

# תפקידו המשתנה של המעריך בתהליך הלמידה הארגונית<sup>1</sup>

מירי לוי-רוזליס וברברה רוזנשטיין

גרסה מתקדמת יותר של מאמר פורסמה ב"אנליזה ארגונית" 18 : לוי-רוזליס, מ' ורוזנשטיין, ב' (2012). תפקידו המשתנה של המעריך בתהליך הלמידה הארגונית. אנליזה ארגונית: כתב עת ליעוץ ארגוני, 18. ירושלים: צפנת (בשיתוף עם מטה)

## **תקציר**

ההתמקדות בלמידה הארגונית הופכת את תפקיד המעריך לזה של מנחה בעל ידע, אשר משיב את הבעלות על הידע ואת האחריות לביצוע לפיתוח ולהערכה בחזרה לפרויקט, לתכנית או לארגון. במאמר זה נדון בהכרה בקשיים הכרוכים בשינוי תפקידו המסורתי של המעריך; בפרט נדון בויתור על השליטה בהערכה לטובת בעלי העניין ובמתן אפשרות לארגון להפוך ל'בעלים' של תהליך ההערכה והידע, כאשר למעריך נותר התפקיד החשוב של הנחיית התהליך. המעריך אחראי לתהליכי הלמידה – אספקת הכלים ללמידה ופיקוח על הלמידה המתרחשת, ואילו תוכן הלמידה נמצא באחריותו של הארגון. אף שלדעתנו לא ראוי לוותר על תפקידו המסורתי של המעריך, אנו מציעות שינוי של ממש בהליכים המעורבים בהערכה, בכישורים הדרושים כדי לנהל הערכה יעילה בהקשר הארגוני ובעלות על הידע הנובעת מתוך הערכה כזו.

## **מבוא**

"There are two ways of spreading light: to be the candle or the mirror that reflects it" (Edith Wharton, 1594).

על אף ההכרה ביתרונות ההערכה בקידום הלמידה הארגונית (Cousins, Goh, Clark, & Lee, 2004), לא נכתב מספיק על הדרישות שמציב תהליך הלמידה הארגונית בפני המעריך. אנו נטען שבתפקיד המעריך חלו וממשיכים לחול שינויים של ממש, הנובעים מעצם טבעו של תהליך הלמידה הארגונית.

במאמר זה נבחן את תפקידו של המעריך בתהליך הלמידה הארגונית, נדון בתנאים הדרושים כדי לסייע לביצוע יעיל של תפקיד זה ונבחן את ההשלכות הנובעות מכך על ההערכה. תחילה נתאר את תהליך הלמידה הארגונית כפי שהוא מוצג בספרות. אחר כך נבחן את הדרישות שמציב תהליך זה בפני המעריכים. בהמשך נדון בלמידה הארגונית בהקשר של הערכה משתפת, ולאחר מכן נחקור את התפקיד של סוכן הלמידה החיצוני. לבסוף נציג כמה שינויים מרכזיים בתפקידו של המעריך, שינויים הנובעים מעצם טבעו של תהליך הלמידה הארגונית.

## **תהליך הלמידה הארגונית**

ההאצה בהתפתחות הטכנולוגית וכמויות המידע העצומות שמתלוות אליה, יוצרות סביבה תחרותית מורכבת ודינמית. מצד אחד, ארגונים, מוסדות וקובעי מדיניות פועלים בסביבה בלתי צפויה ומשתנה של מורכבות הולכת וגדלה. מן הצד האחר, הצרכים והערכים של החברה משתנים מהר גם הם. אין זה משנה אם אנו מתייחסים ללמידה ארגונית כאל רכישה של ידע מעשי (Pauzke, 1989) או כהליך דמוקרטי ליברלי (Pedler, Boydell, & Burgoyne, 1989); כך או כך, לא ניתן להמעיט בערכה של יכולת ההסתגלות של ארגון במאבק להתמודד עם התנאים הללו. יכולת זו ללמוד שקולה ליכולת לשרוד (Argyris & Schön, 1992; Argyris, 1992; Easrerby-Smith, Snell, & Gherardi, 1998; Banerjee, 1998; Argyris & Schön, 1996; 1978; Probst & Büchel, 1997; Korland, 2000; Edmondson & Moingeon, 1998; 1998; Richter, 1998; Senge, 1990; Snell & Chak, 1998). בשל כך נדרשים הארגונים לעבור מהשקפה מגיבה להשקפה פעילה וליזום שינויים לפני התרחשות האירועים (Preskill & Torres, 1999b; Probst & Büchel, 1997).

למידה ארגונית מתרחשת בצורות שונות בתוך הארגון, ויש לה הגדרות רבות בספרות. ההגדרה הרחבה ביותר של הלמידה הארגונית היא זו שסיפקו דונלד שון וכריס ארג'יריס (Argyris & Schön, 1996, p. 16):

Organizational learning occurs when individuals within an organization experience a problematic situation and inquire into it on the organization's behalf. They experience a surprising mismatch between expected and actual results of action and respond to that mismatch through a process of thought and further action that leads them to modify their images of organization or their understandings of organizational phenomena and to restructure their activities so as to bring outcomes and expectations into line, thereby changing organizational theory-in-use. In order to become organizational, the learning that results from organizational inquiry must become embedded in the images of organization held in its members' minds and/or in the epistemological artefacts (the maps, memories, and programs) embedded in the organizational environment.

סוגיית הלמידה הארגונית מעוררת עניין רב הן באקדמיה הן בפרקטיקה. ארגונים שאינם לומדים לא יכולים להתקדם, משום שהם ממשיכים להתנהג באופן שאינו מתאים עוד להתמודדות עם האתגרים החדשים. כדי ללמוד ולהסתגל למצבים החדשים צריכים ארגונים להתמקד במידע ובידע ולעבדם בזמן אמת, וככל שהדבר ניתן – בטרם קרות האירועים.

שון וארג'יריס תיארו שני סוגים של למידה ארגונית: למידה במעגל בודד ולמידה במעגל כפול. כל אחד מסוגי הלמידה משקף סוג מסוים של התנהגות ארגונית וכל אחד מהם מייצר תוצאה

ספציפית. במונחים פשוטים, למידה במעגל בודד מתמודדת עם שינויים אסטרטגיים ומשמרת (פחות או יותר) את הסטטוס קוו הקיים בארגון. למידה במעגל כפול מתמודדת עם יעדים מוצהרים או כאלו שנמצאים מתחת לפני השטח, ומובילה לשינויים בסיסיים בנקודת המבט ובהתנהגות הארגונית (Schön & Argyris, 1996).

הגדרות נוספות התייחסו לתהליכים שבמסגרתם חברי הארגון משתמשים בידע בצורה פעילה כדי להדריך את התנהגותם ואת ההסתגלות הנמשכת של הארגון לסביבתו (Edmondson & Moingeon, 1998). בהתאם להשקפה זו, הלמידה היא פעילות של יחידים אשר תומכים ביכולתו של הארגון להתאים את עצמו לסביבתו.

גילברט פרובסט ובטינה בושל (Probst & Büchel, 1997) תופשים את הלמידה הארגונית כיכולת של הארגון לזהות טעויות, לפתור אותן ולשנות את גוף הידע והערכים של הארגון כדי ליצור מיומנויות חדשות. זהו תהליך מתמשך שנמשך לאורך כל חי הארגון (תפישה כזו רואה את הארגון כישות עצמאית ואינה מתייחסת ליחידים המרכיבים אותו).

כמו שון וארג'יריס גם רובין סנל ואלמו צ'אק (Snell & Chak, 1998) תופסים את הלמידה הארגונית כפעילות משולבת של היחידים והארגון. הם הגדירו למידה ארגונית כפעילות שכוללת שינוי משמעותי בתהליכים, במבנים ובהנחות של הארגון ובקשרים בין חבריו.

אמנם תהליך של למידה ארגונית אינו מובן מאליו (Lipshitz & Popper, 1998), אולם הוא תהליך אינהרנטי לטבעה של כל מערכת ממוסדת. המילה 'ממוסדת' מרמזת על היציבות ועל הנטייה להתנגד לשינויים רדיקליים או לשינויים בכלל. קשה לשנות את טבעו של הארגון, כמו גם את הטבע האנושי; על אחת כמה וכמה כאשר מתייחסים להנחות למודות היטב, הרגלים ותהליכי התנהגות מוטמעים כגון שגרת עבודה ותאוריות בפעולה (Watzlawick, Weakland, & Fisch, 1988).

מרבית הכותבים בתחום הלמידה הארגונית התמקדו בשאלות של התנהגויות ותפישות מוטמעות כמפות קוגניטיביות. יתרה מזו, הם הסכימו על כך שמסגור מחדש של המפות קוגניטיביות הללו או שינוין הם משימות קשות (Argyris, 1992; Forrester, 1987; Forrester, 1990; Hedberg, 1981; Senge, 1990; Watzlawick et al., 1988). ארגונים ויחידים נוטים להגן על התאוריות בפעולה שלהם. קשה להעלות על הדעת שיחידים, קבוצות או ארגונים יכולים לא רק לזהות את הטעויות של עצמם אלא גם את הפעילויות השגרתיות אשר מונעות מהטעויות הללו להתגלות. כדי להתגבר על המכשול הזה חייב תהליך הלמידה לכלול לפחות שתי רמות של למידה. הרמה הראשונה היא אישית, כגון למידה אינטואיטיבית או למידה באמצעות תצפית, חיקוי או התמחות. התהליכים הללו בדרך כלל אינם מתבטאים במילים, ולפיכך כמעט בלתי אפשרי לחלוק אותם עם אחרים (Rosenstein, 2002). הרמה השנייה היא פרשנות או הסבר של השערות או נהלים. ברמה זו הידע הוא קל להעברה, במיוחד על בסיס פרטני. כאשר מעורבת קבוצה, משלב התהליך את הקוגניציה של היחיד עם זו של הקבוצה. לתהליך כזה בתוך הקבוצה יש פוטנציאל לבנות שפה ותיאורים משותפים, ובמילים אחרות, מפות קוגניטיביות משותפות (Foil, 1994);

(Nonaka & Koono, 1998). מצד אחד, תיאורים ושפה כאלו עלולים לחסום התמודדות אמיתית עם בעיות וטעויות. מן הצד האחר, הם מספקים את הבסיס לכל למידה ארגונית (Korland, 2000). משתנה חשוב נוסף בהבחנה הזו הוא טבעו של הידע שהושג: נכון או לא נכון, בעד או נגד הארגון – הידע הארגוני לא תלוי עוד ביחידים בתוך הארגון, אלא הופך לרכושו של הארגון עצמו (Crossan, Lane, & White, 1999).

ישנן גישות רבות לסוגיה של למידה ארגונית. לדידם של שון וארגיריס, היחידים הם שמבצעים את תהליך הלמידה. היחידים הם סוכניו של הארגון, ותפקידם הוא להמיר ידע חדש לידיעה שיהיה נגיש לארגון כולו (Argyris & Schön, 1996). כותבים אחרים טוענים שתהליך הלמידה הארגונית הוא תהליך קהילתי (ראו למשל: Richter, 1998).

איימי אדמונסן וברטרנד מוינגאו השוו את גישותיהם של שני הכותבים המרכזיים בנושא הלמידה הארגונית, פיטר סנגי וארגיריס, והראו כיצד רבות מהנחות היסוד שלהם משותפות. נוסף לשילוב בין התאוריה לפרקטיקה, שני הכותבים התמודדו עם הסיבתיות הסמויה שביסוד תופעות בארגון ועם החשיבות בחשיפתה. שניהם הדגישו כי היחידים בארגונים אינם מודעים לתרומתם למצבו הקשה של הארגון, ושניהם האמינו בנחיצותו של סיוע חיצוני (Edmondson & Moingeon, 1998).

הסוגיה שאליה התייחסו כל הכותבים היא סוגיית הידע ועיבוד המידע. למידה ארגונית עוסקת בידע של אנשים בתוך הארגון, בידע שמגיע מחוץ לארגון ובידע שמדריך את קבלת החלטות; מידע נכון ומידע שגוי מסופקים לארגונים, למתערבים, לשירותים, לפוליטיקאים ולמקבלי החלטות מכל המינים והדרגות. המשגה של הידע ובניית הידע הם לב ליבה של הלמידה הארגונית.

### **למידה ארגונית והערכה**

הקשר הברור בין למידה ארגונית להערכה הוא הידע. הערכה ומעריכים עוסקים בידע. הם אוספים, מנתחים ומעבדים נתונים ומידע, מעניקים להם משמעות (Levin-Rozalis, 2010) ומחזירים אותם כמשוב כדי לעזור בקבלת החלטות ובשיפור ביצועים. סוג המידע שמעריכים מתמודדים אתו הוא נושא לדיון מתחילת דרכה של ההערכה. בשנות הארבעים והחמישים של המאה העשרים השתנו הדרישות ממעריכים ומהערכה – מדרישה ליעדים ברי ביצוע וברי מדידה לדרישה של מידע מועיל עבור מקבלי החלטות; בשנות השבעים אף נדרש מידע המועיל לעיצוב ההתערבות הממשית (נבו, 1989; 1967; Scriven, Guba, Gephart, Foley, Stufflebeam, 1974; Hammond, Merriman, & Provus, 1974). בהמשך התברר הצורך ביצירתיות כדי להגיב בהצלחה למגוון דרישות הפרויקט (Patton, 1981). בשנות השמונים והתשעים ציפו מהמעריכים לא רק להתחשב במי שעלולים להיות מושפעים מפעילות ההערכה, אלא גם להשתמש בהערכה כדי לבנות מחדש מערכות מושגיות והשקפות העולם של בעלי העניין השונים (Abma, 1997; Pawson, 1996; Guba & Lincoln, 1989; Drewett, 1997). בהערכה ובהמלצותיה כדי להדריך את הארגון בתהליכי הלמידה. הם יכולים לשמש בתפקיד

נוסף, תפקיד ההיסטוריון של מושא ההערכה, באמצעות איסוף ואחסון של מידע ושל ממצאים חשובים לתהליך הלמידה הארגונית (Preskill, 1994).

לפיכך, תפקידו של המעריך התרחב הרבה מעבר לבדיקתה של תכנית ספציפית. כעת הוא כולל גם בחינה של מדיניותו הכוללת של הארגון שמבצע את התכנית. לכן הבנת הפוטנציאל שבשילוב בין הערכה ללמידה הארגונית הייתה בלתי נמנעת (Owen & Lambert, 1995; Preskill, 1994; Preskill & Torres, 1999a; Preskill & Torres, 1999b; Preskill & Torres, 2000). דילר לארסן הזהיר את המעריכים מפני התהליך הזה. הוא טען שתהליך המשכי של למידה, ובוודאי של למידה במעגל כפול, אינו מאפשר לארגון להתייבב, מכיוון שהוא מאתגר באופן המשכי את הערכים הבסיסיים, את המטרות ואת האמונות של הארגון ושל חבריו. מעריכים שעיסוקם ידע מעוניינים בתהליך למידה המשכי שמחזק את כוחם; מכיוון שלמידה בכלל ולמידה ארגונית בפרט נתפסים כתהליך חיובי, הופכים מעריכים במקרים רבים את הלמידה מאמצעי למטרה, ובכך עלולים להזיק לארגון (Dahler-Larsen, 2012).

על אף שהקשר בין הערכה ללמידה ארגונית נראה טבעי, חלק מהנושאים הנובעים מהשילוב אינם כה ברורים. אנו נחקור נושאים אלו בהמשך המאמר. הנושא הראשון שבו נעסוק נוגע בקשר שבין למידה ארגונית לסוגים מסוימים של הערכה, ובמיוחד בינה לבין הערכה משתפת.

### **למידה ארגונית והערכה משתפת**

סנגיי הגדיר ארגונים לומדים כך (Senge, 1990, p. 3):

where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together.

ארגון לומד הוא קבוצה של אנשים אשר לומדים בשיתוף פעולה ובתמיכה הדדית. באמצעות תהליך של מפגשים, דיונים, שיתוף פעולה וחקר פותרת הקבוצה בעיות, מקבלת החלטות ולאורך זמן גם משנה את תהליך הלמידה בארגון.

מודלים מנטליים ותיקים והרגלים של קבלת החלטות מושרשים עמוק בארגונים. הם אינם משתנים בשל טיעון רציונלי בודד, משכנע ככל שיהיה. בהשפעת לחצים של תפעול יום-יומי, שיטות קבלת ההחלטות חוזרות לפרקטיקה קודמת (Forrester, 1990). קשה לשנות פרדיגמה; על פי תומס קון (Kuhn, 1962), מה שגורם לפרדיגמות להשתנות בסופו של דבר הוא ההצטברות של הבחנות שאינן תואמות, ושהפרדיגמה השלטת אינה מצליחה להסבירן. קון עסק אמנם בפרדיגמה מדעית, אבל התופעה החברתית שהוא מנתח נכונה לכל פרדיגמה. קריאת תיגר על הפרדיגמה לא יכולה להיעשות באופן חלקי; אין זה מספיק להבהיר את הנקודה פעם אחת ואז להאשים את מושא ההערכה בכך שלא הבין אותה. חשוב להציג את אי-ההתאמות שוב ושוב, כדי להתגבר על החסמים המנטליים שמונעים מאנשי הארגון לראותן.

השינויים שעובר הארגון הם שינויים טרנספורמליים. שינויים טרנספורמליים בארגונים כוללים שינוי קיצוני בדרך שבה חברי הארגון תופשים את תפקידם, חושבים עליו ומבצעים אותו (Walton, 1999 ; Cummings & Worley, 1997 ; Bass & Regio, 2006 ; Argote, 1999). רונלד ליפיט, ג'ין ווטסון וברוס וסטלי טענו שכדי לחולל שינוי בארגונים יש לפתח דפוסי התנהגות חדשים בסביבה יציבה ובטוחה – מקום שבו אפשר לקבל את השינוי ולהשלים עמו (Lippitt, Watson & Westley, 1958).

המעריך יכול להיות סוכן השינוי החיצוני שמקדם את הלמידה הנוגעת לתפישות, למחשבות ולהתנהגויות לא יעילות שיהתאבנו' בארגון. במונחים של קורט לוין (Lewin, 1951), המעריך יכול לסייע בתהליך של הפשרה-תנועה-הקפאה מחדש הכרוך בלמידה הארגונית. הלמידה שמובילה לשינוי נקראת 'למידה טרנספורמטיבית'. למידה זו, אשר מושרשת בפרקטיקה של רפלקציה עצמית (Mezirow, 1991), מתרחשת כאשר הלומד מסוגל להתבונן על עצמו באופן ביקורתי ומדורבן לעשות כן על ידי אירוע מבלבל. המעריך יכול לשמש זרז לסוג כזה של למידה, וזו תזון לאחר מכן לתוך הלמידה של הארגון כשלם, אולם רק אם המעריך יכול לתרום לתחושת הביטחון של חברי הארגון.

כדי לייצר ולעודד למידה, על ההערכה להיות כוללת ומגיבה. דרך אחת להשיג זאת היא באמצעות סוגים של הערכה משתפת. עם זאת, לעתים קרובות שוגים מעריכים להניח שעצם מעשה הלמידה יגרום לאנשים לבחון את פעולותיהם, ושתהליך הבחינה עצמו יוביל לשינוי בהתנהגות. תפישה מוטעית שכזו היא האחראית לסיטואציה הנפוצה של דוחות הערכה המעלים אבק על המדפים. כבר בתחילת שנות השבעים של המאה העשרים כתב רוברט מ' ריפי כי אף שההערכה בוצעה על פי דרישת משרד החינוך בארצות הברית כבר בשנות השישים, רוב עבודות ההערכה היו חסרות תועלת (Rippey, 1973). הוא ייחס את התופעה הזו לכך שרוב ההערכות המסכמות לא היו חד-משמעיות ולכך שרוב ההערכות המעצבות הגיעו מאוחר מדי. כדי לפתור את הבעיה הציע ריפי את ההערכה הטרנזקציונלית.

מאז שאמר ריפי את דבריו עברה ההערכה כברת דרך. התהליך המשתף הוכר והפך להיות חלק מהנורמה. צורות רבות של הערכה ברמות שונות של שיתוף פעולה – כגון הערכה משתפת והערכה מעצימה – התפתחו בסוף המאה העשרים ותחילת המאה העשרים ואחת (Caracelli & Preskill, 2000 ; Cousins & Whitmore, 1998 ; Fetterman, Kaftarian & Wandersman, 1996 ; Patton, 1997 ; Owen & Rogers, 1999 ; Mertens, 1994). המושג של הערכה משתפת אינו תמיד ברור, וחלק מהטכניקות שלה והפילוסופיות שביסודה הוטלו בספק לאורך השנים (Mosse, 1994).

ברדלי קוזינס ואליזבת' ויטמור הבחינו בין שני זרמים שונים של הערכה משתפת (Cousins & Whitmore, 1998):

1. הערכה משתפת פרקטית (PPE) – הנחת היסוד היא ששיתוף בעלי העניין יגביר את הרלוונטיות של ההערכה ואת התועלת שבה; היא מבוססת על הנחה סמויה שלפיה הערכה מכוונת למדיניות, לתכנית או לקבלת החלטות בארגון.

2. הערכה משתפת טרנספורמטיבית (TPE) – הערכה זו מבוססת על ההנחה שאנשים צריכים לשלוט בחיים שלהם וצריכים להיות מסוגלים להעריך את הפעולות של עצמם. הערכה משתפת טרנספורמטיבית מושרשת באמונה בצדק חברתי ואמנציפציה של מעמד, מגדר, גזע, גיל וכד', ומשתמשת בעקרונות ובפעולות של שיתוף כדי להפוך את השינוי החברתי לדמוקרטי.

תפישתנו היא ש-TPE מתאימה יותר לשילוב עם למידה ארגונית. ההבדל הבסיסי הוא שב-PPE בעלי העניין **מעורבים באופן אקטיבי** בהערכה, ואילו ב-TPE בעלי העניין **שולטים** בהערכה. ההנחה מבוססת על ההבחנה בין אינטראקציה (מערכות יחסים בין שתי ישויות שונות), לטרנזקציה (שמתמקדת בבירור, ללא תפישות מוקדמות של אמת) (Dewey & Bentley, 1949); (Levin-Rozalis, 2010). לתפישתנו, לא תתרחש למידה אלא אם המוערך ישחק תפקיד אמיתי בתהליך הלמידה. כדי שתתרחש למידה אמיתית, אין ולא יכול להיות לאף משתתף בתהליך מונופול על האמת. מדובר בדיון חופשי ופתוח, שבכל שלב במהלכו ניתן לבצע שינויים והתאמות. רפלקציה ביקורתית על אמונותיו של אדם, על הנחותיו ועל ערכיו היא רכיב חיוני בשינוי בר קיימא (Freire & Macedo, 1998). אף על פי שעבודות מאוחרות יותר הנתמכת בדוגמאות אמפיריות מראות שלא משנה מה סוג השיתוף, עצם ההשתתפות תורמת לתהליך הלמידה (Cousins, ; Conner & Tanjasiri, 1999 ; Compton, Glover-Kudon, Smith & Avery, 2002) 2003 ; Gilliam, Barrington, Davis, Lacson, Uhl Phoenix, 2003 ; King, 2002). אנו מאמינות שהסוגיה איננה רק פרקטית אלא גם ערכית. גישה זו שלנו עולה בקנה אחד עם המגמה של דמוקרטיזציה של ההערכה (House & Howe, 2000). אנו מאמינות שנוסף להשתתפות, גם לשליטה בתהליך ההערכה ובנתוני ההערכה יש משמעות.

גישה זו שלנו עולה בקנה אחד עם המגמה של דמוקרטיזציה וכן עם המגמה של הערכה טרנספורמטיבית וטרנזקציונלית (Torres & Preskill, 2000 ; Caracelli & Preskill, 2000), מגמה שלפיה על בעלי העניין להיות כלולים בתהליך הלמידה שיוצרת ההערכה.

ניתן לתאר את ההערכה לפי שני ממדים: סוג ההערכה, הנע על ציר בין הערכה מסכמת למעצבת, ושיטת ההערכה, הנעה על ציר בין הערכה משתפת ללא משתפת. עשינו זאת בלוח 1 להלן; לשם הנוחות, פישטנו את הרצף בכל ציר לדיכוטומיה, כדי לבחון את הקשר שלו ללמידה הארגונית.

## לוח 1 – סוגי ההערכה ורמת השיתוף

<b>שיטת ההערכה</b>		<b>סוג ההערכה</b>
<b>משתפת</b>	<b>לא משתפת</b>	
משתפת	לא משתפת	<b>מסכמת</b>
המעריך וחברי הארגון אוספים נתונים, מבצעים ניתוח ועוסקים בפרשנות, ברמות שונות בכפוף לרמת השיתופיות.	ההערכה מבוצעת באופן חיצוני, על ידי מעריך שאינו קשור לארגון שאותו מעריכים.	
משתפת	לא משתפת	<b>מעצבת</b>
חברי הארגון מנהלים דיאלוג, יוצרים סדרי עדיפויות בין הנושאים השונים, ומשתפים פעולה בנוגע לאיסוף נתונים, ניתוח ופרשנות.	המעריך החיצוני נותן משוב במהלך תהליך ההערכה כדי להשפיע על הפעילויות.	

הטור שעניינו שיטת הערכה לא משתפת מראה כי אם ההערכה היא המנוע של הלמידה הארגונית, אזי התהליך מנוהל מבחוץ פנימה. הארגון יכול לבחור אם להשתמש או לא להשתמש בממצאי ההערכה. ההערכה עצמה אינה משחקת תפקיד פעיל בשימוש בממצאים, חוסר שימוש בהם או שימוש בהם לרעה, בין שמדובר בהערכה מסכמת ובין שמדובר בהערכה מעצבת.

לעומת זאת, הטור שעניינו שיטת הערכה משתפת משקף סיכוי רב יותר שההערכה תעודד או תניע למידה ארגונית, פשוט משום שבעלי העניין וחברי הארגון הם שותפים בחלק מתהליך ההערכה או בכולו (החלטה בשאלות הערכה, איסוף נתונים, ניתוח הנתונים, הסקת מסקנות). רמה גבוהה של שיתוף נחוצה בשני סוגי ההערכה – מסכמת ומעצבת. אולם, פונקציות אלו בפני עצמן אינן מספיקות. כדי שההערכה תזמן למידה ארגונית של ממש דרושים צעדים נוספים. לפני שנציע צעדים אלו, נסקור בקצרה את תפקיד המעריך כסוכן למידה חיצוני.

### תפקידו של סוכן הלמידה החיצוני

האם הלמידה בתוך הארגון נסמכת רק על הידע הפנימי, ידע שכבר קיים בתוך הארגון ושאינו נגיש (משום שהוא ידע סמוי או שהוא נחלתם של בודדים בלבד)? סנג'י טען שאין זה המקרה (סנג'י, 1998). הוא ציין את חשיבותה של התפישה המערכתית, שברוב המקרים אינה קיימת בארגונים. בנסיבות אלו יכול המעריך לשמש כסוכן למידה חיצוני. פיי למברט וגיון אוון עקבו אחר ההתפתחות תפקיד המעריך כגורם חיצוני, תחילה כמקצוען המתחיל בתפקיד של ספק מידע העוזר לפועלים מתוך הארגון, למנהלים ולספקים לקבל החלטות, ועם הזמן כמוביל התהליך וגורם לשימוש אינסטרומנטלי בהערכה (Lambert & Owen, 1995). עם התפתחותן של תאוריות ופרקטיקות של ארגונים לומדים, טענו למברט ואוון שתפקיד ההערכה הוא לסייע למנהיגים להביט מעבר לשינויים מקומיים ברכיבי מפתח כגון הכשרה, מידע ותקשורת, ולראות דפוסים של מערכות יחסים בתוך הארגונים שלהם ומחוץ להם. לסיכום, על המנהיגים להיות מעודכנים בכל ההיבטים האסטרטגיים של עבודתם (Lambert & Owen, 1995, p. 239). מערכות היחסים של המעריך עם בעלי העניין הופכות לאינטראקטיביות יותר, אף שהוא ממשיך להיות במעמד של גורם חיצוני. איסוף המידע ממשיך להיות באחריות המעריך, והוא מספק אותו למנהיגים.



מלכה גורודצקי מציעה תהליך למידה אשר מסתמך על הידע הפרקטי הזמין למשתתפים (גורודצקי, 2003). אולם היא תופשת את תפקיד המתערב מבחוץ כמרכזי. אחד התפקידים של המתערב מבחוץ הוא להביא ידע לתוך תהליך הלמידה. שלושה סוגים של ידע מעורבים בכך:

1. ידע תאורטי ופורמלי הקשור לתחום הנבחן
2. הבנה של תהליכי למידה בקבוצה
3. יכולת ניתוח רפלקטיבי

לדעת גורודצקי, ללא התערבות חיצונית תיווצר מערכת סגורה שתדכא התערורות של תובנות חדשות והבנות חדשות ותוביל לחיזוק השגרה הקיימת והדפוסים הקיימים, במקום ליצור חדשים. פונקציות אחרות, של התערבות חיצונית אמורות לייצר זמן עבור רפלקציה, לשרת ככוח התנגדות ללוח הזמנים הצפוף של מקום העבודה, ולשמש כזרז שיוזם למידה חדשה וחשיבה חדשה ושינוי פרקטיקות ודפוסי חשיבה לא יעילים (גורודצקי, 2003).

אם לא הארגון הוא שמשלם למעריך, אזי המעריך הוא 'סוכן חיצוני' כהגדרתו. איזה שירות יקר ערך יכול המעריך לספק בצורה זו? בניגוד לתפישתם של למברט ואוון את המעריך כ'ספק' של מידע וידע, אנו מציעות הגדרה אחרת של תפקידו ושל יחסיו עם בעלי העניין – לא כספק מידע אלא כמניע תהליך של בניית ידע, המשותף לבעלי העניין ולמעריך. **בעלי העניין והמעריך משתפים פעולה ובונים ידע כחלק אינטגרלי של הלמידה בארגון לומד**. הצעה זו עולה בקנה אחד עם טענתם של קים פורס, בזיל קרקנל וקנוט סמסט, שלפיה הלמידה מתרחשת על ידי שילוב של הלומדים בתהליך הלמידה ומעורבותם שלהם בו (Forss, Cracknell, & Samset, 1994).

כך, נוסף ליכולת לשקף וללמוד לבד או עם בעלי עניין מסוימים, על המעריך לסייע לארגון לשקף וללמוד באמצעות אספקה של חוויות חדשות, של אינטראקציות חדשות, של מידע חדש או לפחות של דרכים חדשות להסתכל על מידע ישן. כך יוכלו בעלי העניין לפעול לשיפור תכניותיהם, לפיתוחן או להפצתן. פעולות אלו לובשות צורות המתקיימות יחד:

1. המרה של ידע סמוי בידע מוצהר
2. יצירה של גוף ידע ארגוני שימושי וזמין
3. שיפור תכניות על יסוד קבלת החלטות מושכלות
4. שיפור ארגוני על יסוד העקרונות של ארגונים לומדים וניהול ידע
5. הפצה של תכניות מוצלחות ושל ידע בר הפעלה

כדי לקדם את הפונקציות לעיל על המעריך להיות בעל יכולות רפלקטיביות גבוהות במיוחד נוסף לכישורים של איסוף וניתוח. נקודת הפתיחה לרפלקציה כזו מבוססת על ארבעת סוגי הידע המנויים בלוח 2 להלן. סוג הידע מופיע בטור הראשון: ידע חדש, מידע שנאסף, ידע של החברים וידע ארגוני פורמלי. בטור השני מצויה צורתו של הידע.

## לוח 2 – סוגי ידע ומידע שקיימים בארגון

סוג הידע	צורה	מקור	מיקום	נגישות
ידע קיים, חדש לחברי הארגון	מידע	מגיע מחוץ לארגון	מומחים בתחום, מסמכים כתובים	פורמלי, גלוי
מידע ארגוני (סמוי וגלוי, פורמלי ולא פורמלי)	מסמכים, פעולות, נהלים בקרב הארגון וחבריו	נאסף מתוך הארגון	צוות ולקוחות, מסמכים של הארגון ושל לקוחות	פורמלי, גלוי, סמוי, לא פורמלי, חבוי
ידע פרטי של חברים	סמוי או פרטי	נאסף מתוך הארגון	יחידים, צוותים	משתמע, נגיש רק באמצעות רפלקציה, טרנזקציה ולמידה טרנזקציונאלית
ידע ארגוני	ידע מעובד	כל סוגי הידע שנזכרו לעיל	משתתפים בתהליך הלמידה הארגונית	מוטבע בארגון באופן גלוי ונגיש

ידע חדש הוא המידע שהמערך יכול להכניס לארגון ממגוון מקורות חיצוניים (מחקר עדכני, מאמרים או ניסיון). ידע כזה הוא חדש לארגון, אך לא חדש בפני עצמו.

ידע שנאסף לקוח מתוך הארגון ותכניתו. הוא זמין באמצעות מסמכים, תצפיות, ראיונות וכד'.

ידע של החברים נחשף באמצעות סדנאות רפלקטיביות משתתפות, כתיבת יומנים, וכד'. זהו ידע סמוי שיש להוציא החוצה ולהפוך אותו לידע גלוי וניתן לפעולה. ידע ארגוני פורמלי הוא תוצאה של שילוב ועיבוד של שאר סוגי הידע.

בטור השלישי מפורט המקור לכל אחד מסוגי הידע. המיקום של הידע מופיע בטור הרביעי – ידע של מומחה חיצוני, ידע אישי, ידע קבוצתי או ידע ארגוני. בטור האחרון מוצגת נגישותו של הידע: פורמלי, סמוי, גלוי או משתמע.

כל ארבעת סוגי הידע צריכים להיות ניתנים לשימוש וצריכים להפוך לרכיב אינטגרלי, ציבורי ונגיש של הידע הארגוני. מצב זה אפשרי באמצעות יצירתה של למידה ארגונית שבה המשתתפים מבצעים את הפונקציות הרשומות מטה (באורים 1–4 שלהלן מוצגת המרת סוגי הידע השונים).

- המרת ידע של הפרט לידע ארגוני משותף. למשל, בפרויקט להעצמת יוצאי אתיופיה היה לאנשי המקצוע מידע רב בנוגע לקודים, למנהגים ולאמונות בתרבות יוצאי אתיופיה, והם השתמשו בידע זה במהלך העבודה היום-יומית. אולם ידע זה לא נתפש אצלם כחלק מהידע המקצועי שלהם כעובדים סוציאליים, לא הפך לידע ארגוני ציבורי ולא נלקח בחשבון, למשל, במהלך התכנון והיישום של תכניות חדשות. רפלקציה הייתה הכלי להשגת הידע הקיים ולהפיכתו לידע שימושי שנותר כחלק אינטגרלי מהרפרטואר של הארגון.
- הפיכת ידע סמוי לידע מוצהר. לדוגמה, בפרויקט לניהול ידע במשרדי שירותי הרווחה, עובדים סוציאליים לא היו מודעים לאיכות המיוחדת של העבודה שהם עושים (רוזנשטיין, 2000). הם חשבו שיכולם עובדים ככה' או שהם פשוט עושים 'מה שבא להם בטבעיות'. כמובן שהערות

אלו מרכיבות את ההגדרות של ידע סמוי. המעריך צריך היה להתעקש ולשאול: "מה עשית? כיצד עשית זאת? פרט והסבר יותר".

תפקידו של היועץ או המעריך היה פעמים רבות לסרב להסתפק במובן מאליו. למשל, בניסיון לתעד התערבות מוצלחת בבתי הספר, העובדת הסוציאלית האחראית אמרה שהיא "יצרה קשר עם בתי הספר". בהמשך התברר, לאחר בחינה ורפלקציה, ש"יצירת קשר עם בתי הספר" הורכבה לא רק ממשלוח הודעות, אלא כללה גם טלפונים רבים, קביעת פגישות שהיו נוחות לצוות בתי הספר, נוכחות במפגשי יום הורים ואירועי בית הספר ושיבה בחדר מורים זמינה לשיחות מזדמנות. לאחר שעברו רפלקציה והוצגו באופן מילולי, הנקודות המובנות מאליהן של הידע הסמוי היו צריכות להיות מתורגמות כך שתוכלנה לבוא לידי שימוש של אחרים שיפתחו תכניות דומות. איור 1 ממחיש את תהליך הפיכתו של ידע חבוי לידע מוצהר באמצעות רפלקציה, תיעוד וחקר (רוזנשטיין, 2001).

- שימוש בתצפיות חיצוניות לרפלקציה ביקורתית של הנחות ולמידה במעגל כפול. למשל, בהערכה מתוכננת של פרויקט ניהול ידע בשירותי הרווחה בישראל, המטרה של ההערכה היא הבדיקה לעומק של ההנחה הבסיסית שיעובדים סוציאליים לומדים ורפלקטיביים, מספקים שירות טוב יותר. על המעריך להיות מסוגל לפרוץ את התפישות וההתנהגויות הקיימות (van der Meer, 1999 ; Schön & Rein, 1994), שחוסמים את הלמידה. הארגון מצדו צריך להיות מוכן להגברת מודעות מהסוג הזה.

כדי לספק את סוג ההערכה הדרוש כדי ליזום למידה הארגונית ולתרום לה, המעריך צריך להרחיב את כישוריו. אנו מציעות שלושה שינויים מרכזיים. השניים הראשונים הם טכניים, ובמובן זה, קלים יותר להשגה. השלישי הוא מהותי ולכן קשה יותר. נדון בהם להלן.

### **תפקידו של המעריך בלמידה הארגונית: השינויים הדרושים**

כפי שצינו לעיל, הרחבת תפקיד המעריך כך שיכלול הנחייה של למידה ארגונית היא כמעט מובנת מאליה. אך אף שאין מחלוקת בעניין התרומה המשמעותית של ההערכה לתהליך הלמידה הארגונית, יש לבחון מחדש את תפקיד המעריך. אנו טוענות שתפקיד המעריך צריך לעבור שינוי בשלושה היבטים:

1. **שינויים בחוזה ונהלים.** למידה ארגונית היא תהליך הצורך זמן ומאמץ. תחת עול הפעילויות היום-יומיות, נתפש תהליך הלמידה פעמים רבות כחשוב פחות, ולכן מנסים המשתתפים להתחמק ממנו (Biot t& Cook, 2000) ; (Katz, Sutherland & Earl. (2002)). בחוזה בין המעריך למוערך יש לציין מפורשות שהארגון מוכן ליצור נוהלי למידה, הקצאת זמן, כוח אדם, פגישות ומשאבים נדרשים נוספים. תוספת כזו לדרישות החוזה הרגיל בעייתית. פעמים רבות קשה לשכנע את המוערך להקדיש את הזמן והמשאבים הדרושים אפילו להערכה קונבנציונאלית, ואילו כאן על הארגון ליטול תפקיד פעיל בהערכה – הרבה יותר פעיל ממה שנחוץ בדרך כלל בהערכה שגרתית.

נוסף לדרישות של זמן ומאמץ, הכרחי לשנות את הגישה כלפי ההערכה, לתת לגיטימציה לתהליך, ולעודד את השילוב של הערכה ולמידה ארגונית.

2. **שינויים בכישורי המעריך.** ההתמקדות בלמידה הארגונית הופכת את תפקיד המעריך לכה של מנחה הידע אשר משיב את האחריות לתפעול ההערכה, לפיתוחה, ולתחזוקתה בחזרה למוערך, באמצעות יצירה של קהילת למידה. בתפקידו הקונבנציונלי של המעריך מושם הדגש באיסוף נתונים וניתוחם. אך כמנחה של הלמידה הארגונית, המעריך אחראי לתהליכי הלמידה – מספק כלים ומלווה את הלמידה המתרחשת. אחריות כזו מצריכה כישורי הנחיית קבוצות והיכרות עם דינמיקה קבוצתית, תהליכי למידה, התמודדות עם התנגדויות וכיוצא באלה. המעריך משתמש ברפלקציה, בראיונות פנומנולוגיים עמוקים, בתצפיות ובשיטות אחרות של איסוף מידע וניתוח כדי להבהיר את הנתונים וליצור משמעות בהקשר ובידע המורכבים של הארגון. בתהליך הלמידה, על המעריך ליצור קבוצה או קהילה של לומדים, להיות אחראי ולאפשר את התרחשות התהליכים בקבוצה. על המעריך להילחם על הקצאת זמן ומשאבים שיאפשרו תהליך למידה כזה (גם אם יש חוזה). נוסף על כך, על המעריך להיות מומחה חיצוני שמסוגל להביא ידע לארגון. כמו בכל צורות ההערכה, לכישוריו הבסיסיים של המעריך יש עדיין השפעה רבה על יעילותה של ההערכה. ההבדל טמון בכך שנוסף לרפלקציה וללמידה, על המעריך לעזור לארגון לערוך רפלקציה וללמוד על אספקה של חוויות חדשות, אינטראקציות חדשות, מידע חדש, או לפחות דרכים חדשות של הסתכלות על המידע הישן. העומק והיקף הרפלקציה והלמידה המשותפות ייקבעו את העומק וההיקף של השימוש בהערכה (Preskill & ;Patton, 1997 ;Owen & Lambert, 1995 ;Levin-Rozalis, 2010). כיוון שהמטלות הללו אינן חלק מההערכה הקונבנציונלית, יש צורך בהכשרה שונה.

3. **שינויים במטרת התהליך, ולפיכך בבעלות על הידע.** כותבים רבים בתחום הלמידה הארגונית טוענים שיש לשנות את המפות הקוגניטיביות של חברי הארגונים כדי לאפשר שינויים בקבלת ההחלטות. אנו טוענות שכמנחה תהליך של למידה ארגונית, חייב המעריך לערוך שינוי מקביל, בתפישת תפקידו. לטענתנו, הנחייה של למידה ארגונית שונה באופן מהותי מהערכה קונבנציונלית בהיבט של הבעלות על הידע, שעוברת מהמעריך אל המוערך (בר-און, זילביגר, כרמלי, לויין-רוזליס וסטרקוב, 2012).

כמו הערכה, גם למידה ארגונית עוסקת בידע. מעריכים מבצעים תהליכי הערכה ותהליכי איסוף ועיבוד של נתונים כדי להבין לעומק את המוערך, כך שיוכלו לבצע את עבודת ההערכה בצורה טובה. מרגע שהבינו את המציאות של הסיטואציה הארגונית, הם מסוגלים להציג את הממצאים שלהם לארגון בצורה פורה. הנתונים שנאספו והידע שנבנה במהלך ההערכה מוזנים לתוך ההערכה כדי לשרת את צרכיה היא, כך שתוכל לשרת את המוערך באופן הטוב ביותר.

שני שינויים מהותיים יש בתפקיד המעריך כמנחה תהליך למידה ארגונית: ראשית, את תהליך איסוף הנתונים, עיבודם וניתוחם מבצע המוערך בהנחיית המעריך ובתמיכתו. שנית, כל התהליך נעשה תוך התכווננות לצורכי המוערך ולא לצורכי ההערכה. ההבנות, מציאת ההיגיון, המחקר והמסקנות נערכים על ידי הארגון למטרה של למידה, התאמה, שיפור, הפצה והעצמה. בהערכה

קונבנציונלית, משתפת או לא, המעריך שולט בזרימת הידע ומחליט אילו סוגי ידע יוצגו לארגון, באילו דרכים ולאיזה קהל. הגישה החדשה, המשלבת את הלמידה הארגונית בהערכה, מעבירה את השליטה בידי לארגון. בתהליך הלמידה הארגונית הידע הוא רכושם של הארגון ושל חבריו. התוכן הנלמד נמצא באחריותם ההדדית של הארגון ושל המעריך, אולם הידע שנוצר בתהליך הלמידה הארגונית הוא רכוש של הארגון ולא של המעריך. מוקד ההערכה השתנה. במקום שהמעריך יאסוף מידע וינתח אותו כדי להבין את המוערך (הארגון), הארגון אוסף ומנתח את הנתונים בתמיכת המעריך, כדי להבין את עצמו בצורה טובה יותר.

### **מסקנות**

במאמר זה דנו ביחסים השלובים בין הערכה ללמידה ארגונית, ובסוגיות שמתעוררות אצל המעריך עקב שילוב השתיים. התועלת של ההערכה בתהליך הלמידה הארגונית מוכרת היטב ונתמכת במחקר. במאמר הצגנו את הדרישות ואת האתגרים שמציב תהליך הלמידה הארגונית למעריך, את השינויים הנובעים מכך בהגדרת תפקידו ובמיקומו מול הארגון והכישורים הנדרשים לכך.

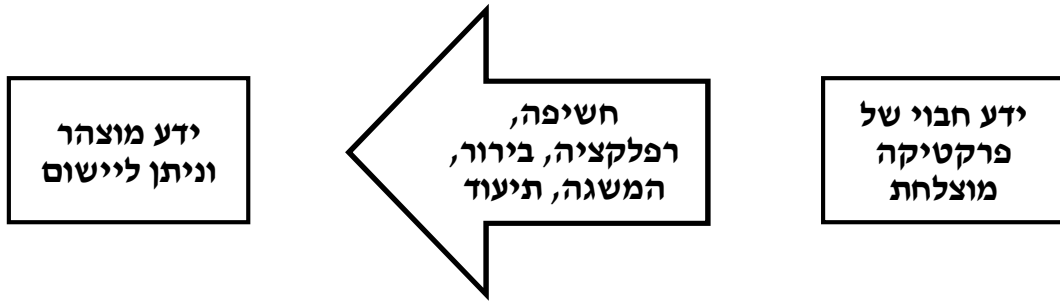
השינוי איננו שינוי שטחי אלא מהותי. לכאורה, על פני השטח נראה שהמעריך מתפקד במרחב המסורתי של איסוף נתונים וניתוחם, הצגתם ושימוש בהם. במילים אחרות, המעריך מגיע מחוץ לארגון, כדי לסייע לו בצורה מסוימת באמצעות השימוש בנתונים ובידע. אולם, בתוך ההקשר של הלמידה הארגונית, הוא מבצע את המשימות הללו עם בעלי העניין במקום עבורם, ומעודד אותם ליטול את התפקיד הראשי.

פעילות כזו דורשת שינויים בשני ממדים: האחד טכני והשני תפישתי. השינוי הטכני, כפי שצינו, עניינו רכישה של כישורים שלא קיימים בהכרח אצל המעריך. השינוי התפישתי עניינו תפישת שונה של התפקיד; כדי להפוך למנחה ללמידה ארגונית יש לוותר על הכוח המסורתי או הסמכות הקשורים בהערכה, סמכות שעיקרה בעלות על הידע שנאסף ואחריות לניהולו.

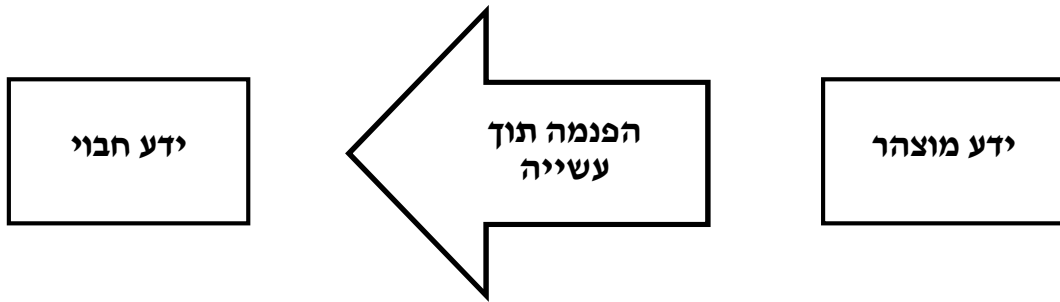
אחד הקשיים העיקריים בשינוי תפקיד המעריך הוא שכנוע המעריך לוותר על הסמכות הזו. לכן יש להבטיח שהשינויים הללו אפשריים לפני שיוצאים לדרך שמובילה לשילוב בין ההערכה ללמידה ארגונית. אכן, שילוב זה יכול להיות שילוב יעיל וחיובי, אך הוא לא יצליח בלי הבנה ראויה של השינויים המהותיים הנדרשים וההכנות המתאימות להם.

לאור הגישה החדשה, מעניין לבחון את תפישותיו של המעריך עצמו כלפי תפקידו כמנחה הלמידה הארגונית מצד אחד; מן הצד האחר מעניין לבחון כיצד אנשים מתוך הארגון תופסים את תפקיד המעריך בתהליך כזה. כמה ניתוחי מקרה המציעים תובנות בסוגיות אלו יספקו הבנה עמוקה יותר של השינוי המורכב הנדרש כאן.

איור מס' 1 : העברה של ידע חבוי לידע מוצהר



איור מס' 2 : העברה ידע מוצהר לידע חבוי



איור מס' 3 : העברה של ידע חבוי לידע חבוי



איור מס' 4 : העברה של ידע גלוי לידע גלוי



## מקורות

בר-און, נ', זילביגר, ר', כרמלי, מ', לוי-רוזליס, מ', וסטרקוב, ו' (2012). החורים שעושים את המבנה: תפקוד ייחודי של צוות הערכה, סביב חורים ארגוניים, תיאוריה ומעשה. בתוך: ר' לוסטיג (עורכת). **מימוש הפוטנציאל הגלום בהערכה**. תל-אביב: אילית – אגודה ישראלית להערכת תוכניות.

גורודצקי, מ' (2003). בית הספר המתחדש: מודל לבית ספר לומד ויוצר ידע. **בית ספר יוצר ידע: למידה מערבת – ספר הניסוי של בית הספר הניסויי מקיף ג' בבאר-שבע**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, אגף בתי-ספר ניסויים.

נבו, ד' (1989). **הערכה המביאה תועלת: הערכה של פרויקטים חינוכיים וחברתיים**. תל-אביב: מסדה.

סנגי, פ"מ (1998). **הארגון הלומד**. תל-אביב: מטר.

קורלנד, ח' (2000). **בית הספר היסודי כארגון לומד**. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך במדעי הרוח והחברה, אוניברסיטת חיפה, חיפה.

Abma, T. A. (1997). Playing with/in plurality: Revitalizing realities and relationships in Rotterdam. **Evaluation – The International Journal of Theory Research and Practice**, 3(1), 25–48.

Argote, L. (1999). **Organizational learning: Creating, retaining and transferring knowledge**. Boston: Kluwer Academic.

Argyris, C. (1992) Overcoming organizational defenses. **Journal for Quality and Participation**, 15(2), 26–28.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). **Organizational learning**. Reading, MA: Addison-Wesley.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). **Organizational learning II: Theory, method and practice**. Reading, MA: Addison-Wesley.

Banerjee, S. B. (1998). Corporate environmentalism: Perspectives from organizational learning. **Management Learning**, 29(2), 147–164.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). **Transformational leadership** (2<sup>nd</sup> ed.). London: Psychology Press & Routledge.

Biott, C., & Cook, T. (2000). Local evaluation in a national early years excellence centres pilot programme. **Journal of Performance Management and Participatory Evaluation**, 6(4), 399–413.

Caracelli, V., & Preskill, H. (Eds.) (2000). The expanding scope of evaluation use [entire issue]. **New directions for evaluation** (Vol. 88). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Compton, D., Glover-Kudon, R., Smith, I. E., & Avery, M. E. (2002). Ongoing capacity building in the American Cancer Society (ACS) 1995–2001. In D. W. Compton, M. Baizerman, & S. H. Stockdill (Eds.), **New Directions in Evaluation: The art, craft and science of evaluation capacity building** (vol. 93, pp. 47–61). San Francisco: Jossey-Bass.

Conner, R. F., & Tanjasiri, S. P. (1999). Communities evaluating community-level interventions: The development of community-based indicators in the Colorado Healthy Communities Initiative. **Canadian Journal of Program Evaluation**, 14 (Special), 115 –136.

Cousins, J. B. (2003). Utilization effects of participatory evaluation. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), **International handbook of educational evaluation** (pp. 245–265). Boston: Kluwer.

Cousins, J. B., Goh, S., Clark, S., & Lee, L. (2004). Integrating evaluative inquiry into the organizational culture: A review and synthesis of the knowledge. **Canadian Journal of Program Evaluation**, 19(2), 99–141.

Cousins, J. B., & Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. In E. Whitmore (Ed.), **New Directions for Evaluation: Understanding and practicing participatory evaluation** (Vol. 80, pp. 5–23). San Francisco: Jossey-Bass.

Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organisational learning framework: From intuition to institution. **Academy of Management Review**, 24(3), 522–537.

Cummings, T. G., & Worley, C. G. (1997). **Organizational development & change** (6th ed.). Cincinnati, OH: South-Western College.



Dahler-Larsen, P. (2012). **The Evaluation Society**. Stanford University press: Stanford, CA.

Dewey, J., & Bentley, A. F. (1949). **Knowing and the known**. Boston: Beacon.

Drewett, A. (1997). Evaluation and consultation, learning the lessons of user involvement. **Evaluation – The International Journal of Theory Research and Practice**, 3(2), 189–204.

Easrerby-Smith, M., Snell, R., & Gherardi, S. (1998). Organizational learning: Diverging communities of practice. **Management Learning**, 29(3), 259–272.

Edmondson, A., & Moingeon, B. (1998). From organizational learning to the learning organization. **Management Learning**, 29(1), 5–20.

Fetterman, D. M., Kaftarian, S. J., & Wandersman, A. (Eds.). (1996). **Empowerment evaluation, knowledge and tools for self-assessment and accountability**. London: Sage.

Foil, C. (1994). Consensus, diversity and learning in organizations. **Organization Science**, 5, 403–420.

Forrester, J.W. (1987). Lessons from system dynamics modelling. **System Dynamics Review**, 3(2), 136–149.

Forrester, J.W. (1990). **System dynamics as a foundation for pre-college education (D-4133)**. Cambridge, MA: System Dynamics Group, Massachusetts Institute of Technology.

Forss, K., Cracknell, B., & Samset, K. (1994). Can evaluation help an organization to learn? **Evaluation Review**, 18(5), 574–591.

Freire, A.M.A., & Macedo, D. (Eds.). (1998). **The Paulo Freire reader**. New York: Continuum.

Gilliam, A., Barrington, T., Davis, D., Lacson, R., Uhl, G., & Phoenix, U. (2003). Building evaluation capacity for HIV prevention programs. **Evaluation and Program Planning**, 26, 133–142.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). **Fourth generation evaluation**. London: Sage.

Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. In P. C. Nystrom & W. H. Starbuck (Eds.), **Handbook of organizational design** (pp. 8–27). New York: Oxford University Press.

House, E., & Howe, K. R. (2000). Deliberative democratic evaluation. In K.E. Ryan & L. DeStefano (Eds.), **New Directions for Evaluation: Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion, dialogue, and deliberation** (Vol. 85, pp. 3–12). San Francisco: Jossey-Bass.

Katz, S., Sutherland, S., & Earl, L. (2002). Developing an evaluation habit of mind. **Canadian Journal of Program Evaluation**, 17(2), 103–119.

King, J. A. (2002). Building the evaluation capacity of a school district. In D. W. Compton, M. Baizerman, & S. H. Stockdill (Eds.), **New Directions in Evaluation: The art, craft and science of evaluation capacity building** (Vol 93, pp. 63–80). San Francisco: Jossey-Bass.

Kuhn, T. (1962). **The structure of scientific revolutions**. Chicago: University of Chicago Press.

Levin-Rozalis, M., & Rosenstein B. (2005). The changing role of the evaluator in the process of an organizational learning. **The Canadian Journal of program Evaluation**, 20(1), 81–104

Levin-Rozalis, M., (2010). Cybernetics: A possible solution for the “knowledge gap” between “external” and “internal” in evaluation processes. **Evaluation and Program Planning**, 33 (2010) 333–342.

Lewin, K. (1951). **Field theory in social science**. New York: Harper & Brothers.

Lippitt, R., Watson, J., & Westley, B. (1958). **The dynamics of planned change**. New York: Harcourt, Brace & World.

Mertens, D. M. (1994). Training evaluators: Unique skills and knowledge. In J. W. Altschuld & M. Engle (Eds.), **New Directions for Program Evaluation: The preparation of professional evaluators: Issues, perspectives, and programs** (Vol. 62, pp. 17–27). San Francisco: Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (1991). **Transformative dimensions of adult learning** (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mosse, D. (1994). Authority, gender and knowledge: Theoretical reflection on the practice of participatory rural appraisal. **Development and Change**, 25, 497–526.
- Nonaka, I., & Koono, N. (1998). The concept of “Ba”: Building a foundation for knowledge creation. **California Management Review**, 40(3), 40–54.
- Owen, J. M., & Lambert, F. C. (1995). Roles for evaluation in learning organizations. **Evaluation – The International Journal of Theory Research and Practice**, 1(2), 237–250.
- Owen, J. M., & Rogers, P. J. (1999). **Program evaluation forms and approaches**. London: Sage.
- Patton, M. Q. (1981). **Creative evaluation**. Beverly Hills: Sage.
- Patton, M. Q. (1997). **Utilization-focused evaluation** (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pauzke, G. (1989). **Die Evolution der organisatorischen: Bausteine zu einer theorie des Organisatorischen Lernens** [The evolution of the organization: Components of a theory of organizational learning]. Berlin: Verlag Barbara Kirsch.
- Pawson, R. (1996). Three steps to constructivist heaven. **Evaluation**, 2(2), 213–219.
- Pedler, M., Boydell, T., & Burgoyne, J. (1989). Towards the learning company. **Management Education and Development**, 20(1), 1–8.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (1998). Organizational learning mechanisms: A structural and cultural approach to organizational learning. **Journal of Applied Behavioral Science**, 34, 161–179.
- Preskill, H. (1994). Evaluation’s role in enhancing organizational learning. **Evaluation and Program Planning**, 17(3), 291–297.
- Preskill, H., & Torres, R.T. (1999a). Building capacity for organizational learning through evaluative inquiry. **Evaluation – The International Journal of Theory Research and Practice**, 5(1), 42–60.

- Preskill, H., & Torres, R. T. (1999b). **Evaluative inquiry for learning in organizations**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Preskill, H., & Torres, R. T. (2000). The learning dimension of evaluation use. In V. J. Caracelli & H. Preskill (Eds.), **The expanding scope of evaluation use** (pp. 25–39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Probst, G. J. B., & Büchel, B. S. T. (1997). **Organizational learning: The competitive advantage of the future**. London: Prentice Hall.
- Richter, I. (1998). Individual and organizational learning at the executive level: Towards a research agenda. **Management Learning**, 29(3), 299–316.
- Rippey, R. M. (1973). **Studies in transactional evaluation**. Berkeley, CA: McCutchan.
- Rosenstein, B. (2000). Video use for program evaluation: A conceptual perspective. **Studies in Educational Evaluation**, 26, 373–394.
- Rosenstein, B. (2001). **Evaluation report of the project for knowledge management**. Israel: Department of Labor and Social Services.
- Rosenstein, B. (2002). The sorcerer's apprentice and the reflective practitioner. **Reflective Practice**, 3(3), 255–261.
- Schön, A., & Rein, M. (1994). **Frame reflections**. New York: Basic Books.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagnh, & M. Scriven (Eds.), **Perspectives of curriculum evaluation** (pp. 39–83). Chicago: Rand McNally.
- Senge, P. M. (1990). **The fifth discipline**. New York: Doubleday.
- Snell, R., & Chak, A. M.-K. (1998). The learning organization: Learning and empowerment for whom? **Management Learning**, 29(3), 337–364.
- Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephard, W. J., Guba, E. G., Hammond, R.L Merriman, H. O., & Provus, M. M. (1974). **Educational evaluation and decision making** (4<sup>th</sup> ed.). Itaska, IL: F. E. Peacock.

van der Meer, F. (1999). Evaluation and the social construction of impacts. **Evaluation – The International Journal of Theory Research and Practice**, 5(4), 387–406.

Walton, J. (1999). **Strategic human resource development**. Edinburgh Gate, UK: Pearson Education.

Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1988). **Change, principles of problem formation and problem resolution**. New York: W.W. Norton.

Wharton, E (1564). Vesalius in Zante. **North American Review**, 175 (Nov. 1902), 625–31.

---

לגרסה מוקדמת יותר של מאמר זה ראו : Levin-Rozalis & Rosenstein (2005) <sup>1</sup>