



## תהליך הערכת מורים בישראל: צעדים ראשוניים ומחשבות לעתיד

חגית הרטף, עפרה רטנר-אברהמי, מיכל בלר  
הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה)

אוגוסט 2011

ראמ"ה: מדידה בשירות הלמידה

## תהליך הערכת מורים בישראל: צעדים ראשוניים ומחשבות לעתיד

חגית הרטף, עפרה רטנר-אברהמי, מיכל בלר

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה)

### תקציר

במרוצת השנים השתמשו במערכת החינוך בישראל בתהליכי הערכה שונים לצורך הערכת מורים והוראה. מאמר זה נועד לתאר את המרכיבים המרכזיים במהלך חדש של הערכת מורים בישראל. בשנת תשע"א החל במערכת החינוך תהליך מוסדר של הערכת מורים בבתי הספר שהצטרפו לרפורמת "אופק חדש". הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) התבקשה לפתח עבור משרד החינוך כלי להערכת מורים שישימש לביסוסו של תהליך הערכה מערכתי משותף - תהליך רב-שנתי הכולל איסוף של מידע עשיר על עבודת המורה, ובכלל זה תצפיות ואיסוף ראיות נוספות במהלך שנת הלימודים. הכלי להערכת מורים נבנה מלכתחילה כך שיוכל לשמש להערכה מסכמת ולהערכה מעצבת כאחת, ולכן זהו כלי מחוויי הכולל תיאורים התנהגותיים של ביצועי המורה בשלוש רמות ביצוע. במאמר זה תובא סקירה קצרה על מגמות בתהליך הערכת מורים בעולם, ולאחריה - תיאור תהליך פיתוחו של הכלי להערכת מורים בישראל, השלבים המרכזיים בתהליך הערכת המורים שהחל לפעול השנה בבתי הספר בישראל, וממצאים עיקריים מהשלב הניסיוני - ה'פיילוט' - של תהליך הערכת מורים בשנת תש"ע. בסיכום יידונו סוגיות מרכזיות הנוגעות להצלחת הטמעתו של מהלך זה: שקיפות מדדי ההערכה, שיתוף בעלי עניין רבים, פיתוח מקצועי של המנהלים המעריכים וביסוס ההערכה על מגוון ראיות, תוך הפניית תשומת הלב לחיזוק תהליך ההערכה עצמו ולהגברת הידע הנדרש ממעריכים וממוערכים בעתיד.

### 1. רקע כללי

תהליך הערכת מורים ומנהלים הוא נדבך חשוב בקידום איכות ההוראה והלמידה, ושאלת בנייתו בדרך אפקטיבית מעסיקה מדינות רבות בעולם (Goe, Bell & Little, 2008; Isoré, 2009; Sclafani, 2009). הנושא עלה בדיונים רבים כמו גם בדוח מקנוי (Barber & Mourshed, 2007), שבו הודגש כי הגורם העיקרי המשפיע על הלמידה בבית הספר הוא איכות המורים, וכי גורם זה מתעצם ככל שגוברים הלחצים להעלאת הישגים ולאחריותות.

בבחינת תרומתה של הערכת מורים לקידום ההוראה והלמידה יש להביא בחשבון את המתח שבין הערכה מסכמת להערכה מעצבת בתהליכים אלו. במאמר מקיף על אודות הערכת מורים במדינות ה-OECD (Isore, 2009) מתוארת מסגרת קונספטואלית להערכת מורים המציגה מתח זה. הערכה מסכמת מאפשרת לקדם תרבות של אחריותיות והבטחת איכות עבור קובעי מדיניות והורים, להעניק הכרה ותגמול למורים (קידום, תוספות שכר ותגמולים אחרים), וכן להצביע על מורים לא אפקטיביים ולבחון דרכים לקידומם או לפיטוריהם. להערכה מסכמת יש פוטנציאל להפוך את מקצוע ההוראה לבחירה מקצועית אטרקטיבית ולהשאיר מורים אפקטיביים בבית הספר. מנגד, הערכה מעצבת מזמנת התפתחות מקצועית תוך כדי זיהוי נקודות החוזק והחולשה של המורים, מתן משוב בונה על הפרקטיקה שלהם, והכוונת מורים למסלולי פיתוח מקצועי לשיפור

היכולות. להערכה מעצבת יש פוטנציאל לשמור על המוטיבציה של המורים בכל הנוגע לקריירה שלהם ולשפר את המנהיגות הבית-ספרית, תוך התאמת הפיתוח המקצועי הבית-ספרי לצרכים מזהים ולשיפור הבקרה וההדרכה של המורים על ידי המנהלים.

המתח בין הערכה מסכמת להערכה מעצבת מוצא את ביטויו גם בתכיפות ההערכה של מורים במדינות שונות. ברוב המדינות מורים מוערכים באופן שיטתי אחת לשנתיים עד חמש שנים, אך רק במקצת מדינות העולם קיים מערך של הערכת מורים לשם קבלת החלטות בדבר קביעות וקידום (למשל בכמה מדינות בארה"ב וכן באנגליה, אוסטרליה, סינגפור, קנדה, אונטריו וצ'ילה) או לשם מתן תגמול למורים (למשל בארה"ב, בגרמניה ובשווייץ). בפילנד נעשית הערכה פנימית לצורכי הערכה מעצבת בלבד, ובכמה מהמדינות נעשה שילוב בין הערכה מעצבת להערכה לצורכי קבלת החלטה (OECD, 2009a; OECD, 2009b; Isoré, 2009).

Isoré (2009) מציינת בסיכום מאמרה את התנאים לביצוע הערכה יעילה (אפקטיבית): מעורבות של המורים בכל שלב בתהליך, כולל הסכמה על מסגרת ההערכה ועל ממדי ההערכה והאפשרות להביע את דעתם בנוגע לתהליך זה; הכשרה מעמיקה של המעריכים; הקצאת זמן למורים ולמנהלים לביצוע ההערכה כך שתהיה יעילה והוגנת (לשחרר אותם ממשומות אחרות); ביצוע מחקר מקדים (פיילוט) והמשך בדיקה ובחינה של התהליך, ושילוב הערכת המורים לתוך מדיניות רחבה יותר של תמיכה באיכות מורים (Ibid).

## 2. הערכת מורים בעולם

חוקרים שונים דנו בשאלה "מיהו המורה הטוב?" ונתנו תשובות שונות בהתאם לתפיסתם האידאולוגית (ליבמן, 2010). Hinchey (2010), שסקרה 275 מאמרים בנושא זה, מציינת כי למרות הקושי להגיע להסכמה בדבר השאלה מה מצביע על איכות המורה, אפשר לזהות שלוש קטגוריות להערכתו: איכות המורה (teacher quality), ביצועי המורה (teacher performance) ויעילות המורה (teacher effectiveness). איכות המורה נוגעת למאפייני המורה, כגון השכלה, ניסיון ואמונות. ביצועי המורה נוגעים לשאלה מה הוא עושה בכיתה ומחוצה לה, וכוללים מרכיבים כגון אינטראקציה עם התלמידים, עבודה משותפת עם הורים ועם קהילות בית-ספריות אחרות, ועוד. יעילות המורה נוגעת להשפעתו על הלמידה בקרב תלמידיו, ובכלל זה הישגיהם והמוטיבציה שלהם ללמוד (Ibid, p.2-3). כל אחת מקטגוריות אלו עשויה ללמד על איכות עבודתו של המורה ועל דרכי הוראתו, ושלושתן נמצאות באופן כזה או אחר בספרות המחקרית על הערכת מורים.

הערכת פרחי הוראה בארה"ב נעשית בין השאר באמצעות מבחנים. כמעט בכל המדינות בארה"ב מורים מתחילים נדרשים לעמוד בשלוש בחינות לפחות: שליטה במיומנויות בסיסיות, ידע בתחום הדעת וידע בהוראה – על מנת לקבל תעודת הוראה (Darling-Hammond, 2010). אולם במחקרים נמצא כי מבחנים אלו אינם מנבאים את מידת האפקטיביות של המורה בעבודתו בכיתה (Mitchell et al, 2001), אינם בודקים מה המורה עושה בכיתה, ואינם מעידים על איכות עבודתו של המורה בפועל (Crowe, 2010). מערכות עדכניות להערכת מורים בעולם מנסות לבחון את ביצועיו של המורה כדי להצביע על הדרכים לשיפור ביצועי המורה (teacher performance) ויעילות המורה (teacher effectiveness).

## 2.א. מודלים להערכת מורים המבוססים על תשומות המורה:

Goe ושותפותיה (Goe, Bell & Little, 2008), שניתחו את הממצאים העולים מ-120 מחקרים על הערכת מורים בארה"ב, מציגות מגוון של כלים ודרכים לאיסוף ראיות על עבודת המורים: (א) הכלי הבולט ביותר הוא **התצפיות**, ולדבריהן חשוב שהערכת ביצועי המורה תיעשה באמצעות כלי מחווני, כדוגמת הכלי Framework for Teaching (FFT) for Teaching של שרלוט דניאלסון (Charlotte Danielson) או הכלי לתצפית בשיעור של Pianta et al. (2007) CLASS. (ב) **ניתוח חומרי הוראה** (Instructional Artifact), כגון תכנון שיעור, משימות שהמורה מטיל על התלמידים, הערכות, מחוונים, עבודות של תלמידים, ועוד. (ג) **פורטפוליו** המאגד בתוכו מגוון ראיות על עבודתו הפדגוגית של המורה, על פעילויות בית-ספריות שלו, על התקדמות תלמידיו, ועוד. (ד) **דיווח עצמי** של המורה על עבודתו, הנעשה באופנים שונים - מדוח כתוב ועד בלוג באינטרנט. (ה) במדינות שונות באולם בוחנים כיום את השימוש בסוגים שונים של **מודלים של הערך המוסף** (Value Added Models - VAM) כדי לקשור בין הישגי תלמידים לבין הערכת מורים (יורחב בסעיף 2.ב.). בהמלצותיהן לקובעי המדיניות הן מדגישות, בין היתר, כי כדי לקבל תמונה מורכבת בדבר תרומתם של מורים ללמידה בקרב תלמידיהם חשוב להשתמש במדדים שונים להערכת מורים, ולא להישען על הישגי התלמידים בלבד, וכמו כן חשוב להכשיר את המעריכים להשתמש בכלי ההערכה שנבחרו.

Little (2009) מבקרת את תהליכי הערכת המורים שהיו נהוגים במדינות שונות בארה"ב. לדבריה, "כמעט כל אחד מדורג כמצטיין, ההערכה אינה מלווה במשוב קונסטרוקטיבי, וההזדמנויות לקידום בקריירה או לקידום על בסיס ביצועים מוגבלות ביותר..." ועל כן "ההערכה הופכת לתהליך שטחי שאין לו השפעה של ממש על פרקטיקת ההוראה" (p.xii). Little (2009) מחזקת את דברי Goe ושותפותיה (2008) בדבר הצורך לקדם הערכת מורים מקיפה המבוססת על מגוון ממדים בעבודת ההוראה, וסוקרת במאמרה חמש מסגרות להערכת מורים שזיהתה בספרות המחקרית ככאלו המתאפיינות בגישות מקיפות (comprehensive) וחדשניות (innovative):

(1) **Teacher Advancement Program (TAP)** - משלבת תהליכי הערכה ותגמול פנים בית-ספרי (Solmon et al., 2007), נהוגה במדינות רבות בארה"ב.

(2) **The Framework for Teaching (FFT)** - מסגרת קונצפטואלית שפיתחה שרלוט דניאלסון (Danielson, 2009), מופעלת במדינות רבות בארה"ב ובעולם, מקובלת גם במחקרים של ה-OECD, לדוגמה במחקר ה-TALIS, ומתאפיינת בהיותה כלי מחווני המתאר התנהגויות של מורים ברמות ביצוע שונות, בהתייחס למרכיבי הערכה שונים.

(3) **The Professional Compensation System (ProComp)** - בדנור שבארה"ב (Hezel Associates, 2009) פועלת מערכת תגמולים למורים שפותחה בשיתוף בין המחוז (district) לנציגי המורים. המערכת משלבת מספר מרכיבים: המורה קובע את היעדים להישגי תלמידיו, עלייה בהישגים במבחנים הארציים, תוצאות הערכת הביצועים של המורה, התפתחות מקצועית, השלמת תואר מתקדם או תעודה ומילוי תפקידים מרכזיים.

(4) **Peer Assistance and Review (PAR)** – מיועדת להעריך מורים המשמשים מעריכים ומנחים לעמיתיהם ומבצעים הערכה מעצבת ומסכמת למורים חדשים ולמורים ותיקים (Escamilla, Clarke, & Linn, 2000).

(5) **Beginning Educator Support and Training Program (BEST)** – פועלת בקונטיקט שבארה"ב, משמשת להערכת מורים מתחילים (Connecticut State Department of Education, 2009).

המשותף לחמש מערכות אלו הוא גישת הערכה מקיפה ולא מקוטעת, תוך התמקדות בפעילויות ובתהליכים המלמדים על התפוקה החשובה באמת: קידום הלמידה בקרב התלמידים. למערכות אלו יש קריטריונים משותפים רבים, התואמים גם סטנדרטים שהוגדרו במערכות מובילות אחרות להערכת מורים (כמו NBPTS, INTASC). זהו סימן חיובי המעיד כי יש הסכמה בדבר מרכיביה של הוראה אפקטיבית (Little, 2009, p.11).

בפורטוגל (Santiago, et al., 2009), הרציונל שבבסיס מודל הערכת המורים הוא שההערכה נועדה למטרות מעצבות ומסכמות גם יחד. ההערכה משמשת לצורך התפתחות מקצועית ושיפור פרקטיקת ההוראה, וכן כוונת לקידום מקצועי ולאחריותיות (למשל לחידוש חוזה, העברה לבית ספר אחר, כניסה למסלול מורה בכיר). מודל ההערכה כולל מגוון כלי הערכה ומקורות אינפורמציה, ובהם מסמכים המעידים על הצבת יעדים מחייבים לכל מורה, באישור הנהלת בית הספר; הערכה עצמית שבה דנים המעריך והמוערך, הכוללת את תרומת המורה להשגת היעדים - בעיקר אלו המתייחסים לשיפור בתפוקות הלמידה; כלי סטנדרטי המתעד את ביצועי המורה בהתייחס למדדים השונים; תצפית בכיתה; אופציה לקיום ריאיון אישי, ועוד. ההערכה נעשית לא רק על ידי המנהל, אלא גם על ידי בעלי תפקידים, מורים בכירים וכן ועדה בית-ספרית. תוצאות ההערכה משמשות הן להערכה מעצבת והן להתקדמות בקריירה.

גם באנגליה הוחל בעת האחרונה (2007) ביישום של סטנדרטים מקצועיים, בדומה לכלי של שרלוט דניאלסון (FFT), הכולל קריטריונים לפיתוח מקצועי על פני חמש רמות ביצוע של הוראה. המערכת האנגלית תוכננה במקור למטרות מסכמות, והערכת ביצועי המורים שימשה לקבלת החלטות בנוגע לקידום מקצועי ולתוספת שכר. אולם, ביקורות שהועלו בנוגע להוגנות של תהליך ההערכה והחשש מהשפעותיו השליליות על ביצועי המורים עצמם הובילו להבלטת הדגש על הערכה מעצבת ולחיזוק הקשר בין הערכת ביצועי המורה לבין התפתחותו המקצועית ויעדי בית הספר (Isoré, 2009).

דוגמה להערכה המבוססת על תמונה מורכבת של עבודת המורה היא מערך הערכת מורים של המועצה הלאומית לקביעת סטנדרטים מקצועיים בהוראה בארה"ב - National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)<sup>1</sup> שהוקם בשנת 1987. צוות מטעם המורכב מחוקרים ומורים מומחים עסק בפיתוח סטנדרטים שהגדירו כיצד תיראה הוראה במיטבה (accomplished teaching) ביותר מ-30 תחומי הוראה ובמגוון מקצועות לימוד ושלבי גיל. תהליך ההערכה בנוי על איסוף עדויות בדבר השגת הסטנדרטים המצופים בעבודת המורה. כל המועמדים לתהליך הערכה זה נדרשים להשלים שני מרכיבים מרכזיים: פורטפוליו הכולל עדויות על עבודת המורה בכיתה, והערכת ידע תוכן (content knowledge) באמצעות מבחן ממוחשב. מורים שבחרו להשתתף

<sup>1</sup> <http://www.nbpts.org>

בתהליך ההערכה של ה-NBPTS (ההשתתפות בתהליך היא וולונטרית ובתשלום) מעידים, למשל, כי ניתוח דרכי העבודה שלהם ושל התלמידים לנוכח הסטנדרטים המקצועיים שיפר את איכות הערכתם בנוגע לתהליכי הלמידה של תלמידיהם, וכי הם אימצו דפוסי פעולה חדשים הנגזרים מסטנדרטים אלו (A Teacher Solutions Team, 2008). זאת ועוד: מורים שעברו את תהליך ההערכה ב-NBPTS מעידים כי השתפרו ברמת הידע שלהם בתחום הדעת, בתכנון וביצוע ההוראה, בניהול הכיתה וכן בהערכה ובתמיכה בכל הנוגע ללמידה בקרב תלמידיהם (Darling-Hammond, 2010).

אחד המרכיבים השכיחים ביותר בהערכת מורים כיום הוא התצפית בשיעור ומתן משוב המקדם למידה של המורה. תצפיות בכיתה הן מקור המידע (הראיה) השכיח ביותר שנעשה בו שימוש בארצות ה-OECD - אם האמריקניות (כמו קנדה, ארה"ב), אם האירופיות (כגון דנמרק, צרפת, אירלנד, ספרד) ואם האסיאניות (כגון אוסטרליה, יפן, קוריאה). תהליך זה מאפשר לצפות ולהיווכח אם המורה מאמץ את הפרקטיקות המתאימות במקום העבודה השכיח שלו: הכיתה (Isoré, 2009). עם זאת נדרשת הכשרה מקצועית של המעריכים. במחקר שנערך בשיקגו, ואשר בחן את הפיילוט של הכנסת תהליך הערכה מקיף חדש המבוסס על המסגרת הקונצפטואלית של דניאלסון (FFT) ועל תצפיות בכיתה, נמצא כי בהינתן הכשרה מתאימה למעריכים (למנהלי בתי הספר ולמעריכים חיצוניים), הם מצליחים לזהות מורים שאינם "משביעי רצון" בפרקטיקות ההוראה שלהם (8% לעומת 0.3% בכלי הקודם) (Satain, Stoelinga & Krone, 2010).

בדוח מחקר מקיף שכותרתו "The Widget Effect" נסקרו ממצאים על הערכת מורים ב-12 מחוזות חינוך גדולים בארבע מדינות בארצות הברית. מהממצאים עולה כי מערכות הערכה קיימות המבוססות על תצפיות בכיתה אינן מצליחות לאבחן את השונות בין המורים, וכי רוב רובם של המורים (99%) דורגו ברמת "משביעי רצון" ("satisfactory") בסולם בינארי. במערכות הערכה שבהן נעשה שימוש בסולם רחב יותר, 94% מהמורים דורגו בשתי הדרגות הגבוהות של הסולם, ורק 1% דורגו ברמת "לא משביעי רצון" ("unsatisfactory") (Weisberg et al., 2009). בעקבות זאת, רבים רואים בתצפיות בכיתה כלי שאינו מתאים לבדיקת יעילותם של המורים, ומשם קצרה הדרך לניסיון לבדוק את יעילות המורים על סמך הישגי תלמידיהם.

## 2.2. מודלים להערכת מורים המבוססים על תפוקות התלמיד:

בשנים האחרונות נעשה ניסיון, בעיקר בארה"ב - בעקבות הדגש על אחריותיות, לקשר בין התקדמות בהישגי התלמידים לבין ביצועיו של מורה ספציפי באמצעות מודלים סטטיסטיים המכונים "מודלים של הערך המוסף" (Value Added Models - VAM) (Braun, 2005). ביקורות רבות נשמעות על השימוש במודלים אלו להערכת ביצועיהם של המורים (Darling-Hammond, 2010; Hinchey, 2010), תוך הדגשת חוסר היציבות של הישגי תלמידים כמדד לאיכות המורה. הטענה היא שההישגים מודדים גורמים נוספים מעבר ליכולת ההוראה של המורה, גם כשמשתמשים בשיטות סטטיסטיות כדי לשלוט במשתנים כגון מאפייני התלמידים, משאבים הניתנים בבית הספר או בבית, והשפעה של מורים, מדריכים והורים על הלמידה (Kane, 2010).

מודלים אלו לוקים ברמה גבוהה של "רעש" מחקרי, ועשויים להיות מוטים במידה רבה על ידי פעולות שמורים מבצעים או החלטות פדגוגיות שאינן ניתנות למדידה בשיטות אלו (Rockoff & Speroni, 2010). למשל, מורים

נבחרים לא אחת ללמד בכיתות מאתגרות יותר, וביצועיהם בוודאי יהיו שונים אילו לימדו בכיתות או בבתי ספר טובים יותר; הלמידה בקרב התלמידים מושפעת לא רק מהמורה, אלא גם מהיחסים בין התלמידים בכיתה או מאקלים הלמידה הכיתתי; הלמידה מושפעת גם ממאפייני בית הספר, כגון כמות המשאבים העומדים לרשותו או מדיניות המחוז שהוא משתייך אליו (Braun, 2005). מגבלות נוספות של מודלים אלו מתייחסות לעובדה כי המורה מקדם בהוראתו גם נושאים נוספים מלבד הישגים לימודיים, וכן החשש כי השימוש במודלים אלו יביא לדגש יתר על הוראה של הידע שעליו בוחנים. נוסף על כך, פריטי המבחנים לא בהכרח עומדים בדרישות הסטטיסטיות/פסיכומטריות של מודלים אלו (VAM), והם אפשריים רק במקצועות לימוד שקיימת בהם מערכת מבחנים המאפשרת זאת (Kane et al. 2011a). זאת ועוד: מאחר שיש הסכמה כי נדרשות לפחות שלוש שנים של מידע על הישגי התלמידים על מנת להגיע לרמה מספקת של עקביות להערכת המורה, השימוש בהישגים אינו יכול לשמש להערכת מורים חדשים ולהחלטה על מתן או אי-מתן קביעות בהוראה, שהיא צורך מרכזי בהערכת מורים (Darling-Hammond, 2010).

תהליך ההערכה הנהוג בסינסינטי (Taylor & Tyler, 2011) Teacher Evaluation System (TES), שפותח לפני כעשור בשיתוף ארגוני המורים, משלב הערכת מורים המבוססת על תצפיות בשיעורים יחד עם הישגי תלמידים. זהו תהליך שנתי המבוסס על לפחות ארבע תצפיות בשיעורים ומתן ניקוד לכל שיעור. הערכת השיעורים נעשית תוך שימוש בכלי הערכה (FFT) המבוסס על המחווון שפיתחה שרלוט דניאלסון (Danielson, 2009). שלוש מהתצפיות נעשות על ידי "מורים עמיתים" מבתי ספר אחרים, ותצפית אחת על ידי המנהל. "מורים עמיתים" הם מורים מנוסים שנבחרו בין היתר בזכות ההערכה הגבוהה שקיבלו ב-TES. הם משמשים מעריכים במשרה מלאה למשך שלוש שנים, ולאחריהן הם חוזרים להוראה בכיתה. כל המעריכים והמנהלים מחויבים להשתתף בקורס הדרכה אינטנסיבי ולציין במדויק דוגמאות מצולמות של ביצועי מורים בכיתות. במחקר עדכני על מודל הערכה זה נמצאה שונות בין המורים שהוערכו על ידי מורים עמיתים, וכן נמצא כי פרקטיקות של מורים, כפי שנמדדו בצינוני TES, מצליחות לנבא שונות בקידום הישגי תלמידים בשפה ובמתמטיקה (Kane, Taylor, Tyler & Wooten, 2011b).

במחוז הילסבורו (Hillsborough County) בפלורידה החלו בשנים האחרונות להשתמש בכלי הערכה חדש המבוסס גם הוא על הכלי של שרלוט דניאלסון. הכלי כולל ארבע רמות ביצוע ולכל אחת מהן ניתן ניקוד בין 0 ל-3. המודל להערכת מורים מורכב מהערכת עמיתים (30% מהציון), הערכת מנהל (30%) והישגי תלמידים (40%). מורים חדשים מוערכים בשנה הרביעית לצורך קביעות, וכל שאר המורים מוערכים אחת לחמש שנים. מנהלים, מנטורים/עמיתים ונציגי המחוז נדרשים לעבור הדרכה אינטנסיבית במהלך הקיץ, בטרם יחלו בהפעלת כלי ההערכה<sup>2</sup>.

בווינגטון DC החלה לפעול בשנת 2009-2010 מערכת להערכת מורים (IMPACT) המדרגת את ביצועי המורים על בסיס: (1) הישגי תלמידים; (2) חמש תצפיות במורה בשנה (שלוש ע"י מנהל בית הספר (teachers' administrators) ושתיים ע"י מעריך מומחה ולאחר כל תצפית מתקיימת שיחת משוב על השיעור); (3) שיתוף פעולה ועבודת צוות בבית-הספר; (4) פיתוח מקצועי כולל מדיניות בית-ספרית, תקשורת מכבדת עם עמיתים,

<sup>2</sup> המידע מאתר האינטרנט: <http://communication.sdhc.k12.fl.us/empoweringteachers/?p=568>

תלמידים, הורים והקהילה<sup>3</sup>. בעקבות הפעלת מערך הערכה חדש זה פוטרו מאות מורים ורבים אחרים קיבלו הודעה שאם לא ישפרו את ביצועיהם בשנה הבאה עלולים להיות מפוטרם גם כן (Banchemo, 2011).

פרויקט רחב היקף אחר של קרן גייטס (Gates Foundation) בשם: Measures of Effective Teaching (MET) החל לפעול בארה"ב בשנת 2009. מטרת הפרויקט היא לשפר את איכות המידע שיש לאנשי מקצוע בתחום החינוך, במדינות ובמחוזות שונים בארה"ב, על יעילות ההוראה של מורים, על מנת שיוכלו לשפר את המהימנות וההוגנות של התצפיות במורים היכולות לשמש למטרות שונות, כולל מתן משוב למורה, התפתחות מקצועית ושיפור מתמשך (MET, 2010). במסגרת פרויקט זה נאספים מקורות המידע הבאים: (1) הישגי תלמידים; (2) תצפיות מצולמות בכיתה (4 תצפיות לכל מורה בשנה), רפלקציה של המורה על השיעור וניתוח התצפיות ע"י מעריכים מקצועיים בעזרת חמישה כלי עזר שונים לניתוח השיעור ובנוסף הכלי לניתוח שיעור של ה-NBPTS; (3) מבחן על הידע הפדגוגי של מורים במתמטיקה (שחובר ע"י ה-ETS) הבוחן את יכולת המורה לזהות ולאבחן תפיסות שגויות של תלמידים בשיעור; (4) תפיסות תלמידים את אוירת ההוראה בכיתה; (5) תפיסות מורים את סביבת העבודה שלהם והתמיכה בהוראה להם זוכים בבית הספר. הפרויקט פועל במדינות שונות בארה"ב ולאחרונה (יולי 2011) החליטה המחלקה לחינוך במדינת ניו-יורק (NYSED) להצטרף לפרויקט זה.

מהספרות עולה כי גוברת ההסכמה שהדרך שבה מוערכים מורים במרבית המדינות כשלה ביכולתה להשפיע על הישגי התלמידים ועל פרקטיקות ההוראה של המורים. המחקרים מחזקים את הטענה ולפיה מערכות ההערכה אינן אפקטיביות בדרך כלל, מאחר שאינן מצליחות לצייד את המורים במידע הנדרש לשיפור ההוראה; הן מתבססות במידה רבה על תצפיות מעטות של מנהלים שאינם מוכשרים לכך כמות, ובעיקר אינם מצליחים להבחין בין רמות ביצוע שונות של מורים (Satian, Stoelinga & Krone, 2010).

שינוי דפוסי הפעולה של מורים והשבת פרקטיקות ההוראה הם גם נושא למחקר בין-לאומי בשנים האחרונות. מחקר TALIS<sup>4</sup>, מחקר בינלאומי שנערך על ידי ה-OECD, בוחן פרקטיקות הוראה ולמידה מנקודת מבטם של מורים ומנהלים. ממחקר זה עולה, בין השאר, כי הערכת מורים במדינות שהשתתפו במחקר בשנת 2009 נעשית יותר כהערכה פנימית בבית הספר ופחות כהערכה חיצונית, וכי רוב המורים מדווחים באופן חיובי על תהליכי הערכת מורים. הם נוטים לדווח כי תהליכים אלו הוגנים וכי סייעו לעבודתם, הגבירו את שביעות רצונם מהעבודה ואף הובילו לשינויים ספציפיים בדרכי הוראתם. הנושאים החשובים להערכה שצוינו היו יחסי מורה תלמיד, הכרה והבנה של פרקטיקות הוראה, ניהול כיתה וידע והבנה בתחום הדעת. הממצאים מחזקים את הטענה כי בהערכה פנים בית-ספרית יש פוטנציאל רב לשיפור בית-ספרי, ומצביעים על חשיבותו של משוב על ההוראה כעל אחד הנושאים המקדמים מקצועיות של מורים. ברוב המדינות שהשתתפו במחקר TALIS ב-2009 נמצא שאין קשר בין הערכת המורים לבין היבטים כספיים או קידום בקריירה (OECD, 2009c).

<sup>3</sup> המידע מאתר האינטרנט

[http://dcpa.dc.gov/DCPS/In+the+Classroom/Ensuring+Teacher+Success/IMPACT+\(Performance+Assessment\)/An+Overview+of+IMPACT](http://dcpa.dc.gov/DCPS/In+the+Classroom/Ensuring+Teacher+Success/IMPACT+(Performance+Assessment)/An+Overview+of+IMPACT)

<sup>4</sup> Teaching and Learning International Survey (TALIS) הוא מחקר העוסק בשאלה שמעסיקה מערכות חינוך רבות: "מהי הוראה אפקטיבית ומה מאפיין אותה"? המחקר יספק השוואה בינלאומית בהתייחס לשאלה זו ולהקשרים הבית-ספריים המקדמים הוראה אפקטיבית. שאלוני המחקר הועברו בפעם הראשונה בשנה"ל 2007-2008 ב-23 מדינות. ישראל תשתתף במועד השני לקיום המחקר (2013).



### 3. תהליך פיתוחו של הכלי להערכת מורים בישראל

זה שנים רבות, מנהלים ומפקחים בישראל מעריכים מורים ומנהלים כל אחד בדרכו, בזמנים שונים, בכלים שונים ובהתייחס להיבטים שונים. במסגרת הסכם "אופק חדש", שהגדיר מחדש את מסגרת העבודה ואת שכר המורים בישראל, נחתם בשנת 2008 הסכם בין משרד החינוך, משרד האוצר והסתדרות המורים בישראל. בהסכם נכלל גם מרכיב של הערכה מסכמת למורים, מנהלים וסגני מנהלים, כחלק מהנדרש מהם לקבלת קביעות ולעלייה בסולם הדרגות החדש<sup>5</sup>. לדוגמה, הסעיף המתייחס לעלייה בדרגות הגבוהות של מורים באופק חדש קובע:

(ה) התנאים המצטברים לקידום לדרגות 7 עד 9 הינם:

- (1) שהייה בדרגה הקודמת במשך פרק זמן כקבוע בסעיף קטן (ו);
- (2) עמידה בקריטריונים שנקבעו על-ידי משרד החינוך, כמפורט במכתב של משרד החינוך להסתדרות המורים מיום 25.12.08.
- (3) תוצאות ההערכות של המורה, שבוצעו בהתאם להנחיות מקצועיות של משרד החינוך (שיסתייע ברשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה)) כפי שייקבעו מעת לעת, בהיועצות מוקדמת עם הסתדרות המורים, שיש בהן כדי להמליץ על קידומו של המורה (עמ' 16)<sup>6</sup>.

על פי הסכם אופק חדש, לשם קבלת/אי-קבלת קביעות (בשנה השלישית לעבודתו של המורה) ובמעבר לדרגות הגבוהות: 7, 8, 9 (לאחר כ-13 שנות ותק ויותר), נדרשת הערכה מסכמת. בשנים שבין קבלת הקביעות לבין קבלת הדרגות הגבוהות (2-6) יתקיימו תהליכים של הערכה מעצבת למורים, כחלק מהטמעת תהליכי הערכת מורים מתמשכים לשם זיהויים ומיקודם של צורכי התפתחותם המקצועית. הצורך בהערכה מסכמת ומעצבת כחלק מרצף הקריירה של מורים ומנהלים מִזְמָן למעשה הליך הערכה רצוף, מסודר ואחיד לכלל המערכת, ומאפשר את הטמעתה של שפה משותפת להערכת עובדי ההוראה והניהול במערכת החינוך בישראל. בשנים תשע"א-תשע"ב נעשית הפעלה ניסיונית של הכלי להערכת מורים. תהליך הערכה זה מקיף את כלל המורים המועמדים לקביעות ומדגם מייצג של מורים בדרגות שונות על פני סולם הקידום המקצועי החדש.

ההחלטה להפעיל וליישם תהליך להערכת מורים ומנהלים התקבלה במשרד החינוך, בכפוף לאמור בהסכם, והטמעת התהליך נתונה לאחריותה של לשכת המשנה למנכ"ל משרד החינוך. ועדת היגוי ייעודית שהוקמה לעניין זה, הכוללת נציגי מטה ומחוזות, מלווה את התהליך מתחילתו. בספטמבר 2010 הוקם מטה המוביל את המהלך הארצי להטמעה והפעלה של מערך להערכת עובדי ההוראה והניהול במשרד החינוך. בימים אלו שוקד הצוות על כתיבת נוהל מפורט המאגד את השלבים והתפקידים השונים בתהליך הערכת מורים.

הנחת היסוד שבבסיס תהליך ההערכה היא שתהליך זה, תוך שיתופם ומעורבותם הפעילה של המורים והמנהלים, יסייע לשפר את איכות ההוראה, לקדם את הלמידה, את החינוך ואת רווחת התלמידים, ולפתח את זהותם המקצועית של המורים. ביסוסם של תהליכי הערכה אלו על תרבות ארגונית שבמרכזה נורמות וקודים אתיים מחייבים של כבוד, אמון, הוגנות, דיאלוג רפלקטיבי ושותפות, יהיה נדבך חשוב בהבניית קהילה מקצועית בית-ספרית הממוקדת בשיפור מערכת החינוך ובקידומה. כפועל יוצא מכך, הנחות היסוד של תהליך הערכת מורים הן:

<sup>5</sup> הסכם "אופק חדש" מתייחס למורים המשתייכים להסתדרות המורים בכלל בתי הספר היסודיים בישראל ובחלק מחטיבות הביניים בארץ.

<sup>6</sup> מתוך אתר האינטרנט של משרד החינוך לאופק חדש:

[/http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Ofek/MaBaofek/Heshkemim](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Ofek/MaBaofek/Heshkemim)

1. לפתח בבית הספר תרבות ואורחות חיים שבהם תהליכי ההערכה והמשוב הם אמצעי מעצב ומסכם לקידום ההוראה, הלמידה וההתפתחות המקצועית.
2. להציב מדדי איכות ורמות ביצוע מוסכמים ברמה ארצית, שימשו שפה מנחה משותפת בתהליך הערכתם של צוותי ההוראה והניהול.
3. להגביר את הזיקה בין תהליכי הערכה מעצבים לשיפור ביצועים לבין הגברת האחראיות (accountability) כערך מנחה בעבודת המוערכים.
4. לפתח שיח רפלקטיבי המקדם למידה ובוחר באופן ביקורתי את הסוגיות המוסריות ואת ההצלחות, הקשיים והאתגרים שבתהליך ההערכה.
5. לבצע הערכה מעצבת ומסכמת לעובדי הוראה תוך הסתמכות על מגוון ראיות.

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) התבקשה לפתח עבור המשרד כלים להערכת מורים, מנהלים וסגני מנהלים<sup>7</sup>. במאמר זה נתמקד בכלי להערכת מורים.

בעקבות לימוד המבנה של כלי הערכה אחרים בעולם ובחינת הסטנדרטים ו/או המדדים המרכזיים המשמשים להערכת מורים בארץ ובעולם, הוחלט להתמקד בארבעה מדדי הצלחה להוראה במיטבה. מדדים אלו משקפים את מורכבות עבודתו של המורה ומאפשרים ליצור שפה משותפת בין כלל הגורמים במשרד החינוך (מפקחים, מנהלים, מורים, מדריכים ואנשי מטה) בכל הנוגע לביצועים המצופים ממורה. אחד ההישגים, כבר בשלב פיתוחו של הכלי להערכת מורים, הוא שזו הפעם הראשונה במערכת החינוך בישראל התקבלה הסכמה על מדדי ההצלחה הנדרשים ממורה "טוב".

להלן תיאור מדדי-על ומדדי משנה בכלי להערכת מורים (בנספח 1 מובא תיאור מפורט יותר של המרכיבים בכלי). מדדים אלו ישרתו לא רק את תהליכי ההערכה, אלא גם את תהליכי ההכשרה והפיתוח המקצועי של מורים.

**מדד-על 1: תפיסת תפקיד ואתיקה מקצועית הכולל מרכיבים העוסקים בהזדהות עם תפקיד ההוראה והחינוך; מחויבות לארגון ולמערכת.**

**מדד-על 2: תחום הדעת הכולל מרכיבים העוסקים בידע בתחום הדעת ובהוראתו.**

**מדד-על 3: תהליכים לימודיים וחינוכיים הכולל מרכיבים העוסקים בניהול השיעור וארגונו; דרכי הוראה, למידה והערכה; סביבה תומכת למידה.**

**מדד-על 4: שותפות בקהילה מקצועית הכולל מרכיבים העוסקים בקהילה מקצועית בית-ספרית; קהילה מקצועית בתחום הדעת.**

בדומה לכלים אחרים להערכת מורים, כגון The Framework for Teaching שפותח ע"י שרלוט דניאלסון (Danielson, 2009), הכלי להערכת מורים בישראל בנוי כמחווון (rubric) ובו תיאורים התנהגותיים של כל אחד ממרכיביו, על פני שלוש רמות ביצוע: **בסיס, מיומן ומצטיין**. כמו כן מתוארת רמת ביצוע **מתחת לרמת הבסיס**,

<sup>7</sup> במקביל לפיתוח הכלי להערכת מורים הוחל בפיתוחם של כלים להערכת יועצות חינוכיות ולהערכת גננות, ובהתאמתו של הכלי להערכת מורים גם למורי החינוך הגופני, למורים בחינוך המיוחד ולבעלי תפקידים אחרים באופן חדש.

המתייחסת למורים שאינם עומדים בדרישות הסף המצופות ממורה<sup>8</sup>. להלן דוגמה לפירוט התנהגויות מצופות ממורה על פני ארבע רמות ביצוע:

---

<sup>8</sup> בשלב זה עדיין לא פותחה רמת ביצוע "אמן", מאחר שלא התקבלה החלטה מה מאפיין מורה אמן. בשנת תשע"א, שנת ההפעלה הניסיונית של הכלי, ניתנה האפשרות לציין רמת "אמן" במרכיבים שבהם ביצעו של המורה עולים על המתואר ברמת "מצטיין", והמנהל התבקש לתאר ביצועים אלו במלל חופשי.

### מדד-על 3: תהליכים לימודיים וחינוכיים

מרכיבים	מתחת לרמת בסיס 0	רמת בסיס 2,1	רמת מיומן 4,3	רמת מצטיין 6,5	אומן 7
<b>3.2 דרכי הוראה, למידה והערכה (הל"ה)</b>					
הוראה דיפרנציאלית לקידום המחויבות כללית לתלמידים	<ul style="list-style-type: none"> <li>מתייחס אל הכיתה ואל התלמידים כאל מיקשה אחת. אינו מתייחס לשוני בצרכים, בקצב הלמידה או ביכולות של התלמידים.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>יש התחלה של הוראה דיפרנציאלית (שוני בצרכים, בקצב הלמידה או ביכולות של התלמידים) וכו' באמצעות הגדרת יעדים שונים המבטאים מחויבות לקידום למידת תלמידים שונים.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>יש ביטויים בחלק מהשיעורים להוראה דיפרנציאלית באמצעות מחויבות להתאמת תהליכי התיאורך למיצוי יכולות התלמידים.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ההוראה הדיפרנציאלית שיטתית ושוטפת ונעשית באמצעות מחויבות להתאמת תהליכי התיאורך למיצוי מיטבי של יכולות כלל התלמידים.</li> </ul>	
מגוון דרכי הוראה, למידה והערכה	<ul style="list-style-type: none"> <li>משתמש במגוון דל של שיטות ואמצעים בהוראה.</li> <li>לא ברור הקשר בין האמצעים לבין מטרות השיעור.</li> <li>משתמש בכלי הערכה אחידים (שהם בעיקרם מבחנים) לכל התלמידים.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>משתמש בשיטות ובאמצעים שונים להוראה (הוראה פרונטאלית, דיון, מטלות, שימוש בעזרים שונים וכו') המתאימים למטרות השיעור.</li> <li>משתמש גם בכלי הערכה נוספים, פתוחים, באופן נקודתי.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>משתמש במגוון שיטות, אמצעים ומסגרות בהוראה (ובכללם: שאלות ודוגמאות, מטלות הוראה-למידה, שיעורי בית, ייצוגים ועזרים, שימוש באופנויות שונות, מסגרות למידה אישיות וקבוצתיות) למטרות השיעור ולצורכי התלמידים.</li> <li>משתמש בשיטות ובכלים מגוונים (מבחן, מטלה, בכתב/בע"פ, אישי/קבוצתי, מסכם/מעצב) להערכת כישורים שונים, בהלימה לתהליכי ההוראה והלמידה.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>משתמש באופן יצירתי בשיטות, מסגרות ואמצעים מגוונים וחדשניים (ובכללם: שאלות ודוגמאות, מטלות הוראה-למידה, שיעורי בית, ייצוגים ועזרים, שימוש באופנויות שונות, מסגרות למידה אישיות וקבוצתיות) למטרות השיעור ולצורכי התלמידים.</li> <li>לצד שיטות וכלים שגרתיים של הערכה (מבחן, מטלה בכתב/בע"פ, אישי, קבוצתי, מסכם, מעצב וכו') משלב מרכיבי הערכה עצמית של התלמידים ו/או הערכת עמיתים בתהליך המשוב וההערכה.</li> </ul>	

השימוש בכלי הערכה מחווי נותן מענה מסוים למתח שבין הערכה מעצבת להערכה מסכמת. המחווה מאפשר הערכה מעצבת בכך שהוא מתאר את ההתנהגויות המצופות על פני רצף הפיתוח המקצועי, וכן מאפשר להבחין בין איכויות שונות של ביצוע בהוראה, לצמצם במידה מסוימת את הפער בין הערכה אובייקטיבית להערכה סובייקטיבית, ולזהות חוזקות וחולשות כחלק מההתפתחות המקצועית של המורה. זאת לעומת כלי המבוסס על סולם מספרי, שאין בו הסכמה על הביצועים/ההתנהגויות המצופים ממורה בשלבים שונים בסולם. את תהליך הפיתוח ליווה גם המתח שבין רמת הדיוק של הכלי לבין מידת היישומיות שלו. פיתוח הכלי נעשה מתוך רצון לשקף תמונה מורכבת ככל האפשר של ההוראה על מרכיביה השונים, וזאת כנגד הרצון (ואף הצורך) להעריך באופן תמציתי, קצר, ידידותי וניתן ליישום.

עם השלמת הגרסה הראשונה של הכלי, הכוללת תיאורים התנהגותיים לכל אחד ממרכיביו, הוצג הכלי במסגרות שונות ורבות לשם קבלת הערות: בוועדת ההיגוי של משרד החינוך להערכת עובדי ההוראה; ביום סדנה בהשתתפות נציגי מטה משרד החינוך, ובכללם נציגי המינהל הפדגוגי (אגפי הגיל, המגזרים השונים, שפ"י ועוד), כוח אדם בהוראה, מינהל חברה ונוער, מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי, מינהל חמ"ד, מפקחים וגורמים רלוונטיים אחרים במשרד ומחוצה לו; במפגשים עם נציגי הסתדרות המורים וארגון המורים; בקבוצות מיקוד של מפקחים, מנהלים, מורים ואנשי אקדמיה; במספר מסגרות להכשרת מורים, וכחלק מתהליך פנימי של פיתוח מקצועי בית-ספרי. הצגת הכלי במסגרות אלו אפשרה לשתף גורמים שונים בתהליך ולשפר את הכלי לנוכח ההערות בדבר מדדי ההצלחה, מרכיביהם השונים והתיאורים ההתנהגותיים עצמם.

המורים מוערכים על ידי המנהלים. במהלך פיתוחו של הכלי ובמסגרת הדיונים עם ועדת ההיגוי של המשרד הוחלט כי בשלב זה לא יכלול התהליך הערכת מורים על ידי עמיתיהם ועל ידי תלמידיהם, ואף לא מבחני ידע למורים. עוד הוחלט כי הערכת המורים לא תתבסס ישירות על הישגי תלמידיהם, וזאת בעיקר משום שהספרות המחקרית מצביעה על הבעייתיות של מודלים המנסים לקשור בין הישגי תלמידים לבין איכות עבודתו של המורה (Hinchey, 2010; Darling-Hammond, 2010).

גם בפיתוח הכלי להערכת מנהלים התקיים תהליך דומה: הצוות שהוקם לשם פיתוחו כלל, נוסף על נציגי ראמ"ה, משרד החינוך ונציגי האקדמיה, גם נציגים של מכון "אבני ראשה" למנהיגות בית-ספרית בישראל, בתור מומחים בתחום. הכלי להערכת מנהלים נבנה בזיקה להגדרת התפקיד החדשה של מנהלים שפיתח המכון. תשע"א היא שנת הפעלתו הניסיונית, ולפיכך לא יובא כאן פירוט בעניינו.

#### 4. אבני דרך מרכזיות בתהליך פיתוח מודל חדש להערכת מורים בישראל

השנים תשע"א ותשע"ב הן שנות הפעלה ניסיונית של הכלי להערכת מורים בהיקף רחב. בשנת תשע"א הוקמה במשרד החינוך יחידה להערכת עובדי ההוראה והניהול, באחריות לשכת המשנה למנכ"ל, המופקדת על הפעלתו והטמעתו של התהליך בבתי הספר. בהתאם לנוהל להערכת מורים, שיפורסם בעתיד כחוזר מנכ"ל, הערכת המורים היא תהליך שנתי המבוסס על איסוף שיטתי של מידע על עבודת המורה. תהליך זה נתון לאחריותו של מנהל בית הספר, ובמהלכו נדרש המנהל לקיים לפחות שלוש תצפיות מתועדות במורה (שתיים בכיתה מלאה ואחת בשעה פרטנית) ולאסוף חומרים רלוונטיים אחרים המלמדים על ביצועיו. בנוהל מפורטים שלושת השלבים הנדרשים לביצוע תצפית במורה:

(א) טרם ביצוע התצפית יקיים המנהל שיחה עם המורה ויקבל ממנו מידע על השיעור שבו הוא עומד לצפות.  
(ב) המנהל יצפה בשיעור מלא של המורה ויתעד אותו. הוא יכול להשתמש ב"כלי עזר לתצפית בשיעור"<sup>9</sup> או בכל כלי עזר אחר לתיעוד השיעור.

(ג) לאחר התצפית יקיים המנהל שיח פדגוגי עם המורה על השיעור, תוך התמקדות בנקודות חוזק ובנקודות לשיפור בעבודת המורה.

התהליך כולל גם הערכה עצמית של המורה, על בסיס אותם מדדי-על ותוך הצגת ראיות לתפקודו. המורה מתעד את הערכתו העצמית במערכת המתוקשבת בלי שהמנהל המעריך רואה הערכה זו. בטרם יסתיים התהליך מתקיימת שיחת משוב מסכמת בין המנהל למורה, על בסיס ההערכה שעשה כל אחד מהם, ונידונים בה ההסכמות והפערים שבין הערכותיהם. בשיחה זו ניתנת למורה הזדמנות להגיב (בע"פ ו/או בכתב) על ההערכה ולהיות שותף בניסוח יעדים אישיים להמשך התפתחותו המקצועית. בתהליך הערכה זה מנהל בית הספר יכול לקבל חוות דעת מגורמים רלוונטיים נוספים המכירים את עבודת המורה המוערך (כגון רכז השכבה או רכז המקצוע).

בטרם הופעל תהליך ההערכה פותחה מערכת מתוקשבת להערכת מורים בידי מינהל תקשוב ומערכות מידע במשרד החינוך<sup>10</sup>. מבנה המערכת מאפשר לתעד את התצפיות של המנהל בכיתת המורה המוערך, לתעד נקודות ראויים לציון במהלך תהליך ההערכה השנתי, וכן להעריך את המורה באופן מתוקשב על פני כלל המרכיבים בכלי ובעתיד לצרף ראיות המעידות על ביצועיו. המערכת כוללת את סך ההיגדים הנכללים בכלי, ובכך מחזקת את הקשר שבין הערכת המורה לבין ביצועיו. המנהל והמורה מתעדים את ההערכה – הערכה מסכמת או הערכה עצמית, בהתאמה – במערכת המתוקשבת, בלי שהאחד צופה בהערכה של האחר.

#### **מדדי הצלחה בהערכת מורים והתפתחות מקצועית:**

חוקרים שונים (Danielson & McGreal, 2000; Weisberg et al., 2009; Darling-Hammond, 2010) מציינים את החשיבות של ביסוס הקשר בין תהליכי הערכת מורים לבין תהליכי הפיתוח המקצועי שלהם. אחת המסקנות מתהליכי הערכת מורים שהופעלו בארה"ב היא כי "יש לראות במערכות ההערכה והפיתוח המקצועי של מורים תהליכים הממשיכים זה את זה" (Danielson & McGreal, 2000) (as continuing processes). הערכת המורה היא תהליך מתמשך. לאורך השנים יש צמתים שבהם נדרשת הערכה מסכמת, אך התהליך אינו מסתיים אלא מתמשך לאורך השנים, ומאפשר לצבור עדויות על עבודת המורה וליצור זיקה מתמשכת בין ביצועיו לבין צורכי הפיתוח המקצועי שלו. לדברי ויינברג ושותפיו (Weisberg et al., 2009), אפילו המערכת הטובה ביותר להערכת מורים תיכשל אם המידע שיעלה מתהליכי הערכה שלה לא יוביל לתוצאות – כגון החלטה על קידום או ההחלטה מה יהיה הפיתוח המקצועי של המורה.

היחידה להערכת עובדי ההוראה והניהול במשרד החינוך - בשיתוף נציגים מאגפי הגיל, מהכשרה ופיתוח מקצועי, ממכון "אבני ראשה" ומראמ"ה - אחראית על הדרכת הגורמים הרלוונטיים במשרד ויישומם של תהליכי הערכה אלו בקרב מפקחים, מנהלים, מנחים ומורים. במהלך שנת תשע"א השתתפו מפקחים מובילים

<sup>9</sup> "כלי עזר לתצפית בשיעור" פותח השנה בידי צוות המטה להערכת עובדי הוראה כדי לסייע בידי מנהלים בתיעוד התצפיות.  
<sup>10</sup> המערכת המתוקשבת עודנה זמנית, ובמקביל מתנהל פיתוח של מערכת מתוקשבת קבועה.

ומנחים ממכללות ומאוניברסיטאות במספר ימי למידה מרוכזים שהוקדשו להיכרות עם תהליך הערכת המורים ועם כלי ההערכה. במקביל, כמעט כל מנהלי בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים קיבלו הדרכה על תהליך הערכת המורים, במסגרת הפיתוח המקצועי של המפקח עם מנהליו (בהיקף של כ-30 שעות) ובסיוע מנחים חיצוניים. במקביל התקיימו מפגשים עם פורום ראשי המכללות האקדמיות לחינוך ועם ראשי התכניות להכשרת פרחי ניהול לשם הצגת תהליך ההערכה והכלי להערכת מורים. אחד היעדים המונחים לפתחה של היחידה להערכת עובדי ההוראה והניהול במשרד החינוך הוא להגביר זיקות אלו בין מדדי ההצלחה ותהליכי ההכשרה, ההדרכה והפיתוח המקצועי של מורים על פני כל רצף הקריירה המקצועית שלהם.

## 5. תובנות וקולות ראשוניים מהשדה

ההתנסות הראשונה בהפעלת תהליך הערכת מורים ובכלי להערכת מורים הייתה בשנת תש"ע, במחקר חלוץ שנערך בשלושת החודשים של סוף שנת הלימודים (מרץ-מאי 2010) בכל המחוזות והמגזרים. 139 מנהלים העריכו 254 מורים<sup>11</sup>. מחקר חלוץ זה לווה במחקר הערכה שנועד לבדוק תפיסות בנוגע לאיכות הכלי להערכת מורים, וכן לנסות ולעמוד, כבר בשלב ראשוני זה, על תהליכי הטמעתו של הכלי ועל השלכותיו על בית הספר. מחקר ההערכה כלל ראיונות עומק מובנים למחצה עם 33 מהמנהלים ועם 59 מהמורים (כל מנהל העריך מורה אחד עד שניים). נוסף על כך נעשה סקר עמדות בקרב כלל המשתתפים במחקר החלוץ. על שאלון הסקר השיבו 113 מנהלים ו-96 מורים.

ממחקר זה עולה כי בקרב מנהלים ומורים רווחת תפיסה חיובית מאוד בנוגע לכלי ולתהליך ההערכה המוצע. רבים מהמראיינים, מנהלים ומורים כאחד, ציינו את היותו כלי הערכה מקיף מאוד, רב-ממדי, ממצה ומקצועי. כן הייתה הסכמה רחבה בקרב המנהלים כי הכלי המוצע מתייחס אל מכלול עולמות התוכן הרלוונטיים לתפקיד המורה, וכולל את כל ממדי הפעילות. יש הסכמה כללית כי הוא טוב ויעיל יותר ממגוון הכלים ששימשו עד עתה. מורים ומנהלים שיבחו את ההתייחסות הרחבה אל המרכיבים השונים בעבודת המורה, הנתפסים כרלוונטיים ביותר לעבודת המורה, ואת הפירוט הרב של ההתנהגויות השונות בכל אחת מרמות הביצוע.

רבים מהמנהלים ומהמורים, ובעיקר מורים חדשים (כפי שעלה בראיונות העומק), עמדו על המרכיבים המעצבים הטמונים בכלי זה. ראשית, תהליך ההערכה יוצר **תשתית טובה לדיאלוג מנהל-מורה**, מתוך ראייה רב-ממדית של תפקיד המורה. הכלי המפורט מאפשר דיאלוג פורה בכל אחד מהמרכיבים בכלי ובפירוט ההתנהגויות המצופות בכל רמת ביצוע, וכך להבהיר את הציפיות מהמורה (ציפיות עצמיות וציפיות של המנהל) ולהסכים במשותף על התנהגותו בפועל. שני הציטוטים הבאים מדגימים את נקודת המבט של מורה ומנהלת על הדיאלוג ביניהם, תוך הדגשת תרומתו של הכלי לדיאלוג ממוקד והחשיבות הרבה של ביסוס יחסי אמון:

<sup>11</sup> כל מנהל התבקש להעריך שני מורים - מורה במהלך שלוש שנות עבודתו הראשונות, ומורה בעל ותק של 13 שנה ויותר. 115 מנהלים ביצעו שתי הערכות, ו-24 ביצעו הערכה אחת.

"...היה מצוין... כי ישבנו ודיברנו בצורה גלויה ואז יכולנו גם להעלות נקודות שלא הייתי מעלה על עצמי קודם כי הייתי מכניס את עצמי בין הפטיש לסדן. אבל לא היה אכפת לי לחשוף את עצמי כי דיברנו בצורה דוגרית, ויש בינינו אמון. אין מה לעשות, הבסיס של הכלי הזה זה אמון. אם אין לך אמון במנהל שהוא לא ישתמש בזה נגדך, אתה בבעיה. אף מורה לא יחשוף ולו נקודה אחת בעייתית, אם אין לו אמון..." (מורה).

"...אני חושבת ש...מה שמאפיין אותו הוא התהליך של שיחה מקדימה, של צפייה, של שיחה לאחר הצפייה. יש איזשהו דיאלוג מתמשך בין המורה למנהל. אני חושבת שזה דבר שהוא מבורך, הוא גם, הוא מבורך כי הוא מאוד ממוקד...הוא מאפשר דיאלוג באמת באמת ממקום מאוד מאוד מאוד נכון..." (מנהלת)

שנית, כלי ההערכה מבהיר מה מצופה ממורה בישראל, מציב סטנדרטים גבוהים ומתווה מסלול להתפתחות אישית ומקצועית. היבט זה עלה ממנהלים, אך גם, במידה רבה, ממורים צעירים. רבים מהמורים החדשים אמרו שהכלי מבהיר להם היטב את האופקים שאליהם הם יכולים לקדם את עצמם ואת איכות הוראתם, וכן את ההתפתחות המקצועית המצפה להם. מקצת המרואיינים אמרו שבכלי מופיעים מרכיבי תפקיד שהם חדשים בעבורם, כלומר הם לא חשבו שזה חלק מהמצופה מהם, ובמובן זה תפסו מחדש את תפקידם כרחב ומאתגר הרבה יותר.

"...קודם כל זה שכשאתה עובר על כל המרכיבים כאן ועל המדדים, אתה רואה בעצם מה אתה אמור גם לעשות. זאת אומרת יש כאן דברים שהסתכלתי ואמרתי או קיי, יש כאן מקום לשיפור... וזה עוד כלי בשבילי, מעבר למה [שהמנהלת] מעריכה אותי, כדי לדעת אם אני עובדת כמו שצריך..." (מורה)

שלישית, כלי ההערכה מנחיל שפה ומושגים משותפים להערכה וקריטריונים אובייקטיביים לקידום: עניין זה עלה הן מצד מנהלים והן מצד מורים. מנהלים נטו יותר לדבר על הרמה הכלל-מערכתית ועל יצירת אחידות בין בתי ספר, ואילו מורים נטו יותר לדבר על המסגרת הבית-ספרית. בעיני מקצת המורים נתפס הכלי כאמצעי המחייב מנהלים לפעול על בסיס אובייקטיבי ולכן לא יוכלו לקדם מורים באופן שרירותי ללא הצדקה מספקת.

"...הכלי הזה נתן לי בעצם את העוגנים הייטי מגדיר את זה. עוגן בקרקע. או קיי, היה נחמד, היה סבבה, באופן כללי היו בעיות כאלו, היו דברים טובים כאלו, באופן כללי. עכשיו בוא נרד לקרקע, פה היו הנקודות הטובות פה. זאת אומרת הוא מאוד הצביע. הוא לא שיחק באוויר..." (מורה)

הממצאים לעיל תואמים ממצאים של מחקרים אחרים בעולם המדגישים את חשיבות הכשרתם של המעריכים. מהמחקר עולה כי יש חשיבות רבה להכנה מקיפה ומסודרת שמבהירה למנהלים ולמורים את מטרות התהליך, מייצגת ומנהירה את הכלי, מתרגלת את השימוש במערכת המתקשבת ונותנת כלים למרכיבי הדיאלוג והתהליך המעצב של הערכת המורים.



## 6. דיון וסיכום

במאמר זה סקרנו בקצרה את המהלכים המרכזיים המופעלים כיום בישראל במסגרת תהליכי הערכת מורים. אחד המאפיינים הבולטים של תהליך זה הוא העובדה כי הצורך בהערכת מורים נבע מהסכם "אופק חדש", שהגדיר מחדש את מסגרת העבודה ושכר המורים, אך יש בו פוטנציאל להשפעה מערכתית מעבר לכך. ליטל (Little, 2009) מצביעה על מספר מאפיינים הכרחיים העשויים להוביל ליישום מוצלח של רפורמת הערכה מקיפה. בחלק זה נדון במאפיינים אלו בזיקה לתהליכים המתקיימים בישראל.

אחת הנקודות המרכזיות בהטמעה מיטבית של מערכת להערכת מורים היא הצורך לבסס בקרב הגורמים הפועלים במסגרתה את ההכרה כי המערכת פועלת באמינות ובשקיפות, וכי לא ייעשה בה שימוש לרעה. לשם כך, מציעה ליטל (Little, 2009), יש לשתף מספר רב ככל האפשר של בעלי עניין בתהליך הפיתוח, ולוודא כי המערכת משמעותית עבור כל מי שמעורב בה. כפי שתואר לעיל, תהליך פיתוח הכלי להערכת מורים, ובמיוחד ההסכמה על ארבעת מדדי-העל להוראה במיטבה, נעשה תוך שיתוף פעולה של כלל הגורמים הרלוונטיים במשרד החינוך ומחוצה לו. התפיסה העומדת בבסיס תהליך ההערכה היא שהכלי להערכת מורים על מרכיביו השונים יהיה חשוף לכלל המעורבים בתהליך. עם זאת, בשלב זה מדדי ההצלחה אינם בהכרח תואמים את הידע והמיומנויות המוקנים ללומדים במסגרות ההכשרה להוראה, והמורים החדשים אינם מכירים מדדי הצלחה אלו על בוריים. יש לבסס תהליך של היכרות מעמיקה עם מדדי ההצלחה למורים, בכל מסגרות ההכשרה להוראה, וזאת כדי להוביל את כלל מערכת החינוך 'לדבר' בשפה משותפת שתבהיר את ההתנהגויות המצופות ממורים כבר בשלב שבו הסטודנט או הסטודנטית בוחרים להצטרף למסגרת ההכשרה להוראה (מטיאש, 2010).

כדי לוודא שתהליכי הערכת מורים יהיו משמעותיים עבור המוערכים, יש לבסס תהליכים המחזקים ומקדמים הפקת תועלת מנתוני הערכת מורים ולחברם לתהליכי הפיתוח המקצועי שלהם. דוגמה לכך היא ניתוח משותף של תצפית בשיעור. בימי ההכשרה שנערכו השנה למפקחים, למנחים ולמנהלים, נערכה תצפית משותפת בשיעור מצולם ונעשה ניתוח משותף של ההתנהגויות הנצפות. פעילות זו מאפשרת להעלות למודעות נקודות מבט שונות ופרשנויות שונות, לדון במשותף במרכיביו השונים של כלי ההערכה, להעלות למודעות את הנטייה הראשונית לשיפוטיות, להבחין בין תיאור ההתנהגויות לבין הערכתן, ועוד. כל אלו מקדמים דיון מעמיק בחדרי מורים ובקרב מנהלים בדבר מהותה של הוראה במיטבה (שולמן, 2010).

סוגיה נוספת בהקשר זה היא השאלה אם המנהל יהיה המעריך היחיד, או שיש לפתח צוות הערכה שיוביל, בשיתוף עמו, את תהליכי הערכת המורים בבית הספר ויהיה שותף פעיל בתהליכים אלו ובהטמעתם. תהליך ההערכה המופעל כיום כולל גם שלב של הערכת עצמית של המורה. ההערכה העצמית היא שלב מהותי בביסוס האמינות והשקיפות של התהליך, ומאפשרת חיזוק תהליכי רפלקציה אישיים של המורה על עבודתו כמו גם של צוותי מורים על עבודתם.

מרכיב נוסף הנדרש לשם הטמעה מיטבית של מערכת הערכת מורים הוא לוודא כי מדדי ההצלחה ידועים וברורים למורים וכי המורים חשים שמדדים אלו מבטאים מרכיבים של הוראה באיכות גבוהה (Little, 2009). על המעריכים לעבור הכשרה הולמת לפני ביצוע ההערכה ובמהלכה (קורלנד, 2010). כדי להתחיל בהכשרת המעריכים (המנהלים) הוחל השנה בהכשרת מפקחים מובילים ומנחים ממוסדות להכשרת מורים. ימי ההכשרה התמקדו בהיכרות עם הכלי להערכת מורים ועם תהליך ההערכה, והוחל בביסוס שפה מקצועית משותפת לפיתוח מקצועי של מורים. מפקחים ומנחים אלו מעבירים ידע זה לכלל המנהלים, במסגרת הפיתוח המקצועי

הנדרש מהם במהלך השנה. בהמשך יש להעמיק תהליכי הכשרה אלו כך שיגבירו את הפקת התועלת מנתוני ההערכה לטובת פיתוח מקצועי בית-ספרי ו/או כלל-מערכת.

כך, למשל, במחקר המלווה את המחקר החלוץ בשיקגו (9-2008), שבו הוחל בהערכת מורים על בסיס כלי ההערכה של שרלוט דניאלסון, נמצא כי נדרשת למנהלים תמיכה והדרכה בנוגע למרכיבים שונים בכלי (למשל: הערכת התקשורת בין המורה לתלמידים, מעורבות תלמידים בלמידה ושימוש בהערכה בהוראה), וכי המנהלים מתקשים להעריך מרכיבים מסוימים לעומת אחרים (Satain, Stoelinga & Krone, 2010). גם בישראל, במהלך המחקר החלוץ (תש"ע), הצביעו המנהלים על תחומים שקשה להם להעריך לעומק; למשל - בקיאות מורים בתחום הדעת או מידת ההתעדכנות של המורה בשיטות חדשניות. בהקשר זה **נדרשת הכשרה מקיפה** של כלל הגורמים המעורבים בכל הנוגע לשלב המשוב ולדיאלוג שבין המעריך למוערך, כדי לחזק את הקשר שבין ההערכה המעצבת לשיפור ההוראה ולפיתוח המקצועי של המוערכים. האופן שבו המשוב ניתן ותוכנו של המשוב הם בעלי חשיבות מכרעת, ואין ספק שאלו מחייבים למידה והתנסות.

מרכיב שלישי הנדרש להטמעה מיטבית של הערכת מורים, לדבריה של ליטל, הוא הצורך **להשתמש במספר כלים להערכת מגוון ההיבטים התורמים להוראה טובה. הוראה היא התנהגות מורכבת המערבת מגוון של יכולות ומיומנויות.** אל מול ההסכמה בדבר מרכיביה של הוראה טובה, נותרו שאלות רבות בנוגע לסוגיה מה חשוב יותר וכיצד אפשר למדוד זאת. שילובם של מספר כלי הערכה שונים המעידים על רמת הביצוע של המורה יעזור בביסוסה של מערכת שכלל הגורמים העוסקים בהכשרה ובפיתוח מקצועי של מורים יוכלו לסמוך עליה. נכון למועד כתיבתו של מאמר זה, תהליך הערכת המורים מתבסס על איסוף מגוון רב של עדויות על עבודת המורה, ובכלל זה לפחות שלוש תצפיות על עבודתו בכיתה/בקבוצה פרטנית. לשם כך פותח כלי עזר לתצפית בכיתה שאמור לסייע למנהלים בביצוע התצפיות ובתיעודן. לצד אלו עולה הצורך להבנות פורטפוליו המעיד על עבודת המורה, כולל הנחיות מקיפות על תכולתו והקריטריונים להערכת טיבו.

אשר לשימוש במגוון מדדים להערכת עבודתו של המורה, במחקר החלוץ (תש"ע) עלה הקושי לבדד את הערכת המורה מתוך ההקשר הבית-ספרי, ועלו טענות כי ישנם מדדים שהערכתם תלויה במידה רבה בתרבות הבית-ספרית. למשל, בנוגע לכתיבת תכנית עבודה ומעקב אחר מימושה טענו מרואיינים כי מרכיב זה רלוונטי יותר לבתי ספר שיש בהם תרבות הערכה מובנית ומפותחת, ופחות לבתי ספר שבהם תרבות זו אינה קיימת. כך גם עלתה סוגיית שיתופם של ההורים. יש בתי ספר בעלי תרבות ארגונית ששיתוף ההורים הוא מרכיב משמעותי ומרכזי בה, ואילו בבתי ספר אחרים שיתוף ההורים הוא מינימלי. מכאן שהערכת מורה בתחומים כגון אלו תלויה בתרבות ובהקשר הבית-ספרי לא פחות ואולי אף יותר משהיא תלויה בביצועיו ובהתנהגותו שלו. דוגמאות אלו ממחישות את הפוטנציאל של תהליכי ההערכה להעלות למודעות דיונים ערכיים וחינוכיים העוסקים ביעדים ובדרישות ממורים בבית הספר וממערכת החינוך כולה.

הטמעה מיטבית של הערכת מורים תיעשה אם היא תהיה חלק **ממערכת קשרים מערכתית שתבטיח כי תהליכי הערכת המורים יהיו קשורים לסטנדרטים בהוראה, לפיתוח מקצועי ולתמיכה במורים.** ברגע שמערכת הערכה מתחילה לפעול, היא צריכה להיות קשורה להחלטות בנושא כוח אדם (משאבי אנוש) כגון קביעות, פיטורים, תגמול ועוד. יש ליצור קשר בין תהליכי הערכת מורים לבין פיתוחם המקצועי וליצור הזדמנויות לקידום בקריירה בתוך ההוראה. רפורמת "אופק חדש" אכן מבנה קשר ברור בין הערכת מורים לבין קביעות בהוראה ועלייה לדרגות הגבוהות שיש עמן תגמול כספי. עם זאת, יש מקום לבחון את הקשר שבין תהליכי הערכת המורים לבין יצירת הזדמנויות נוספות לקידום המקצועי, כדוגמת הגדרת תפקידי הוראה מתקדמים יותר.

כדי לקדם את הטמעת התהליך יש לפעול להטמעתו כבר בשלב של הכשרת המורים. מוסדות להכשרת מורים נדרשים לבחון תהליך הטמעה זה בשלושה מרכיבים: (א) ההזדמנות ללמוד את ה"חומר" המוערך בכלי ההערכה: האם "תכנית הלימודים" וה"הוראה" שקיבלו המורים (במוסדות ההכשרה ותוך כדי ביצוע התפקיד) אפשרו להם ללמוד את ה"תכנים" וה"מיומנויות" המוערכים? למשל, מיומנויות וכישורים לפיתוח חשיבה מסדר גבוה, להערכת לומדים או לשימוש בטכנולוגיות תקשוב; (ב) ההזדמנות להתכונן להערכה: האם המורים המוערכים קיבלו לפני תחילת ביצועה את כל המידע הנדרש להם כדי שתהליך ההערכה יהיה הוגן? (ג) ההזדמנות "להיבחן" בתנאים הוגנים ואחידים: בשנים הבאות יש צורך לבדוק בראייה מערכתית באיזו מידה תהליך ההערכה מופעל באופן המאפשר תנאים כאלה (Birenbaum, 2007).

בימים אלו מסתיימת שנת הפעלה ניסיונית ראשונה של הערכת מורים בתהליך ההערכה החדש בישראל, ובפתח עומדת שנת הפעלה ניסיונית שנייה. כמו כל תהליך חדש הוא מתאפיין בהתלהבות רבה מחד גיסא ובהתנגדויות ובחששות מאידך גיסא. אך ללא ספק יש בתהליך זה פוטנציאל (א) לביסוסה של שפה מערכתית משותפת המתייחסת למאפייניה של פדגוגיה טובה ושל מורה "טוב"; (ב) למיקוד בפעולות המצופות ממורים לקידום תהליכי למידה והוראה מיטביים; (ג) להגדרה ממוקדת של מסגרות הפיתוח המקצועי הנדרשות למורים, תוך חיזוק הקשר בין הערכת ביצועי המורה לבין צורכי הפיתוח המקצועי העולים מהם.

כדי למצות את הפוטנציאל הטמון בתהליכים אלו נדרש שיתוף פעולה אמיץ בין הגורמים השונים הפועלים במערכת החינוכית, והכרה בכך שהטמעה מיטבית של תהליכים אלו תארך מספר שנים.

## ביבליוגרפיה :

- מטיאש, י. (2010). אלה המבינים : צמיחת הידע בהוראה, *הד החינוך*, כרך פ"ה, גיליון 01, עמודים 54-55.
- ליבמן, צ. (2010). טובים על פי דרכם, *הד החינוך*, כרך פ"ה, גיליון 01, עמודים 56-58.
- קורלנד ח. (2010). מנהלים מעריכים מורים - בין תפיסה לביצוע, עיונים במנהל וארגון החינוך, אוניברסיטת חיפה, כרך 31, עמודים 271-323.
- שולמן, ל.ס. (2010). אלה המבינים : צמיחת הידע בהוראה, *הד החינוך*, כרך פ"ה, גיליון 01, עמודים 50-42.
- A Teacher Solutions Team (2008). *Measuring What Matters*, The Effects of National Board Certification on Advancing 21<sup>st</sup> Century Teaching and Learning. A *Teacher Solutions* report by 10 National Board Certified Teachers Center for Teaching Quality.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, McKinsey & Company.
- Banchemo, S. (2011). Hundreds of Teachers Are Dismissed in Washington for Poor Performance, *The Wall Street Journal*, 16, July, 2011.  
<http://online.wsj.com/article/SB10001424052702304203304576448181206833902.html?KEYWORDS=STEPHANIE+BANCHERO>
- Birenbaum, M. (2007). Evaluating the Assessment: Sources of Evidence for Quality Assurance, *Studies in Educational Evaluation*, 33, 29-49.
- Braun, H.I. (2005). *Using Student Progress to Evaluate Teachers: A Primer on Value-Added Models*, The Educational Testing Service.
- Connecticut State Department of Education. (2009). *A Guide to the BEST Program for Beginning Teachers 2008-2009*. Hartford, CT: Author.
- Crowe, E. (2010). *Measuring What Matters: A Stronger Accountability Model for Teacher Education*, Washington: Center for American Progress.
- Danielson, C., & McGreal, T.L., (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*, ETS, Princeton.
- Danielson, C. (2009). A Framework for Learning to Teach. *Educational Leadership* 66(8). Retrieved from:  
[www.ascd.org/publications/educational\\_leadership/summer09/vol66/num09/A\\_Framework\\_for\\_Learning\\_to\\_Teach.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/summer09/vol66/num09/A_Framework_for_Learning_to_Teach.aspx).

- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating Teacher Effectiveness, How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching*. Center for American Progress.
- Escamilla, P., Clarke, T., & Linn, D. (2000). *Exploring Teacher Peer Review*. Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices. Retrieved from: [www.nga.org/Files/pdf/000125PEERREVIEW.pdf](http://www.nga.org/Files/pdf/000125PEERREVIEW.pdf).
- Goe, L., Bell, C. & Little, O. (2008). *Approaches to evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality, ETS, Learning Point Associates & Vanderbilt University.
- Hezel Associates. (2009). *Quality Compensation for Teachers: Summative Evaluation*. Syracuse, NY: Author. Retrieved from: <http://www.leg.state.mn.us/docs/2009/other/090321.pdf>
- Hinchey, P.H. (2010). *Getting Teacher Assessment Right, What Policymakers Can Learn from Research*. National Education Policy Center, Penn State University.
- Isoré, M. (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Education Working Paper No. 23.
- Kane, T. (2010). *Testimony before the U.S. Senate Health, Education, Labor and Pensions Committee*.
- Kane, T. J., Taylor, E.S., Tyler, J.H. & Wooten A. L. (2011a). "Identifying Effective Classroom Practices Using Student Achievement Data." *Journal of Human Resources*, Vol. 46(3): 587–613
- Kane, T. J., Taylor, E.S., Tyler, J.H. & Wooten A. L. (2011b). Evaluating Teacher Effectiveness: *Education Next*, Vol. 11(3): 55-60. [www.educationnext.org](http://www.educationnext.org)
- Little, O. (2009). *Teacher Evaluation Systems. The Window for Opportunity and Reform*. National Education Association, Research Department
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 32 (2), 13-23.
- MET (2010). *Working with Teachers to Develop Fair and Reliable Measures of Effective Teaching*, Bill & Melinda Gates Foundation.
- Mitchell, K.J., Robinson, D.Z., Plake, B.S., Knowles, K.T., (2001). *Testing Teacher Candidates: The Role of Licensure Tests in Improving Teacher Quality*. Washington, DC: National Academy Press.

- Rockoff, j., Speroni, C. (2010). *Subjective and Objective Evaluations of Teacher Effectiveness*. New York: Columbia University.
- OECD (2009a). *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers, International Practices*.  
OECD publications may be found on line at:  
[www.oecd.org/publishing/corrigenda](http://www.oecd.org/publishing/corrigenda)
- OECD (2009b). *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and examples of Country Practices*.
- OECD (2009c). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS (Teaching And Learning International Survey)*
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2007). *Classroom assessment scoring system (Observational Protocol Manual)*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Satain L., Stoelinga.,S.R. &Krone., E (2010). *Rethinking Teacher Evaluation, Findings From The First Year Of The Excellence In Teaching Project In Chicago Public Schools*. Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago Urban Education Institute. [www.ccsr.uchicago.edu](http://www.ccsr.uchicago.edu)
- Santiago, P., Roseveare, D., Amelsvoort, G., Manzi, J. & Matthews, P. (2009). *Teacher Evaluation in Portugal*, OECD Review Sartain, L., Stoelinga, S.R. & Brown, E. (2009). *Evaluation of the Excellence in Teaching Pilot, Year 1 Report to the Joyce Foundation*, The Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago.
- Sclafani, S. (2009). *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers*. OECD publications.
- Solmon, L. C., White, J. T., Cohen, D. & Woo, D. (2007). *The Effectiveness of the Teacher Advancement Program*. Santa Monica, CA, and Washington, DC: National Institute for Excellence in Teaching. Retrieved from:  
[www.tapsystem.org/publications/publications.taf?page=reports](http://www.tapsystem.org/publications/publications.taf?page=reports).
- Taylor, E.S. & Tyler, J.H. (2011). *The Effect of Evaluation on Performance: Evidence from Longitudinal Student Achievement Data of Mid-Career Teachers*, National Bureau of Economic Research Working Paper 16877,  
<http://www.nber.org/papers/w16877>
- Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J. & Keeling, D. (2009) *The Widget Effect. Our National Failure to Acknowledge and Act on Differences in Teacher Effectiveness*. The New Teacher Project.

**מדד-על 1: תפיסת תפקיד  
ואתיקה מקצועית**

**הזדהות עם תפקיד ההוראה**

- מחויבות להצלחת כל התלמידים בהיבטים הקוגניטיבי, הרגשי, הערכי והחברתי
- מכוונות להטמעת ערכים וביטויים בתהליכי הוראה-למידה
- קוד התנהגות ואתיקה מקצועית

**מחויבות לארגון ולמערכת**

- השקעה בהוראה
- השתלבות בפעילויות/משימות בית-ספריות
- שותפות עם גורמי סיוע
- אחריותיות / כתיבת תכנית עבודה ומתן דין וחשבון על ביצועה
- שותפות ומעורבות הורים בהיבט החינוכי-לימודי

**מדד-על 2: תחום הדעת**

**ידע בתחום הדעת ובהוראתו**

- בקיאות בתחום הדעת
- הכרת תכנית הלימודים של תחום הדעת
- התאמת משאבים ותהליכי הוראה למאפייני תחום הדעת
- קישור לתחומי דעת אחרים
- שימוש בשפה מקצועית
- תכנון ההוראה והלמידה תוך התייחסות לקשיים אופייניים

**מדד-על 3: תהליכים  
לימודיים וחינוכיים**

**תכנון ההוראה וארגונה**

- הגדרה של מטרות השיעורים
- התנהלות השיעורים : מבנה, ניצול זמן וגמישות

**דרכי הוראה. למידה והערכה**

- עבודה דיפרנציאלית וקידום למידת כל התלמידים
- מגוון דרכי הוראה, למידה והערכה
- טכנולוגיות תקשוב (ICT)
- הפעלות לטיפול חשיבה מסדר גבוה
- פעולות ליצירת מעורבות של תלמידים
- מעורבות התלמידים בפועל ויחסי גומלין בכיתה
- מתן משוב מקדם למידה
- משוב לשיפור ההוראה

**סביבה תומכת למידה**

- חזות הכיתה וארגונה
- סביבה לימודית מפעילה
- קביעת כללים בארגון הכיתה וניהולה
- מהות הקשר מורה-תלמיד ושגרת מפגשים

**מדד-על 4: שותפות  
בקהילה מקצועית**

**קהילה מקצועית בית ספרית**

- למידה משותפת ורפלקציה

**קהילה מקצועית בתחום הדעת**

- השתתפות במסגרות לפיתוח מקצועי ויישום הלמידה
- מעורבות בקהילת תחום הדעת