

שדה ההערכה בישראל וזהותם המקצועית של המורים – היש למכללות להכשרת עובדי הוראה סיכוי במשחק?

מירי לויין רוזליס ואורית לפידות¹

תקציר

עולמם של המורים רווי בהערכה. מאז ראשית האנושות הערכה היא חלק מתהליך ההוראה. למרות זאת ההתפתחות העצומות שחלו וחלות במדידה החינוכית, הן מבחינת רמתה המקצועית, ובעיקר מבחינת היקף חדירתה למערכת החינוך וההשפעה עליה, שנתה מעט מאד את תהליכי הערכת התלמידים על ידי המורה בכתה. במקביל אין למורה יכולת להשפיע על אופי ההערכה והמדידה שנעשית על ידי גורמי חוץ במערכת, גם לא כאשר הוא ותלמידיו הם המוערכים. ההכשרה להערכה ומדידה שהמורים זוכים לה היא נמוכה ביותר, הן בהיקף והן ברמה. אם ניתן להניח על זהות מקצועית של מורים על פי ההכשרה שהם מקבלים, הערכה איננה כללת בזהות זו. הכשרה מקצועית ויצירת זהות מקצועית, ניתנת להבנה במושגי בורדיה, כהפנמת השייכות לשדה, ורכישת הכלים וסוגי ההון המתאימים למשחק בו. במושגי בורדיה, ההון שאוחזים בו המורים הוא הון תרבותי, ומכאן גם נגזרת זהותם המקצועית. אולם שדה הערכה בנוסף להיותו שדה מקצועי, הוא גם שדה כוחני. בשדה ההערכה החינוכית בישראל כמו בעולם, משחקים כוחות פוליטיים משמעותיים ביותר, אולם מושאי ההערכה המרכזיים, שעלולים להיות מושפעים ממעשה ההערכה יותר מכל אחד אחר, קרי המורים, אינם חלק מהשדה, ומיומנויות הערכה למיניהן אינן חלק מזהותם המקצועית. ממצאי המחקר שלהלן מראים שמערכת הכשרת עובדי ההוראה בישראל אינה מעריכה נכון את סוג ההון שזקקים לו המורים בשדה ההערכה, אינה תופשת אותו כחלק מזהותם, ואיננה מקנה להם אותו, ובכך משאירה אותם חסרי כלים להתמודדות בשדה ההערכה.

מילות מפתח: הערכה בחינוך, זהות מקצועית של מורים, בורדיה, שדה, המכללות האקדמאיות להכשרת עובדי הוראה.

מבוא

עולמם של המורים רווי בהערכה. מאז ראשית האנושות הערכה היא חלק מתהליך ההוראה (בירנבוים, 1997). עם התמסדות תהליך ההוראה התמסד איתו ביחד תהליך ההערכה כחלק מתפקידו ולכן גם חלק מזהותו של המורה.

מאמר זה רוצה לבחון את מקומה של ההערכה בזהותו המקצועית של המורה, כפי שהיא מתבטאת בתהליך ההכשרה להערכה.

¹ המחקר נערך במסגרת "רשת עמיתי מחקר" של מכון מופ"ת שיזם וגם מימן את המחקר.

מאז סוף המאה ה-19 ואילך, הולכים תהליכי ההערכה ומתמקצעים. עבודות כמו של בינה, סטנפורד, גלטון, ספירמן ופירסון מחדירים למערכת מדידות רחבות היקף (Guba and Lincoln, 1989) שדורשות ידע סטטיסטי נרחב שלא היה ועדיין איננו מצוי בידי המורה מן השורה. ככל שהלכו תהליכי המדידה החינוכית והתפתחו, כך התרחקו מתהליך ההוראה של המורה בכתה, ומהישג ידו המקצועית. המדידה החינוכית נדדה מן החינוך אל הפסיכולוגיה וגם קיבלה שם חדש – פסיכומטריקה.

בעשורים האחרונים מתרחבים מאד תהליכי ההערכה החינוכית והמדידה, הן בכמות והן בהיקף ההשפעה שלהם. הם חודרים לחלקים שונים בעולמו של המורה, והשפעתם עליו הולכת וגדלה. המורים עצמם מוערכים בעיקר באמצעות הישגי תלמידיהם, ומעט באופן ישיר. לעומת זאת, תהליכי ההערכה שעושה המורה בכתה, השתנו מעט מאד לאורך השנים, והמיומנויות המקצועיות שנדרשות לצורך הערכת התלמיד בכתה כמעט ולא השתנו. אולם לכל תהליכי ההערכה האלה, גם אלו שנעשים על ידי המורים וגם אלו שנעשים על ידי גורמי מדידה חיצוניים השפעה על תפקידו ועל זהותו המקצועית של המורה.

זהות מקצועית היא הדרך בה האדם רואה את עצמו כבעל מקצוע. תהליך רכישת הזהות המקצועית הוא תהליך סוציאליזציה שמתחיל בתקופת ההכשרה ועוד קודם לכן (שגיא, גילת וקופרברג, 2002; Volkmann & Anderson, 1998). גם במונחי בורדייה, תהליך ההכשרה חשוב ביותר, מכיוון שתהליך רכישת הזהות המקצועית הוא התהליך שבו מפנים היחיד את ההזדהות עם שדה מקצועי מסוים, לומד את כללי המשחק, ורוכש את ההון הדרוש למשחק יעיל באותו שדה. תהליך ההכשרה המקצועית הוא אם כן תהליך משמעותי ברכישת הזהות המקצועית ובכניסה לשדה המקצועי.

מורים תפקידם לחנך וללמד הם מכשירים את הדור הבא, מקנים לו את הידע שיהיה דרוש לו על מנת להתפתח ועל מנת שבניו ובנותיו יהפכו לחברים תורמים לחברה ולמדינה. אם נשתמש במושגי בורדייה, ההון שאוחזים בו המורים, ההון שמגדיל את סיכוייהם להצליח ולהשתלב בשדה החינוכי, הוא הון תרבותי (Bourdieu, 1986). מהתפקיד הזה – ללמד ולחנך – ומהון התרבותי שנקשר לתפקיד הזה נגזרת זהותם המקצועית של המורים. חלק מתפקידו המסורתי של מורה היא להעריך את תלמידיו. כידע מקצועי זהו חלק מההון התרבותי שלו. אך האם רוכשים המורים די הון תרבותי לשחק בשדה ההערכה? והאם הון תרבותי יש בו די על מנת לשחק בשדה ההערכה? התשובה קשורה לשני היבטים חשובים. האחד – אופיו של השדה. השני – אופייה של ההכשרה. נדון ראשית באופיו של השדה ובאופיו של התחום, ואחר כך, בפרק הממצאים, נדון באופיה של ההכשרה.

אופיו של השדה: הערכה כשדה פוליטי

הערכה בכלל והערכה חינוכית בתוך זה, למרות היותה תחום עשייה מקצועי ביותר (Levin, 2003), היא מעשה פוליטי, ראשית משום שהיא נובעת ממדיניות, שנית מכיוון שהיא מבטאת מדיניות, שלישית מכיוון שהיא מזינה מדיניות (Patton, 1997; Stake, 2007), רביעית, משום שמשחק פוליטי והשפעות של יחסי כוחות פוליטיים הם חלק בכל פעולת הערכה (Wholey, 1969, 1983, 1994), וחמישית, משום שהאופן שבו היא נעשית והקריטריונים שעל

פיהם נעשית ההערכה - משפיעים על תפקוד המוערך (Simons, 2006; Weiss, 1972, 1991,).
1999). פטון מגדיר זאת על דרך השלילה: הערכה לא פוליטית כאשר: לאף אחד לא איכפת
מהתוכנית המוערכת; אף אחד לא יודע על התוכנית המוערכת; כסף לא מעורב; כוח וסמכות לא
מעורבים (Patton, 1997).

כנגזר מכך ברצוננו לטעון שפוטנציאל ההשפעה של פעולות ההערכה על תהליכי עבודה של
מערכת החינוך וכמובן של המורים הוא אדיר, ולפיכך טומן בחובו סיכויים וסיכונים גבוהים. מה
קורה לזהות המקצועית של המורה כשהיא פוגשת בהערכה? על מנת לענות על שאלה זו, עלינו
להתבונן מעט במקומה של ההערכה במערכת החינוך, ובהתמודדות עובדי ההוראה עם התחום
הזה.

במאמר זה נציג בקצרה את כוחה של הערכה בעולם ככלי לפיקוח ויצירת סטנדרטים. נציג ממצאי
מחקר שבוחן את השינויים בשדה ההערכה בישראל ואת מקומה של ההערכה וההכשרה להערכה
במכללות להכשרת עובדי הוראה בתוך השדה הזה.

בחרנו להשתמש במושגיו של בורדייה, ובעיקר במושג ה'שדה' שלו, לצורך ניתוח שדה הערכה
שלפנינו. נראה לנו שיש במושגיו של בורדייה כדי לשפוך אור ולהסביר את מורכבות הסיטואציה
הנוכחית. במושג "שדה" (le champ) מתכוון בורדייה למרחב מובנה שהוא זירה של כוח שמתארגן
סביב נושא מסוים (במקרה שלנו הערכה). מדובר בהקשר ממוסד של יחסים חברתיים, הכולל
חוקים, בעלי כוח, היררכיות, עמדות, חזקים וחלשים, ויש חוקיות שבתוכה מתנהלים המאבקים
על היתרונות – הרווחים - שאפשר להפיק מהשדה. גם אלו שנאבקים ביניהם על מיקום וכוח
שותפים להנחת מוצא משותפת לגבי מהות השדה וכללי המשחק בו. גבולות השדה יכולים להיות
נתונים בויכוח בין אלה שבפנים לבין אלה שרוצים להצטרף אליו. בדרך כלל כל אלו שבשדה
יחברו יחד כדי לשמר את השדה ולהגן עליו מפלישה חיצונית. בשדה יש יחסים מתמידים,
מתמשכים, של חוסר שוויון ששוררים בתוך המרחב הזה – שהוא גם שדה מאבק לשימור או
לשינוי יחסי הכוחות הללו (בורדייה, 1999).

גורם נוסף המשפיע על המבנה החברתי ועל מיקומם וסיכויי הצלחתם של הפרטים בשדות
חברתיים שונים הוא מצבור ההון מסוגים שונים שהם מחזיקים ברשותם. בין סוגי ההון שבורדייה
מונה נכללים הון כלכלי, הון חברתי, הון תרבותי והון סימבולי; לפי בורדייה ובדומה למרקס ההון
הכלכלי (Economic Capital) הינו הון שמומר באופן מיידי וישיר לכסף או שממוסד בצורה של
זכויות קניין. ההון החברתי (Social Capital) מורכב מ"רשת" קיימת או פוטנציאלית של קשרים
חברתיים של הפרט עם אנשים בעמדות חברתיות שונות, והוא מומר לכוח פוליטי, ולעיתים להון
כלכלי. ההון התרבותי (Cultural Capital) מתבטא בסגנון החיים של הפרט, בתרבות שהוא צורך,
וכן בידע שלו, וביכולת שלו להשתמש בסמלי השפה והתרבות ולהעריך אותם ובאמצעותם. ההון
התרבותי מומר לכוח חינוכי, להון חברתי, ולהון סימבולי, ולפעמים גם לכוח פוליטי ולהון כלכלי
(מירו, 2009). ההון הסימבולי הוא הכרה חברתית בכך שיש ליחיד בעלות על סוגי ההון האחרים
וממוסד כתואר של אצילות ויוקרה חברתית. בורדייה מוסיף כי ניתן להתייחס לקשר בין סוגי ההון
השונים, כך שצבירתו של הון מסוג אחד עשויה להשפיע על צבירת האחר (Bourdieu, 1986).

כאשר אנחנו מדברים על הערכה כשדה פוליטי עלינו להכיר בעובדה שאינטרסים, אידיאולוגיות, מאבקי כוח, וקונפליקטים הם חלק מהעולם של הערכה, ולא ניתן לנתק אותה מהם. המחשבה שמכיוון שמדובר בתחום מקצועי, שההון המשמעותי בו הוא הון תרבותי (Bourdieu, 1986) אזי השיקולים שנעשים הם מקצועיים גרידא היא לפחות נאיבית. בשביל לחזק את הטענה הזו, די אם נסתכל היום בקורה בתחום ההערכה בעולם. גופים פיננסיים גדולים וחזקים וגופים אחרים בעלי השפעה עולמית מעורבים היום באופן משמעותי ביותר בשדה ההערכה. למשל, הבנק העולמי שמקים ארגוני הערכה בכל אפריקה, הממשל הפדראלי בארצות הברית שמכתיב סטנדרטים להערכה ולמחקר, האיחוד האירופאי ששם נציבי הערכה במדינות המצטרפות לאיחוד, ממשלות ברוב מדינות אירופה שמפעילות יחידות הערכה, האו"ם וסוכנויות שונות שלו שגם מפעילים הערכה וגם מקיימים הכשרות למעריכים, ה-OECD ששותף לארגוני הערכה בינלאומיים חזקים. כל אלו לא עושים זאת רק משיקולי מקצוע או רק מכוונות טובות. המטרות שלעיתים הן מוצהרות חלקית ולעיתים אינן מוצהרות כלל, הן מטרות של פיקוח, של הטמעת סטנדרטים שמתאימים או חשובים לגופים המתערבים, של השתתת תרבות שלטונית שהם יכולים לחיות איתה, של השפעה על התנהלות של גופים, ארגונים, מערכות ואף ממשלות, פיקוח על זרימת הכספים ואופני הוצאתם, ובמקרים לא מעטים, גם קולוניאליזם תרבותי. מדוע? מכיוון שבצד יתרונותיה הרבים, ותחת אצטלת המקצועיות, משמשת פעולת ההערכה גם ככלי יעיל להשיג את היכולת לשלוט בתהליכים חברתיים, פוליטיים וכלכליים רחבי היקף (Bourdieu, 1975, 1986,) (1988),

כתוצאה מהזרמת הכספים והדחיפה הגדולה קמו גופי הערכה רבי עצמה (דוגמת NONIE התארגנות שמאחדת בתוכה 70 ארגונים ביניהם מחלקת ההערכה של האו"ם, הבנק העולמי, ה-OECD-DAC, יחד עם ארגונים לאומיים במדינות מתפתחות) שמכתיבים במידה רבה את שאלות ההערכה ואופני ההערכה בחלק ניכר מהגופים האלה (ראו למשל: <http://www.oecd.org/oecdworldforum> או <http://www.worldbank.org/ieg/nonie/>).

תחום ההערכה הוא בעל חשיבות גדולה מאד ברמה של ארגוני העל הבין לאומיים, כמו גם בקרב ממשלות וסוכנויות אחרות.

מדובר בשדה כוחני מאד שהון כלכלי, פוליטי וחברתי משמשים בו בערבוביה, ושגם הדיונים המקצועיים בו משוקעים במאבקים סימבוליים ואחרים (Levin-Rozalis, Rosenstein and Cousins, 2009).

השפעותיו של תהליך ההערכה

מדוע ההערכה כל כך חשובה לכל בעלי העוצמה האלה? מכיוון שלדרך שבה נעשית ההערכה, לשאלותיה, לכלים שלה, לקריטריונים ולסטנדרטים שלה, ליחסי הכוח שבין המעריך למוערך ושבין יוזם ההערכה למוערך, וליחסי האמון ביניהם - יש השפעות מרחיקות לכת על הדרך שבה פועל ויפעל המוערך (מושא ההערכה) בין אם זה ארגון, מורה, תלמיד או מערכת שלמה. בדרך כלל נוטים לחשוב על השפעות ההערכה במונחים של שימוש בממצאיה, של למידה מהם ושל שיפור בעקבותיהם. הרבה מאד נחקר, ונכתב על ההשפעות החיוביות האלה, ועל הדרך הטובה ביותר להשיג אותן (Henry & Mark, 2003; Levin-Rozalis & Rosenstein, 2005; Mark & Henry, 2004; Patton,)

של השפעה. כיוון השפעה אחר, שלעיתים נוטים לשכוח אותו, הוא הכיוון של התוקף ההשלכתי (consequential validity) של בחינות, של הערכה ושל מדידה. בתוקף השלכתי הכוונה להשלכות ולהשפעות הישירות או העקיפות של עצם השימוש בהערכה ומדידה; להשלכות של השימוש באופן מסוים של הערכה, לעומת אופן אחר; או בהשלכות החברתיות, ארגוניות או אישיות של עצם השימוש בהערכה, מדידה או בחינה. הערכה תמיד רוצה להשפיע. הרי גם למידה מהערכה זו השפעה. אבל ההשלכות האלה, שקיימות תמיד באופן כזה או אחר, מחייבות אותנו לנקוט משנה זהירות באופן שאנחנו בוחנים. זאת החל מהתוקף והמהימנות של כלי הבחינה עצמם, וכלה בהבנה של המערכת הסובבת את מהות הבחינה והשלכותיה (שם). אחרים מדברים על השפעות בלתי צפויות, גם ברמה האישית. השפעה על תחושת יכולת, על דימוי עצמי ועל מוטיבציה של תלמידים בעקבות בחינות מסוגים שונים. על הדימוי שלהם בעיני מוריהם והוריהם.

הנושא הזה של תוקף השלכתי נדון הרבה מאד בספרות שעוסקת בהערכה ומדידה בכלל ובחינוך בפרט, כמו: Cuban, 2007; Greenwald et al, 2006; Doran, 2003; Jennings & Rentner, 2006; Jones and Olkin, 2004; Howe, 2005; Koretz, 2004; Messick et al, 1983; Messick, 1989; Russon, 2003; Russon & Patel, 1998; Sarason, 1998. לעיתים רחבות הרבה מעבר למורה או התלמיד או אפילו בית הספר. למרות התלהטות הדין בשנים האחרונות הנושא אינו חדש לחוקרי חינוך ולמעריכים, כמו גם לאנשי החינוך עצמם.²

למשל, כלפי ה- National Assessment of Educational Progress (NAEP) שהוקם בארה"ב בשנות השישים ושתפקידו המוגדר לספק מידע על מצב החינוך למעצבי המדיניות, קיימת טענה שהפך מגוף מקצועי מאד, שאמור לעסוק בדיווח למקבלי החלטות לגוף קובע סטנדרטים (Jones and Olkin, 2004). סטנדרטים אמורים להיקבע על ידי קובעי מדיניות החינוך ולא על ידי אלה שבודקים את ומדווחים על ביצועי מערכת החינוך. מסתבר שכשיחסי הכוח בין הבודקים (מעריכים, מודדים) לבין קובעי המדיניות אינם מאוזנים, הגבולות הופכים לבלתי ברורים, במקרה הטוב. באחת הישיבות הראשונות של NAEP הביעו משתתפים חששות, לגבי הסכנות האפשריות של פעילותם. בעיקר בלטה שלושה נושאים (בתרגום שלנו): "הבחינות עשויות להשפיע על התפישות של חברי קונגרס, הציבור ואפילו של מחנכים לגבי מה הן סוגיות חינוכיות ראויות ... ברור שהקבוצה שתחבר את הבחינות תקבע במובנים רבים את הסטנדרטים החינוכיים ... ברור מאליו שלמורים תהיה נטייה ללמד לבחינה (Jones and Olkin, 2004, p. 557).³ תופעה זו של הקצאת זמן להכנה למבחנים קובעים תוארה בין היתר בדו"ח מפורט שהוכן בלוס אנג'לס (Lazear, 2005).

² לדוגמה בספרם של ג'ונס ואולקין (Jones and Olkin, 2004), שנקרא בתרגום חופשי "גיליון הציונים של האומה, התפתחות ונקודות מבט" (*The Nation's Report Card: Evolution and Perspectives*).

³ Tests may have the effect of defining the legitimate boundaries of educational concern in the eyes of Congress, the public, and even educators....It is clear that the group constructing the test would in many respects be setting educational standards...Inevitably, there will be a tendency on the part of teachers to teach for the test(Jones and Olkin,2004 p. 557).

הויכוח בארה"ב, שמצוי היום בעיצומו, לגבי התוכנית הלאומית No Child Left Behind (NCLB) הוא דוגמא טובה נוספת להשפעה של הערכה על מדיניות ועל עשייה חינוכית (McDonnell, 2005). בנוסף לויכוח המקצועי והאתי שלא נרחיב בו כאן, ישנה כאן נקודה חשובה שאסור לנו להתעלם ממנה. המתודולוגיה שמוכתבת לבדיקה של התוכנית הלאומית הזו (בדיקה במערכים ניסויים עם הקצאה אקראית: RCT - Randomized Control Trials) מכתיבה את אופי ההתערבות החינוכית, במקום ההפך. במקום שההתערבות החינוכית תעשה על סמך שיקולים חינוכיים ומקצועיים תוך לקיחה בחשבון של שיקולים רלוונטיים נוספים הקשורים לסיטואציה שבה התוכנית פועלת (אופי האוכלוסייה, הישוב, בית הספר, סגל הוראה וכו'), נבנית התוכנית על פי שיקולים מתודולוגיים של אנשי המקצוע שאמורים להעריך את התוכנית (ראו גם American Evaluation Association, 2003).

אנחנו מכירים גם השפעות אחרות. למשל מורים שידעו ששכבת הגיל שלהם נבחנת בבחינות ארציות ערכו יותר שינויים בתוכנית הלימודים ממורים שלא היו חלק מהקבוצות הנבחנות (Doran, 2003). או תלמידים עם לקויות למידה, או עם בעיות אחרות ש"הוצאו" באופן מלאכותי מהמדגמים (Koretz, 2004). וזאת בלי להזכיר את הסוד הגלוי שהערכות חיצוניות קשורות ברמאות של תלמידים, מורים ומנהלים, החל ממסירת תשובות לילדים וכלה בבתי ספר שמנסים להפחית את מספר התלמידים החלשים העונים על משימות ההערכה ומנחים אותם להעדר בימי הבחינות כך שהציונים הבית ספריים יהיו גבוהים יותר מאשר לו היו תלמידים אלו נוכחים (Kohn, 2000; Kellaghan & Greaney, 2001).

כל התופעות האלה ואחרות אינן קשורות לאיכות הבחינה עצמה או לאיכות ההערכה, אלא להשפעות הסביבתיות שיש לעצם העובדה שנעשית הערכה כזו או אחרת. כאשר כמו בישראל, אין למערכת החינוך סטנדרטים וקריטריונים ברורים, ואלה שישנם מתחלפים חדשות לבקרים, אותה קבוצה שבונה את המבחנים קובעת בעל כורחה את הסטנדרטים החינוכיים. כאשר אין תוכנית לימודים ברורה, אין מטרות חינוכיות מוגדרות, הבוחנים והמודדים הם אלו שקובעים בעיני הציבור וגם בעיני קובעי מדיניות את הגבולות הרצויים של נושאי הלימוד ותכניהם.

התפתחות ההערכה בישראל

המושג "הערכה" החל מחלחל בישראל מאוחר יחסית, בתחילת שנות השבעים (הלוי, 2009). הקורסים הראשונים בהערכה בישראל ניתנו מאוחר יחסית לעולם המערבי, ב-1979 ומאז מתפשט תחום ההערכה בארץ ומתרחב לאורך השנים (איל"ת, 2002; שוחט-רייך, 2006; Levin- Rozalis & Shochot-Reich, 2008).

בשונה מארה"ב, קנדה וחלקים נרחבים של אירופה, שם צמח תחום ההערכה בלחץ ממשלתי, וכתגובה לשינויים ולצרכים מדיניים ופוליטיים, צמחה הערכה בישראל כתגובה לצורך של השדה. הדבר גרם לכיוון צמיחה הפוך מזה שבעולם: צמיחת תחום הערכת התוכניות בישראל היתה באופן כמעט מוחלט בעקבות דרישות של קרנות פרטיות, בעיקר מחו"ל (כפיר וגולן-קוק, 2000; נבו, 1989; נבו, 2001; Renzuli, 1975; House, 1993; Guba, 1978; Chianca, 2004), או בעקבות יוזמות של יחידים (הלוי, 2009). רק בשנים האחרונות זוכה ההערכה לאימוץ חלקי מצד

סוכנויות שלטוניות שונות (המלצות ועדת היישום לשילוב הערכה פנימית בבית-הספר, 2004; Schwartz, 1998).

תחום החינוך הוא התחום היחיד בו קיים קשר מתמשך, גם אם ספוראדי, בין תחום ההערכה לבין הממסד בישראל. משרד החינוך מעריך את עצמו הן באמצעות קולות-קוראים של המדען הראשי, הן בעבר באמצעות גף ההערכה והיום באמצעות הראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך), והן באמצעות הערכה שנעשית בגפים השונים - כמו גף בתי ספר ניסויים למשל או המשוב הבית ספרי.

שינויים שחלים היום בישראל

המצב בארץ השתנה באופן חד בעקבות כוח המשימה הלאומי (ועדת דברת) והמלצה לשלב איש הערכה בכל אחד מבתי הספר בישראל (ועדת היישום להערכה בית ספרית, 2004).

המלצה נוספת של כוח המשימה הלאומי היתה להקים גוף הערכה בלתי תלוי. ואכן, אחת התקנות שתיקן משרד החינוך בעקבות הפעילות בשנת 2004 של ועדת דברת הפכה את גף הערכה לרשות ארצית למדידה והערכה (ראמ"ה), גוף סמך שאחראי הן להערכה במערכת החינוך והן להכשרת המעריכים. הראמ"ה אכן הוקמה, ופעילותה מורגשת. אחד הדברים המשמעותיים שעשתה הראמ"ה בהקשר הזה הוא קביעת סטנדרטים לידע מקצועי של מעריכים בתחום (הרטף, גנור, רום ושלטון, 2007).

התהליך הזה שם את נושא ההערכה בכלל ובעיקר את תחום ההערכה החינוכית "על השולחן". הדיון הציבורי בהערכה בחינוך הוא רחב מאוד ושותפים לו באמירה או במעשה גופים שונים (על פי סדר מקרי):

- i. **משרד החינוך** - באמצעות המדען הראשי ובאמצעות הראמ"ה.
- ii. **כוח המשימה הלאומי** – ובעיקר השפעותיו כיוצר שיח וכיוצר החלטות
- iii. **מכשירי פרחי הוראה** - מכללות ואוניברסיטאות
- iv. **מכשירי מורים מכהנים** - מכללות, פסגות⁴, אוניברסיטאות, גופים פרטיים ואחרים
- v. **האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים** - באמצעות הועדה למחקר יישומי בחינוך ובשותפות עם יד הנדיב
- vi. **המועצה להשכלה גבוהה** – באמצעות החלטות על פתיחה של תארים בהערכה
- vii. **איל"ת** – האגודה הישראלית להערכת תוכניות, ואנשי ההערכה בישראל שאינם מאוגדים.
- viii. **אפ"י** – אגודה פסיכומטרית ישראלית

לכל אחד מהגופים תפישת הערכה משלו, סדר יום משלו, וכל אחד מהם מושך לכיוונו. הכיוונים השונים אליהם מושכים נובעים מתפקידיה השונים ואף הסותרים של ההערכה בחינוך:

- הערכה לצורך פיקוח לעומת הערכה לצורך למידה
- סטנדרטיזציה לעומת הכרה בשונות
- מבט מערכתי לעומת דיאגנוזה של ב"ס, כיתה, מורה, תלמיד
- הערכה של תהליך (הערכה חלופית של תהליכי למידה והוראה) לעומת הערכה של תוצר (ציונים)

⁴ פסגיה – פיתוח סגלי הוראה, גף במשרד החינוך שאחראי לנושא של השתלמויות מורים מכהנים. הפסגות מפוזרות בכל חלקי הארץ.

- הערכה פנימית לעומת עצמית לעומת חיצונית
- הערכה של ידע לעומת הערכת מיומנויות
- הערכה לצורך מיון הערכה לצורך פיתוח וקידום

הויכוח איננו ויכוח אקדמי של הגדרה כזו לעומת אחרת. יש לו השלכות מעשיות: לכל בחירה שתעשה לגבי דפוס ההערכה במערכת החינוך ואופייה תהיינה השפעות (שקשה להגזים בהן) על אופי מערכת החינוך ובעיקר על דפוסי הוראה ולמידה. כלומר על עבודת המורה.

ומה קורה עם הכשרת עובדי ההוראה בישראל? האם לכל ההתפתחויות האלה יש השפעה על זהותם המקצועית של עובדי ההוראה בישראל, ועל הכשרתם? על כך מנסה המחקר המוצג לענות.

המחקר

שאלות המחקר

השאלות במחקר הנוכחי התמקדו בסוגיה מרכזית: האם ההכשרה להערכה בתוך המכללות נותנת תשובה למצב הקיים בתחום ההערכה במערכת החינוך בישראל היום? אלו כלים, רוכשים פרחי הוראה ומורים מכהנים לצורך ביצוע הערכה, או לצורך הבנת ממצאי הערכה ושימוש בהם, והאם יש לנושא ההערכה סיכוי להיות מוטמע בזהותם המקצועית של המורים.

לצורך כך שאלנו ובדקנו: 1. מי הם המכשירים להערכה; 2. אילו הכשרות קיימות ומה תוכנן.

אוכלוסיית המחקר:

נבדקו 15 מכללות להכשרת עובדי ההוראה, מתוך 28 מכללות בישראל. נבחרו מכללות שבהן פועלות יחידות או מרכזים למחקר ולהערכה.

כלי המחקר

1) ראיונות במסגרת המחקר במכללות רואיינו 22 בעלי תפקידים במכללות להוראה וחינוך בישראל ו-11 מורים להערכה. מתוכם תשעה מנהלי/רכזי יחידות הערכה ותשעה רכזים פדגוגיים. בין התפקידים קיימת חפיפה. הראיונות החלו כראיונות עומק פתוחים סביב השאלה: "ספר לי על תפקידך כ-" והמשיכו כראיונות אינפורמטיביים שבהם שאלנו שאלות קונקרטיות שעסקו בהכשרה להערכה, היסטוריה מקצועית, תכני קורסים ותוכניות וכדומה. חלק מהמראיינים רואיינו פעמיים, בשנת 2006 ושוב ב-2008, זאת על מנת לבחון האם חלו שינויים.

מטרות הראיונות היו להבין את התפישות של הערכה לסוגיה, את הידע של המראיינים עם תחום ההערכה, ומה נעשה במכללות בקשר עם הכשרת עובדי ההוראה להערכה.

2) ניתוח תוכניות לימודים וסילבוסים. נבדקו 71 סילבוסים של קורסים להערכה ומדידה לאורך ציר היסטורי בין 1996-2004 ו-64 סילבוסים בין 2004-2006 לאחר דו"ח ועדת דברת, המשקפים את המצב כפי שהוא כיום.

בניתוח נבדקו מטרות הקורסים, תכניהם, סוגי מטלות שנדרשים להן הלומדים, פריטי הביבליוגרפיה שעליהן נסמכים בקורס, היקף הקורס וכדומה.

מטרת ניתוח הסילבוסים היתה לבחון מה נעשה בפועל (עם ההסתייגות שסילבוס אינו משקף אחת לאחת את הנעשה בקורס), ואת השינויים שחלו לאורך השנים.

תוקף ומהימנות

כדי להגביר את מהימנות הניתוח, כלומר לוודא שהפרשנות אכן משקפת את שנאמר ופחות את הטיות החוקרות, ננקטו שני צעדים. ראשית, מובאים ציטוטים נרחבים כדי להציג תיאור עשיר (גירץ, 1990) להדגים ולתקף את טענות המחקר. ושנית, הניתוח נערך על ידי שתי חוקרות באופן בלתי תלוי. נושאים לגביהם נמצאה אי-הסכמה בוררו עד שהושגה הסכמה, ותוקפו שנית בעזרת נתוני הראיון הגולמי ו/או הסילבוסים.

ממצאים⁵

1. מי הם המכשירים להערכה

מורים להערכה (בדומה למעריכים בארץ בכלל), מגיעים אל ההערכה ממגוון סוגי הכשרה ומתחומי דעת שונים ובאופן אקראי. מתוך 11 מורים המלמדים הערכה שרואיינו על ידנו, שניים בלבד הגיעו לתחום ההערכה מתוך הכשרה אקדמית באוניברסיטה ולא באקראי. יתר המורים רכשו השכלתם במדעים, סוציולוגיה, ייעוץ חינוכי, גיאוגרפיה, היסטוריה, פסיכולוגיה וחינוך: "אני מגדירה את עצמי כאיש מחקר ולא כהערכה. אף פעם לא עסקתי בהערכה עד שהגעתי לכאן ליחידה. כשהגעתי אז אמרתי שאני לא איש הערכה, אמרו לי לא חשוב... המכללה מקציבה לנו כסף כדי שנפתח תרבות מחקר במכללה" (מרצה המלמד הערכה במכללה).

"... יש לנו קורס שנקרא מורים חוקרים את עבודתם. לסטודנטים שלומדים בהסבה. מלמדת שם מרצה מתחום הכימיה שחשבה שהערכה זה חשוב ולכן דאגה שהנושאים הללו יופיעו שם..." (רכזת פדגוגית).
אומר מרצה המלמד הערכה באחת המכללות: "מי שלא מומחה בסטטיסטיקה לא יכול להיות איש הערכה. אין הגדרה לאיש הערכה, אין תואר של איש הערכה. מי מגדיר מה זה איש הערכה? אני לא עברתי אף קורס פורמאלי של הערכה אבל אני איש הערכה".

ומרצה אחרת. "אחת הבעיות שלנו, חוליה ממש חלשה היא שהמרצים עצמם לא למדו לעשות הערכה נכונה. הם לא מקצועיים בנושא. אחד הדברים שאנו מדברים עליהם להעביר את המרצים כולם השתלמות בנושא הערכה... מודלים שונים של הערכה".

אצל המרואיינים שוררת כמעט אחידות דעים ביחס לנחיצותה וחשיבותה של הערכה במערכת, במכללה או בבית הספר, ועל הפוטנציאל שלה להצמיד את המערכת קדימה. השוני מתבטא בתפישת ההערכה כמשמשת ללמידה או כאמצעי בקרה ובעיקר חוסר הבחנה בין שתי המהויות האלה. ההבחנות בין סוגי ההערכה השונים, או בין הערכה תהליכית לבין מסכמת אינן מהותיות לתפישתם, והם סבורים שכולן מובילות למטרה אחת: ייעול, שיפור וקבלת החלטות מבוססת ידע כפי שעולה בציטוטים הבאים "אנחנו עושים הערכה לתוכניות לימודים, הערכה לחברי הסגל. הערכה היא תהליך שמלווה את מקבלי החלטות. בסופו של דבר מה שחשוב. יעדים סופיים, כלים מדידים

⁵ את ממצאי המחקר המלאים ניתן למצוא אצל: לוי-רוזליס, מי לפידות, אי' דובר, מי' (2006), ההערכה כאמצעי בידי המורה ו/או בידי המערכת והשפעותיה האפשריות על ההגדרה, ההכשרה ותפקוד המורה הראוי. דו"ח מחקר, חלק ראשון. מכון מופ"ת: תל אביב; אצל לוי-רוזליס, מי' ולפידות, אי' (2007) הכשרת עובדי הוראה להערכה ומדידה. דו"ח מחקר חלק שני. מכון מופ"ת: תל אביב; ואצל לוי-רוזליס, מי' ולפידות אי' (2008), הכשרה להערכה של עובדי הוראה בישראל, סיכום שלוש שנות מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.

שיאפשרו לקבל החלטות נבונות. הערכה היא תלויה תכלית (מרצה המלמד הערכה ושותף לתהליכי הערכה במכללה).

"...זה חלק ונועד לבדוק האם ועד כמה אתה ממלא את המטרות שלך ומה ניתן לעשות כדי למלא אותן יותר. אין הבדל בין הערכה למשוב, אין הבדל בין הערכה מסכמת, למעצבת, זה הכל אותו דבר, תהליכי משוב שהם מתמידים נותנים לך את הכלים להגיד באיזו נקודה כדאי לחזק ולשפר". (מרצה המלמד הערכה ושותף לתהליכי הערכה במכללה)

עניין אחר הוא שהתפישות האלה כמעט ואינן באות לידי ביטוי בהכשרות עצמן. רוב המרואיינים דוגלים בכך שהערכה תילמד בקורסים תלויי תחום דעת, וכי סטטיסטיקה, מתמטיקה ושיטות מחקר כמותיות הן החלק המרכזי שיש לכלול בהכשרה להערכה. מדריכים פדגוגיים המלמדים הערכה תופשים את ההערכה כרכיב הכרחי המובנה באופן טבעי בתהליך ההוראה, ונוגעת בעיקר במורה כמעריך את עצמו, ובהערכת התלמיד. לדידם הערכה חייבת להילמד בתוך נושאים פדגוגיים.

המרצים המעבירים את ההשתלמויות בהערכה מבטאים אי-נחת ומציינים קשיים רבים בהם הם נתקלים. הם מתמקדים בשלושה נושאים: היקף רב של חומר אל מול הקצאת שעות לא מספקת להוראה בכלל ולהוראת הערכה בכלל זה; חוסר פופולאריות של התחום במכללות ואצל הסטודנטים; וכוח אדם לא מספיק מקצועי העוסק בהכשרה להערכה. "הכל חשוב. היום חשוב ללמד תכנון לימודים, הערכה, פסיכולוגיה, מנהיגות. והשמיכה קצרה. בשמיכה הקצרה הזו איך שלא מותחים אותה משהו נופל. ולמה דווקא נושא הערכה זוכה ליפול? כי זה תחום ללא כוח אין את הרכז המשוגע לדבר, זה שצווקע מנשים ומחדיר למערכת את הנושא! אם אין את זה קשה מאוד להחדיר את התחום. כיוון שזה בכל זאת נושא חשוב אנחנו עושים את המעט שאפשר". (מנהלת יחידת הערכה).

"יש בעיה של תקציבים ושעות, הערכה לא פופולרית במכללה לא כל כך מבינים מה היא, שהיא חשובה, אין מודעות".

"אני חושב שעוד גורם עיקרי הוא כמובן כל נושא ד"ח דוברת הם הגיעו למסקנה שצריך לעסוק בהערכה. כיוון שכשאתה בא למשרד החינוך בדרישות ובקשות לפרויקטים אז מבקשים לראות מה עשית בעבר האם הצלחת או לא. זו נראית לי הסיבה העיקרית להכנסת נושא הערכה".

2. ההכשרות להערכה

תכניות הכשרה להערכה הקיימות היום במכללות:

ההכשרות להערכה במכללות מציגות סוגים שונים של תכניות לימוד, ופונות לקהלי יעד מגוונים: סטודנטים - פרחי הוראה, סטודנטים לתואר שני, השתלמויות למנהלים, מורים מכהנים, והשתלמויות לרכזי הערכה. את אלו ניתן לחלק לשלוש קבוצות על פי מטרת ההשתלמות: פרחי הוראה; רכזי הערכה שאמורים לעסוק בהערכה ברמות שונות; מנהלים וצרכני הערכה אחרים. המסגרות לקבוצות אלה שונות מבחינת מבנה ההכשרה, התכנים והציפיות מבוגרי ההכשרה. (או לימודים מתקדמים) (הממצאים המפורטים נמצאים בדו"ח המחקר המלא).

1. הכשרה להערכה של סטודנטים פרחי הוראה

גם כאן הערכה נלמדת בצורות שונות:

I. חלק מאשכול לימודי החינוך באמצעות המדריכים הפדגוגיים – בדרך כלל הערכת הישגים, הערכת תלמידים ובניית מבחנים.

II. קורס נפרד מלימודי הפדגוגיה חובה/בחירה סימסטריאליים/שנתיים – למידת הערכה ספציפית לדיסציפלינות.

2. הכשרה להערכה כלימודי המשך

אלו הן השתלמויות הפונות למורים מכהנים ולמנהלים –

I. השתלמויות למנהלים בנויות עם הדגשת נושאים הקשורים להערכת תהליכים ארגוניים בית ספריים, המנהל כלקוח של הערכה

II. הכשרה בתוך תכנית לתואר שני - כחלק מאשכול לימודי "שיטות מחקר" שהוא קורס בחירה, או קורס חובה המשולב כחלק מההתמחות (מסלול יעוץ חינוכי לדוגמא). נכון להיום לא קיימת במכללות תכנית הכשרה להערכה לתואר שני.

III. השתלמויות הערכה למורים במערכת – הנושאים המודגשים הם הערכה חלופית, הערכה כמדידה והערכת הלומד והישגיו, והערכת תוכניות ופרויקטים.

IV. הכשרת רכזי הערכה.

V. תוכניות להסבת אקדמאים לתפקידי רכז הערכה.

1. פרחי הוראה: על סמך הראיונות עם מרצים המלמדים הערכה, הציפיות מפרחי ההוראה המסיימים את הכשרתם בתחום ההערכה הן בעיקר בתחום של הערכת הישגי תלמידים, שיהיו בעלי ידע וכלים מסורתיים וחלופיים בהערכה ומדידה, שידעו להפעיל תהליכי רפלקסיה ובקרה עצמית בתהליך ההוראה-למידה והאינטראקציה עם התלמידים. "אנחנו מכשירים את האנשים לצאת לשטח והדבר הראשון שהם נתקלים בו זו הערכת הישגים במסגרת התפקיד הבסיסי של המורה מן השורה שהוא הבורג הקטן, עדיין לא בהערכת הארגון או המוסד או תהליכים שונים במוסד"

שני שלישים מפרחי ההוראה לומדים הערכה כחלק משיעורי הפדגוגיה והדרכה, דרך המשלב של המדריכים הפדגוגיים, כחלק ממחקר פעולה, או בקורסי הערכה תלויי תוכן (הערכה בספרות, הערכה במתמטיקה). כשליש לומדים בקורסי הערכה כלליים (מיומנויות הערכה כלליות).

על פי ממצאי הראיונות ומניתוח תכניות הלימוד, נראה כי בהכשרת עובדי הוראה, הערכה מוחלת על הרבה מאוד תחומים ופעילויות. נוצר מצב של פיזור וחוסר הבחנה בין המהויות, הכלים והגישות השונות שמוביל להכללת יתר חוסר דיוק ותפישה עמומה של הנושא. במקביל קיימת הדגשה רבה של הערכה כמדידת הישגי התלמיד. אלא שגם בתחום זה החומר הנלמד, הן על פי הסילבוסים והן על סמך עדויות המורים, הוא מועט מדי ולא די ממוקד. לדוגמא, במכללה אחת מתקיימים ארבעה קורסים שונים, שלושה מהם הם קורסים סימסטריאליים של שעתיים שבועיות. קורס אחד הוא שנתי.

נושאי הלימוד הנלמדים מגוונים: רפלקסיה והערכת עמיתים (בעיקר בשיעורי הפדגוגיה), התלמיד (הישגים והערכה חלופית), תכניות הלימוד (שני האחרונים נלמדים הן בקורסים בתחום הדעת, והן בקורסי הערכה כלליים), הערכת בית הספר כמוסד, והערכת תוכניות התערבות ופרויקטים (בקורסי הערכה כלליים). בצד מטרות הקניית ידע בבניית מבחנים, תיקופם והעברתם, נלמדים הפורטפוליו ויומן הלמידה ככלים חלופיים, אבחון ידע של התלמידים, משוב, תיעוד תהליך, וגם סוגים שונים של מבחנים כמו מבחני המיצ"ב.

על פי הסילבוסים יש לקורסים בהערכה מטרות שונות, כמו למשל: התנסות בבניית כלי הערכה מגוונים וניתוח ממצאים; הכרת החלופות השונות בהערכת הישגים; לפתח בסטודנטים גישה ביקורתית ויכולת שיפוט לקביעת איכות חומרי הלמידה, במטרה להופכם לצרכנים נבונים ואוטונומיים של תכניות לימודים; להפנים את תפקידיה של ההערכה כחלק מעבודת המורה; ללמוד לכתוב עבודה סמינריונית; פיתוח ידע תיאורטי ומעשי של הסטודנטים כמורים על פי הל"ה (הוראה, למידה, הערכה).

במתכונת זו קשה להניח שניתן להפיק למידה משמעותית. שילוב הערכה בקורסים תלויי תוכן אף הוא אינו משיג את מטרות ההכשרה כיוון שהערכה נלמדת באופן ספציפי לתחום ללא לימוד עקרונות כלליים שניתן יהיה ליישם בתחום דעת אחר או בסיטואציות אחרות.

ניתוח הסילבוסים על ציר היסטורי מראה שישנה עם השנים התפתחות בשימוש בכלי הערכה – המורים להערכה משתמשים בכלים מגוונים יותר (פורטפוליו, רפלקסיה וכו'), ובמושגים מגוונים יותר (הערכה מעצבת, מסכמת, הערכה חלופית, הערכת לומד, הערכת מוסד, הערכת תוכנית). עם זאת, בצד ההתפתחות בשימוש במושגי הערכה חל צמצום בעצם ההכשרה להערכה של פרחי הוראה, וכיום ישנם הרבה יותר קורסים בהערכת הישגים בתחומי דעת ספציפיים ופחות קורסים כלליים שמקנים כלי הערכה שאינם תלויי תחום דעת וחשיבה ביקורתית שיטתית. הרושם הוא שמצד אחד יש פתיחות רבה לשינויים שחלים בתחום ההערכה, לגישות חדשות ואופני עבודה מתקדמים, אולם אין יכולת להכיל את כל הידע החדש באופן מאורגן ומושכל, ולכן נוצרת הצפה, שעל מנת להתגונן ממנה סוגרים את הוראת התחום בתוך הדיסציפלינות.

ביבליוגרפיה: המקורות הביבליוגרפיים בעברית חוזרים על עצמם בכל הסילבוסים. נכון שמגוון הספרות בעברית איננו רחב, אולם הרשימה רחוקה מלמצות אותו. מן הצד השני, המקורות באנגלית מעטים וספוראדיים, יש ייצוג נמוך לכותבים מרכזיים בתחום ההערכה, ואין כמעט מקור החוזר על עצמו.

2. הוראת הערכה למנהלי בתי הספר: מנהלי בתי הספר הם אלו שאמורים לצרוך את הממצאים והנתונים שתספק ההערכה אשר תיעשה ברמות השונות בבית הספר. ממנהל בית הספר מצופה להסתייע בהערכה לצורך קבלת החלטות. לשם כך הוא נדרש לראייה מערכתית, עליו להוביל לפיתוח תרבות קבלת החלטות מבוססת נתונים, להגדיר יעדים מערכתיים וקריטריונים לבדיקת השגתם, וכמו כן להעמיק את הצורך בקבלת נתונים לצורך טיפול יעיל בפרט ובקבוצה ולשם הערכת עובדים. למנהל בית הספר מיועד תפקיד מרכזי ומשמעותי בהטמעת תרבות ההערכה הבית ספרית. "הם יהיו מנהלים עם אוריינות שהיא *must* בתוך המערכת. אי אפשר היום לנהל מערכת מבלי שתהייה אוריינות הערכה, להפעיל איש הערכה, לדעת לשאול את השאלות, לשים סימני שאלה סביב התוצאות להסתכל על הנתונים שאת מקבלת בעיניים יותר מפוקחות. התמקדות כזאת תהייה מצוינת והיא בפירוש מעל ומעבר למה שמתוכנן כרגע בקורסים של רכזי הערכה"

למרות הציפיות, מסגרות ההכשרה להערכה הקיימות עבור מנהלים הן מעטות, קצרות ודלות: במכללה אחת ההכשרה נעשית במסגרת תואר שני במינהל חינוכי. בשתי מכללות מתקיימת השתלמות של 56 שעות. (ורק על מנת לסבר את האוזן, מתוך עשר השתלמויות שבדקנו השנה במרכזי הפסג"ה לא הופנתה אף אחת למנהלים). מכיוון שמדובר בציבור של כמה אלפים, אין כאן אפילו התחלה של מתן מענה על הצורך.

3. המעריכים הבית ספריים: מן הראיונות נראה שקיימות ציפיות רבות מדמותו ותפקידו של המעריך הבית ספרי. גם עיון בדו"ח כוח המשימה הלאומי מעלה דמות מגוונת ורבת פנים אשר אמורה לעסוק בפעילות מורכבת ביותר. המעריכים הבית ספריים אמורים להיות אנשים מתוך מערכת החינוך: מורים או בעלי תפקידים אחרים, אינטליגנטיים ובעלי ידע נרחב ותכונות אישיותיות כגון: כריזמה וכושר מנהיגות, פתיחות, גמישות מחשבתית ויצירתיות. מצפים שהמעריכים יובילו תהליך של הכנסת תרבות הערכה והובלת הצוותים בתוך בית הספר לתהליך מסודר ונכון לשינוי. הם צריכים להיות בעלי שליטה במחשב ובכלים טכנולוגיים למדידה, ובעלי ידע וניסיון בסטטיסטיקה.

המראיינים מדגישים את חשיבות הגישה ואי-הרתיעה ממתמטיקה וסטטיסטיקה. מקצועות אלה נתפשים כנדבך מהותי וחשוב בהערכה ובמחקר מחד גיסא, וכאבן נגף המרתיע אנשים מאיזך גיסא. המראיינים תופשים את רכז/מוביל ההערכה כמי שיכניס שינויים מבניים ותפישתיים למערכת, ולכן הוא צריך להיות בעל תכונות מנהיגותיות, מעמד בבית הספר וידע בתחום ההערכה, על מנת להוביל מהלך שצפוי שייתקל במהמורות רבות בדרכו כפי שמובא בציטוט מפי מנהלת יח' הערכה העוסקת בהכשרת מעריכים: "רכזי הערכה חייבים להיות מורים מבית הספר. להכיר את ביה"ס לפני ולפנים, להיות חלק מהסגל לנהל את המשא ומתן מתוך בית הספר ולא כמישהו חיצוני. אני רוצה שהאנשים האלה יהיו בעלי כוח בתחום ההערכה, שיהיה להם מעמד משמעותי ביום יום של בית ספר ולא כאורחים. רכז הערכה בבי"ס צריך להתמצא באקלים בית ספרי, הערכה בית ספרית, ממש להתמחות בזה, ולהיות המסייע למורים בתחומים שהם מבקשים".

בבדיקה שעשינו מצאנו שבעת הקבלה לקורסים למעריכים בית ספריים, נעשה מיון על פי הקריטריונים של הכשרה מקדימה וקווי אופי. אולם עיון במטרות הקורסים המוצהרות, בסילבוסים ובממצאי הראיונות, משקף חוסר אחידות בתפישות ובהגדרת התפקיד וגבולותיו, סמכויות ותחומי אחריותו של רכז הערכה. הרכז/ המעריך/ המוביל הבית ספרי אמור בעיקר להניע ולהוביל צוותי הערכה בית ספריים. אך אמירה זו כללית ועמומה. תכניות הכשרה שנבדקו הצביעו על שונות רבה בכיווני העיסוק ובתחומיו. בתכנית אחת, למשל, תחומי התפקיד של הרכז הם: לפתח תרבות הערכה ותוכניות הערכה בית ספריות, ויישום תוכניות לימודים המבוססות על דו"חות הערכה חיצוניים ופנים בית-ספריים. בתכנית אחרת הדגש תפקיד המעריך הנוגע נתונים ועיבודם לצורך קבלת החלטות. פחות דגש הושם על הנחיית צוותים והובלתם.

אם נסכם, סך כל הדרישות ממרכזי ההערכה כפי שעלו מממצאי מחקרנו הן רחבות ולא מספקות הבחנה בין מהות התפקיד לידע הנדרש לביצועו. רשימה חלקית של הדרישות מציגה: ביצוע פעולות הערכה מגוונות והפקת דו"חות ממאגרי מידע הקיימים בבית-הספר וממקורות חיצוניים, ויזום דיון בהם לצורך שיפור; שליטה בתוכנות לניהול מידע וליצירת תשתית לאיסוף המידע ולעדכון. הוא צריך להיות בקיא בגישות להערכת הישגי לומדים, הערכת פרויקטים בית ספריים, הערכת ההוראה, סטנדרטים בתחומי תוכן ובתחום אקלים מיטבי; הוא צריך לדעת סטטיסטיקה תיאורית (ממוצעים, אחוזים והתפלגויות); יכולות הנחיה ובקרה של המורים; ידע בהערכה של תוכניות לימודים; יכולת לתמיכה בצרכי מקבלי ההחלטות; ועוד כהנה וכהנה.

סיכום הממצאים

העשייה במכללות בנושא ההערכה היא רבה ומגוונת: סוגי הכשרות שונים, קהל יעד שונה, מטרות הכשרה שונות, תכני הכשרה שונים ומכשירים שונים. יחד עם המגוון מגיע בלבול, שמובנה

בתחום ההערכה בעולם כולו ובארץ במיוחד. אין הבחנה מספקת בין סוגים שונים של הערכה, בין גישות שונות להערכה ובין אסטרטגיות שונות להערכה. בישראל בכלל ובמכללות בפרט, רוב המכשירים להערכה, וגם רוב העוסקים בהערכה, אינם מגיעים מתחום ההערכה, חלק משמעותי מתוכם גם לא למד או השתלם בהערכה.

עם זאת, יש קרקע פורייה לשינוי. כל המרואיינים והאנשים איתם דיברנו חושבים שהערכה היא דבר חשוב. מיעוטם מתוסכלים מכך שלדעתם המערכת אינה מקנה די חשיבות לתחום. כולם דוחים את הרעיון של ההערכה ככלי פיקוח ויש הבנה שהערכה יכולה וצריכה לשמש ככלי ללמידה ולשיפור תהליכים. זהו בסיס טוב. אבל הידע חסר.

ארבע בעיות מרכזיות ניתן לראות בבדיקת ההכשרה להערכה במכללות:

1. אין החלטה או חשיבה על גוף ידע קנוני, לפיכך גוף הידע לא ברור, ויש בלבול וחוסר הבחנה בין תפקידים שונים של הערכה.
2. העדר כוח אדם מיומן
3. מיעוט זמן המוקדש להכשרה להערכה
4. העדר תכנית הכשרה מובנית

1. העדר מדיניות ותכנית הכשרה מובנית: בבחינת השטח לא נתקלנו בתכנית מובנית מסודרת ומדורגת של מה צריך להילמד, אלו תכנים מיועדים לסוגי קהל שונה, מהן דרכי ההערכה, ואלו סטנדרטים קיימים. הערכה לא היתה על סדר היום במכללות בצורה משמעותית לפני הקמת כוח המשימה הלאומי (ועדת דברת), ועלתה לסדר היום באופן חפז ולא מסודר לאחריה. הממצאים שלנו לא מראים ניסיון לחשיבה מערכתית מסודרת, קביעת סדר עדיפויות, בניית תוכניות לטווח קצר או ארוך. בכל מה שאמור בנושא של הערכה המכללות ככלל מגיבות לשטח, מאלתרות בהתאם למה שיש, לסיטואציה, ולא תמיד בצורה יעילה. במכללה אחת הגיעו למסקנה שהנושא כולו ילמד במסגרת תואר שני מיועד לתכנון תוכניות והערכתן. תוכנית לימודים כזו החלה בסתיו 2007. זאת פרט להישגי לומדים שילמדו בתואר הראשון.

2. אין גוף ידע קנוני: יחד עם ריבוי השמות לקורסים ומגוון הנושאים הנלמדים נראה שחסרה תפישה ברורה במערכת האקדמאית להכשרת עובדי הוראה, מהי ההערכה או מהו גוף הידע המרכזי בהערכה הדרוש למורה, לרכז הערכה או לצרכני הערכה בעיקר מנהלים. למשל בדרך כלל אין הבחנה בין הערכת תוכניות, לבין הערכת הישגים. המיומנות השנייה חשובה למורים ביום יום. השנייה חשובה לחשיבה ביקורתית, שיטתית ורפלקטיבית. אלו שתי מיומנויות שונות, ולמרואיינו נטייה לערב ביניהן. בתחום הערכת ההישגים חסרה הבחנה ברורה בין הערכה קונבנציונאלית של מבחנים וציונים, לבין גישות הערכה חלופיות, ועוד פחות חסרה ההבחנה החשובה בתפישות הפילוסופיות, החינוכיות והפדגוגיות שעומדות מאחוריהן. כאשר עוסקים בציונים ובמידה, חסרה הבחנה בין מבחנים בכתה, המכוונים למיפוי הלומדים, לבין הערכה רחבת היקף כמו המיצ"ב או המבחנים הבינלאומיים, ששיקוליה שונים, שמספקת ידע מערכתי ושדורשת ידע מסוג שונה בשביל להבינה עד תומה. דבר שמשותף לכל התוכניות בכל המכללות הוא ההתמקדות ב"איך" עושים הערכה. לא מצאנו קורס או שעור שבו לומדים לקרוא ולהבין נתוני הערכה ולהסיק מהם מסקנות. אלו שני תחומי דעת שונים, ולדעתנו

במצב שבו מערכת מוערכת יותר ויותר במבחנים רחבי היקף (large scale assessment) יש למיומנות זו חשיבות עבור המורים, שאיננה פחותה מהיכולת לבצע הערכה.

תכני הקורסים והמושגים העיקריים המוקנים ללומדים ולמשתלמים מציגים תפישה עמומה של מושג ההערכה, של מקומה של ההערכה במערכת החינוך, ושל אופן הקנייתה. הדבר נכון בתוך כל מכללה, ובולט עוד יותר במבט מעבר למכללות. היעדר גוף ידע מוסכם המנחה את תוכנית העבודה משאיר את ההחלטה מה יילמד, כמה ואיך לאנשים העוסקים בהערכה או מלמדים אותה. הממצאים שלנו מראים שאנשים אלו, בחלקם הגדול, אינם בעלי ידע מספיק בשביל לעשות את ההחלטות האלה.

3. היעדר כוח אדם: הבעיה מעצימה עקב העובדה שרוב המלמדים לא למדו הערכה בעצמם, וחלקם הגדול גם לא ביצעו פעולות הערכה. ולמרות ההבנה שלהם את חשיבות התחום, הידע שלהם הוא אקלקטי ולא מספיק טוב. כאשר אין כוח אדם מספיק טוב על מנת להכשיר את המורים, אי אפשר לצפות שהידע של פרחי ההוראה יהיה מספק. הבעיה היא שבישראל בכלל, כמדינה, אין מספיק כוח אדם מיומן בהערכה, וגם אין מספיק מערכות שמכשירות אנשי הערכה. נכון לזמן כתיבת המאמר יש רק ארבע מסגרות אקדמאיות להכשרת אנשי הערכה (שמעניקות תארים בהערכה).

4. מיעוט זמן: מערכת הקיצוצים שעוברת על מערכת המכללות לא מועילה להוראה יעילה של תחום ההערכה. מבנה ההכשרה להוראה (והערכה בכלל זה) שהוא מורכב מאד ומרוכז בארבע שנים, לא משאיר די זמן לשום למידה. כשהחלטה היא בין הוראה של תחום דעת לבין הוראת הערכה, ההערכה שהיא "לא מקצוע" (איננה תחום דיסציפלינארי) באה במקום השני. הדגש על אקדמיזציה, שהביא להוראת תחומי דעת ומחקר על חשבון פדגוגיה, גם הוא עזר לדחוק את ההערכה למקום נמוך בסדר העדיפויות.

הפתרון האפשרי הוא בניית מערכת הכשרה מודולרית, שתצא אל מתחום ארבע שנות ההכשרה לתואר ראשון, תמשיך לאורך ההתפתחות המקצועית של המורים כשהם כבר מכהנים.

דיון ומסקנות

האם המכללות מוכנות לאתגר הכשרת המורים בישראל לשינוי המהותי שעומד בפתח? התשובה בגדול היא "לא". הידע המצוי במערכת אינו מספיק בשביל להרים את הכפפה שהטילה ועדת דברת. תפקיד המורה כמערך, כמוערך וכאוריין הערכה, עדין איננו חלק מזהותם המקצועית של המורים. בשדה שבו ההון התרבותי של אנשי ההערכה מומר במהירות לכוח פוליטי, למורים אין אפילו את ההון ההתחלתי המתבקש בשביל להיות שחקן בשדה

בחלק הראשון של המאמר הצגנו את המצב המבני ארגוני בישראל כפי שהוא היום.. תחום ההערכה, ובעיקר תחום ההערכה החינוכית בישראל, עובר, כפי שהראנו, שינויים מרחיקי לכת. הכיוון שאליו תלך ההערכה ישפיע רבות על זהותם המקצועית של המורים. מכיוון שתהליך בניית זהות הוא בעצמו תהליך מורכב ומשתנה (Zembylas, 2003) בוודאי שלשינויים מבניים המייצרים שיח ציבורי ומקצועי שונה תהיה השפעה על גיבוש הזהות הזו (Gee, 2000).

השינויים המבניים והשינויים בשיח יוצרים מתחים שונים, שלכולם השפעה על תפקיד המורה ועל זהותו. זהות מקצועית נבנית גם תוך דיאלוג עם הסביבה. איך הסביבה רואה אותי ואת תפקידי (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Coldron & Smith, 1999). לגורמים חברתיים, ותרבותיים יש השפעה רבה על הזהות המקצועית כמורה. זאת ועוד, זהות מקצועית עשויה להכיל תת זהויות רבות ומורכבות, חלקן משלימות וחלקן סותרות (Mayes, 2001; Kelchtermans & Vandenberg, 1994; Knowles, 1988; Koster et al, 1995).

המסר שהמורים מקבלים מהסביבה הוא כפול, ואולי משולש. מצד אחד ההערכה בחינוך עלתה על סדר היום ובאופן משמעותי. המסר כאן למורים שהם צריכים להעריך ולהיות מוערכים, אולם ההכשרה שניתנת להם נותנת להם מסר אחר, שהנושא לא כל כך חשוב, מכיוון שלו היה חשוב היה נלמד באופן ראוי. מצד שלישי, חוסר ההכנה הזו של המורים גורם להם להיות מודרים מהשיח המקצועי, ואף להיות מושא של אלימות סימבולית במושגי בורדייה – התיוג שלהם כלא מקצועיים וכלא מבינים. מכיוון שהמורים היום אינם חלק מהשיח. הם אינם חלק מהשיח שיכול להשפיע באופן מהותי על הגדרת התפקיד שלהם ובסופו של דבר גם על זהותם המקצועית בעיני עצמם ובעיני החברה הסובבת.

אוריינות הערכה וחשיבותה

מכל האמור עד כאן, ברור שאוריינות הערכה היא דבר חשוב ביותר עבור המורים. אחת הדרכים להימנע, ולו באופן חלקי מהתרחשויות לא רצויות שפעילויות הערכה מסיביות יכולות להביא למערכת, ולהפוך את פעילויות ההערכה למנוף לשיפור, היא להפוך אותה לחלק מתפקידו ולכן גם מזהותו המקצועית של המורה. מנקודת מבטם של המורים יש רק דרך אחת לעשות זאת, העלאת רמתם המקצועית של המורים ושל אנשי החינוך. גם משום שהערכה היא חלק ממקצועם, אבל גם משום שהם אלו שיוערכו באופן ישיר ובאופן עקיף. ולתהליכי ההערכה האלה, כפי שהראנו יש השפעה גדולה על עבודתם ועל המערכת כולה.

ממצאי המחקר המדווח להלן (לוי-רוזליס, לפידות ודובר, 2006) על ההכשרה להערכה של עובדי הוראה במכללות האקדמאיות להכשרת עובדי הוראה, מעלים ספק רב לגבי הסיכוי של עובדי ההוראה להיענות לאתגר שמציב בפניהם המצב הקיים היום בארץ. הוא גם מטיל ספק בסיכוי לשינוי המצב בתקופה הקרובה. ניתן לצפות שבמכלול תת-הזהויות שמרכיבות את זהותו של המורה (Sachs, 2001) ההערכה לא תיכלל. המורים מודרים מהשיח המקצועי, וההון התרבותי שלהם הופך ללא רלוונטי.

אם נחזור למושגיו של בורדייה, שדה הוא תחרותי מכיוון שכל גורם בשדה מוגדר ביחס למיקום שלו במרחב, ומתחרה באחרים על תגמולי השדה תוך שימוש בכוח היחסי שיש בידו, כוח שמגדיר את מעמדו בתוך השדה, וכפועל יוצא את האסטרטגיות שינקוט.

ההון התרבותי, אליבא דבורדייה הוא החשוב ביותר, והנתון ביותר למניפולציה (Grenfell & James, 1998). זהו הון שנכפה על ידי האליטות. ההון התרבותי המורש – הוא תנאי להצלחה בלימודים ובתחומים רבים אחרים – תורם במידה רבה ל"שעתוק" המבנה המעמדי, הוא גם תוצר של מערכת החינוך וגם משפיע על ההצלחה בה (ובחברה בכלל). מחקרים שונים שנעשו בעקבות

בורדייה לבחינת החשיבות של ההון התרבותי מאששים את טענותיו בנוגע לחשיבותו (Reay, 2002; Dumais, 1999). ההון התרבותי אמנם נכפה על ידי האליטות אבל הוא מופעל בין היתר, ובמידה רבה, על ידי המורים. הם אלה שאחראיים להעברתו, הם אלא שאחראים לשיעתוק הידע והתרבות. אולם כאשר אנו מגיעים לשדה ההערכה, ההון הזה לא קיים אצלם.

אם ננסה להגדיר את שדה ההערכה בישראל כיום, נוכל לומר, ראשית, שמדובר בשדה בהתהוות, או אולי מדויק יותר לטעון שמדובר בשדה בתהליכי שינוי מואצים, קיצוניים, וכוחניים (כפי שתואר במבוא). שדה ההערכה בישראל, כאמור, התפתח לאט, ומאוחר. ההגדרה המרכזית היתה תמיכה בתהליכי למידה ושיפור של התערבויות בתחומים שונים. ההון המרכזי היה הון תרבותי מסוג מסוים, שמשלב ידע עם רגישות לשוניות, שמנהל דיאלוגים, שמסוגל ללמוד תוך כדי תהליך. בכל מקרה היה זה שדה שולי מאד, קטן מאד, ללא הון כלכלי, ללא כוח פוליטי וללא הון סימבולי, ולכן גם היה שדה כמעט נטול תחרותיות. רמת המקצועיות בשדה הזה לא היתה גבוהה בדרך כלל, והוא ניסה לבנות את עצמו באמצעות יצירת ידע ייחודי עבור חבריו באמצעות כנסים וימי עיון, שנעשו כולם בהתנדבות.

החלטות כוח המשימה הלאומי שינו את מבנה השדה באופן כל כך קיצוני, שניתן לומר שלמעשה נבנה כאן שדה חדש ליד ובמקביל לשדה הישן. ניתן למנות כמה שינויים בולטים: ראשית, משדה שולי, הפך שדה ההערכה לשדה מרכזי עם נוכחות רבה מאד. הכמות הרבה של גופים מרכזיים ויוקרתיים שמנסים להיות חלק מהשדה הם ההוכחה הטובה ביותר לכך. שנית, המעבר של הדגש אל תחום החינוך, כאשר ההערכה בתחומים אחרים מושפעת פחות מהתהליך, אם כי ההשפעות ניכרות גם שם. שינוי משמעותי שלישי הוא בגודל. מקבוצה של כמה עשרות, הפוטנציאל היום הוא לאלפים של מעריכים. למרות שההון המרכזי נשאר ההון התרבותי, בעיקר במה שקשור לידע, ולהשכלה אקדמאית, גם כאן השתנה הדגש והוא מושם כעת על הכרות עם שיטות מדידה והערכה מתקדמות, ובעיקר על מקצועיות. בסוגיה הזו של מקצועיות נרצה להרחיב מאוחר יותר. במקביל לכך רכש השדה כוח פוליטי לא מבוטל, וגם הון סימבולי וחברתי מתחיל להצטבר.

הבדל חשוב נוסף - שלא כמו השדה הישן, השוויוני, השדה שנבנה כעת הוא מרובד מאד. ישנו הריבוד שנובע פשוט מאופן ארגון השדה, וחלוקת התפקידים בתוכו. אולם הריבוד המרכזי יהיה כנראה דווקא במה שאמור בהון התרבותי. הדחיפה המרכזית כעת היא להתמקצעות בתחום ההערכה. לא בכדי המסמכים הראשונים שיצאו לציבור בעקבות כוח המשימה עסקו בסוגיה הזו (המלצות ועדת היישום, 2004; היוזמה למחקר יישומי בחינוך, 2005; והראמ"ה, 2007), וההשפעה המיידית שנראתה היתה ריבוי ההשתלמויות למעריכים שצמחו בכל פינה בישראל. כאן גם נטושה כרגע המערכה המרכזית. ההחלטה אילו פנים תהיה להערכה בישראל, לאן ייטו המאזניים בשלושת המתחים שנמנו (מודלים ניסויים קשיחים מול מודלים מגיבים; הערכה ללמידה או הערכה לצורך פיקוח; הערכה של תוצרים בלבד או הערכה של תוצרים ותהליכים) תכתיב גם את טיב ההכשרה שלה יזדקקו המעריכים, ואת רמתה. טיב ההכשרה שאיתה מגיעים לשדה תהפוך לגורם מרובד שיהיו לו השלכות גם לגבי סוג התפקידים שניתן יהיה לאייש (והמשמעות כאן היא המרה להון כלכלי, לכוח פוליטי ולהון סימבולי), וגם לאפשרויות הקידום והתנועה בתוך השדה. התפקידים השונים שיהיו להערכה בשדה (מעריכים בית ספריים, מעריכים אזוריים, תפקידי פיקוח וכו') ישפיעו על הריבוד באופן דומה.

למרות שזהו שדה שההון החשוב בו ביותר הוא ההון התרבותי, ולמרות שהמורים הם הקבוצה שאליה קשור ההון התרבותי קשר בל ינותק, מגיעים המורים לשדה ההערכה עם מעט מאד הון. ועוד יותר חמור מכך – לא לגמרי ברור האם הם חלק מהשדה והאם יש להם בכלל סיכוי להיות חלק פעיל ממנו (מלבד בתפקיד מוערכים). ההכשרה המקצועית הרלוונטית, שהיא המטבע העובר לסוחר בשוק של ההערכה בשדה שנוצר היום, כמעט ולא קיימת. לא קיימת בכדי להיות מעריכים, ולא קיימת בכדי להיות מוערכים. ולהכשרה, מלמדים אותנו חוקרים בתחום (יש חשיבות רבה בהבניית זהות מקצועית (שגיא, גילת וקופרברג, 2002; Volkman & Anderson, 1992; Knowles, 1998). כלומר ללא הכשרה טובה יהיו המורים מחוץ למשחק בשדה ההערכה פעמיים. פעם אחת מכיוון שלא יהיה להם ההון הדרוש – הידע – בשביל להשתתף בשיח או במאבק, ופעם שנייה שהיא בעצם העמוקה יותר, מכיוון שתחום ההערכה, מכיוון שלא הוכשרו אליו, גם איננו נתפש על ידם כחלק מזהותם המקצועית. אם איננו חלק מזהותם גם לא ינסו ללמוד אותו או להשתתף בשיח ובמעשה סביבו.

חשוב לחזור ולציין שגם בשביל להיות מוערכים בשדה ההערכה היום בישראל דרוש הון תרבותי, דרוש ידע מקצועי לא מועט. צריך לדעת להבין נתונים, גם נתונים סטטיסטיים שעברו עיבודים מתקדמים ומורכבים, להסיק מהם מסקנות וללמוד מהם. אבל גם לא להיות נתונים למניפולציות שבהצגה לא נכונה של נתונים (בטעות או במזיד). שכן כפי שהראנו במבוא, המשחק הפוליטי ומשחקי הכוח נמצאים גם בין מעריכים למוערכים. ההשפעה של ההערכה בחינוך תשפיע רבות על עבודתם של המורים. בלי להכיר את ההשלכות, בלי להבין את התחום, הם יהיו ציבור חסר כוח להשפיע, להגיב לשינויים, ולהתמודד איתם. מצב זה יפגע לא רק במורים אלא גם בתלמידים ובסופו של תהליך במערכת כולה. המורים חייבים להשתתף במשחק. בשביל להשתתף במשחק הם צריכים לדעת שהם חלק ממנו. בשביל לדעת שהם חלק ממנו הם חייבים לקבל הכשרה טובה בתחום. הכשרה שנכון להיום לא רק שאינם מקבלים, אלא שהמוסדות להכשרת עובדי הוראה אינם ערוכים לתת אותה.

נראה שבמה שאמור בהערכה, זהותו המקצועית של המורה בעיני עצמו ובעיקר בעיני מכשיריו היא עדיין זו המסורתית, שבה היתה חלוקת עבודה ברורה בין אנשי המדידה והפסיכומטריקה, שעסקו בהערכת מערכות גדולות או קבוצות גדולות של תלמידים, לבין הערכת תלמידים בכתה שזו חלק מתפקידו של המורה. ברצוננו לשוב ולהדגיש את החשיבות שבשינוי זהות מקצועית זו, ובהכללת היבטים מקצועיים של הערכה לזהותו המקצועית של המורה, הן כמעריך והן כמועריך.

חשוב לנו להדגיש בהקשר הזה, שהמורים כציבור הם היום קורבן של אלימות סימבולית (Symbolic Violence) ולא כל כך סימבולית ששמה בסימן שאלה את הלגיטימציה שלהם לשחק בשדה הזה. אלימות סימבולית אליבא דה בורדייה משמרת את יחסי הכוח בשדה, ומשמעותה כפייתן של משמעויות באופן שנתפש כלגיטימי, על-ידי הסתרת יחסי הכוח שבבסיסן (Connolly and Healy, 2004; Sadovnik, 2001). האלימות הסימבולית מופעלת באמצעות ההסכמה שבשתיקה ובאופן בלתי מודע מצד אלו שנופלים לה קורבן ולעתים אף מצד אלו המפעילים אותה (בורדיה, 1999). את ההסכמה הזו שבשתיקה, מצד המורים, ומצד המוסדות שמכשירים מורים, אנחנו רואים היום בבירור.

יחד עם זאת יש עדיין אפשרות שהמורים יהפכו שחקנים בעלי כוח בשדה. אם שם המשחק הוא מקצועיות – הם צריכים להיות מקצועיים. אם המטבע הוא ידע – הם צריכים להיות בעלי ידע.

מעבר לידע המייד של הערכת תלמידים, חשוב שתהיה למורים "אוריינות הערכה". שיוכלו להבחין בין סוגי הערכה שונים ולהבין את משמעותם. ככל שיבינו המורים ואנשי חינוך את משמעות הבחירה בין סוגי הערכה וככל שיכירו יותר טוב שיטות וסוגיות במדידה ובהערכה, יידעו לשאול שאלות, להציב מטרות, ולבחון אותן, או לפחות להבין את תהליכי הבדיקה שעושים אחרים – כך תהיה להם שליטה והשפעה טובות יותר על תהליכי העבודה שלהם ועל תהליכי ההערכה שהם עצמם מבצעים, ועל תהליכי הערכה שמעריכים אותם ואת תלמידיהם, והבנה טובה יותר של משמעות תהליכי וממצאי ההערכה של המערכת.

ככל שיתקדם התהליך של החדרה מסיבית של הערכה ומדידה חיצוניים ומערכתיים למערכת החינוך, כך תהפוך אוריינות הערכה להכרחית עבור המורים, המנהלים ואנשי חינוך אחרים. ללא הידע הזה הם יהיו נתונים בידיהם של מומחים חיצוניים, חלקם טובים והגונים ואחרים פחות טובים ופחות הגונים.

משמעותו של המצב הוא שאנשי מערכת החינוך, בכל התפקידים ובכל הרמות חייבים לדעת במה מדובר, הם חייבים להבין מה היא הערכה, מה כוחה ובמה היא יכולה לתרום ולשפר, מהן חולשותיה והיכן היא מסוכנת, ובעיקר איזה סוג הערכה הם רוצים ולמה. אנחנו חייבים בנוסף לאנשי מקצוע טובים בהערכה גם ידע מקצועי שיהיה מוטבע במערכת החינוך כחלק מהמטען המקצועי של האנשים בה. ככל שהגישה של המערכת כולה, כולל המורים בכתות, תהיה מקצועית יותר, הסיכוי שההערכה תהיה מכשיר תורם, משביח ומקדם הוא גדול יותר. אבל גם ההפך הוא נכון, וזהו תסריט שאנחנו לא רוצים ולא יכולים להרשות לעצמנו.

על מנת שכל זה יתרחש, צריך לבוא שינוי בתפישת זהותו המקצועית של המורה, והערכה ומדידה ברמות שונות צריכות להיתפש כחלק אימננטי מזהות זו. כל זמן שתחום זה נתפש כעניינם של פסיכומטריקאים ואנשי מקצוע חיצוניים, ימשיכו המורים להיות מודרים מהשיח סביב הערכה, שיח שבסופו של דבר קובע את גורלם.

המכללות האקדמאיות להכשרת עובדי הוראה לא יכולות להרשות לעצמן את המצב שהן שרויות בו היום. ההשלכות חמורות מדי, גם עבור המורים, גם עבור התלמידים, גם עבור מערכת החינוך כולה. אם לא יעשו מאמץ לייצר ולרכוש הון תרבותי – ידע, שיוכל להיות מומר גם לשדה הפוליטי ושירוקן מתוכן את האלימות הסמלית, יהפכו המורים משחקן משמעותי בשדה שחוקי המשחק הפוליטיים חזקים מאד, לכלי משחק בידיהם של שחקנים אחרים באותו השדה.

רשימת מקורות

איל"ת - האגודה הישראלית להערכת תוכניות (2002), סיכום סקר שהועבר בין חברי האגודה.

בורדייה, פ. (1999). על הטלוויזיה. תל-אביב: בבל.

בורדייה, פ. (2005). שאלות בסוציולוגיה. תל-אביב: רסלינג.

בירנבוים, מ' (1997). חלופות בהערכת הישגים. ת"א: רמות

הרטף, ח'י, גנור, מ'י, רום, א'י, שלטון, ח'י (2007) מדריך לתכנון השתלמויות במדידה והערכה בחינוך לשם פיתוח מקצועי של עובדי הוראה. הראשות הארצית למדידה ולהערה (ראמ"ה) משרד החינוך והתרבות.

ועדת היישום לשילוב הערכה פנימית בבית הספר (2004) המלצות - במסגרת יישום המלצות כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, משרד החינוך, התרבות והספורט, 2004.

כפיר, ד. וגולן-קוק פ. (2000). שילוב מערכת הערכה קבועה בתוכניות האגף לשח"ר של משרד החינוך. ירושלים: הוצאת האוניברסיטה העברית.

הלוי, א' (2009) התהוות שדה הערכה בישראל – ההיבט המוסדי. חיבור כחלק מהדרישות לקבלת התואר "מוסמך למדעי הרוח והחברה" (M.A.). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב: באר-שבע

לוי-רוזליס, לפידות ודובר (2006), הערכה כאמצעי בידי המורה ו/או בידי המערכת והשפעותיה האפשריות על ההגדרה, ההכשרה ותפקוד המורה הראוי. דו"ח מחקר, חלק ראשון. מכון מופ"ת: תל אביב,

מירו, א' (2009) "המשוב הבית ספרי" כמנוף לשינויים בית ספריים ומערכתיים. מחקר לשם מילוי חלקי של הדרישות לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", הוגש לסנאט אוניברסיטת בן-גוריון בנגב: באר-שבע

נבו, ד. (1989). הערכה המביאה תועלת- הערכת פרויקטים חינוכיים וחברתיים. גבעתיים: דפוס פלאי.

נבו, ד. (2001). הערכה בית-ספרית- דיאלוג לשיפור בית הספר. אבן-יהודה: הוצאת רכס.

שגיא, י., גילת, י. וקופרברג, ע. (2002). התפתחות מקצועית של סטודנטים להוראה: מסוגלות עצמית ועמדות כלפי הוראה. דו"ח מחקר. תל אביב: מכללת לוינסקי לחינוך.

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

American Evaluation Association (2003) *American Evaluation Association Response to U.S.*

Department of Education notice of proposed priority, Federal Register RIN 1890-ZA00, November 2003 "Scientifically based evaluation methods" Retrieved April 19, 2004 from <http://eval.org/doestatement.htm>

Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: Richardson, J. (1986) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Westport, CT: Greenwood, 241-258.

Chianca, T. (2004). The global evaluation community, the Brazilian community, the Brazilian Evaluation Network and the Evaluation Network and the WMU Evaluation Center. Presentation at the Evaluation Café Presentation at the Evaluation Café, The Evaluation Center, Western Michigan University.

Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (6), 711-726.

Connolly, P., and Healy, J., (2004) Symbolic Violence and the Neighbourhood: the Educational Aspiration of 7-8 Year old Working Class Girls. *The British Journal of Sociology* Volume 55 issue 4.

- Cuban, L. (2007). Hugging the middle: Teaching in an era of testing and accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 15(1). Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n1/>.
- Doran, H. C., (2003). Evaluating the Consequential Aspect of Validity on the Arizona Instrument To Measure Standards. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 21-25, 2003).
- Gee, J.P. (2000-2001). Identity as an analytic lens for research in education. In: W. G. Secada (Ed.), *Review of reseaech in education*, 25, 99-125. American Educational Research Association, Washington, DC.
- Greenwald, A. G., Nosek, B. A., and Sriram, N. (2006) Consequential validity of the implicit association test: comment on Blanton and Jaccard. *American Psychology* 61(1) pp. 27-41
- Grenfell, M., & D. James (1998) *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*, Falmer Press, Chapter 2: "Theory, Practice and Pedagogic Research", pp. 6 – 26.
- Guba, E. G. (1978). Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation. Los-Angeles: University of California.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S... (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications. London
- Henry, G.T., & Mark, M. M., (2003). Beyond use: Understanding evaluation's influence on attitudes and actions. *The American Journal of Evaluation*, 24(3) 293-314
- House, R.J. (1993). Evaluation as an institution and profession. In Ernest House (Ed.), Professional evaluation: social impact and political consequences. Newbury Park, CA: Sage.
- Howe, K. R. (2005) The Question of Educational Science: Experimentism vs. experimentalism, *Educational Theory*, 55.3, pp. 307–321.
- Jennings, Jack; & Rentner, Diane. (2006). Ten big effects of the No Child Left Behind Act on public schools. *Phi Delta Kappan*. October, 2006. Retrieved February 05, 2007, from http://www.pdkintl.org/kappan/k_v88/k0610jen.htm
- Jones, L. V. & Olkin, I.(Eds.) (2004). *The Nation's Report Card: Evolution and Perspectives*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R.(1994). Teachers' professional development: A biographical perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 26, pp. 45-62.
- Kellaghan,T,& Greaney, V, (2001) *Using Assessment to Improve the Quality of Education*. Paris:UNESCO.
- Koster, B., et al. (1995). Between entry and exit: How student-teachers change their educational values under the influence of teacher education, In: F. Buffet & J.A. Tschoumu (Eds.), *Choc democratique et formation des enseignantsa en Europe*, Lyon: Uni, de Lyon, pp. 156-168.
- Knowles, J.G. (1992) Models for understanding pre-service and beginning teachers biographies. In I.F.Goodson.(Ed). *Studying Teachers' Lives* (pp. 99-152). London: Routledge.
- Knowles, J. G.(1988). *Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies*, Paper Presented at the AERA, NO
- Kohn, A., (2000) *The Case against Standardized Testing: Raising the Scores, Ruining the Schools*. Heinemann: Portsmouth
- Koretz, D., (2003). Assessing Students With Disabilities: Issues and Evidence. *Educational Assessment*, 9(1-2) p. 29-60
- Lazear, E.P. (2005). *Speeding, Tax Fraud, and Teaching to the Test*. CSE Report 659.Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, Graduate School of Education & Information Studies University Of California.

- Levin – Rozalis, M., (2003) “The differences between evaluation and research”. *The Canadian Journal of program Evaluation*. 18(2). 1-31
- Levin-Rozalis, M., and Rosenstein B. (2005). The role of the evaluator in the process of an organizational learning *the Canadian Journal of program Evaluation* 20(1). 81-104
- Levin-Rozalis, M and Shochot-Reich, E (2008) Professional Identity of Evaluators in Israel. *The Canadian Journal of Program Evaluation*.
- Levin-Rozalis, M., Rosenstein, B., and Cousins, B. J., (2009) Precarious Balance: Educational evaluation capacity building in the era of globalization (cp. 11) in Ryan, K & Cousins, J. B. *Sage International Handbook on Educational Evaluation*. Thousand Oaks: Sage
- Mayes,C.(2001). A transpersonal model for teacher reflectivity, *Journal of Curriculum Studies*, 33(4), pp. 477-493.
- Mark, M. M., & Henry, G. T., (2004). The mechanism and outcomes of evaluation influence. *Evaluation* 10(1) 35-57
- McDonnell, M. L., (2005). No Child Left Behind and the federal role in education: Evolution or revolution? *Peabody Journal of Education*, 80(2), 19-38
- Messick, Samuel J. (1989). Validity. Pp. 13-103 in Linn, Robert. (Ed.) *Educational Measurement, 3rd Edition*. Washington, DC: American Council on Education.
- Patel, M.and Russon, C., (1998). “Appropriateness of the Program Evaluation Standards for Use in Africa.” Paper presented to the African Evaluation Association.
- Patton, M. Q. (1997) *Utilization – focused evaluation*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Ch. 14: Power, politics and ethics. 341-369.
- Preskill, H., and Torres, R.T. (2000). The learning dimensions of evaluation use. *New Firection for Evaluation*, 88 25-38
- Preskill, H., and Torres, R.T., (1999). *Evaluation Inquiry for Learning in Organization*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Preskill, H., Zuckerman, M., Matthews, B.,(2003). An exploratory study of the variables affecting process use. *American Journal of Evaluation*, 24(4), 423-442
- Reay, D., (1999) *Linguistic Capital and Home–School Relationships: Mothers’ Interactions with their Children’s Primary School Teachers*. *Acta Sociologica*
- Renzulli, J.S. (1975). *A guidebook for evaluation programs for the gifted and talented*. Ventura, CA: Office of the Ventura County Superintendent of Schools.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Educational Policy*, 16 (2), 149-161.
- Sadovnik, A.R. (2001). Basil Bernstein (1924-2000). *The quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International bureau of education), 31 (4), 687-703.
- Sarason, Seymour. (1998). *Political leadership and educational failure*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schwartz, R. (1998). The politics of evaluation reconsidered. *Evaluation*, 4 (3), 294-309.
- Simons, H. (2006) Ethics in Evaluation. In Shaw, I., Greene, J.C.& Mark, M., (July 2006) *The International Handbook of Evaluation* pp 243-265. London: Sage
- Stake, R. E., (2007, February 4). NAEP, report cards and education: A review essay. *Education Review*, 10(1). Retrieved [8 Feb 2007] from <http://edrev.asu.edu/essays/v10n1index.html>
- Volkman, M.J., & Anderson, M.A., (1998) Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education* 82(3), pp. 293-310
- Weiss, C. H. (1973). Where politics and evaluation research meet. *Evaluation*, 1(3), 37-45.

- Weiss, C. H. (1991). Evaluation research in the political context: Sixteen years and four administrations later. In M. W. McLaughlin & D. C. Phillips (Eds.), *Evaluation and education: At quarter century*. (pp. 211-231). Chicago: IL: University of Chicago Press.
- Weiss, C.H. 1999. The interface between evaluation and public policy. *Evaluation*. 5(4): 468–486.
- Wholey, J.S., (1983). *Evaluation and Effective Public Management*. Boston :Little, Brown.
- Wholey, J.S., (1994). Assessing the feasibility and likely usefulness of evaluation. In J. S. Wholey, H. P. Hatry and K. E. Newcomer (eds.) *Handbook of Practical Program Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass pp 15-39
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.