

קיברנטיקה – מערכת עבודה משותפת בין מעריכים פנימיים לחיצוניים

ד"ר מירי לוי-רוזליס, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון

לוי-רוזליס, מ' (2005) קיברנטיקה - מערכת עבודה משותפת בין מעריכים פנימיים וחיצוניים. אצל: ז. בן-עמי (עורכת) מדידה והערכה, אחריותיות ושקיפות ככלי ניהול לשירות מערכת החינוך. מכון מופ"ת: תל-אביב

"הערכה" כתחום דעת מקצועי היא תהליך שיטתי, מובנה ומתודי לבחינת ערך מסוים. הערך הנבחן יכול להיות תוכנית חינוכית או קהילתית, פרויקט חקלאי, מדיניות, תהליך קבלת החלטות בארגון עסקי או אופן מתן שירותים לאזרחים.

הערכה, בשונה ממחקר, ממוקדת בשדה על מורכבויותיו, ההטרוגניות הרבה שלו, תהליכיו והמשתנים השונים המתערבים זה בזה ומשפיעים זה על זה. תהליך איסוף הידע שבפניו ניצבים מעריכים הוא בדרך כלל מורכב מאוד ודורש מיומנות רבה באיסוף מידע ובעיבודו.

הערכה נותנת שירות. היא יכולה לספק שירות למקבלי החלטות והיא יכולה לספק שירות לזמרים או למבצעים בשטח או לשניהם. אבל כמו כל שירות, היא נבחנת במקצועיותה. נותן שירות לא מקצועי, פעמים רבות נזקו גדול מתועלתו. כלל זה נכון גם לגבי אנשי הערכה.

הערכה היא מקצוע ככל מקצוע אחר. יש צורך ללמוד אותו, להתנסות בו, להתמקצע בו. כל אדם אינטליגנטי יכול להיות איש הערכה טוב, כשם שאם ילמד ויתמקצע יוכל להיות טוב במקצועות אחרים. קבלת החלטות מושכלת הנעזרת במידע והערכה היא כלי המספק מידע. הערכה היא אמצעי שכוחו רב לתרום לשיפור תמידי של תוכנית, פרויקט, התערבות או מדיניות. תרבות הערכה, מצב שבו מקבלי החלטות ומבצעים נעזרים בשירותי הערכה על מנת לקבל מידע זמין ויעיל לצורך קבלת החלטות או שיפור הקיים, הוא מצב חיובי וחשוב. ככל שפעילות הערכה רבה יותר, ככל שהנהוג להיעזר בהערכה נפוץ יותר - גדל הסיכוי לשיפור תמידי בשטחים המוערכים.

אולם אליה וקוץ בה. האופנה הרווחת היום להפוך את כ-ו-ל-ם לאנשי הערכה, תחת שם הקוד "תרבות הערכה", איננה מקובלת עלי. הבעיה איננה בשל הרעיון עצמו, כמובן, אלא בשל תפיסת הביצוע והשיטות שבהן הוא נעשה. לא ניתן להפוך את כ-ו-ל-ם לאנשי הערכה בהינף יד, כפי שלא ניתן להפוך את כולם בהינף יד לעורכי דין או לבעלי מקצועות אחרים.

בנוסף להיותי מעריכה אני מתייחסת אל עצמי כאל מורה. אני מלמדת באוניברסיטה (בין היתר כיצד להיות מעריכים) כבר 24 שנים, חלק מהקורסים בשיטות לא קונוונציונליות. אני לא אעז להיכנס ללמד כיתה בבית ללא הכשרה רצינית, ואפילו אכעס אם יבקשו זאת ממני. אני מניחה ששום אדם רציני גם לא יבקש זאת. אבל תחת המטרייה של "תרבות הערכה" יש אנשים רבים מדי, שחושבים שאפשר להפוך מורה למעריך ללא הכשרה רצינית.

גישה כזו איננה רצינית לא רק מבחינת תהליך הערכה; היא מעוררת שאלה רצינית מאוד: איזו תרבות הערכה אנחנו רוצים? שכל אחד יכול? שהכול הולך? האם היא רוצה לעודד שרלטנות וחוסר מקצועיות? והרי זה בדיוק ההפך הגמור ממה שהערכה כתחום מקצועי מציעה: למידה מעמיקה ושיטתית, ניתוח מקצועי בכלים מתודולוגיים לא תמיד פשוטים, תהליכים לוגיים של הסקת מסקנות, אימון רב במתן משוּב ובהעברת ממצאים – וכל זאת על מנת לעבוד באופן מקצועי ומושכל במטרה לשפר את הקיים.

בדיון על תרבות הערכה קיים פרדוקס מסוים. מחד גיסא, השימוש המשמעותי ביותר בהערכה נועד לשפר רמה מקצועית של עשייה: חינוכית, קהילתית או אחרת, כולל מקצוענות בקבלת החלטות מבוססת מידע. מאידך גיסא, שאלת המקצוענות של המעריכים עצמם נשכחת.

החוקר הגרמני לרס בלצר¹ (Lars Balzer, 2004) שאל 442 מומחים בהערכה וצרכני הערכה מכל העולם וגם מישראל לגבי תפישתם את התחום. הוא מצא קונצנזוס רחב מאוד לגבי שני נושאים שנראו חשובים ביותר למעריכים ולצרכנים, בלי הבדל ביניהם:

1. ההערכה חייבת להיות מקצועית. חשוב מאוד לדעת מה מוערך, לאיזה צורך ובאיזה קונטקסט. כל זאת בליווי מערך הערכה ברור ומתאים לשאלות ההערכה, למוערכים ולהקשר, ושימוש בפרוצדורות הערכה נכונות ומתאימות הן לצורך איסוף הנתונים והן לצורך הניתוח שלהם. המעריך חייב להביא בחשבון את השאלות האתיות שההערכה מעוררת, להיות ישר, אמין, בעל רמה מקצועית מתאימה, ניטרלי ואובייקטיבי².

2. חשובה עבודה שיתופית עם המוערכים.

למרות החשיבות הרבה שמייחסים לשאלת המקצועיות, נוטים כאמור לשכוח אותה, ובעיקר נכון הדבר כאשר מדובר במעריכים פנימיים האמורים לגלות הערכה עצמית. כאן נשכחת שאלת המקצועיות בשני מובנים:

- המדובר באנשים מקצועיים בתחום העשייה שלהם.

- אנשים אלה רחוקים (ברוב המקרים) מלהיות אנשי מקצוע בתחום ההערכה.

במערכת החינוך אפשר להבחין בעיקר בשני טיפוסים של שיתוף פעולה בין הערכה פנימית/עצמית לבין הערכה חיצונית:

1. מורים (או האנשים מתוך הארגון) המשמשים כ"עוזרי מחקר" זוטרים של המעריך החיצוני, אוספים עבורו נתונים וכדומה. פעילות זו נקראת לפעמים "דיאלוג".

2. דיאלוג שמנהל אותו ברובו מעריך חיצוני המשקיע זמן רב שלו ושל האנשים הפנימיים כדי ללמד אותם, בין השאר, איך לבנות שאלון. במשך השנה נבנה ומועבר שאלון אחד, ובכך מסתיים תהליך ההערכה הפנימי. (כך גם מסתיים תהליך החיצוני, כי המעריך החיצוני לא ביצע הערכה, אלא התעסק בהוראת המורים. במקרה זה אין לנו למעשה תהליך הערכה.)

בשני המקרים הופכים אנשי מקצוע בתחום אחד לשוליות או לחובבנים בתחום אחר, שאינו שייך למקצוע שלהם. בו בזמן הם גם לא משתמשים בידע המקצועי שקיים אצלם בתחומם. זהו בזבוז עצום.

בנוסף לתמונה מן השדה קיימות בעיות עקרוניות אחדות, שלעתים קרובות מפריעות מאוד להערכה פנימית ראויה; חלקן טכניות וחלקן מהותיות.

קשיים טכניים

נדרשים זמן ופנאי רגשי, קוגניטיבי ומעשי. תהליך ההערכה העצמית נוסף על עבודתם השוטפת של האנשים. הוא דורש זמן ואנרגיה, ויכולת להתרחק מהיומיומי מבחינה רגשית ומבחינה קוגניטיבית על מנת לקבל פרספקטיבה טובה יותר. ברוב המקרים תנאים אלה אינם מתקיימים.

¹ 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.

² ניטרלי – שאין לו אינטרס ישיר בממצאי ההערכה או במוערך; אובייקטיבי – להיות מודע ככל האפשר להטיות אישיות, ולהסתמך ככל האפשר על הממצאים.

נדרשים ארגון וניהול. הערכה היא תהליך מורכב; יש צורך באיסוף מידע שוטף או תקופתי, בניתוח המידע שנאסף, בהסקת המסקנות ממנו, בהטמעת המסקנות בארגון וביישום המשתמע מהן. על מנת שדברים אלה יתבצעו, חייבת להיות פונקציה ארגונית בעלת סמכות מספקת לדאוג שדברים אלה אכן ייעשו (בעיקר כאשר הם נעשים כתוספת לעבודה שוטפת, ולעתים ללא תמורה ממשית, אפילו לא אינטלקטואלית).

נדרשות מיומנויות. איסוף אינפורמציה וניתוחה, גם אינפורמציה פשוטה, דורשים מיומנויות: כיצד מראיינים, כיצד מנתחים ראיונות, כיצד בונים שאלון, כיצד צופים ובמה. הקניית מיומנויות אלה דורשת הקדשת זמן רב מהמעריך החיצוני ומהמעריכים הפנימיים, ובמקרים רבים היא אינה קיימת. לעתים קרובות מסתפקים בחיבור שאלון אחד יחד עם המוערכים ובהעברה תקופתית שלו. התייחסות כזו אינה רצינית - לא כלפי המוערכים שמעריכים את עצמם ולא כלפי ההערכה כמקצוע.

מיומנויות חשובות נוספות, כמו מתן משוב לעמיתים, הכללת ממצאים נקודתיים לאמירה ארגונית שלמה ודחיפה לשינוי ארגוני - בדרך כלל אינן מוקנות. וגם אם הן מוקנות, המעריכים את עצמם בדרך כלל אינם נמצאים בעמדה המאפשרת להם לדחוף לקראת שינוי ארגוני. ההערכה העצמית נשארת אפוא כבקרת איכות עצמית, ואינה משמשת מנוף לשינוי משמעותי.

האנשים צריכים לעבוד יחד, ויש דרישות סותרות בין יחסי עמיתים לבין יחסי מעריכים ומוערכים. על נקודה זו ממעיטים לתת את הדעת. אם כל אחד מעריך את עצמו בלבד, הדבר פחות חשוב. אבל אז גם ההערכה העצמית עלובה. כאשר הכוונה היא ליצור תהליך ארגוני מורכב יותר, הרצון הטוב עשוי לפעמים להסתיים ביחסי עבודה עכורים בגלל חוסר ידע איך מוסרים משוב וחוסר הבשלות לקבל אותו. בנוסף לקשיים הטכניים ישנם, כאמור, גם מספר קשיים מהותיים, שאתם קשה יותר להתמודד.

קשיים מהותיים

הראייה מבפנים: אין התבוננות חיצונית על האינטראקציה

למעריך שזה תפקידו יש נקודת ראות מיוחדת. הוא נמצא מחוץ לאינטראקציה המוערכת ולכן רואה את כולה. המעריך את עצמו לא יכול לראות אותו כחלק מהאינטראקציה השלמה, ולכן הוא רואה תמונה חלקית.

אין שבירה של חשיבה קבוצתית. אנשים העובדים ביחד יוצרים לעצמם מושגים משותפים, שבאמצעותם הם מפרשים את הסיטואציה (גם אם הם חלוקים בפרשנות, הם מתייחסים לאותם דברים). יש חשיבות לאדם מבחוץ שאינו שבוי בחשיבה הקבוצתית או בתרבות הארגונית, ולכן הוא יכול לראות דברים שהאנשים מתוך הקבוצה אינם יכולים.

קשיים בהמשגה מוכללת המאפשרת הסקת מסקנות מושכלת: קושי בטרנספר. מוגבלת רק לקבוצה שמעריכה את עצמה. הערכה עצמית נוגעת, בדרך כלל, רק לאותם חלקים ה"שייכים" למעריך: עבודתו השוטפת ולכל היותר עבודת עמיתיו. אין בדרך כלל יכולת לראות תמונה שלמה ומקיפה של כל הארגון (התוכנית, הפרויקט), ולכן אין כמעט יכולת להסקת מסקנות מוכללות מעבר למידי. לכך מצטרפת פעמים רבות מיומנותם המועטה של המעריכים את עצמם, שמפחיתה עוד יותר את הסיכוי לעשייה מושכלת ומשמעותית עם הממצאים.

דשדוש דינמיקה של בני נעורים. מצב כזה, שאינו הכרחי לתהליך, בכל זאת קורה לעתים קרובות מדי ודווקא בצוותים ה"מפרגנים". הדיון על ממצאי ההערכה הופך להיות "ליל העשרים": דינמיקה קבוצתית של ביקורת ופרגון רבי מלל ורוויי רגשות, שהיא אולי אוורור טוב אך אינה מובילה לשום מקום מבחינת פעולת ההערכה, למידה ממנה וקידום הארגון.

חוסר כבוד לאנשי הארגון. לעתים קרובות נראה שהובלה של ארגון להערכה עצמית היא למעשה תהליך מתנשא של מעריכים, המנסים להפוך אנשי מקצוע בתחומם לאנשי מקצוע מסוג ב' בהערכה. חוסר הכבוד נובע בשל אי מתן חשיבות למקצועם או לתחומי הידע של המוערכים לתהליך ההערכה, ובשל חוסר אמונה בכך שאנשי הארגון באמת ילמדו להעריך (לעתים בשל חוסר זמן ואמצעים ללמד אותם ולעתים מתוך מחשבה שהדבר חסר סיכוי). התוצאה היא שנותנים לאנשי הארגון שאלון (ובמקרה הטוב בונים אותו אתם), ושולחים אותם "להעריך את עצמם" באמצעות השאלון הזה. צעד כזה אינו רציני כלפי הארגון המוערך, ובסופו של דבר גם לא כלפי מקצועיות ההערכה.

ברצוני להציע דרך שלישית, שבה המקצועיות של שני הצדדים תבוא לידי ביטוי מרבי. הכוונה היא לתהליך קיברנטי שבו עובדים ביחד שני הצדדים - המעריך החיצוני שהוא מומחה בהערכה, והאנשים הפנימיים שהם מומחים בתחום המקצועי שלהם. הם יעבדו בצוות רב תחומי ורב מקצועי על מנת להפיק את המקסימום מהמקצועיות של כל הצדדים.

מערכת קיברנטית היא מערכת חילופין של משובים הדדיים. מדובר בתהליך מעגלי או ספירלי של השפעות הדדיות באמצעות מידע - איסופו ועיבודו. את המשובים הללו מניעה ההיררכיה הקיימת בין משאבי הידע בשני הצדדים. צוות ההערכה מחזיק בידיו ידע שלא קיים בבית הספר (או בכל ארגון מוערך), ואילו צוות בית הספר מחזיק בידיו ידע שאין לצוות ההערכה. כל אחד מהצדדים זקוק לידע של הצד האחר, וכך נוצרת מערכת חליפין של ידע ומשוב.

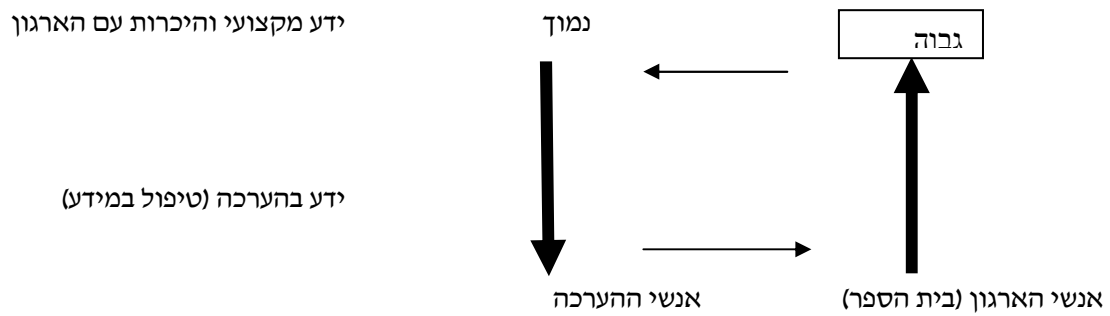
אסביר תחילה את המודל ולאחר מכן אתן דוגמה מהשדה.

צוות הפרויקט/ארגון (ביה"ס) "מומחה" למספר תחומים: לפרויקט/ארגון(ביה"ס), לתחום המקצוע, לתוכניותיו, ליכולותיו, לדרכי הפעלתו ולתנאיהן, לידע המקצועי ולתרבותו, לערכיו ולנורמות שלו ועוד. אנשי ההערכה הם "מומחים" לכך. הם יודעים להתבונן בתהליכים ובאינטראקציות ולנתח אותם. יש להם כלים וידע לאיסוף סוגים שונים של מידע ולניתוחם ולהפעלת מודלים רלוונטיים וכלי ניתוח שונים. זה התחום המקצועי שלהם.

אנשי ההערכה יחד עם אנשי הפרויקט/התוכנית/ בית הספר אוספים מידע ומנתחים אותו עם אנשי הפרויקט. הם משתמשים בידע המקצועי שלהם ובמידע מהפרויקט ככלים לשיפור התהליכים בפרויקט. על מנת ליצור שיפור אמיתי ולספק אינפורמציה טובה למקבלי ההחלטות, **אנשי ההערכה אינם יכולים לפעול ללא הידע שקיים בארגון, והם זקוקים לכלים המקצועיים של המעריך.**

הפעילות של העברת מידע וחילופי ידע היא הדדית, ושני הצדדים מנתחים אותו ביחד. שני גופי הידע משמשים להבנה טובה יותר של הממצאים. בדרך זו ניתן להשתמש ביכולות המקצועיות של שני הצדדים להשבת התהליך כולו. הכול נעשה ברמה טובה יותר: אנשי ההערכה מתבססים על ידע רחב וממקור ראשון - גם על הארגון וגם על התחום המקצועי המוערך שבו הארגון עוסק. אנשי הארגון הם שותפים שווי זכויות בתהליך, שבו לידע שלהם יש ערך אמיתי ומשמעותי. אנשי ההערכה מגיבים על הנעשה בארגון, אנשי הארגון מגיבים על תהליך ההערכה. התהליך הקיברנטי המשותף מביא לא רק להבנה טובה יותר, אלא גם להסקת מסקנות המחוברות יותר למציאות הארגונית. בעקבות זאת הוא גם תורם להמלצות ישימות יותר, משום שכתהליך משותף הוא מתגבר על התנגדויות רבות ועל אי הבנות, שהן כידוע חסמים לתהליך הערכה יעיל.

האיור הבא מדגים את מערכת היחסים הקיברנטית:



דוגמה לתהליך קיברנטי של שיתוף בין מעריך חיצוני לצוות בית ספר

הגוף: בית ספר תיכון שש שנתי גדול בישראל. בית הספר נחשב לטוב ויש בו גאוות יחידה. כמעט בכל אחת משעות היום או הערב שהגעתי אליו הוא היה הומה מפעילות; החל במגרש הכדורסל שתמיד היה תפוס וכלה בחדר המורים ובחדרי הצוות, שבדרך כלל נמצאו בהם צוותי מורים, צוותים מעורבים של מורים ותלמידים וצוותי תלמידים. בבית הספר פועלות במקביל שלוש תוכניות גדולות. האחת עוסקת בלמידת חקר ומיועדת לתלמידי חטיבת הביניים כולה; היא כוללת שעת אפס ועוד שעתיים פעם בשבוע, שבהן כל תלמידי החטיבה מתחלקים לקבוצות עבודה קטנות יחסית ויחד עם כל מורי החטיבה, מחנכים ומקצועיים, "עושים חקר". התוכנית השנייה, "מעברים", שאותה יזם ביה"ס עצמו, עוסקת בהקלת המעבר מחטיבת הביניים לחטיבה העליונה, מעבר אשר במשך השנים גורם משבר לתלמידים רבים. התוכנית מיועדת לתלמידי כתות ט' וי' ועיקרה חונכות של תלמידים בוגרים והצמדת מורה יועץ לכל קבוצת תלמידים. התוכנית השלישית, "שילובים", אף היא יוזמת קבוצה של מורי מקצוע בחטיבה העליונה, ובבסיסה למידת נושאים "רוחבית" ולא דיסציפלינרית. המורים בוחרים נושא, והוא מועבר לתלמידים מההיבטים השונים של המקצועות במדעי הרוח והחברה. כך יכולה השאלה של מקום היחיד בקבוצה להילמד, למשל, באמצעות שיר בספרות, פרק בסוציולוגיה, סיפור תנ"כי או נושא בגיאוגרפיה ובביולוגיה. את הנושאים בוחרים ומעבדים המורים.

בית הספר החליט ליישם את תהליך ההערכה של התוכנית האלה. אני ליוויתי את התהליך כמעריכה חיצונית. בשלב הראשון נבחרו לכל תוכנית שני מורים, שיהיו בצוות ההערכה. צוות ההערכה מנה שישה מורים ואותי, והמנהלת הצטרפה לשיבות הצוות כאשר זמנה אפשר לה.

בשלב השני הוקדשו שני מפגשים להבנת התחום הנקרא הערכה, ולתכנון תהליך העבודה. בהתאם לתפיסת העבודה שלי שהיא אבדוקטיבית³, כלומר חושפת תופעות בשדה ומנסה להבין אותן, הוחלט על הפעלת צוותי מורים מעריכים מעורבים (כל צמד מורים הגיע משתי תוכניות שונות). כן הוחלט שכל צוות מורים מעריכים יראיין חברים בצוות התוכנית, ששניהם אינם חברים בה. הנחתי את המורים כיצד לראיין, להקשיב ולהגיב באופן לא שיפוטי, כיצד לשאול שאלות שלא יישמעו ביקורתיות ושיאפשרו מידע נוסף, כיצד לבקש סיפורים ועובדות ולא דעות, וכו'.

³ ראו לוין-רוזליס, מ' (2005). השימוש בהיגיון חקר אבדוקטיבי לבניית הסבר לממצאים בתהליך הערכה חסר משתנים. הרצאה בכנס השביעי של איל"ת – האגודה הישראלית להערכת תוכניות. ספר הכנס. איל"ת ומכללת עמק יזרעאל.
וגם:

בשלב השלישי ראינו המורים-מעריכים את צוותי התוכנית, וביקשו מהם בשיחה פתוחה "ללמד אותם" את התוכנית, איך היא מופעלת, מה קורה בה וכו'.

בשלב הרביעי ניתחנו כולנו את החומרים במשך שתי פגישות. לימדתי את המורים המעריכים גישות לניתוח תוכן של ראיונות. איך לזהות סיפורים ולהבחין בינם לבין עמדות, איך להגדיר תמות ולעקוב אחריהן לאחר הראיונות וכו'. הראיונות נותחו, ונחשפו תפיסות המורים את התוכנית ותהליכיהן ואת נקודות החוזק והחולשה של התוכנית על פי נקודות ראותם. כאשר היה דבר מה לא ברור בראיונות, המורים המעריכים השייכים לתוכנית המסוימת יכלו להרחיב ולהוסיף הסבר ופרשנות.

כך למדנו, למשל, שבתוכנית החקר המורים מתוסכלים, מכיוון שלמרות שהילדים אוהבים את התוכנית הם בכל זאת מדשדשים במקום, והעבודות שהם מגישים רחוקות מלענות על ציפיות המורים. ב"מעברים", תוכנית החונכות למעבר לחטיבה עליונה, הייתה למורים היועצים תחושה, שלמרות הצלחת הפעילות אין למעשה תוכנית, כל העבודה היא פרטנית וכל מורה יועץ הרגיש בודד בשטח. "יש לי כבר הרבה ידע וניסיון" אמרה אחת המורות, "אבל אין למי להעביר את הלפיד".

בתוכנית "שילובים" המורים הרגישו אבודים; הם עובדים קשה מאוד, וכל הזמן חייבים להמציא מחדש את כל הגלגל. הם לא ראו לאן התוכנית מובילה. הייתה להם תחושה שהמדובר ב"שם גדול ובמעט תוכן", המלווים בעבודה קשה שלא תמיד הבינו את תכליתה.

לאחר ניתוח הראיונות עבדנו על מסירת משוב: כיצד לא להיכנס לוויכוח אמוציונלי ולא לדיונים אישיים, כיצד להגיב על פניות בוטות וכיצד להגן על הממצאים. גם חשבנו, שחשוב שהצוותים ימשיגו לעצמם את הבעיות. מכיוון שהמעריכים הם מורים, יש להם מיומנויות של דיון והקשבה, ולא נדרשה הנחיה רבה בעניין הזה.

בשלב החמישי חזרו המורים המעריכים לצוותי התוכניות עם הממצאים המעובדים. סיכום הראיונות, כולל מספרי המורים שטענו כל טענה, וציטוטים מדגימים ניתנו לצוותי התוכניות מבעוד מועד. שתיים משלוש הקבוצות היו המומות למדי מהשלליות ומחומרת הדברים שלהם עצמם. העוצמה של האמירה הקבוצתית הייתה חזקה יותר מכל ה"קטורים" בחדר המורים, וזה הביא להתפתחות דיון בקבוצות. קבוצת החקר, למשל, יצאה עם ארגון בעיות כמודגם לעיל.

שאלות הקשורות לתחום התוכני

* מהן **מטרות** התוכנית, כלומר, מה להדגיש: את התוצר? את העבודה הכתובה? רק את עבודה? האם ייתכנו תוצרים אחרים? מהו הקריטריון לתוצר? האם ביסוס מיומנויות הלימוד וחקר השונות הם העיקר? אילו מיומנויות?

* מהו **הרציונל** של התוכנית שמשלבת כל כך הרבה תחומים: מקצועות הלימוד השוטפים; תחום החקר הקונקרטי; מיומנויות שונות של חיפוש מידע; מיומנויות שונות של עיבוד מידע; של כתיבה (כל אחד מתחומים אלה דורש שליטה במיומנויות שונות ומגוונות). מה עומד בבסיס התוכנית? מה בעצם רוצים להשיג בעקבותיה?

משאלות אלה נולדו תהיות הנובעות מחלוקת הלמידה לשלוש שנים:

* איך מארגנים בפועל את התכנים וכיצד משלבים בין תחומי הלימוד השונים?

* אילו מיומנויות צריך ללמד? מתי?

שאלות הקשורות לתהליכי העבודה של התוכנית

* כיצד להפוך את הידע הפרטי שנצבר אצל כל אחד מחברי הקבוצה לידע כללי של הקבוצה;

* כיצד ליצור גוף ידע מובנה שניתן להעברה (תיעוד);

* כיצד ליצור תהליך משוב על רעיונות ודרכי ביצועם;

* כיצד מעבירים את הידע למורים החדשים.

שאלות הקשורות לתחום הארגוני של התוכנית

* אילו מיומנויות נדרשות ממורה השותף לתוכנית;

* איך משלימים למורים מיומנויות חסרות;

* איך מצוותים את צוותי המורים שעובדים יחד;

* איך יוצרים תהליך עבודה קבוצתי;

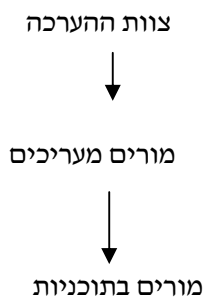
* כיצד להוביל את התוכנית, ומהן הציפיות מחברי הצוות המוביל.

התהליך הזה לא נעשה בפגישה אחת, וגם לא היה פשוט. מה שחשוב הוא שהמורים המעריכים ישבו בקבוצות האלה כמשאב חיצוני, במובן שלא היו מעורבים בדיון אלא צפו בו. לכן גם יכלו לשקף לחברי הקבוצה נקודות שבהן הדיון נתקע, למשל בגלל סוגיות "מושתקות" (לדוגמא: שלא לגיטימי לומר שלמידה קונוונציונלית יעילה יותר מלמידת חקר כאשר ה"בון טון" הוא שהחקר הוא הפתרון האולטימטיבי); או לומר (בתוכנית "שילובים") שלא את כל הנושאים הנלמדים ניתן ללמד במקביל בכל המקצועות. לחשוף גורמי תקיעה בין אישיים כמו מורה שהיא "סדין אדום" וכשהיא רק פותחת את פיה כולם מתנפלים עליה, גם אם דבריה נכונים, ובכך בעצם לא מתאפשר המשך הדיון. לשקף אמונות שלא מאפשרות עשייה כמו ההצהרה ש"כל ילד הוא שונה" בתוכנית מעברים, שמנעה מהמורים לראות את המשותף מעבר לילדים ובכך להגדיר תוכנית גוף ידע שיאפשר עבודה המשכית. לעתים הוזמנתי לשיבות אלה, אולם בדרך כלל הן היו ישיבות פנימיות של צוותי בית הספר. לאחר כל סבב פגישות בתוכניות ישבנו צוות המורים המעריכים ואני. הגבתי על הממצאים שלהם, על התהליכים שראו ועל המידע שהביאו. יחד בדקנו היכן הקבוצות נמצאות, מה חשוב לשקף להן ומה חשוב להראות.

האיור הבא מדגים את התהליך הקיברנטי של חילופי המידע בבית הספר.

איור מס' 1: מודל קיברנטי של המידע בתהליך הבית ספרי

ידע מקצועי של טיפול במידע



ידע מקצועי וידע על הארגון



חשוב לי לחזור ולהדגיש לקראת סיום את הנקודות הבאות :

הידע נבנה בו ועבורו. במונחים של למידה ארגונית, בית הספר הפך לארגון לומד בתהליך דו-לולאתי⁴. המעריך החיצוני סיפק לצוות בית הספר שירותי הנחיה ובהם הסתייגו תפקידו. לא הייתה לו בעלות כלשהי על התהליך או על הידע שנבנה במהלכו.

* לידע המקצועי של המורים, הן אלו שבצוות המורים המעריכים והן של אלה שבצוותי התוכנית, היה תפקיד חשוב מאוד. הם אלו שניתחו את התוכניות מבחינה דידקטית ומבחינה ארגונית. על מנת לבנות את התוכניות באופן מושכל יותר מבחינה דידקטית הם השתמשו הן בידע המקצועי שלהם כמורים והן בידע שלהם על בית הספר ותרבותו. זאת כדי להתאים את תהליך ההערכה ואת התוכניות למידותיו של בית הספר וסגל ההוראה שלו.

* במהלך השנה נעשתה הערכה טובה של התוכניות על ידי צוותי התוכניות עצמם והונהגו מהלכים רציניים לשיפור התוכניות. המורים עבדו למען עצמם ולא עבור הערכה חיצונית. ההפריה הייתה הדדית: המעריך החיצוני היה מתקשה להנהיג תהליך כזה ללא הידע של המורים (שהשתתפו בתהליך ברמותיו השונות), והמורים לא היו יכולים להנהיגו ללא הידע של המעריך החיצוני. הוא זה שהנחה את התהליך, סיפק את הפן המקצועי של הטיפול בנתונים, את ניתוחם וארגונם ונתן משו. כן הוא סיפק מיומנויות אחרות של הערכת תוכניות, החסרות לרוב המורים.

סיכום התהליך הקיברנטי

המאמר דן במערכת מורכבת של משובים, שניתן להחיל אותה בכל נקודה במעגל; כל משוב גרר משוב של הצד האחר בדיאלוג. צוות המורים המעריכים הגיב על המידע שקיבל מצוותי התוכניות, צוותי התוכניות הגיבו על החומרים שארגן צוות המורים המעריכים. המעריך החיצוני הגיב על החומרים שהביאו אליו המורים המעריכים. בכך הוא חייב אותם להגיב לתגובתו, אם בהסברים מעמיקים יותר ואם בארגון נוסף של החומרים שאותם חזרו חברי הצוות כמשוב לצוותי התוכנית, וחוזר חלילה. כל אחד מהמפגשים האלה העמיק את הידע, ההבנה, ההמשגה וההבניה של התהליכים בכל אחד מהצמתיים, ובכך תרם למפגש עם הצוות הבא.

התהליך המעגלי הזה תרם ללמידה של בית הספר כולו, לשיפור התוכניות ולהתמודדות אמיתית עם אי בהירויות ונקודות חולשה בבית הספר מתוך הבנה לצרכיו. הידע כולו נבנה על ידי המורים בעבור עצמם, תלמידיהם ובית ספרם.

אם נחזור לוויכוח עתיק היומין מה עדיף, איש הערכה מקצועי שישלים ידע בתחום הדעת של המוערך או איש מקצוע בתחום המוערך שישלים ידע בהערכה, התשובה של ההערכה העצמית צריכה להיות – שניהם! אם אנו כמעריכים נבין, שלפעולת הערכה טובה יש צורך שווה בשני גופי הידע, ישתנה הדיאלוג בין שני הצדדים, המעריך והמוערך, וישתנה אופי ההערכה העצמית. לא עוד אנשי הערכה המתאייחסים אל המוערכים כאל שוליות, אלא צוותים משותפים אינטרדיסציפלינאריים של אנשי הערכה ואנשי ארגון, המתמודדים מעמדת שוויון עם שאלות הערכה. צוותים משותפים כאלה יכולים לתרום לשני הצדדים להבנה טובה יותר של המוערך ושל ההערכה. הם יכולים לתרום לתהליך של למידה ארגונית שמאפשרת לארגון רפלקציה על תהליכי הלמידה של עצמו, ובכך לתרום משמעותית ליכולת הארגון להעריך את עצמו.

⁴ על למידה ארגונית ראה:

Argyris, C. (1992) *On Organizational Learning*. Cambridge, Mass.: Blackwell.

Argyris, C. Schön, D. A. (1996) *Organizational Learning II*. Reading, MA.: Addison-Wesley.