

הקשר בין תפישות אפיסטמולוגיות של מנהלי בתי ספר יסודיים לבין תפישתם את ההערכה ואת יישומה

מבוא

מטרת המאמר היא לחבר את תחום האפיסטמולוגיה להשלכותיה המעשיות בחינוך בתחום ההערכה ובקבלת ההחלטות של המנהל בבית הספר. חיבור זה מאפשר הן התבוננות בגורמים המשפיעים על תפישות ועל יישום הערכה, הן במנהיגותו של המנהל, מכיוונים תיאורטיים שאינם נפוצים בחקר המנהל החינוכי בארץ ובעולם.

הערכה עוסקת בידע: איסוף ידע, ניתוחו ושימושים שונים בו למגוון מטרות, החל בפקוח וכלה בלמידה. מכיוון שבעיסוק בהערכה אנו עוסקים בידע, עומדת בבסיס המאמר ההנחה שלתפישות אפיסטמולוגיות של מנהלי בתי ספר יש השפעה על התפישה של מהות ההערכה, ומכאן גם על דרכי יישומה.

בנוסף לכך, מובילי מערכת החינוך פונים בשנים האחרונות למנהלים, שיצרכו הערכה מסוגים שונים (כגון הערכת מורים, המשוב הבית ספרי, דוח דוברת המעורר הערכה לסוגיה, מבחני מיצ"ב, מבחנים בינלאומיים, עידוד הערכת תוכניות במסגרת אופק חדש ועוד) כמיפוי, סיוע, חיזוק תמיכה בעבודת המנהל וחלק אינטגרלי מעבודת הניהול. במחקר חלוץ (קורלנד, 2010) נמצא כי המנהלים רואים בהערכה את אחד מתפקידיהם החשובים. מכאן, ייתכן שיהיו לממצאים השלכות יישומיות בהטמעת תרבות הערכה בבתי הספר ובתהליכי הכשרת המנהלים. הסוגיה האפיסטמולוגית חשובה לתחום החינוך הן בשל הקשר בין תפישות אפיסטמולוגיות לבין דפוסי למידה והוראה, הן בשל הקשר לחשיבה הביקורתית הנוגעת למוסר ולאזרחות טובה. החידוש שבמחקר זה הוא ביכולת להסביר באמצעות תפישות אפיסטמולוגיות לא רק תהליכי למידה, אלא גם תחומים מעשיים בניהול כמו תחום ההערכה. עד היום לא נחקר הנושא באופן אמפירי, ולא נבדקו ההשלכות המעשיות שלו על תחום החינוך. התקווה היא שבכשרת דור המנהלים הבא ניתן יהיה להיעזר במודל שיוצע כאן. השערת המחקר היא שיימצא חיזוק אמפירי לחיבור התיאורטי בין המודל של הופר ופינטריץ' (Hofer & Pintrich, 1997; 2002) בתחום האפיסטמולוגיה, לבין הטקסונומיה של גובה ולינקולן (Guba & Lincoln, 1989) בתחום ההערכה.

למחקר שני שלבים. בשלב הראשון, התיאורטי-מושגי, יוגדר הקשר שבין ארבע התפישות

האפיסטמולוגיות האישיות, כפי שהוגדרו בעיקר על ידי הופר ופינטריץ' (Hofer & Pintrich, 2002), לבין ארבע התפישות של הערכה ב"ארבעת הדורות", כפי שאופיינו על ידי גובה ולינקולן (Guba & Lincoln, 1989). בשלב השני ייבדק הקשר הזה באופן אמפירי, על מדגם של מנהלים.

מהי אפיסטמולוגיה אישית ואיך היא מתקשרת לחינוך?

תורת ההכרה או אפיסטמולוגיה (Epistemology) היא ענף של הפילוסופיה ששורשיו עוד בימי אריסטו ואפלטון, במאה החמישית לפני הספירה. במשמעותו הפילוסופית מתייחס המושג אפיסטמולוגיה לידע האנושי באופן כללי ודן באופן ההכרה וההבנה את העולם ובדרכי ההצדקה של הבנות והכרות אלה. בין הסוגיות המרכזיות המעסיקות ענף זה של הפילוסופיה ראוי להזכיר את שאלת טבעו של הידע, את שאלת מקורותיה של הידיעה, את שאלת היקפה, את שאלת גבולותיה ואת שאלת המהימנות של טענות בדבר הידיעה (Steup, 2012).

בעשורים האחרונים התחילו חוקרים בתחום החינוך לחקור תפישות אפיסטמולוגיות אישיות של יחידים ואת השפעתן על הוראה ועל למידה. בולטים בתחום זה הם הופר ופינטריץ' (Hofer & Pintrich, 2002), שגילו כי בחברה המערבית אפשר למצוא ארבע תפישות אפיסטמולוגיות מובחנות. תפישות אלה נעות בין אמונה אפיסטמולוגית פוזיטיביסטית, המעוגנת בפרדיגמה האמפיריציסטית-אנליטית ששלטה בתרבות המערבית עד אמצע המאה העשרים, לבין אמונה אפיסטמולוגית קונסטרוקטיביסטית, המעוגנת בפרדיגמה הפרשנית התופשת תאוצה בתרבות המערבית ממחצית המאה העשרים. בידול האספקטים הסובייקטיביים והאובייקטיביים האיך את התפתחות ההבנה האפיסטמולוגית במרכיבי הידע והידיעה. הופר ופינטריץ' בחנו מבני עומק בשני תחומים, טבע הידע וטבע הידיעה, כשכל ממד מורכב משני גורמים כפי שמוצג בלוח 1:

לוח 1: ממדי טבע הידע וטבע הידיעה

ממד טבע הידע (Nature of Knowledge)	
<p>מורכבות הידע</p> <p>עד כמה הידע מורכב או יחסי? איך מורכב הידע? מאוסף עובדות או ממחויבות לקשרים?</p>	<p>ודאות הידע</p> <p>איך הידע נתפש? במונחים דיכוטומיים או רפלקטיביים? עד כמה הידע ודאי או פתוח לפרשנויות?</p>
ממד טבע הידיעה (Nature of Knowing)	
<p>הצדקת הידיעה</p> <p>איך האדם מצדיק את ידיעותיו? איך אדם מעריך את טענות הידע שלו?</p>	<p>מקור הידיעה</p> <p>מה מקור הידע שלך? מה תפקיד הסמכות כמקור ידע?</p>

1. טבע הידע:

- א. ודאות הידע – הרצף נע מתפישת אמת כמוחלטת וודאית, ועד לתפישת אמת כמשתנה, יחסית ומקריית.
- ב. מורכבות הידע/פשטות הידע – נתפשת על רצף מאוסף של עובדות בדידות, עד למושגים מופשטים המקושרים ביניהם.

2. טבע הידיעה:

- א. מקור הידיעה – הרצף נע בין תפישת הידע כנוצר מחוץ ליחיד ושוכן אצל סמכות חיצונית, לבין תפישת האדם עצמו כבונה פעיל של משמעות.
- ב. הצדקת הידיעה – מתייחסת לשאלה כיצד מעריך אדם את טענות הידיעה, כולל השימוש בהוכחה, בסמכות ובמומחה והערכת המומחה. הרצף נע מתפישות דואליות של "נכון" ו"לא נכון", עד לקבלה של דעות מרובות ולהצדקה שקולה ומושכלת של תפישות.
- החוקרים זיהו שלא מדובר בתהליך התפתחותי, אלא ברצף דיכוטומי, וגיבשו ארבעה טיפוסים לתפישות אפיסטמולוגיות:

1. **The Realist**, ה"מציאותן": תופש ידע כישות אובייקטיבית, חיצונית ומוחלטת. יש מציאות ברורה שניתן לגלות, והידע עליה מורכב מעובדות חד-משמעיות ונמצא אצל בני-סמכא. האמת מופצת מהמומחה, המדען, מבעל הסמכות היודע את האמת. ל"מציאותן" אין צורך בחשיבה ביקורתית, שכן הידע בא ממקור סמכות חיצוני. הידע אובייקטיבי, ודאי ומאורגן במסגרות ידועות. כל טענה היא אמיתית או שקרית ואין אפשרות שלישית. הידע של האדם נתפש כהעתק של העולם החיצוני, ורכישת ידע – כתהליך של קליטה והפנמת עולם אובייקטיבי.
2. **The Absolutist**, ה"סלחן": מכיר בשונות, ביחסיות ובעמימות הידע. אין תשובות מוחלטות, הסמכות בתחומים השונים אינה יודעת תמיד הכול, וגם אני יכול ללמוד. ה"סלחן" משווה טענות למציאות וקובע את אמיתותן. בכך הוא מבנה את הידע של עצמו. משמע, בממד זה, האדם לומד להעריך ולאמור את הטענה המוצגת לפניו.
3. **The Multiplist**, ה"רב-גוני": תופש את הידע כסובייקטיבי, יחסי, מותנה והקשרי ומסונן דרך תפישות האדם. הידע איננו נתפש כוודאי או כהמשכי והוא נבנה כל הזמן. ה"רב-גוני" נוטה להאמין שלכל אדם זכות להחזיק בדעתו. אמונות ספציפיות נחשבות כספציפיות להקשר או מעומתות כנגד פירושים אחרים. ה"רב-גוני" מאמין שהוא בונה את החלטותיו באופן פעיל, על ידי כך שהוא הקושר את ההקשרים המנטליים (השכליים והנפשיים) ומקשר אותם לסביבה.

4. *The Evaluativist*, ה"מעריך": תופש את הידע כיחסי, רב-ממדי ופתוח לפרשנות. חשוב להבין את ההיבטים השונים של הידע וליצור באופן מושכל אינטגרציה מחודשת שלו. טיב הידע ואיכות ההצדקה ניתנים לשיפוט ודורשים הנמקה. הבסיס האפיסטמולוגי של ה"מעריך" מושתת על היכולת לגבש פרספקטיבה אישית באמצעות שיפוט של הוכחה בתוך הקשר ומחוצה לו. ראייה חדשה או הקשר חדש יפתחו את הידע לבחינה ביקורתית. ישנם קריטריונים לבחינה של ידע חדש, שאינם תלויים בתוכנו אלא במהותו (Perry, 1970; Hofer & Pintrich, 1997; 2002; Kuhn, Cheney & Weinstock, 2000;). (Kuhn & Weinstock, 2000; Kuhn & Park, 2005).

לפי לינקולן (Lincoln, 2002), ה"מעריך" פתוח לכל האפשרויות של הבנה חוצת תרבויות ולייצוג של צורות חשיבה שהן לאו דווקא מערביות. זוהי צורה של הערכה ובה קריטריונים מובנים להתמודדות עם שאלות כגון: האם מאמצי ההערכה אכן הובילו לשינוי? האם השינוי הוביל להכוונה מחדש של תוכניות קיימות ולרמה דמוקרטית יותר של שיתוף אזרחים מן המניין?

תחום ההערכה בחינוך והקשר למבני העומק האפיסטמולוגיים

פנים רבות להערכה בחינוך, ואנשים שונים מתכוונים לדברים שונים בהשתמשם במושג "הערכה" (לויין-רוזליס, 2012). יש הרואים בהערכה אמצעי לקביעת איכות, אחרים תופשים את המושג כדרך שיטתית להתבונן בנושאים חשובים וללמידה (נבו, 2001). הערכה בתחום החינוך כוללת תחומים רבים, בהם הערכת תלמידים, הערכת מורים, הערכת בית ספר והערכת תוכניות. בתחום הערכת התוכניות, נעזרים בהערכה כדי לשפר, להתייעל ולקבל החלטות שונות ביחס לתוכניות ולהשפעתן הערכית (Patton, 1997). תהליך ההערכה נתפש כתהליך ערכי ואתי (Schwandt, 2009). ההבנה שהערכה מושפעת מהקשרים פוליטיים, ארגוניים וסוציו-חברתיים עוזרת לא פעם לעצב ולהגדיר מחדש את ההקשרים, היות והיא מחייבת כיוון עדין של האוזן לכלל המקצבים בקהילה (Levin Rozalis, Rosenstein & Cousins, 2009;). הסוגיות האמפיריות בהערכה בתקופה הפוסט-מודרנית מתמקדות ברגישות תרבותית ולא רק בהסקה סטטיסטית (Stake, 1997).

טקסונומיית ארבעת הדורות בהערכה לפי גובה ולינקולן (Guba & Lincoln, 1989):

ראוי לציין, שהטקסונומיה של גובה ולינקולן של דורות ההערכה, כמו גם התפישות האפיסטמולוגיות של הופר ופינטריץ', אינן התפתחותיות. אמנם החוקרים מדברים על התפתחות היסטורית כתוצר של שינויים בתפישות חברתיות, אבל כל דור הוא פרדיגמה נפרדת שעומדת בפני עצמה.

דור ראשון: הערכה כמותית – מדידה (Measurement):

דפוס ההערכה הראשון במערכת החינוך, מסוף המאה ה-19 ועד לשנות השלושים של המאה העשרים, היה דפוס של בלעדיות. הוא נוצר בשל הצורך במיון מספרים גדולים של תלמידים (או חיילים) והתבסס על מדידה ועל מבחני נורמה, כאשר קבוצת ההתייחסות הוגדרה מראש. מבחן נורמה אופייני מכסה טווח רחב של ביצוע משימות למידה (פרידמן, 2005), כשכל תחום מיוצג על ידי פריטים מעטים. בדרך כלל, רוב הפריטים במבחני נורמה הם ברמת קושי ממוצעת. תיתכן שכיחות נמוכה של פריטים קלים מאוד וקשים מאוד, המתאימים להערכה לצורך מיון ולפעמים גם להערכה מסכמת ולצרכים מחקריים, אבל אינם מתאימים לצורכי עיצוב למידה (Calabrese, Sherwood, Fast & Womack, 2004).

ארבעת מבני העומק האפיסטמולוגיים אשר פורטו לעיל – ודאות הידע ומורכבותו (שהם יחד ממד טבע הידע), ומקור הידיעה והצדקתה (שהם ממד טבע הידיעה) – מצביעים על כך שתפישת הידע בדור הראשון היא ודאית ורואה את הידע כמוחלט וחיצוני לאדם. אספקט מורכבות הידע נתפש כאוסף עובדות שהן נכונות או שקריות, אין אפשרות שלישית. באשר למקור הידיעה, היא מועברת על ידי בר-סמכא. ואילו הצדקת הידיעה מבוססת על תפישה דיכוטומית: יש אמת אחת המועברת על ידי בר הסמכא.

דור שני: המשגת מטרות (Educational Objectives):

גישה זו, שהייתה חדשנית בזמנה, נוסחה על ידי רלף וינפרד טיילר (Tyler, 1942), שטבע כבר בשנות השלושים את המושג "הערכה" ותיאר את החינוך כתהליך שבו מובחנים שלושה מוקדים: מטרות חינוכיות, התנסות בלמידה ובחינת הישגים (Alkin, 2004). החידוש שבהתבוננות במטרות לפי טיילר היה בקביעה שיש להתאים לכל תוכנית את הסולם שלה. הברזל זה היה מהפכני ועקרונותיו בזמנו ודרש יכולת השיבה שונה ואת שינוי התפישות של מערכת החינוך. טיילר בידל את המושג "הערכה חינוכית" (Educational Evaluation), שמשמעותו הערכת המידה שבה הושגו מטרות בעלות ערך כחלק מתוכנית ההוראה (Tyler, 1950). קודם לטיילר, בדור הראשון, נמדדו כולם, כל הילדים וכל התוכניות, באותו סולם. אולם, בגלל התפתחות תוכניות לימודים שונות, שלא התבססו רק על שינון, היה צורך להתאים לכל תוכנית סולם הערכה משלה. עם קהל היעד לרפורמה זו של טיילר נמנו מפתחי תוכניות, משקיעים, יזמים ומנהלים, אשר רצו לדעת אם הושגה המטרה שהציבו ובאיזו מידה (Madaus & Stufflebeam, 1988).

מבנה העומק האפיסטמולוגי, הכולל בחינה של טבע הידע (ודאות הידע ומורכבותו), משקף את השגת המטרות או את אי-השגתן ללא התבוננות בתהליכים שהביאו לכך. מדובר בשיקולים הגיוניים, מקומיים (מטרות של תוכנית קונקרטית), המאומתים מול נתונים אשר ניתן ללמוד ולדעת. טבע הידיעה (מקור הידיעה והצדקתה) מצביע על כך שהידע נתפש כחיצוני, אבל

נבחן מול מציאות קונקרטית. משמע, ההצדקה של הידיעה מתבצעת באופן פעיל תוך שימוש בעובדות הנתפשות כחד-משמעיות.

דור שלישי: הערכה שאינה תלויה במטרות (Goal-Free Evaluation):

תחילתה של גישה זו בסיפור הספוטניק, בשנות השישים של המאה הקודמת, שהיה מלווה בניסוי וטעייה רבים עד ההגעה לירח, היעד הסופי. ניסוחיו של סקריבן (1967; 1983; 1986; 1991), את ההערכה המעצבת ואת ההערכה שאינה תלויה במטרות, משמע, נטולת המטרות, הובילו את מערכת החינוך לגיבוש דרכי הוראה, למידה והערכה שאינן תלויות במטרות, במקום תוכניות הלימודים המסורתיות אשר מתבססות על מטרות ועל מידת השגתן. הערכה מסוג זה נועדה להתמקד בתוכניות שמטרותיהן לא בשלן, או בכאלה שהמערכים סבורים שהתמקדות במטרות מוגדרות (ומוגבלות לעתים) בהן אינה נכונה ואולי אפילו מטעה. הדגש בסוג הערכה זה צריך להיות על משוב למפתחים מתוך כוונה לשפר את התוצר הסופי, ולא על מנת לשפוט אותו (Scriven, 1983; 1986; 1991).

מבנה העומק האפיסטמולוגי של ודאות הידע מצביע כאן על קבלת דעות מגוונות לגיבוש תפישות. הדבר מתבטא בגיבוש סברות שיש להן משמעות בתוך ההקשר המיוחד באמצעות מתן פירושים ספציפיים לנסיבות. כאן מתגבשת ההבנה כי נקודות מבט שונות מביאות למשמעויות שונות ולתפישה שונה של מורכבות הידע. לכן, בממד מקור הידיעה, יש צורך לאמת סברות ולעמת אותן עם ההקשר המסוים, שבו גם המומחה בתחומו יוערך בצורה ביקורתית. ממד הצדקת הידיעה מצביע על הסקת מסקנות הנובעת משיקולים סובייקטיביים קונטקסטואליים. כל פרט במורכבות הידע הוא תלוי הקשר, והיות ואין יכולת להבחין באופן אובייקטיבי בין איכויות שונות של הידע ושל קישוריו, כל אחד רשאי להחזיק בדעתו.

דור רביעי: קונסטרוקטיביזם (Constructivism)

ההערכה הקונסטרוקטיביסטית התחילה באמצע שנות השמונים, עם ההכרה בקיומן של תרבויות ותת-תרבויות שונות מזו המערבית ובריבוי תפישות מציאות. לפיה, אמת היא קונסטרוקט חברתי, שחברים בקבוצה רוכשים בתהליך מודע למחצה של סוציאליזציה. הקונסטרוקטיביסטים טוענים שהמדע עצמו הוא קונסטרוקט כזה. מכיוון שאין מציאות אובייקטיבית, אין גם חוקים או דרכים נכונות או לא נכונות להבנת המציאות הזו (למשל, סיבה-תוצאה או קשר בין משתנים). פרדיגמה זו דוחה את הגישה של שליטה ושל מניפולציה ניסויית ומציעה כתחליף את הגישה ההרמנויטית. גישת התהליך הדיאלקטי שבין הצופה לנצפה. גובה ולינקולן (Guba & Lincoln, 1989) מאפיינים את הדור הרביעי של ההערכה כתקופה שבה החלו להתייחס למורכבות המציאות, לעובדה שיש בעלי עניין שונים ולתפישות היחסיות האופייניות לתקופה הפוסט-מודרנית.

ההערכה בדור הרביעי מבטלת את ההיררכיה שבחלוקת התפקידים ומנסה להבין את

המורכבות ואת השונות על מנת להגיע להסכמה ולהיות רלוונטית בקידום תוכנית הלימודים (Guba & Lincoln, 1989; Stufflebeam, 2001). ההערכה הדמוקרטית הפלורליסטית, לפי הדור הרביעי, דוגלת במחויבות ערכית לכל המשתתפים בצורה הוגנת, בהבניה משותפת ומוסכמת של המציאות.

המבנה האפיסטמולוגי בדור הרביעי של תהליך ההערכה נהפך לחלק שזור ובלתי נפרד מההקשר, שכן תפישת ודאות הידע נקשרת בטענות עובדתיות ובנסיכות של טענות אלה, כמו גם בהסברים הסיבתיים הרחבים המובילים את ממד מורכבות הידע, שהם התחשבות בכל הלוקחים חלק ברמה זו או אחרת בידיע ובמציאות המשותפת והמוסכמת שיוצרים. אמנם הידע והידיעה נתפשים כארעיים ותלויי הקשר, אולם מסגרות ההתייחסות לבחינתם ולשקילתם ברורות ומוערכות מחדש על ידי היודע.

לוח 2 מציג את הקשרים בין דורות ההערכה לבין התפישות האפיסטמולוגיות.

לוח 2: הקשרים בין דורות ההערכה לבין התפישות האפיסטמולוגיות

ממד טבע הידיעה		ממד טבע הידע		דור הערכה
הצדקת הידיעה	מקור הידיעה	מורכבות הידע	ודאות הידע	
האמת החדר־משמעית מועברת על ידי גורם סמכות מקצועי	הידע חיצוני לי ונלמד מסמכות	הידע מורכב מעובדות מובחנות	הידע מוחלט	דור 1 מדירה
קיימות דעות מגוונות, ויש לי כלים מקצועיים לשפוט אותן	הבניית הידע על ידי הסמכות. אני הסמכות שמבנה את הידע	הידע מורכב מעובדות וממושגים שאני יכול לדעת וללמוד	הידע משתנה ותלוי הקשר	דור 2 מטרות
כל אחד רשאי לדעה משלו. אפשר לקבל דעות מגוונות	הבניית ידע על ידי הפרט. אני מפרש את המציאות	הידע יחסי ותלוי בנקודת הראות	הידע מתהווה כל הזמן בסביבה. הוא נזיל ומשתנה	דור 3 אינו תלוי במטרות
שימוש בראיות במטרה לבחון, לשפוט, להצדיק ולנמק את התפישות השונות	הבניית הידע על ידי אינטראקציה עם גורמים מחוץ לנו. הידיעה היא גם שלי וגם משותפת	הידע רב־ממדי, מורכב מהיבטים רבים שחשוב לדעת ולהבין	הידע יחסי, פתוח לפרשנויות ולשיפוט רפלקטיבי	דור 4 קונסטרוקטיביזם

מתודולוגיה

המתודולוגיה המחקרית ושלבי הביצוע

על מנת לבחון את חוזקו של המודל נבחרה השיטה הנרטיבית (Spradley, 1979), מתודולוגיית מחקר שמבוססת על ריאיון נרטיבי, המתאימה למחקרים שבהם מעוניינים לבדוק תהליכי חשיבה, לעקוב אחריהם ולהבין את הסיבות שהביאו להם. 22 מנהלים רואיינו ראיונות עומק ארוכים שבהם התבקשו לספר על דרכי עבודתם ולהדגים אותן, בטכניקה של הריאיון המאזכר (שקדי, 2007). בטכניקה זו מתייחסים המרואיינים, ובמקרה זה המנהלים, למצבים מדומים או למצבים שבהם היו ופעלו, כשהרעיון הוא להבין את נקודת מבטם.

ניתוח הממצאים בוצע בגישה המסורתית של התיאוריה המעוגנת בשדה (Grounded Theory) שפותחה על ידי גלזר ושטראוס (Glaser & Strauss, 1967). המוקד הוא בתפישת אירוע שעמו התמודד המנהל, הקשור להערכה שנעשתה בבית הספר, ובדרכו לפתרון המעשי. תגובות המנהל אפשרו לחשוף את התפישה האפיסטמולוגית שלו כחלק אינטגרלי של תפישת תהליך ההערכה.

המודל נותח על פי מספר ההיקרויות של הממדים האפיסטמולוגיים ושל ממדי ההערכה כפי שהוצגו במודל האפיסטמולוגי ובמודל ההערכה. כל נבדק קיבל ציון לכל ממד אפיסטמולוגי, על פי מספר הראיות לכל ממד. באותו אופן קיבלו המנהלים ציון על תפישות או על התנהגויות בתחום ההערכה, כפי שבאו לידי ביטוי בראיונות.

שלבי הביצוע:

1. פיתוח מודל ראשוני של הקשר בין אפיסטמולוגיה להערכה בהלימה לחומרים תיאורטיים (מחקר דוקטריבי שבא "לאתגר" מודל קיים מצד אחד, ומצד אחר בוחן את יכולת ההסבר של המודל בתחומים שלא עסק בהם).

2. גיבוש ריאיון חצי-מובנה העוסק בתפישות אפיסטמולוגיות ובתפישות הערכה, הכולל שלושה מוקדים:

א) איסוף נתונים בסיסיים כגון השכלת המנהל, הוותק שלו בתפקיד, הוותק שלו בבית הספר הנוכחי, או זרם בחינוך.

ב) איסוף נתוני ביצוע: מידע החושף את תפישות המנהל כלפי ההערכה כפי שבאו לידי ביטוי בפרויקטים בבית הספר. כחלק זה של הריאיון התבקשו המנהלים להסביר מהי נקודת מבטם על תחום ההערכה, תוך הבאת תימוכין מניסיון העבר שלהם במטרה לבחון ולהביא בחשבון את אופי הראיה, כמו גם את ההקשר ואת האתיקה של השימוש בה בקבלת החלטות ניהוליות.

ג) איסוף נתוני תהליך: החלק השלישי של הריאיון התמקד בזיהוי תפישה אפיסטמולוגית ובזיהוי מבני עומק אפיסטמולוגיים, בהם ודאות הידע, פשטות הידע, מקור הידיעה והצדקת הידיעה.

3. הכללת מקרים חדשים ועיצוב מחודש ומעודן של המודל הראשוני, הכולל בחינה ואימות התפישות של המנהל ואת הצהרותיו בנוגע ליישום תוך שיוך נושאים, אירועים והתנסויות לקטגוריות על ידי ניתוח הנתונים.

ניתוח הנתונים

הראיונות חולקו למקטעים קצרים, כאשר כל מקטע קודד לארבע רמות על פי ארבעה ממדים: ודאות הידע, פשטות הידע, מקור הידיעה והצדקתה. הניתוח נעשה על ידי שתי שופטות וחושבה מהימנות בין שופטים (ראו לוח 3). לאחר שהמקטעים קיבלו ציון על ממדי האפיסטמולוגיה השונים, הם חוברו מחדש במטרה לראות את הפיזור בתוך כל ריאיון, ונמצאה קוהרנטיות פנימית גבוהה (אם יותר מ-75% מהציטוטים היו שייכים לאותו טיפוס אפיסטמולוגי, הריאיון נחשב לבעל תפישת קוהרנטית). 90% מהראיונות ($N=20$) נמצאו קוהרנטיים. העקיבות הפנימית בתוך כל ריאיון נתנה משמעות לקטעי הראיונות לפי המודל האפיסטמולוגי של הופר ופינטריץ' (Hofer & Pintrich, 1997).

בשלב השני נערכה טבלת היקרויות לממדים האפיסטמולוגיים, בהלימה לתפישות הערכה ולהנמקות שנתנו המנהלים לבחירה שלהם בעשייה הניהולית. מטרת הראיונות הייתה לבחון אם ניתן לאפיין בקרב המנהלים גישות הערכה מובחנות, על פי ארבעת טיפוסים ההערכה שהגדירו גובה ולינקולן (Guba & Lincoln, 1989), ובמקביל לבדוק אם אפשר לאפיין תפישות אפיסטמולוגיות מובחנות, על פי המודל של הופר ופינטריץ' (2002), ואם יש קשר בין אלה לאלה.

אוכלוסיית המחקר:

המדגם נבנה בשיטת כדור השלג, כשמנהל הביא מנהל. המשותף לכל המרואיינים היה ניהול בית ספר יסודי. היה חשוב לא לתת דגש יתר לקבוצה מסוימת על בסיס מגדר, אזור פיקוח, מגזר או ותק, בין היתר. 82% מהמנהלים במדגם שייכים למגזר היהודי ו-18% למגזר הערבי. 27% מהמנהלים במדגם הם גברים, לעומת 73% נשים. השכלת המנהלים נעה מבעלי תואר ראשון (18%) ובעלי תואר שני (68%), ועד לבעלי תואר שלישי או לומדים לקראת תואר שלישי (14%). שנות הוותק נעות ביו שנה ל-25 שנים. מנהלים חדשים (בין שנה לארבע שנות ניהול, טרם קבלת קביעות בניהול) היו 36% מהמדגם. 32% מהמנהלים במדגם היו בעלי קביעות ניהולית בוותק שבין חמש לתשע שנים, ו-32% הם מנהלים ותיקים, בעלי ותק של יותר מעשור.

מהימנות בין שופטות

מלוח 3 עולה, כי המתאמים בין שתי השופטות לקביעת הממדים האפיסטמולוגיים היו חיוביים, גבוהים ומובהקים ($p < .001$). בדיקה חוזרת לאחר כשישה חודשים העלתה כי המתאמים נשארו גבוהים מאוד.

לוח 3: מהימנות בין שופטים לקביעת ממדי אפיסטמולוגיה (מתאמי ספירמן) (N=22)

הצדקה	מקור	רמת מורכבות	ודאות	אחוז הסכמה בין שופטים
64%	72%	72%	82%	מדירה I
95%	91%	91%	86%	מדירה II
				מתאם (r)
.75	.88	.77	.86	מתאם (r) מדירה I
.77	.92	.80	.88	מתאם (r) מדירה II

המודל

המודל מושתת על זיהוי קטגוריות אפיסטמולוגיות באמצעות בחינת הקשרים בין תפישת הידע לדרכי הצדקתו. המודל נתמך ברעיון שאמונות אפיסטמולוגיות אישיות יכולות לתפקד כתיאוריה למעשה (Theory in Use) שמדריכה את החשיבה, כמו גם תהליכים אחרים הנובעים מהתיאוריה.

הופר ופינטריץ' (Hofer & Pintrich, 2002) טוענים שאם לאדם יש מחויבות אונטולוגית לעמדה מסוימת הקשורה, למשל, לוודאות הידע (מוחלט מול רלטיבי), הוא יתפוש את התנסותו ויחשוב עליה בדרך מסוימת. משמע, אם אדם מאמין שידע הוא מוחלט, הגיוני שיחשוב שמקור הידיעה הוא סמכות כלשהי.

המקורות הרעיוניים והמושגיים של המודל מבוססים על עבודותיהם של פרי (Perry, 1970; King & Kitchner, 1994), הופר ופינטריץ' (Hofer & Pintrich, 1997), קינג וקיצי'נר (Hofer & Pintrich, 1997), וקון ושות' (2002) וקון ושות' (2000; Kuhn, Cheney & Weinstock, 2000; Kuhn & Park, 2005). מודלים אלה סייעו להציג את מבני העומק של המודל.

הקישור לתחום ההערכה מבוסס על התפישות ועל הפרקטיקה של ההערכה כפי שהוצגו כ"דורות הערכה" אצל גובה ולינקולן (Guba & Lincoln, 1989), גרין (Greene, 1997), סטפליבים (Stufflebeam, 2001), לינקולן (Lincoln, 2003) ולוין-רוזליס ושות' (Levin-Rozalis et al., 2009).

מודל המחקר מצביע על קשר לוגי בין תפישה אונטולוגית ואפיסטמולוגית לבין תפישת הערכה ושואף לחבר את הקשרים בין התפישות לארבעה אבות טיפוס:

1. בעל תפישה דיכוטומית לידע; יש אמת אחת המועברת על ידי בר-סמכא.
2. הידע מורכב באופן פעיל מעובדות או מראיות מוחלטות שנתפשות כחד-משמעיות.

3. תפישת העצמי כפעיל בהפקת משמעות, כל אחד רשאי לדעתו.
4. הידע מוטל בספק, ארעי ותלוי הקשר, אבל ניתן לבחינה ולשקילה.

המודל מושתת על ארבעה מבני עומק הנעים על רצף. מבני העומק מתייחסים זה לזה בדרכים קוהרנטיות ובעקיבות פנימית ונבחנו בארבעת הטיפוסים של המודל ולאורך שני ציריו המרכזיים: טבע הידע וטבע הידיעה (ראו לוח 1 לעיל).

- א. ודאות הידע – איך אדם תופש את הידע? מראיית הידע כמוחלט ועד לראייתו כיחסי ופתוח לפרשנויות.
- ב. פשטות הידע – מאוסף מצטבר של עובדות בדידות, ועד למבנים מורכבים של עובדות הקשורות ביניהן במערכת של השפעות גומלין משתנות.
- ג. מקור הידיעה – ידע חיצוני הנמצא אצל סמכות לעומת הבניית ידע על ידי אינטראקציה עם אחרים.
- ד. הצדקת הידיעה – תפישה דיכוטומית בהשוואה לשימוש בראיות כדי לתת הצדקה מנומקת לתפישות.

ממצאים

התפלגויות ההיקרות על פי התפישות האפיסטמולוגיות ודאות הידע:

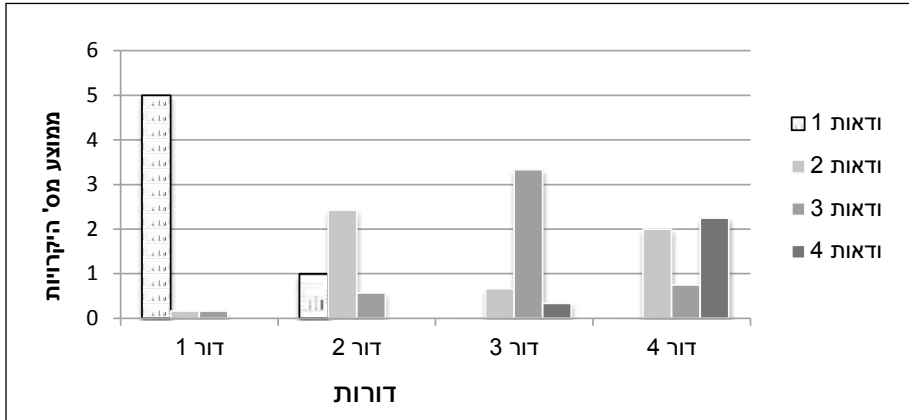
ממד ודאות הידע מצביע על הדרגה שבה האדם רואה ידע כקבוע או כמשתנה. הוודאות של הידע נעה בין 1 ל-4, על פי הפירוט הבא:

- רמת ודאות 1 – הידע נתפש כוודאי ומוחלט. אין מקום לביקורת.
- רמת ודאות 2 – הידע משתנה ונבחן מול מציאות קונקרטית.
- רמת ודאות 3 – ידע יחסי לפי קנה מידה סובייקטיבי.
- רמת ודאות 4 – הידע נתפש כארעי וכיחסי, אבל ניתן לבחינה ולשיפוט.

בתרשים 1 מוצגים הקשרים בין תפישת ודאות הידע לבין ארבעת טיפוסים ההערכה, על פי ארבעת הדורות, כפי שהוגדרו על ידי גובה ולינקולן (Guba & Lincoln, 1989). מהתרשים ניתן לראות כי מספר ההיקרויות הרב ביותר בממד האפיסטמולוגי ודאות הידע הוא ציון ודאות 1 בדור ההערכה 1. כמו כן, בדור 1 אין שום היקרות של ציון ודאות 4, ובדור 4 אין שום היקרות של ציון ודאות 1. המסקנה המתבקשת היא שהמרחק בין דור 1 לדור 4 הוא מהותי, ואין להם כל אפשרות לשכון בכפיפה אחת. גם בדור 2 של ההערכה לא נמצא את רמה 4 מבחינת ודאות הידע, ובדור 3 לא נמצא את רמת ודאות 1. כלומר, הניתוח הפנימי של התרשים מחזק את טענת המרחק. בה בעת מעורר הממצא

שאלה בנוגע לאופי ההתפתחותי של התפישות האפיסטמולוגיות, שכן לו היה מדובר בתופעה התפתחותית, היינו מצפים למצוא עירוב רב יותר של דפוסים בתוך כל טיפוס. ממצא זה, של טיפוסים נקיים יחסית, חוזר על עצמו לאורך כל אופני ניתוח הראיונות.

תרשים 1: ממוצע מספר ההיקריות בדורות הערכה, למרואיינים בממד ודאות הידע



רמת מורכבות הידע:

ממד רמת מורכבות הידע בוחן את רצף תפישת מורכבות הידע (מידע פשוט המורכב מאוסף עובדות ועד לרשת של קישורים), על פי הפירוט הבא:

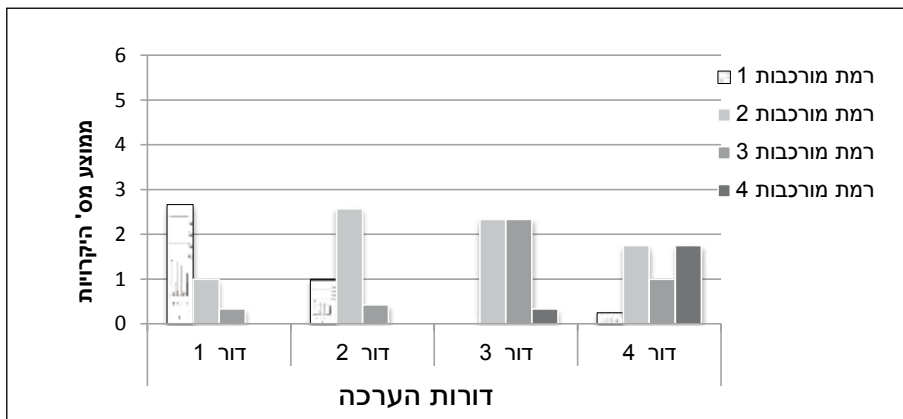
- רמת מורכבות 1 – אוסף עובדות נכונות או שקריות.
- רמת מורכבות 2 – עובדות ומושגים מקושרים שניתן ללמוד ולדעת.
- רמת מורכבות 3 – הידע מורכב ותלוי הקשר.
- רמת מורכבות 4 – הידע מורכב ומתמודד עם נקודות ראות שונות.

בתרשים 2 ניתן לראות כי ציון רמת מורכבות 4 מופיע רק בדורות הערכה 3 ו-4, ואינו מופיע כלל בדורות 1 ו-2. רמה 1 של מורכבות אפיסטמולוגית מופיעה בעיקר בדור הראשון (אם כי ישנה היקרות אחת גם בדור הרביעי). אף שההתאמה כאן בין הטיפוסים האפיסטמולוגיים לדורות ההערכה מרשימה פחות מאשר בוודאות הידע, ממצא זה יכול עדיין לחזק את הטענה בדבר מהותיות המרחק בין הדור הראשון לרביעי בממד רמת מורכבות הידע האפיסטמולוגית.

מקור הידיעה:

מקור הידיעה בודק את התהליך שדרכו מגבשים את הידע. הרצף מתבטא מהרמה הנמוכה (מקור 1), שבה הידע נוצר מחוץ לעצמי ושוכן אצל סמכות חיצונית, ועד לרמה הגבוהה (מקור 4), שבה הידע הוא בונה פעיל של המשמעות, לפי הפירוט הבא:

תרשים 2: ממוצע מספר ההיקריות, בדורות הערכה למרואיינים, בממד רמת מורכבות הידע



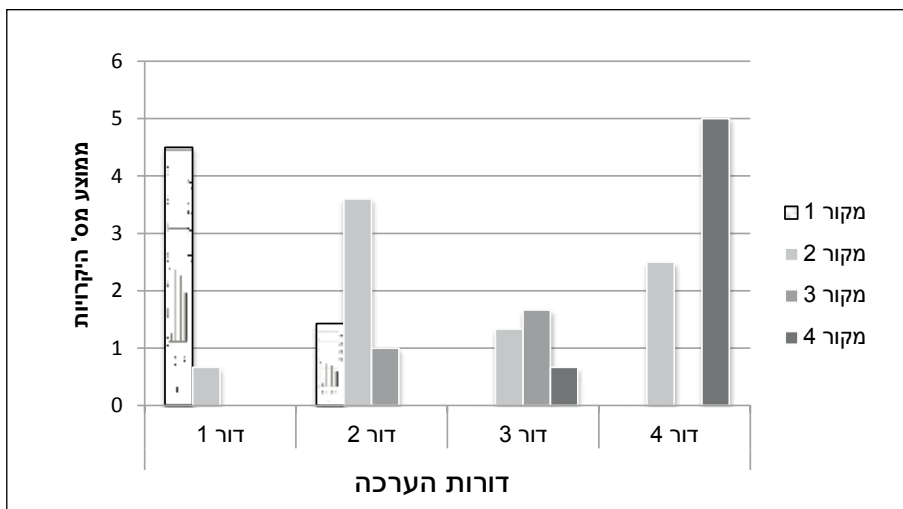
מקור 1 – מקור הידע חיצוני, נמצא אצל סמכות.

מקור 2 – השוואת הידע החיצוני של בעל הסמכות למציאות.

מקור 3 – הידע סובייקטיבי ותלוי הקשר.

מקור 4 – מסגרות ההתייחסות ברורות ומוערכות מחדש על ידי היודע.

תרשים 3: ממוצע מספר ההיקריות, בדורות הערכה למרואיינים, בממד מקור הידיעה



כפי שרואים בתרשים 3, הציון 1 למקור הידיעה מופיע בצורה גורפת אצל הדור הראשון, ואילו בדורות השלישי והרביעי הוא אינו מופיע כלל. לעומת זאת, מקור הידיעה 4 מופיע בעיקר בדור הרביעי ומעט גם בדור השלישי, אולם אינו מופיע כלל אצל הדור הראשון או השני.

מקור 2 דומיננטי בדור השני, ומקור 3 מופיע בדור השלישי ומעט יותר גם בשני. ממצא זה מחזק את הטענה בנוגע למרחק בין הדור הראשון לרביעי בממד מקור הידיעה כמהותי.

הצדקת הידיעה:

הצדקת הידיעה מתייחסת לשאלה איך אדם מעריך את טענות הידיעה וכיצד הוא מטפח את החשיבה הביקורתית כלפי ידע וידיעה. הרצף נע מתפישה דיכוטומית, הרואה את המציאות כחד-משמעית, ולכן אין צורך בביקורתיות (הצדקה 1), ועד להצדקה שקולה וביקורתית המתבססת על ראיות כדי לתת הצדקה לדברים, על פי הפירוט הבא:

הצדקה 1 – תפישה דיכוטומית – יש אמת אחת או שקר.

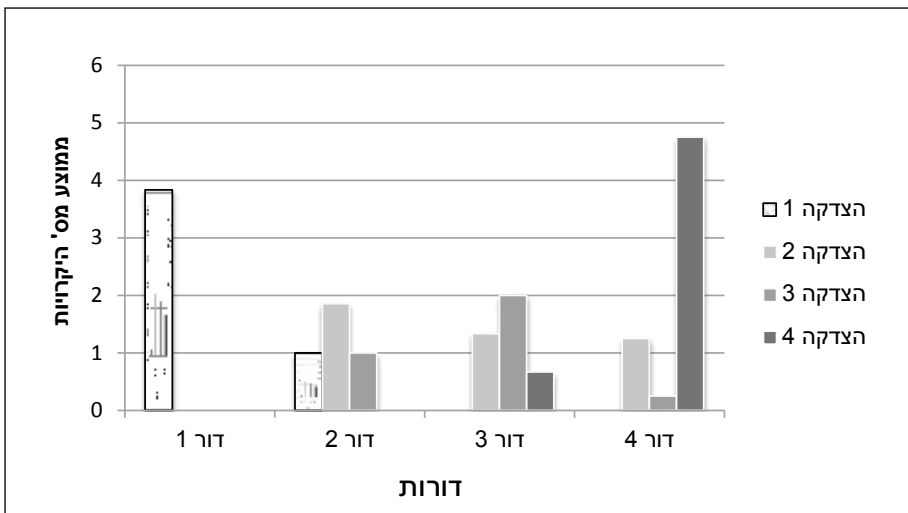
הצדקה 2 – דעות שונות שנשפטות בכלים מקצועיים.

הצדקה 3 – כל אחד רשאי לדעתו.

הצדקה 4 – בחינה ביקורתית של נקודות מבט והקשרים שונים תוך הצדקה מושכלת מול קריטריונים ידועים ומתאימים.

לפי תרשים 4, רואים כי מספר ההיקריות של הצדקה 1 מופיע בצורה גורפת רק אצל הדור הראשון, שאין בו כלל היקריות של רמות הצדקה נוספות. לעומת זאת, בדור הרביעי הצדקה 4 היא הגורפת, ואילו רמת הצדקה 1 לא מופיעה כלל. נראה כי הדורות השני והשלישי מובחנים פחות. ממצא זה מחזק את הטענה בנוגע למרחק בין הדור הראשון לרביעי בממד הצדקת הידיעה.

תרשים 4: ממוצע מספר ההיקריות, בדורות הערכה למרוויינים, בממד הצדקת הידיעה



ניתן לראות כי תרשימים 1-4 מצביעים על קשרים קוהרנטיים ועל עקיבות פנימית גבוהה, התרשימים לא כוללים שני מרואיינים שלא היו חד-משמעיים (משמע כ-50% עד 60% מהציטוטים קיבלו ציון זהה לקטגוריה אחת, וכ-40% עד 50% מהציטוטים הנותרים קודדו לקטגוריה אחרת). כלומר, היה קושי להחליט אילו טיפוסים הם שני מנהלים מתוך 22, כ-10% מהמדגם.

בתרשימים הצגנו את ההיקריות של התפישות האפיסטמולוגיות על פי הטיפוסים השונים בהלימה למבנה העומק שלהם, והראינו שאכן יש קשר בין דורות ההערכה לתפישות האפיסטמולוגיות. החיבור ביניהם יצר ארבעה טיפוסים של התייחסות להערכה אצל המנהלים. לארבעת טיפוסים המנהלים שזיהינו נתנו שמות שמבטאים את החיבור בין התפישה האפיסטמולוגית לדרכי ההערכה שלהם: המודד, מכוון התוצאה, המקבל והשיתופי. על מנת להמחיש את הטיפוסים נציג בהמשך כמה נחקרים שמאיינים את אבות הטיפוס. המספרים בסוגריים הם בגדר תג זיהוי שמני למנהלים.

אבטיפוס ראשון – המודד:

לוח 4: דוגמאות לקשר שבין מבנה העומק האפיסטמולוגי בתפישתו של המודד לבין תפישת ההערכה שלו: דור ראשון – מדידה

המודד		
הידע ודאי ומוחלט: "לא הייתה התלבטות, כי אני הבאתי נתונים"	ודאות הידע	מבנה העומק
אוסף עובדות נכונות או שקריות, אין אפשרות שלישית: "יש למידה או אין למידה". "אני שואלת מה נכון למקום! לא מה לי נכון באופן אבסולוטי! מה נכון למקום הזה? לי? לצוות שלי? אם זה נשמע נכון, אם המנגינה הזאת נכונה, אז אני אנגן אותה, אני אשיר אותה, אם המנגינה הזאת לא נכונה... אז זה לא ילך!"	רמת מורכבות הידע	
חיצוני, נמצא אצל סמכות: "היינו נעזרים באנשי מקצוע רלוונטיים. אם זה אנשי הרשות שמספרים על מגמות דמוגרפיות בעיר, אם זה סוציולוגים שהיו מציגים מחקרים חדשים"	מקור הידע	
אמת אחת המועברת על ידי בר-סמכא: "אני כל הזמן מקבל ממנה (מהמפקחת) חיוזקים שהדרך שלי נכונה"	הצדקת הידע	

מדגימה את טיפוס המודד מנהלת (1) מהזרם הממלכתי, עם ותק ניהולי של 18 שנה ובעלת תואר שני. הציטוטים מצביעים על "טוויסט" מעניין: מנהלת (1) תופשת את עצמה כמקור סמכות של ידע מתוקף סמכותה לקבל החלטות בבית הספר שהיא מנהלת: "צוות ומנהל יקבעו מה יהיה בשאלון. התפקיד של המנהל להגיד מה חשוב לו, לשים את הפוקוס: גם לשים את הפוקוס וגם לקבוע על איזו תוכנית הוא רוצה לשים את הפוקוס".

(1) היא המחליטה איזו תוכנית היא רוצה להעריך ומה תהיינה שאלות ההערכה. המנהלת המודדת אינה שוקלת להתייעץ עם מורים או עם בעלי תפקידים במערכת הבית ספרית שבראשה היא עומדת, ואינה מקבלת ערעור על סמכותה. היא מעדיפה להתייעץ עם מומחים חיצוניים: "זה שאני יודעת מתמטיקה זה לא אומר שאני יודעת לבנות מבחן במתמטיקה. אני צריכה את איש המדידה וההערכה שימקד אותי בבניית המבחן". אולם לא רק אנשי מקצוע יספקו את המודדת. מדדים חיצוניים כדוגמת סטנדרטים לתוכנית לימודים יעזרו לה גם הם בבניית הקטגוריות האופרטיביות בתוכנית העבודה (Kitchener & King, 2002; Baxter Magolda, 2004): "אני הייתי מצפה שיהיה לך (בתוכנית העבודה – ס"ח ומל"ר) מדדי הצלחה. הרובריקה של מדדי הצלחה לא קיימת בתוכניות העבודה". לתפישת המנהלת (1), לסובייקט לא צריכה להיות גישה ישירה למציאות החיצונית, והדבר מתבטא בצורך במדדי הצלחה חיצוניים, אשר יעזרו למנהלת בבניית המדידה (Measurement): "אני אומרת ללכת על משהו מאוד קונקרטי". הסטנדרטים וכלי ההערכה חיצוניים למערכת המוערכת וצריכים להיות ברורים וחד-משמעיים, וכפועל יוצא של כך כמעט אינם ניתנים לערעור (Guba & Lincoln, 1989). "מתמטיקה למשל, זה פחות בעייתי להעריך, כי זה מאוד מדויק! למדו את לוח הכפל או לא למדו את לוח הכפל? יש תוכנית לימודים במתמטיקה שהיא מאוד ברורה והרכוזת הולכת על פי זה ומגשים את התוכניות". המנהלת דוגלת בכתיבת מבחנים ("אני בטוחה שצריכים להיות מבחנים") במטרה להציג ממצאים באמצעות תיאורים כמותיים אנליטיים, ומתוכם להסיק מסקנות: "...התוצאה הסופית: הייתה למידה או לא הייתה למידה?"

אצל המנהלת (1) ניתן לזהות את התפישה האונטולוגית המצויה בבסיס הדור הראשון להערכה. המציאות נתפשת כישות חד-משמעית, וההערכה בודקת את הקשרים שבין מה שהתוכנית מספקת לתוצריה (Stake, 1997). הוודאות השלמה, לפי קינג וקיצ'נר (Kitchener & King, 2002), היא בגדר בסיס אפיסטמולוגי שבו הידע בתחום ההערכה נתפש כאובייקט, כדבר שניתן לטפל בו באופן מבוקר. ההקבלה בין הבסיס האפיסטמולוגי לתפישת ההערכה מתבטאת בתפישת ודאות הידע, שלפיה הוא פשוט, קונקרטי, ודאי ומוחלט. הידע חיצוני, מצוי בידי מומחים או בידי סמכות, ללא כל אפשרות ביקורת, ולכן אין צורך להצדיק אותו. כפי ש-(1) מסבירה: "ההערכה תעשה לאותם אובייקטים בעולם, כפי שהם מוגדרים מדעית ותרבותית". לפי (1), עיצוב תהליך חקר אקספרימנטלי הוא האמצעי היעיל ביותר לביטול על הסף של כל פרשנות. התהליכים הביקורתיים או לחלופין הרפלקטיביים לא קיימים, וזאת בזכות ההישענות על הסמכות המקצועית שמשחררת את המודד מתהליכים אלה.

אבטיפוס שני – מכוון התוצאה

המנהל מכוון התוצאה בוחן תפישות שונות משלו כלפי המציאות האובייקטיבית שבנה ובוחן אותן אחת לאחת, אך ההחלטות נשארות שלו בלבד. בשונה מהמודד, אשר מתעלם מכל מה שאינו בא ממקור סמכות, מכוון התוצאה מקשיב לכל מה שנראה לו רלוונטי, אבל מאמין ביכולת המקצועית שלו עצמו לשפוט.

לוח 5: הקשר בין מבנה העומק האפיסטמולוגי בתפישתו של מכוון התוצאה, לבין תפישת ההערכה שלו: דור שני – מטרות

מכוון התוצאה		
הכרה בסמכות תוך הפעלת ביקורת כלפי המציאות: "אני לא חושבת שיש נכון ולא נכון. אני חושבת שיש מותאם, מתאים לי כמנהלת, מתאים לבית הספר שלי"	ודאות הידע	מבנה העומק
עובדות ומושגים מקושרים שניתן ללמוד ולדעת: "תפישת העולם שלי היא שמה שלא נמדד לא מנוהל היטב. סוג של בקרה על מנת לדעת איך התהליכים בעצם מתנהלים"	רמת מורכבות הידע	
הידע חיצוני, של בעל הסמכות. היחיד הוא שמשווה למציאות וקובע את המטרות: "המפקחת מדהימה ואני אוהבת להתייעץ איתה כי היא באמת, קודם כול, ממרום שנותיה והניסיון שלה. ולאחר מכן אני יושבת עם עצמי, על הדברים שהיא אומרת, וחושבת מה הכי טוב, לאור זה שאני מכירה את האנשים"	מקור הידע	
הצדקת הידע מתבצעת באופן פעיל. הידע מורכב מעובדות או מראיות מוחלטות שנתפשות כחד-משמעיות: "רק אחרי שלמדתי טוב-טוב את אופק חדש, נכנסתי ולמדתי את הכול לפרטי פרטים, רק אז קמתי ואמרתי 'רוצה אני', כשהגעתי לצוות והצוות שאל שאלות – גם הייתה לי יכולת לענות"	הצדקת הידע	

הציטוטים הם של (15), מנהלת בשנתה הראשונה במגזר הממלכתי ובעלת תואר שני כפול, ושל (4), מנהלת נושאת ותק של שבע שנים בזרם הממלכתי, בעלת תואר שני.

מנהלת (4) מודעת לחשיבה הביקורתית שהיא מפעילה, ולכן מרגישה צורך ללמוד היטב את הנושא. היא מבטאת זאת בהדגשה, באמצעות שימוש בחמישה פעלים רצופים הממחישים את ההכרה שלה בשונות ובעמימות בוודאות הידע ואת הצורך שלה ללמוד עובדות לעומק וללקט מושגים על מנת לגבש עמדה מבוססת: "אבדוק את עצמי לעומק, אלמד את החומר, אקרא! ארחיב אופקים, אבין את הכול". כטיפוס מכוון התוצאה, (4) נמצאת בתחילתה של הכרה

באפשרות שקיימות דעות שונות ובחוסר בהירות של ודאות הידע (Perry, 1981). מנהלת (15) טוענת: "כל אחד מציף את הדעה שלו". החשיבה הביקורתית תתבצע כאמצעי להשוואה של טענות מול המציאות או מול קריטריונים ברורים שלה, לאחר שלמדה (Kohn & Park, 2005). במטרה לנהל דיאלוג עם המעריך המקצועי, (15) מוכנה ללמוד על התוכנית ולנהל שיח עם איש המקצוע בהערכה: "אני חושבת שזה משהו שצריך להבנות יחד". הרצון הוא להבנות מדרים לכדיקת התוכנית, אולם בפועל המנהלת לא מעוניינת כלל בפרטים, אלא נשאת ברמה של בקרת התוכנית ברמה ההוליסטית: "את הבקרה של תוכנית, נגיד, אולי לא ברמה של משוב ודברים כאלה, אבל כן ברמה של הקונספט של התוכנית". אצל (15) רמת מורכבות הידע מתבטאת בפיסות מבודדות: "בכל דבר, וזה לא משנה אם זה סוגיית אלימות או כל סוגיה אחרת... נוטים לעשות את הזום-אין על המקרה עצמו".

המנהלים מכווני התוצאה מאמינים שהם חייבים לבנות באופן פעיל את החלטותיהם, ו- (15) בוחרת ב"זום-אין על המקרה עצמו", כשהשאיפה שלה היא לקשור עובדות ומושגים שהיא יודעת או למדה. שיתוף הפעולה עם המעריך המקצועי יתבטא מבחינתה בשיקולים ההגיוניים והממוקדים שתגבש בעקבות ההכוונה המקצועית שלו. אם כך, תפישת מקור הידיעה גם היא מופקעת למעשה משליטתו של בעל הסמכות (King & Kitchener, 2002). מנהלת (15) מעידה על עצמה שהיא קוראת דוחות הערכה ולומדת מהם: "אם יש איזושהי הערכה כמוכן, העריכו את התוכנית כזו או אחרת, את בודקת. לומדת. ממש לומדת ברמה האישית שלי. את הבקרה של תוכנית, נגיד". מכוון התוצאה מהדור השני אינו מחויב תיווך של איש מקצוע להערכה כמו הדור הראשון, המודד, היות ולפי תפישתו הוא ילמד ברמה האישית ויבנה את תוכנותיו על פי ההקשר הבית ספרי.

באשר להצדקת הידיעה, עולמו של מכוון התוצאה בנוי לפי המציאות המורכבת שגיבש מעובדות וממושגים שלמד. הצדקת הידיעה אצלו תהיה תמיד מעוגנת בהנפקת סיבה תוך שימוש בראיות ובעובדות שבחר להציג. הבחירה של סוג הראיה שמורה למביא הראיה (King & Kitchener, 1994). מנהלת (4) אמרה: "רק אחרי שלמדתי טוב-טוב את אופק חדש... והיה לי מה להגיד עליו, רק אז קמתי ואמרתי 'רוצה אני', כשהגעתי לצוות והצוות שאל שאלות, גם הייתה לי יכולת לענות". התפישה האונטולוגית הנחשפת כאן היא של מנהלת המודעת לקיומה של מציאות אובייקטיבית, מורכבת ככל שתהיה, ולמדה אותה "טוב-טוב". זאת, היות וצריך לחשוף אותה ולבחון מולה את המציאות שהיא גיבשה, לעומת הצוות שטרם גיבש מציאות ולכן שואל שאלות, כך שלמנהלת תהיה "יכולת לענות". כאמור, גישת ההערכה המתאימה להשקפה זו היא גישת מכוון התוצאה, שבבסיסה קיימת הפרדה בין מדידה כלל-מערכתית לבין הערכה ממוקדת, שמושאייה ושאלותיה נובעים ישירות מתוך התוכנית המוערכת, ולא מסוגיות מערכתיות כלליות (Taylor, 1964). להבדיל מהדור הראשון, שם הסטנדרטים והכלים חיצוניים ולא ניתנים לשינוי, בדור השני כלי ההערכה נתפשים כנובעים מתוך הצרכים של

המערכת הבית ספרית המוערכת ומתוך הגדרת המטרות והעשייה החינוכית, כלומר הם מכווני מציאות קונקרטיים.

החיבור בין התפישה האפיסטמולוגית של הסלחן לתפישת הערכה מהדור השני (מכוון התוצאה) מתבטא בהתייחסות למציאות הקונקרטית כאל נקודת המוצא. הסמכות יודעת לזהות מטרות, להגדיר אותן במונחים של התנהגות ותוכן ולברוק אותן. ודאות הידע מתבססת על שליטה בפרטי הנתונים שנאספו בשיטות ידועות.

החשיבה של אבטיפוס זה ביקורתית ומתמקדת בעיקר בקישורים הרלוונטיים בין פרטי הידע שהועברו אליו. הקישורים מתגבשים לביסוס ודאות הידע, והחשיבה הביקורתית מופעלת גם כאמצעי להשוואה של טענות ולקביעת האמיתות שלהן אל מול המציאות.

אבטיפוס שלישי – המקבל

המנהל המקבל תופש את הידע כיחסי ותלוי הקשר. מכיוון שכך אין לו ממש קנה מידה להערכת הידע, הידע הוא מקומי, והוא מקבל החלטות באופן פתוח לפי מה שמשכנע אותו.

לוח 6: הקשר שבין מבנה העומק האפיסטמולוגי של המקבל, לבין תפישת ההערכה שלו: דור שלישי – בלתי תלוי במטרות

המקבל		
ידע יחסי לפי קנה מידה עצמי: "אני לא יודעת. אם היא נכונה לפי דעתם והיא לא מתאימה לי – אז מה?? אם היא מתאימה לי אז למה שלא אסכים, זה מתאים לי לפי הראייה שלי, המחשבה שלי"	ודאות הידע	
הידע מורכב ותלוי הקשר: "צריך לברוק בשטח. אם זה היה חשוב לי הייתי הולכת לבתי הספר לראות. ובאמת לפעמים התוצאות יכולות להיות מנוגדות. קורה שבבית ספר אחד קורים דברים ובבית הספר השני קורים דברים אחרים לגמרי – זה לא אומר שאחד מהם לא צודק"	רמת מורכבות הידע	מבנה העומק
סובייקטיבי ותלוי הקשר: "...המורה בעלת התפקיד תגיד שככה היא רואה את הדברים ואני אגיד, אוֹקיי, עד עכשיו ראית אותם ככה. צריך להרחיב את זה. בדרך כלל הקושי הוא שאנשים רואים מנקודת מבט אחת וצריך לחשוף אותם ולתת להם להסתכל, לכל השותפים"	מקור הידע	
כל אחד רשאי לדעתו: "אין לי בעיה עם זה! אני מאוד פתוחה – אני אדבר איתה. או שהיא תשכנע אותי, או שאני אשכנע אותה"	הצדקת הידע	

הציטוטים המובאים הם של (8), מנהלת בעלת תואר ראשון וותק של שנתיים בורם הערבי. בנוגע לוודאות הידע, נראה ש-(8) משנה את הידע שלה בזכות הסביבה: "...אם אני משתכנעת, זה לטובה כי יש לי אמון במורה שמה שהוא חושב לנכון לעשות אז אני אתן לו את האמון הזה. כן". היות ו-(8) מודעת לכך שאין יכולת להבחין באופן אובייקטיבי בין איכויות שונות של הידע, היא מוכנה להשתכנע ולתת בוודאות גמורה את האמון במורה ששכנע אותה, אבל האמון יינתן רק בתנאי שהשתכנעה: "אם אני משתכנעת". ולא תמיד היא משתכנעת: "יש דברים שאי-אפשר להסכים בלי להראות מה טוב ומה לא טוב, אבל אם אני משתכנעת". (8) אינה מקבלת את הידע כוודאי, ולכן עליה לארגן אותו בהקשר קונטקסטואלי שגיבשה בעקבות השכנוע. גם בממד רמת מורכבות הידע נמצאה היקרות בתחום השכנוע: "התווכחנו – אני נשארת עם דעתי וגם היא נשארה עם דעתה, אבל זה נושא שאפשר שכל אחד ישמור על הדעה שלו". הידע נתפש כמורכב ויחסי ואין יתרון לשום נקודת ראות. כל אחד רשאי לדעתו – כולל המנהלת עצמה כמובן. (8) מבינה את הצורך בבחירת נימוקים על מנת לאשר או לדחות את המחויבות לידע, ומתוקף כך מודעת למורכבותו של הידע, ולכן הוויכוח מבחינתה לגיטימי ומקובל שלכל אחד הזכות להחזיק בדעה שונה.

באשר למקור הידיעה, (8) אומרת: "אני בוחרת עם מי להתייעץ... אין לי מישור אחד, מכולם אני לוקחת ומתייעצת גם עם המפקחת, עם היועצת וגם עם הצוות". היא מסתמכת על מקורות ידע חיצוניים, כגון הפיקוח (גורם שמכותי מחוץ למערכת המוסדית), היועצת (גורם שמכותי פנים-בית ספרי) והצוות (צוות המורים המחזיקים בדעות משלהם), וכן על מקורות ידע פנימיים. מקורות הידע של מנהלת (8) והבחירה המודעת שלה לאלה העומדים לרשותה חיוניים לה ברמה של "עם מי להתייעץ" מחד גיסא, ומאידך גיסא, למה שהיא לוקחת מכל אחד: "אני בוחרת. מכולם אני לוקחת ומתייעצת".

בממד הצדקת הידיעה, לפי (8) אמונות נתמכות תוך השוואה של נקודות מבט שונות ובהקשרים שונים, וכך נבנה הידע: "לפי מה שאני רואה מסביב ומשוכנעת שזה מתאים לי מכל מיני סיבות".

המציאות היא נזילה ותלויה בנקודת המבט. מכיוון שכך, הדור השלישי בהערכה דוגל בהערכה מעצבת ומעגלית, המגישה למזמיני ההערכה היכרות עם הסיבות המשפיעות על התוכנית ומאפשרת להם להבין את ההשלכות שלה (Scriven, 1967; 2004). כמו כן, אפשר שהוא דוגל בהערכה נטולת מטרת (Goal-Free Evaluation), שעוסקת בשיקוף תהליכי של התפתחות התוכנית (Scriven, 1967). קרונבך (Cronbach, 1982) זיהה מרכיבי מפתח בהערכה והם: יחידות הטיפול, תצפית על הביצוע והקשרים. המעריך מציג ללקוחותיו הערכה העוזרת לזהות ולפתח דרכים לשיפור (Guba & Lincoln, 1989), ולא מתמקד בפערים שבין העשייה לבין השגת מטרת התוכנית, כפי שהדור השני מציג. הערכה בדור השלישי יכולה להשתלב בכל אחד משלבי התוכנית, החל בשלבי התכנון הראשוניים של הרציונל וכלה בשלביה

המעשיים. תהליכי ההערכה נשארים סגורים בתוך התוכנית וחסרים לעתים קרובות בסיס להשוואה חיצונית.

היסוד האפיסטמולוגי של ההערכה באבטיפוס זה מתבטא בראייה של תופעה מסוימת מנקודת מבט פרשנית ולא שיפוטית, תוך כדי התייחסות להתנסות האנושית ולסכיבה התרבותית יותר מאשר להסברים פורמליים (Stake, 1997). תפישה זו, הרואה את המציאות כיחסית ומשתנה, מפנה מקום לשלב אפיסטמולוגי המושתת על עלייה ברמת העצמאות המחשבתית ומתבטאת בלקוחות ההערכה כמעצבים את תהליך ההערכה בזכות מעמדם כיוצרי התוכנית, מממניה או מוביליה. לכן הם המנווטים את קבלת ההחלטות לפי הפרספקטיבה הטובה ביותר לפי ראות עיניהם.

אבטיפוס רביעי – מבנה הידע

המנהל מבנה הידע מאמין שלידע יש איכויות שניתנות לשיפוט על סמך קריטריונים ידועים. הוא בונה את הידע באינטראקציה עם אחרים, בהם גופי ידע חיצוניים, ומאמין בכוחו להעריך ולשפוט ידע חדש ובכך שיש לו קריטריונים לעשות זאת. לכן גם תהליך הניהול שלו יהיה משתף. הוא יבחן את הידע שמציגים לו אחרים ואת דעותיהם וישפוט אותו לפי מהותו, איכותו וטיבו (ולא לפי תוכנו, כפי שנעשה בדור השלישי).

למנהלת המצוטטת, (16), יש שמונה שנות ותק בניהול במגזר הממלכתי והיא בעלת תואר שני. כממד הוודאות, הידע נבחן ומוערך לפי סטנדרטים וקריטריונים שחלקם חיצוניים וחלקם פנימיים, כפי ש¹⁶ (16) אומרת: "אני מאוד מדברת... אז כל התלבטות שיש לי, אני מדברת אותה החוצה. עם הצוות, עם צוות ניהול, גם עם המורים עצמם. יש לנו הרבה ישיבות צוותים. זאת אומרת שיש לי מגעים רבים עם צוותים שונים, ואני יושבת בכל הצוותים". היא מודעת לוודאות המורכבת של הידע, ולכן מזמנת לעצמה אינטראקציות "עם צוות ניהול, גם עם המורים עצמם". היא מעידה ש"יש לנו הרבה ישיבות צוותים" ומיד מסבירה את מהותן: "יש לי מגעים רבים עם צוותים שונים". המגע עם הצוותים מעורר וממריץ חשיבה: "...אני באמת מאמינה שיש לי הרבה ללמוד ממי שמסביב... אני לוקחת מכל מיני ומחברת את זה". (16) מבינה את הצורך ללמוד דברים באמצעות השיח עם כמה שיותר אנשים: "מאמינה שיש לי הרבה ללמוד ממי שמסביב".

(16) תופשת את הידע כמורכב ומודעת למסוגלות שלה לשפוט אותו, שכן מסגרות ההתייחסות ברורות לה ומוערכות מחדש על ידה (Belenky et al., 1986): "אם מצליחים לשכנע אותי, אני מקבלת. איך מצליחים? יש מה שנקרא שמתחילה סערה כזאת של אחד חושב ככה, אחד חושב ככה, ואני גם חושבת אחרת. אני תמיד לוקחת צעד אחורה ואני אומרת: תקשיבי. תקשיבי, בטוח יש פה משהו! ואני נכנסת לתוך איזה שקט פנימי רגע, להסתכל רגע מבחוץ על מה קורה שם ומה אנשים אומרים, ואז מפעילה את שיקול הדעת שלי. אבל אני כן למדתי שכשיש איזושהי התנגדות, או מחשבות, דעות, שווה להקשיב למחשבות האחרות. לפעמים יש שם איזושהי

חוכמה שבאותו רגע אני לא ראיתי אותה, אבל היא חוכמה... מובטחת". טיפוס המעריך מאמת סברות בתוך הקשר מסוים באמצעות ביאורים של הראיות. האינטרפרטציות ש- (16) מגבשת מבוססות על הערכת ההוכחות או הראיות בהקשרים שונים ועל הערכותיהם של אחרים, שלא כמו אצל הטיפוס הרב-גוני – העושה את הפרשנויות בתוך מעגל ההקשרים שהוא בונה.

לוח 7: הקשרים בין מבנה העומק האפיסטמולוגי, לבין תפישת ההערכה של מבנה הידע: דור רביעי – קונסטרוקטיביזם

מבנה הידע		
<p>הידע מוטל בספק, במצב של חוסר ביטחון, אבל ניתן לבחינה ולשקילה: "אחרי כל אירוע, כל דבר, אם יש טקסים גדולים, או אירועים גדולים שעשינו, אנחנו מתכנסים, אומרים מה היה טוב, מה לא היה טוב, רושמים לנו ביקורות לשנה הבאה. וככה אני גם נוהג, זאת אומרת, לפני כל דבר שנעשה, אני פותח פרוטוקולים של שנים קודמות, בודק מה נאמר, מה היה טוב ומה לא טוב, משפר, משנה וממשיך הלאה"</p>	ודאות הידע	
<p>הידע מורכב ורב-ממדי ומשלב ידע סובייקטיבי ואובייקטיבי, קבוע וארעי ותלוי הקשר: "אני באמת מאמינה שיש לי הרבה ללמוד ממי שמסביב ושאיני מאוד רואה איך דברים שאני רוצה, אני לוקחת מכל מיני ומחברת את זה. אם שני אנשים חושבים אחרת אז מה הפתרון השלישי שאיכשהו יפתור את שתי הבעיות ביחד"</p>	רמת מורכבות הידע	מבנה העומק
<p>מסגרות שונות ומקורות מרובים, שמוערכים על ידי היודע: "קיימתי אינספור התייעצויות בהרבה מאוד צמתים. הרחבתי גם את מעגל האנשים שהתייעצתי איתם. אני חושבת שאני בן אדם מאוד רפלקטיבי, אני חושבת גם שאני נותנת לעצמי דין וחשבון מאוד-מאוד חד וברור"</p>	מקור הידע	
<p>נסמכת על נקודות מבט והקשרים שונים תוך הצדקה שקולה וביקורתית: "יש לנו מפגש קבוע של צוות מוביל, צוות ניהול, אחת לשבוע, שאנחנו יושבים נפגשים, בין שעתיים וחצי לשלוש שעות... יש כל מיני מעגלים, שאני עושה אותם... התחבטויות ברמה הכללית המערכתית של בית הספר זה בדרך כלל עם הצוות, כשהרבה דברים מגיעים למליאה הכללית של כלל חדר המורים, כי זה חלק שהוא חשוב"</p>	הצדקת הידע	

מקור הידיעה באבטיפוס מבנה הידע נתפש כהקשרי ומתבסס על אינטראקציה רחבה עם אחרים: "אצל, הדינמיקה של השנה הזו באופן מאוד-מאוד ברור הייתה של המון התייעצויות והמון איסוף מידע. כל הזמן איסוף מידע", אומרת (16). היא משתתפת בהבניית הידע מתוך מידע שנחשב מראש לחוכמה: "שווה להקשיב למחשבות האחרות. לפעמים יש שם איזושהי חוכמה שבאותו רגע אני לא ראיתי אותה, אבל היא חוכמה... מובטחת".

הצדקת הידיעה של (16) מתבטאת בהשוואה של נקודות מבט שונות. התנגדות לא נתפשת אצלה כאיום אלא להפך – כמנוף לקידום הביקורת והשיפוט של הידע: "תראי, אם מישהי באמת מתנגדת, אז זה המקום של השיח של הצוות למצוא את הפשרה... צריך לדבר על הדברים. והרבה פעמים קרו כאן דברים שכתוצאה של רעיון של מורה, מחשבה של מורה, התנגדות של מורה... אני תמיד אומרת – להקשיב לקול של המתנגדים, כדי שיקדם אותנו. אז אין לנו את החשש לשמוע ולנסות, וגם להיות חלוקים! זה בסדר שבחלק מסוים נגיד, ארקי, את תעשי ככה, אני אעשה ככה". המציאות אצל מבנה הידע היא מורכבת ורב-גונית, ולכן התפישה היא שמרכיב אובייקטיבי חדש יעלה, כי "שם יש את מה שיקדם אותנו". מקור ידע אחד אינו מספיק בשביל להקיף את הכול, ולכן, לדברי (16), "אין לנו את החשש לשמוע ולנסות, וגם להיות חלוקים". יש צורך במקורות מידע מרובים, כגון מחקרים או התייעצות עם אנשי מקצוע, ובחינה שלהם באופן מוקדם זה מול זה על מנת לקבל את התמונה הקרובה ביותר למציאות המיטבית בבית הספר. מכאן, תפישת ההערכה של (16): "לכל תוכנית התערבות אני הייתי רואה הערכה מעצבת, זאת אומרת, משהו שכל הזמן נמצא". ההערכה נתפשת אצלה כחלק מחיי בית הספר, כממד אשר יכול לעזור לקדם אותו. זאת, בזכות התפישה המקבלת וטיב ההנמקות שלה: "צריך ליצור את הקלות הזאת. בעיני, אותו מעריך, אם הוא לא ייפגש עם הצוות... ולא ילמד את הדברים ממחקרים למשל, אז הוא יעשה הערכה רק שלו עצמו, הוא יפסיד בגדול".

דיון ומסקנות

"כאשר חוקי המתמטיקה מתייחסים למציאות,

אין הם ודאיים. וכאשר הם ודאיים,

הם אינם מתייחסים למציאות."

אלברט איינשטיין

החידוש במאמר זה הוא החיבור התיאורטי בין ארבע תפישות אפיסטמולוגיות מערביות, שנמצאו באופן אמפירי על ידי הופר ופינטריץ' (Hofer & Pintrich, 1997; 2002), לבין טקסונומיה של ארבעה דורות מובחנים בהערכת תוכניות, כפי שאופיינו על ידי גובה ולינקולן (Guba & Lincoln, 1989), והאישוש האמפירי שלו. כמו כן, המאמר מאשש את הטענה כי

האפיסטמולוגיה, שהייתה תמיד מושא לדיון פילוסופי, מתווכת עיסוק מעשי העוסק בידע בתוך הפרקטיקה הניהולית (במקרה זה, המוקד הוא תפישת ההערכה).

המודל המשותף כולל ארבעה אבות טיפוס המבחינים בין ודאות הידע, רמת מורכבותו, מקור הידיעה והצדקתה, וכן הבחנה באמצעות אותם מבני עומק בין תפישות ההערכה המאפיינות את ארבעת דורות ההערכה המובחנים. מכאן המסקנה היא שאם לאדם יש מחויבות אונטולוגית לעמדה מסוימת הקשורה לוודאות הידע (מוחלט מול רלטיבי, אחד מול מרובה פנים), הוא יתפוש את התנסותו ויחשוב עליה בדרך מסוימת. הממצאים תומכים ברעיון שאמונות אפיסטמולוגיות אישיות עשויות לתפקד כתיאוריה למעשה (Theory in Use), אשר יכולה להדריך את החשיבה בין האובייקטיבי לסובייקטיבי, למשל, כמו גם תהליכים אחרים הנובעים מתיאוריה. אלה עשויים להסביר ניגודים בין תפישות ניהוליות כגון "שליטה ופיקוח" ל"יוזמה" ו"מכוונות עצמית", וכן את ההבדל בין קבלה "סבילה" של ידע לקבלה "פעילה" שלו ואת המשמעויות היישומיות לכך בניהול.

הממצאים מראים שלא רק שניתן להבחין בארבעה טיפוסים מנהלים, אשר מובחנים על פי תפישתם את הידע ואת הידיעה (התפישות האפיסטמולוגיות) מצד אחד, ובארבעה טיפוסים התייחסות להערכה שמתאימים לארבעת דורות ההערכה מצד אחר, אלא גם שיש התאמה רבה ביניהם, באופן שאחד יכול לנבא את האחר, ושניהם יחד יכולים לנבא את היישום של פעילות ההערכה בבית הספר.

ממצאים אלה של המחקר מאשישים את קיום התפישות האפיסטמולוגיות האישיות, כפי שמצאו הופר ופינטריץ' (Hofer & Pintrich, 1997; 2002), ומציבים בסימן שאלה את ההתייחסות לתפישות האפיסטמולוגיות כתהליך מתפתח. אף על פי שהמודל המוצע מבחין בין ארבעה אבות טיפוס, היה מצופה שבמציאות של תהליך התפתחותי יהיה עירוב מסוים ביניהם, בעוד הממצאים מצביעים על קוהרנטיות רבה אצל רוב המרואיינים. ממצא זה מעורר שאלה באשר לתהליך ההתפתחותי של הטיפוסים, מכיוון שאם מדובר בהתפתחות, היינו מצפים למצוא את מה שפיאז'ה מכנה "דקלאז'" (עירוב מאפיינים של שלב אחד בתוך השלב שמעליו). אמנם העירוב קורה, אבל באופן מינורי למדי. כדאי בהקשר זה לשוב ולהזכיר, שהטקסונומיה של גובה ולינגולן (1989) של דורות ההערכה, כמו גם התפישות האפיסטמולוגיות של הופר ופינטריץ' (1997), אינן התפתחותיות. אמנם הם מדברים על התפתחות היסטורית כתוצר של שינויים בתפישות חברתיות, אבל כל אבטיפוס הוא פרדיגמה נפרדת שעומדת בפני עצמה.

חשיבות המודל היא בחיבור שבין מבנה העומק של הטיפוסים האפיסטמולוגיים לדורות הערכה: מהוודאות במוחלטות הידע המאפיינת את המודד, אל תפישת ודאות הידע כארעית, המאפיינת את מכוון התוצאה, או אל תפישת הידע כיחסי אך בר שיפוט והבניה, כמו אצל מבנה הידע.

בתפישת רמת מורכבות הידע מרבה המודד לעסוק בפרטים שנתפשים ככלתי תלויים או באנליזות, לעומת מבנה הידע, התופש את הידע במורכבותו ומקבל את האובייקטיביות ואת הסובייקטיביות שלו כחלק מתהליך ביקורתי לגיבושו. גם במקור הידיעה והצדקתה ראינו הבדלים משמעותיים בין הטיפוסים, מידיעת הנושא (כישות תיאורטית) הבאה ממקור חיצוני, ועד לידיעת התחום (השדה והידע המשוקע בו, כולל ידע תיאורטי ומעשי, עמדות ואמונות) המושתתת על גיבוש פרספקטיבות אישיות.

ממצא מעניין הוא שמקור הסמכות אצל המנהל המודד, שאמור להיות חיצוני, אינו כזה. המנהלים תופשים את עצמם כמקור הסמכות. הסבר אפשרי לכך הוא שהמבנה ההיררכי והתפקיד שלהם בארגון מאפשרים להם, ואף מחייבים אותם, לקבל החלטות, והם הופכים את עצמם גם למקור סמכות של ידע בכל מה שאמור להיות בבית הספר שלהם. אלא שכשמדובר באנשי ההערכה המקצועיים, נהפכים אלה למקור הסמכות, והמנהלים מקבלים את דבריהם ללא עוררין. נראה שיש כאן מעין תפישה של "מומחה", והמנהל הוא המומחה לבית הספר שלו.

המנהל מבנה הידע משלב ממדים אובייקטיביים של ידיעה עם הכרה בחוסר ודאות. הוא מעריך ושוקל את מקורות הידע השונים ואת משמעותם. הידע מבחינתו מורכב מטענות הדורשות תמיכה במסגרת האלטרנטיביות של הוכחות וטעונונים (Hofer & Pintrich, 1999; Kuhn, 2001). החשיבה הביקורתית מקדימה הכרעות ומעשירה את התהליך הארוך של ההבנה (Kohn & Park, 2005). משמע, ההתפתחות האפיסטמולוגית של הדור הרביעי בהערכה מתבטאת במעבר מתפישה דיכוטומית, המחלקת את העולם ל"יודעים" ו"אינם יודעים", ל"נכון" ו"אינו נכון", בשני הטיפוסים הראשונים, אל "הכול הולך" בטיפוס השלישי ואל הבניית ידע תוך אינטראקציה עם אחרים, בפרספקטיבה שהאדם בוחר לעצמו (כמו הרב־גוני), באמצעות שימוש בקריטריונים ביקורתיים להקשרו ולטבעו של המידע ולשיפוט הידע. אצל המנהל מבנה הידע קיים ערך מוסף, הנובע מתפישה משותפת של הידע לקידום הקבוצה, ולא רק מנקודת המבט האישית (Kuhn & Park, 2005). העקרונות של הדור הרביעי מקבילים לתפישת המעריך בזכות הידיעה שכל הנוגעים בתוכנית או בגיבוש הידע, בכל דרך שהיא, חיוניים באותה מידה לתהליך. כולם מניעים אותו ושולטים בפעילות ההערכה או הפקת הידע. מכיוון שהידע הוא מורכב ורב פנים, ככל שיתרבו נקודות הראות המציגות היבטים שונים של המציאות, כך יהיה הידע קרוב יותר להבנת המורכבות.

חשוב לציין כי שני המנהלים אשר לא זוהתה אצלם תפישה אפיסטמולוגית קוהרנטית לפי המודל שגובש, לא התמיינו גם לפי תפישה קוהרנטית של הערכה שהולמת את המודל. באופן פרדוקסלי, ממצא זה נותן משנה תוקף לחלוקה לקטגוריות השונות. זאת, משום שהמבנה הפנימי של חוסר הוודאות האפיסטמולוגית משחזר את עצמו בהתייחסות להערכה. הדמיון בין המבנים נותן חזקת להשערה באשר להשפעה שיש לתפישות האפיסטמולוגיות על תפישת תפקיד ההערכה ומהותה.

הממצאים מעלים סימני שאלה גם לגבי התלות של התפישות האפיסטמולוגיות במאפיינים תרבותיים והשכלתיים. בבדיקה שלנו לא נמצא שום מאפיין – לא מגדרי ולא מבחינת ותק, השכלת המנהלים או המגזר – שמייחד תפישה מסוימת. המדגם הוא קטן מכדי לומר משהו בביטחון, ובכל זאת קורא הממצא למחקר המשך.

המנהל והמערך נמצאים בתפקיד הכפול של יוצר הידע ומקבל הידע, ובכך מעצם תפקידם מצויים בנקודת תיווך בין ידע לבין עשייה. לכן יש השפעה לתפישתם את הידע על העשייה שלהם, כולל הכוונת עשייה של אחרים. מנקודת השקפה זו זוקקו המודלים התיאורטיים ועזרו לקבוע מה כולל התחום וכיצד מאובחנים הדברים מבחינה אונטולוגית, בין ישויות מחד גיסא לתהליכים מאידך גיסא.

מעניין לראות מנקודת תיווך זו את מארג היחסים בין המנהל למערך. הטענה כאן היא שגם המערך כאיש מקצוע חובש כובע כפול: מצד אחד הוא בעל הידע או בעל גישה לידע, מתוקף תפקידו. מצד אחר הוא משתמש בידע הזה על פי תפישתו האפיסטמולוגית, כדי להעריך סיטואציות או ידע שישירות אותו בקבלת החלטות. מתוקף מקצועו יש למערך את הידע המקצועי לבצע הערכה. מה שהוא בוחר לעשות בידע המקצועי שלו תלוי בתפישתו האפיסטמולוגית. מעניין יהיה לבחון במחקרי המשך את הקשר בין התפישות האפיסטמולוגיות של מעריכים לבין אופן ביצועם את תפקיד ההערכה.

ביבליוגרפיה

לויין-רוזליס, מ' (2012). מדיניות ההכשרה להערכה של סגלי הוראה בישראל: דיון בכמה סוגיות. בתוך: ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכים), *הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל* (עמ' 118-151). תל אביב: מכון מופ"ת.

נבו, ד' (2001). *הערכה בית ספרית: דיאלוג לשיפור בבתי הספר*. תל אביב: רכס.

פרידמן, י' (2005). *מדידה והערכה של תוכניות חברתיות וחינוכיות*. ירושלים: מכון על שם הנרייטה סאלד.

Alkin, M. C. (2004). *Evaluation roots. Tracing theorists' views and influences*. California: Sage.

Baxter Magolda, M. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Baxter Magolda, M. B. & King, P. M. (Eds.) (2004). *Learning partnerships: Theories and models of practice to educate for self-authorship*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Calabrese, R. L., Sherwood, K., Fast, J. & Womack, C. (2004). Teachers' and principals' perceptions of the summative evaluation conference: An examination of model I

- theories-in-use. *The International Journal of Educational Management*, 18(2&3), 109-117.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, J. C. (2009). Evidence as “proof” and evidence as “inkling”. In: S. I. Donaldson, C. A. Christie & M. M. Mark (Eds.), *What counts as credible evidence in applied research and evaluation practice?* (pp. 153-167). Sage Publications, Inc.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks, California: Sage
- Hofer, B. K. & Pintrich P. R. (1997). Epistemological theories: The development of beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Hofer, B. K. (1999). Instructional context in the college mathematics classroom: Epistemological beliefs and student motivation. *Journal of Staff, Program and Organization development*, 16(2), 73-82.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (Eds.). (2002). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum Associates.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective Judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San-Francisco: Jossey Bass.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (2002). The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. In: B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology* (pp. 37-61). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Kitchener, K. S., King, P. M. & De Luca, S. (2005). The development of reflective judgment in adulthood. In: C. Hoare (Ed.), *Handbook of Adult Development and Learning* (pp. 73-98). Oxford University Press, New York.
- Kuhn, D., Cheney, R. & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15, 309-328.
- Kuhn, D. (2001). How do people know? *Psychological Science*, 12(1), 1-8.
- Kuhn, D. & Weinstock, M. (2001). What is epistemological thinking and why does it matter? In: B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology* (pp.121-144). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Kuhn, D. & Park, S. H. (2005). Epistemological understanding and the development

- of intellectual values. *International Journal of Educational Research*, 43, 111-124.
Retrieved March 8, 2010, from: www.elsevier.com/locate/ijedures
- Levin Rozalis, M., Rosenstein, B. & Cousins, B. J. (2009). Precarious balance: Educational evaluation capacity building in the era of globalization. In: K. Ryan & J. B. Cousins (Eds.), *International handbook on educational evaluation* (pp. 191-212). Thousand Oaks: Sage.
- Lincoln, Y. S. (2002). Fourth generation evaluation in the new millennium. In: S. Donaldson and M. Scriven (Eds.), *Evaluating social programs and problems: Visions for the new millennium* (pp. 73-96). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Madaus, G. F. & Stufflebeam, D. L. (1988). *Educational evaluation: The classical writings of Ralph W. Tyler*. Boston: Kluwer.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation*. Beverly Hills, California: Sage.
- Perry, W. G., Jr. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Perry, W. G., Jr. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In: A. W. Chickering (Ed.), *The modern american college* (pp. 76-116). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwandt, T. A. (2009). Toward a practical theory of evidence for evaluation. In: S. I. Donaldson, C. A. Christie & M. M. Mark, (Eds.), *What counts as credible evidence in applied research and evaluation practice?* (pp. 197-213) Thousand Oaks, California: Sage.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In: R. E. Stake (Ed.), *Curriculum evaluation approach* (No. 1, pp. 39-81). Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1983). Evaluation ideologies. In: G. F. Madaus, M. Scriven & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 229-260). Boston: Kluwer- Nijhoff.
- Scriven, M. (1986). New frontiers of evaluation. *Evaluation Practice*, 7, 7-44.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus 4th edition*. Sage Publications. [amazon]
- Scriven, M. (2004). Reflections. In: M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots. Tracing theorists' views and influences* (pp. 183-196). California: Sage.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stake, R. E. (1997). The fleeting discernment of quality. In: L. Mabry (Ed.), *Evaluation and the post-modern dilemma* (pp. 41-59). Greenwich, CT: JAI.

Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation models. *New Directions for Evaluation*, 89, 7-98.

Taylor, C. (1964). *The explanation of behavior*. London: Routledge and Kegan Paul.

Tyler, R. W. (1942). General statement on evaluation. *Journal of Educational Research*, 35, 492-501.

Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University Of Chicago Press.