, ספרות אומנות וכדומה והם ובאים לעשות תעודת הוראה. החתך האיכותי שלהם הוא הרבה יותר גבוה לדברי המרצים, מאשר זה של פרחי ההוראה. חלקם עושים תעודת הוראה "שיהיה", ואין להם כוונה להגיע לשטח ולהשתלב בהוראה.

בפסגות - המשתלמים הם מורים ומנהלים מכהנים. בעלי תפקידים מגוונים בבתי הספר. מנהלי בתי ספר, רכזי מקצועות שונים, מורים ללא תפקיד נוסף בביה"ס. רובם בעלי תואר אקדמאי M.A. B.A. B.E.d.

עמדות כלפי הערכה וחשיבותה - תפישות מרצים

המרצים משלושת המסגרות (אוניברסיטאות, פסגות ומכללות) העלו בדבריהם קשיים ומכשלות בהכשרה להערכה הנובעים **מחוסר מחויבות מערכתית ברמות שונות:** אצל שלושת הקבוצות עלתה באופן ברור בעיית חוסר מודעות ומחויבות של מקבלי ההחלטות לנושא ההערכה, מה שמונע תהליך מושכל והתייחסות מסודרת לסוגיית ההכשרה להערכה. מצב זה מוביל (כפי הנראה) לחוסר תכנון של המערכת במה שנוגע לסדרי עדיפויות, הגדרת צרכים וקידום תהליכי ההכשרה והטמעת ההערכה. בקיצור, להגדרת תכנית אב כללית להכשרה להערכה שתקבע מדרג תכנים על פי קהלי יעד, רמות, תכנים שצריכים להילמד, וכדומה.

מרצים באוניברסיטאות, במרכזי הפסג"ה ובמכללות קבלו על הקצאת שעות המאלצת אותם "להידחס" למסגרת זמן לא ריאלית שמחייבת אותם לצמצם את נושאי ההכשרה לפרחי הוראה להערכה ומדידת הישגים, ללא העמקה וללא התנסות מספקת.

במרכזי הפסג"ה ששם נעשית ההכשרה עם מורים מכהנים, מופנית קובלנה זו כלפי מנהלים ומפקחים במערכת שמשתפים פעולה באופן חלקי ביותר. מנהלים השולחים מורים להשתלמויות ואינם מאפשרים יישום ותרגול של הנלמד בהשתלמויות, קובעים ישיבות ופעילויות בית ספריות מחייבות בימי ההשתלמויות וכתוצאה מכך מורים נעדרים באופן משמעותי מימי ההשתלמויות.

תפישות המרצים לגבי הערכה וההכשרה להערכה.

ככלל המשותף לכל המרצים הוא תפישת חשיבות ההערכה ותרומתה המהותית לתהליכי הלמידה וההוראה. כולם גם מדגישים את הצורך האדיר שיש למערכת בידע מקצועי ומהימן. עם זאת ניתן להתרשם כי ביחס להכשרה מרצים באוניברסיטאות מדגישים את חשיבות התיאוריה בצד הפרקטיקה והרחבת הידע התיאורטי. מרצים במכללות נוטים "למצוא" את ההערכה בכל

מקום בשטח. רוצה לומר פחות הבחנה מבדלת. אך שוב, ההבדלים בתפישות ההכשרה והערכה הם בדרך כלל תוצר של השכלה והכשרה בתחום. דבר נוסף הוא הנטייה לראות את אוכלוסיית המורים כצרכני פרקטיקה, עשייה, ידע יישומי, ופחות בעלי צורך בהבנה תיאורטית או אפילו פילוסופית רחבה יותר.

נתק בין ההכשרה לשטח

במכללות ובמרכזי הפסג"ה ציינו המרואיינים את הקושי הגדול הקיים כתוצאה מהנתק בין מערכת ההכשרה לנעשה בבתי הספר. הסטודנטים מקבלים הכשרה ומגיעים לבתי הספר בו תרבות הערכה לא מפותחת מושפעים מהנעשה והידע הנלמד לא ממומש. (אין הקרנה של סוכני השינוי פרחי ההוראה לשטח מה שכן קורה הפוך). במרכזי הפסג"ה הדבר מתבטא בקושי של המשתלמים ליישם את הנלמד בהשתלמויות בבתי הספר באופן דומה ומחוסר שיתוף פעולה של המנהלים.

שירוש טעויות ותפישות בנוגע להערכה

מרצים בשלושת הקבוצות הדגישו כאחד מגורמי הקושי בהכשרה את התפישות השגויות של הסטודנטים ביחס להערכה, הערכת הישגי תלמידים. הן כצרכנים בעבר ובהווה של המערכת, והן כמורים מעריכים, ואת הצורך ביצירת הבחנות והבהרות לגבי הערכה.

תפישות סטודנטים

תכנים נלמדים

מעניין לציין שהסטודנטים, והמורים שלמדו במרכזי הפסג"ה דרגו את כל המטרות המצוינות בשאלון באופן שווה כמעט עם ניואנסים זעירים שונים. באשר לתרומת הקורס או ההשתלמות, הדגישו רוב המשתלמים במרכזי הפסג"ה כ-62% את תרומת ההשתלמות כ"חשיפה" "היוודעות" "הכרה" עם תחום הערכה, "הבנה" מהי הערכה, "המשגת ידע". הגברת המודעות לחשיבותה של הערכה ונחיצותה כחלק אינטגרלי בכל העשייה החינוכית בבית הספר. נושא נוסף שחזר על עצמו והודגש על ידי המשיבים כתרומת ההשתלמות היה ה"מיקוד", "חידוד" והבנה טובה יותר של מה זו הערכה.

הסטודנטים באוניברסיטאות ובמכללות דיווחו כי התרומה העיקרית הייתה למידה על כלי הערכה. ידע על, "ידע על כלי הערכה", הבנה חשיבה ופחות ידע "של": ידע ביצועי, ידע יישומי, רכישת כלים להפעלה בשטח.

שביעות רצון מהקורס או ההשתלמות

הלומדים משלוש הקבוצות מדרגים בציון גבוה את מידת שביעותם מהקורס
ציוני המשתלמים בפסגות הם (ממוצע 4.60-3.49 מתוך 5). כאשר שוב, גם הדרוג הנמוך ביותר,
הוא עדיין גבוה. הפריטים המדורגים כגבוהים ביותר מתייחסים לבקיאות המרצים ממוצע 4.6
מתוך 5 ואיכות ההוראה 4.53. פריטים שקיבלו דירוג נמוך באופן יחסי היו איזון בין החלק
התיאורטי למעשי – ממוצע 3.49
באופן כמעט זהה לחלוטין דרגו הסטודנטים: שביעות הרצון הגדולה ביותר הייתה מבקיאות
המרצה בתכנים ומרמת המיומנויות הפדגוגיות שלו. שאלת "איכות ההוראה" זכתה לממוצע 4.
פריט שקיבל את הדירוג הנמוך באופן יחסי היה איזון בין החלק התיאורטי למעשי ממוצע 3.

6. דיון סיכום ומסקנות

דו"ח דברת תרם להעלאת נושא ההערכה למרכז הבמה החינוכית והיפנה את הקשב והשיח
הציבורי כלפי נחיצותה של ההערכה במערכת החינוך. חשוב לציין כי נושא ההערכה היה קיים
במערכת קודם לכן, אך הדו"ח והמלצותיו היוו גורם מזמן לדיון ובירור נושא ההערכה בחינוך.
השפעת הדו"ח ניכרת ביחידות להערכה והמחקר, בביצוע הערכה פנימית במכללות, ובתחום
הכשרה. הדו"ח השפיע גם על פתיחת תכניות הכשרה רבות במסגרות ולקהלי יעד שונים.
הדו"ח הוא בעל משמעות עבור מערכת החינוך בכל הקשור להתפתחויות שחלו בתחום
ההערכה. ההחלטה הגורפת למנות רכז הערכה בכל אחד מבתי הספר במדינת ישראל, מצד
אחד, והקמת הראשות הארצית למדידה והערכה, מן הצד השני, מחייבת התייחסויות לסוגיות
שונות, כמו: מהי "הערכה בית ספרית"?; הגדרת התפקיד של הרכז הבית ספרי; איזו הכשרה
מחייבת התפקיד? כיצד יש להכשיר פרחי הוראה להערכה? ועוד.
לדו"ח השלכות ישירות על המכללות לחינוך. כמי שאמונות על הכשרת עובדי הוראה במדינת
ישראל, תפקידן הוא לתת מענה לשאלות אלה. האם הרימו המכללות האקדמאיות להכשרת
עובדי הוראה את הכפפה הזו? את זאת ביקש המחקר הנוכחי לבדוק. והתשובה שהוא נותן היא
שהכפפה הזו עדיין מחכה לגואל.
הקמת הראמ"ה – (הראשות הארצית למדידה והערכה), שבין יתר תפקידיה אחראית על
הכשרת מעריכים למערכת החינוך, היא אחד התוצרים הישירים והמשמעותיים של ועדת דברת.
את התשובות שלא נתנו המכללות, נתנה הראמ"ה, בתהליך מרשים ומהיר, ובשני מסלולים
מקבילים. האחד, הפעלה של מערכות מדידה מקיפות על מערכת החינוך, הרחבה של המיצ"ב
ככלי עבודה בית ספרי באמצעות ה"מיצ"ב הפנימי", ופיתוח כלי הערכה ומדידה עבור מערכת
החינוך. התהליך הזה כבר נותן את אותותיו במערכת. לא כולם אוהבים את התהליך, ובראיונות
בשנת המחקר השלישית הובעו הרבה חששות וחוסר נחת מהכיוון שאליו, לתפישת המרואיינים,
הוא הולך.

המסלול השני הוא מסלול ההכשרה. בשלב ראשון הוכן, בשיתוף אנשי מקצוע רבים, מתווה שמגדיר את תחום הדעת של ההערכה (הרטף, גנור, רום ושלטון, 2007). המסמך הפך למסמך מחייב דה-פקטו, שבאמצעותו מפקחת הראמ"ה על ההכשרה להערכה עבור מורים מכהנים, בעיקר על ההשתלמויות שנותנים מרכזי הפסג"ה, אבל גם על הכשרה שנעשית במכללות, במסגרת היחידות להערכה ולמחקר. שינויים בהשתלמויות האלה, בעקבות התערבות הראמ"ה, נראים בשטח. באמצעות דיאלוג מנסה הראמ"ה להשפיע (ובהצלחה ניכרת) גם על התוארים בהערכה במכללות ובאוניברסיטאות.

בשנה השלישית של המחקר, נפתחו באופן רשמי תואר אקדמאי להכשרת רכזי הערכה באוניברסיטת חיפה, תואר שני בהערכה ותכנון לימודים במכללת בית ברל. בנוסף נפתחו מספר תוכניות להכשרת רכזי הערכה עבור מורים שיש להם כבר תואר שני באורנים, באוניברסיטת בן גוריון, באוניברסיטת תל-אביב (בנוסף על התואר השני בהערכה שכבר היה קיים באוניברסיטאות אלה), אוניברסיטת חיפה, והאוניברסיטה הפתוחה. כאמור, התהליך כולו נעשה בליווי ושיתוף הראמ"ה. למעשה התהליך כולו הוא יוזמה של הראמ"ה. הראמ"ה היא המנוע מאחורי התהליך. מה שלא עשו הגופים המכשירים עשתה הראמ"ה. הראמ"ה דחפה להכרה ב"רכז הערכה" כתחום דעת אקדמאי, שמחייב תואר שני, וכתפקיד בית ספרי מוכר שמקבל שעות הוראה למילואו. שם נכתבו, תוך שיתוף אנשי מקצוע רבים בתחום, המפרטים שמגדירים את תחום הדעת. שם ניזומו ההשתלמויות הייעודיות למורים בעלי תואר שני. ושם נמצאים עם בהערכה. במקום יוזמות ספוראדיות של אנשים בודדים, M.A. אצבע על הדופק לגבי תוארי ה-משוגעים לדבר, יש כעת יוזמה מערכתית, מאורגנת ובעלת יכולת השפעה לא מבוטלת. אם נשתמש במושגי פוקו, הראמ"ה הפכה ליוצר השיח העיקרי סביב נושא ההערכה בחינוך במדינת ישראל. השאלה היא האם יש לה בני שיח?

בשנה הראשונה לאחר שהממשלה אישרה את קבלת מסקנות כוח המשימה הלאומי, נוצר שיח סביב סוגיית ההערכה, וגופים חשובים כמו האקדמיה הלאומית למדעים, המועצה להשכלה גבוהה, אוניברסיטאות ומכללות, מרכזי הפסג"ה, האגודה הישראלית להערכת תוכניות, האגודה הפסיכומטרית הישראלית, גופים פרטיים למיניהם (כמו למשל קרן "יד הנדיב" שהפכה את נושא ההערכה לנושא עיסוק מרכזי, או קרן "אביחי") – כל אלה ניסו לתרום את חלקם או להשפיע על מה שקורה בתחום. אורגנו ימי עיון וכנסים, הוצאו מסמכים, נפתחו השתלמויות רבות. לאחר שלוש שנים הרושם הוא שהראמ"ה נשארה בודדה בשטח. מה שלא מוגדר על ידה, מה שלא ניזום על ידה – כמעט ולא קורה.

הכשרת רכזי הערכה היא רק חלק, רק שלב אחד בתהליך. רכזי ההערכה הבית ספריים הם בעלי תפקיד מקצועי חשוב ביותר עבור בתי הספר ועבור מערכת החינוך. אז איפה האמירה של בתי הספר ושל מערכת החינוך? ובהקשר למחקר הנוכחי – של הגופים שמכשירים אנשי חינוך? האם יש להם בכלל מה לומר?

המחקר שלנו מראה שלא. יש אומנם פעפוע איטי של ההשפעות על מערכת ההכשרה. נעשתה פניה של מספר מכללות למועצה להשכלה גבוהה, לאשר להן תואר שני בהערכה. שינוי נוסף במכללות שנראה על ציר הזמן הוא הרחבת תהליכי ההערכה הפנימית בחלק מהמכללות. מכללות רבות משפרות את יחידות המחקר וההערכה ויוצרות מדיניות הערכה פנימית חדשה. המחקר שלנו מראה גם על גידול משמעותי במספר הקורסים להערכה, הן בתואר הראשון ובעיקר בתואר השני. אלו כמעט והכפילו את עצמם. אבל לא מצאנו חשיבה מסודרת של אנשים במערכת החינוך ובמערכת הכשרת המורים, פרט לצוות חשיבה שפעל במכון מופ"ת, לגבי הסוגיות של הכשרת מורים להערכה. מה צריכים מורים לדעת? איזה סוגי הערכה רוצים במערכת? אילו דגשים צריכים להיות להערכה? אילו נושאים או תחומים חשוב שיהיו מוערכים? באיזה אופן? כל זה עדיין פרוץ ליוזמות שונות מהשטח. בוודאי שלא נערך דיון בסוגיות כמו: היכן משתלבות המכללות בתהליך? האם כקבלן פסיבי או כגופים שמתווים את עקרונות הכשרת המורים בישראל, ותחום הערכה בכלל זה? איזו אמירה יש להן לגבי תחום ההערכה בהכשרת מורים?

וכשאף אחד לא שואל את השאלות, מי שבא עם התשובות יוצר את המציאות.

נספחים

רכז הערכה בית-ספרי

הגדרת התפקיד²

תפקידו המרכזי של רכז הערכה בית-ספרי הוא להוביל להטמעת תרבות הערכה בית-ספרית ובעקבותיה לקבלת החלטות פדגוגיות וארגוניות מבוססות נתונים. תרבות הערכה בית-ספרית משמעותה כי קהילת בית הספר היא קהילה לומדת, התופסת את ההערכה כמרכיב מרכזי בתהליך ההל"ה (הוראה-למידה-הערכה). קהילת בית-הספר עושה שימוש בכלי הערכה שונים באמצעות מנגנונים התומכים בנורמות ובערכים בית ספריים, כחלק אינטגרלי מעבודתה ו/או למידתה, תוך שיתוף עם בעלי תפקידים אחרים בצוות בית הספר ובכפיפות למנהל בית-הספר. תפקיד זה כולל תחומי ליבה, בהם יעסוק כל רכז הערכה בית-ספרי, ותחומים/דגשים אחרים העונים על צרכי בית הספר, מאפייניו, השקפת העולם של הרכז והתרבות הבית ספרית.

תיאור התפקיד

1. פיתוח תרבות הערכה פנים בית ספרית.

- א. להוביל פיתוח מקצועי של צוות המורים הבית-ספרי בתחומי מדידה והערכה, כולל שילובם של כלי הערכה חיצוניים ופנימיים.
- ב. להטמיע את התפיסה של "מדידה בשרות הלמידה" שמשמעותה חיזוק הקשר בין מטרות תכנית הלימודים ויעדי ההוראה, תהליכי הלמידה והקריטריונים להערכה (מעגל הל"ה); כתהליך מעגלי המאפשר לשפר את אפקטיביות ההוראה והלמידה.
- ג. לפתח בשיתוף עם מורים ובעלי תפקידים בבית-הספר תהליכים של הפקת תועלת מהערכה בתחומי פעולה שונים של בית-הספר
- ד. לעשות שימוש בממצאי הערכה לצורך תכנון תכניות העבודה הבית-ספריות

2. בניית מערך ארגוני ומנגנונים בית-ספריים:

- א. סיוע לצוות הניהול בהגדרת מטרות ויעדים מדידים וסיוע בניטור ובהערכת מידת השגתם.
- ב. ניהול הידע בתחום הערכה בבית-הספר כולל פיתוח מאגר כלי הערכה פנימיים ובניית מסד נתונים בית-ספרי.
- ג. סיוע במתן פרשנות ובהפקת תועלת מנתוני הערכה שנאספו בכלים חיצוניים (למשל: מבחני המיצ"ב החיצוניים והפנימיים, בחינות בגרות)
- ד. מפיק דוחות בהתאם לצרכים ולהזמנות של בעלי תפקידים בצוות בית-הספר. אחראי להוצאת דוחות תקופתיים לפי בקשת ההנהלה, או לפי דרישת גורמים חיצוניים מורשים.

² הניסוח בגוף זכר מטעמי נוחות בלבד והוא מיועד לנשים וגברים כאחד.

ה. מסייע למורים ולתלמידים בביצוע פעולות הערכה שהם יוזמים, בניתוח התוצאות יחד עם התלמידים והמורים, ובהסבר על פעולות הערכה המתבצעות בבית-הספר.

3. ניטור והערכת הישגי תלמידים :

א. הובלת תהליך של מעקב אחר התקדמות תלמידים וסיוע למורים במהלכי התערבות הנדרשים (הוראה מותאמת, למשל).

ב. מפרש ומשתמש בצורה מושכלת בנתונים קיימים, בדוחות שמקבל ביה"ס, במאמרים, במאגרי מידע, מפיק משמעויות ומסקנות לביה"ס ומציג אותן להנהלה ולצוות המורים.

ג. הנחיית צוותים בית ספרים לגבי הערכת תלמידים, הערכת הישגים והערכת ההתקדמות בהישגים, שימוש בשיטות הערכה מגוונות וחדשניות, שימוש בתוצאות ההערכה לשיפור ההוראה. סיוע לצוותי המקצוע/השכבה, מורים והנהלה בתכנון מערך הערכה פנימית וחינונית ברמת הכיתה והמקצוע.

ד. הערכת התפקוד החברתי של תלמידים ומרכיבי אקלים וסביבה פדגוגית בבית הספר.

ה. הכנסת דרכי הערכה מגוונות לתהליכי הוראה ולמידה המותאמים לשונות התלמידים בכיתה.

4. הערכת תכניות בית ספריות :

א. איתור צורכי ההערכה של ביה"ס – יחד עם מורים, ההנהלה והתלמידים.

ב. יוזם, מרכז ומבצע הערכת ביצוע תכנית עבודה בית-ספרית בהתאם למטרותיה המוגדרות, ביחד עם הנהלת בית-הספר. דוגמאות לתכניות הערכה מסוג זה: פרויקטים ייחודיים, עבודת היועצת, מועצת תלמידים, שביעות רצון ממורים, רמת אלימות, איחורים והיעדרויות, אקלים בית-ספר ועוד.

5. מנהל ממשקי עבודה ומו"מ עם גורמי הערכה חיצוניים ומהווה חוליה מקשרת בין ביה"ס לתכניות והערכות חיצוניות. יכיר ספקי הערכה חיצוניים וכלי הערכה חיצוניים, על-מנת להשיג לבית-הספר כלים מקצועיים הדרושים לביצוע פעולות הערכה. במקרה הצורך – מפעיל מערך הערכה חיצוני לבחינת נושא שלגביו נמצא הצורך בהערכה כזו.

נישורים נדרשים

יכולת מקצועית:

- ידע ומומחיות בתחום שיטות כמותיות ואיכותניות
- היכרות עם כלי הערכה מגוונים
- ידע ויכולת לשלב בין הערכה מסורתית וחלופות בהערכה
- ידע ביצירת כלי הערכה תוך התייעצות עם מומחים חיצוניים
- שליטה בקריאת דוחות, כתיבת דוחות ניתוחם והצגתם
- יכולת לעבד ולנתח מידע בצורה בהירה
- יכולת להציג מידע בצורה בהירה
- שליטה במערכות מידע ממוחשבות, בחיפוש באינטרנט, באקסל, במנב"ס וכד'

יכולת בין-אישית:

- תקשורת בין אישית גבוהה
- יכולת לתת משוב וליצור יחסי אמון

- כישורי הנחיה והדרכה
- יכולת שיתופיות – לשתף, להשתתף ולהיות שותף

יכולת אישית:

- כושר מנהיגות וניהול, יכולת להוביל צוות
- כושר אנליטי גבוה
- חריצות ומסירות

דרישות סף

- א. ותק של חמש שנות הוראה.
- ב. ידע והבנה פדגוגית - הכרת מערך הבחינות החיצוניות והפנימיות, הכרת הנהלים, הסטנדרטים ודרישות תכנית הלימודים (הרלוונטי למוסד בו הוא עובד).
- ג. איש צוות מן המניין, שהיקף משרתו לפחות 80% בבית-הספר, בעל יושרה ואמינות מקצועית בתחומו.
- ד. בעל תואר שני בחינוך עם התמחות בשיטות מחקר מדידה והערכה או בעל תואר שני אחר (המוכר ע"י המועצה להשכלה גבוהה) שהשלים בהצלחה התמחות אקדמית בתחום מדידה הערכה (במסגרת מאושרת ע"י ראמ"ה).

פירוט ההשתלמויות בפסגות**1 הוראת הערכה ומדידה רב מימדית בכיתות אולפן 28 ש'**

נושאי למידה עיקריים – הערכת הלומדים ובעיקר הערכת הישגים באמצעות מבחנים.

מכשירים: מספר מורים ממכללת אורנים

אוכלוסיית היעד: מורים המלמדים עברית באולפנים, ניכר היה שההשתלמות הינה היכרות ראשונית בסיסית.

מבנה ההשתלמות: משולב הקניית ידע תיאורטי והתנסות מעשית בתכני השיעור.

מטלות ההשתלמות – על פי נושאי המפגשים: תכנון ובניית מבחן, בניית מחוון. כתיבת רפלקציה וסיכום עיקרי הידע.

פריטים ביבליוגרפים – 12 פריטים בכל מפגש, אין פריטים באנגלית. (נבו, בירנבוים, וליצקר, תמיר). אין חובה או איזכור לקריאה על ידי המשתלמים. תכני הפריטים: מבחנים, הערכת הישגים, אינטליגנציות מרובות,

היזמה רובה ככולה הייתה של המפקחת על "חינוך למבוגרים" הסיבה העיקרית ליוזמה הייתה חוסר שביעות רצון מהאופן בו מתנהלים מבחני הידע באולפן ללא סטנדרטים קבועים ללא כללי ציינון דבר אשר מותר תמיד סימני שאלה האם באמת נבדקים הרכיבים הנכונים, האם הסקת המסקנות היא נכונה, האם הציינון נכון ובאופן כללי האם תמונת המציאות המתקבלת מהמבחנים מעידה באופן קרוב ככל האפשר למציאות.

2 – נאמני הערכה 112 ש'

נושאי לימוד עיקריים: הכרת גישות ושיטות בהערכה, תפקיד נאמן ההערכה, מיון כלי ההערכה השונים, בניית מחוונים, שילוב כלי הערכה בהוראה. בניית תכנית הערכה, הגדרת נושאי הערכה, איסוף נתונים ממקורות בית ספריים, ניתוח ומיפוי נתונים המבוססים על המיצ"ב, קביעת מדיניות הערכה ביה"ס קביעת האני מאמין בנושא הערכה, הובלת הנושא בביה"ס.

מכשירים: ההשתלמות מועברת על ידי שתי מנחות מהאוניברסיטה הפתוחה. יש להשתלמות אתר. פורום בו מתקיים דיון פורה ותדיר בין המרצה למשתלמים ובין המשתלמים לבין עצמם. **קהל היעד** 20 מורים מבתי ספר על-יסודיים ערביים. באים בעקביות בדרך כלל נוכחות מלאה. מבצעים את המטלות הנדרשות ומתייחסים להשתלמות ברצינות גבוהה ביותר.

מבנה ההשתלמות: משולב הקניית ידע תיאורטי והתנסות מעשית בתכני השיעור.

מטלות ההשתלמות: המשתלמים מתבקשים להגיש ממצאים של ניתוח נתונים הקיימים בביה"ס. הכנת תוכנית הערכה שנעשית עם מנהל וצוות ביה"ס. ועבודת סיכום

היזמה - של מנהלי הפסג"ה. רואים בהערכה תחום חשוב ביותר ומעוניינים להתמקצע ולהטמיע בבתי הספר. בעיקר כיוון שיש חוסר שביעות רצון מהאופן בו מתנהלים המבחנים. ללא עקביות, סטנדרטיזציה, עקרונות. בתי הספר הערביים רמת הלימודים נמוכה, המבחנים נבנים

באופן אינטואיטיבי ללא שום קווים מנחים ללא ידע וללא מקצועיות. רואים בהכנסת ההערכה איזה שהוא נדבך בדרך להתמקצעות ושיפור המערכת החינוכית הערבית.

3 צוותי הערכה בית ספרית – תכנית דו שנתית. 112 שעות

נושאי לימוד עיקריים – תרבות הערכה בית ספרית- מה היא תכנון תכנית הערכה, הערכת תהליכי הערכה, הע' הישגים לימודיים, הע' התנהגויות לימודיות, מושגים ואסטרטגיות בניתוח איכותני, ניתוח שאלונים. כלי הערכה- משוב, ראיון, שאלון, תיעוד, דיווח ע"פ וכתב, **מכשירים**: מרצה ממכללת אחוה, בנוסף מדריכה מטעם הפסג"ה המדריכה את המשתלמות בהכנת המטלות והפרויקטים.

קהל היעד: מיועדת לצמד נציגים מביה"ס כשהמטרה היא להקים צוות בית ספרי שיעסוק בהערכה הכללית בית ספרית. המטרה העיקרית של ההשתלמות היא הטמעת תרבות הערכה בית ספרית. בבתי הספר שברחובות.

מבנה ההשתלמות: משולב הקניית ידע תיאורטי והתנסות מעשית בתכני השיעור. קבלת הדרכה ממנחת הקבוצה.

מטלות ההשתלמות

הגשת תיק המתעד ומעריך קידום אישי וקידום בית ספרי בתחום ההערכה, כולל: מיפוי תהליכי הערכה בבית הספר (בתחילת השנה ובסיומה).

ניתוח תהליכים (נבחרים) בית ספריים, המשקפים את הנושאים שנלמדו בהשתלמות: א. העברת משימת מבחן בכתה, ניתוח התוצאות וכתובת תוכנית עבודה בעקבות ניתוח הממצאים.

ב. צפייה בשלושה תלמידים במשך 4 שיעורים באמצעות הכלי "התבוננות מכוונת" – ניתוח תוצאות הצפייה ובניית תוכנית בעקבות ניתוח הממצאים.

דו"ח מסכם להערכת תהליך ו/או תכנית בית ספרית(איסוף, תיעוד וניתוח אירועי ההערכה בהלימה לתכנית הערכה שתיבנה ובדגש על סיכום המלצות אופרטיביות כבסיס להמשך פעולה. רפלקציה על תהליכי השינוי בתחום האישי והבית ספרי.

יזומה: מנהלת הפסג"ה + מפקחות.

על ההשתלמות: לפני ההשתלמות חובר בפסג"ה מסמך מטרים ובו הנחיות למנהלי בתי הספר אלו תנאים עליהם לאפשר לצוות המשתלם, וכן מהן הדרישות בהן צריכים המועמדים לעמוד. המסמך משקף תפישת הערכה כפונקציה חיונית ביותר בבית הספר לשם למידה התפתחות והתמקצעות. המסמך מדבר על "הערכה" כאורח חיים בית ספרי. ולצורך כך חייבים להתקיים תנאים של שיתוף פעולה מצד כל הגורמים, לסגל אורחות עבודה שיטתית. ניכר שנעשה מאמץ לשתף ולשלב את בתי הספר ממנו מגיעות המשתלמות בהצגת תוצרים וימי "שיא" משותפים בסוף השנה. המשתלמות

4 **ההערכה בשרות ההוראה הלמידה וההישגים מרצה 56 שעות +16 שעות מתוקשבות.**
נושאי לימוד עיקריים: מושגי יסוד בהערכה, הערכה מסכמת והערכה מעצבת, הערכה פנימית וחיצונית. תפקיד רכז/ת הערכה, מערך מבחנים בית ספרי, בניית מבחנים / עבודות, הטקסונומיה של בלום. מהימנות ותוקף המבחנים, ניתוח פריטי המבחנים, תורת המיפויים - חרדת מבחנים, דרכי משוב לתלמידים, מדיניות תיקון מבחנים, ציונים ומשקלות לתעודות, התלמידים, ההורים והתעודות, חלופות בהערכה, כלי הערכה. כתיבת דו"ח הערכה.

מכשירים: מרצה + אתר מלווה לקורס

קהל יעד: משתתפים 14 משתלמים.

מבנה ההשתלמות: ההשתלמות נושאת אופי פרקטי כשהמטרה הינה למידה תוך כדי ביצוע הערכה. (עפ"י מודל קרב)

מטלות ההשתלמות: כתיבת הצעות מחקר, בניית כלים, ניתוח נתונים והסקת מסקנות.

6 **תרבות והערכה בית ספרית 56 ש'**

נושאי לימוד עיקריים: – מושגי יסוד בהערכה בחינוך, הערכת תלמידים, הערכת מורים, הערכת תוכניות לימודים וחומרי למידה, הערכת פרויקטים בית ספריים, הערכה פנימית וחיצונית..

מכשירים: מרצה

קהל יעד: צוות בית ספרי מנהל/ת-מורה

מבנה ההשתלמות: שילוב בין ידע תיאורטי להתנסות ורכישת פרקטיקה

מטלות: מיפוי תהליכי הערכה בבית הספר ניתוח תהליכים (נבחרים) בית ספריים, המשקפים את הנושאים שנלמדו בהשתלמות

יזמה: פיקוח

7 **הערכה בית ספרית 56 ש' בחסות קרן קרב-** (בתי ספר לחינוך מיוחד)
נושאי לימוד עיקריים: הערכה בית ספרית, בחירת מושאי הערכה, ניסוח שאלות הערכה, שיטות וכלים, תיקוף כלי הערכה, מושגי יסוד בסטטיסטיקה, כתיבת דו"ח הערכה, יישומי הערכה
מבנה ההשתלמות: שילוב בין ידע תיאורטי להתנסות ורכישת פרקטיקה.
קהל יעד: מנהלי בתי הספר וצוותי הערכה.

מטלות: ביצוע משימות יישומיות של התכנים הנלמדים תוך כדי ההשתלמות.

יזמה: פיקוח

על ההשתלמות: ההשתלמות מחולקת לשני חלקים, 28 שעות תשעה מפגשים ללמידה, ועוד 28 שעות הן הדרכה פרטנית לכל ביה"ס המשתתף בהשתלמות. במסגרת ההדרכה מטמיעים את ההערכה בביה"ס, שיתוף המנהלת והצוות, תרגול ויישום הלכה למעשה של תכני ההשתלמות, בחירת מושאי הערכה וכל תהליך הלמידה השיתופי.

8 הערכה פנים בית ספרית כמחוללת שינוי - ש"ש: 68 שעות + ליווי והדרכה בבתי הספר בהתאם לצורכי המשתלמים. (השתלמות רב שנתית זו השנה השנייה)
נושאי לימוד עיקריים: שנה ראשונה מושגים בסיסים בהערכה ומדידה מזווית של הערכה איכותנית. שנה שניה: דגש על לימוד של כלי מחקר כמותניים ועל מספר היבטים ארגוניים ובינאישיים שונים בתוך בית הספר בהם הערכה מחוללת שינוי. בניית מערך מחקר, סוגי מחקר, שיטות לאיסוף נתונים כמותיים ואיכותניים, שאלון וסקר, מהימנות ותוקף כלי מחקר, קידוד וארגון נתונים, הכרות עם מצב תוכניות הערכה בית ספריות הנערכות בהשתלמות, הערכה ושינוי ארגוני בבית ספר.

מבנה ההשתלמות: שילוב בין ידע תיאורטי להתנסות ורכישת פרקטיקה. התנסות בפרוייקט הערכה ודרכו נלמדים המושגים העיקריים (גישה שפותחה על ידי קרב)

מכשירים: בשנה הראשונה 2 שני מרצים שתחום המומחים למחקר איכותני. בשנה השנייה מרצים העובדים באופן משולב ואשר מומחיותם מחקר כמותי, איכותני ויעוץ ארגוני.
קהל יעד: מורים מובילי הערכה בית ספרית (נבחרו ואושרו על ידי מנהלי בתי הספר), מבתי ספר יסודיים ותיכונים באיזור

על ההשתלמות: השתלמות זו הנה חלק מתוכנית השתלמויות רב שנתית שמטרתה להבנות צוותים מובילי הערכה בית ספרית. תוכנית ההשתלמויות, תוכננה להיות דינאמית ויישומית, במטרה לפתח תרבות הערכה בית ספרית ולסייע בתהליכי ההטמעה. נבנה ציר מרכזי, אולם קיימת הענות לצרכי השטח ובהתאם נערכים שינויים בתכני המפגשים. הרעיון המנחה את ההשתלמות הוא לחולל ולחלחל שינוי בתחום הערכה הבית ספרית באמצעות ליווי פרויקטים של הערכה. וגישה ביניהם ובין יצירת השינוי הארגוני ושינוי בתפיסת תפקיד המעריך הפנים בית ספרי. תחום הערכה במבט ארגוני מתוכנן להתרחב בשנת הלימודים הבאה (תשס"ח).

9. "הערכה בית ספרית". השתלמות קצרה, 28 שעות

נושאי לימוד עיקריים: לא ניתן סילבוס. התכנים בעיקרם הינם תיאורטיים כללים היכרות עם מושגי יסוד בהערכה.

מכשירים: המרצה רכזת הערכה של הפסג"ה

קהל יעד: למנהלות + מורות נציגות מביה"ס.

הכשרה ורקע של מרצים המלמדים הערכה באוניברסיטאות

אוניברסיטה	תואר	הכשרה ורקע	רקע עיסוק בהערכה
1	ד"ר	מגמה למחקר והערכה אוניברסיטת תל אביב	הכשרה פורמלית +ניהול והערכת פרויקטים כתיבת תכניות והוראה
2	(דוקטורנטית) M.A	מגמה למחקר והערכה אוניברסיטת תל אביב	השכלה פורמלית הערכת פרויקטים, הוראת הערכה
3	ד"ר	תואר שלישי הוראת המדעים תואר שני ביולוגיה	פיתוח כלי הערכה לסביבה מתוקשבת ב עבודת דוקטורט. פרוייקט 2000
4	ד"ר	מדעים	למידה מהשטח כמערכת מורים והתנסות בדוקטורט
5	ד"ר	ספרות ותולדות עם ישראל, חינוך	פיתוח כלי הערכה בעבודת הדוקטורט
	ד"ר	יעוץ, חינוך	הוראת סטטיסטיקה ושיטות מחקר.
6	ד"ר	פסיכולוגיה, סטטיסטיקה ושיטות מחקר	הוראת סטטיסטיקה ושיטות מחקר
7	ד"ר	פיסיקה, כימיה, שיטות מחקר וסטטיסטיקה	הוראת הערכה,

רשימת מקורות

- איל"ת (2002) - האגודה הישראלית להערכת תוכניות, סיכום סקר שהועבר בין חברי האגודה.
- הרטף, ח', גנור, מ', רום, א', שלטון, ח' (2007) מדריך לתכנון השתלמויות במדידה והערכה בחינוך לשם פיתוח מקצועי של עובדי הוראה. הראשות הארצית למדידה ולהערה (ראמ"ה) משרד החינוך והתרבות.
- כפיר, ד. וגולן-קוק פ. (2000). שילוב מערכת הערכה קבועה בתוכניות האגף לשח"ר של משרד החינוך.
- לוין-רוזליס, מ' ושוחט-רייך א' (בדפוס). זהותם המקצועית של אנשי הערכה בישראל. אצל: מ. לוין-רוזליס ור. סויה (עורכות). ההערכה בישראל סוגיות ודילמות. הוצאת אוניברסיטת בן-גוריון.
- נבו, ד. (1989). הערכה המביאה תועלת- הערכת פרויקטים חינוכיים וחברתיים. גבעתיים: דפוס פלאי.
- נבו, ד. (2001). הערכה בית-ספרית- דיאלוג לשיפור בית הספר. אבן-יהודה: הוצאת רכס.
- 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 Presentation at the Evaluation Café, The Evaluation Center, Western Michigan University.
- Cousins, J.B., & Aubry, T., (2006) Roles for Government in Evaluation Quality Assurance: Discussion Paper. Centre of Excellence for Evaluation, Treasury Board of Canada, Secretariat: Ottawa
- Datta, L.-E. (2003). The evaluation profession and the government. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), International Handbook of Educational Evaluation (pp. 345-360). Boston: Kluwer.
- Guba, E. G. (1978). Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation. Los-Angeles: University of California.
- Gussman, T. K. (2005, May). Improving the professionalism of evaluation. Ottawa: Centre for Excellence in Evaluation, Treasury Board Secretariat of Canada.

House, R.J. (1993). Evaluation as an institution and profession. In Ernest House (Ed.), Professional evaluation: social impact and political consequences. Newbury Park, CA: Sage.

Jones, L. V. & Olkin, I. (Eds.) (2004). The nation's report card: Evolution and perspectives. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Levin-Rozalis, M., (2000). "Abduction, a logical criterion for program evaluation" *Evaluation, the international Journal of Theory, Research and Practice*. 6 (4), 411-428

Levin-Rozalis, M., Rosenstein, B., Cousins, B., (accepted). Precarious Balance: Educational evaluation capacity building in the era of globalization. In: Brad Cousins and Katheryn Ryan (eds.) *Handbook on Evaluation in Globalized Society*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rossi, P.H., Freeman, H.E. & Wright, S.R. (1979). Evaluation: a systematic approach. USA: Sage Publications.

Stigging, R. J. (1997). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10) 758-765.

Segsworth, R. V. (2005). Program evaluation in the Government of Canada; Plus ça change... Canadian Journal of Program Evaluation, 20(3), 173-195.

Shadish, W.R., Cook, T.D. & Leviton, L.C. (1995). *Foundations of program evaluation-theories of practice*. USA: Sage Publications.