

## הפעלה והערכה של יוזמה חינוכית - שילוב בין תיאוריה לפרקטיקה בתהליך הכשרת מנהלים

### מבוא

המודלים המסורתיים הרווחים בהכשרת פרחי ניהול מבוססים על תפיסת הניהול הממוקדת במושגים כגון "יעילות חינוכית" (educational efficiency), "מצוינות", ו"אפקטיביות" (effectiveness) (Maxy, 1985; Rozenholts, 1998). לטענת מקסי (Maxy, 1998), שורשי המסורת של הכשרת המנהלים באוניברסיטאות צמחו מתפיסתו של הפילוסוף טיילור (Frederic Winslow Taylor) אודות המנהל המדעי (scientific management). היישום המודרני של התפיסה לשפת המעשה הובילה דורות של פוזיטיביסטים וביהייביוריסטים לפיתוחו של מכניזם חסר הומניות הממוקד בשליטה, שעוצב לתורת "התיאוריה המערכתית" (System Theory) ו"תרבות ארגונית" (organizational culture) (Evers & Lakomski, 1996; Maxy, 1998). תורת ה-T.Q.M. (total quality management), כהשקפתו של דמינג, הולידה - מצדה - מנגנוני שליטה הממוקדים במצוינות מערכתית שעניינה העיקרי הוא התוצר (Bonstingl, 1992).

מגמת הפיתוח של תורת ה-T.Q.M., עבור ארגונים דינמיים, אמנם מייחסת חשיבות לקיומו של תהליך התפתחותי - להבדיל ממדידת ההישג בלבד - אולם גם היא שוקלת ומודדת את הצלחתו של תהליך חינוכי בדקדקנות יתרה באמצעות קריטריונים קבועים מראש, המספקים אמות מידה להערכת הצלחה או כישלון (Bonstingl, 1992, p.25).

המושגים השונים הרווחים בהגדרת מערכות חברתיות וארגונים - יש בהם לא רק משום מאבחנים לשוניים. השפה הנקוטה בהגדרת המושגים משקפת מסורת ותפיסת עולם תרבותית המזינה את המנהיגות, הניהול,

\* ד"ר רויטל היימן היא מורה בקורס מנהלים במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין ומנחה מורי מורים בתחום מחקר פעולה.  
הגב' מיכל בן יצחק היא מנהלת בית הספר גילה א' בירושלים ומדריכת הכשרה מעשית במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

דרכי העבודה ויחסי האנוש המתקיימים בארגון. לדוגמה, המושגים המגדירים את תפקודם של ראשי הארגון מייצגים את התפיסה: ניהול (management) מתד או הנהגה (leadership) מאידך. ה"מנהל" ממוקד במשימה, במערכת ובתוצאות, ואילו ה"מנהיג" ממוקד ביחסי האנוש ובהנהגת הארגון בממד האנושי. תפיסת התפקיד משפיעה הן על אופן הפעולה והן על מדידת ההישגים. מרכיבים חברתיים כגון תרבות, יחסי כוחות ותקשורת בין-אישית הם בעלי אופי סמוי, בלתי פורמלי ולא מוחשי, המקשים על אפיונם והערכתם, בעוד משאבים כלכליים הם מוחשיים וניתנים לכימות ולמדידה מדויקים.

לאחרונה, עם פריחת האסכולה הפוסט-מודרניסטית, החלה רווחת הנטייה להבין ולפרש מערכות תרבותיות ואנושיות במושגים של ארעיות ויחסיות תרבותית ובהקשר לחברה ולמקום. תפיסה זו, שחלחלה גם למערכות החינוך, משפיעה על תפיסת הארגון החינוכי ועל תפקידי המנהיג. ביטוי מעשי לכך בתהליכי הכשרת המנהלים אפשר למצוא, למשל, בהתכוונות תכניות ההכשרה לפיתוח הנהגה בעלת תפיסה פלורליסטית, אתנו-דמוקרטית, המאפשרת העצמת הארגון באמצעות התחשבות בתרבויות המשנה המרכיבות אותו וביצוע תהליכים דמוקרטיים בעת קבלת החלטות. מובן שמדדי ההצלחה של ארגון דמוקרטי ופלורליסטי שונים בתכלית ממדדי ההצלחה של ארגונים ממוקדי משימה (שרן ושחר, 1990; פוקס, 1995; Maxy, 1998). ברוח זו, הפוסט-מודרניסטים טוענים כי ההכשרה של מנהיגים ומנהלים במערכות חברתיות צריכה לצמוח מתוך הקונטקסט ולהתייחס אליו. לדבריהם, ראייה ניהולית אינה מתפתחת במנותק מהסיטואציה הקונקרטית; להפך, היא צומחת מתוכה. אסטרטגיות ניהוליות אינן מתקיימות בתוך חלל ריק; הן מיושמות בסביבה חיה ולכן עליהן להיות מוזנות מהתנאים המקומיים תוך הבנת מערך הכוחות, הלחצים והאפשרויות הקיימות במערכת. ברוח זו הציע קקלה מודל להבנת מערכת חינוך, שכינהו בשם מודל "אפשרויות השדה" (field possibilities), והוא מתחשב בממדים החברתיים והכלכליים בעת ניתוח מרחב ניהולי (Kekale, 1998):

1) הממד התחיקתי והמעמדי הרשמי (formal laws and status);

2) מקורות המימון;

3) המקורות האנושיים והיכולות האנושיות (human competence), כלומר

מאגר כוח האדם;

4) הממד התרבותי;

5) ממד הכוחות והאינטרסים.

מודל זה מאפשר למנתח להבין את הרמות השונות של הארגון, ובד בבד לבנות תמונה היוריסטית של מרחב הפעולה.

דנהם (Dunham, 1995) מצטט דו"ח אשר בחן בעיות בניהול בתי הספר בארה"ב (School Teachers Review Body Report, 1993:6). מסקנות הדו"ח מתייחסות אמנם לבתי הספר שם, אך נראה שניתן להסיק מהן לגבי מצוקות מערכת החינוך בישראל ולגבי הכשרת המנהל. הדו"ח מצביע על כשלונותיה של המנהיגות בבתי הספר. לטענתו, המנהיגות המוסדית אינה מדגישה די הצורך את קידום הישגי התלמיד היחיד; לעתים קרובות מדי החלטות ניהוליות שהתקבלו ברמה מערכתית אינן מבוצעות הלכה למעשה; כישוריהם של בעלי תפקידי הביניים במערכות של בית הספר אינם ממוצים ואינם באים לידי ביטוי משמעותי, ובתי הספר נכשלים בהצבת יעדים ברורים בהנעת שינויים.

### **למידה, התנסות ורכישת מיומנויות ניהול**

הדיון בלמידה התנסותית מוזכר כבר אצל דיואי; הוא ראה בהתנסות חלק מתהליך העיצוב של ההתנהגות האנושית במונחים של ערכים ואיכויות (Dewey, 1934). דיואי טען שידע הוא חסר תועלת אם רכישתו אינה מלווה בפיתוח החשיבה המאפשרת להטמיע את משמעותו ואת הקשריו. טיילר (Tyler, 1949) הדגיש שאין זהות בין התנסות לימודית לבין התוכן והפעילות שמזומנים למתנסה. למידה היא תוצאה של אינטראקציה המתרחשת בין הלומד לבין התנאים הסביבתיים החיצוניים שהוא מגיב אליהם. היא מתרחשת באמצעות התנהגות אקטיבית ופסיבית של הלומד וההתנסויות שהלומד חווה. זהו תהליך פנימי שאינו רק תוצאה של מה שמסופק לו חיצונית (Tyler, 1949, 1950; Madause & Stuffelbeam, 1989). לפי קונלי וקלנדינין (Connelly & Clandinin, 1995), התנסות לימודית משולבת בחוויה אישית פנימית. לדבריהם, החוויה הפנימית של הלומד היא הקובעת את משמעות ההתנסות, ולפיכך היא יכולה להיות מתוכננת ומובנית בידי גורם חיצוני, אך גם ספונטנית וחסרת מבנה.

זהר (1996) מסכמת מחקרים של פרקינס, סולומון ואחרים (עמ' 56-63) הנוגעים לפיתוח והעברה של מיומנויות חשיבה. לדבריה, מיומנויות חשיבה, אסטרטגיות לפתרון בעיות וביצועים מקצועיים - אי-אפשר להעבירם באותה איכות משדה פעולה אחד למשנהו. פיתוח מיומנויות ושיקולי דעת

ייחודיים הם לקונטקסט הפרקטיקה, ותרגומם למערכות אחרות יתבטא ברמת מיומנות נמוכה. עקב כך, פיתוח מנהיגות חינוכית חייב להיות מעוגן בקונטקסט הרלוונטי תוך תרגול שיקולי דעת והתמודדויות אמיתיות ככל האפשר על מנת שתהליך ההכשרה יהיה רלוונטי, אותנטי, ירחיב את הרפרטואר המקצועי ויאפשר לתרגל שיקולי דעת מקצועיים באופן שיטתי.

## גישור בין תיאוריה לפרקטיקה במחקר פעולה

התפיסה המסורתית מניחה שידע מדעי המזין את התיאוריות ימצא את דרכו לעולם המעשה וישפר את העשייה החינוכית. תהליך זה מכונה בשם "הפצה ויישום של הידע" (dissemination & utilization of knowledge). מהשקפה זו נובע מסלול חד-כיווני המקשר בין התיאוריה לבין המעשה: ייצור ידע ← העברת ידע ← יישום ידע. תיאור זה מצביע על כך שהתיאוריה היא המקור שממנו המבצע ניזון (היימן, 1997; Huberman, 1993). בפועל נמצא שקיים נתק בין תיאוריות חינוכיות פורמליות לבין המעשה החינוכי בשטח (פרקסיס) - נתק המצמיח תרבויות נפרדות, האחת מבצעת והשנייה חוקרת, וכל אחת מהן דוברת שפה אחרת לקהל יעד אחר (Kilpatrick, 1989). המחקר החינוכי עוסק בעיקר באיתור בעיות ומזיח את שלב היישום וההערכה, ולכן אין תימה שהמחקר החינוכי נתפס בעיני המבצעים כמנותק וחסר תכלית (Acroyed & Hughes, 1981).

מחקר פעולה, כטיבו של המחקר היישומי, ממוקד בשיפור העשייה. בחקירתו, המבצע מגדיר את שאלות המחקר המעניינות אותו לצורך שיפור עבודתו. הוא מאתר את הידע הדרוש לו, מבצע את איסוף הנתונים ומסיק מסקנות לשם תכנון מחדש של תכנית הפעולה (היימן, 1997). כאשר המבצע הוא החוקר, הוא בוחר את הבעיה, מדווח עליה ממקור ראשון, משפר את הבנתו לגבי עבודתו ותורם לאחרים ידע מזווית חדשה. הוא מנסח ובוחר את התיאוריות המתאימות לתפיסתו, ובאמצעותן מציב תכנית יישומית. החוקר המבצע יכול לבנות תמונה מדויקת ומדוקדקת של הדילמות שעמן הוא מתמודד; והחשוב מכל: משום היותו שותף בניסוח הידע ובניתוחו, הוא מיישם את מסקנותיו ויישום מיידי (Sparks-Langer & Colton, 1991). מחקר כזה מניח את היסודות לגישור בין התיאוריה לבין המעשה.

בהתייחסם למונח תיאוריית שדה (grounded theory), מסבירים גלזר ושרטאוס (Glaser & Strauss, 1967) שהתיאוריה מספקת מסגרת

קונספטואלית לפירוש יחסי הגומלין בין מרכיביה, ולכן אין חשיבות לדרך היווצרותה. תיאוריות אקדמיות ומדעיות (פורמליות) אינן מבטלות את חשיבותן של התיאוריות הפרקטיות הנובעות מההיגיון הברור.

לפי שוברט (Schubert, 1986), אין להתייחס לפעולה (action) כאל ביצוע ומימוש תבונה חיצונית מתוך קבלה פסיבית. לדעתו, התבונה והשיפוט המקצועי של המבצעים שקולים כנגד תיאוריות פורמליות. ההזנה ההדדית בין הפעולה לבין הפילוסופיה החינוכית מעמיקה את הקשרים ביניהם, מבססת את העשייה המודעת ומצמיחה פעולה המעוגנת בביסוס תיאורטי (היימן, 1997). גם אליוט (Elliott, 1989) מצביע על קיומם של יחסי גומלין דיאלקטיים בין התיאוריות לבין הפרקטיקה. לתפיסתו, המבצעים (practitioners) מתבססים על גוף ידע הנרכש בהתנסות, והוא מתורגם למטרות ועקרונות מעשיים. במחקר היישומי מתקיימים יחסי גומלין דיאלקטיים בין התיאוריות לבין המעשה, בשעה שהמבצע מגדיר באמצעות ידיעותיו ונסיונו את התיאוריות והעקרונות ומציע תכנית פעולה. תהליכים רפלקטיביים מסייעים לבחון את מהות היחס שבין התיאוריה לבין המעשה ואת מימוש המטרות והעקרונות בפועל. ניסוח הידע המקצועי הוא לא רק תהליך של תרגום החשיבה למילים, מכיוון שבעת הניסוח הידע המקצועי מופרה ומתעצב. לפי קאופי (Kauppi, 1991), השאיפה להגיע לאסטרטגיית פעולה משופרת מחייבת את החוקר לברר את העקרונות בטרם יוכל לבחור באסטרטגיה ההולמת את תפיסתו.

## תהליך הערכה כמעצב תפיסות וידע

כשם שתפיסת המנהיגות מעוצבת על ידי הפילוסופיה התרבותית שהיא צומחת ממנה, כך יונקת תפיסת ההערכה את זהותה מעולם המושגים של ניתוח המערכות הארגוניות, המטרות המבוקשות ואופן החתירה לקראתן. נבו (1989) מצביע על תלות הזיקה בין הגדרת ההערכה ותפקידיה לבין מערכת ההגדרות שלאורן פועל המעריך, ואילו מילר ומילר (Miller R.I. & Miller, P.M., 1991) מציגים את יחסי הגומלין ההדוקים בין תהליכי תכנון, ניהול והערכה. לטענתם, התלות ההדדית גורמת לכך שהערכת הניהול ואופן חלוקת המשאבים הכספיים יש בהם משום אמצעי נאות לבדיקת מידת ההלימה בין המטרות המוגדרות של המוסד לבין האמצעים וחלוקת המשאבים. השקפה זו צוברת תאוצה ככל שבמערכת החינוך בישראל מתרחבת מגמת הניהול העצמי (פרידמן, ברמה ותורן, 1997).

פטרמן (Fetterman, 1996), החוקר שטבע את המונח "הערכה מעצימה" (empowerment evaluation), מרחיב את האפשרויות ומייחס לתהליך ההערכה תפקיד של צמיחה אישית, בניגוד למדידת הישג שגרתית, שאינה מלווה בהתפתחותו של המוערך. להשקפתו, הערכה במובן השגרתית ממוקדת בהשגת שליטה, באיתור אמצעים וצרכים ובהבנה ביקורתית של היסודות המרכיבים את הסביבה החברתית. אפשר להפוך תהליך זה לתהליך מעצים כאשר הוא משמש לשיפור הגדרה עצמית, לשחרור מתלות בכוחות חיצוניים, לשיפור היכולת להתמודד עם בעיות ולקבלת החלטות ברמה אישית ומערכתית (שם, עמ' 4). הנחתו היא, שהערכה מעצימה אינה יכולה להיות תוצאה של כוח חיצוני המוענק לפרט, כי אם תהליך של שינוי פנימי שמתחולל אצל הפרט, ושבמהלכו הוא מסגל את היכולות להתמודד עם משימותיו ולבצע אותן. זהו תהליך שטבעו דמוקרטי והוא מאפשר (וגם מחייב) בחינת נושאים ודילמות באופן ביקורתי וחשיפתם בפומבי. לפיכך, הערכת הישג אינה סופו של התהליך, אלא אינהרנטית לביצוע יוזמה, ומטרתה לבקר ולשפר בכל שלב ושלב בתהליך. כאשר תהליך ההערכה מתקיים אצל המבצע, מלווה את הביצוע ומיושם באופן מיידי, הוא מקנה בו-בזמן הזדמנות לניסוח הידע ולבחינתו מול המטרות המוגדרות. זהו ביטוי מעשי למחקר פעולה שממקד את החקירה בבחינה הדיאלקטית שבין המטרות והביצוע במודל שהניח אליוט (Elliot, 1989).

על אף החשיבות המיוחסת להערכה כתהליך מעצב חשיבה ומחדד מטרות, אין היא תופסת את מקומה הראוי בעבודת המנהל ובהכשרתו. במערכת החינוך מייחסים חשיבות נמוכה ללימוד ולביצוע תהליך ההערכה של הארגון החינוכי. טייטלבוים, פרנקל ופרידמן (1993), שסקרו את עמדותיהם של מנהלים בפועל לגבי ידע הנחוץ לתהליך ההכשרה, מצאו כי במקום הראשון מציינים המנהלים את חסרונו של הידע לגבי שיטות הוראה ושיפור הישגי התלמידים; את המקום השני תופס ניהול בית הספר ואקלימו, ואילו העשרת הידע בנוגע להערכה נמצאת רק במקום השישי בחשיבותו. גם התנסותנו האישית בניהול ובהוראה במערכת החינוך בארץ מצביעה על היעדרם של תהליכי הערכה במוסדות חינוכיים. אם קיימת יוזמה כזו, היא צומחת על פי רוב ממניע חיצוני, ומטרותיה ממוקדות בבדיקת האפקטיביות של הקצאת המשאבים או במדידת הישגים (המשוב הארצי, לדוגמה). סגל הניהול בבתי הספר חסר, על פי רוב, הן את הידע והן את המודעות לגבי חשיבות הפעלתם של תהליכי הערכה לצורך עיצוב ותכנון מושכל של מטרות ומשאבים וכן את האפשרות לעשות שימוש בהערכה כמניע לתהליך התפתחות מקצועי של צוות ההוראה.

מן רב מתמודדים קורסי ההכשרה השונים עם השאלה - מהי מתכונת ההכשרה הראויה של שואפי ניהול. לאחרונה הציע פרידמן (1999) מתווה תהליך ההכשרה המבוסס על הדרכה, התנסות וליווי מתמשך. התהליך מציע משרד החינוך מכון בצורה ברורה לשילוב בין לימוד תיאורטי בין התנסות מעשית של המתכשר לניהול באמצעות ליווי של מנהל בפועל. תפקידו של השילוב הזה הוא לפתח ידע רלוונטי, לסייע בעיצוב תפיסה החינוכית, וליצור קשר בין התופעות הנגלות בעולם הפרקטי בין מנגנוני הניתוח הנקוטים בעולם התיאורטי.

מאמר זה ננסה להציע מודל משלב בין הידע הפרקטי לבין הפילוסופיה של החינוך, תיאוריות מחקריות ותיאוריות שדה בביצוע והערכה של יוזמה חינוכית, כחלק מתהליך ההכשרה של שואפי ניהול.

### **מודל לפיתוח מקצועי של שואפי ניהול: שילוב בין פרקטיקה לתיאוריה בביצוע יוזמה חינוכית ובהערכתה**

שילוב בין ההיבט התיאורטי לבין ההיבט הפרקטי בהכשרת מנהלים מכללה ע"ש דוד ילין מתבצע באמצעות שיתוף פעולה בין שתי מורות מנחות קורסים משלימים: האחד עוסק בהכשרה המעשית, והשני עוסק הערכה. ההוראה בפועל מתבצעת בנפרד בידי כל מורה וממוקדת תכנים ובמושגים שאובים מעולמות תוכן שונים. הקורס המעשי, מנחה אותו מורה שהיא גם מנהלת בפועל של בית ספר, חושף את רחי הניהול להיבטים שונים של תורת המנהל החינוכי, עקרונות תקצוב, גישות שונות בפיתוח צוות ובניית תכנית לימודים. במסגרת הסטודנטים מסיירים בבתי ספר, צופים במנהלים מנוסים ולומדים להבחין בין גישות חינוכיות שונות המתאימות לקהילות שונות. בקורס הערכה החינוכית נלמדים מושגי יסוד של הערכה ומדידה, גישות שונות הערכת פרויקטים חינוכיים ולמדידת הישגים ואיתור התלות ההדדית בין תפיסת תפקידי ההערכה, עיצוב הכלים והביצוע בפועל. הקורס עוסק גם בעקרונות המחקר והכתיבה המדעית. שתי המורות מנחות את יוחרי הניהול בביצועה של יוזמה חינוכית שעליהם להפעיל ולהנהיג מקום עבודתם.

מסגרת הקונספטואלית של התהליך המשולב מבוססת על ההנחות הבאות: עבודת הניהול דורשת מיומנויות אינטלקטואליות ומיומנויות מעשיות גבוהות;

- מיזמנויות אלה ניתן לפתחן באמצעות ידע תיאורטי וקישורו לידיע הפרקטי הצבור;
- למידה משמעותית מחייבת התנסות המעוגנת בצרכים אותנטיים ובקונטקסט ספציפי;
- הידע הפרקטי של פרחי הניהול מבוסס על נסיונם כמורים. על פי רוב חסרים שוחרי הניהול ידע וניסיון בהנהגת צוותים;
- ליווי יוזמה חינוכית בהערכה מעצבת ומסכמת מאפשר למקד תהליכי שינוי במטרות מוגדרות, מהווה מנוף להעצמה אישית, משפר את חשיבת החקר ומדגים את התועלת הטמונה בתהליך כזה.

## היוזמה החינוכית

במהלך הקורס המשולב מוטלת על פרחי הניהול משימה להפעיל תכנית התערבות או יוזמה חינוכית בארגון שהם עובדים בו, להעריכה ולדווח על התהליך בכתב ובעל פה. פרח הניהול יכול לבחור בהצעת יוזמה חינוכית חדשה במוסד החינוכי, בתכנית לשיפור תחכום כלשהו או בפיתוח והרחבת של תכנית קיימת. כל משתתף זוכה להנחיה צמודה של שתי מורות הקורס על-פי תחום התמחותן.

העקרונות המנחים את היוזמה או את תכנית ההתערבות:

- היוזמה צריכה לצמוח מדילמה או מרעיון לשינוי שיש לו קשר הדוק לעשייה החינוכית במערכת שבה הלומד עובד;
- היוזמה צריכה להיות מיושמת במהלך שנת הלימודים בסביבת העבודה של הלומד;
- התכנית חייבת להתבצע בשיתוף פעולה עם מנהל המוסד החינוכי;
- היוזמה צריכה לשתף גורמים נוספים במערכת ולעודד תהליך של בניית צוות (מורים, עמיתים, תלמידים, הורים, קהילה).

## מהלך ביצוע היוזמה

### 1. הצגת המטלה

מסגרת ההכשרה של המנהלים נמשכת שתי שנות לימוד. לקראת תום השנה הראשונה להכשרה, מוצגת לפני שואפי הניהול המטלה לבצע פרויקט. לוח הזמנים נערך כך שניתן לתכנן ולערוך את הסידורים הארגוניים הנדרשים לביצוע היוזמה בשנת הלימודים העוקבת.



## 2. עיצוב תכנית עבודה ראשונית

בחירת היוזמה צריכה להיות מלווה בניסוח הנחות היסוד לתכנית, במיקוד הבעיה (או היוזמה) ובניסוח הידע הפרקטי האישי תוך התייחסות לתיאוריות ולמחקר החינוכי. היוזמה צריכה להיות מעוגנת בגישה החינוכית של הארגון ובחזונו החינוכי.

## 3. בניית צוות

היות שעבודה בצוות הכרחית לעבודה בבית ספר, והיות שכישורי הנחיה הם בין הכישורים החשובים שמנהל צריך לסגל לעצמו, מתבקש פרח הניהול לאתר ולבנות צוות משימתי מבין עמיתיו בבית הספר (או לצרף מומחים לדבר) שהם בעלי כישורים מתאימים. לשם כך עליו לנהל משא ומתן עם הגורמים השונים. הוא צריך להגיע להסכמה ולייסד שיתוף פעולה. עליו לחלק את המשימה בין חברי הצוות לצורך ייעול וטיפול ידע ותרומה ייחודית של המשתתפים.

## 4. בניית תכנית העבודה, הפעלה והערכה

פרח ניהול צריך, יחד עם צוותו, לתכנן תכנית עבודה המבוססת על הערכת מצב מקצועית. על התכנית לכלול הגדרת מטרות היוזמה, אוכלוסיות היעד, אסטרטגיות הפעולה, לוח הזמנים האופרטיבי, התקציב הנחוץ להפעלה והדרכים להערכת היוזמה. במהלך הזה צריך פרח הניהול לבטא את המיומנויות המעשיות ואת הידע הפרקטי שצבר בשנות עבודתו במערכת החינוכית ובמהלך לימודיו בקורס. ברוח מחקר הפעולה - ההגדרה היא לתכנן, לבצע, לבדוק את העשייה ולשפרה. לשם כך המטרות ותהליך השינוי מוגדרים במונחים התנהגותיים הניתנים לאפיון ולמדידה.

## 5. תיעוד היוזמה, סיכום ודיווח

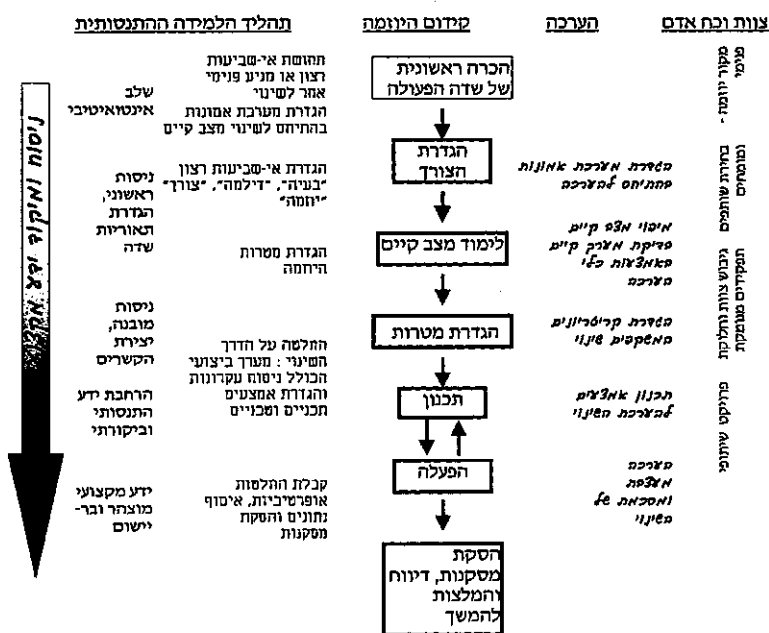
סיכום היוזמה והערכתה מוגשים בכתב ובהרצאה קצרה (בת 20 דקות) בפני משתתפי הקורס. במסמך הכתוב ניתנת למבצע האפשרות לשתף את הקורא בכל פרטי התהליך, כולל האמצעים שננקטו, הערות ביקורתיות, רפלקציה על התהליך והמלצות לעתיד. מתכונת הכתיבה דומה למתכונת של עבודה סמינריונית ותפקידה לתעד את התהליך כולו, על הצלחותיו ועל כשלונותיו. ההרצאה בכיתה מיועדת לאפשר ללומד להתנסות בסימולציה של גיוס משאבים לצורך הפעלת יוזמות חינוכיות בבית הספר. בסיטואציה זו עומד שוחר הניהול בפני אתגר שיווקי, כאשר העמיתים מייצגים את קהל מקבלי החלטות. על הדובר

להציג בפני הפורום את הישגי היוזמה (וגם את כשלונותיה) במהימנות המרבית, תוך דאגה להמשך הפעלתה ומימונה.

השילוב בין הקורסים במתכונת המתוארת מופעל זו השנה השנייה, תוך שינוי ופיתוח המודל הביצועי. מודל העבודה המסוכסם באיור 1 מציג את התהליך המשלב בין תכנית יישומית לבין ביצוע וצידוק תיאורטי, המוליך לצמיחה אישית ולהתפתחות מקצועית.

איור 1

**שילוב בין פרקטיקה לתאוריה בהפעלת יוזמה המלווה בהערכה**



ניסוח ותיאור יזמה

**ממצאים ולקחים**

חלק ממצאים ומסקנות שהופקו עד כה בתקופה בה הופעלה המתכונת הנוכחית:

1. **הלמידה ההתנסותית כמחלק ביצוע היוזמה**

הפעלת יוזמה חינוכית באופן עצמאי מאפשרת לשוהרי הניהול לחוות במעל את תפקידו של חמנהיג ולהבין כי הובלת שינוי במוסד חינוכי היא תהליך מורכב המחייב תכנון מדויק, איתור קשיים, גילוי יוזמה ויצירתיות, חפגת רגישות והתחשבות בסביבה, ניהול משא ומתן והפגנת ידע בתחום שבו עוסקת היוזמה.

## ממצאים ולקחים

להלן ממצאים ומסקנות שהופקו עד כה בתקופה שבה הופעלה המתכונת הנוכחית:

### 1. הלמידה ההתנסותית במהלך ביצוע היוזמה

הפעלת יוזמה חינוכית באופן עצמאי מאפשרת לשוחרי הניהול לחוות בפועל את תפקידו של המנהיג ולהבין כי הובלת שינוי במוסד חינוכי היא תהליך מורכב, המחייב תכנון מדוקדק, איתור קשיים, גילוי יוזמה ויצירתיות, הפגנת רגישות והתחשבות בסביבה, ניהול משא ומתן והפגנת ידע בתחום שבו עוסקת היוזמה.

עיצוב הקריטריונים להערכה מחייב למקד את מטרות היוזמה ולערוך הבחנה בין מטרות מרכזיות לשוליות. שאלות עקרוניות ומוסריות שעולות בשלב הגדרת הקריטריונים להערכה מזמנות דיון ביקורתי לגבי מהות היוזמה, תפיסות חינוכיות ומידת ההלימה שביניהם לבין תכנית הפעולה. בעת הביצוע מתבררים כוחות חיצוניים ופנימיים המשפיעים על המערכת של בית הספר (לחצי הורים, קהילה ופיקוח חיצוניים מול עמיתים, תלמידים ועובדים אחרים - פנימיים), תפקיד ההערכה בתהליך, מקומו של המעריך ועוד כהנה וכהנה דילמות ושאלות נוקבות. השאלות מבוססות על התנסות קונקרטית והן ממקדות את השאלות לקונטקסט הקונקרטי. אין כל ביטחון שהיוזמה תצליח! מדידת ההצלחה של היוזמה מבוססת על התהליך שחוה שוחר הניהול. למידה הנלווית לכישלון היא בעלת ערך לא פחות מהצלחה, כל עוד נערך ניתוח מקיף ומעמיק לבחינת הגורמים שהשפיעו על התהליך.

נמצא כי ההתנסות בהפעלת יוזמה ברמה מערכתית תורמת לשינוי בתפיסת המנהיגות של המשתתפים. הניסיון האישי של שוחר הניהול לפני הפעלת היוזמה מסתכם בדרך כלל בניהול כיתה או צוות מצומצם. במהלך הקורס ניתן להבחין כיצד רמת ההתייחסות של הפרט למערכת החינוכית מתפתחת ומעמיקה. הבנת המערכת בממדים מצומצמים מפנה את מקומה להבנה רחבה ולרגישות לתת-מערכות מורכבות. יחסי הגומלין מתבהרים, ומתחוורים כוחות ומניעים סמויים שלא הובאו בחשבון בשלב התכנון. הגישה ההססנית שמאפיינת את תחילת התהליך מתחלפת בגישה בטוחה יותר ובתחושת העצמה, בד בבד עם קבלת המבצעים כמנהיגים מוליכי שינוי. התפתחות זו

מאפיינת יותר את שוחרי הניהול הנתמכים ומגובים במנהל המוסד החינוכי שהם עובדים בו.

לעתים נתקלת היוזמה בקשיים הכרוכים בהכנסת שינויים וזעזוע לתוך המערכות האנושיות הקיימות. למרות שהיוזמה החינוכית צומחת מתוך קושי או בעיה שמקורה במערכת והיא מיועדת לשיפור העשייה, נתקלים היוזמים בכוחות בולמים מצד עמיתים או ממונים. הסיבות לכך יכולות להיות שונות: אפשר שהבולמים רואים ביוזמה גורם מאיים או מתחרה; אפשר שהיוזמה אינה עומדת בראש סולם העדיפויות של המנהל בפועל, או שקיימת סתירה בין תפיסת עולמו של המנהל לתפיסת עולמו של יוזם השינוי. במקרה אחד אף הוטל איסור מוחלט על ביצוע יוזמה שביקשה לטפח רוח דמוקרטית בבית הספר. מנהל בית הספר, שדבק בשמרנות, באוטוריטיביות ובכללי משמעת חסרי פשרות, לא הסכים לשנות ממנהגו ולאפשר הצבת סימני שאלה לנהלים שהוא קבע במוסד.

הפעלת היוזמה והדיווח בכתב ובעל פה מחייבים את פרחי הניהול לברר את התפיסה החינוכית ולהמשיג את תיאוריות השדה המנחות אותם, היות שהיוזמה שהלומדים מפעילים היא תרגיל לימודי, אין ציפייה שתכנית העבודה המוגדרת בראשית השנה תהיה תכנית הפעלה מושלמת. להפך, תכנית העבודה, מפורטת ככל שתהיה, מתווה את קווי היסוד אולם היא צומחת ומתפתחת ככל שהפעולה מתקדמת. תפקידה של התכנית לאפשר לפרח הניהול להניח יסודות ברורים ככל האפשר, תוך התחשבות בשינויים העלולים לצוץ במהלך הביצוע. ברוב המקרים, הפעלת היוזמה ומיפוי ראשוני של הבעיה בבית הספר העלו שאלות מהותיות לגבי טיבה של היוזמה והיכולת לממש. בירור מעמיק של המטרות עם תחילת הביצוע גרם לעתים לשינוי במיקוד המטרות. שאלות שמהותן טכנית לכאורה, שעלו בעת הצבת קריטריונים להערכה (לדוגמה - כיצד ניתן לאפיין שיפור בהתנהגות תלמידים חריגים?) הולידו דילמות מוסריות ומהותיות (תפיסת החריגות ואופן הטיפול בה), ובירורן תרם לפיתוח תפיסת העולם החינוכית של המשתתף או לפחות ליכולתו להמשיגה.

תהליכי החשיבה המטא-קוגניטיביים שמלווים את הכתיבה מאפשרים ללומד להעמיק את ההבנה לגבי תהליך מחקר חינוכי, לגבי חשיבות תהליך ההערכה במהלך הפעלת יוזמה חינוכית, הפרספקטיבה הייחודית של חוקר משתתף לעומת חוקר חיצוני וחשיבותו של המחקר החינוכי

המבוצע בבית הספר לפיתוח פרופסיונלי של צוות המורים. חשיבה רפלקטיבית המלווה את המבצע במהלך הפרויקט מקבלת את ביטוייה בכתב ובעל פה. הדיווח הרפלקטיבי מאפשר המשגה של חוויות אישיות ותובנות חדשות. דילמות אישיות וסערת רגשות שחשפו המשתתפים אפשרו לפתוח צוהר גם לשינויים החלים בעולמם הפנימי של המשתתפים. ככל שהקבוצה טיפחה את האינטימיות והשותפות, היא עודדה חשיפת מצוקות וחוויות והעניקה תמיכה רגשית.

היות שהיוזמה מכוונת לשיפור העשייה בבית הספר, והיות שהיא מיושמת במהלך הלימודים, ניתן לראות ברוב המקרים תוצאות מיידיות ולעמוד על ההשפעות וההשלכות של היוזמה הן על המוסד והן על היוזם.

## 2. קישור בין ידע פרקטי לידע תיאורטי

תהליך ביצוע יוזמה חינוכית בבית הספר ודיווח ביקורתי המלווה בהערכה מזמן קישור וגישור בין ידע פרקטי לידע תיאורטי. נמצא כי כל אחד ממרכיבי הידע - הפרקטי והתיאורטי - מועשר עקב הביצוע וכן גם עקב תהליך הקישור ביניהם.

### א. הידע הפרקטי

הנושאים שפרחי ההוראה בוחרים בהם לצורך הפעלת יוזמות חינוכיות מעוגנים בתחום עבודתם. מרבית הנושאים הנבחרים עוסקים בשיפור תכניות לימודים (הוראת מתמטיקה; אוריינות לשונית; פרויקט קריאה מונחית; שילוב לימודי איכות הסביבה בבית הספר; שילוב מובנה של מערך הטיולים בקוריקולום של בית הספר; פיתוח תכנית לימודים ברוח תל"י; טיפוח אחריות אישית באמצעות טיפול בבעלי חיים). יוזמות אחרות עוסקות בהפעלת שינוי בהיבט המערכתי ברמה הפיזית או האנושית (בניית גן מדעים; הנהגת צוות מקצועי בתחום דעת כלשהו; שיתוף פעולה בין צוותי מורים; ליווי מורים חדשים בבית הספר; שיתוף פעולה בין בית הספר לקהילה; שיווק בית הספר). לכל היוזמות יש השפעה על המוסד החינוכי, וברוב המקרים מושג שיפור בתקשורת בין צוותי מורים, בין מורים לתלמידים ובין בית הספר לקהילה. היות שהיוזמה אינה מנותקת מתרבות בית הספר או המוסד החינוכי שאליו שייך היוזם, נחסך הצורך בתהליך התוודעות והכרה עם התרבות המוסדית. היוזמה מבוססת על נקודות חולשה שהיוזם איתר בבית ספרו או על יוזמת פיתוח וקידום שהוא (או מנהל המוסד) מעוניינים לקדם. לעתים, המטלה של הקורס

מעודדת תהליך שממילא מתקיים במוסד החינוכי, אולם הנהגת המהלך והביצוע בפועל מביאים את המבצע להתמודדות הלכה למעשה עם תפקידי ניהול, הנהגת צוות, תכנון תכנית עבודה מפורטת, ארגון תקציב ותיאום עם גורמים שונים הקשורים ליוזמה.

הדילמות העולות תוך כדי הביצוע הן דילמות אותנטיות, הלקוחות ממערכות קיימות; הן מחייבות פתרון מיידני בזמן אמת כדי שהיוזמה תתקיים. כאשר התכנון אינו ניתן למימוש, נערכו תכניות חלופיות, אותרו דרכים עוקפות או שהיוזמה שונתה. שלב זה מבהיר את חשיבות התיאום בין הגורמים השונים (הנהלת בית הספר, תלמידים וקהילה). במקרים שבהם היוזמה נכשלה נמצא כי שלב ההכנה לא התחשב בתכנון מדוקדק או בזמני ביצוע ריאליים, או שהמשתתפים לא ביררו היטב את המטרות ואת הדרכים להשגתן. הידע הפרקטי, שבמרבית המקרים התחיל כידע סמוי, עבר הבהרה והמשגה בעת כתיבת העבודה והדיווח בעל פה. הניסוח הפומבי של הידע הצבר עוזר לבנות נהלים ברורים, שישמשו את המבצע בהמשך עבודתו.

### **ב. הידע התיאורטי**

בהגדרת הפרויקט הושם דגש על עיגון היוזמה בתיאוריות רלוונטיות. היוזמה אמנם צומחת במרבית המקרים מתוך הידע הפרקטי של המבצע, אולם במהלך עיצובה של היוזמה והצבת המטרות מתחיל להתברר גם הרקע התיאורטי הרלוונטי לשינוי. לשם ביסוס מטרות השינוי ומטרות ההערכה, צריך המבצע להגדיר את התיאוריות הרלוונטיות המזינות את הרציונל, ובכך נבנה ידע תיאורטי חדש המשרת את העשייה.

לצורך תהליך שיטתי של הערכה, המשתתפים בקורס נדרשים לאסוף נתונים כמותיים ואיכותניים ממקורות שונים, לסכמם סיכום שיטתי ולשלב ביניהם. הם בונים שאלונים לבירור עמדות ואוספים נתונים תומכים באמצעות ראיונות, תצפיות, ניתוח מסמכים, ניתוח דיונים וכד'. במרוצת השנה ניתן לעקוב אחר פיתוח חשיבת החקר של המשתתפים, המוצאת את ביטוייה בזיקוק ההבחנות בין מטרות כלליות לבין מטרות ממוקדות, בין יעדי שינוי הניתנים למדידה (הישגים לימודיים, ממדים התנהגותיים) לבין היבטים שאינם ניתנים למדידה ישירה (שחיקה, עבודת צוות, אקלים בית הספר). בדיונים נבדקות אפשרויות שונות לבדיקה ישירה ועקיפה של שינוי באמצעות מאפיינים התנהגותיים, מאפייני סביבה ועמדות.

המודלים השונים להפעלת שינוי הנלמדים באופן תיאורטי מקבלים את ביטויים במגוון רחב של מנגנוני ביצוע שנחשפים בשעה שהמשתתפים מציגים את עבודתם בפני העמיתים, ואלה מהווים בסיס לניתוח ביקורתי של היוזמה.

### ג. גישור בין התיאוריה לפרקסיס

תכנית הלימודים של קורס ההערכה עוצבה כך שתשרת את המבצעים בתהליך ההפעלה, הכתיבה והדיווח, אם כי לא תמיד הלימוד התיאורטי קדם לביצוע. מורים מנוסים בכלל והמבצעים יוזמה חינוכית בפרט מרבים להשתמש בידע הצבור ובסיפורי חיים לצורך ליבון דילמות, הדגמת רעיונות וכדומה. כל עיסוק בנושא תיאורטי (מחקר, רעיון פילוסופי, תיאוריה) מעורר אצל הלומד המנוסה אסוציאציה לנסיון חייו. על אחת כמה וכמה כאשר ההתנסות רלוונטית לדיון וכאשר הדיון עושה שימוש בהתנסות לשם הבהרת רעיון. היות שהלימוד משרת את העשייה והידע מיושם יישום מיידי, ניתן להניח רמה גבוהה של הטמעת המושגים ופיתוח ההשתמעות האישית של הידע.

השינויים שחלו בשפה הנקוטה בכיתה, בצורת החשיבה ובאופן הצגת הדברים בעל פה או בכתב - הצביעו על התפתחות מקצועית של המשתתפים ועל הגישור בין הידע הפרקטי לידע התיאורטי הנלמד. הביטוי המיידי הראשוני לכך הוא אימוץ מינחים רלוונטיים ושימוש בהם (הבחנה בין מטרות היוזמה לבין מטרות ההערכה ושימוש במונחים כגון: מעריך פנימי, מעריך חיצוני, הערכה מסכמת או מעצבת, שאלוני עמדות וכדומה).

במרוצת הזמן, ניתן לעמוד על פיתוח מיומנות ניתוח ומיומנות ביקורתית. הדבר מבוטא באופן שבו המשתתפים מנתחים את המערכות המורכבות שבהן הם פועלים או באופן שבו הם מבקרים את עבודתם או את עבודת הזולת (פיתוח קומפלטנטיות מקצועית). כן נמצא שימוש גובר במונחים ומושגים רלוונטים לניתוח מערכות וארגונים ולתהליכי מחקר חינוכי שנלמדו בקורס הנוכחי או בקורסים אחרים.

### 3. עמדות המשתתפים כלפי הקורס המשולב וכלפי תפקידי ההערכה

בשנת הלימודים הראשונה, נלמד הקורס המשולב בהיקף מצומצם יחסית (קורס סמסטריאלי במחצית השנייה של שנת הלימודים השנייה). במהלך

הקורס ובסיומו התבקשו המשתתפים לענות על שאלוני הערכה שונים (דוגמה לשאלון הערכה מסכם ראה בנספח 2). מטרת השאלונים (מלבד הדגמה) הן לברר ידע מוקדם, מצב ביצוע ושינוי בעמדות. בסיכום הקורס התבקשו המשתתפים להעריך את הקורס המשולב, את ביצוע היוזמה כמרכיב בהכשרה ואת מידת העניין שמצאו בקורס. כן נבדקו עמדותיהם לגבי ביצוע הערכה כחלק מתהליך הפעלה של יוזמה חינוכית (ראה נספח 2). הערכת הקורס בסיומו בוצעה באמצעות שיחה ושאלונים.

בסיכום שנת ההתנסות הראשונה להפעלת הקורס במתכונת זו, זכו כל פריטי השאלון בציונים החיוביים ביותר (משרעת ממוצע הציונים לכל ההיבטים שנבדקו היתה בין 4.6 ל-5 בסולם ליקרט בין 1 ל-5). נמצא כי המשתתפים מייחסים חשיבות גבוהה לביצוע יוזמה חינוכית המשלבת פרקטיקה ותיאוריה וללימוד הנלווה כחלק מתהליך הכשרתם לניהול. נמצאו גם שינויים בתפיסת ההערכה וחשיבותה ככל שחלה התקדמות הן בביצוע הפרויקט באופן מעשי והן בלימוד התיאורטי. מאידך, בשיחות עלו ספקות שנגעו לביקורת עצמית של המשתתפים לגבי רמתם המקצועית ולגבי יכולתם לעסוק בעת ובעונה אחת בניהול כולל, בקידום יוזמות ובהערכה. ההמלצה היתה להרחיב את היקף הקורס, להקדים את ההנחיות לביצוע הפרויקט לסוף שנת הלימודים הראשונה, להעמיק את שיתוף הפעולה ולהרחיבו גם לגורמים נוספים העוסקים בהכשרתם. חלק מהמלצות אלה כבר מומשו בשנת הלימודים השנייה, ואחרות ממתונות לקביעת מתכונת ההכשרה בעתיד, לאור השינויים העתידיים בעקבות מדיניות משרד החינוך.



לדברי קקלה, רק לעתים רחוקות פיתוח יוזמה או שינוי מתחילים בדף חלק, ועל כן יש הכרח להתחשב בהיסטוריה ובכוחות הפועלים במערכת. מנהיגות איננה סטטית. להפך, היא צריכה להיות דינמית, להציב כיוון ויעד בד בבד עם התמודדות עם לחצי הסביבה, אבל לעשות זאת במסגרת האפשרויות. הסביבה, מצדה, נתונה להשפעת כוחות חיצוניים ופנימיים ומקיימת בתוכה מארג קשרים מורכבים. פתרונות ויוזמות חינוכיות חייבים לנבוע מתוך המציאות בשטח ולא לצנוח כיוזמה מנותקת (Kekale, 1998). כאשר ניתנת הזדמנות לנסח את הידע הפרקטי של המבצע ולקיים דיאלוג בינו לבין הידע התיאורטי שרכש במסגרת הכשרתו, קיימת אפשרות לגישור הפער בין סוגי הידע האלה, שאינם מזינים בדרך כלל האחד את רעהו.

החשיבות הנמוכה שמנהלים בפועל מייחסים ללימוד ההערכה כחלק מתהליך ההכשרה לניהול (טייטלבאום, פרנקל ופרידמן, 1993) נובעת, לדעתנו, מתפיסת מנהיגות ביצועית שאינה מבוססת על ראייה רחבה ומפיתוח מדדי הערכה ואיסוף נתונים שיטתי לצורך קבלת החלטות מובנה, שהוא רלוונטי לקונטקסט. להערכתנו, עמדות אלה יושפעו ממגמת הניהול העצמי אשר תחייב בחינה מדוקדקת של ניצול המשאבים כדי שהמערכות החינוכיות יתפקדו באפקטיביות מרבית. הסכנה הטמונה בכך היא שתהליך ההערכה שילווה את המערכות החינוכיות - עלול לקבל אוריינטציה טכנית ברוח ה-T.Q.M., בעוד המטרות המוצהרות כאן הן: הנחת יסודות לראייה הוליסטית וקונטקסטואלית באמצעות איתור בעיה, הצבת תכנית פעולה ופיתוח קריטריונים להערכה המסייעים להבין את מורכבות המערכות החינוכיות.

תפיסתנו מדגישה את הבניית הידע הפרקטי באמצעות קישורו לידע פורמלי על בסיס ההתנסות. תהליך ההערכה הנלווה נתפס כמעצב ביצוע ולא כתהליך שיפוטי. תהליך זה מעצים ומפתח ידע [ברוח פטרמן (Fetterman, 1995) וסימונס (Simons, 1987)]. שוחרי ניהול, אשר התנסו בהערכת יוזמה ברוח זו, הכירו בחשיבותה הן כגורם המשפר ביצוע והן כגורם המעודד התפתחות פרופסיונלית. בתקופה שבה מרבים לדון בלמידה תהליכית, בפיתוח פרופסיונלי של אנשי חינוך ובארגונים לומדים, המודל הנוכחי מציע אפשרות לשילוב שיטתי בין פרקסיס לתיאוריות, בלי לאבד את הקשר הקונטקסטואלי היישומי והאותנטי עם ההתרחשות עצמה.

## נספח 1

### הצעה למבנה דו"ח הערכה ליוזמה חינוכית בקורס "הערכה חינוכית"

1. תקציר (בהיקף עמוד אחד, הכולל את תמצית התהליך והממצאים העיקריים).
2. תיאור הבעיה:
  - א. תיאור המציאות המוסדית בהקשר לתהליך השינוי;
  - ב. תיאור הרקע שעליו צמח רעיון השינוי;
  - ג. רקע עיוני.
3. תיאור הפרויקט המתוכנן:
  - א. ניסוח האמונות האישיות של יזם הפרויקט (התייחסות לרקע עיוני);
  - ב. מטרות;
  - ג. קהל היעד;
  - ד. שותפים;
  - ה. אמצעים;
  - ו. שיטות עבודה (כולל תהליך בניית הצוות המוביל);
  - ז. לוח זמנים
4. תהליך הערכה:
  - א. ניסוח מערכת האמונות בהקשר לתהליך המעריך (כולל אזכור רקע עיוני רלוונטי);
  - ב. מטרות ההערכה (+שאלות מחקר);
  - ג. כלים וקריטריונים להערכה;
  - ד. לוח זמנים (שלב) להערכה;
  - ה. בעיות צפויות (או בעיות שנמצאו) בתהליך ההערכה.
5. ממצאים:
  - א. הצגת ממצאים ביחס לעבודת הצוות, שיתוף פעולה בבית הספר ומחוצה לו;
  - ב. הצגת הממצאים בהתייחס לשאלות המחקר המעריך (למטרות היוזמה).
6. ביקורת ודיווח רפלקטיבי;
7. מסקנות ודיון - סיכום הממצאים על-פי שאלות (מטרות) הפרויקט;
8. המלצות לעתיד;
9. רשימה ביבליוגרפית.
10. נספחים, כולל כלי ההערכה שנעשה בהם שימוש בפרויקט.

## נספח 2

### שאלון הערכה מסכם לקורס "הערכה חינוכית"

בטיוט שנת הלימודים אני מבקשת לקבל את חוות דעתכם. לצורך הפקת לקחים לשניס הכאות. לבחירתכם. אתם רשאים לציין את מסכם או להישאר בעילום טס. רשום את חוות דעתך לגבי הנושאים הבאים במקום המתאים.  
1. חשיבותו של לימוד נושא ההערכה החינוכית בקורס מנהלים

מזהר	חשוב ביותר				
1	2	3	4	5	

2. מידת הרלוונטיות של התכנים הנוגעים בקורס לצורך ההכשרה המקצועית

אינו רלוונטי כלל	רלוונטי מאוד				
1	2	3	4	5	

3. מידת מעניין שמצאת בנושאים המדוברים

אינו מעניין כלל	מעניין מאוד				
1	2	3	4	5	

4. מידת הבהירות של הדיונים וההוצאות שהתקיימו בקורס

מאוד לא ברור	בהיר מאוד				
1	2	3	4	5	

5. מידת השילוב בין תיאוריות לבין תרגול והתנסות

לא קיים שילוב	שילוב מצוין				
1	2	3	4	5	

6. חשיבותו של ביצוע פרויקט אישי כחלק ממתליך הלימוד (למידה התנסותית)

מיותר	חשוב מאוד				
1	2	3	4	5	

7. מידת הבהירות בביצוע המסלה (הפרויקט)

אינו ברור	ברור מאוד				
1	2	3	4	5	

8. תקשורת בין המורה לסטודנטים

לא נעיסה	נעיסה זפתוחה				
1	2	3	4	5	

9. חשיבות הצגת הפרויקטים האישיים כחלק מהפעילות הלימודית

חסר חשיבות	חשוב ביותר				
1	2	3	4	5	

10. מידת הקורס לפיתוח חשיבת הקר

מנסה מאוד	רבה מאוד				
1	2	3	4	5	

11. יעילותו של ניצול הזמן בקורס

אינו יעיל כלל	יעיל מאוד				
1	2	3	4	5	

מהן המלצותיך לשינוי או לחיזוק בתכנון הקורס "הערכה חינוכית" בשנת הלימודים הבאה?

---

---

---

---

---

### הערכה אישית

הנך מתבקש/ת לתת לעצמך ציון בנושאים הבאים (ניתן לציין בהערכה מילולית או בסולם 1-10):

כיצד היית מדרג את מידת מעורבותך בקורס?

מהו הציון שאתה נותן לעצמך על ההצגה בפני הקבוצה?

כיצד אתה מגדיר את מידת המחויבות האישית שהפגנת בקורס (השתתפות, נוכחות)?

עד כמה ניצלת את הייעוץ וההכוונה שעמדו לרשותך?

מהם הקריטריונים, לדעתך, שבאמצעותם יש לשקול את מתן הציון בסיום הקורס (ללא הגבלת מספר)?

---

---

---

---

בתודה על תשומת הלב  
רויטל

## ביבליוגרפיה

זהר, ע' (1996), ללמוד, לחשוב וללמוד לחשוב, מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, ירושלים.

טייטלבוים, ר', פרנקל, ז' ופרידמן, י' (עורכים) (1993), הנושאים המרכזיים המעסיקים את מנהל בית הספר: ממצאי סקר, סדרת ילקוט מידע למורה, חוברת מס' 4, מרכז המידע במדעי החברה, מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.

נבו, ד' (1989), הערכה המביאה תועלת, הערכת פרויקטים חינוכיים וחברתיים, מודן, תל-אביב.

פוקס, א' (1995), שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך, ציריקובר, תל-אביב.

פרידמן, י', ברמה, ר' ותורן, ש' (1997), ניהול עצמי: שינוי תרבות הניהול הבית-ספרי, התהליכים והשינויים בבתי הספר בניהול עצמי בתש"ו, מחזור ראשון, שנה א', פרסום מס' 729, מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.

פרידמן, י' (1999), הכשרה להסמכה לניהול בית-ספר, הצעה לתהליך חדש, משרד החינוך והתרבות, לשכת המשנה למנכ"ל, מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.

שרן, ש' ושחר, ח' (1990), ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך, שוקן, תל-אביב.

Ackroyd, S. & Hughes, J.A. (1981), *Data Collection in Context*, Longman, London.

Bonstingl, J.J. (1992), *School of Quality - An Introduction to Total Quality Management in Education*, ASCD, U.S.A.

Connelly, M.F. & Clandinin, J.D. (1995), Narrative and Education, *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), pp. 73-86.

Dewey, J. (1934), *Art as Experience*, Minton, Balch & Co, New York.

Dunham, J. (1995), *Developing Effective School Management*, Routledge, London, UK.

Elliott, J. (1989), Educational Learning and the Professional Learning of Teachers: An Overview, *Cambridge Journal of Education* 19(1), pp. 81-101.

Evers, C.W. & Lakomski, G. (1996), *Exploring Educational Administration*, Pergamon, U.K.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, Aldine, Chicago.

Huberman, M. (1993), Changing Minds: The Dissemination of Research and its Effects on Practice and Theory, In: Day, C., Calderhead, J. & Denicolo, P., *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*, The Falmer Press, Washington D.C., London.

Kauppi, A. (1991), Transforming Adult Teaching - Theoretical Basis for a Research Project on Developing Quality of Teaching in Eight Liberal Adult Education Centres, In: Ryan, C. & Somekh, B. (Eds.), *Processes of Reflection and Action*, CARN Publication 10B, pp. 55-61.

Kekale, J. (1998), Academic Leaders and the Field of Possibilities, *International Journal of Leadership in Education, Theory and Practice*, No. 1(3), pp. 237-255.

Kilpatrick, J. (1989), The Two Cultures of Research and Practice. Paper Presented in the Second Jerusalem Convention of Education 1989, In: Vinner, S. (Ed.), *The proceedings of the Second Jerusalem Convention of Education 1989*, Hebrew University of Jerusalem, pp. 1-20.

Madaus, G.F. & Stufflebeam, D.L. (1989), *Educational Evaluation: Classic Work of Ralph W. Tyler*, Kluwer Academic Pub., Boston, Dordrecht, London.

Maxy, S.J. (1998), Preparing School Principals for Ethno-Democratic Leadership, *International Journal of Leadership in Education, Theory and Practice*, No. 1(3), pp. 217-235.

Miller, R.I. & Miller, P.M. (1991), Cost-Effectiveness and Cost-Reduction in United State Colleges and Universities, *Higher Education Management*, Vol. 3(3), pp. 269-282.

Rozenholts, S. (1985), Effective School: Interpretive Evidence, *American Journal of Education*, 93, pp. 358-388.

School Teachers' Review Body Report (1993), Times Educational Supplement, 26 March: 6 In: Dunham, J. (1995), *Developing Effective School Management*, Routledge, London, UK.

Schubert, W.H. (1986), *Curriculum: Perspective, Paradigm and Possibility*, MacMillan Publishing Company, New York.

Simons, H. (1987), *Getting to Know School in Democracy*, The Palmer Press, London, NY, Philadelphia.

Sparks-Langer, G.M. & Colton, A.B. (1991), Synhtesis of Research on Teachers' Reflective Thinking, *Educational Leadership*, 47(6), pp. 37-44.

Tyler, R.W. (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University of Chicago Press, Chicago and London.

Tyler, R.W. (1950), The Organization of Learning Experiences, In: Herrick, V.E. & Tyler, R.W., *Toward Improved Curriculum Theory*, Paper Presented at the University of Chicago, October 16 and 17, 1947, The University of Chicago Press, Chicago Ill., pp. 59-67.