



החשיבות של כלים להערכת מורים בתהליך הפיכת מקצוע ההוראה לפרופסיה בישראל

סרגיי טלנקר¹

תקציר

המטרה של המאמר הנוכחי היא לבחון את ההשפעה של קודים אתיים וכלים להערכת הוראה בישראל על מעמד ההוראה כפרופסיה. המחקר הוא תיאורטי והוא מתבסס על ניתוח של תפיסות שונות של מושג המקצוענות ושל בחינת ההיסטוריה של ניסיונות קודמים להציע נורמות ואידאליים למקצוע ההוראה בישראל. המחקר מצביע על כך, שכלים להערכה בשילוב פיתוח מקצועי של מורים אמורים לתרום לכך, שהוראה תיתפס כפרופסיה בישראל. הניתוח מציג את התפיסה שקוד אתי או התנהגותי בהוראה לא יוכל לספק את כל הצדדים המעורבים ועל כן יידחה על ידי קהילת המורים או הממסד. המאמר אמור לתרום להבנת התהליכים, המשפיעים על הפיכת מקצוע ההוראה לפרופסיה והחשיבות של הערכה והתפתחות מקצועית לתהליכים אלה. מסקנת המאמר היא, ששיפור איכות ההוראה והלמידה הם אלה שיקבעו בסופו של דבר אם הוראה תיתפס כפרופסיה בישראל.

מבוא

נהוג לחשוב כי לכלים להערכת הוראה יש שתי מטרות: הבטחת איכות ולמידה מקצועית (גוטרמן, 2014; Danielson, 2007). ברצוני לציין מטרה נוספת: קידום מעמד מקצוע ההוראה (Talanker, 2018). במאמר הנוכחי אתמקד בכלי שפותח ע"י ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך) להערכת מורים. הכלי יצא לראשונה בשנת 2011 ועומד להתעדכן בשנת 2018. הוא נוצר בעקבות כישלונות חוזרים להציג תפיסה אתית, שתספק את הצדדים הרלוונטיים, ותפקידו הוא לקדם תפיסה של מקצוע ההוראה כפרופסיה. מרכיב חיוני לתפיסה זו הוא התפתחות מקצועית סדורה, בנוסף להכשרה פורמלית הקודמת לעיסוק בהוראה (הרטף, אברהמי-רטנר, בלר 2011; טלנקר, 2013). הכלי של ראמ"ה מציג את החזון של מורה כאיש מקצוע, המתפתח על-פני מכלול ההיבטים של עיסוק בהוראה. עיסוק בהוראה באופן מקצועי, במדינה דמוקרטית בעידן הפוסט-מודרני, החל מהסף המוצב בפני פרחי ההוראה ועד הרף הנשגב של אומן ההוראה. המאמר הנוכחי עוסק במשמעות של חזון זה למעמד ההוראה כמקצוע.

החלק הראשון של המאמר יתמקד במתן מענה לשאלות הבאות: מהי מקצוענות? מהם קודים אתיים ומה הבעייתיות המלווה את יישומם? מהם כלים להערכת הוראה ומהם היתרונות שלהם? החלק השני יציג: את ארבעת הכישלונות ליישום תפיסה אתית במערכת החינוך בישראל, את החזון העומד מאחורי הרפורמות במערכת החינוך ואת הכלי של ראמ"ה כביטוי של חזון זה. לסיכום חלק זה תוצג הביקורת על תהליך ההערכה באמצעות כלים סגורים ואת האתגר, שאתו מערכת החינוך צריכה להתמודד, על מנת להביא לכך שמקצוע ההוראה יהפוך לפרופסיה.

¹ ד"ר טלנקר הוא חבר סגל בחוג לחינוך במכללה האקדמית גליל מערבי.

המאפיינים של המקצוענות החדשה

מקצוענות מהי?

בעברית, אנחנו משתמשים במונח "פרופסיה" במקום "מקצוע", על מנת להדגיש את הדמיון או הקרבה של עיסוק למקצועות החופשיים והיוקרתיים כגון עריכת דין ורפואה. בעבר, מקצוע ההוראה לא הוכר בעולם כפרופסיה (Campbell, 2000). במאה השנים האחרונות עושים ארגוני המורים בעולם מאמצים, על מנת להעלות את סטטוס ההוראה למעמד של פרופסיה, אם כי בהצלחה מעורבת. מחקר של חברת מקנזי, אשר התפרסם לפני יותר מעשור (Barber and Mourshed, 2007), הצביע על החשיבות העליונה של העלאת מעמד המורה לשיפור מערכת החינוך ברמה הלאומית. לשאלה העוסקת בסטטוס מקצוע הוראה ומעמד המקצועי של המורים יש השלכות מעבר לעניין של גאווה בלבד. מאחר שמדובר בשאלת של סטטוס, מקצוע יתפס כפרופסיה רק אם הציבור הרחב יתפוס אותו ככזה. לשם כך, אמור מקצוע ההוראה להציג את הסממנים המזוהים עם מושג הפרופסיה. לסטטוס החברתי של מקצוע חשיבות רבה וניתן לדבר על סטטוס חברתי כהון חברתי וסימבולי (Bourdieu, 1986). הון סימבולי נצבר כתוצאה של השקעה נבונה של עמל ומאמץ, שחברי המקצוע משקיעים בעמידה בסטנדרטים, שהחברה דורשת מחברי הפרופסיה. סטטוס מייצג את המחיר, שמשלמים בשביל להשיג אותו. במילים אחרות, אם ציבור המורים רוצה שיתייחסו אליו כמקצוענים, עליו להתנהג עפ"י הנדרש ממקצוענים.

על פי פרנדרייס וורץ (Frendreis & Vertz, 1988), כאשר העוסקים במקצוע מסוים מבקשים, שיתייחסו אליהם כאל אנשי פרופסיה, יש לכך משמעות סימבולית. מבחינה מסוימת ניתן לראות פרופסיה כקונספירציה, כלומר, רצון של קבוצת אנשים למנוע מקבוצת חוץ לקבל גישה לתחום פעילות, המקנה לעוסקים בו סטטוס חברתי מסוים. ואומנם, לא כל קבוצה המצהירה על עצמה כ"פרופסיה", תיתפס כפרופסיה הן ע"י הציבור והן ע"י הממסד. בעיני הציבור, לפרופסיה יש מאפיינים שעל-פיהם היא מוכרת, כגון: הסתמכות על גוף ידע תיאורטי ספציפי; מיומנויות המבוססות על השכלה פורמלית, הכשרה סטנדרטית וניסיון בתחום; סינון מועמדים; קוד אתי; תחושה של יעוד ומחויבות לטובת הציבור אצל העוסקים במקצוע; התארגנות מערכתית ורגולציה פנימית. על מנת להפוך לפרופסיה, מקצוע חייב לעבור תהליך מוגדר. קודם כל נדרש עיסוק בתחום במשרה מלאה; הקמת מוסד הכשרה לעיסוק בתחום; התאגדות מקצועית; זכיה בתמיכה של הממסד והחוק בצורה של תעודות ורישיונות לעיסוק במקצוע; ולבסוף, קוד אתי פורמלי. כל עוד המקצוע לא השלים את התהליך, הסטטוס שלו כפרופסיה מוטל בספק. פרנדרייס וורץ מוסיפים עוד סממן לכך. שמקצוע ייחשב בגדר פרופסיה, והוא השאלה האם חוות הדעת המקצועית של עמיתים היא שיקול חשוב בקבלת החלטות של העוסקים במקצוע? במילים אחרות, אם לעוסקים באותו מקצוע לא אכפת מהפרקטיקה של הקולגות שלהם ולא מייחסים חשיבות לביקורת של עמיתיהם, הרי שלא מדובר בפרופסיה.

המקצוענות החדשה

לטענת אוונס (Evans, 2008), העידן הפוסטמודרני מתאפיין במתח בין הגדרות שונות של מקצוענות. תפיסת המקצוענות, במובנה הקלאסי, המתואר לעיל, מתחרה על הלגיטימיות מול תפיסת ה"מקצוענות החדשה", שהיא יותר ממוקדת בלקוח, נותנת דין וחשבון לסוכנויות חיצוניות, פתוחה יותר לביקורת ציבורית, מודעת יותר להשפעה של כוחות השוק, ומאופיינת על ידי שאיפה למצוינות. ציבור המורים, מעוניין כמובן שיכירו בהם כאנשי פרופסיה ושהציבור יתייחס אליהם כאנשים אחראים מספיק כדי לפעול באופן אוטונומי בקבלת ההחלטות שלהם. בעוד שציבור המורים שואף לסטטוס שישקף את האחריות והאוטונומיה שלו ללא צורך בביקורת ציבורית, הרי שהציבור והממסד מעדיפים להציג את המקצוענות כאמורה להיות שקופה לפיקוח

ולביקורת, העונה לסטנדרטים ברורים ומרוכזות בשירות ללקוח. מדובר אם כן, במאבק כח, שניתן להגיע בו לפשרה. העוסקים במקצוע, המעוניינים בסטטוס, ובאוטונומיה ובאקסקלוסיביות המאפיינת פרופסיה, הם חייבים להיות מוכנים לענות על דרישות מסוימות של הציבור והממסד על מנת לקבל הכרה בתור כאלה. אם הם לא יהיו מוכנים לכך – הם יישארו מקצוענים רק בעיני עצמם. במילים אחרות, בתקופתנו, אם במדינה זו או אחרת מורים ירצו שיכירו בהם כפרופסיונלים, הם יצטרכו להציג סממנים חיצוניים של מקצוענות. אחרת – הם יפסידו במאבק על הלגיטימיות של תפיסתם את עצמם כמשתייכים לפרופסיה.

בדרך כלל, ככל שהסינון שהמועמדים עוברים על מנת להיכנס למקצוע מסוים הוא נוקשה יותר, כך תהליך הלמידה של אותו מקצוע הוא תובעני יותר, הסטנדרטים לעיסוק במקצוע והרף להשגת מצוינות הם גבוהים יותר, כך יתפס המקצוע כיוקרתי יותר. מקצועות שונים נאבקים על הסטטוס שלהם ואם המורים מעוניינים בסטטוס זה, הם יצטרכו לעשות את מה שהאחרים עושים. תפיסת המקצועיות מתפתחת עם הזמן וניתן לראות בהגדרה של מקצועיות המאפיינת תקופה מסוימת את המחיר שקבוצת העוסקים במקצוע חייבת לשלם על מנת להיחשב לאנשי פרופסיה. למשל, בעבר, מקצוע שלא אימץ קוד אתי לא יכול היה להיחשב לפרופסיה.

אחד המאפיינים החשובים של מקצוענות פוסט-מודרנית היא התפתחות מקצועית. אם המקצוענות ה"ישנה" מתאפיינת בהכשרה סדורה של הנכנסים למקצוע, המקצוענות ה"חדשה" מתאפיינת בהתפתחות מקצועית מתמדת. דרישה זו משקפת את התקופה הנוכחית המתאפיינת בקצב גבוה של שינויים, טכנולוגיים ואחרים, המשנים את אופני העיסוק במקצוע. המשמעות של מקצוענות בתקופה הנוכחית היא עמידה בקצב השינויים והתאמה מתמדת של פרקטיקה לתנאים החדשים (Hargreaves, 2000). ממד ההתפתחות המקצועית הוא זה שהופך את המקצוע לעיסוק אתי: עיסוק הדורש שאיפה למצוינות על פני הממדים השונים של המקצוע. המונח "אתיקה" בהקשר של אתיקה מקצועית מתייחס לשאיפה לאידאל המקצועי מוסדר (כשר, 1993). פיתוח מקצועי מאפשר למורה לממש שאיפה להצטיין בכל היבטי העיסוק במקצוע באופן מוסדר.

סוגי קודים אתיים

נהוג להבחין בין קודים אתיים מקצועיים לבין קודים של התנהגות. לדברי סטיוארט גילמן (Gilman, 2005), *קודים אתיים מקצועיים* מאפשרים לאנשי מקצוע לטעון כי הם משתייכים לפרופסיה. קודים מכילים רשימה של מחויבויות שאנשי הפרופסיה לוקחים על עצמם והם לעתים קרובות מציגים חזון של מצוינות.

גילמן מדגיש את ההבחנה בין הקודים של אתיקה לבין קודים של ההתנהגות. קודים של אתיקה קובעים את המשימות הנשגבות של עובדי ציבור. הם מתבססים על ההנחה כי לעובדים יש מעמד מוסרי גבוה, הם בעלי מוטיבציה גבוהה ורוצים להצטיין בעבודתם שאותה הם יודעים לבצע. מעבר לתפקיד הסימבולי, התפקיד העיקרי של קודים אתיים הוא להנחות אותם במצבים המורכבים העולים במסגרת עבודתם.

קודים של התנהגות נועדו לחזות ולמנוע התנהגות שלילית כגון ניגוד עניינים, ניצול יחסי מרות, שוחד ומעשים בלתי הולמים. הם נועדו להגן על המוניטין של העובדים ושל הארגון. רוב קודי ההתנהגות מתמקדים במצוות "לא תעשה": פעולות ספציפיות שאיש מקצוע צריך להימנע מהן. גילמן מציין שרוב הקודים הם למעשה היברידיים, ובמקרים מסוימים, קודים אתיים משלימים קודים של התנהגות. "קוד אתי" משמש לעתים קרובות כמושג מטריה, המתייחס לכל שלושת סוגי הקודים: האתיים, ההתנהגותיים והיברידיים.

שני מונחים המוכרים לעוסקים באתיקה בארץ ממשנתו של אסא כשר (1993), הרף חסף, יכולים לעזור להבין את ההבדל בין קוד אתי להתנהגותי. קוד התנהגותי מציב את הסף הנמוך ביותר של התנהגות מקצועית. ירידה מתחת לסף פירושה – הפרה של נורמות המקובלות במקצוע ודינה – הדחה מהמקצוע. קוד אתי מציב את הרף הגבוה או את האידאל של התנהלות מקצועית שאיש פרופסיה שואף לקראתו. קוד אתי, כאמור, יוצא מנקודת הנחה שלהיות מקצוען – פירושו לשאוף להצטיין בתחום העיסוק. קוד אתי, אם כן, אמור לסייע למורה הנמצא בשטח האפור בין הסף לרף בהיבט מסוים של פעילות מקצועית, להתעלות לכיוון הרף.

לפי בנקס (Banks, 2003), קודים אתיים ממלאים שלוש פונקציות: לקדם את המעמד המקצועי ע"י הסדרת מערכת יחסים עם הציבור וקידום אמון הציבור; ליצור ולתחזק זהות מקצועית על ידי התייחסות למאפיינים אשר מצפים ממורים שיפגינו; ולאפשר רגולציה.

האם הוראה היא פרופסיה?

אליזבת קמפבל (Campbell, 2000) מצטטת את שר החינוך של אונטריו, שטען כבר ב-1915 כי: "שום פרופסיה לא יכולה להתקיים ללא קוד אתי שינחה את התנהגות חבריה לרופאים, לעורכי דין ולאנשי כמורה יש קודים אתיים, אבל קשה לומר שיש למורים קוד כזה. עד שהם יפתחו רוח מקצוענות, המאופיינת בנאמנות לאמות המוסר מוכרות, הם אינם יכולים להימנות עם המקצועות המלומדים". בעיני קמפבל, אם כן, על מנת שמורים בקנדה או בכל מקום אחר יזוהו כאנשי פרופסיה, הם חייבים לאמץ קוד אתי.

על פי קמפבל, הכדאיות של אימוץ קוד אתי ע"י מורים היא רב-ממדית. היא מונה שש בעיות עיקריות, שקודים יכולים לעזור בפתרון. ראשית, הבעיה של רלטיביזם מוסרי. אנשים שונים מחזיקים בערכים שונים, ובעוד זו לא בעיה בפני עצמה, זו בעיה בהקשר של שירות מקצועי. היא מצטטת את סולטיס (Soltis, 1986), שטוען כי רלטיביזם מוסרי "מוציא את הטעם מתוך הוראת אתיקה מקצועית מלכתחילה. זה לא הגיוני ללמד עקרונות של התנהגות מקצועית אם הם שרירותיים או סובייקטיביים". סולטיס טוען שלסובייקטיביות האתית אין מקום באתיקה מקצועית משום שתמורת חברות במקצוע, אדם מוותר על חופש הבחירה שלו. שנית, קוד אתי יכול לזהות ולאזן עקרונות אתיים חיוביים ושלייליים: הוא אומר מה אסור לעשות ולאן יש לשאוף. שלישית, קוד אמור לספק מצד אחד, מנגנון מתן דין וחשבון לציבור וכללי משמעת פנימית, כדי לקדם את המקצוענות. מצד שני, הוא צריך לספק משאב שימושי ולספק את הצורך בהדרכה ותקנים. לכן, קוד אתי טוב צריך מחד להיות ספציפי מספיק, כדי לספק סטנדרטים שימושיים ורלוונטיים לפעולה, ומאידך רחב מספיק, כדי להקיף את רוב המצבים בדרך כלל ישים. רביעית, הקוד אמור למנות את היחסים הרלוונטיים למורים (עם התלמידים, ההורים, העמיתים, המקצוע ועוד) ואת המחויבויות שלהם בהקשר של היחסים האלה. חמישית, קוד צריך להעלות את המודעות של המורים לדילמות מוסריות. שישית, הוא צריך לתרגם ערכים מופשטים לעקרונות קונקרטיים, שניתן ליישם הלכה למעשה.

החסרונות של קודים אתיים בהוראה וכיצד ניתן להתגבר עליהם

בשנת 1998 פרסם אוואלד טרהארט (Terhart, 1998) הערכה שלילית על קודים אתיים בארה"ב (NEA, 1975), גרמניה (השבועה הסוקראטית, 1993) ושווייץ (תזות של ארגוני המורים השווייצריים, 1994). כותרת המאמר: "קודים פורמליים לאתיקה למורים: בין אוטונומיה מקצועית לבקרה ניהולית" חושפת את דאגתו העיקרית של המחבר. הוא טוען, כי מאחר שאין אפשרות לאחד אוטונומיה מקצועית ושליטה מנהלית, הרי קודים אתיים במקצוע ההוראה נידונים להיכשל. או שהקוד מציב אידיאלים בלתי ניתנים להשגה לגבי הייעוד של המורים, שאינם מבוקרים על ידי רשות חיצונית, כמו במקרה של הקוד הגרמני, או שהם מציבים

כללים נוקשים, תקנים ותקנות הנכפים על ידי רשות חיצונית, ואין בהם מקום לאוטונומיה, כמו במקרה של קוד NEA. בכל מקרה, קוד קבוע הוא חסר תועלת בסביבת בית הספר המשתנה.

טרהארט מציע כמה רעיונות לגבי הדרך, בה אפשר ליצור קודים שימושיים. ראשית, הם צריכים לשמש ככלים להערכה של המורים, ואין להפריד בין המרכיב האתי לבין היבטים אחרים של תפקוד המורה. במקום זאת, יש לשלב את שלושת ההיבטים של ההוראה: הקוגניטיבי (לדעת מה), המוסרי (לדעת למה) והמעשי (לדעת איך), המספקים הערכה משמעותית של יכולת המורה; שנית, ההכשרה והדרכה המקצועית של המורים צריכים להיבנות לאורך שלושת הממדים הללו. מורים צריכים להיות מאומנים להתאים ביצועים מתאימים למצבי ההוראה השונים; ושלישית, על המורים להתחייב לדוקטרינה מסוימת, המתבטאת בקוד, שיש לאכוף אותה בקפידה.

מעבר מקודים אתיים לכלים להערכת הוראה

הפרדת האתיקה מהיבטים אחרים של הוראה מיטבית אינה טבעית. לתשובה לשאלה "מהי הוראה טובה?" בהכרח יש גם משמעות אתית, גם משמעות קוגניטיבית וגם משמעות פרקטית. מבחינת האתיקה המקצועית, טיפול לא מיומן לא מהווה רק בעיה טכנית, אלא גם בעיה אתית חמורה (Talanker, 2018). הטענה הזאת נתמכת ע"י כל גישה אתית מקובלת: תועלתנית, דאונטולוגית או אתיקה של דאגה². אם כן, קיים צורך להרחיב את הקודים אתיים מעבר לשאלות האתיות בלבד. הרעיון המרכזי מאחורי תקני הוראה (Teachers' Standards) המקובלים [בריטניה](https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards)³ ו**אוסטרליה**⁴ הוא הרחבת הקוד האתי גם להיבטים הקוגניטיביים והפרוצדורליים של ההוראה. המורים צריכים לשאוף להוראה הטובה ביותר שאפשר על היבטים שלה ולהימנע מהתנהגות ברמת ביצוע נמוכה בכל היבטים של ההוראה. מורה מקצועי חייב להיות גם מבריק מבחינה קוגניטיבית, גם בעל ידע רב בחומר, שאותו הוא מעביר במיומנות, ומנהיג אהוב בכיתה, המתמודד בניהול מהלכים בכיתה באופן מיומן ויעיל. מורים חלשים מבחינה קוגניטיבית אשר מנהלים את כיתותיהם בצורה לא יעילה יהיו חייבים להשתפר או לפרוש, בדיוק כמו מורים לא אתיים, אם מקצוע ההוראה עתיד להפוך לפרופסיה.

אם תקן הוראה הוא בחזקת קוד אתי מורחב להיבטים קוגניטיביים ופרוצדורליים של הוראה, הרי שכלים להערכת ההוראה הם בחזקת תקני הוראה מורחבים לסולם ההתפתחות המקצועית של המורה. כלי אפקטיבי להערכת הוראה אמור לבוא לידי ביטוי במטריצה, כשהשורות שלה הם מדדים או מרכיבים של הוראה והעמודות הן שלבים של התפתחות מקצועית: מתחת לכשיר, כשיר, מיומן, מצטיין. כלים להערכת הוראה בדרך כלל כוללים שלושה או ארבעה ממדי-על של מיומנויות המורה. ממדי-על אלה הם, כאמור, הממד האתי (המחולק בכלי של ראמ"ה לשניים: תפיסת התפקיד ואתיקה מקצועית, ושותפות בקהילה מקצועית), הקוגניטיבי והמעשי. הממד המעשי מתחלק לפעמים לשני מרכיבים: ניהול התנהגות התלמידים וארגון תהליך ההוראה. כל ממד-על כולל מספר ממדים, הכוללים תיאורים של התנהלות של מורה ברמות ביצוע שונות על הרצף בין התנהלות בלתי קבילה להתנהלות אידיאלית. היות והמורה מתפתח בכל ממד על פני הרצף, ניתן להציג פיגומים או שלבים בהתפתחות של מורה. כאשר יש לבחור בין קביעת סטנדרטים מינימליים או מקסימליים, או את שניהם, כמו בקוד התנהגות או בקוד אתי, כל בחירה היא בעייתית. הפיגום מאפשר להציג ביחד את הסטנדרטים המקסימליים והמינימליים. בנוסף, פיגום מאפשר להתאים תכנית

² אתיקה תועלתנית אומרת שהדבר הנכון לעשות הוא הדבר שמוביל לתוצאה הטובה ביותר לכל הצדדים הרלוונטיים. אתיקה דאונטולוגית אומרת שצריך לעשות את "הדבר הנכון" ללא קשר לתוצאה. אתיקה של דאגה מתייחסת לאיכות היחסים בין סובייקט של דאגה לאובייקט של דאגה ולרווחתם במסגרת חברתית, ומדגישה את ההיבטים הרגשיים של אתיקה.

<https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>³

<https://www.aitsl.edu.au/teach/standards>⁴

להתפתחות מקצועית של כל מורה על פי אומדן השלב ההתפתחותי שבו הוא נמצא בממד זה או אחר של הוראה.

החיבור בין הערכה באמצעות כלים להתפתחות מקצועית

עקרונית, כלים להערכת הוראה יכולים לשמש גם להערכה מסכמת וגם להערכה מעצבת. הערכה יכולה להוביל לפיתוח מקצועי, המבוסס על הצרכים של המורה כפי שהם מאובחנים בכלי, או שהיא יכולה להביא להחלטה אדמיניסטרטיבית, ענישה או תגמול. בסקירתו על תהליכי הערכת מורים בארץ ובעולם, מציין שפרלינג (2015), שארגון ה-OECD קורא לכל המדינות לחבר בין הערכה לפיתוח מקצועי.

שפרלינג קובע, כי חיבור בין שימוש בכלי הערכה לבין פיתוח מקצועי של מורים עדיף על חיבור ישיר בין הערכה להחלטות אדמיניסטרטיביות לגבי מורים ספציפיים. הערכה באמצעות כלים היא חשובה הן לפיתוח מקצועי הן לשאלות של ענישה או תגמול, אבל היא מתאימה יותר למודלים מנהליים המבוססים על פיתוח מקצועי. הוא מציין שהערכה מסודרת מזהה עבור המורים את האספקטים החזקים ואת האספקטים טעוני השיפור בהוראה שלהם. משוב אפקטיבי, המבוסס על הערכה, מאפשר להם להתפתח ולשפר את המיומנויות שלהם בתחומים ספציפיים, הדורשים התייחסות, ומשפר את האופן שבו מורים מתקשרים עם תלמידיהם.

החיבור בין פיתוח מקצועי לכלי הערכה הוא חיוני לקידום התפיסה של מקצוע ההוראה כפרופסיה בהקשר הפוסט-מודרני. קוד אתי היה חיוני לתפיסה המודרנית של פרופסיה, אבל הוא לא משתלב היטב עם התפיסה הפוסט-מודרנית. קוד אתי מניח שאיש הפרופסיה בא מוכן לתפקיד ישירות ממוסד הלימודים, וכתוצאה הוא מציב דרישות סטטיות לגבי פעילות המורה. לעומת זאת, התפיסה הפוסט-מודרנית של פרופסיה נשענת על כלי להערכת הוראה. כלים להערכת הוראה באים ביחד עם תפיסה של איש מקצוע שלא רק עומד בסטנדרט מסוים של התנהגות, אלא גם שואף לקראת אידאל מוסכם של מקצוענות, במילים אחרות, הוא מתפתח מבחינה מקצועית. על פי גישה זו הדרישות של הכלים להערכת הוראה הן דינמיות והן שונות בשלבים השונים של ההתפתחות המקצועית. דבר נוסף, שמבחין בין קוד אתי לכלי להערכה, הוא ריבוי הממדים של הכלים. אם קוד אתי מניח שאיש המקצוע למד את המקצוע במוסד לימודי, ובמידה וניתן לסמוך על המוסד הלימודי, אין סיבה להניח שהמורה לא יבצע את עבודתו שלא כראוי, אם הוא יתייחס במלוא הרצינות לחובותיו כאיש המקצוע. בתקופה הפוסט-מודרנית, אנחנו לא מניחים שאיש מקצוע יודע את העבודה שלו רק משום שהוא קיבל תעודה מתאימה ממוסד לימודי. הסביבה הדינמית של העבודה בתקופה הפוסט-מודרנית אינה מתבססת על גוף ידע קבוע ובלתי מעורער, אלא מדגישה יכולות להתאים את העבודה להקשר, ליחסים עם האנשים ועוד, וגישה זו באה לידי ביטוי בכלים להערכת ההוראה.

חשוב להדגיש בנקודה זו, כי תהליך של פיתוח מקצועי, שלא ישען על כלי להערכה, יכול להיתפס כשרירותי ואינו יכול להדגיש כלפי חוץ את המחויבות והאחריות של מורים להוראה איכותית. שפרלינג גם מציין, שתהליך נראה (ויזיבילי) של הערכת מורים מתמרץ ומתגמל מורים בגין כישוריהם וביצועיהם, ובתמורה הוא מאפשר להם להתמודד עם אתגרים הנוגעים למידת האטרקטיביות של מקצוע ההוראה, לסטטוס המורה ולתדמית שלו בעיני הציבור, ולשינויים בתפיסות המורים באשר לחשיבות ולמעמד של מקצוע ההוראה. נקודה זו חשובה ביותר, כי ללא תהליך גלוי זה, מורה יהיה בעל סטטוס גבוה וחיוני רק בעיני עצמו. לבסוף, הערכה מקצועית שיטתית של מורים יכולה לאשר מחדש למורים, שהם מבצעים עבודה ראויה תוך כדי ידוע קהלים נוספים, כמו הורים לתלמידים בנוגע לביצועי המורים. הפומביות של כלים להערכה גם מאפשרת למורים לסגור על עצמם, אם הם מרגישים שהערכתם היא לא הוגנת.

תרומה נוספת של הכלים להערכה ולגיבוש תפיסת המקצוענות היא קידום ראייה מקצועית אחידה. לפסטיין וסנל (Lefstein & Snell, 2011) בהתבסס על גודוויין (Goodwin, 1994) מדברים על ראייה מקצועית

כתכונה המאפיינת את המקצוענים. אנשי מקצוע לא רק רואים את המצבים הרלוונטיים לעיסוק המקצועי שלהם אחרת מאנשים מן השורה, אלא באופן טוב ונכון יותר, במובן שהיא יכולה להועיל להשגת מטרות שלמען נועד המקצוע. מקצוענים בהוראה יודעים לאן להסתכל וכיצד להציג את מה שהם רואים. ההבדלים בין ראייה מקצועית ללא מקצועית באים לידי ביטוי בקידוד הנצפה באמצעות שפה ומערכת סמלים האופייניים למקצוע, הבחנה בין עיקר לתפל לעיסוק המקצועי, ואופן מסוים של הצגה מוחשית של הנצפה. כלי ההערכה יכול לעצב שפה משותפת לקידוד המתרחש בכיתה, הוא מדגיש את הדברים החשובים בהוראה ומאפשר הצגה של הפעילות של מורה כמטריצה של מדדים ושלבים.

לפסטיין וסנל אומנם מזהירים שראייה מקצועית היא ראייה מיוחסת מבחינה פוליטית, והלגיטימיות שלה נובעת מכבוד שהציבור רוכש למקצוע. לטענתם, במקרים של התנגשות בין הראייה המקצועית של מורים עם זו של המפקחים והמדריכים לפיתוח מקצועי, ראייה מקצועית של מורים עלולה להתבטל רק בגלל שהוראה נתפסת כעיסוק פחות יוקרתי יחסית. אם כן, כלי ההערכה יכול לספק שפה ותפיסה מקצועית משותפת ומוסכמת עם בין המורים ולמפקחים ולאפשר דיאלוג שוויוני ובונה בין הגורמים השונים.

כלי ההערכה של ראמ"ה כתרומה למאבק על הזהות המקצועית של מורים בישראל

הזהות המקצועית של מורים בישראל היא עדין בתהליך התהוות. מצד אחד, קיים רצון של משרד החינוך, ארגוני המורים והמורים עצמם לראות את ההוראה כפרופסיה, מצד שני, המורים לא מוכנים לשלם כל המחיר תמורת הסטטוס והכבוד. ניתן לראות את התהליך כמשא ומתן על השאלה מה המורים אמורים לעשות על מנת שיכירו בהם בתור מקצוענים. נכון לעכשיו, המגמה היא חיובית, כי הצדדים קרובים אחד לשני.

ניתן לדבר על שלושה שלבים בתהליך. בשלב הראשון, משרד החינוך ונציגי המורים הציעו "עסקאות" בצורה של קודים אתיים, אשר פירוטו, מה המורים אמורים לעשות על מנת שיכירו בהם בתור אנשי פרופסיה. מתוך ארבע ההצעות אשר הוגשו, אף אחת לא התקבלה, כי הצדדים היו מאוד רחוקים בתפיסות שלהם.

בשלב השני, הסכמי שכר בין נציגי המורים למשרד החינוך הכילו שיפור בתנאי העסקה של מורים, אקדמיזציה של ההוראה והסדרה של כניסה למקצוע, וכן הערכה באמצעות כלי ההערכה לצורכי קידום ופיתוח מקצועי מתמשך. כל אלה, כמובן לא יכולים להתפרש אלא כסממנים לעליה במקצוענות של מורים. מצד שני, ישנם סממנים לכך שהמעמד של הוראה בישראל ממשיך להישחק. זה בא לידי ביטוי באלימות כלפי עובדי הוראה מצד ההורים והתלמידים (ברקוביץ', צפריה, אנוש, 2017). ניתן לומר שהציבור אינו "קונה" את הסיפור של עליה במקצוענות של מורים.

בשנים האחרונות אנחנו נכנסים לשלב חדש, המסתמן בהסכמי שכר חדשים. בין הסממנים יש לציין את הכלי החדש של ראמ"ה העתיד לצאת בשנת 2018 המכוון להערכה מעצבת (אתר ראמ"ה⁵). תהליכי הקידום המקצועי וההתפתחות המקצועית יהפכו לידידותיים יותר כלפי מורים, מה שאמור להבטיח את העלייה ברצון המורים להשתתף בתהליכים של הערכה ופיתוח מקצועי. שיפור איכות ההוראה והלמידה הם, בסופו של דבר, התנאי לקבלה של הוראה בתור פרופסיה.

ארבעה קודים אתיים שכשלו: (1979 – 1998)

ארבע הצעות לקודים אתיים במקצוע ההוראה כשלו במהלך השנים 1979-1998. כישלון זה של ארבע ההצעות לקודים אתיים חושף את החסרונות של קודים אתיים במקצוע ההוראה. אף אחת מההצעות הנ"ל לא התקבלה, ונכון לשנת 2018 מתקיימים דיונים בנושא לגבי ניסוח הצעה נוספת. ארבעת הקודים אשר הוצעו,

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/Haarachat_Morim/Haaracha_Klali.htm⁵

היו אמנם דומים מאד בצורה ובתוכן, אך תכליתו של כל אחד מהם הייתה לספק את הצד שלמענו הוא נכתב. כתוצאה, אף אחד מהם לא יכול היה להוות בסיס להסכמה בין הצדדים, שהאינטרסים שלהם מנוגדים. המאבק על הגדרת המקצוענות בהוראה בישראל התחיל ברגל שמאל. ב"הצעה לעקרונות אתיקה מקצועית לעובדי הוראה בישראל", אשר הוצעה ע"י ועדה ממלכתית לבדיקת מבנה החינוך ומעמד עובדי ההוראה בראשות השופט ד"ר משה עציוני בשנת 1979. ניתן לראות בפעילות זו ניסיון ראשון לקודד תפיסה של הוראה כמקצוע. מבנה ההצעה דומה לקוד אתי של ארגון המחנכים הלאומי האמריקאי (NEA), שגרסתו אשר יצאה בשנת 1975 עדין נמצאת בשימוש בארה"ב.

הקוד המוצע מחולק לשישה פרקים. החלק הראשון, המבוא, מפרט את הנימוקים לצורך בקוד: *"...הגיעה הוועדה לכלל מסקנה, כי מן הראוי לעצב קודקס של אתיקה מקצועית שיחייב את כלל עובדי ההוראה בישראל, כמקובל לגבי המקצועות החופשיים הקלאסיים: עריכת דין, רפואה, עיתונאות".* לקוד כזה היו אמורים להיות ארבעה יתרונות: הבטחת אוטונומיה לארגוני מורים; הבטחת אמון המורים במערכת ובמגמה להבטיח את זכויותיהם; חיזוק מובהק של מעמד ההוראה כמקצוע חופשי, כפרופסיה; העלאת הרמה המוסרית של מקצוע ההוראה. לשם כך, הקוד מפרט את החובות של מורים: 12 חובות יסוד, 20 חובות כלפי תלמידים, 6 כלפי עמיתים ו-7 כלפי הורים. הפרק האחרון עוסק בהקמה, סמכויות ופעילות של מוסדות לענייני אתיקה מקצועית ושיפוט משמעת, האמורים להבטיח את מילוי החובות ע"י המורים. הרעיון הוא שמורים יעמדו בהתחייבויות והציבור יעריך את המאמץ שלהם.

ההצעה, אשר כאמור הכילה ארבעה פרקים של חובות של מורים, לא כללה שום התייחסות לזכויות מפורשות של המורים, בעוד שזכויות הילד הוזכרו שלוש פעמים במסמך. המסמך נכתב בלשון של "המורה יימנע מ..." , לעתים מאוד ספציפיים כמו לא לאחר ולהחזיר עבודות ומבחנים בזמן, ולעתים מאוד כוללים ומנוסחים כמשפטים חיוביים שמשמעותם במידה זו או אחרת היא שלילית: "עובד הוראה ישמור על כבוד מקצוע הוראה, ויימנע מכל מעשה או מחדל העלול לפגוע בכבוד המקצוע ובטוהר העבודה החינוכית". בעבירות אלה, כלליות וספציפיות ידונו ועדות אתיקה ובתי-משפט משמעתיים.

ככל הנראה המורים לא הרגישו, שאיום מתמיד בביזיון פומבי יקדם אותם בעיני הציבור: "...לצו על פרסום פסק הדין, כולו או מקצתו, בציון שמו של עובד ההוראה הנאשם או בלי ציון שמו, הכל לפי שיקבע בית הדין". במילים אחרות, המחיר שהמורים היו אמורים לשלם עבור אמון הציבור והכרה בהם בתור אנשי המקצוע במובן הקלאסי היה כבד מדי. היתרונות אשר צוינו במבוא לא היו מאזנים את החסרונות של הפרק האחרון. מעבר לזה, לא ברור אם וכיצד מילוי החובות היה מוביל לאותם היתרונות.

ההצעה השנייה או תקנון אתיקה מקצועית לעובדי הוראה אשר הוצעה ע"י משרד החינוך בשנת 1984 הכילה את כל הפרקים של הצעת עציוני למעט המבוא, כי היה ברור שהוא עומד בסתירה מוחלטת לשאר המסמך. הבדל נוסף הוא ביטול הרעיון של בית-דין משמעת והשארה של ועדות אתיקה בלבד. בפרקים של חובות מספר הסעיפים ירד. הסעיפים שנשארו, ברובם נלקחו מהגרסה של עציוני והניסוח השלילי נשאר שלילי, אם כי עודן. למשל, "עובד הוראה ישתמש בחומרי ההוראה שברשותו, ובמקורות הספרות וממצאי המחקר המדעי והחינוכי שהוא מביא לפני ותלמידיו, ביושר אינטלקטואלי ראוי לשמו וללא פרשנות מעוותת", הוחלף ב"עובד הוראה ישתמש בחומרי ההוראה שברשותו ובמקורות הספרות וממצאי המחקר המדעי והחינוכי שהוא מביא לפני עמיתיו ותלמידיו ביושר אינטלקטואלי ובאיוון מרבי". במילים אחרות, משרד החינוך ניסה למכור למורים את אותו הקונספט, אבל בניסוח מעודן יותר.

הצעת-נגד של הסתדרות המורים משנת 1985 הייתה זהה במבנה שלה לזו של משרד החינוך ורק מספר הסעיפים ירד. ניתן לראות בהצעה זו ניסיון מיקוח בלבד. עצם העובדה שגם הצעה זו לא הובילה לשום מקום יכולה להתפרש כסממן לכך שמהות המחלוקת הייתה לא על סעיף זה או אחר, אלא כי הקונספט היה

שגוי מיסודו. כאשר הוויכוח הוא רק על גודל המקל ואין אפילו אזכור לגור, יש סיבה לחשוב שהחמור יעדיף לברוח מכל העסק. ההצעה הבאה הגיעה לאחר יותר מעשור.

ההצעה של עמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך מיסודה של הסתדרות המורים משנת 1998, למרות ששמרה על המבנה של ההצעות הקודמות ואף חלק ניכר מהסעיפים, מייצגת שינוי מוחלט של פרדיגמה. להבדיל מכל הגרסאות הקודמות, אין בה אזכור לא לוועדה ולא לבית-דין משמעתי. המבוא חזר, אם כי בניסוח מאוד שונה מזה של עיוני. המבוא הדגיש את היעוד המקצועי של עובד ההוראה, חשיבותו ותרומתו לתלמידים ולחברה, ואת המעמד הפרופסיונלי של מי שעושה עבודה כה חשובה בצורה מיטבית. גוף המסמך כתוב בצורה חיובית ומכיל בסך הכל שתי מחויבויות יסוד של מורים: לעשות כל שביכולתם לקידום התפתחותם התקינה ורווחתם של תלמידיהם, למנוע פגיעה והתעללות בגופם ובנפשם ולהבטיח תנאי התפתחות הולמים לכל אחד מהם, תוך התחשבות וקבלת השונה ודאגה לקידום של תלמידים מתקשים; ולפעול לקידום וביסוסם של ערכי יסוד הומניסטיים ודמוקרטיים ולהנחלת המורשת. תפקיד המורה, על פי לשון הצעה זו, הוא לקדם ולפתח דברים מסוימים ולמנוע דברים אחרים. יש הבדל עצום בין תפיסת המורה כמונע פגיעה לבין המורה בתור נמנע מפגיעה. במקרה הראשון הוא מציל, במקרה השני הוא עבריין פוטנציאלי. לשון ההצעה הופכת את המורה לאחראי על התפתחות תקינה של הילדים ונותן לו קרדיט על קידום של הילד. המורה אפריורי מייצג ערכים דמוקרטיים והומניסטיים חיוביים.

הפרק הבא, של 10 סעיפים, המתייחס לראשונה לחובות של אנשי חינוך והוראה כלפי המקצוע עצמו, מכיל סעיפים, שנכללו בגרסאות הקודמות בחובות יסוד. ההבדל הוא משמעותי והוא מודגש בלשון החיובית יותר. רק בשני סעיפים מופיעה לשון של הימנעות, אבל יש לשים לב להבדל בין: "...לנהוג באופן ההולם את ייעודם המקצועי, להימנע מכל מעשה או מחדל, שעלולים לפגוע בכבוד המקצוע, ולשמש דוגמה אישית לאותן איכויות שהעשייה החינוכית פועלת לטיפוחן" לבין: "עובד הוראה ישמור על כבוד מקצוע הוראה, ויימנע מכל מעשה או מחדל, העלול לפגוע בכבוד המקצוע ובטוהר העבודה החינוכית".

ההצעה מכילה 10 הסעיפים המוקדשים לחובות כלפי התלמידים, כולם מנוסחים בצורה חיובית; 4 סעיפים של חובות כלפי הורים; ו-4 של חובות כלפי עמיתים המכילים סעיף אחד שלילי. במילים אחרות, להבדיל משלוש ההצעות הקודמות, אשר ייצגו קוד התנהגותי, הצעה זאת ייצגה קוד אתי. הקוד לא מציב מספיק קוים אדומים להתנהגות לא הולמת ואינו מציע שום מנגנון פיקוח ואכיפה. אין זה מפתיע שגם ההצעה הזאת לא התקבלה, אומנם הסיבות לדחייתה היו שונות מהפעמים הקודמות.

הרפורמות של שנות האלפיים

הרפורמות של שנות האלפיים, "אופק חדש" ו"עוז לתמורה", מתבססות על תפיסות מסוימות לגבי מהות ההוראה ורצון של הממסד לנתר ולפקח על מימוש התפיסה הזאת בשטח. הסכמי שכר בין נציגי המורים למשרד החינוך הכילו שיפור בתנאי ההעסקה של מורים, אקדמיזציה של ההוראה והסדרה של כניסה למקצוע, וכן הערכה באמצעות כלי להערכה לצורכי קידום ופיתוח מקצועי מתמשך. התפיסה מאחורי הרפורמה, הייתה מקובלת על ארגוני המורים, יחד עם הפיקוח המלווה לתפיסה זאת.

מונח המפתח כאן הוא "פיתוח מקצועי" מבוסס הערכה. המונח כבר הוזכר בתור מאפיין של מקצוענות פוסט-מודרנית. הנקודה היא, שלא רק שזמנו של המונח הגיעה, אלא שפיתוח מקצועי מהווה פתרון לניגוד האינטרסים בין המורים לממסד. המוסד מקבל אפשרות לפקח על התנהגות המורים; חזון ואידאל של המורה המקצועי; ניתוב המורה לקראת האידאל. מצד שני, המורים מעדיפים להתפתח במקום להיענש. מורים מעדיפים תפיסה, על-פיה הטעויות שלהם הן הזדמנויות למידה ולא עבירות משמעתי. הרעיון של ועדת האתיקה או בית הדין המשמעתי אשר לא היו מקובלים על מורים הוחלפו בהתפתחות מקצועית. מצד שני, משרד החינוך קיבל אפשרות להציב סטנדרט התנהגותי, לדרוש ולוודא אם המורה עומד בו.

חשוב להדגיש שהחיבור בין הכלים השונים להערכה של ראמ"ה לתהליך פיתוח מקצועי מסודר אינו מקרי והוא נובע מתפיסה כוללת של רפורמות ההוראה של שנות האלפיים בישראל. 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 (הרטף, אברהמי-רטנר, בלר, 2011).

התכלית המרכזית של הכלי היא להציע שפה משותפת בין מורים, מנהלים, מפקחים ואנשי המטה של משרד החינוך (טלנקר, 2013). אם כן, למה, לפתח שפה משותפת? התשובה היא - הכלים להערכת מורים ומנהלים משמשים כמנוף להתפתחות המקצועית של כלל עובדי ההוראה, ומאפשרים לזהות צרכים ברמת הפרט, בית הספר והמערכת כולה (טלנקר, 2013). בסופו של דבר, תכליתם של הכלים היא באמצעות פיתוח מקצועי לשפר את ההוראה והלמידה מצד אחד ולפתח את הזהות המקצועית של המורים. הנחת היסוד, העומדת בבסיס פיתוח כלי ההערכה ותהליכי הערכה אחידים במערכת החינוך, 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 ([אתר ראמ"ה](#)).

ביקורת על הכלי להערכת מורים של ראמ"ה

קובי גוטרמן (2014) מדבר על פיתוח מקצועי כעל החוליה החסרה בהערכת מורים. הוא טוען, ובצדק, שהערכת מורים היא כמו מדחום, אשר מודד חום אבל לא מרפא חולים. גוטרמן מתייחס כאן לטענה שעצם תהליך מדידה בכלי סגור משפר ביצועים של מורים, כפי שזה נצפה בארה"ב (Taylor and Tyler, 2012). ברור שכמו מדחום, תפקיד הכלי הוא למדוד ולאחר קשיים, והמחקר בארץ (משכית, ליבמן ואקרמן-אשר, 2015), ובעולם (Ho & Kane, 2013) מצביע על כך שהוא עושה זאת. המדידה היא חיוניות לתהליך מורכב של ריפוי מחלות ושיפור ביצועים. גוטרמן טוען, כי תהליך של הערכה מסכמת, עתירת סיכונים באמצעות כלי להערכת מורים, פוגע בתהליך של הלמידה המקצועית של מורים. אם נמשיך במטפורה של מדחום, המדידה היא תהליך פולשני, לא נעים, מפחיד והורס אמון. אומנם הכלי יוצר שפה משותפת לדיון בתהליכי ההוראה, אולם השפה של הכלי מגבילה את שיקול דעתם של מורים והכלי פוגם בהזדמנות לעסוק בדיאלוג ישיר ובשיח רפלקטיבי על דרכי הוראה-למידה. השאלה היא, אם היתרונות של הכלי מצדיקים את השימוש בו? אם אכן פיתוח מקצועי, המבוסס על שיח רפלקטיבי ללא הערכה באמצעות כלי, מתגלה כיותר יעיל מאשר פיתוח מקצועי מבוסס כלי, יש לחשב מחדש את הערך של הכלי או את אופני השימוש בו.

הביקורת של גוטרמן על כלים להערכה, המבוססים על תיאורי התנהגות, היא בשני מישורים. המישור הראשון הוא הפרגמטי: *"דייון בתוצאות התצפית מתוך התבססות על כלי הערכה פוגם בהזדמנות לעסוק בדיאלוג ישיר ובשיח רפלקטיבי על דרכי הוראה-למידה"* (גוטרמן, 2014). המישור השני הוא ערכי: *"מנהלים חייבים להישמר מפני שימוש בכלי הערכה שהופכים למעשה למנגנונים של בקרת איכות, ובמקום זאת לקדם את הזהות המקצועית של מורים המשלבת אידאלים חינוכיים ומחויבות אישית שתלמידים באמת צריכים"* (גוטרמן, 2014). במישור הראשון, התשובה לביקורת של גוטרמן אמורה להיות פרגמטית גם כן: הפרקטיקה של פיתוח מקצועי, המבוסס על כלי להערכה, אמורה להוכיח את עצמה כיעילה יותר מאשר פרקטיקה שלא מבוססת על כלי להערכה. הכלי החדש להערכה מעצבת ותכניות לפיתוח המקצועי המתחברות אליו אמורים או להוכיח את עצמם או להיעלם. במישור השני, יש להראות שהכלי של ראמ"ה מקדם תפיסה של זהות מקצועית של עובדי הוראה יותר חזקה מזו שאליה מצביע גוטרמן. יש לציין שהמחקר בארץ מצביע על מתאמים מובהקים בין תפיסת ההוראה כפרופסיה לבין ציון העמדה כלפי שינויים פדגוגיים, לפחות אצל הגננות (משכית ופירסטטר, 2014).

גוטרמן מציין שהוראת 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 במחווני הערכה לא מביאות בחשבון. הכלי, התצפית והשיח הפדגוגי לקידום ההוראה, שגוטרמן מקדם מנסה להיות "חף משיפוט וביקורת", ולא מתמקד באישיותו של המורה. השאלה היא, האם קידום התפיסה שעצם העיסוק בהוראה אפריורי מצביע על מעורבות ומחויבות אישית מקדם את הזהות המקצועית או לא? קשה להאמין שהציבור "קונה" את ההוראה כפרופסיה ונותן כבוד למקצוע ההוראה בלי שהמקצוע יציג לציבור מסמך מסודר המעיד על כך שהמורים מחויבים לעמוד בסטנדרטים ולהתקדם לאידאל מוסכם, בתהליך שקוף ומסודר. כלים להערכת הוראה, המחוברים לתהליך מוסדר של התפתחות מקצועית, נותנים בסיס לגיטימציה של הוראה כפרופסיה. יש לציין, כמובן, שאם התפתחות מקצועית על בסיס הערכה באמצעות כלי כזה או אחר תתקע, הלגיטימציה לא תתעלה מעל רמה בסיסית ביותר.

האתגר

האתגר, נכון לעכשיו (2018), הוא לא לגרום למורים להצטרף לרפורמה (הם כבר הצטרפו), אלא לאמץ את השפה, לקבל את החזון ולקחת חלק יותר פעיל ויזום בהתפתחות המקצועית. על כן, בעקבות ההסכמים העדכניים (2016), הנושא של הערכה מעצבת מקודם בגרסה החדשה של הכלי של ראמ"ה, העתיד לצאת בשנת 2018.

כזכור, שפרלינג מציין שארגון ה-OECD קורא לכל המדינות לחבר בין פיתוח מקצועי להערכה. חשוב, אומנם, לסייג שלא רק בארץ תהליך של הערכה מעוררת תגובות מעורבות בקרב המורים ובלי שהמורים מקבלים את כל השלבים של פיתוח מקצועי המוצע להם, התהליך כולו ייתקע. אם כן, בהערכה מסודרת חשוב להדגיש את ההיבטים המעצבים שלה. בקוריאה, למשל, עם קבלת התוצאות של הערכה, המורה בעצמו כותב תכנית לפיתוח מקצועי.

ההנחיות החדשות בהחלט מצביעות על שינוי בכיוון הזה:

מנהלי בתי הספר אחראים על תהליך ההערכה. התהליך נפתח בשיח עם המורה, שמטרתו תכנון משותף של תהליך ההערכה השנתי, כולל בחירת הממדים להערכה, זירות ההערכה, שותפי ההערכה, לוח זמנים שנתי וצומתי המשוב. ניתן לבחור את ממדי ההערכה בהם יוערך כל מורה, בהתאמה למאפייניו, לניסיון הקודם ולתפקידיו (לא נדרשת הערכה בכל הממדים בכלי). כחלק מתפיסה של הערכה מעצבת, חשוב כי המורה יקיים במהלך השנה הערכה עצמית בממדים שנבחרו יחד עם מנהל בית הספר, תוך הסתכלות על צורכי התפתחותו המקצועית (אתר ראמ"ה).

בסופו של דבר, כאמור, הוראה תהיה פרופסיה בישראל אם הציבור יכיר בשיפור באיכות ההוראה והלמידה. ניתן לראות שנעשים צעדים בכיוון זה, אבל מבחן התוצאה הוא זה שיקבע.

ביבליוגרפיה

[אתר משרד החינוך http://edu.gov.il](http://edu.gov.il)

[אתר ראמ"ה http://www.education.gov.il/rama](http://www.education.gov.il/rama)

- ברקוביץ', ר., צפריר, ש., אנוש, ג. (2017). חשופים בצריח: אלימות כלפי מורים בבית הספר. רבעון לחקר ארגונים וניהול המשאב האנושי, 2(2), 7-31.
- גוטמן, ק. (2014). בדרך למנהיגות חינוכית: החוליה החסרה בהערכת מורים. החינוך וסביבו, ל"ו, 141-160.
- הרטף, ח., רטנר-אברהמי, ע., בלר, מ. (2011). תהליך הערכת מורים בישראל: צעדים ראשוניים ומחשבות לעתיד.
- טלנקר, ס. עורך, (2013). איך מורים לומדים מצילומי שיעורים: דוח פעילות. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- כשר, א. (1993). מהי אתיקה מקצועית, "מתוך סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי", עורכים גבי שפיר, יהודית אכמון, גבריאל וייל, ירושלים: מגנס, 15-29.
- משכית, ד., פירסטטר, א. (2014). תפיסת ההוראה כפרופסיה - ועמדות של גננות כלפי שינויים פדגוגיים. רב-גוונים 14, 111-134.
- משכית, ד., ליבמן, צ., אקרמן-אשר, ה. (2015). ממתמחה למורה: מה ניתן ללמוד מתהליכי ההערכה של מתמחים בתום שנת עבודתם הראשונה במקצוע ההוראה? עיונים במינהל ובארגון החינוך, 34, 81-110.
- עציוני, מ. ועדה (1997) אתיקה מקצועית לאנשי חינוך והוראה
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units?Staj/PituachMiktzoai/KodEti.htm>
- שפרלינג, ד. (2015). [סקירת מידע בנושא הערכת מורים](#). מכון מופ"ת.
<http://www.mofet.macam.ac.il/infocenter/reviews/pdf/הערכת20מורים.pdf>
- AITSL Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011). [Australian Professional Standards for Teaching](#).
http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-resources/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf
- Banks, S. (2003). "From Oaths to Rulebooks: a Critical Examination of Codes of Ethics for the Social Professions". *European Journal of Social Work* 6(2), 133-144.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). [How the World's Best-performing School Systems come out on Top](#), New York: McKinsey & Company.
- Bourdieu, A. (1986) in J. E. Richardsun (ed.), *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press.
- Campbell, E. 2000. Professional Ethics in Teaching: Towards the Development of a Code of Practice. *Cambridge Journal of Education* 30(2), 203-221.
- Danielson, C. 2007. *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Alexandria, VA:ASCD.
- Department of Education (England). 2013. [Teachers' Standards, Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies](#).

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers_Standards.pdf

- Evans, L. (2008). Professionalism, Professionalism and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Frendreis, J. P. & Vertz, L. L. (1988). A Model of Decision Making and the Public Service Professional. *Political Behavior*, 10(1), 77-93.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.
- Ho, A. D. & Kane, T. J. (2013). *The Reliability of Classroom Observations by School Personnel*, Research Paper, MET Project, Bill & Melinda Gates Foundation.
- Lefstein, A. & Snell, J. (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27, 505-514.
- NEA (National Education Association of the United States) (1975) [Code of Ethics of the Education Profession](http://www.nea.org/home/30442.htm). <http://www.nea.org/home/30442.htm>
- Pianta, R., K. La Paro, and B. Hamre. 2008. *Classroom Assessment Scoring System*. Baltimore, MD: Brooks Publishing.
- Soltis, J. (1986). "Teaching Professional Ethics". *Journal of Teacher Education* 37(3): 2-4.
- Talanker S. (2018) Teaching Evaluation Tools as Robust Ethical Codes, *Ethics in Education*, 13(2): 221-233.
- Taylor, E. S. & Tyler, J. H. (2012). Can Teacher Evaluation Improve Teaching? *Education Next* 12(4), pp. 78-84.
- Terhart, E. 1998. "Formalised Codes of Ethics for Teachers: Between Professional Autonomy and Administrative Control". *European Journal of Education* 33(4): 433-444.
- Internet Encyclopedia of Philosophy, Ethics <https://www.iep.utm.edu/ethics/#SSH1b.iii>
- Internet Encyclopedia of Philosophy, Care Ethics <https://www.iep.utm.edu/care-eth/>