

בדרך למנהיגות חינוכית: החוליה החסרה בהערכת מורים

תקציר: שיפור הישגי תלמידים וחיזוק הלמידה תלויים בעיקר בשיפור ההוראה, ושיפור זה תלוי במידה רבה בתצפיות הוראה ובשיח בלתי אמצעי על השיעור הנצפה. ואולם תהליכי הערכת מורים המתבצעים מאז שנת 2010 באמצעות הכלי להערכת מורים אינם תורמים לקידום ההוראה ומשמשים יותר ככלי להערכה מסכמת ולא כהליך מעצב ומשפיע על השבחת ההוראה, בבחינת מדחום שאינו מוריד חום, אלא רק מודד אותו. למרות תרומתם של כלי הערכה ליצירת שפה משותפת ואף להערכה מסכמת, תרומתם לקידום ההוראה נמוכה ומוטלת בספק. החוליה החסרה בהערכת מורים היא התובנה כי קידום הוראה מתאפשר בעיקר באמצעות תצפיות בכיתה ככלי להשבחת ההוראה ולא תצפיות בהוראה ככלי להערכה. עוד מנסה מאמר זה להצביע על הרווחים של תצפיות הוראה ושיח פדגוגי לשיפור ההוראה ולהשבחתה.

מילות מפתח: הערכת מורים, הערכת הוראה, תצפיות הוראה, קידום ההוראה, ראמ"ה, שיח פדגוגי.

מבוא

ההכרה כי איכות בית הספר אינה יכולה להיות טובה יותר מאיכות המורים המלמדים בו (McKinsey & Company, 2007) האיצה את התפיסה כי כדי לשפר את בתי הספר יש לקדם את איכות ההוראה של המורים, וכדי לקדם את ההוראה יש לצפות בה במקום שבו היא מיושמת הלכה למעשה – חדר הכיתה (גוטרמן, 2006). קריאה זו נענתה במרבית מדינות המערב, וביחוד בארצות הברית, באמצעות שימוש בכלי הערכה אינטנסיביים, שחלקם הופעלו עוד קודם לכן במסגרת רפורמת "אף ילד לא נשאר מאחור" (No Child Left Behind).¹ בארץ הוטלה המשימה להערכת מורים על מנהלי בתי הספר היסודיים וחיטבות הביניים במסגרת רפורמת "אופק חדש" כחלק מהתנאים לקבלת קביעות, קידום מקצועי ועלייה בדרגה.² משימת פיתוח הכלי להערכת מורים הוצבה לפתחה של הרשות

1 ראו את נוסח החקיקה / www.govtrack.us/congress/bills/107/hr1/text *No Child Left Behind Act of 2001*

2 ראו הסכם אופק חדש: www.blogmorim.org.il/wp-content/uploads/2011/05/full-New-Ofek-agreement1.pdf

הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) (הרטף ואחרים, 2011), וזו נענתה לאתגר ופיתחה את הכלי להערכת מורים בהשראת הכלי האמריקני להערכת מורים של שרלוט דניאלסון (Danielson, 2007). הכלי מאפשר להעריך מורים על סולם של ארבע דרגות: מתחת לרמת בסיס, רמת בסיס, רמת מיומן ורמת מצטיין. מנהלי בתי ספר נדרשים לערוך שלוש תצפיות הוראה במשך שנת הלימודים, מתוכן שתי תצפיות בשיעורים מלאים ועוד תצפית אחת במסגרת השעות הפרטניות.

שיפור הישגי התלמידים וחיזוק הלמידה תלויים בעיקר בשיפור ההוראה, ושיפור זה תלוי במידה רבה בתצפיות הוראה ובשיח בלתי אמצעי על השיעור הנצפה (Sullivan & Glanz, 2013). ואולם תהליכי הערכת המורים המתבצעים מאז שנת 2010 באמצעות הכלי להערכת מורים אינם תורמים לקידום ההוראה ומשמשים יותר ככלי להערכה מסכמת, ולא כתהליך מעצב ומשפיע על השבחת ההוראה, בבחינת מדחום שאינו מוריד חום, אלא רק מודד אותו. למרות תרומתם של כלי הערכה ליצירת שפה משותפת ואף להערכה מסכמת, תרומתם לקידום ההוראה נמוכה ומוטלת בספק (Berliner, 2005). החוליה החסרה בהערכת מורים היא התובנה כי קידום הוראה מתאפשר בעיקר באמצעות תצפיות בכיתה ככלי להשבחת ההוראה ולא תצפיות בהוראה ככלי להערכה. עוד מנסה מאמר זה להצביע על הרווחים של תצפיות הוראה ושיח פדגוגי לשיפור ההוראה ולהשבחתה.

סקירת ספרות

הערכת מורים

להערכת מורים כמה יעדים עיקריים, ובכללם לספק למורים מידע על הדרך שבה הם יכולים לשפר את התנהגויות ההוראה שלהם ולהעריך במדויק את ביצועי ההוראה לצורך קידום או מתן קביעות (Sartain et al., 2011; Culbertson, 2012). אחד היעדים הפחות מדוברים בהערכת מורים הוא יצירת מנגנוני שליטה ויצירת היררכיה בית ספרית ברורה. בארצות הברית נעשים בשנים האחרונות ניסיונות לשימוש מורחב בכלים להערכת מורים שפיתחו שרלוט דניאלסון (Danielson, 2007) ורוברט פיאנטה (Pianta, 2012). כלים אלו נשענים על הסכמה כללית באשר לדרכי הוראה אפקטיביות. המחקר על הערכת מורים כולו נשען על היכולת לזיהוי התנהגויות הוראה מקדמות למידה. פיאנטה (שם), לדוגמה, מגולל באריכות את היתרונות של שימוש במחווים סטנדרטיים להערכת הוראה המבוססת על תצפיות בכיתה. התנהגויות אלו כוללות מגוון רחב של פעולות לקידום למידה של תלמידים, אבל אין בהן כדי לתאר את מגוון התנהגויות ההוראה האפשריות. במסמך רקע לקראת כנס ון ליר לחינוך 2010 מסכמים ברוקביץ ואחרים (2010) כי הערכת מורים מתייחסת להערכה ומשוב באשר ליכולותיו של המורה, ליישומן בפעילות

הוראה בכיתה ולמידת יעילותן. תפיסה זו של הערכת מורים נשענת, לדבריהם, על הניסיון לאמוד את רכיב מסוגלות המורה (teacher competence) העוסק ברפרטואר הכישורים והכשירויות של המורה; את הרכיב הביצועי בעבודת המורה (teacher performance), שהוא מה שהמורה עושה בעבודתו; ואת רכיב יעילות המורה (teacher effectiveness), שהוא השפעת הביצועים של המורה על התלמידים. בניתוח מורחב מדגישים החוקרים את הקשר שבין מטרות ההערכה ובין המבנה הארגוני-מערכתי של בתי הספר. מבין שלושת טיפוסים הערכת מורים המתוארים, רק זו של המנהיגות הפדגוגית מתקיימת מתוך היכרות עומק עם המורה המוערך והתחשבות בו ובהקשר שבו מתבצעת ההערכה. למנהיגות הפדגוגית המשתמשת בהערכת ההוראה לצורך שימור, שינוי ושיפור של פרקטיקות ההוראה יש פוטנציאל ליצור שינוי בדרכי ההוראה לקידום הלמידה.

אחד הטיעונים המועלים תדיר כנגד השימוש בתצפיות הוראה לצורכי הערכה הוא כי המשובים הניתנים על השיעור לוקים בחוסר מהימנות ותלויים במעריך (Hill et al., 2012). טיעונים נוספים נגד משובי הוראה מתייחסים לנטייתם להיות לא מדויקים, רדודים ולעתים הם מלווים באווירה לא טובה וללא תמיכה או אמפתיה (Fraser, 1992). ואכן, כאשר נדרש שימוש במחווה להערכה עולה קושי לייצר אחידות במהימנות הכלים הקיימים. חוקרים מנסים למצוא פתרונות למבוכת התוקף והמהימנות בהערכה המבוססת על תצפיות הוראה. הו וקיין (Ho & Kane, 2013), לדוגמה, קובעים במסמך מחקר של פרויקט MET העוסק במהימנות תצפיות הוראה על ידי מנהלים כי המהימנות עולה כאשר התצפית נעשית במשך כל השיעור לעומת תצפיות של 15 דקות מהשיעור. פיאנטה (Pianta, 2012) מחזק טיעון זה ומוסיף כי לעקבות בתצפיות הוראה משקל רב ביצירת מהימנות. במאמרים קודמים (גוטרמן, 2010; 2011א) נטען כי פיתוח מיומנות בניתוח ובהבנה של השיעור תורם אף הוא למהימנות בהערכה. זאת ועוד, היעדר משוב שיטתי למורים פוגם בצמיחה המקצועית ובשיפור ההוראה (Anast-May et. al., 2011).

מן הצד האחר עולה הטיעון כי ללא משוב אובייקטיבי ודיווחים שוטפים על התקדמות וביצועים יש סבירות נמוכה להשגת מטרות מקצועיות של מורים (Covey, 1991). משוב איכותי צריך לתמוך במורים בקבלת החלטות על דרכי ההוראה כדי לענות טוב יותר על צורכי התלמידים (Sergiovanni & Starratt, 2007). הצעות אופרטיביות לשיפור משובי הוראה מדגישות את הצורך במשוב בונה ומשמעותי כדי לקדם תהליכים רפלקטיביים המאפשרים למורים לתכנן ולהשיג מטרות הוראה חדשות, ובסופו של דבר להוביל להרגשת מסוגלות בהוראה. פניני (Feeney, 2007) מסכם כי להערכת הוראה אין משמעות אם היא אינה רפלקטיבית, מפורשת, נחקרת, נידונה ומקבלת ביטוי בקבלת החלטות שונות ויעילות יותר באשר להוראה.

מחקרים נוספים שנעשו על מפגשי המשוב של מנהלים עם מורים (Turnbull et al., 2009) מצאו כי מרבית המנהלים לא סיפקו למורים משובים הקשורים ישירות להוראה, אלא העדיפו להתמקד במשוב המבוסס על רשימת קריטריונים להערכה. במחקר על 24 מנהלים בבתי ספר על-יסודיים מצא ארלסטיג (Ärlestig, 2008) כי מנהלים ערכו מעט מאוד תצפיות הוראה, ורק לעתים רחוקות סיפקו מנהלים אלו משוב על השיעור. עוד טוענים אנאסט-מאי ואחרים (Anast-May et al., 2011) כי מנהלים לא נותנים משוב משמעותי להתפתחות מורים למורים מנוסים או קבועים, אלא רק למורים חדשים בתקופת ניסיון. גם בארץ נדרשים מנהלים לצפות בעיקר במצטרפים החדשים לצורך קבלת קביעות ובמורים ותיקים לצורך מעבר בדרגות הגבוהות של אופק חדש (הרטף ואחרים, 2011).

הקשר בין הוראה יעילה, הערכה מעצבת והישגי תלמידים

מחקרים מעידים על קשר הדוק בין הוראה יעילה להישגי תלמידים (Stronge et al., 2011). עוד יש הסכמה בקהילה המדעית כי אחת הדרכים הטובות ביותר לשיפור ההוראה היא שיחת משוב, דיון וליוי מורים בהנחיה לאחר תצפית הוראה (Sergiovanni, 1998; Blasé & Blasé, 2004; Pajak, 2008). חוקרים אחרים (Mathers et al., 2008) קובעים כי הערכת ההוראה היא כלי לקידום צמיחה מקצועית של מורים והיא תורמת לאפקטיביות של ההוראה. לדעה זו שותפה דניאלסון (Danielson, 2007), המסכמת כי הערכת מורים תומכת בשתי מטרות יסוד: הבטחת איכות ולמידה מקצועית. כאשר משתמשים בה כראוי, הערכה מזהה ומוודדת את אסטרטגיות ההוראה, התנהגויות מקצועיות והעברה של תוכן המשפיע על למידת תלמידים (Danielson & McGreal, 2000). גליקמן (Glickman, 2002), הרואה בשיפור ההוראה את תפקידם העיקרי של מנהלי בתי ספר, קובע כי תהליך הערכת מורים מוגבל לסיוע ביצירת מסגרת לדיון במבנה ההוראה ובתוכנית ההוראה למורים ומנהלים כדי לשקף את השינוי ולהעריך את הפרקטיקה המקצועית הנדרשת בהוראה. דווקא בשל נחרצות האמירות על הקשר בין הערכת ההוראה לשיפור מרתק לגלות כי אחת הבעיות המעכבות את שיפור ההוראה היא חסך בתצפיות הוראה תכופות המלוות בשיח מקדם (Taylor & Tyler, 2012). זאת ועוד, השימוש בכלי מדידה סגורים והיעדרן של תצפיות מרובות מובילים לתוצאות הערכה מוטות (Hill et al., 2012).

האם הערכת מורים אכן משפרת את ההוראה? על שאלה מורכבת זו ניסו לענות טיילור וטיילר (Taylor & Tyler, 2012). במחקר שבחן את שיפור ההוראה באמצעות תצפיות בכיתה בבתי ספר ציבוריים בסינסינטי, אוהיו, הוערכו מורים באמצע הקריירה בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים בשנים 2003-2010. שיטת ההערכה התבססה רובה על תצפיות בכיתה ושימוש בכלי ההערכה של דניאלסון שעליו מתבססת המתודולוגיה שבכלי להערכת מורים

של ראמ"ה. במחקר זה נמדדו ביצועי הלמידה של תלמידי המורים שהיו בתהליכי הערכה לפני ביצוע ההערכה, במהלכה ואחריה. הממצאים הראו כי אפקטיביות הוראת מתמטיקה הייתה גבוהה בשנה שבה עברו המורים תהליך הערכה יותר מאשר בשנה הקודמת להערכה, ואף יותר אפקטיביים מכך בשנים לאחר השנה שבה הוערכו (חשוב לציין כי השיפור בהישגי הלומדים היה בציוני המתמטיקה בלבד ולא בקידום ההישגים בשפה). חשיבותו של מחקר זה בקביעה כי השיפור בהישגי התלמידים נובע משינוי קבוע בהתנהגויות ההוראה. שינוי זה, מסבירים המחברים, הוא תוצר של שיחות המשוב שהתקיימו לאחר תצפיות ההוראה שאפשרו למורים את החשיבה הרפלקטיבית ואת השיח החינוכי העוסק בהתנהגויות הוראה אפקטיביות. בתהליך הרפלקטיבי, מורים לומדים מידע חדש על ביצועי ההוראה שלהם במהלך ההערכה ומפתחים מיומנויות הוראה מיטביות (גוטרמן, 2010).

מדוע לא להשתמש בכלים סגורים להערכת מורים במתכונת הקיימת?

הפער בין הערכה להצמחה אינו קל לגישור. לעומת הערכה, הנוטה להיות מסכמת מטבעה, הצמחה עוסקת בשימור ובשינוי של התנהגויות הוראה מקדמות למידה (גוטרמן, 2012). שרה אלמי (Almy, 2011) כותבת כי במתכונת שבה מתבצעת הערכת מורים ההערכה אינה עוזרת למורים להיות מורים טובים יותר. בנייר עמדה הנושא את השם המחייב "הוגן לכל אחד" (Fair to Everyone) היא קובעת כי אנו שופטים מורים בהתבסס על מספר קטן של תצפיות וכי הערכות אלו אינן עוזרות למורים להבין את המשקל שיש להוראה שלהם על הלמידה של תלמידים בכיתתם.

ממצאי מחקר (Ho & Kane, 2013) על מהימנות תצפיות להערכת מורים באמצעות צילומי וידאו של שיעורים ושימוש בכלי הערכת מורים של דניאלסון (Danielson, 2007) מלמדים על כמה בעיות ותובנות מהותיות:

1. מנהלים ומעריכי הוראה אחרים ציינו לעתים נדירות את הקטגוריה העליונה או התחתונה ("מצטיין" או "מתחת לרמת בסיס"³) בכלי הערכה של ארבע רמות. בכל פריט נתון היו במוצע חמישה אחוזים מהציונים בקטגוריה התחתונה ("מתחת לרמת בסיס"), ורק שני אחוזים מהציונים היו בקטגוריה העליונה ("מצטיין"). הרוב המכריע של ציוני ההערכה היו בשתי הקטגוריות האמצעיות, "בסיס" ו"בקי". בקנה מידה זה, הבדל בנקודה אחת בציון מספיק כדי להעביר מורה לדרגת מיומנות מעל או מתחת.
2. בהשוואה לדירוג שנתנו עמיתים, ציונים שנתנו מנהלים היו מפוזרים יותר. סטיית

3 על פי ניסוח הכלי להערכת מורים של ראמ"ה. במקור: "מכובד" ו"אינו משיע רצון" (Distinguished and Unsatisfactory).

- התקן בדירוג הערכת מורים על ידי מנהלים הייתה גדולה בחמישים אחוז מסטיית התקן בדירוג שעשו עמיתים. במילים אחרות, מנהלים דייקו פחות בהערכה שנתנו למורים מאשר מורים עמיתים.
3. מנהלים דירגו מורים המלמדים בבית ספרם גבוה יותר ממנהלים מבתי ספר אחרים, ועוד יותר גבוה בממוצע ממורים עמיתים.
4. אף שמנהלים העריכו את המורים בבית ספרם גבוה יותר, הדירוג דמה לדירוג של מעריכים אחרים מחוץ לבית הספר. המשמעות היא כי הערכות המנהלים לא היו מונעות מגורמים משפיעים מחוץ לשיעור (קטעי הווידאו שהם צפו בהם) - הוכחה שלא הייתה הטיה, העדפה, יחס מועדף או מפלה של המנהלים המעריכים. כאשר מנהלים מתוך בית הספר או מחוצה לו העריכו את אותה מורה, המתאם בציוני ההערכה היה 0.87, שהוא מתאם גבוה.
5. אף שמתן אפשרות למורים לבחור את קטעי הווידאו הוביל לציונים גבוהים יותר בקרב מורים שבחרו בקטעי וידאו להערכה לעומת מורים שלא בחרו, לא היה בבחירה כדי להעלים את ההבדלים בפרקטיקות ההוראה שלהם. המהימנות הייתה גבוהה יותר כאשר מורים בחרו את קטעי הווידאו להערכה משום שהשונות בפרקטיקות ההוראה היו רחבות מעט יותר.
6. הרושם הראשוני חשוב. כאשר למעריך נוצר רושם חיובי (או שלילי) על מורה בכמה מקטעי הווידאו הראשונים הייתה נטייה לרושם זה להישאר גם לצילומי הוראה של אותו מורה בהמשך, בייחוד כאשר שתי התצפיות הופיעו ברצף.
7. ישנן דרכים שונות להבטיח מהימנות של 0.65 ומעלה. לדוגמה, לתצפית של יותר מצופה אחד יש השפעה על עלייה במהימנות. כדי להפחית את העלות הכרוכה בתצפיות מרובות רצוי להשלים תצפיות שיעור מלאות בתצפיות קצרות יותר על ידי אחרים. המהימנות של תצפיות של 15 דקות הייתה שישים אחוז מזו של תצפית מלאה, בעוד הזמן המוקדש לה הוא רק שליש מזמן התצפית.
- לצד תובנות אלו, הממצא החשוב ביותר העולה ממחקר זה נוגע למהימנות של תצפיות הוראה. הנתונים מלמדים כי למספר התצפיות יש השפעה על יצירת מהימנות, גם אם התצפית באותו מורה נעשית על ידי צופים אחרים או בשיעורים אחרים של אותו מורה. המהימנות עולה עוד יותר כאשר תצפית ההוראה נעשית על ידי מורים עמיתים משכבת גיל שונה מזו שמלמד המורה (שם, עמ' 15). נתונים אלו תומכים בהשערה כי נדרשות כמה תצפיות הוראה אצל אותם מורים, ורצוי שמורים נוספים ובעלי תפקידים אחרים יצפו בשיעורי המורים (גוטרמן, 2010).
- ואכן, רוב הערכות המורים מתבססות על תצפיות הוראה חד-פעמיות, והן מנותקות

הקשר (Noakes, 2009). בעיני מורים רבים תצפיות הן חוויות מלחיצות, והם חוששים מתחושת "תפסתי אותך" ברגעים שבהם מנהלים שכמעט אף פעם לא רואים תהליך שגרתית בכיתות שופטים שיפוט גורף על יכולות ההוראה. זאת ועוד, אף שתצפיות מציעות הזדמנות מצוינת לשיח פדגוגי מקדם (גוטמן, 2010) שיש בו כדי לסייע למורים להשתפר, רוב תהליכי ההערכה אינם מדגישים חלק זה. מורים רואים בתצפיות כלי לשימוש ברשימת תיוג, ניצול המידע שנאסף למילוי כלי ההערכה ללא כל הזדמנות לשיח משמעותי או צמיחה מקצועית (Almy, 2011). בממצא זה תומכים גם אנאסט-מאי ואחרים (Anast-May et al., 2011) הקובעים כי רק לעתים רחוקות מורים חווים תצפיות תכופות וממושכות והם שותפים למשוב מובנה ושיטתי המקדם תהליך רפלקטיבי על ביצועי ההוראה שלהם. לינדסי נואקס (Noakes, 2009) קובעת כי בגלל טבען המובנה של רוב הערכות ההוראה הן בעיקר חסרות תועלת. פעמים רבות מורים אפילו לא רואים את תוצאות ההערכה עד המועד שבו הם נדרשים לחתום עליה לפני שהיא נשלחת. בארץ שיחת המשוב בין מנהלת בית הספר למורים מתקיימת כמשא ומתן על תהליך ההערכה המסכמת לפני חתימתו. לפעמים גם תהליך זה לא מתקיים, ושלוש התצפיות הנדרשות להערכה נעשות באותו שבוע ומעוררות לחץ אצל המורים. הכמות והאיכות של משובי הוראה הנעשים כהערכה מעצבת שונים מהותית מבית ספר לבית ספר. משובים רבים שמקבלים מורים ממנהלים אינם עקביים, הם חד-כיווניים, מבוססים על העדפות סובייקטיביות, וכמובן חסרי דוגמאות או הצעות לשיפור ההוראה. לינדה דרלינג המונד ואחרים מציינים כי "רוב תהליכי הערכת המורים עוסקים בשאלות זיהוי הוראה יעילה מבלי להתייחס לדרכים ליצירת שינוי בהתנהגות ההוראה, בהנחה שלאחר שנאמר מה נדרש להיעשות ייושמו ההמלצות לפעולה באופן טבעי" (Darling-Hammond et al., 1983, 314). מחקרים גם מלמדים שחלק מהמנהלים אינם מוכנים לקיים משוב בגלל חוסר מיומנות בתחום או חוסר עניין בתהליך ההערכה ככלל (Zimmerman & Deckert-Pelton, 2003; Jorgenson & Peal, 2008).

הכלי העכשווי להערכת מורים, שימושו ומגבלותיו בקידום ההוראה

הכלי להערכת מורים שפיתחו, הפיצו והציגו ראמ"ה ומשרד החינוך מציב אתגר למורים ולמנהלים כאחד. מעורבות בהערכת מורים אינה עוד החלטה מקומית של מנהלת זו או אחרת, אלא חלק ממציאות העבודה בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים, והיא נעשית שגרת עיסוקם של מנהלים בדגש על מנהיגות חינוכית. רפורמת "עוז לתמורה" בבתי הספר העל-יסודיים תחייב גם את מנהלי בתי הספר העל-יסודיים לשגרת הערכה דומה לזו הנדרשת ממנהלי בתי הספר היסודיים. כמו כלי ההערכה שפיתחה דניאלסון (Danielson, 2007), הכלי להערכת מורים מורכב מארבעה מדדי-על:

- **מדד-על 1** עוסק בתפיסת תפקיד ובאתיקה מקצועית של מורים. רוב הרכיבים במדד זה ניתנים להערכה על פעילויות המתקיימות מחוץ לחדר הכיתה, ואילו רכיב המחויבות להצלחת כל התלמידים בהיבטים הקוגניטיביים, הרגשיים, הערכיים והחברתיים, ורכיב המכוונות להטמעת ערכים וביטויים בתהליכי הוראה ולמידה ניתנים להערכה טובה יותר על בסיס תצפיות בהתנהגויות הוראה.
- **מדד-על 2** דן בתחום הדעת. מדד מורכב זה מחייב את המעריך להיות בקיא בעצמו בתחום הדעת המוערך. חוץ מהרכיב העוסק בטיפול בקשיי למידה של התלמידים, הערכה בתחום הדעת מחייבת הבנה והיכרות של תחום הדעת המוערך ואינה כרוכה בהתבוננות בהוראה. בקיאות בתחום הדעת והכרת תוכנית הלימודים של תחום הדעת יכולים להיות מופקדים בידי רכזי מקצוע הפועלים לצד המנהלים או בידי מומחים חיצוניים (מפקחים, מפקחי מקצוע). מעקב אחר התקדמות ובניית תוכנית לימודים מחייבים את המנהלים למעורבות בליבת העיסוק של בית הספר: הוראה ולמידה, ומכאן יעילותו של המדד ללא קשר להערכת המורה ועבודתו. התאמת המשאבים ותהליכי ההוראה למאפייני תחום הדעת, קישור לתחומי דעת אחרים, שימוש בשפה מקצועית ותכנון ההוראה והלמידה מתוך התייחסות לקשיים אופייניים – כל אלה ניתנים לאבחון במהלך תצפיות הוראה.
- **מדד-על 3** עוסק בניהול השיעור ובארגונו. כל מדדי הביניים – ובכללם הגדרת מטרות השיעורים, התנהלות השיעורים, דיפרנציאליות בהוראה, מגוון דרכי הוראה-למידה והערכה, שימוש בטכנולוגיות תקשוב, הפעלות לטיפוח חשיבה מסדר גבוה, פעולות ליצירת מעורבות בלמידה ויחסי גומלין בכיתה, נורמות התנהגות ושמירה על כללים בארגון ובניהול של הכיתה, משוב מקדם למידה ומשוב לשיפור הלמידה וההוראה – כל אלה מחייבים תצפיות הוראה. מדד זה הוא המדד המורכב ביותר, שכן הוא מחייב בקיאות בתהליכים פדגוגיים בכיתה והבנה מורכבת של תהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר (גוטרמן, 2010). עוד במדד זה התייחסות לסביבה הפיזית של חזות הכיתה וארגונה וביטוי תוכני ההוראה בסביבה זו, נורמות התנהגות וקשרי מורה-תלמיד. שני הרכיבים האחרונים ניתנים לאבחון והערכה תוך כדי תצפית ההוראה או בשגרת העבודה הבית ספרית בכל זמן אחר.
- **מדד-על 4** מצפה ממורי בית הספר ליישם התפתחות ולמידה אישית בהוראה והבנה מושכלת של הקשר בין ההוראה ללמידה. מדד מורכב זה מטיל אחריות גם על הבנת תהליכי ההערכה שחווה המורה בעקבות מפגשי הערכה.

הקושי, הבעיה והאתגר

מקומו של השימוש במחווון להערכת מורים מתברר היטב מתוך המבנה המוסדי של בית הספר. בבית הספר תלמידים אמורים ללמוד ומורים אמורים ללמד. מצופה שאפשר יהיה למדוד את תוצרי למידה זו באמצעות מבחנים, בדרך כלל מבחנים פנימיים של בית הספר במקצועות ההוראה למיניהם. במדינה ישראל נבחנים רוב התלמידים גם במבחני בגרות בשנות הלימודים הפורמליות האחרונות. עוד בוחנת מערכת החינוך את עצמה גם במבחני ביניים, כמו מבחני סטוס, מפמ"ר, מיצ"ב ומבחנים בינלאומיים (TIMSS, PISA). בתרבות כל כך עמוקה ומושרשת של מבחנים והערכות מסכמות אך טבעי ומתבקש כי יש להעריך ולבחון גם את המורים, בייחוד מתוך תפיסת הסטנדרטים בחינוך. דפוס הערכה זה מושפע גם מדפוסי הערכת מורים בעולם, ובייחוד בארצות הברית, וגם ממגמות רווחות של אחריותיות (accountability) בעידן של גלובליזציה (Darling-Hammond et al., 1983). שלוש בעיות עיקריות עולות משימוש בכלי של ראמ"ה להערכת מורים: 1. כלי ההערכה נראים כמו רשימת ביצועים, ובמקרה הטוב כמחווונים מורכבים אשר אינם ממוקדים בשיפור ההוראה, אלא בתיאור; 2. הכלי להערכת מורים, כשמו, מדגיש את הערכת המורים ולא את הערכת ההוראה, ומכאן הפוטנציאל המאיים של כלי זה, בייחוד כשהוא קשור לקבלת קביעות או לקידום בדרגה לצורכי שכר; 3. שימוש בהיגדים או בהערות רחבות ועמומות (או מכובסות) המזכירים תעודות סיום שנת לימודים, כמו "נדרש שיפור" או "מעל הממוצע", ואין בהם כל הכוונה לשינוי בפועל (Pajak, 2001).

הכלי להערכת מורים של ראמ"ה (2010), הבנוי כמחווון ביצועי על שני צירים – ציר המדדים-רכיבים וציר הביצוע – מדגיש את הבעיות המתוארות לעיל הן בגלל המבנה והן בשל הגדרת רמות הביצוע המתוארות בו: "מתחת לרמת בסיס", "רמת בסיס", "רמת מיומן" ו"רמת מצטיין" (בטור רמת הביצוע לא ניתנו הגדרות לרמת האומן [כך במקור] עד כה). השימוש בכלי הערכה סגור בסביבת סטנדרטים יוצרת הרגשת פיקוח, ניטור והיצמדות להוראה מפורשת בגלל הדגש על התאמת ההוראה להגדרות המופיעות בכלי. ההתמקדות בסטנדרטים ובהיגדים סגורים גם מגבילה את שיקול דעתם של מורים ומנהלים בשטח בנוגע להוראה אפקטיבית והשתמעויותיה (קורלנד, 2010). דיון בתוצאות התצפית מתוך התבססות על כלי הערכה פוגם בהזדמנות לעסוק בדיאלוג ישיר ובשיח רפלקטיבי על דרכי הוראה-למידה ובשאלות הקשורות לתוכנית הלימודים והוראתה (כמו ערכים, מניעים והתאמה לצורכי תלמידים), וגוזר על המורים תפקיד של טכנאי הוראה. ולבסוף, בניגוד לתפיסה המוצגת בכלי להערכת מורים, השימוש בכלי מחווני אינו נותן מענה למתח שבין הערכה מעצבת ומסכמת. מנהלת בית הספר היא לעולם המנהלת, וכל כניסה לתצפית הוראה בכיתה נתפסת בעיני מורים כהערכה ולא כהצמחה, בייחוד כשהיא מתבססת על

כלים סגורים ונתמכת בהם (גוטרמן, 2012). עוד ראוי להדגיש כי מגוון התנהגויות ההוראה האפשרי גבוה יותר מכלל ההגדרות וההכללות המוצגות ב"כלי להערכת מורים" או בכל כלי מחווני אחר. זאת ועוד, כמעט אי אפשר לתאר או לשייך את מגוון התנהגויות ההוראה והפעולות האנושיות שמורים מבצעים במהלך שיעור, בעיקר עקב ההדדיות של תהליך ההוראה.

נוסף על הקשיים המוצגים יש לציין את העומס המוטל על מנהלי בתי הספר בדרישה למילוי המחונן המלווה את הכלי להערכת מורים. בדרך כלל מתבצעת פעולה זו במהלך יום הלימודים ומעמיסה על זמנם של מנהלים ומורים. גם השיח הפדגוגי המתקיים לאחר תצפית ההוראה תובע את זמנם של המנהל והמורה, אבל שיח פדגוגי אפקטיבי נמשך כעשר דקות ותורם לחיזוק ולשינוי של התנהגויות הוראה ולקידום הלמידה. זאת ועוד, היות שהשיח אינו שיפוטי הוא מאפשר למורה לחזור לכיתה טעון בתובנות ובחוויות התפתחות מקצועית (גוטרמן, 2010).

האתגר: מנהלים חייבים להישמר מפני שימוש בכלי הערכה שהופכים למעשה למנגנונים של בקרת איכות, ובמקום זאת לקדם את הזהות המקצועית של מורים המשלבת אידאליים חינוכיים ומחויבות אישית שתלמידים באמת צריכים. מורים איכותיים יודעים שהוראה טובה תובעת יותר מאשר יכולת להעביר מידע מדויק באמצעות יישום נכון של טכניקות הוראה. הוראה טובה מחייבת מורים לתווך בין הנושא שהם מלמדים ובין העולם הפנימי האינטלקטואלי והרגשי של תלמידיהם. הוראת תלמידים יום אחרי יום, לעתים לנוכח קשיים עצומים, מעיד על רמה של מחויבות אישית ומעורבות שקטגוריות של "בקיאות בתחום הדעת", "ניהול השיעור וארגונו" ו"מיומנות פדגוגית" המנוסחות במחונני הערכה לא מביאות בחשבון.

תצפיות הוראה ושיח פדגוגי צריכים להיות רגישים לכל מורה ומורה, לסגנון ההוראה הייחודי שלו, למאגר האינטלקטואלי ולמשאבים הרגשיים והמקצועיים שלו. מטרת העל של תצפיות הוראה ושיח פדגוגי היא לעורר השראה אצל מורים, לשמר ולפתח את יכולותיהם להוראה אמפתית ויצירתית מתוך מתן ביטוי להומור, לחוכמה ולהבנה עצמית כדי לעזור להם להיות מורים טובים יותר ולהתחבר לעצמם ולתלמידיהם.

שיטת החקירה ואיסוף הנתונים

שיטת החקירה ואיסוף הנתונים במאמר זה מתבססים על כלי התצפית והשיח הפדגוגי. הכלי משמש מנהלי בתי ספר בתהליכי הערכת ההוראה וקידומה. עקרונות הכלי מבוססים על תצפית הוראה מלאה, ניתוח פדגוגי של נתוני ההוראה, קביעת יעדי שיחה וקיום שיח פדגוגי עם המורה ביום שבו נעשתה תצפית ההוראה. לשיח הפדגוגי תבנית קבועה

המבוססת על שימוש בשאלות רפלקטיביות להעלאת המודעות לביצועי ההוראה, חיזוקם או שינוים במידת הצורך. להלן מסגרת השיח הכוללת שאלות חובה שתפקידן לעורר חשיבה רפלקטיבית על השיעור. שאלות נוספות עולות תוך כדי השיח ובהתייחס לנושאים השונים:

תודה שיכולתי לצפות בשיעור.
מה הצליח לך כמו שתכננת?
האם יש משהו שהלך פחות טוב ממה שתכננת?
האם את רואה את הקשר בין הפעולות/דרך ההוראה למה שקרה בשיעור?
אם תלמדי שיעור זה בכיתה אחרת, יש משהו שתרצי לשנות?
האם תוכלי לתת דוגמה לשינוי?
כיצד יכולה דוגמה זו לקדם את התלמידים להצלחות?
מה את לוקחת מהשיחה?

השאלה האחרונה מבקשת מהמורה לסכם את השיח וכך לאפשר למנהל/ת לעקוב אחר תהליך השינוי והלמידה של המורה מהשיחה. השאלה הזאת היא גם "מודלינג" לדרך שבה אפשר לסכם שיעורים.

אוכלוסיית המורים

בשבע השנים האחרונות נעשו יותר מ-250 תצפיות הוראה כאלו על ידי פרחי ניהול בתוכניות הכשרת מנהלים ברחבי הארץ בבתי ספר יסודיים, בחטיבות ביניים ובחטיבות עליונות בנושאים השונים הנלמדים בבית הספר. תרשים מלא של תצפיות ההוראה והשיח הפדגוגי שהתבצע בעקבות תצפיות ההוראה הוקלדו הועברו אליי להערכה. תצפיות אלו והשיח הנלווה אליהן משמשים מאגר הנתונים במאמר זה.

ממצאים תומכים

השימוש בכלי התצפית והשיח הפדגוגי לקידום ההוראה והלמידה בבית הספר נעשה בשבע השנים האחרונות בעשרות בתי ספר על ידי פרחי ניהול הלומדים בתוכניות הכשרת המנהלים במכללת סמינר הקיבוצים ובמוסדות הכשרה אחרים ברחבי הארץ. תצפיות ההוראה המלאות והשיח הפדגוגי המתלווה אליהן משמשים מאגר נתונים וראיות להצלחת השימוש בכלי התצפית והשיח הפדגוגי. השיח הפדגוגי מתנהל כמסגרת קבועה הכוללת שאלה רפלקטיבית כפתיחה ושאלת סיכום לסגירה, ונמשך 8-12 דקות. מאגר התשובות המדווחות של מורים שחוו תהליך זה (יותר מ-250 מורים בבתי ספר ברחבי הארץ) מלמד

על יתרונות השימוש בכלי התצפית והשיח ליצירת חשיבה רפלקטיבית, ללמידה והתפתחות מקצועית, לקידום ההוראה, לחיזוק האכפתיות וכדוגמה אישית לשיח עם תלמידים. כאמור, הדיווח על הרגשת המסוגלות והחוויה של המורים מהשיח הפדגוגי מקבלים ביטוי מידי באמצעות שאלת הסיכום "מה את/ה לוקח/ת מהשיחה?". תהליך דומה, המבוסס על שיחות עם מורים תוך כדי השיח הפדגוגי ולאחריו, נעשה בבתי ספר על-יסודיים (Maslow & Kelley, 2012). באמצעות ראיונות עם מורים ומנהלים חשפו החוקרות את הדרכים שבהן מורים ובתי ספר משתמשים במידע מתהליכי הערכת ההוראה כדי לקדם את שגרת ההוראה באמצעות שיחות משוב מעצבות ושיטתיות. מורים שחוו מפגשי שיח פדגוגי עם פרחי ניהול או עם מנהלים לאחר תצפית הוראה מתארים את משמעות השיח הרפלקטיבי והחשיבה המלווה אותם. מסכמת מורה לאנגלית:

[בעקבות השיח] הרבה פעמים אני יוצאת משיעור וחושבת לעצמי מה היה [...] מה אני יכולה לשפר, מה לא הלך לי ואני יכולה לשפר, וכשאני מתכננת את השיעורים הבאים שלי עם כיתה י"א השנייה שלי [אני] מנסה ליישם חלק מהדברים שדיברנו עליהם בשיח.

דוגמה נוספת לשינוי בחשיבה על מבנה השיעור ומיקודו אנו מוצאים בדבריה של מורה לאחר תצפית בשיעור לשון בכיתה ז':

אני חושבת שאני בכיוון הנכון. אני מקפידה על שיח ישיר עם התלמידים שלי, אבל יש לי גם מחשבה לגבי חלוקת הזמנים שלי וגם עם הצורך למקד את היעד שלי ולנסות להתחיל אתו או לפחות לדאוג להקדיש לו מספיק זמן.

מורים צריכים הזדמנויות לבחון את הלמידה התפקודית ואת ההתפתחות המקצועית שלהם בתפקיד. יתרון חשוב של השיח הפדגוגי הוא ביכולתו לקדם למידה זו מתוך הדגשה של שימור, שיפור ושינוי של התנהגויות הוראה התורמות לקידום הלמידה. בתגובה לשיח פדגוגי עם מנהלת בבית ספר יסודי מחדדת מורה את הבחנתה בין החלקים האפקטיביים בשיעור מתוך התייחסות לשינוי ושימור של התנהגויות הוראה:

יש לי נטייה כזו לנסות להספיק עוד ועוד, והשיעור היום הוכיח לי שאני צריכה לחשוב מה הרווח וההפסד בכל שלב שאני מתכננת בשיעור. רציתי להספיק גם את השירים, גם את המשחק, והפסדתי את התרגול העצמי. אני גם יוצאת עם דרך נוספת לקריאת בוקר שיכולה בהחלט לאפשר לי יותר זמן הוראה בשיעור. השיעור היום הוכיח לי שחור על גבי לבן שיש תוצאות לעבודה שלי. אווירה חיובית שמחזקת את התלמידים, השתתפות פעילה של מרבית התלמידים, הרגלי למידה ועבודה של התלמידים, ואני שמחה על כך.

קידום הלמידה של תלמידים מותנה בזיהוי התנהגויות הוראה מקדמות ומעכבות. רישום סטנוגרמה מלאה של השיעור מאפשר לזהות תבניות הוראה ולחשוף תפיסות מושרשות של מורים על למידה של תלמידים. הדוגמה שלהלן מלמדת על זיהוי תבנית הוראה ועל הסיבות שעומדות בבסיס התנהגות הוראה זו. דיון בהתנהגות הוראה זו הוא בעל פוטנציאל לייצר שינוי גם בהתנהגות ההוראה וגם בתפיסות על למידה:

טוב [...] שאני צריכה להקפיד יותר על מספר השאלות שאני שואלת בזמן השיעור, ואני גם צריכה לתת להם יותר זמן לחשוב על התשובות ולא למהר להשיב במקומם. אולי זה קרה בגלל שהיה לי חשוב לקדם את הדיון. יש לי נטייה כזו, לענות את התשובות כדי לקדם את הדיון, אבל אני עובדת על זה [על שינוי]. אני צריכה לתת להם זמן לחשוב. באמת רציתי לקדם את השיעור, אבל השאלה שלך מעלה למודעות [...] אני חושבת שלהבא, כדאי [לי] לשתף יותר תלמידים ולבקש מהם לקרוא את הקטעים מהסיפור במקום שאני אעשה זאת. זה אולי יתרום יותר למעורבות שלהם, יותר תלמידים ישתתפו ויהיו יותר קשובים.

מחקרם של סטרונג' ואחרים (Stronge et al., 2011) מנסה לענות על השאלה "מה הופך מורים טובים לטובים?". ממצאי המחקר מלמדים על ארבעה גורמים מובהקים התורמים לאפקטיביות בהוראה. אחד הגורמים האלה הוא מערכת יחסים חיובית בין מורים לתלמידים. מעלה נוספת של השיח הפדגוגי היא שהוא מאפשר למורים לקיים תהליך רפלקטיבי על אכפתיות, מערכות יחסים, הגינות וכבוד בשיעור. מסכמת מחנכת כיתה ד' את תובנותיה מהשיח הפדגוגי לאחר השיעור:

אני מרגישה שהייתי צריכה לשנות את המשימות, לאפשר להם לספר על מקרים שהם קיבלו או התקבלו בסבר פנים יפות או לא יפות. משימת הבית הייתה צריכה להיות כיצד או איך נקבל יפה אחרים ואת מי. אני מרגישה שהשיעור גרם לכך שתלמידים אחדים כמו סער ויהונתן הושתקו. היה עלי לאפשר להם לדבר דווקא בשיעור זה, שעסק בערכים שבין אדם לחברו. יהונתן וסער העלו רגשות קשים, וחבל לי שלא נתתי להם מקום או מענה. אני מבינה שאני צריכה לגלות רגישות רבה יותר כלפי מצבים בהם תלמידים מעלים קושי אישי רגשי במהלך שיעור. תודה רבה על ההזדמנות לחשיבה על השיעור.

עוד יתרון מובנה בשיח הפדגוגי הוא בהיותו דוגמה לניהול שיח דומה עם תלמידים. את השיח הממוקד והאווירה המכבדת בשיח הפדגוגי מתארת מורה בחינוך המיוחד. היא מדגישה את חשיבותו ויעילותו של השיח, מציינת את תרומת התהליך הרפלקטיבי ומכירה בה, בלי להזכיר את התהליך:

אני חושבת שקיימנו שיחה חשובה ומועילה [...] אני לוקחת לעצמי פסק זמן לחשיבה על אמצעים נוספים להביא אל הכיתה שיגונו לי ולתלמידים את הלמידה. אולי גם אתחיל להשתמש יותר בכתיבת ההנחיות על הלוח. השיחה הייתה נעימה, ו[היא] מחזקת אותי מאוד בנושא האווירה הנעימה שעלי להמשיך להקפיד על קיומה בכיתה, כמו ששוחחנו ביחד על מה הולך פחות טוב בשיעור שלי ולא הרגשתי מאוימת, כך גם האווירה הנעימה שאני משרה בכיתה מאפשרת לתלמידים שלי להשתתף ולא לחשוש מכישלון, ומאפשרת לי לפנות אליהם כשאינם יוזמים השתתפות ועדיין לא ירגישו מאוימים.

יתרונותיו של השיח הפדגוגי בהיותו ממוקד בהתנהגויות הוראה שנצפו בשיעור, ולא בהתנהגויות הוראה קודמות, בתרומתו לחשיבה רפלקטיבית של המורה על השיעור, ומכאן שהמורים ולא המנהלים הם שמעלים פתרונות והצעות לשינוי בהתנהגויות הוראה.

מאתגר לפתרון: תצפיות הוראה, ניתוח וקיום שיח פדגוגי מקדם ומצמיח

החסרונות והסכנה הטמונים בכלי הערכה יכולים להפוך ליתרון באמצעות שימוש בכלי פתוח בתצפיות ההוראה וקיום שיח פדגוגי ממוקד, רפלקטיבי וקצר ביום שבו מתקיימת תצפית ההוראה. לעומת שימוש בכלים סגורים, לתצפית פתוחה יש יכולת לקדם את ההוראה ולחזק התנהגויות הוראה התורמות ללמידה (גוטרמן, 2006). כיצד אפשר אפוא לקיים הערכה אפקטיבית שיכולה להצמיח את ההוראה במסגרת שיש בה פוטנציאל להפוך לעוד מחוון? כיצד יכולים מנהלים להשתמש בתהליך הערכה לצורך צמיחה ולא ככלי שיפוטי או מכשיר לקידום בדרגה?

מכון אבני ראשה, האמון על הכשרת מנהלים ופיתוחם, מציע את השימוש בכלי התצפית והשיח הפדגוגי לקידום ההוראה (לכלי המלא ראו: גוטרמן, 2011). תצפית הוראה ושיח פדגוגי בין מנהל למורה הם כלי לשינוי בהתנהגויות הוראה ולצמיחה פדגוגית של מורים. ולא פחות חשוב מכך, השימוש בכלי התצפית והשיח הפדגוגי יוצר שינוי גם בדיון הפדגוגי הבית ספרי. תצפית ההוראה והשיח המתקיים לאחריה מכוונים להעצמה ולצמיחה אישית של המורה בכיתה ואינם ממוקדים בהערכה. השימוש בנתונים הנאספים באמצעות כלי התצפית והשיח הפדגוגי מפחית את החששות מתצפיות הוראה, משכלל את היכולת הרפלקטיבית של מורים ויוצר שינוי בדפוסי ההוראה.

יתרונותיו של כלי זה הם במיקוד בשיפור ההוראה והלמידה ולא באישיותו של המורה. השיח מתקיים בין מורים למנהלים הרואים בתהליך החינוכי את ליבת העיסוק הבית ספרי ומייחדים את זמנם לשיפור ההוראה והלמידה בבית הספר. הוא חף משיפוט או ביקורת ומאופיין בכבוד הדדי. לאחר רכישת עקרונות השימוש בכלי הוא יכול להתקיים

גם בין מורים בבית הספר ללא התערבות המנהל/ת ולמטרת שיפור ההוראה. העקרונות המפעילים של תצפית הוראה, ניתוח השיעור, קביעת יעדים לשיח הפדגוגי וקיום שיח פדגוגי רפלקטיבי ומפרה נידונו בהרחבה בספרות המחקרית (Hunter & Russel, 1995; Anderson & Snyder, 1993; Sullivan & Glanz, 2013).

את המתח בין הערכה מעצבת להערכה מסכמת הטמון בכל תהליך הערכה, וודאי בזה המבוסס על תצפית הוראה, אפשר להפחית בעיקר על ידי קיום תהליך מלא של תצפית הוראה ושיח פדגוגי רפלקטיבי, קצר, ממוקד והוגן. הניסיון החיובי של מורה בעקבות מפגש רפלקטיבי עם הצופה בו, הנותן למורים אפשרות לזהות בעצמם את הקשיים בהוראה מתוך בחירת חלופות בהוראה ויצירת חוויה של למידה וקידום מהמפגש, הוא המפתח להפחתת המתח הטבוע בתצפית הוראה. שיח פדגוגי הנשען על שימוש בשאלות רפלקטיביות מדגיש את הרווחים להוראה עתידית מהמפגש ומשרת את קידום ההוראה.

השיח הפדגוגי כשיח רפלקטיבי מתבסס על תבנית התהליך הקליני בהערכת מורים הנפוצה בארצות הברית (Hunter & Russel, 1995). התהליך הקליני (Clinical Supervision) (סרג'ובאני, 2002; גוטרמן, 2006; 2007; 2010) הותאם לעבודה עם מורים בארץ, והוא משמש מנהלי בתי ספר להעצמה, לצמיחה ולשינוי בדפוסי הוראה של מורים. אפקטיביות הכלי מקבלת ביטוי מידי בתום פגישת השיח הפדגוגי כאשר למורה מוצגת השאלה: "מה אתה לוקח מהשיחה?". שאלה זו מבקשת מהמורה לסכם את פגישת השיח הפדגוגי, אבל גם מאפשרת להם לחוות את דעתם על הלמידה, על התהליך הרפלקטיבי ועל המפגש עצמו, נוסף על היותן דוגמה (modeling) לפעילות רפלקטיבית למורים בפעילותם עם תלמידים. את תצפיות ההוראה אפשר לקיים כסדרה של מפגשים רציפים ולא כתצפית יחידה, ובכך לתרום במידה ניכרת להתפתחות ההוראה ולחיזוק מהימנות התצפית. בתצפיות ובמפגשי שיח נוספים שמתקיימים עם אותו מורה מוערך תהליך הלמידה של המורה בהתייחס לתצפיות הוראה ושיח פדגוגי קודמים.

הטיעונים כי הערכה סובייקטיבית אינה יכולה לשפר את ביצועי ההוראה מתבררים כלא נכונים. האם יכולה הערכת מורים לשפר את ההוראה? טיילור וטיילר (Taylor & Tyler, 2012) קובעים כי גם לאחר שתקופת ההערכה מסתיימת נמשך השיפור בהתנהגויות ההוראה. מידע זה מעודד למנהלים ולמורים כאחד. בשנים האחרונות רווח קונסנזוס בקרב קובעי מדיניות וחוקרים כי לאחר השנים הראשונות לעבודתם של מורים, ביצועי ההוראה, לפחות כפי שהם נמדדים על ידי צמיחה בתוצאות מבחני תלמידים, לא ניתנים לשיפור. אלא שהחוקרים מראים כי לפחות במחקר זה מורים מנוסים המקבלים מידע מפורט על ביצועיהם השתפרו במידה ניכרת. הדגש הוא על המידע המפורט שמקבלים המורים לאחר השיעור על ביצועי ההוראה. גם במחקר שמדד תפיסות מורים בנוגע לרכיבים החשובים

של שיחות לפני התצפית ואחריה (Anast-May et al., 2011) העריכו המשיבים את שיחות המשוב לאחר התצפית יותר מאשר את השיח לפני התצפית, וזיהו את יחסי האמון, המשוב הבונה (constructive), התהליכים הרפלקטיביים ותחומים שבהם נדרש שיפור כאחריות העיקרית של מנהל בית הספר. במחקר אחר (Range et al., 2013) העריכו מורים את המפגש לאחר התצפית יותר מהשיח המקדים וזיהו את התהליך הרפלקטיבי כתורם ביותר לקידום וכתפקיד עיקרי של מנהל בית הספר.

בשונה מהערכה באמצעות מחוון, השאלות הרפלקטיביות מעוררות את המורה להרהר בהחלטות שקיבל במהלך ההוראה, להבין את ההשפעה שלהן על הלמידה ולהימנע בעתיד מהתנהגויות הוראה שאינן מקדמות למידה. אנאסט-מאי ואחרים (Anast-May et al., 2011) מדגישים את חשיבותו של שיח זה לקידום ההוראה. טיילור וטיילר (Taylor & Tyler, 2012, 83) מדגישים כי השינוי באפקטיביות ההוראה אצל מורים שהוערכו הוא תוצאה של השימוש ברפלקציה.

סיכום ותובנות

טיפוח איכות ההוראה וההשפעה עליה הם תוצר של שיח רפלקטיבי ולא של שימוש במחוון או בכלי הערכה סגור. הכלי להערכת מורים הנשען על הכלי של דניאלסון (Danielson, 2007) הוא חלק ממדיניות סטנדרטים שאיננה יעילה, לא לבחינת הישגי תלמידים ולא לבחינת מורים. זהו אמצעי שמעמיס בירוקרטיה ולחצים גם על מנהלי בתי הספר וגם על המורים, אמצעי שהוא בגדר משוב שאינו משרת את קידום ההוראה. בעידן שבו מבינים את החסרונות של מבחני הערכה סגורים כמו מבחני המיצ"ב מוצע להכיר בחסרונות של הכלי להערכת מורים ולהציע חלופות לקידום ההוראה והלמידה.

החוליה החסרה בפיתוח ההוראה היא השיחה הרפלקטיבית המתקיימת לאחר תצפית הוראה ולא המחוון המפורט, תהיה רמתו אשר תהיה ויהיה הפירוט בו הטוב ביותר והמתאים ביותר. השימוש במחוון של ראמ"ה להערכת מורים או מחוונים אחרים (Danielson, 2007; Pianta, 2012) לא מסוגלים ליצור שינוי בדפוס הוראה. האפקטיביות של המחוון מוגבלת לשפה שהוא יוצר, ועוד יש לחקור את השפעת השימוש במחוונים אלו על רמת החרדות אצל מורים. יתרה מזו, אחרים פָּהוּ וקיינן (Ho and Kane, 2013) מצאו כי שימוש במחוונים בלבד מייצר חוות דעת דומות, וכמעט לא משנה מי, מתי והיכן מוערכים המורים באמצעותם, אם נטייתם של מנהלים היא להעריך מורים ברמה ממוצעת (2.68) או ברמות גבוהות (Weisberg et al., 2009). אם כך, מה הטעם בשימוש במחוון? האם השימוש במחוונים מפורטים יותר ויותר יש בו כדי להעלות את האפקטיביות שלהם בזיהוי, בניבוי או באבחון של טיב ההוראה? ובהנחה שאיתרנו את טיב ההוראה, האם יש במחוון כדי לשפר אותה?

בהנחות היסוד של תהליך הערכת מורים בארץ מנוסח סעיף 4 בלשון המכירה בחשיבותו של השיח הרפלקטיבי: "פיתוח השיח הרפלקטיבי המקדם למידה ובוחן באופן ביקורתי את הסוגיות המוסריות ואת ההצלחות, הקשיים והאתגרים שבתהליך ההערכה" (הרטף ואחרים, 2011, 10). נראה כי גם למנסחי העקרונות של כלי ההערכה היה ברור כי ללא השיח הרפלקטיבי לא ייתכן שינוי בדפוס ההוראה. השימוש בשיח הרפלקטיבי תומך בפיתוח תרבות ואורחות חיים שבהם תצפיות הוראה של מנהלים ולאחר מכן של מורים עמיתים הן שגרת העבודה בבית הספר. הגברת הזיקה בין תצפיות הוראה לשיפורה וקיום שיח בית ספרי בסוגיות של הוראה ולמידה הם תוצר של תצפיות ההוראה והשיח הרפלקטיבי ולא של תהליכי הערכה.

ככלל, מדיניות הערכת מורים מדגישה את ההערכה המסכמת שאין בה כדי לעזור למורים לחזק התנהגויות הוראה מקדמות ומצלחות ולשנות התנהגויות הוראה שאינן מקדמות ואינן תורמות להצלחתם של תלמידים. לתהליכי הערכה מעצבת המושתתים על שיח ממוקד, מעצב, משמר ומשנה התנהגויות הוראה יש פוטנציאל ליצירת שינוי בדרכי ההוראה. שיח פדגוגי המשתמש בנתוני תצפית ההוראה הוא הדרך לקידום ההוראה, ואילו למחווה הערכה שמור היתרון של יצירת שפה אחידה לשימוש פדגוגי בבית הספר, בהנחה שנעשות פעולות חינוכיות בחדר המורים להיכרות עם השפה ולהבהרת המושגים בו. שימוש במחווה הערכה לכל מטרה אחרת מחטיא את קידום ההוראה.

מקורות

- ברקוביץ, י', כהן, צ', שווארץ, ט' והרמן-אלמוזנינו, נ' (2010). מדיניות הערכת מורים: רקע ומערכת מושגית, מסמך רקע לקראת כנס ון ליר לחינוך 2010: מדיניות מורים והוראה.
- גוטרמן, י' (2006). בדרך למנהיגות חינוכית: מנהל בית הספר כמנהיג של תהליכי הוראה ולמידה באמצעות צפייה ומשוב, החינוך וסביבו, כח, עמ' 11-26.
- (2007). שיחות משוב בעקבות תצפיות הוראה: כלי לשיפור תהליכי הוראה ולמידה בבית הספר, החינוך וסביבו, כט, עמ' 13-27.
- (2010). בדרך למנהיגות חינוכית הצעד הבא, החינוך וסביבו, לב, עמ' 149-167.
- (2011). קידום ההוראה באמצעות תצפיות ושיח פדגוגי, מכון אבני ראשה: <http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/18.3.aspx> (אוחזר לאחרונה ב-4.2.2014).
- (2012). בדרך למנהיגות חינוכית – הצעד הנוסף: בין הערכה לצמיחה, החינוך וסביבו, לד, עמ' 39-52.
- הרטף, ח', רטנר-אברהמי, ע' ובלר, מ' (2011). תהליך הערכת מורים בישראל: צעדים ראשונים ומחשבות לעתיד, תל אביב: ראמ"ה ומשרד החינוך.
- סרג'ובאני, ת"ג (2002) ניהול בית הספר: היבטים יוניים ומעשיים, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

קורלנד, ח' (2010). מנהלים מעריכים מורים: בין תפיסה לביצוע, עיונים במינהל וארגון החינוך, 31, עמ' 271-323.

- Almy, S. (2011). Fair to Everyone: Building the Balanced Teacher Evaluations that Educators and Students Deserve, The Education Trust.
- Anast-May, L., Penick, D., Schroyer, R. & Howell, A. (2011). Teacher Conferencing and feedback: Necessary but Missing! *International Journal of Educational Leadership Preparation* 6 (2), pp. 1-7
- Anderson, R. H. & Snyder, K. J. (1993). Clinical Supervision: Coaching for Higher performance, Lancaster, Pennsylvania: Technomic Publication.
- Ärlestig,, H. (2008). Structural Prerequisites for Principals' and Teachers' Communication about Teaching and Learning Issues, *Improving Schools* 11 (3), pp. 189–203.
- Berliner, D. C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality, *Journal of Teacher Education* 56 (3), pp. 205–213.
- Blasé, J. & Blasé, J. (2004). *Handbook of Instructional Leadership: How Really Good Principals Promote Teaching and Learning*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Covey, S. R. (1991). *Principal-centered Leadership*, New York: Simon and Schuster.
- Culbertson, J. (2012). Putting the Value in Teacher Evaluation, *Phi Delta Kappan* 94 (3), pp. 14–18.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*, Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C. & McGreal, T. L. (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E. & Pease, S. R. (1983). Teacher Evaluation in the Organizational Context: A Review of the Literature, *Review of Educational Research* 53 (3), pp. 285–328.
- Feeney, E. J. (2007). Quality Feedback: The Essential Ingredient for Teacher Success, *The Clearing House* 80 (4), pp. 191–197.
- Frase, L. E. (1992). Constructive Feedback on Teaching is Missing, *Education* 113 (2), pp. 176–181.
- Glickman, C. (2002). *Leadership for Learning: How to Help Teachers Succeed*, Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Hill, H. C., Charalambos, Y. C. & Kraft, M. A. (2012). When Rater Reliability is not Enough: Teacher Observation Systems and A Case for the Generalizability Study, *Educational Researcher* 41, pp. 56–64.
- Ho, A. D. & Kane, T. J. (2013). The Reliability of Classroom Observations by School Personnel, Research Paper, MET Project, Bill & Melinda Gates Foundation.

- Hunter, M. & Russel, D. (1995). *Mastering Coaching and Supervision*, California: Corwin Press, Sage Publication.
- Jorgenson, O. & Peal, C. (2008). When Principals Lose Touch with the Classroom, *Principal* 87 (4), pp. 52–55.
- Maslow, V. J. & Kelley, C. J. (2012). Does Evaluation Advance Teaching Practice?: The Effects of Performance Evaluation on Teaching Quality and System Change in Large Diverse High Schools, *Journal of School Leadership* 22 (3), pp. 600–632.
- Mathers, C., Oliva, M. & Laine, S. (2008). *Improving Instruction through Effective Teacher Evaluation: Options For States and Districts*, Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- McKinsey & Company (2007). *How the World's Best-performing School Systems come out on Top*, New York.
- Noakes, L. A. (2009). Adapting The Utilization-focused Approach for Teacher Evaluation, *Journal of Multidisciplinary Evaluation* 6 (11), pp. 83–88.
- Pajak, E. (2001). Clinical Supervision in a Standards-Based Environment: Opportunities and Challenges, *Journal of Teacher Education* 52 (3), pp. 233–243.
- (2008). *Supervising Instruction: Differentiating for Teacher Success*, Norwood, MA: Christopher Gordon (3rd ed.).
- Pianta, R. C. (2012). *Implementing Observation Protocols: Lessons for K-12 Education from the Field of Early Childhood*, Center for American Progress.
- Range, B. G., Young, S. & Hvidston, D. (2013). Teacher Perceptions about Observation Conferences: What do Teachers Think about their Formative Supervision in One US School District? *School Leadership & Management* 33 (1), pp. 61–77.
- Sartain, L., Stoelinga, S. R. & Brown, E. R. (2011). *Rethinking Teacher Evaluation in Chicago: Lessons Learned from Classroom Observations, Principal-Teacher Conferences, and District Implementation*, Research Report, Consortium on Chicago School Research.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy: Capital Development and School Effectiveness, *International Journal of Leadership in Education* 1 (1), pp. 37–46.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition*, New York: McGraw Hill (8th ed.).
- Stronge, J. H., Ward, T. J. & Grant, L. W. (2011). What Makes Good Teachers Good?: A Cross-Case Analysis of the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement, *Journal of Teacher Education* 62 (4), pp. 339–355.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2013). *Supervision that Improves Teaching: Strategies and Techniques*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Taylor, E. S. & Tyler, J. H. (2012). Can Teacher Evaluation Improve Teaching? *Education Next* 12 (4), pp. 78-84.

- Turnbull, B. J., Haslam, M. B., Arcaira, E. R., Riley, D. L., Sinclair, B., & Coleman, S. (2009). *Evaluation of the School Administration Manager Project*, Washington D.C.: The Wallace Foundation.
- Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J. & Keeling, D. (2009). *The Widget Effect: Our National Failure to Acknowledge and Act on Differences in Teacher Effectiveness*, New Teacher Project.
- Zimmerman, S. & Deckert-Pelton, M. (2003). Evaluating the Evaluators: Teachers' Perceptions of the Principal's Role in Professional Evaluation, *NASSSP Bulletin* 87 (63), pp. 28–37.