

זהותם המקצועית של אנשי ההערכה בישראל

מירי לוי רוזליס ואפרת שוחט־רייך

תקציר

התשובה לשאלה האם לאנשי ההערכה בישראל יש זהות מקצועית משותפת ומובחנת, היא מורכבת. יש שונות רבה בין המעריכים שהשתתפו במחקר בהתייחס לרקע ממנו באו, להכשרתם המקצועית, למסגרת העבודה ולתפישותיהם את התחום ואת עצמם בתוכו. עם זאת, הממצא העיקרי בעינינו בהקשר זה הוא שרק כמחצית המעריכים בישראל תופשים את העיסוק בהערכה כעיסוק המרכזי. הממצאים הנוספים מראים מגמות סותרות, המקשות על הגדרת מרכיביה של זהות מקצועית משותפת של אנשי ההערכה הישראלים או אפילו על טענה שזהות כזו אכן קיימת. ההסברים האפשריים לכך נעוצים במספר גורמים הקשורים זה לזה, ארבעת המרכזיים בהם: תהליכים מבניים־היסטוריים; היעדר יוקרה; אופי ההכשרה המקצועית; חסר בפרקטיקה ברורה ואי־בהירות בהגדרת התפקיד.

מבוא

האם לאנשי ההערכה בישראל זהות מקצועית משותפת ומובחנת? ואם כן – מהי? על שתי שאלות אלו ינסה מאמר זה לענות באמצעות ממצאי מחקרים שונים וניתוח הסיטואציה העכשווית בישראל. חיפוש התשובות ישען על מחקר שבדק את השאלות האלו לצד שאלות נוספות, (שוחט־רייך, 2006) ומתוך ניסיון לפזר את הערפל מעל לתחום ההערכה בישראל ולראשונה לתאר אותו ואת הזהות המקצועית של ציבור העוסקים בו. אופייה המגוון והעשיר של ההערכה בעולם ובישראל, מאפשר להתאים אותה

למגוון רחב של נושאים, תוכניות ופרויקטים בתחומים שונים, אך בר-זמנית גם יוצר אי-בהירות כלפי מהות ההערכה, מטרתיה, ותפקידיה, דרכי עבודתה והסטנדרטים המקצועיים שלה. עובדה זו מצידה משפיעה על הגדרת הזהות המקצועית של העוסקים בהערכה. זהות מקצועית (להבחין מפרופסיה) היא אחת מבין זהויות רבות שאדם בונה בחייו בעזרת תהליכי סוציאליזציה, כאשר כולן יחד מרכיבות את ה"אני" שלו ואת תפישתו העצמית (Erikson, 1968; Wah Tan, 1997; Beijgaard, Verloop & Vermunt, 2000). זהות בכלל, וזהות מקצועית בכלל זה, היא מושג חמקמק. הגישות המקובלות היום לחקר זהות מדברות על זהות כמשהו מרובה-פנים ומשתנה אשר מתפתח לאורך החיים והניסיון, ושהזהות היא בעצם הסיפור שהאדם מספר על עצמו (Czarniawaska, 1994; Maalouf, 1998; Vandenbroeck, 1999).

הבניית זהות מקצועית של עובדים החלה כחלק מהתפתחות ההתמקצעות והפרופסיות בסוף המאה ה-18 (איזנשטרט, 1966; אביאלי-טביאן, 2003). בעבר, זהותו המקצועית של בעל המקצוע התבססה בעיקר על מומחיותו האובייקטיבית ועל מאפייני אישיותו. כיום הזהות המקצועית מתבססת על המסגרת המקצועית של התחום, מאופיינת לרוב בידע עיוני ומעשי מבוסס, בדוק ומתפתח, שנרכש בלמידה ובכשרה וכך משתכלל. בנוסף, מציבה המסגרת עקרונות בסיסיים המשקפים את ערכי המקצוע וכללי ההתנהגות המקצועית-אתית הנגזרים מאותם עקרונות (שפּלר, 2004).

פיתוח זהות מקצועית מושפע גם על-ידי תהליכים חברתיים המאפיינים את כניסת האדם למקצוע ואת העבודה בו. הכשרה מקצועית, תפישה חברתית של התחום, קבלה על-ידי מומחים מנוסים, ודמיון תכונות ייחודיות בינו לבין האחרים (כגון, קוד לבוש, נורמות התנהגות ושפה), הן מספר דוגמאות למורכבות ההשפעה מהותי בשמירה על זהות זו והיא ההזדהות האישית והקולקטיבית עם קוד האתיקה המקצועית, שמהווה את הבסיס הרחב עליו נשענים המקצוע עצמו, אנשי מקצוע והארגונים המקצועיים השונים (שפּלר, 2005).

עבודתו של אדם מספקת לו, בנוסף על זהות מקצועית, דרך לארגון החיים, להתפתחות וליצירת בטחון אישי-פיזי וכלכלי (House, 1993; שפּלר, 2005), ועל כן ההגדרה שאדם נותן לזהותו המקצועית היא בעלת חשיבות הן לתחושת ההשתייכות שלו לקהילה והן לגיבוש תפישתו והערכתו העצמית (Goffman, 1959, in Kirpal, 2004; Olesen, 2001).

אולסן (Olesen, 2001) רואה בפיתוח הזהות המקצועית תהליך המתרחש לאורך כל החיים, וסבור כי פיתוח זהות מקצועית מורכב משני יסודות אובייקטיביים:

זהותם המקצועית של אנשי ההערכה בישראל

שייכות לגוף מקצועי ועבודה מעשית הכוללת אינטראקציה עם אנשים אחרים, משימות ושינויים המתגרים את בעל המקצוע. גלזר (Glaeser, 2000, in Bain, 2005) ממשיך קו מחשבה זה וטוען כי בנוסף על העבודה, גם תרבות העבודה משפיעה על זהותו של אדם, ומכאן, שבניית זהות מקצועית יכולה להיעשות באחת מחמש דרכים: באמצעות הפעולות שבעבודה, התוצר הסופי שלה, יוקרת העבודה, יוקרת הקונטקסט החברתי בו היא פועלת, ומעמדה ביחס לעבודות אחרות.

קירפל (Kirpal, 2004) גורסת שזהות מקצועית נבנית באינטראקציה עם החברה ומציעה מודל בעל שלושה ממדים בלתי-תלויים המשפיעים זה על זה – ממד מבני, חברתי ואינדיבידואלי-פסיכולוגי, אשר בונים את זהותו המקצועית של עובד. הממד המבני מתייחס לקונטקסט התרבותי וההיסטורי שבו החברה תופשת את משמעות העבודה בה (concept of work) ומחויבותה אליה, כמו גם את התפתחות שוק העבודה, קשריה עמו, ויחסי האנוש בעבודה. בממד החברתי מתרחשות אינטראקציות של היחיד עם יחידים, קבוצות ומוסדות שונים במסגרת עבודתו, ובו מתחוללת השפעתן של קהילות העבודה והלמידה ההדרית על גישת היחידים לארגון. היחס לארגון אשר נתפש גם כזהות קולקטיבית היוצרת הבחנה בין "אנחנו" ו"הם" – הבחנה העשויה ליצור אחדות והתקדמות, אך גם סגירות וחוסר פתיחות לשינויים. ואילו הממד האינדיבידואלי-פסיכולוגי מתייחס הן להיסטוריה המקצועית של הפרט והן לתפישתו את הקונטקסט של עבודתו בחייו הפרטיים. קירפל מוסיפה כי בפיתוח הזהות המקצועית יש חשיבות רבה להתמחות, לעבודה בשטח עם קהל היעד ולקהילה המקצועית (association), כמו גם לסטטוס של המקצוע.

במאמר ננסה להבין את זהותם המקצועית של המעריכים בישראל באמצעות שלושת ממדיה של קירפל, והיכן שניתן להשוות לנעשה בעולם. הנתונים במאמר זה נשענים במידה רבה על מחקרה של אפרת שוחטר-רייך שמוצג לעיל.

שיטה

הגיון החקר: המחקר הנוכחי נערך על פי הגיון החקר האבדוקטיבי (Peirce, 1955). הבחירה בהגיון חקר אבדוקטיבי למחקר זה היא תולדה של הידע הספרותי המועט ביחס להערכה בישראל בכלל, ולזהותם המקצועית של מעריכים בה בפרט, ומהרצון לחשוף לראשונה ולבחון את קיומה של זהות מקצועית בקרב המעריכים בארץ. הגיון החקר האבדוקטיבי, אשר הוגדר על ידי פירס בתחילת המאה העשרים, מייצג תהליך של חיפוש אקספלורטיבי של הסברים לעובדות בשטח ללא ידע או

השערות מוקדמות. ההסבר הארעי הופך להשערה, לשאלה לבדיקה (hypothesis in probation) שמנסה להרחיב את הן טווח העובדות שנלקחות בחשבון והן את ההסבר לאותן עובדות, הסבר שמצידו הופך שוב להשערה ונבחן הלאה עד לניסוח הסבר מספק (לויין-רוזליס, 2005; Levin-; Josephson & Josephson, 1996; Rozalis, 2000; Peirce, 1955).

מהלך המחקר: המחקר נערך בשני שלבים (1) ראיון פתוח למדגם ייצוגי של שבעה מעריכים ו-(2) שאלון סגור שעליו השיבו 80 אנשי הערכה. הראיון: בשלב הראשון, השתתפו שבעה אנשי הערכה בולטים בארץ – חמש נשים ושני גברים – בראיון שמטרתו להעלות תמות מרכזיות לגבי תפישת אנשי ההערכה את ההערכה בישראל, את אפיונה כפרופסיה ואת הזהות המקצועית שלהם המרואיינים הגיעו מתחומי דעת מגוונים, שכללו רווחה, חינוך, פסיכולוגיה, סוציולוגיה וייעוץ ארגוני; היו ביניהם אנשי אקדמיה לצד עצמאיים; כאלו שלמדו הערכה בצורה פורמאלית וממדית, ולעומתם כאלו שלמדו מהשטח; מעריכים פנימיים וחיצוניים; ומרואיינים המגדירים עצמם כמעריכים, לעומת כאלו שלא. בנוסף, הייתה שונות במספר שנות העיסוק בהערכה ובסוגי ההערכה בהם עוסקים, החל מהערכת מדיניות או ייעוץ ארגוני ועד הערכה מקדמית, משתפת או מעצבת. מטרת הבחירה במעריכים אלו הייתה ניסיון לבנות דגימה ייצוגית רחבה ככל האפשר.

השאלה הפותחת את הראיון הייתה "ספרי לי על עבודתך כמעריך/ה", והוא המשיך והתפתח כשיחה שבה ניסתה החוקרת לקבל מהמראיינת/ת הסברים וסיפורים רבים ככל שניתן, על תהליך העבודה, תפישתה, הגדרותיה, ומקומה של ההערכה בזהות המקצועית שלו/ה.

עיבוד הראיונות נעשה בעזרת ניתוח שטחות (Facet Analysis Theory; Guttman & Greenbaum, 1998; Levy, 1998; Shye, 1998).

השאלון (ראה נספח): השטחות במשפט המיפוי שימשו לבנייה של שאלון סגור. חלק מההיגדים בשאלון נלקחו ישירות מהראיונות, חלק אחר נוסח על סמך משפט המיפוי. השאלון הופץ באמצעות הדואר האלקטרוני לכל אנשי ההערכה ברשימת התפוצה של איל"ת-האגודה הישראלית להערכת תוכניות, רשימה שכללה את חברי האגודה אבל גם את כל מי שאי פעם השתתף בכנס או ביום עיון של האגודה. לשאלון השיבו 80 איש.

ממדי הזהות המקצועית של המעריכים בישראל

הממד המבני

היבט ההיסטורי

גם ההערכה, בדומה לזהות המקצועית, צמחה בעקבות המהפכה התעשייתית ועליית הקפיטליזם, אשר דרשו שינוי תפישתי בנוגע לכלל אורחות החיים, ביניהם הקצאת המשאבים הממשלתית וקבלת ההחלטות בחברה המשתנה (House, 1993). 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 כעשרים שנה מאוחר יותר, כתחום שנועד לבחון אם יוזמות חברתיות של הממשל בתחומי הבריאות והחינוך, שנועדו להתגבר על ההשלכות השליליות של העוני במדינה, אכן משיגות את מטרותיהן (House 1993; Shadish, Cook & Leviton, 1995).

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

תמורות שחלו בתפישת חשיבות ההערכה בשנים האחרונות הובילו לכך שנראה כי 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). 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 בעשור האחרון עלה משמעותית מספרן של האגודות הלאומיות להערכת תוכניות והוקם ה-IOCE, ארגון בינלאומי לשיתוף פעולה בהערכה (Cousins, 2006; Datta, 2003; Gussman, 2005; Segsworth, 2005; Chianca, 2004).

בד בבד עם העלייה בהכרה בחשיבותה של ההערכה והתבססותה כתחום חינוכי, בשנים האחרונות נכנסו נשים רבות אל התחום שהיה גברי בעיקרו, תהליך אשר לדעת כותבים שונים, השפיע לרעה על הסטטוס המקצועי של התחום (Bergmann, 1986, in House, 1993).

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

תהליכים מבניים היסטוריים בישראל

בדומה לחוקרים אחרים שעוסקים בשאלה (Bergmann, 1986, in House, 1993; Kirpal, 2004), קירפל (Lewis, 2003) מייחסת חשיבות להקשר התרבותי וההיסטורי שבו נתפש תחום המקצועי בחברה. ואמנם, בחינת הממד המבני-היסטורי, מראה כי הרקע לצמיחתו של תחום ההערכה בישראל שונה מזה שבמקומות אחרים בעולם, דוגמת ארה"ב, קנדה וחלקים נרחבים של אירופה. בעוד שבמדינות אלה צמח תחום ההערכה כתגובה לשינויים ולצרכים מדיניים ופוליטיים, ובמטרה להפיץ אותה ולתת לה תוקף מדעי, התרחבה לאקדמיה ולגופים פרטיים (כפיר וגולן-קוק, 2000; נבו, 1989; נבו, 2001; House, 1993; Chianca, 1993; Guba, 1978; Levin-Rozalis, 2000; Renzuli, 1975; 1993); בישראל צמחה הערכה כתגובה לצורך של השדה.

בארה"ב למשל, גובתה ההערכה על ידי הממשל הפדראלי בחקיקה שמחייבת מאז 1992 ליווי של הערכה בכל פרויקט הממומן על ידו (House 1993; Shadish, 1993; Cook & Leviton, 1995; Chianca, 2004; Patton, 1997; www.uneval.org). בקנדה נוסחה מדיניות הערכה לראשונה ב-1977 (Cousins, 2006). מצד שני הדרישה של רשויות החינוך בארה"ב למערכים ניסויי – RCT (randomized controlled trials) יוצרת התערבות שמכתיבה דרכי עבודה מקצועיות. מצב דומה יש בבריטניה שם הלחץ של הממשלה לניהול מבוסס נתונים (evidence-based) מכתוב אף הוא דרכי עבודה, אם כי שם גם הביא לחץ זה להתמקצעות נוספת של מערכים (Gussman, 2005).

כיוון הצמיחה של ההערכה בארץ היה הפוך לכיוון הצמיחה שלה בעולם: צמיחת ההערכה בישראל הייתה בעיקר מתוך גופים פרטיים ומעט מקרב אנשי האקדמיה, ובאופן כמעט מוחלט בעקבות דרישות של קרנות פרטיות, בעיקר מחו"ל. רק בשנים האחרונות זוכה ההערכה לאימוץ חלקי מצד סוכנויות שלטוניות שונות (המלצות ועדת היישום לשילוב הערכה פנימית בבית-הספר, Schwartz, 2004; 1998). אולי בגלל הכיוון ההפוך של התפתחות התחום, הייתה כניסת ההערכה לתודעה איטית יחסית. לפני שלושים שנה, כאשר בקנדה נוסחה מדיניות הערכה לראשונה, היו בארץ קומץ אנשים אשר ידעו מה זו הערכה כתחום דעת מובחן.

קורסים בודדים ראשונים בהערכה בישראל ניתנו בסוף שנות ה-70 באוניברסיטה העברית, בבית הספר לעבודה סוציאלית בתל-אביב ובמחלקה למדעי ההתנהגות באוניברסיטת בן-גוריון. ב-1979 נפתח באוניברסיטת תל-אביב מסלול לתואר שני בשיטות מחקר, מדידה והערכה, שעד היום סיימו אותו עשרות בודדות בלבד. נראה כי להבדלים המבניים האלה בכיווני הצמיחה של התחום יש לייחס את ההבדל בין מסגרות העבודה של המעריכים הישראליים לבין אלו של עמיתיהם בעולם. ממצאי המחקר מלמדים כי מרבית המעריכים עובדים במסגרות פרטיות (עבודה עצמאית או חברה פרטית) או אקדמאיות (אוניברסיטה או מכללה). 75% מהמשיבים לשאלון המחקר עובדים במסגרות אלה (שוחט-רייך, 2006). בעוד שעל פי מחקר של שדיש ואפשטיין (Shadish & Epstein, 1987) מרבית המעריכים בארה"ב עובדים בגופי שלטון, רק 17.5% מהמשיבים עובדים במסגרות אלה בישראל (שוחט-רייך, 2006). כלומר, סדר המסגרות בארץ, כמו כיוון צמיחת התחום, הפוך לעומת המצב בעולם.

למעשה הייתה כאן חממה לניסיונות, לצמיחה איטית ורכה-משהו של התחום. הניתוק ממוסדות שלטוניים הביא לכך שההערכה בישראל מחוברת מאד לשדה, רגישה אליו מאד ומשמשת בעיקר לצורך למידה של התוכניות והפרויקטים עצמם. בארץ נעשתה 'הערכה רגישת תרבות', 'רגישת הקשר', 'הערכה משתפת' ו'הערכה מעצימה' בלי לקרוא לדברים בשם, ולפעמים אף לפני שהיה להם שם. בכך יתרונה היחסי הגדול של ההערכה בישראל. אלא שמה שאיפשר את היתרון, יצר גם את החסרונות הגדולים של תחום ההערכה בישראל. החממה נוצרה לא רק בגלל ניתוק מהמוסדות מקבלי ההחלטות אלא גם בגלל ניתוק מאנשי מקצוע ומהנעשה בעולם. העובדה שלא אנשים מישראל הם אלו שהמשיגו את דרכי העבודה המקובלות כאן, היא רק סימפטום למצב שבו תחום ההערכה בישראל למעשה מנותק וסגור בתוך עצמו. על פי הצהרתם בשאלון רק 17.5% מהמשיבים מפרסמים בכתבי עת מדעיים, רק 13.8% חברים בארגוני הערכה בעולם ורק 28.8% הציגו בכנסים בחו"ל, לאו דווקא כנסים שעוסקים בהערכה (שוחט-רייך, 2006).

לתחושתם של מעריכים רבים, חלקו של תקציב ההערכה מכלל תקציב הפרויקט אינו מספיק (איל"ת, 2002). נושא זה זוהה על ידי המעריכים שהשתתפו במחקר כאחת מהבעיות הרווחות בתחום. היעדר הכרה ממסדית בחשיבותו של תחום ההערכה ואי-הקצאת כספים לצורכי הערכה פוגעים לא רק בדימויי וביוקרה של התחום, אלא גם ברצונם של אנשים להיכנס אליו.

בסקר שערכה איל"ת (אגודה ישראלית להערכת תוכניות) בין חבריה התלוננו כשבעים אחוזים (70.83%) מהמשיבים על שכר נמוך ביחס להכשרתם בתחום ולהשקעתם בפעילויות הערכה שונות. מעל למחציתם (54.16%) דיווחו על

שביעות רצון בינונית בלבד מהחלק שמוקצה להערכה מסך תקציב הפרויקט, בעוד שכשבעים אחוזים מהם (70.83%) הצהירו כי הם מרוצים רק במידה בינונית מהשימוש שנעשה בתוצאות ההערכה על ידי המוערכים בארגון או בפרויקט. אחת ההשלכות של קצב הכניסה האיטי של ההערכה לארץ היא קושי ההערכה להפיץ את יתרונותיה בציבור ולייצב את מקומה כמרכזית ומשמעותית בפני האקדמיה והממסד, הן כתחום העומד בפני עצמו והן ביחס לתחומים אחרים (הוועדה למדידה ולהערכה בחינוך, 2004; Schwartz, 1998). חלק מההשלכות הן מיעוט התקציבים להערכה, חוסר הכרה אקדמאית בתחום, חוסר בהכשרה מסודרת וחוסר בסטנדרטים.

ההקשר הציבורי נכון להיום (אוגוסט 2006)

היעדר ההכרה הברורה בהערכה מצד הממסד, כפי שהראה מחקרו של שוורץ (Schwartz, 1998), והיעדר הכרה מצד האקדמיה (הוועדה למדידה ולהערכה בחינוך, 2004) שמתקשה להתייחס אל ההערכה כאל תחום אקדמאי העומד בפני עצמו, הן משום שהוא חסר ידע אחיד, והן משום היותו תחום עיסוק מעשי ולא תאורטי – תורמים כנראה לכך שגם הציבור בישראל אינו מכיר די את תחום ההערכה.

התחום היחיד בו קיים קשר בין תחום ההערכה לבין הממסד בישראל הוא תחום החינוך. נראה כי העובדה שהחלק הארי של המעריכים בישראל בא מתחום החינוך, מושפעת מהעובדה שמשרד החינוך מעריך את עצמו הן באמצעות קולות-קוראים של המדען הראשי, הן לאור ריבוי ההתערבויות בחינוך שמלוות בהערכה, הן באמצעות גף ההערכה, שבעקבות התקנות שתיקן משרד החינוך בעקבות הפעילות בשנת 2004 של כוח המשימה הלאומי לרפורמה בחינוך ("ועדת דברת") הפך לראמ"ה – ראשות ארצית למדידה והערכה, גוף שאחראי הן להערכה במערכת החינוך והן להכשרת המעריכים.

בנוסף על ההמלצה להקמת הראמ"ה הייתה בדו"ח כוח המשימה הלאומי ("ועדת דברת") (2004), המלצה לשלב איש הערכה בכל אחד מבתי הספר בישראל. בהמלצת וועדת היישום לשילוב הערכה פנימית בבית-הספר, נדונו הדרכים ליישום וההשלכות של איש הערכה מקצועי בכל בית ספר, ברשויות המקומיות ובמחוזות. השאיפה הייתה להכשיר אנשי מקצוע עם הכשרה אקדמאית גבוהה בדומה ליועצים החינוכיים. מכיוון שמדובר באלפי אנשי מקצוע קפצו עשרות גופים שונים על העגלה והחלו עוסקים בהכשרת אנשי הערכה לתחום החינוך. הרוב המכריע של ההכשרות הן קצרות מועד, ומספקות ידע כללי ושטחי בלבד. יוצאי דופן הם המגמה להערכה ומדידה במערכות חינוך באוניברסיטת בן-גוריון,

זהותם המקצועית של אנשי ההערכה בישראל

והמסלול להערכה ומדידה במכון מופ"ת שיתחיל לפעול באוקטובר 2006 ושיעסוק בהכשרת מורי המורים – המרצים במכללות האקדמאיות להכשרת עובדי הוראה. בעקבות כוח המשימה הלאומי לרפורמה בחינוך ("ועדת דברת"), חל שינוי ביחס להערכה בישראל. ההשפעה היא בעיקר בתחום החינוך, אבל רבים הסיכויים שמה שיקרה בתחום החינוך ישפיע במידה רבה גם על תחומים אחרים של הערכה. עם זאת, עדיין מוקדם לדעת האם השינוי הוא זמני או לטווח הארוך, מה יהיה טיב ההשפעה (ההכשרות המהירות והשטחיות עלולות להפחית מאד את הסטאטוס המקצועי של התחום), כמו גם האם, ואם כן מתי, הוא יוביל לפיתוח שוק עבודה משמעותי ולעלייה ביוקרת התחום ובמעמד העוסקים בו. הדיון הציבורי העכשווי בהערכה בחינוך הוא רחב מאוד ושותפים לו גופים שונים:

1. משרד החינוך באמצעות המדען הראשי ובאמצעות הראמ"ה.
2. כוח המשימה הלאומי – השפעות כיוצר שיח וכיוצר החלטות
3. מכשירי פרחי הוראה: מכללות ואוניברסיטאות
4. מכשירי מורים מכהנים: מכללות, פסגו"ת,¹ אוניברסיטאות, גופים פרטיים ומתערכים שונים
5. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
6. איל"ת – האגודה הישראלית להערכת תוכניות, ואנשי ההערכה בישראל שאינם מאוגדים.
7. המועצה להשכלה גבוהה.

ישנן דוגמאות עכשוויות מן השדה: שני ימי העיון שנערכו על ידי האקדמיה הישראלית הלאומית למדעים וקרן יד הנדיב במכון ון-ליר ב-12 לדצמבר 2004 וה-19 לינואר 2005. בימי העיון האלה הציגו לקהל מן הבולטים שבקרב אנשי המדידה בחינוך בעולם. המסמך "מה צריכים לדעת מעריכים" שחובר על ידי האקדמיה הלאומית למדעים ושהופנה למועצה להשכלה גבוהה בסוף 2005; קורס למרצים במחלקות לחינוך בשיטות מדידה ניסוייות וקווי ניסוייות בהקצאה אקראית, שהתקיים ביוני 2006. כנסים וימי עיון כמו "תוכניות לימודים בעידן הסטנדרטים" במכללה האקדמית בית ברל, או "מדיניות מבוססת נתונים" בירושלים, ועוד ימי עיון שעניינם הערכה, שהתקיימו השנה במט"ח, במכללת ירושלים, במכון סאלד ובאוניברסיטת בן-גוריון. לאן כל זה מוביל – קשה כרגע לדעת.

1. פסגו"ת-פיתוח סגלי הוראה, גף במשרד החינוך שאחראי לנושא של השתלמות מורים מכהנים. הפסגו"ת מפוזרות בכל חלקי הארץ.

מי הם המעריכים?

הפסיפס הרחב והמורכב של ההערכה מושפע מאוד ממאפייני המעריכים הפועלים בה, הרקע המקצועי-הכשרתי של העוסקים בהערכה ומסגרת עבודתם הנוכחית. כל אלו חשובים להבנת התחום כולו ויבחנו בחלק זה.

מרבית המעריכים בישראל הן נשים. 81.3% מהמשיבים על השאלון בעבודת המחקר של שוחט-רייך (2006) הן נשים, ובאיל"ת אחוז הגברים החברים לאורך השנים נע סביב 18% בלבד. כל המעריכים המאוגדים בישראל הם אקדמאיים. המעריכים והמעריכות באים מתחומי מדעי החברה והרוח – תשעה מתוך כל עשרה מהמשיבים לשאלון במחקרה של שוחט-רייך מגיעים מתחומי מדעי הרוח והחברה. שאר המעריכים משייכים עצמם למדעים המדויקים או למדעי הטבע ועוסקים בהערכה במסגרת פרטית או אקדמאית. ממצא זה הוא מהותי להבנת עולם הידע של המעריכים בישראל. 40% מהמשיבים לשאלון (32 מעריכים) עובדים בעיקר במסגרות פרטיות שונות. 35% מהמשיבים (28 איש) עובדים במסגרות אקדמאיות, אוניברסיטאות או מכללות. 17.5% עובדים בסוכנויות שלטוניות שונות ממשלתיות או מוניציפליות (6 אנשים לא השיבו לשאלה).

לוח מס' 1 מציג את המסגרות בהן עובדים מרבית המעריכים במדגם ואת התחומים בהם נערכות רוב ההערכות.

לוח 1. התפלגות תחומי ההערכה המרכזיים על פי מסגרות ההערכה (באחוזים)²

מסגרת	חינוך	רווחה	בריאות	חברה	שירותים	קליטת עלייה	מדיניות
מסגרת פרטית	42.6 (n=29)	57.8 (n=11)	40 (n=4)	57.1 (n=12)	66.7 (n=12)	57.1 (n=8)	60 (n=3)
אוניברסיטה/מכללה	36.7 (n=25)	31.6 (n=6)	50 (n=5)	33.3 (n=7)	16.7 (n=3)	35.7 (n=5)	20 (n=1)
גופי שלטון	20.6 (n=14)	10.5 (n=2)	10 (n=1)	9.5 (n=2)	16.7 (n=3)	7.1 (n=1)	20 (n=1)
סה"כ	100 (n=68)	100 (n=19)	100 (n=10)	100 (n=21)	100 (n=18)	100 (n=14)	100 (n=5)

מן הממצאים המוצגים בלוח ניתן ללמוד שמרבית המעריכים עוסקים בהערכה במסגרת פרטית (חברה פרטית או עבודה עצמאית) או במסגרת האקדמיה (חשוב לקחת בחשבון שניתן היה לציין יותר ממסגרת אחת). עיקר ההערכה נעשית

2. ניתן היה לציין יותר מאפשרות אחת.

זהותם המקצועית של אנשי ההערכה בישראל

בחינוך, אך גם בתחומים נוספים כמו חברה, שירותים ורווחה. נתון מעניין נוסף מראה כי כל המשיבים אשר עובדים במסגרות שלטוניות (ממשלתיות או ברשויות מקומיות) מעריכים את תחום החינוך (14 מעריכים).

סוגיית הכשרת המעריכים

סוגיית הכשרת המעריכים היא היום בעין הסערה בישראל, אבל זו בעיה כלל עולמית. סוגי ההערכה הרבים והשונים והיעדר מסגרת ברורה לתחום, מקרינים על אי-הבהירות הקיימת בנוגע למקומו של המעריך ולידע והכישורים להם נזקק בעבודתו (Epstein, 1987). חוסר ההתמקדות במעריך ובהכשרתו, נראה גם לאור העובדה כי כיום, אין הגדרה מחייבת של רמת הלימודים וההכשרה שאדם צריך לעבור על מנת להיות מעריך. כך, במחקר של ה־CES-Canadian Evaluation Society שנערך ב־2002, הוגדר מעריך כאדם המבצע הערכה, אפילו אם אין זה תפקידו העיקרי והמרכזי (Zorzi et al, 2002). לפיכך, הכשרתם המקצועית של המעריכים יכולה לנוע על הציר בין חוסר הכשרה בהערכה לבין תארים אקדמיים בתחום.

מצב זה, של מעריכים בעלי הכשרה מקצועית שונה, נראה גם בישראל. מאז שנת 1979, בה נפתח מסלול לתואר שני בשיטות מחקר, מדידה והערכה ורק באוניברסיטת תל-אביב, לא נוספו תארים אקדמיים בהערכה. רק לאחרונה, במרץ 2006, נפתחה באוניברסיטת בן-גוריון מגמה להערכה ומדידה במערכות חינוך לתלמידי תואר שני, בעוד שבשאר האוניברסיטאות מתקיימים רק קורסים בנושא כחלק מתארים אחרים (הוועדה למדידה ולהערכה בחינוך, 2004). באוניברסיטת בן-גוריון, למשל, מתקיימים קורסים שונים להערכה במחלקות לחינוך, לעבודה סוציאלית, ולכלכלה, בפקולטה למדעי הבריאות, ובבית הספר לניהול. המצב דומה גם באוניברסיטאות אחרות בהן ניתנים קורסים בהערכה במחלקות שונות ובתחומים מגוונים.

בישראל (כמו במקומות אחרים בעולם) אין סטנדרטים ברורים לכניסת אנשים לתחום. ההערכה בישראל לא מחייבת הכשרה מקצועית בסיסית כלשהי לאלו המבקשים לעסוק בתחום או לאלו שכבר פעילים בו. היא גם אינה מחייבת השתתפות בפורומים מקצועיים או בקהילה המקצועית הקיימת. לפיכך, כל המבקש להעריך תוכניות או פרויקטים אינו מחויב להכשרה מסוימת, או להיכרות עם בסיס ידע מוגדר. ההערכה נתפשת כתחום גלווה לדיסציפלינות, אותו יש ללמד כחלק מתארים אחרים ולא בפני עצמו (איל"ת, 2002; הוועדה למדידה ולהערכה בחינוך, 2004).

בסקר שערכה איל"ת בקרב חבריה, נמצא כי רמת וכמות הלמידה המקדימה של המעריכים בישראל הנה מגוונת אך נמוכה – חמישית מהמשיבים בלבד למדו

הערכה לתואר כלשהו, פחות משמינית למדו קורס אקדמי בודד, ואילו כמחצית מהמשיבים למדו כיצד להעריך מעבודתם בשטח (איל"ת, 2002).

ממצאים דומים מצאה שוחט-רייך במחקרה (שוחט-רייך, 2006). לפי ממצאיה של שוחט רייך רק ל-19% מהמשיבים תואר אקדמאי בהערכה, כארבעים אחוזים למדו קורס אקדמאי בודד, ובודדים למדו בקורסים מקצועיים שונים. ממצא זה מותיר כשליש מהמעריכים ללא הכשרה כלשהי בהערכה. גם במחקר זה מצהירים שני שלישים מהמשיבים שלמדו את עבודתם בשדה (בנוסף להכשרה פורמלית או במקומה). אין בממצאים אלו כשלעצמם בכדי להעיד על הידע של המעריכים, אלא יותר על טיב המקצוע כיישומי וכמתבסס במידה רבה גם על הכרות עם השדה ולא רק על ידע תאורטי-אקדמאי, ואשר ידע יישומי ללא בסיס תאורטי אקדמאי יכול להספיק. מעניין לציין שאחוז המעריכים הפועלים במסגרות אקדמאיות שונות הוא 35% כמעט פי שנים מבעלי תואר אקדמאי בהערכה (19%).

ניתוח הממצאים במחקרה של שוחט-רייך (2006) מראה עוד שתחום הידע הנדרש ביותר בעבודת המעריך, ועל כן יש להכשירו לכך, הוא שיטות מחקר והערכה. התחום, הכולל שיטות מחקר איכותיות, כמותיות וגישות שונות להערכה, דורג כ"חשוב במידה רבה עד רבה מאוד" על-ידי לפחות שני-שליש מהמשיבים לשאלון. ממצא זה מרכזי בעיקר עבור מעריכים שהוכשרו בשטח – תשעה מתוך עשרה מהם דיווחו כי הם מסכימים מאוד שיש לכלול את לימודי התחום בהכשרת מעריכים. יש בממצא זה בכדי להעיד על חשיבות הנושא בעיני המעריכים ואולי אף על חסר מסוים בהכשרה בתחום.

בעקבות עליית ההתעניינות בהערכה, עולה לדיון בפורומים שונים גם סוגיית ההכשרה. המועצה הלאומית למדעים ישבה על המדוכה ואף פרסמה ב-2005 מסמך "הצעה למסגרת לתוכניות לימודים ולפיתוח מקצועי – מדידה והערכה בחינוך". המסמך הגדיר את תחומי הידע הדרושים למעריך תוך הדגשת מיומנויות מדידה בתחום החינוך, וקרא למועצה להשכלה גבוהה לתמוך בפתיחת תארים מתקדמים בהערכה.

בנוסף, חלק מן המכללות האקדמיות להכשרת מורים פנו למועצה להשכלה גבוהה בבקשה לאשר להם MeD בהערכה. פנייה זו הובילה אף היא לגידול עצום בעיסוק בהערכה ובהכשרת מעריכים הן על ידי גופים פרטיים והן על ידי מסגרות פורמאליות יותר, כמו המכללות האקדמאיות להכשרת עובדי הוראה הפסגו"ת וגופים פרטיים.

אנשי המקצוע של הראמ"ה שוקדים על הכנת "מפרטים להכשרה בהערכה" שאמורים להוות מתווה למכשירים להערכה.

מה עושים המעריכים?

בניתוח גורמים שנעשה נמצא שמבין סגנונות ההערכה, הערכה מסכמת (Summative Evaluation), היא גורם העומד בפני עצמו. כשני-שלישים ממשותפתים המדגם מבצעים סוג זה של הערכה במידה בינונית עד רבה. רוב המעריכים שעובדים בארגון ממשלתי דיווחו על כך.

הערכה מְבִנָּה (Structured Evaluation), גורם שכולל בתוכו תהליכים מעצבים, עבודה ייעוצית, הערכה משתפת, למידה מהצלחות והערכה מעצימה, אף היא שכיחה מאוד – כמחצית מהמשיבים דרגו אותה כמרכזית בעבודתם במידה בינונית עד רבה. סגנון הערכה זה נפוץ במידה דומה בין המעריכים שעובדים במסגרות השונות. מבין משתני גורם ההערכה המְבִנָּה, 'תהליכים מעצבים' הוא המרכזי, שכן למעלה משני-שליש מכלל משיבי השאלון (67.5%) נוטים להשתמש בתהליכים אלו במידה בינונית עד רבה. בנוסף, כחמישים אחוזים דיווחו על שימוש בעבודה ייעוצית (45.1%) ובהערכה משתפת (47.5%) במידה בינונית עד רבה, בעוד שאר משתני הגורם-למידה מהצלחות והערכה מעצימה – דווחו כמרכזיים במידות אלו רק עבור כשלושים אחוזים (28.8% ו-35.1% בהתאמה).

בפער גדול נמצאים שני סגנונות ההערכה הנוספים. האחד, הוא הערכה ארגונית-פורמאלית, הכוללת למידה ארגונית, הערכת מדיניות, הערכת ביצוע והערכת עובדים, והמהווה עבור עשרים ותשעה אחוז מהמעריכים סגנון מרכזי. עם זאת, חשוב לציין כי עבור המשתנה "הערכת ביצוע" לברו, דיווחו יותר ממחצית מהמעריכים כי הם משתמשים בו במידה בינונית עד רבה (57.6%). סגנון הערכה זה נפוץ פי שניים בקרב מעריכים העובדים במסגרות שלטוניות מאשר במסגרות אחרות.

השנייה, הערכה מקדמית (Ex-ante Evaluation) כגורם העומד בפני עצמו, מרכזית עבור חמישית מהמעריכים במידה בינונית עד רבה, ונפוצה בעיקר אצל בעלי תארים אקדמיים בהערכה ואצל העובדים במסגרות שלטוניות. עם זאת, החלק הריק בכוס משמעותי יותר מהמלא, שכן כמחצית מהמעריכים (48.8%) וכמעט כפול מאלו המשתמשים בה, נעזר בהערכה מקדמית מעט אם בכלל.

בהמשך לכך, רוב המעריכים חושבים כי מטרת ההערכה היא לייעץ לפרויקט או לארגון, ונראה כי המגמה הרווחת היא לעשות זאת תוך כדי עבודה שיתופית עם אנשיו. תומכים בכך גם הדברים שעולים מהראיונות המקדימים, כי במטרה לשתף ולהטמיע את הממצאים, על המעריך ומושא ההערכה לגבש יחד את השאלות ולכתוב דוחות ביניים עד להגשת הדו"ח הסופי, וכי עבודה שיתופית ותהליך אינטראקטיבי הם דבר הכרחי וחיובי, על מנת שההערכה תהיה מחוברת לקונטקסט ורלוונטית לבעלי העניין. ממצא זה מחוזק מעט ביחס לממצא נוסף, שמראה כי

מחצית מהמעריכים סבורים כי המעריך אינו "מבקר המדינה" – אינו גורם חיצוני שתפקידו להעביר ביקורת אלא תפקידו לעבוד יחד עם הארגון.

עם זאת, ביחס לתועלת שהארגון מפיק מההערכה, המצב פחות ברור. מחד גיסא, רוב רובם של המעריכים רואה בהערכה הזדמנות ללמידה וחשיבה של הארגון. מאידך גיסא, רק שליש מהמשיבים דיווחו כי הם מסכימים להיגד אחר, לפיו ההערכה אכן משמשת ללמידה ולהתפתחות של הארגון. בנוסף, מתשובות משתתפי המחקר עולה כי קיימת תחושה לפיה לא כל צרכני ההערכה יודעים להשתמש בכלי שנקרא "הערכה" וכי לעיתים רואים בה "מראה, שהארגון בוחר אם להסתכל בה, לכסות או להוריד מהקיר".

בכל האמור בקשיים ובבעיות בהם נתקלים המעריכים, עולה שהתלונה הרווחת ביותר בפי המעריכים בישראל נוגעת לתקציב הנמוך של ההערכה – מחצית מהמעריכים דיווחו כי הם נתקלים בעיה זו במידה רבה עד רבה מאוד, כאשר בעלי התארים האקדמיים בהערכה נתקלים בה הכי הרבה. אחד המרואיינים אף הוסיף, כי זהו אתגר לבנות הערכה במציאות קשה של תקציב הערכה מינימאלי לפרויקט הערכה גדול.

קשיים הנובעים מאי-הבהירות של סיטואציית ההערכה וגבולותיה רווחים אף הם, כאשר ששה מתוך עשרה מעריכים נתקלים בהם. קבוצת קשיים זו, הכוללת מעריכים המבקשים להשיג מטרות שונות מכפי שהוגדרו על ידי המוערך, וכן מוערכים המנסים להשיג מטרות אחרות מכפי שהוגדרו, מאירה את הצורך בהגדרה ברורה יותר של תחום ההערכה או לפחות של חוזה הערכה בין המעריך לארגון.

כשלושים אחוזים מהנשאלים דיווחו על בעיות הנובעות מאופי הארגון בו נערכת ההערכה. קבוצת בעיות זו כוללת חוסר הכרה מקצועית של תחום ההערכה, מצבים בהם הארגון לא יודע לנצל את ההערכה, וכן פוליטיקה שפוגעת בתהליך ההערכה. פחות משליש מהמעריכים נתקלים בבעיות אלו במידה רבה עד רבה מאוד, דבר שמרמז על כך שתחום ההערכה מוכר יחסית וכי מרבית הארגונים יודעים לנצל את ההערכה, ללא או למרות התערבות של פוליטיקה ומאבקי כוח.

לממצא זה חוברת קבוצת בעיות רביעית של קושי בהגדרת מקום המעריך, בהערכה ובארגון בו הוא עובד. הקבוצה מורכבת מהיעדרו של חוזה מוסכם בין המעריך למוערך, התערבות האחרון בשיקוליו המקצועיים של הראשון ומספר בעלי עניין שנלחמים על הקשר עם המעריך עצמו. מעבר לסוגי ההכשרות של המעריכים וביחס אליהן, כתשעה מתוך עשרה מעריכים סבורים כי יש לחשוף יותר את תחום ההערכה בפני מקבלי ההחלטות והציבור, ויותר ממחצית מהם סבורים כי יש בארץ בורות לגבי מקצוע ההערכה. ממצאים אלו עשויים להפתיע, נוכח העובדה כי ההערכה קיימת בתחומים רבים כל-כך.

הממד החברתי

הממד החברתי עוסק באינטראקציות של איש המקצוע עם הסביבה המקצועית שלו, עם הקהילה שאליה הוא שייך ועם קהילות אחרות. בקצרה ניתן לומר שכמו הממד המבני, גם הממד החברתי הוא מורכב, לא אחיד ולא ברור.

עמדות כלפי קהילה מקצועית

יותר ממחצית המעריכים סבורים כי חשוב שתהיה קהילה מקצועית של מעריכים, אולם רק רבע מהמעריכים חשים כי קהילה כזו כבר קיימת היום בארץ, למעלה מארבעים אחוזים סבורים כי למרות שקהילה כזו עדיין לא קיימת ניתן לזהות ניצנים שלה והיא נמצאת בתהליכי התפתחות. קבוצה אחרת של מעריכים טוענת כי עבורה אין קהילה כזו, אלא רק קשרים אישיים ומקצועיים עם אנשי הערכה אחרים.

חברות באגודה מקצועית – יותר ממחצית המשיבים לשאלון חברים באיל"ת, רובם מעריכים בתחום החינוך (45%), אך רק מעט יותר מעשרה אחוזים מתוכם חברים בארגוני הערכה בעולם. למעלה ממחצית המעריכים החברים באיל"ת מאמינים כי חשוב שתהיה קהילה מקצועית של מעריכים בארץ, למרות שלמעלה ממחציתם לא רואים את ההערכה כעיסוקם המרכזי.

השתתפות בכנסים בארץ ובחו"ל / רשתות קשר / פרסום מאמרים – נראה כי חברות בארגוני הערכה בינלאומיים אינה דפוס רווח בקרב המעריכים בישראל (13.8% מהמשיבים לשאלון דיווחו על חברות כזו), כמו גם הכתיבה בז'ורנלים המקצועיים (ללא שיפוט) – 11.3% והמדעיים (עם שיפוט) – 17.5%.

שלושה רבעים מהמשיבים דיווחו על השתתפות בכנסים ובימי עיון של איל"ת, מחציתם אף דיווחו על הצגה בכנסים אלה. עם זאת, עשרה אחוזים מהמשתתפים בהם דיווחו כי הקהילה שלהם היא מהתחום המקצועי האחר שלהם ולא מתחום הערכה. כשלושים אחוזים מהמשיבים משתתפים או מציגים בכנסים בינלאומיים בחו"ל (לאו דווקא בהערכה). כשלושים אחוזים חברים ברשתות תקשורת (אינטרנט) של מעריכים בעולם. 12.5% דיווחו כי אינם לוקחים כל חלק בפעילות של פורומים מקצועיים.

ההשתתפות וההצגה בפורומים בארץ גבוהות בהרבה לעומת ההשתתפות בפורומים בינלאומיים, ונראה כי הסיבה לכך אינה חוסר רצון ללמוד מעמיתים בחו"ל, אלא העלות הגבוהה של ההשתתפות בכנסים בחו"ל לעומת הכנסים בארץ. למעריכים העובדים באקדמיה יש תקציב לכך, שכן האקדמיה מבינה את הצורך בקשר עם אנשי מקצוע בעולם, החלפת דעות והפריה הדדית. אנשי האקדמיה גם

מקבלים קרדיט על הצגה בכנסים, וההכרה של עמיתים בהם ובעבודתם חשובה להם. עם זאת, לשאר המעריכים נסיעה לכנס עשויה לבוא על חשבון פעילויות אחרות, ולכן תתקיים רק כאשר יש בה הכרה או צורך משמעותיים.

בהקשר להשתתפות המועטה בכנסים ובפורומים בינלאומיים, יתכן שגורם נוסף לכך היא השפה. אפשר שמעריכים רבים, בעיקר אלו שאינם אנשי אקדמיה, מתקשים בשימוש בשפה האנגלית, דבר שמהווה מכשול להשתתפות בכנסים בכלל ולהצגה בהם בפרט. תמיכה בשני ההסברים נראית בכך שמרבית המשתתפים בכנסים אלו הם בעלי תואר שלישי וחברי סגל אקדמי.

עמדות כלפי גוף הידע של ההערכה – שלושה-רבעים מהמציגים סבורים כי לקהילה הקיימת יש גוף ידע אחד המוכר לכל חברה, מחצית מאמינים כי גוף הידע עצמאי. רק רבע מהמעריכים סבורים כי להערכה אין גוף ידע אחד המוכר לכולם.

עמדות כלפי קוד אתי – לפחות שני-שלישים מהמעריכים מעודדים כתיבת קוד אתי ומוסרי עבור אנשי הערכה בישראל.

עמדות כלפי הגדרה – כשבעים אחוזים מסכימים שיש צורך בהגדרה מקצועית של החברים בתחום ההערכה ובהצבת סטנדרטים ברורים לכניסת אנשים חדשים אליו. כ-60% נתקלים בקשיים הנובעים מאי-הבהירות של סיטואציית ההערכה וגבולותיה, דבר המלמד כי קיים צורך בהגדרה ברורה יותר של תחום ההערכה או של חוזה ההערכה בין המעריך לארגון.

הממד האינדיבידואלי פסיכולוגי

בממד האינדיבידואלי פסיכולוגי נתייחס לתפישתו של הפרט את הקונטקסט של עבודתו ואת החשיבות שהוא נותן לה.

חוסר ההכשרה מוביל ליצירת תפישות שונות לתפקיד המעריך. פטון (Patton, 1997) לברו קיבץ עשרה תפקידים שונים של מעריך, המשתנים בהתאם לאופי בעלי העניין או סוגי ההערכה בו הם מעוניינים.

בסקר שערכו שדיש ואפשטיין (Shadish & Epstein, 1987) בקרב מעריכים בארה"ב, נמצא כי רק שלושים ואחד אחוזים מהמשיבים תיארו את זהותם המקצועית כ"מעריכים", בעוד שאר המשיבים התייחסו אל מקצועם וזהותם האקדמיים כראשוניים (פסיכולוג, כלכלן, איש-חינוך וכו'), בעוד ההערכה-המקצוע והזהות-תוארו כמשניים בלבד. קבוצה זו כללה גם למעלה ממחצית (57%) מהמשיבים שהוכשרו להערכת פרויקטים. האוס (House, 1993) סבור כי האחוזים הגבוהים

זהותם המקצועית של אנשי ההערכה בישראל

של העוסקים בהערכה שאינם מגדירים עצמם כ"מעריכים", נובעים מהחדשנות שבתחום ומהמבנה הדיסציפלינארי של האקדמיה, שלא מאפשר להתייחס אל ההערכה כדיסציפלינה בפני עצמה. מורל (Morell, 1990), שמצא גם הוא שעבור מעריכים רבים הערכה נחשבת כדיסציפלינה שנייה, לא חולק על קביעתו של האוס כי הערכה עשויה להיתפש ככזו גם בעתיד.

בארץ התמונה דומה מאד. רק מחצית מהמעריכים תופשים את העיסוק בהערכה כעיסוקם העיקרי, ומחציתם תופשים אותה כעיסוק משני. חלוקה מאוזנת כזו קימת גם בין מעריכים גברים ובין המעריכות הנשים. האיזון מופר כשמדובר במעריכים העובדים בגוף שלטוני. שלושה רבעים מתוכם תופשים את ההערכה כעיסוקם העיקרי (יתכן שמשום שזו הגדרת התפקיד שעליו הם מקבלים שכר). שני-שלישים מהמעריכים אנשי האקדמיה (אוניברסיטה או מכללות) תופשים את ההערכה כעיסוק משני בלבד (יתכן שמשום שתחום ההערכה אינו מקובל כתחום אקדמי ולעיסוק בו אין קרדיט אקדמי).

מלוח מס' 2 שלהלן, עולה כי רוב המעריכים רואים בגיוון הידע שמחייבת עבודת ההערכה הזדמנות ללמידה. הם מאמינים כי על התחום להמשיך להיות אינטרדיסציפלינרי, ושכאנשי הערכה הם צריכים לשאוף לכך.

לוח 2. עמדות שונות של המעריכים לגבי תחום ההערכה (מספר ואחוז המסכימים)

מספר ואחוז המסכימים (N=80)	תחום	היגד
88.8 (n=71)	תחום ההערכה	תחום ההערכה הוא מאוד מגוון ומאפשר למידה רבה.
75 (n=60)		על אנשי ההערכה לשאוף להיות בעלי תחומי דעת שונים.
58.75 (n=47)	תחום ההערכה	תחום ההערכה חייב להיות אינטרדיסציפלינרי.
13.8 (n=11)		הערכה היא תחום מבוזר שלא ניתן לתיחום.
25 (n=20)	מיומנויות וידע של המעריך	בהערכה חשובות בעיקר מיומנויות ההערכה של המעריך.
23.8 (n=19)		המעריך צריך לבוא מתחום התוכן של המוערך.

17.5 (n=14)	על ההערכה לפתח ידע פרקטי.	תיאוריה מול פרקטיקה של התחום
16.5 (n=13)	חשוב יותר לפתח ידע מעשי בתחום מאשר ידע תיאורטי.	
3.8 (n=3)	על ההערכה לפתח ידע תיאורטי.	
11.3 (n=9)	המעריך צריך להכיר תכנים ותיאוריות.	תיאוריה מול פרקטיקה
11.3 (n=9)	המעריך צריך להתמחות בטכניקות הערכה ומחקר.	אצל המעריך

בבחינה של תפישת המעריכים את מהות המקצוע, נראה שלמרות השונות הרבה בין המעריכים, רובם מסכימים כי מטרת ההערכה היא לייעץ לפרויקט או לארגון בעזרת שיקוף המצב בו, תוך כדי עבודה שיתופית עם אנשיו. תפישה זו, הרואה את הדרך בה נערכת ההערכה לא פחות חשובה מהשגת מטרותיה (Levin-Rozalis, 1987; Shadish & Epstein, 2003; & Rosenstein), תואמת את תפישת תפקידה הראשוני של ההערכה, ככחינת תהליכי הביצוע ותוצאותיו של פרויקט, על מנת לשפר אותו או לקבל החלטות לגביו (Weiss, 1998).

ביטוי נוסף לתפישה שנובעת ממטרת ההערכה, נראה בהסכמת מעריכים רבים (73.4%), כי חשוב שהמעריך ילמד מיומנויות בין-אישיות כחלק מהכשרתו. ידע זה נחוץ למען הצלחת ההערכה שנערכת בשיתוף עם אנשי הארגון, שכן היא מחייבת להיות קשובים לארגון ולאקלים בו על מנת לבנות תהליך הערכה מתאים. כמו כן, צורך בלימוד מיומנויות בין-אישיות נראה גם דרך תפישות המעריכים, כי המעריך צריך לספק מידע על ההערכה לכל רמות הארגון; וכי המעריך אינו רק גורם חיצוני שמעביר ביקורת, אלא עובד עם הארגון. מרבית המעריכים במדגם חשים כי העבודה העצמאית שמאפשרת ההערכה מאפשרת להם למידה והתפתחות.

דיון

התשובה לשאלה האם לאנשי ההערכה בישראל יש זהות מקצועית משותפת ומובחנת, היא מורכבת. יש שונות רבה בין המעריכים שהשתתפו במחקר בהתייחס לרקע ממנו באו, להכשרתם המקצועית, למסגרת העבודה ולתפישותיהם את התחום ואת עצמם בתוכו. עם זאת, הממצא העיקרי בעניינינו בהקשר זה הוא שרק מחצית המעריכים בישראל תופשים את העיסוק בהערכה כעיסוק המרכזי.

זהותם המקצועית של אנשי ההערכה בישראל

ממצא זה אומנם גבוה משמעותית ביחס לנתון שפרסמו שדיש ואפשטיין במחקר שנעשה בארה"ב בשנת 1987, שם הגדירו עצמם כמעריכים רק 31% מהעוסקים בתחום (Shadish & Epstein, 1987). עיון בממצאים מעלה תהיות שכן למעלה ממחצית חברי איל"ת (אגודה ישראלית להערכת תוכניות) לא רואים את ההערכה כעיסוקם הראשי, בעוד שרוב המעריכים שלא משתתפים באף פעילות של פורומים מקצועיים, רואים בהערכה עיסוק מרכזי. נתונים אלה מצביעים לדעתנו על מידה נמוכה של מחויבות כלפי התחום.

בחינת הממצאים הנוספים מראה מגמות סותרות, המקשות על הגדרת מרכיביה של זהות מקצועית משותפת של אנשי ההערכה הישראלים או אפילו על טענה שזהות כזו אכן קיימת. כך למשל, בעוד ששלושה-רבעים מהנשאלים סבורים כי להערכה יש גוף ידע מוסכם המוכר לכל חבריה, מסכימים כשבעים אחוזים מהם שההגדרה המקצועית של התחום והסטנדרטים המקצועיים אינם ברורים, וכתשעים אחוזים חשים בחסרונו של קוד אתי ומוסרי בתחום וסבורים שיש לשקוד על פיתוחו.

מדוע לא נוצרה זהות מקצועית מובחנת וברורה בקרב העוסקים בהערכה בישראל? ההסברים האפשריים לכך נעוצים במספר גורמים הקשורים זה לזה, ארבעת המרכזיים בהם: תהליכים מבניים-היסטוריים; היעדר יוקרה; אופי ההכשרה המקצועית; חסר בפרקטיקה ברורה ואי-בהירות בהגדרת התפקיד.

תהליכים מבניים היסטוריים. תהליך התפתחות תחום הערכת התוכניות והפרויקטים בישראל יצר מצב בו נשאר התחום מחוץ לשרה הראיה של השלטון או של האקדמיה. בנוסף, חוסר הקשר של מעריכים בישראל עם קהילות מעריכים בעולם עיכב הבניית והמשגת הידע שנוצר בארץ, ובכך חיזק את מיצובו של התחום כמשהו קצת מנותק, לא ברור וחסר זהות מקצועית ברורה.

תחום ההערכה בישראל אומנם עובר כעת תהליכי שינוי מואצים בעקבות דו"ח כוח המשימה הלאומי (דו"ח ועדת דברת), הקמת הרשות הארצית למדידה והערכה (הראמ"ה), פתיחת המגמה להכשרה בהערכה ומדידה באוניברסיטת בן-גוריון, מגמת ההתמחות בהערכה למורי מורים במכון מופ"ת וההכשרות הרבות מספור שמצויות בשרה ושמשירות אנשי הערכה, אשר בוודאי יצרו שינוי ואולי אפילו ייחזקו את הבניית התחום. עם זאת, בנקודת הזמן הזו, חוסר הבהירות לגבי כיוון ההתפתחות של התחום והזהות המקצועית של העוסקים בו מועצמים עוד יותר.

היעדר יוקרה. גלזר (Glaeser, 2000, in Bain, 2005) מייחס חשיבות רבה ליוקרת התחום המקצועי ומעמדו ביחס לתחומי מקצוע אחרים, וליוקרת הקונטקסט החברתי בו הוא פועל, בבניית זהות מקצועית. הוא סבור שיוקרת ההערכה הנמוכה

מובילה לקונטקסט חברתי נמוך ולתפישת התחום כפחות ממחקר מדעי (לויין-רוזליס, 1998; 1998; Schwartz, 1998; Patton, 1997), ולכן הוא צופה שהמעריכים יתקשו לפתח זהות מקצועית.

בארץ, מרבית המעריכים הן נשים, שבאות מתחום מדעי החברה והרוח, בעיקר מדיסציפלינות של מדעי ההתנהגות וחינוך, והמתמקדות בהערכת תוכניות בתחומי החינוך, החברה והשירותים. מצב זה, שאינו ייחודי רק לישראל, כבר אובחן על ידי ברגמן ככזה שהשפיע לרעה על הסטטוס של התחום של Bergmann, 1986, in House, 1993).

נושא אחר שיכול לפגוע בדימוייה של ההערכה וביוקרתה הוא יחס האקדמיה אל התחום. ההערכה נתפשת כתחום שאינו עומד בקריטריונים מחקריים ועל כן לא זוכה לתגמול וליוקרה המתאימים (לויין-רוזליס, 1998; Patton, 1997; Schwartz, 1998). כתוצאה מכך נמנעים אנשי הערכה חברי סגל אקדמי מלהגדיר עצמם כמעריכים.

אופי ההכשרה המקצועית. בישראל, אין הכרח בהכשרה מקצועית בסיסית כלשהי לאלו המבקשים לעסוק בתחום או לאלו שכבר פעילים בו (הוועדה למדידה ולהערכה בחינוך, 2005). ואכן הכשרתם המקצועית של מרבית המעריכים במחקר, כמו גם בסקר של איל"ת, היא חלקית ומקרית (איל"ת, 2002; שוחט-רייך, 2006). ראינו שאנשי הערכה נמנעים מלהגדיר את עצמם כמעריכים משתי סיבות מנוגדות לכאורה: יוקרתו הנמוכה של התחום וחוסר ההכרה בו מחד, והירתעותם של מעריכים נטולי הכשרה משמעותית מלהגדיר את עצמם ככאלה מאידך. אך למעשה שתי הסיבות מהוות שתי פנים של אותו מטבע, של חוסר בהכשרה ובסטנדרטים הגורם לחוסר הבהירות של תפקידי המעריך.

אי-בהירות סיטואציית ההערכה היא אחת הבעיות הרווחות עליהן דיווחו המעריכים. נראה כי על רקע זה יש להבין את רצונם של המעריכים להתגבר על הבעיות השונות שבהערכה, על-ידי כתיבת קוד אתי ומוסרי להערכה, הצבת סטנדרטים ברורים לחברות בה ופיתוח הגדרה מקצועית למעריכים (כפיר ועמיתותיה, 1997; Metzner, 1987; Dorros, 1968; Ingersoll, 2001).

חסר בפרקטיקה ברורה. חוסר העקביות התיאורטית והמעשית של תחום ההערכה, ריבוי הגישות להערכה וריבוי התפקידים שלה, פוגעים אף הם ביכולתם של המעריכים לפתח זהות מקצועית. על פי שפלד (2005), מתקשים המעריכים בישראל לפתח זהות מקצועית, מכיוון שהמסגרת המקצועית של ההערכה, עליה אמורה זהות זו להיבנות, פרוצה ולא-ברורה. מחזק את המצב החסר הגדול של ספרות הערכה בעברית, הסיקורים הדלים של הידע בספרות בארץ (הוועדה למדידה ולהערכה

זהותם המקצועית של אנשי ההערכה בישראל

בחינוך, 2005) והעובדה שחלק גדול מדי מאנשי ההערכה נמנעים מלקרוא ספרות מקצועית באנגלית. ההשתתפות המועטה בכנסים בינלאומיים תורמת אף היא לקשיים בהפצת והבניית גוף ידע מוגדר, ברור ומשותף לקהילת המעריכים.

ניצני צמיחתה של זהות מקצועית. על-פי תיאורית הבנית הזהות של אולסן (Olesen, 2001), נראה כי יהיה קושי להבנות זהות מקצועית גורפת למעריכים בישראל. אחד היסודות המהותיים לדעתו, העוסק בשייכות לגוף מקצועי מוכר ובעל סמכות, לא ממש מתקיים, שכן איל"ת, המהווה את האיגוד המקצועי בהווה, אינה מוכרת דיה, אינה מקובלת על כלל העוסקים בהערכה, אין לה כל מעמד רשמי, ורק מחצית החברים בה תופשים עצמם כמעריכים. היעדר הכשרה מקצועית בסיסית טרם התחלת העבודה כמעריכים, לצד חסרונם של קוד אתי וסטנדרטים התנהגותיים (שפר, 2005; House, 1993; Kaiser, 2002; Hall, 1996b), מביאים לכך שההבחנה בין מי שהוא מעריך לבין מי שאינו כזה מיטשטשת ויש קושי ליצור זהות מקצועית קולקטיבית שתעודד מחויבות הדדית לפיתוח ולקידום של התחום. למרות היעדרה של זהות מקצועית ברורה כיום ולמרות הקשיים שהוצגו, מצביעים ממצאי המחקר על כך שיתכן והזהות המקצועית של מעריכים בישראל נמצאת בראשית התהוותה. כך בהתבסס על קירפל (Kirpal, 2004), הגורסת שזהות מקצועית נבנית באינטראקציה עם החברה הסובבת מצד אחד (הממד המבני) ועם עמיתים מצד שני (הממד החברתי). בישראל, חלים כעת בממד המבני שינויים שקשורים למיצובו של תחום ההערכה ושעיקרם שימת התחום "על המפה" במרכז של דיון ציבורי ועשייה מואצת. מצב זה יביא לשינוי, אם כי לא ברור עדיין איזה ולאיזה כיוון.

מבחינת הממד החברתי, מצביעים ממצאי המחקר על כך שהתחום מפותח יחסית בישראל אם כי עדיין אינו שלם. למעלה ממחצית מהמעריכים רואים חשיבות ביצירת קהילה מקצועית, הנחה שנתמכת גם ברצון לקיים למידת עמיתים לשם החלפת ידע וניסיון (איל"ת, 2002; Mertens, 1994; Davidson 2005). רוב המעריכים עובדים בצוותים, ואופייה העצמאי של העבודה מאפשר למידת עמיתים בין המעריכים לצד אינטראקציות עם אנשים מתחומים ומסגרות שונים. כמו כן, המעריכים במחקר מדווחים על רצונם בלמידת עמיתים רבה יותר. הדבר מתבטא גם בקשרים שלהם עם אנשי הערכה נוספים בארץ, זאת מלבד השתתפותם הערה בכנסים ובימי העיון של איל"ת – שלושה־רבעים מהמעריכים שהשתתפו במחקר, דיווחו על השתתפות בכנסים וימי עיון של איל"ת ומחציתם דיווחו על הצגה בכנסים אלה – עובדה שמצביעה על צורך במפגשים ובהחלפת ידע. בנוסף להצהרה על חשיבותה של קהילה מקצועית, חשים המעריכים שהשתתפו במחקר, שלמרות השונות חולקים המעריכים גוף ידע ברור ומובחן.

על פי מודל שלושת הממדים של קירפל (Kirpal, 2004) התפתחות זהות מקצועית חיובית וחזקה היא אפשרית, ובתנאי שיתרחשו כמה שינויים. הקמת קהילה מקצועית אשר תציב גבולות לחברים בה, דוגמת הכשרה מקצועית בסיסית אחידה, התמחות ופיתוח לאורך זמן, עמידה בקודים אתים או סטנדרטים מקצועיים שונים (שפר, 2005; Olesen, 1993; House, 2002; Kaiser, 1996b, in Hall, 2001). במידה והדבר יקרה, הבניית זהות מקצועית למעריכים בישראל תהיה בת השגה יותר מבעבר. ניצנים לתנאים אלה נראים בהתייחסות של גופים שונים כמו האקדמיה הלאומית למדעים, הראשות הארצית למדידה והערכה, המדען הראשי של משרד החינוך וגופים אקדמיים שונים לסוגיה של הכשרת מעריכים, הגדרת תפקידם והידע הנדרש להם.

גם במימד האינדיבידואלי-פסיכולוגי, ולמרות סירובם של כמחצית העוסקים בהערכה להגדיר עצמם כמעריכים, הדומה בתפישת ההערכה בקרב הנבדקים רב על השונה. ככלל נראה שמימד זה תלוי לא מעט בשני המימדים האחרים: בשינוי שיחול בממד המבני שיביא לתפישתו של תחום ההערכה כתחום נדרש ויוקרתי, ובהצלחת המעריכים להקים ולקיים קהילה מקצועית משמעותית, קהילה שהיסודות לה כבר קיימים ואפילו חלק מהקירות.

רשימת מקורות

- אביאלי-טביביאן, ק' (2003). **מסע אל העבר: עולם מודרני נולד: המאה ה-19**. מט"ח. תל-אביב.
- איזנשטדט, ש"נ (1996). **פרקים בניתוח תהליכי מודרניזציה**. ירושלים: הוצאת אקדמון.
- איל"ת – האגודה הישראלית להערכת תוכניות, **סיכום סקר שהועבר בין חברי האגודה, 2002**.
- המלצות ועדת היישום לשילוב הערכה פנימית בבית הספר – במסגרת יישום המלצות כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, משרד החינוך, התרבות והספורט, 2004.
- הוועדה למדידה ולהערכה בחינוך (2005). **הצעה למסגרת לתוכניות לימודים ולפיתוח מקצועי – מדידה והערכה בחינוך**. היוזמה למחקר יישומי בחינוך: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים משרד החינוך התרבות והספורט יד הנדיב, ירושלים.
- כפיר, ד' וגולן-קוק פ' (2000). **שילוב מערכת הערכה קבועה בתוכניות האגף לשח"ר של משרד החינוך**. ירושלים: הוצאת האוניברסיטה העברית.

זהותם המקצועית של אנשי ההערכה בישראל

לויין-רוזליס, מ' (1998). הערכה ומחקר – האמנם חד הם? *מגמות, ל"ט*, 303-319.

לויין-רוזליס, מ' (1999). משוב כרב-שיח בתהליך הערכת פרויקטים. בתוך אביעד רו (עורך), *מקראה לפסיכולוגים ארגוניים*. כ"ש: 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.

שוחטר-רייך, א' (2006) *ניסיון להגדיר את תחום ההערכה בישראל כפרופסיה ולאפיין את זהותם המקצועית של המעריכים*. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך למדעי הרוח והחברה, באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.

שפיר, ג' (2005). פרספקטיבה אתית על פסיכולוגיה באינטרנט. "פסיכואקטואליה" – רבעון הסתדרות הפסיכולוגית. בתוך www.hebpsy.net.

Altschuld, J. W., Engle, M., Cullen, C., Kim, I., & Macce, B. R. (1994). The 1994 directory of evaluation training programs. In J. W. Altschuld & M. Engle (Eds.), *New Directions in Program Evaluation: The preparation of professional evaluators; issues perspectives, and programs*, No 62 (pp. 71-94). San Francisco: Jossey-Bass.

Altschuld, J. W. (2005). Certification, credentialing, Licensure, competencies, and the like: Issues confronting the field of evaluation. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 20, 157-168.

Balzer, L. (2004). *What does a successful evaluation project need?* Paper presented at the 6th Conference of the European Evaluation Society, 30/9/2004, Berlin, Germany.

Bain, A. (2005). Constructing an artistic identity. *Work, employment and society*, 19, 25-46.

Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000). Teacher's perception of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16, 749-764.

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.
- Davidson, E.J. (2005). Marketing evaluation as a profession and a discipline. *JMDE- Journal of multidisciplinary evaluation*, 2, 3-10.
- Dorros, S. (1968). *Teaching as a profession*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- 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.
- Ingersoll, R.M. (2001). The status of teaching as a profession. In Jeanne Ballantine & Joan Spade (Eds.), *School & Society*. USA: Wadsworth.
- Kaiser, R. (2002). Fixing identity by denying uniqueness: an analysis of professional identity in medicine. *Journal of Medical Humanities*, 23, 95-105.
- Kirpal, S. (2004). Work identities of nurses- between caring and efficiency demand. *Emerald*, 9, 274-304.
- Levin-Rozalis, M. (2000). Abduction: A logical criterion for programme and project evaluation. *Evaluation*, 6, 415-432.
- Maalouf, A. (1998). *Les Identités Meurtrières*. Paris: Bernard Grasset.
- McGowen, K. R., & Hart, L. E. (1990). Still different after all these years: Gender differences in professional identity formation. *Professional Psychology: Research and Practice*, 21, 118-123.
- Metzger, W.P. (1987). A spectre in hunting American scholar: The spectre of professionalism. *Educational researcher*, 16, 10-19.
- Patton, M.Q. (1997). *Utilization-focused evaluation* (edition 3). USA: Sage Publication.

- Peirce, C. S., (1955) Abduction and Induction, in: Justus Buchler (Ed.), *Philosophical Writing of Peirce*, New York: Dover Publications, Inc., pp. 150-156.
- Schwartz, R. (1998). The politics of evaluation reconsidered. *Evaluation*, 4, 294-309.
- Rossi, P.H., Freeman, H.E. & Wright, S.R. (1979). *Evaluation: a systematic approach*. USA: Sage Publications.
- Shadish, W.R. & Epstein, R. (1987). Patterns of program evaluation practice among members of the evaluation research society and evaluation network. *Evaluation Review*, 1, 555-590.
- Shadish, W.R., Cook, T.D., & Leviton, L.C. (1995). *Foundations of Program Evaluation - Theories of Practice*. USA: Sage Publications.
- Segsworth, R. V. (2005). Program evaluation in the Government of Canada: Plus ça change. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 20, 173-195.
- Vandenbroeck, M., (1999). *The View of the Yeti*. BvLF: The Hague
- Weiss, C.H. (1998). *Evaluation methods for studying programs and policies* (2nd edition). NJ: Princeton Hall.
- Zorzi, R., McGuire, M., & Perrin, R. (2002). *Canadian evaluation society project in support of advocacy and professional development. - evaluation benefits, outputs, and knowledge*. In <http://consultation.evaluationcanada.ca/results.htm>.

אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
הפקולטה למדעי הרוח והחברה
המחלקה לחינוך
המסלול למינהל, חברה ומדיניות החינוך

שלום,
השאלון שלפניך הוא חלק מרכזי מעבודת התזה שלי במסגרת לימודי לתואר שני במסלול מינהל חינוכי באוניברסיטת בן-גוריון. זהו מחקר חלוץ, אשר בוחן את תחום ההערכה בישראל מנקודות מבט שונות. אודה לך מאוד אם כמעריך/ה, תועיל/י למלא את השאלון ולהחזיר אותי אליי לדוא"ל shochot@bgu.ac.il או shochot@walla.com.
השאלון הוא אנונימי ותשובותיך סודיות. ואעשה בו שימוש לצורכי מחקר זה בלבד.

אשמח לענות על שאלות או לשמוע הערות בעקבות מילוי השאלון (054-6419113).

בתודה,
אפרת שוחט-רייך
סטודנטית MA, אוניברסיטת בן-גוריון

1. התחום האקדמי ממנו את/ה מגיע/ה -
(ניתן לסמן יותר מתשובה אחת)
- א. מדעי החברה. פרט/י סוציולוגיה, אנתרופולוגיה, פסיכולוגיה,
ב. מדעי הרוח. פרט/י _____
ג. מדעי הטבע. פרט/י _____
ד. טכנולוגיה והנדסות. פרט/י _____
ה. רפואה. פרט/י _____
ו. אחר _____

זהותם המקצועית של אנשי ההערכה בישראל

2. באיזו מסגרת את/ה עוסק/ת בהערכה?
(אפשר לסמן יותר מאפשרות אחת):

א. עצמאי	ב. חברה פרטית
ג. NGO (ארגון לא ממשלתי)	ד. אוניברסיטה או מכללה
ה. גוף חינוכי אחר	ו. מכון מחקר
ז. משרדי ממשלה	ח. מועצות עירוניות ורשויות מקומיות
ט. מלכ"ר	י. אחר _____

תחומי ההערכה המרכזיים שלך הם- (ניתן לסמן יותר מתשובה אחת)

א. חינוך	ב. רווחה
ג. בריאות	ד. חברה
ה. שירותים	ו. קליטת עלייה
ז. מדיניות	ח. אחר _____

3. האם הערכה היא תחום העיסוק העיקרי שלך?

- א. כן
ב. לא. מהם התחומים הנוספים? מחקר והוראה באוניברסיטה

4. על פי רוב את/ה עובד/ת על פרויקט

- א. לבד.
ב. בצוות.

5. כמה שנים את/ה עוסק/ת בהערכה? 25 _____

6. ההכשרה המקצועית שלך בתחום ההערכה
(ניתן לסמן יותר מתשובה אחת)

א. למידה בשטח (תוך כדי עבודה)	ב. קורסים מקצועיים מחוץ לאוניברסיטה
ג. קורסים ב-BA	ד. קורסים ב-MA
ה. תואר MA בהערכה	ו. דוקטורט בהערכה
ז. אחר _____	

7. מקומך ביחס לארגון/פרויקט שאת/ה מעריך/ה הוא -

- א. מעריך/ה פנימי
 ב. מעריך/ה חיצוני
 ג. מעריך/ה פנימי וחיצוני, תלוי בפרויקט
 ד. אחר _____

8. סוג ההערכה המרכזית בו את/ה עוסק/ת -
 עד כמה את/ה עושה את הבאים במסגרת עבודתך כמעריך /ה.

הרבה	במידה בינונית	מעט	בכלל לא	
				א. תהליכים מעצבים
				ב. הערכה מסכמת
				ג. עבודה ייעוצית
				ד. הערכה מקרמית
				ה. הערכה משתפת
				ו. הערכה מעצימה
				ז. למידה ארגונית
				ח. למידה מהצלחות
				ט. הערכת מדיניות
				י. הערכת ביצוע
				יא. הערכת עובדים
				יב. אחר הוראה והנחיה להערכה

9. מהו תחום ההערכה שבו היית מעדיף לעסוק? _____

10. השתתפותך בפורומים מקצועיים שונים מתבטאת ב-
 (ניתן לסמן יותר מתשובה אחת)

א. השתתפות בכנסים בחו"ל.	ב. הצגה בכנסים בחו"ל.
ג. השתתפות בכנסים בארץ.	ד. הצגה בכנסים בארץ.
ה. חברות ברשתות תקשורת של אנשי הערכה.	ו. חברות בארגוני הערכה בעולם.
ז. כתיבת מאמרים בהערכה לז'ורנלים מדעיים (עם שיפוט)	ח. כתיבת מאמרים בהערכה לז'ורנלים מקצועיים (ללא שיפוט).
ט. חברות באיל"ת.	י. לא משתתף/ת.

זהותם המקצועית של אנשי ההערכה בישראל

11. סמן/ את מידת הסכמתך למשפטים הבאים-

לא מסכים/ה בכלל					מסכים/ה במידה רבה מאד	
1	2	3	4	5	6	א. תחום ההערכה הוא מאד מגוון ומאפשר למידה רבה.
1	2	3	4	5	6	ב. תחום ההערכה מאפשר עבודה עצמאית.
1	2	3	4	5	6	ג. חשוב יותר לפתח ידע מעשי בתחום מאשר ידע תיאורטי.
1	2	3	4	5	6	ד. תחום ההערכה חייב להיות אינטרדיסציפלינרי.
1	2	3	4	5	6	ה. ההערכה היא פרופסיה בהתהוות.
1	2	3	4	5	6	ו. יש הרבה בורות בארץ לגבי מקצוע ההערכה.

12. לפניך זוגות של היגדים המתייחסים לתפקידיה השונים של ההערכה. סמן/ את המיקום המתאים לתפישתך בין הקצוות של הצירים המופיעים בהמשך.

להערכה גוף ידע עצמאי שעומד בפני עצמו						הערכה היא תחום מבוזר שלא ניתן לתיחום
ההערכה משמשת ללמידה והתפתחות של הארגון						ההערכה משמשת לקבלת החלטות עבור הארגון
תפקיד ההערכה להציג מסקנות ותו-לא						תפקיד ההערכה היא לדאוג ליישום מסקנותיה
ההערכה צריכה לפקח על פעילות התוכנית/פרויקט						ההערכה צריכה להיות גורם מייעץ לתוכנית/לפרויקט
תפקיד ההערכה הוא בשיקוף המצב לארגון						תפקיד ההערכה הוא בהתערבות למען שיפור מצב הארגון
צוות ההערכה צריך להיות חיצוני לארגון						צוות ההערכה צריך להיות פנימי לארגון
על ההערכה לפתח ידע פרקטי						על ההערכה לפתח ידע תיאורטי
המעריך/ה פועל/ת בתוך המנדט שניתן לו/ה						המעריך/ה חסר/ת גבולות ברורים, קובע/ת אותם לעצמו/ה

המעריך/ה אחראי לעריכת דיון בתוצאות ההערכה ולהבנתם						אחריות המעריך/ה מסיימת במסירת הממצאים למוערך
ההערכה בדרך כלל מיותרת ואפילו כפויה						ההערכה היא הזדמנות לחשיבה ולמידה
המעריך/ה מאיים/ת על הארגון ופוגע/ת בתפקודו השוטף						המעריך/ה נתפש/ת כבעלת לגיטימציה לתת משוב
על ההערכה להיות חיצונית לתהליך הארגוני						ההערכה צריכה להתבצע בשיתוף עם אנשי הארגון
על המעריך/ה לספק מידע לכל רמות הארגון						על המעריך/ה לספק מידע לראשי הארגון ולממנים
בהערכה חשובות רק מיומנויות ההערכה של המעריך/ה						המעריך/ה צריך/ה לבוא מתחום התוכן של המוערך
המעריך/ה צריך/ה להתמחות בטכניקות הערכה ושיטות מחקר						המעריך/ה צריך/ה להכיר תכנים ותיאוריות

13. להלן מטפורות של מעריכים לגבי האופן בו הם תופשים את עצמם – סמנ/י את מידת ההזדהות שלך עם כל אחת מהן.

לא מזדהה בכלל					מזדהה במידה רבה מאד	
1	2	3	4	5	6	א. כלי, שצריך ללמד את צרכני ההערכה איך להשתמש בו.
1	2	3	4	5	6	ב. כמלך/ה בודד/ה בממלכת ההערכה.
1	2	3	4	5	6	ג. הילד/ה הרע/ה של הארגון.
1	2	3	4	5	6	ד. בעל/ת השפעה בחלקת אלוהים שלו/ה.
1	2	3	4	5	6	ה. מראה, שהארגון בוחר אם להסתכל בה, לכסות או להוריד מהקיר.
1	2	3	4	5	6	ו. צלע במשולש שבין מממן ההערכה, המעריך/ה והמוערך.

זהותם המקצועית של אנשי ההערכה בישראל

1	2	3	4	5	6	ז. איש/אשת פשרה בין הרצוי למצוי.
1	2	3	4	5	6	ח. לא מבקר/ת המדינה.

הוסיפי / הוסף מטפורה משלך _____

14. מהי התחושה שלך לגבי קיומה של קהילת מעריכים בארץ? סמני את שלושת ההגדים שמסבירים זאת הכי טוב עבורך.

- א. קימת קהילת מעריכים בארץ.
- ב. עבורי לא קיימת קהילה.
- ג. עבורי אין ממש קהילה אבל יש אנשי הערכה שאני בקשר אתם.
- ד. לא חושב/ת שיכולה להיות קהילה לתחום מבוזר אינטרדיסציפלינרי שכזה.
- ה. הקהילה נמצאת בתהליכי התפתחות.
- ו. קיימת קהילה מסוימת, אך היא לא רלוונטית בשבילי.
- ז. הקהילה הרלוונטית עבורי היא של אנשים מהתחום המקצועי שלי (עו"ס, בריאות, פסיכולוגיה וכו') ולא של אנשי הערכה.
- ח. הקהילה הקיימת מייצגת את המרכז ולא את הפריפריה.
- ט. חשוב שתהיה קהילה לאנשי ההערכה בארץ.
- י. אין הגדרה ברורה לגבי מי יכול להיות שייך לקהילת המעריכים.
- יא. לקהילה הקיימת אין גוף ידע אחיד, המוכר לכל חבריה.
- יב. אחר: _____

15. על אנשי ההערכה לשאוף-

לא מסכים/ה בכלל					מסכים/ה במידה רבה מאד	
1	2	3	4	5	6	א. להפוך לפרופסיה.
1	2	3	4	5	6	ב. פיתוח קוד אתי ומוסרי.
1	2	3	4	5	6	ג. להצבת סטנדרטים ברורים לחברות אנשים בתחום.
1	2	3	4	5	6	ד. להגדרה מקצועית של העוסקים בתחום.
1	2	3	4	5	6	ה. להיות בעלי תחומי דעת שונים ומגוונים.
1	2	3	4	5	6	ו. לעידוד הכשרת אנשים לתחום.

1	2	3	4	5	6	ז. לעידוד קשר ותקשורת בין המעריכים.
1	2	3	4	5	6	ח. להביא לחשיפה רבה יותר של התחום בקרב מקבלי החלטות והציבור הרחב.
1	2	3	4	5	6	ט. להכשיר את המעריכים בתחום.
1	2	3	4	5	6	י. להביא לחשיפה של תחום הערכה בציבור / בקרב מקבלי החלטות.

16. על סמך ניסיוןך, יצירת אנשי הערכה טובים מחייבת הכשרה שתכלול-

לא מסכים/ה בכלל					מסכים/ה במידה רבה מאד	
1	2	3	4	5	6	א. ידע באנתרופולוגיה
1	2	3	4	5	6	ב. ידע בסוציולוגיה
1	2	3	4	5	6	ג. ידע בפסיכולוגיה
1	2	3	4	5	6	ד. ידע בהתנהגות ארגונית
1	2	3	4	5	6	ה. גישות ושיטות ניהול
1	2	3	4	5	6	ו. שיטות מחקר איכותיות
1	2	3	4	5	6	ז. הנחיית קבוצות
1	2	3	4	5	6	ח. ידע בהובלת תהליכי למידה
1	2	3	4	5	6	ט. שיטות מחקר כמותיות
	2	3	4	5	6	י. מידענות
1	2	3	4	5	6	יא. גישות שונות להערכה
1	2	3	4	5	6	יב. מיומנויות בין אישיות
1	2	3	4	5	6	יג. ידע בפוליטיקה
1	2	3	4	5	6	יד. ידע במדיניות ציבורית
1	2	3	4	5	6	טו. ידע בתקצוב וכלכלה
1	2	3	4	5	6	טז. התמחות בהערכה בתוך דיסציפלינה ספציפית (עו"ס, חינוך, בריאות וכו')

זהותם המקצועית של אנשי ההערכה בישראל

17. סמן את המידה בה נתקלת בבעיות שונות בזמן ההערכה, אם לאור אופי התחום, אופי הארגון או האתיקה.

מעולם לא					פעמים רבות	
1	2	3	4	5	6	א. חוסר הכרה מקצועית של תחום ההערכה.
1	2	3	4	5	6	ב. היעדר חוזה מוסכם בין המעריך למוערך.
1	2	3	4	5	6	ג. קושי של מעריך פנימי להגדיר את מקומו בארגון.
1	2	3	4	5	6	ד. התערבות המוערך בשיקוליו המקצועיים של המעריך.
1	2	3	4	5	6	ה. תהליך קואופטציה של המעריך החיצוני.
1	2	3	4	5	6	ו. קושי של המעריך/ה להיות על הציר שבין שיקוף להתערבות.
1	2	3	4	5	6	ז. התקציב להערכה נמוך מידי.
1	2	3	4	5	6	ח. הארגון לא יודע לנצל את ההערכה.
1	2	3	4	5	6	ט. מס' בעלי עניין שנלחמים על הקשר עם המעריך.
1	2	3	4	5	6	י. פוליטיקה שפוגעת בתהליך ההערכה.
1	2	3	4	5	6	יא. ניסיון <u>המעריך</u> להשיג מטרות שונות מכפי שהוגדרו על ידי המוערך.
1	2	3	4	5	6	יב. ניסיון <u>המוערך</u> להשיג מטרות שונות מכפי שהוא עצמו הגדיר לעצמו.
1	2	3	4	5	6	יג. בקשה להשמטת מידע חשוב מדר"ח ההערכה.
1	2	3	4	5	6	יד. הזדהות יתר עם הפרויקט המוערך.
1	2	3	4	5	6	טו. לחץ של המוערך שהדרו"ח הסופי יציג אותו באור חיובי.

מירי לוין רוזליס ואפרת שוחט-רייך

1	2	3	4	5	6	טז. דרישה להעריך אנשים באופן אישי.
1	2	3	4	5	6	יז. קבלת מידע לא אמין מהמוערך.

הערות
