

‘הערכה כהלכה’: עמדות בחינוך החרדי העל-יסודי לבנות כלפי הכלי להערכת מורים

יהודית חסידה ובתיה קלפהולץ

תקציר

מטרתו של המחקר הנכחי היא לבחון את עמדתן של בעלות תפקידים בחינוך החרדי העל-יסודי לבנות כלפי שימוש בכלי להערכת עבודתם של מורים. המחקר נערך בגישה האיכותנית ובאמצעות ראיונות עומק עם בעלות תפקידים בחינוך החרדי. ניתוח הראיונות חשף תפיסות שליליות מצד בעלות התפקידים כלפי שימוש בכלי לצד היתכנות להערכת מורים בעתיד אם הכלי יותאם למסגרות החינוך העל-יסודי בחינוך החרדי. תפיסות אלו מתמקדות בארבעה ממדים של ביקורת כלפי מתכונתו הנוכחית של הכלי להערכת מורים: הערכת איכות ההוראה לעומת הערכת אישיות המורה, הצגת קונפליקט בין ביקורת לפגיעה, הערכה אישית לעומת הערכה מקצועית והיעדר יכולת לממש יעדי הערכה. בהתאם לתפיסות אלו נגזרות גם ההמלצות לשיפור הכלי כדי להתאימו לשימוש במערכת החינוך החרדית העל-יסודית. בכלל זה יש לתת את הדעת על הערכה מעצבת לעומת הערכה מסכמת, הרחבת הכלי למדדים המוערכים באופן ייחודי במוסדות העל-יסודיים החרדיים וניתוק הקשר בין הערכת מורים והשלכותיה התעסוקתיות במגזר החרדי.

מילות מפתח:

כלי הערכת מורים, החינוך החרדי, חינוך על-יסודי, התאמות תרבותיות

מבוא

השימוש בכלי להערכת מורים הולך ונעשה נפוץ בקרב מנהלי בית הספר בישראל בעשור האחרון ככלי המאפשר פיתוח, מינוף ומיטוב של עבודת ההוראה בצוותי בתי הספר. הכלי מדגיש היבטים מרכזיים בעבודת ההוראה והוא מעניק משוב מצד הנהלת בית הספר על איכות ההוראה ותפקוד המורה הן כהערכה מעצבת והן כהערכה מסכמת. עם זאת, השימוש בכלי אינו מוטל כחובה על מנהלי בית הספר, ולא בהכרח ידוע אם כל מנהלי בתי הספר בארץ משתמשים בכלי זה וכיצד; האם קיימת הסכמה לגבי הביצוע; מהי מידת האיכות והתפוקה שמעניק הכלי למנהלים והאם תפיסות אלו זהות בכלל המגזרים במערכת החינוך בישראל. מחקר זה מבקש לבחון תפיסות ועמדות כלפי שימוש בכלי להערכת מורים באופן ספציפי בבתי ספר תיכוניים במגזר החרדי המיועדים לבנות. ההנחה היא כי אופייה של מערכת החינוך החרדי שונה והיא נבדלת משאר מערכות החינוך הן בתוכני הלימוד והן במרכיבי התכונות הנדרשות של עובדות ההוראה, זאת במיוחד בגילאי תיכון, שבו צוות המורות אמון על הכנתן של התלמידות להמשך דרכן על פי השקפת העולם החרדית. בשל כך המחקר מתמקד בתפיסת המנהלות את כלי הערכת המורים ומידת השימוש בו כנגזרת של מערכת חינוך המתאימה תכנים וגישות פדגוגיות לעולמה שלה.

לציטוט (מדעי החברה) – חסידה, י', וקלפהולץ, ב' (תשפ"א). ‘הערכה כהלכה’: עמדות בחינוך החרדי העל-יסודי לבנות כלפי הכלי להערכת מורים. *חמדעת, ג*.

פרטי המחברות:

ד"ר יהודית חסידה,

רכזת אקדמית לתוכניות המגזר החרדי, מכללת הרצוג

דוא"ל: chassida@herzog.ac.il

בתיה קלפהולץ,

M.A בניהול מערכות חינוך, מכללת הרצוג

דוא"ל: mbk3449@gmail.com

הערכת מורים

הערכת עובדים נתפסת ככלי לניהול יעיל של משאבי אנוש בארגון וכאמצעי לשיפור מתמיד בתפקודו של הארגון. הערכה זו מוגדרת כתהליך של זיהוי הפעולות, הממדים והמרכיבים השונים הדרושים לשם ביצוע מוצלח במסגרת הארגונית ומדידתם של אלה בעזרת מדדים אובייקטיביים ככל הניתן. המושג 'הערכה' הושאל גם עבור ארגוני החינוך, קרי בתי הספר, ומשמש אף בחינוך הגבוה, קרי אוניברסיטאות ומכללות (נצר ואברמוביץ, 2007). אחד המשאבים המרכזיים בעשייה החינוכית מתייחס למורה, להצלחת ביצועיו (Jacob & Lefgren, 2008), למעמדו המקצועי בעיני עצמו ובעיני עמיתיו ולשביעות רצונו בעבודה. אלו נמצאו כמשפיעים על הצלחתו בתפקידו. דרך ההוראה של מורה שבע רצון עשויה להיות מרתקת ומגוונת, ואילו סגנון ההוראה של עמיתו המתוסכל עלולה להיות משעממת וחד-גונית (קורלנד, 2010). בחינה מושכלת של עבודת ההוראה וחיבורה להתפתחות מקצועית עומדים בבסיס הגישה כי יש לבצע תהליכי הערכה כלפי המורים כמשאב חיוני בעשייה החינוכית ובניהול בית הספר.

ניתן להגדיר את המושג 'הערכה בחינוך' כתיאור שיטתי של אובייקטים חינוכיים ושפיטת ערכם, כאשר התיאור יכול להיות אובייקטיבי למדי ולעומתה השפיטה היא סובייקטיבית מעצם הגדרתה. הערכה יכולה להיות מסכמת (לשם בחירת חלופות, למשל), מעצבת (לשם שיפור), חברתית-פוליטית (להעלאת מוטיבציה או לשם גיוס תמיכה ציבורית) או מנהלית (למשל, לשם הפגנת סמכות) (פרידמן, 2012; פרנקל וסמית, 2006).

הערכת מורים מסכמת (summative evaluation) מספקת מבט כולל על ביצועי המורים והיא מנסה לבחון את תפקודם ולהגדירם כמורים מצוינים, טובים או חלשים. הערכה זו היא אמצעי לביצוע סלקציות בתוך צוות המורים. כמו כן היא מסייעת לקבלת החלטות בנוגע למתן קביעות למורים, מכוונת בקביעת תגמולי שכר ובהענקת תפקידים, סמכויות וקידום, מספקת בסיס לקבלת החלטות בנוגע לצמצום צוות העובדים ועוד (גזיאל, 2002). בשל כך ההנחה היא כי הערכה כשלעצמה מבוססת על שיפוטיות וביקורת וראוי שתהיה אף חלק מהכשרת המורים אשר יחוו את יתרונותיה טרם כניסתם לתפקיד הוראה (פלביאן, 2013). הדפוס השני מתייחס להערכת מורים מעצבת (formative evaluation), אשר חותרת להעניק תמונת מצב על המתרחש בבית הספר לצורך החלת שיפורים מקצועיים, אישיים ומערכתיים. הערכה זו מבקשת לשקף למורים את איכות תפקודם ולספק להם מידע שיוביל לשיפור מיומנויות ההוראה, להרחבת הידע ולעשיית שימוש יעיל בכלים הפורמליים והבלתי פורמליים העומדים לרשותם. הערכה זו מבקשת להגשים את מטרותיו של בית הספר כארגון ולהביא למימוש חזונו (מצר, 2018). למרות שהערכה מסכמת והערכה מעצבת עומדות כסוגים שונים של הערכה, מטרת העל של שתיהן מיועדת לבחון את רמת הביצוע של המורה (Shepard, 2005).

הערכת מורים היא דפוס שכיח ומקובל שאמור להוות מרכיב מובנה במחזור החיים המקצועיים של המורים. תהליך זה מבקש לזהות התנהגויות הוראה מקדמות למידה וצמיחה, ובמסגרתו נאספות עדויות המעידות על תפקוד המורים בשלושה תחומים (גוטמן, 2006, 2010, 2012, 2014): האחד מתייחס למסוגלות המורה (teacher competence) וכולל בתוכו את מכלול הכישורים והכישוריות הפוטנציאליים של המורה, החל בהשכלה, אינטליגנציה, ידע בתחום הדעת, וכלה בניסיון, כריזמה, כושר הסבר, אינטליגנציה רגשית, אידיאלים ותובנות חינוכיות; השני מתייחס לביצועי המורה (teacher performance) וכולל את התנהלותו המעשית של המורה והפעולות שהוא נוקט בעת שהוא מקיים אינטראקציה עם התלמידים, עומד בקשר עם ההורים ועם מורים עמיתים ומקבל החלטות אשר בהן הוא מוציא מן הכוח אל הפועל את איכויותיו ואת יכולותיו; השלישי הוא יעילות המורה (teacher effectiveness) והוא כולל את כוח ההשפעה של המורה על תלמידיו, את הישגיהם הלימודיים, אימוץ דרכי הלימדה שלהם, הפנמת הערכים שהם לומדים, התפתחות מיומנויות חברתיות וכדומה (ברקוביץ ועמיתים, 2010).

הצלחה בהשגת מטרותיה של ההערכה תימדד בראש ובראשונה במידה שבה תצליח לשרת את המטרות של שיפור איכות ההוראה והשבחת מקצועיות המורים, כך שאלה ישתקפו בהישגי התלמידים, ולא תיתפס כאמצעי לשליטה במורים. כמו כן, תימדד ההערכה במידה שבה ייווצר איזון בין הערכה המכוונת להתפתחות אישית ומקצועית של המורים לבין הערכה המכוונת לאחריות, כזו שתסייע לבית הספר

להוכיח את אחריותו הפדגוגית והציבורית. כמו כן, ההערכה תימדד בכך שהיא תכבד ותחזק את מעמד ההוראה כפרופסיה ואת המורה כמקצוען. אלו הם האתגרים שבפניהם ניצבת המנהיגות הפדגוגית של בית הספר העוסקת בהערכת מורים. כדי להוביל תהליכים אלו באופן מושכל נדרשות מיומנויות מקצועיות ספציפיות, שימוש בכלי הערכה התואמים את מטרות ההערכה ומנהיגות פדגוגית מעצבת (מצר, 2018). יתרה מכך, בעידן שבו שינויים אקטיביים בית-ספריים תלויים ביכולתו של המנהל לבחון מחדש את תפקידו המסורתי ולעצב את מנהיגותו כסוכן שינוי (Ganon-Shilon & Schechter, 2017), לכלי להערכת מורים יש משמעות כפולה בפיתוח והובלה של רפורמות בית-ספריות.

אלא שהערכת ביצועים בהוראה מניחה תפיסה ספציפית לגבי מהותה של הוראה, אך זו אינה חד-משמעית. למעשה, מהותה של ההוראה נבחנת רבות תוך דיון בשאלות מהן מטרותיה של מערכת חינוך כזו או אחרת, ומהם הכישורים הנדרשים להיותו של מורה 'מורה רצוי'. דיון זה מבחין בין הוראה וחינוך כמושגים מדידים במבחן התוצאה, ובכך מהותו של החינוך הוא לימודי בלבד, לבין חינוך והוראה שמעבר להישגים לימודיים אשר מכוונים לחינוך לערכים (Biesta, 2009, 2014, 2015; Lamm, 1986). קיומו של דיון זה לא היה רלוונטי בעולם המסורתי טרם התפתחותם של מוסדות חינוך בעולם המודרני, שכן בחברות מסורתיות 'החינוך' היה דפוס קבוע מקובל ומשותף לחברי הקהילה אשר שיקף את אמונותיהם המשותפות של אלו. בכך למעשה, החינוך היה חד-גוני שכן התקיימה בו זהות מלאה בין הפרט לבין זהותה של הקהילה. עם המעבר לעולם המודרני התפתחו 'פרקטיקות של חינוך' שמבוססות על שאלות 'הלגיטימציה של הפעולה החינוכית' ו'מהותו של החינוך', שאלות אשר גם כיום אין עליהן תשובות חד-משמעיות (Biesta, 2009; Lamm, 1986; Shaked, 2020). כך שעם המעבר לעולם מודרני, הלכה והתפתחה האפשרות לבחור בחינוך, שהיא למעשה ביטוי לסיומה של מסורת חינוך שבה חינוך מקובל רק מכוח העובדה שהוא כזה, ואשר הובילה לתפיסת הפולרליזם המכירה בו זמנית במספר תפיסות של חינוך שהפרט יכול לבחור במתאימה לו ביותר (Lamm, 1986).

תפיסות אלו מצויות בתוך שתי קטגוריות ברורות של חינוך, זו המתמקדת בהישגים לימודיים וזו המכוונת לחינוך ערכי. בתפיסת החינוך בפן הלימודי, מטרת ההוראה היא מיקוד בתוצאות ובהישגים של תלמידים, מטרה שהלכה וצברה תאוצה בעשורים האחרונים ומקבלת ביטוי במבחנים בינלאומיים להשוואת הישגים בין מערכות חינוך, ובמבחנים פנים מדינתיים להערכת הישגים בתוך מערכת חינוך ספציפית (Biesta, 2009, 2015). לעומתה, המטרה החינוכית מתמקדת בהפיכת התלמיד 'לבוגר הרצוי' ובאופי הוראה שמעניק לתלמיד את הכלים לצמוח להיות 'האדם המחונוך' על פי תפיסת החינוך של מסגרת חינוכית כזו או אחרת (הרפז, 2008). צבי לם (Lamm, 1986) חילק את המערכת הערכית של החינוך לשלושה ממדים: סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיבידואציה, ומחקר מהשנים האחרונות הראה כי הורים רואים חשיבות גבוהה בחינוך לאינדיבידואציה (Newman & Guterman, 2017). ההבדל בין שתי קטגוריות אלו בתוך פרקטיקה של הוראה מבחין בין הטלת משימות לימודיות לבין הטלת משימות שגלומה בהן מטרה ערכית שיש בה כדי לתרום לעיצוב אישיותו של התלמיד בבגרותו. מטרה ערכית במנעד התפיסות החינוכיות בעולם המודרני מגלמת חינוך מבוסס אידיאולוגיה, כזה שנתפס על ידי אותה מסגרת חינוכית כעולם של ערכים שמבטא את 'הבוגר הרצוי' לטעמה ולעקרונותיה (Biesta, 2014; Lamm, 1986). בשל כך, גם התפיסה הלימודית במהותה של הוראה בעשורים האחרונים, הפכה להיות אידיאולוגיה בפני עצמה שכוללת בתוכה חינוך לחיי עבודה בתנאים המשתנים של העולם הקפיטליסטי (Biesta, 2014). עם זאת, הביקורת על מדידת הישגים כמטרתו העיקרית של עולם החינוך, מתייחסת לכך שהוא מתעלם מטיפוח 'אנושיותו של האדם' וזו יכולה להשתלב היטב במונחי ההוראה המקובלים ולהפוך את ההוראה מהקניית חומר לימודים לטיפוח קהילה חושבת (Harpaz, 2005, 2010). יתרה מכך, מורים כסוכני חברות (סוציאליזציה) יכולים באמצעות הוראה יעילה לשמש כדוגמה אישית לערכי הליבה של מסגרות חינוכיות שונות, מתוך הנחה כי סטואציה לימודית היא המקום שבו תלמידים עשויים לפתח הזדהות עם מוריהם (Shaked, 2020).

נראה שמהותה של הוראה אינה מסתיימת בשאלה מהו החינוך הטוב, שכן לשאלה זו יש השלכות על מהותו של המורה הטוב, מיהו 'המורה הרצוי' ומה אמורים להיות 'יחידת הערכה', כישורים פדגוגיים או תכונות אישיות. הוראה המכוונת להישגים לימודיים מתמקדת בכישורי המורה בהתאם להישגי תלמידיו

(Clotfelter et al., 2006, 2007; Rivkin et al., 2005). לעומת זאת, תפיסת ההוראה כחינוך לערכים מתבוננת ביכולתם של מורים לשמש דוגמה אישית חיובית להתפתחותם הערכית של תלמידיהם (הרפז, 2008, 2010; Harpaz, 2010). בכלל זה, הוראה טובה היא זו שמחנכת לאידיאולוגיה מסוימת ומתאימה את דפוס ההוראה להקניית אידיאולוגיה זו.

מהותו של חינוך בעולם המודרני הופך לבעל משמעות יתרה נוכח השימוש בכלי הערכת מורים. כלי זה נועד להעריך את איכות ההוראה במסגרות החינוך השונות, אך הוא מבוסס על סטנדרטיזציה המשקפת את תפיסת ההוראה ההישגית המקובלת ואשר באמצעותו מתקבלת הערכת סיכום ביצועי המורה (שפרלינג, 2015). אלא שריבוי המשמעויות למהותו של חינוך מהווה חסם לשימוש בכלי הערכת מורים, שכן לא בהכרח הוא משקף את כלל המשמעויות למהותם של חינוך והוראה.

הערכת המורים בישראל הייתה עד לפני שנים ספורות תלויה בהחלטתם של מנהלי בתי הספר בהתאם לשיקוליהם האינדיבידואליים, והיא הייתה מיושמת ביחס לכלל המורים או ביחס למורים ספציפיים בהתאם לצרכים המשתנים. אך בעקבות הדרישה לרפורמות חינוכיות הלכה וגברה ההבנה כי לא ניתן לשפר רק את למידת התלמידים והישגיהם ללא שיפור בהוראה ובהכרה כי האחריות לקידום התלמידים מוטלת על מנהלי בית הספר. כך הלכה וגברה הדרישה לשקיפות ולנשיאה באחריות מצד משרד החינוך, השלטון המקומי וגם הקהילה הבית ספרית. ועדת דברת (2005) הצביעה על מנהל בית הספר כאדם האחראי על הענקת חינוך באיכות גבוהה לכל התלמידים, זאת מתוך העצמת הצוות החינוכי ושיפור מתמיד של תפקוד המורים בבית הספר, תוך הקפדה על מימוש השגת מטרות בית הספר מצד המורים. כיום הערכת המורים היא חלק בלתי נפרד ממצואות העבודה בבתי הספר היסודיים, בחטיבות הביניים ובבתי הספר העל-יסודיים, והיא נעשתה לשגרת עיסוקם של מנהלים, זאת על רקע הכללתה ברפורמות החדשות 'אופק חדש' בבתי הספר היסודיים ו"עוז לתמורה" בבתי הספר העל-יסודיים (גוטרמן, 2014). עם זאת, ראוי לציין כי בקרב המסגרות החינוכיות השונות מוענקת משמעות שונה להערכה המתפתחת בהתאם לשינויים בעיקר במדיניות החינוך, תוכני לימוד ותובנות המתייחסות לתהליכי הוראה ולמידה. בהתאם לכך קיימות תפיסות שונות באשר למטרות ההערכה ולתפקידיה, ואלו עשויים להיות מוגדרים בהתאם למציאות שבה פועלת ההערכה (פרנקל וסמית, 2006). מסגרות חינוכיות שונות עשויות להיות אלו המובחנות על פי מגזר בתוך מערכת החינוך בישראל.

החינוך החרדי בישראל

החברה החרדית בישראל היא מגזר משמעותי המשפיע על הלך הרוח והמדיניות הציבורית אף יותר מאשר חלקו היחסי באוכלוסייה. המסגרות החינוכיות במגזר החרדי שונות באופיין ובמבנה שלהן מהחינוך במגזרים האחרים בכמה היבטים, כמו למשל בהפרדת מוסדות החינוך בין בנים לבנות בכל הגילאים (הורביץ, 2012; וייסבלאי וויניגר, 2015; צירנביצקי ופלדמן, 2018), בתוכני הלימוד (וייסבלאי, 2012) ובמבנה מוסדות הלימוד לבנים (שפיגל, 2010).

בהתייחס למוסדות החינוך החרדיים העל-יסודיים יש להביא בחשבון כי בקרב הבנים לא מתקיימים כלל לימודי תיכון הכוללים לימודי חול ומקצועות ליבה. במאמר זה נתייחס למסגרות העל-יסודיות המיועדות רק לבנות, שבדומה למקובל מחוץ למגזר החרדי הן נפרסות על פני כיתות ט'–י"ב. התלמידות לרוב אינן נבחנות במבחני בגרות, אלא במבחני סאלד המכונים מבחני 'חוץ' ומקבילים ברובם למבחני הבגרות. לאחר כיתה י"ב התלמידות ממשיכות ללמוד במסגרת 'בית יעקב' במשך שנתיים נוספות לצורך הכשרה מקצועית (בוחניק, 2011; הורביץ, 2012; ריימן, 2012) שעיקרה בתחומי החינוך וההוראה שבהן עוסקות מרבית הנשים החרדיות הלומדות במסגרות אלו. במסגרת זו מסיימות המתכשרות להוראה את הלימודים בדרגת תעודת 'מורה בכיר', והן יכולות להשלים את דרגתן ל'דרגת שכר שוות ערך לתואר ראשון' באמצעות לימודים במסגרות הכשרת מורים בסמינרים של 'בית יעקב' (אבגר, 2016; ריימן, 2012).

מורות במגזר החרדי מאופיינות ביכולת אישית גבוהה, שכן מקצוע ההוראה מוכר בציבור החרדי כמקצוע המתאים לאישה החרדית הן להשתלבות חברתית נאותה והן להיותה רעיה ואם (ריימן, 2017). התכונות הבולטות בקרב נשים חרדיות העוסקות בחינוך והוראה כוללות מחויבות למקצוע ומסירות לתלמידות,

רגישות ואמפתיה, מוסר עבודה גבוה ונכונות להשקיע מאמצים בעבודה קשה ומורכבת. המורות החרדיות חשות צורך לגוון ולחדש את דרכי ההוראה שלהן, והן משקיעות מאמצים רבים בעבודת ההכנה לשיעורים ומשתמשות בדרכים מגוונות להפחתת רמת השחיקה שלהן. לשם כך הן זוכות בתמיכה מהצוות המקצועי בבית הספר, והן נעזרות ומתחזקות באמצעות שיתוף פעולה עם ההנהלה, עם צוות המורות ועם ההורים (בוחניק, 2011; ריימן, 2012).

תכונות אלו הובילו לכך שהמורה החרדית מדווחת על יחסים בין-אישיים גבוהים ותחושת מסוגלות עצמית גבוהה. תחושת מסוגלות זו תורמת למורה במילוי משימות הנוגעות להוראת התלמידות ולחינוך ומסייעת בקיום יחסים בין-אישיים איכותיים וקרובים עם התלמידות. מצופה ממורה בתיכונים החרדיים להתמודד בהצלחה עם מצבים מאיימים גם ברמת הכיתה ובקשר שלה מול התלמידים וגם ברמת בית הספר ובקשר שלה מול ההנהלה וצוות המורות. תחושת שביעות הרצון של המורה החרדית נובעת מההלימה בין שאיפותיה כאישה ובין מטרותיה כמורה. כלומר, התפיסות המשותפות למערכת החינוכית שבה המורה עובדת ולחיים הפרטיים שלה מגבירות את תחושת השייכות שלה למערכת הבית-ספרית ומשפיעות לטובה על רמת שביעות הרצון שלה מעבודת החינוך (בוחניק, 2011; קוליק, 2012). את תחושת הדימוי העצמי המדווחת על ידי המורות החרדיות ניתן להסביר באמצעות ארבעת מרכיבי הזהות המקצועית בהוראה, הכוללים את הביטחון של המורה בבחירה המקצועית שלה, תחושת חוללות מקצועית, תחושת שליחות בהוראה ותחושות בנוגע ליכולותיה בחינוך (פישרמן ווייס, 2011).

שדה החינוך החרדי נתפס כמובלעת תרבותית השומרת על עצמאותה בכל הנוגע לדרכי ההוראה ולאופיו של החינוך הניתן במסגרתה (סיון, 1991). המאבק נגד מעורבות המדינה בחינוך החרדי בא לידי ביטוי בסוגיית לימודי הליבה ובתקציבים הנגזרים ממנה עבור מוסדות לימוד במגזר החרדי (וייסבלאי, 2012; קציר ופרי-חזן, 2018). הניסיונות לאלץ את מערכת החינוך החרדית להיות כפופה לקווי מתאר חינוכיים בסיסיים במדינת ישראל לא צלחה, בין היתר על בסיס העיקרון של שמירת עצמאות מוחלטת מהתערבות חיצונית בשדה החינוך (פרי-חזן, 2018). גם שימוש בכלי להערכת מורים עשוי להשתייך לאותה דיאלקטיקה של ניסיון לשימור ובדלנות בתפקוד מערכת החינוך החרדית בד בבד עם שיפור ואיכות מיטבית בעשייה החינוכית בדרך האמורה להיתפס כראויה בעיני המגזר החרדי. מחקר זה מבקש לבחון את עמדתן של מנהלות התיכונים החרדיים לבנות ביחס לשימוש בכלי להערכת מורים במסגרת מיטוב ושיפור ההוראה כעשייה חינוכית, ערכית ומשמעותית במגזר החרדי.

שיטת המחקר

בחנית תפיסותיהן ועמדותיהן של מנהלות בתי ספר על-יסודיים במגזר החרדי נעשתה באמצעות הפרדיגמה האיכותנית והיא נועדה להבין את העולם הסובייקטיבי של המנהלות. גישת המחקר האיכותני מאפשרת לפרש התנהגויות אנושיות בהקשרן החברתי, תוך הבנה של התהליכים המאשרים את תוצאות המחקר, ובעיקר להתחקות אחר עמדות ותפיסות שלא ניתן למדוד אותם בקלות בכלי מדידה כמותניים פורמליים מאחר שהם נטועים בהקשר חברתי רחב (צבר בן-הושע, 2016). מחקר זה בוחן את המציאות הנתונה של שימוש בכלי להערכת מורים על פי הפרשנות שמעניקות לה דמויות הסמכות בתחום החינוך במגזר החרדי, והגישה האיכותנית מאפשרת מתן אפשרות למראיינות להציג את תפיסת עולמן באופן רחב.

לשם כך נעשה שימוש בריאיון עומק חצי מובנה, המבוסס על שיחה בין החוקר למשתתף במחקר תוך מתן אפשרות למראיין להתבטא בחופשיות ותוך חתירה להבין את תפיסת עולמו (שקדי, 2003). כלי זה נבחר משום שהוא מאפשר את הבנת עולמן של מנהלות ונשים בתפקידי מפתח בחינוך החרדי ואת תפיסתן את הכלי להערכת מורים במסגרת עבודתן. הראיונות שנערכו כללו שאלות שנכתבו קודם לביצוע הראיון כמתווה של נושאים עיקריים שיעלו במהלך הראיון ואשר במהלכו ניתן להוסיף ולשנות בהתאם להתפתחות השיחה, לפרט או להרחיב, הן לפי רצון של המראיינות והן בעידוד החוקרות. ראיונות אלו אפשרו לשרטט תמונה כללית על תפיסת הכלי הערכת מורים בחינוך העל-יסודי במגזר החרדי.

אוכלוסיית המחקר

לצורך מחקר זה פנו החוקרות לשבע מנהלות ונשות מפתח בחינוך החרדי העל-יסודי לבנות, ומתוכן חמש נענו והסכימו להתראיין. איתור המרואיינות נעשה על פי היכרות אישית של החוקרות עם הדמויות שהשתתפו במחקר. בשל העובדה שחברי הקהילה החרדית חוששים להיענות לסקרים ולשיתוף פעולה במחקרים, ההיכרות האישית הייתה הכרחית לשיתוף הפעולה במחקר זה. עדות למורכבות שבמחקר בנושא זה היא שתי המנהלות שלא נענו להשתתף במחקר: אחת מהן אמרה באופן חד-משמעי שאינה רוצה לשוחח על הנושא, ואילו השנייה טענה – 'אין אצלנו הערכת מורים, לא עושים זהו'.

אוכלוסיית המחקר כללה דמויות מפתח בתיכונים חרדיים לבנות באזור ירושלים והסביבה, כולן בעלות זהות חרדית והמשת"כות למגזר החרדי:

ר' – בת 51, מנהלת תיכון המיועד לנערות בסיכון. ר' הקימה את המוסד ויש לה ניסיון רב בחינוך ובניהול.
פ' – בת 45, מנהלת תיכון לנערות באחת מהערים בריכוזים החרדיים ובעלת ותק של כ-15 שנה בתחום.
מ' – בת 61, בעלת ניסיון עשיר בניהול בתי ספר תיכוניים במגזר החרדי. כיום מנהלת תיכון באחת מערי הריכוזים החרדיים ועובדת במחוז החרדי במשרד החינוך.
ש' – בת 51, מנהלת תיכון חרדי לבנות מעדות המזרח בירושלים. ש' ייסדה את בית ספר לפני 22 שנה ובעברה שימשה כמורה באחד התיכונים במגזר החרדי.
ל' – בת 65, מחזיקה בתפקיד בכיר במערכת החינוך החרדי ומכירה היטב את מערכת החינוך העל-יסודי במגזר החרדי.

ניתוח הראיונות

ניתוח הממצאים נעשה על פי תיוג של ממצאי הראיונות בקודים ספציפיים שנצפו כחוזרים על עצמם בראיונות ואשר היוו את התשתית להצגת הרעיון החדש העולה מהמחקר (צבר בן-יהושע, 2016). קידוד הראיונות התבסס על איתור ומיון בשלושה שלבים של תופעות, דפוסים וניסוחים שניתן להציג ביניהם קשר באופן שיטתי ומובנה. בשלב הראשון חולקו הראיונות לפי נושאים. בשלב השני, בכל נושא (או קטגוריה) נעשה קידוד ממוקד יותר וחולצו קטגוריות מתוך כל נושא. בשלב השלישי נבדקה ההלימה בין המושגים והקטגוריות השונות כמענה לשאלת המחקר וסוננו הקטגוריות שאינן נחוצות באופן שאפשר לחלץ את התמות המרכזיות המהוות בסיס להצגת הרעיון המרכזי במחקר זה.

ממצאים

ממצאי המחקר כפי שעלו מקידוד הראיונות מציגים כמה תפיסות מרכזיות שעיקרן שלילת הכלי מלכתחילה ולבסוף התאמתו התרבותית לשימוש מיטבי במגזר החרדי. תפיסות אלו מתייחסות לכמה חוסרים בכלי אשר ממצבים אותו כלא מתאים לשימוש במגזר החרדי. תפיסות אלו, כפי שהשתקפו בדברי המרואיינות, מתמקדות בארבעה ממדים של ביקורת על הכלי להערכת מורים: הערכת איכות ההוראה לעומת הערכת אישיות המורה; הצגת קונפליקט בין ביקורת לפגיעה; הערכה אישית לעומת הערכה מקצועית; היעדר יכולת לממש את יעדי הערכת המורים. בהתאם לתפיסות אלו נגזרות גם המלצותיהן של המרואיינות לשיפור הכלי כדי להתאימו לשימוש במערכת החינוך החרדית ובאופן ספציפי בחינוך העל-יסודי.

א. הערכת איכות ההוראה לעומת הערכת אישיות המורה

הערכת מורים עוסקת בעיקרה בהערכת היכולת הפדגוגית של המורה. אומנם, תפקידו העיקרי של המורה הוא אכן ההוראה, אך במערכת החינוך החרדית המורות לא עוסקות רק בהוראת חומרי למידה, אלא הן גם משמשות כדוגמה אישית וכדמויות התקשרות בטוחה עבור התלמידות. המרואיינות הדגישו כי יש במסגרות החינוך שהן מנהלות מורות בעלות יכולת פדגוגית נמוכה, אך תרומתן לתלמידות רבה מבחינה רגשית ואישית. על אף שאיכות ההוראה שלהן לא גבוהה במיוחד, הן בעלות כישורים אישיים, מידות טובות ויכולת לקדם תלמידות. לפיכך כלי להערכת מורים, שבו ההערכה נוגעת בעיקר לאופי ההוראה של המורה, עלול להתעלם מהתרומה החשובה של המורה לתלמידות ובכך לא לשקף נאמנה את המציאות החינוכית בכיתה. טענות אלו שבו ועלו בצורות שונות בקרב המרואיינות, כפי שטענה ש': 'רוב הערכת

מורים זה על הפן הלימודי ועל חווית הלמידה, אין בכלל ערכים או התייחסות לדמות חינוכית... הפרמטרים החשובים זה הקשר בין מורה לתלמידים, בלי תקשורת נכונה אין למידה בכלל... יש עוד פרמטרים חשובים, אך שני אלו חשובים מאד בלי זה מורה לא יכולה להיות מורה... האישיות של המורה שמקרינה'. מ' מוסיפה ומחדדת את הנבדלות הערכית המשתמעת מאי-השימוש בכלי להערכת מורים: 'הערכת מורים הגיעה מחו"ל, ממוסדות גויים וחילוניים... אצלנו הנתונים אחרים... אי-אפשר למדוד יראת שמיים... העברת חומר אפשר למדוד'. גם פ' הדגישה כי במגזר החרדי יש פרמטרים רבים להערכת מורים. לא מדובר רק על הערכה כללית של טיב ההוראה או היחס לתלמידים, אלא גם לאישיות, לסגנון ההתנהלות, לאופי, למידות ולערכים האישיים של המורה, אשר משקלם משמעותי בניתוח ההערכה. ר', מנהלת תיכון לתלמידות בסיכון, מציינת כי מבחינתה הערכת המורות אינה נעשית בקריטריונים המקובלים: 'לדעתי, בציבור החרדי יש תפיסה שונה של הכול מהבחינה הבין-אישית. זה (הכלי) בא למדוד יכולות מקצועיות... אבל אני צריכה הערכה בפרמטרים אחרים, במיוחד ביכולות בין-אישיות, הכלה, קבלה וכו'... ר' אומרת כי היא מעריכה מורות על שיחות עמוקות עם תלמידות, על הכוונה של התלמידות לדרך חיים נכונה ועל חיזוק ותמיכה, ולא על רמת הלמידה או צורת מסירת השיעורים. אופן הערכה זה כלל אינו נכון לגביה, ובמתכונת הנוכחית הערכת המורים מיותרת לגמרי עבורה.

דבריהן מעלים כי ניכר פער משמעותי בין הערכת המורים כפי שהיא מתבצעת כיום, לבין הערכת הפן הערכי של המורה כפי שהיא נתפסת בעיני גורמי הנהלה במגזר החרדי, הערכה שאינה כלולה בכלי המקובל להערכת מורים. יתרה מכך, פ' סוברת כי הערכת האישיות של המורה, אמורה להיות גבוהה יותר מכל פרמטר אחר, וסוגיה זו כלל אינה קיימת בהערכת המורים: 'המגזר החרדי מעריך עוד דברים אצל המורה, את האישיות של המורה, זה מקום של לימוד. לא רק החומר אלא מי את בכלל. יש המון ערכים שנקלטים באופן סמוי, כמובן שצריך להתייחס לזה, יש דברים של 'מעבר' שלא ניתן להעריך בכלל, כמו שיחות עם בנות על רוחניות, לתת אינפורמציה בשידוכים, להגיע לחתונות'. קונפליקט זה בין הערכת אישיותה של המורה לבין הערכת היכולת הפדגוגית שלה, מופיעה גם בדבריה של מ', המתארת כיצד היה לקונפליקט זה ביטוי בכנס מנהלים: "היה כנס של מנהלות תיכון. נציגת משרד החינוך נתנה תרגיל בקשר להערכת מורים להעלות נקודות שאת מעריכה אצל המורות. פתאום מנהלת אחת התפרצה בצעקות: 'אצלנו יש אמונת חכמים, יראת שמיים. הכול אצלנו מתוך קדושה וטהרה...'. במילים אלו משתקפת ביקורת המרואיינות על היעדר מדדים חשובים לה הערכת צוות מורות במסגרת בית ספרן, שאינם מקבלים ביטוי בהערכת מורים. בשל ביקורת זו ודומות לה, השימוש בכלי להערכת מורים עשוי שלא לשמש עבור מנהלות במגזר החרדי ככלי עבודה לבחינת איכות ההוראה של המורות בבתי הספר שהן מנהלות ומובילות.

ב. קונפליקט בין ביקורת לפגיעה

ההתייחסות כלפי הכלי להערכת מורים מעלה תפיסה שלילית נוספת הקשורה לגבול הדק המצוי בין ביקורת לפגיעה. בקרב המרואיינות שב ועלה החשש מפגיעה במורות בשני היבטים: פגיעה ברגשותיה של המורה ובפגיעה בהיקף שכרה. הערכים של כבוד ולזולת, הערכה ויחס חיובי נעדרים מתהליך הערכת מורים כפי שתפסו זאת המרואיינות. לפיכך מנהלות במגזר החרדי חוששות למתוח ביקורת על מורות בשל החשש לפגוע בהן. מ' מציינת: 'המורות שלנו לא בנויות למציאות הזו של ביקורת... המנהלות הרגישו שאם זה המצב הן לא תהיינה משוחררות לעשות את העבודה כמו שצריך, עוד היא מוסיפה: 'יש מנהלות שלא הגיעו מאותו תחום של הוראה והן לא הרגישו עצמן מספיק ראויות לעשות זאת. מנהלת נכנסת לשיעור מתמטיקה, כשעשרות שנים לא "נגעה" במתמטיקה, וזה לא הוגן שהיא תעריך את השיעור מבחינה פדגוגית'. מ' מסכמת: 'צריך בגרות אישית גבוהה גם של מנהלות וגם של מורות. אם יש מתח – אי-אפשר'. ל' קובעת: 'לא מכובד שמנהלת תשב מול מורות מבוגרות ממנה ותשאל אותן על קשיים'. מדבריה עולה כי לדעתה עצם פער הגילים המצוי לעיתים בין הצוות להנהלה מבטא ביקורת שלילית ופוגעת ולא ביקורת חיובית ובונה.

הערכה נמוכה כלפי מורה, גם אם היא נכונה מבחינה אובייקטיבית, עלולה לגרום לפגיעה ברגשותיה של המורה, ורק בשל סיבה זו מנהלות תעדפנה שלא להעריך את המורות ולא לפגוע חלילה באדם אחר. גם ש' כמנהלת מחזקת עמדה זו וטוענת כי היא חוששת מפגיעה במורות בשל שימוש בכלי להערכת מורים:

'אני לא אפגע במורה, לא אעשה זאת בשל המוסריות שלי, וגם כדי למנוע פגיעה אפשרית במורה'. בהתייחסותה לנקודות התורפה של הכלי ר' מציינת כי חולשתו של הכלי באה לידי ביטוי בכך 'שהמורה יכולה להיפגע. בציבור החרדי יש תפיסה שונה... מנהלות מפחדות לבוא ולפגוע במורה או לפטר אותה'. ר' משרטטת אסטרטגיה שנועדה להתחמק ממעמד שעלול לפגוע: 'הרעיון של הערכת מורים הוא מצוין. שמורה יעריך את עצמו. לא כדאי שיראה את הערכת המנהל. כשאני חושבת שמגיע ציון לא טוב, אני שואלת את המורה מה לדעתה צריך לכתוב בנקודה זו. כשמורה מסבירה לי כמה היא השתפרה... אני מרוויחה שהמורה יודעת מה הנקודה החלשה אצלה מבלי שהיא תיפגע'.

החשש של המנהלות מפגיעה במורות אינו רק בשל פגיעה רגשית אלא נוגע אף לתחום הכלכלי. אצל חלק מהמנהלות עלה החשש כי לאחר מתיחת ביקורת על מורה, המשרה שלה עלולה להיפגע ולרדת בהיקפה, ואף ייתכן שהמורה תפרוש ממקצוע ההוראה, צעד שיש לו השלכה כלכלית על המורה ומשפחתה. יש מנהלות הנמנעות מלעסוק בהערכת מורים בשל סירובן להיות אלו שיקבעו את גובה שכרן של המורות, שכן הערכה גבוהה תוביל להעלאה בשכר המורה, ואילו הערכה נמוכה עלולה לפגוע בשכר המורה. המנהלות מעדיפות שלא לשאת באחריות על המשאבים הכספיים של המורה, זאת במיוחד לאור המציאות המקובלת במגזר החרדי, שבה נשים רבות הן המפרנסות העיקריות במשפחתן בעוד בני זוגן לומדים תורה בכולל. מנהלות אלו מפחדות לשאת אחריות כלכלית זו על כתפיהן, ונקודה זו מתווספת ליחס השלילי כלפי הכלי להערכת מורים. מ' מציינת: 'בציבור הכללי המשכורת מגיעה ממשרד החינוך ללא קשר למנהל. בציבור החרדי המשכורת מגיעה מההנהלה... אומנם למנהלת אין יכולת לפטר, אבל מה תעשה מנהלת לגבי מורות שהיו צריכים לפטר אותן...'. מנגד טוענת פ': 'יש רווחים בכלי להערכה... זה עשוי להעלות את המשכורת של המורות, אלא שלא רואים רווח מיידי'. ר' חוששת: 'מנהלות מפחדות לבוא לפגוע במורה או לפטר אותה'.

ג. הערכה אישית לעומת הערכה מקצועית

המראיינות מתארות מודעות חברתית ברמה גבוהה. הן כנות ולא חוששות לספר כי הן בני אדם, ובאופן טבעי יש להן קשר 'זורם' יותר עם מורות מסוימות על פני מורות אחרות. ש' מתוודה: 'אי-אפשר להתכחש למציאות הזו שמנהלות מתסדרות עם מורות מסוימות ועם אחרות פחות'. המנהלות דואגות שמא הערכת המורות לא תהיה מדויקת בשל טיב הקשר בינן לבין המורה ועל רקע ההיכרות המוקדמת ביניהן. בעיניהן הדבר עלול להתפרש כהערכה סובייקטיבית שיש בה גם מהתחושה האישית והסובייקטיבית של המנהלת כלפי המורה, ולא כהערכה אובייקטיבית ונקייה כלפי עבודתן. לתפיסת המנהלות יש בכך חוסר הוגנות, כפי שמגדירה זאת מ': 'זה עלול להגדיל את "החזית". לא כל מנהלת יכולה להיות כל כך אובייקטיבית ולומר, זה לא משנה מה אני חושבת עליה. גם מנהלת היא בן אדם, ויש חשש שמורה כזו לא תזכה ליחס הוגן. נכנסנו כאן לחזית חדשה מסוכנת'. החשש מהערכה מוטה מעלה קונפליקט נוסף בין יחס ענייני של המנהלת לבין יחס אישי יותר, והדבר עלול להתבטא גם בהתמחות וידע מקצועי של המנהלות. לא כל מנהלת מכירה לעומק את כל המקצועות הנלמדים בבית הספר, ועולה החשש כי המנהלת לא תדע להעריך אל נכון הוראת מקצועות שאינם מוכרים לה.

ל' מחדדת היבטים של הערכה, כפי שהיא צריכה להיות בעיניה, בתפיסה עניינית המתגברת על היבטים אישיים, וכפי שראוי שתהיה במסגרות חרדיות לתפיסתה. ל' סבורה כי הערכת מורים עניינית שמנטרלת עמדות אישיות תקבל ביטוי אמין במשוב של המורה עצמה על עבודתה, וזאת בלי לערב את עמדתה של המנהלת: 'רוב המורות בתיכונים הן כאלו שכבר עברו הערכה במובן זה שמי שהתקבלה למקום חשוב כסמינר ללמד בו, עברה "הערכת שדה". היא הוכיחה את עצמה. מורות אלו עברו מסגרת טבעית לא פורמלית, כי השטח הצמיח אותן, שמן הולך לפנין. לכן זאת צריכה להיות הערכה ולא מדידה. הערכה שמבוססת על רפלקציה של מורה על עבודתה'.

ר' מוסיפה התייחסות לסוג מסגרת הלימודים, כמנהלת תיכון לבנות חרדיות שנשרו ממסגרות אחרות: 'אני מעריכה את המורות שלי באופן יוצא מן הכלל. כל מורה מוסרת את נשמתה... אני לא יכולה להעריך אותן על עבודה מקצועית... הכלי במתכונתו פחות מתאים לי במדדים הנתונים'. לעומת זאת, ש' רואה צדדים חיוביים בכלי בתנאי השימוש בו הוא ענייני ולא אישי: 'זה כלי טוב לדעת... יושבים ודנים, מה

שלא יוצא כל כך במרוץ של היום. צריך לראות שזה לא ייצור מתח, לחץ ותחרות לא בריאה. תחרות "מי תהיה" עם קנאה מוסווית. באינטראקציה שבין הנהלה לצוות ההוראה קיימת מערכת יחסים מורכבת שיש בה היבטים אישיים. מורכבות זו עשויה לקבל ביטוי בכל מערכת בית-ספרית בתהליך הערכת מורים. עם זאת, לפי תפיסתן של המוראיות, ניכר כי באופן ספציפי במערכת החינוך החרדית העליסודית מדובר בהיבט מאתגר ומאיים.

ד. היעדר יכולת למימוש יעדי ההערכה

גורם נוסף ליחס השלילי המשתקף כלפי הערכת מורים נובע מהעובדה כי המנהלות סבורות שבמתכונת הנוכחית של הכלי להערכת מורים לא ניתן לממש את יעדי ההערכה. היעד העיקרי של הערכת מורים מכון לשיפור יכולת ההוראה של המורה, ולמעשה הוא משמש לבחינת חברי צוות ההוראה והתאמת כל אחד מהם לתפקיד. היות שמנהיגות חינוכית שואפת לממש יעדים, כאשר המנהלות חשות כי הן לא ישיגו זאת באמצעות הערכת המורות, הן נמנעות משימוש בכלי העומד לרשותן. אחד ההסברים לכך נוגע להתנהלות של מערכת החינוך במגזר החרדי המאופיינת בהעדפה בקבלה לעבודה (פרוטקציה). יש מורות שהתקבלו לעבודת ההוראה לא בשל כישורים או יכולת אישית, אלא בשל כך שהן חלק ממשפחה העומדת בקשרים קרובים עם דמויות מפתח בחינוך החרדי או חלק ממשפחות אלו. דפוס זה שכיח במגזר החרדי ולמציאות זו יש השלכות גם על נושא הערכת המורים. מ' משרטטת תמונה שלפיה מנהלות עלולות לעמוד בפני מצב מבין מאוד במקרה שהן תערבנה הערכה שלילית מורה שנכנסה לבית הספר באמצעות קשרי קהילה, כך שלמעשה כמעט לא ניתן לפטר מורה כזו. הערכה לא תוביל להשגת יעדים כלשהם, אלא תישאר תלויה ועומדת בשל העובדה ששני הצדדים מודעים לכך שמורה זו תישאר בכל מקרה ללמד בבית הספר ללא קשר ליכולותיה וביצועיה.

זאת ועוד, היעדר היכולת לממש את יעדי ההערכה קשור גם ליכולת המוגבלת להשיג את הרצוי בנוגע לצוות ההוראה בבית הספר, מערכת שמטבע הדברים נאלצת להתמודד עם שיקולים שונים ומורכבים. מ' מודעת לכך ומסבירה כי אין מורה שתקבל הערכה מלאה בכל התחומים. לכל מורה יש נקודות חוזק ולעומתן נקודות תורפה, ולדעתה אין כל חסר בכך שמורה תוכל לקבל בהערכה ציון כולל 80, אך בפועל תהיה אחת המורות המוצלחות ביותר בבית הספר. היא מדגימה: 'יש מורות מאוד כריזמטיות שמרצות נהדר וזה נראה מושלם, אבל למעשה הכיתה לא עשתה כלום. המורה מרגישה עצמה מושלמת, אך המנהלת תראה כמה למידה והתפתחות אישית מתרחשות בשיעור זה. ומותר למנהל לדבר על זה עם המורה. המורה תקבל 100 ברטוריקה, אך 70 בשיתוף הבנות. גם לא כל מורה יכולה לעמוד בכל הקריטריונים בגלל תוכנית הלמידה וגם בגלל האישיות'. ש' מפרטת: 'החלק של לתת ציון מוגדר קצת מגביל, מאיים. הציון חתוך כזה... צריך כלי להערכה יותר פתוחה... כי יש לדוגמה מורה שפחות חשוב לה דברים שמורידים ציון, אך היא מעולה בדברים אחרים. אז בסוף היא לא מורה "משהו", אבל בפועל בתפקיד המסוים שלה היא מצטיינת'. בשל כך, הערכה עלולה לקבל אפקט שלילי בלבד ביחס של המנהלת לתפקוד המורה, והערכה זו עשויה להיוותר ללא תוצאות שניתן ליישמן במערכת החינוך החרדית.

בנקודה זו מציינת מ' סיבה נוספת המכשילה את האפשרות להעריך את המורות. לדבריה, המגזר החרדי מאופיין בתחרות יתר ובשאיפה למושלמות. מורה שעומדת בפני ביקורת מייד תעבור למגננה, מכיוון שאינה מוכנה להשלים עם הערכה שלילית. המורות אינן מוכנות להודות בשגיאות, ולפיכך בעיני המנהלות כל מסע ההערכה גובל ביצירת תדמית שלילית של המורות ואין בו כל אפשרות לקדם את המורות לשיפור ההוראה: 'המנהלות ראו את הלחץ של המורות. הן הרגישו שאם זה המצב הן לא תהיינה משוחררות לעשות את העבודה כמו שצריך. הרעיון הוא לבנות ולשפר אך נדרשת כבדת דרך להעביר מסר זה'.

חרף הביקורת והעמדות השליליות כלפי הכלי להערכת מורים במתכונתו הנוכחית, כלל המוראיות טענו שהיו משתמשות בכלי זה אילו היה מותאם תרבותית לצורכי מערכת החינוך החרדית ובפרט לו היה מותאם לאינטראקציה המתקיימת בין מנהלות תיכונים לבנות חרדיות לבין צוות המורות. ל' מתארת: 'המורות כבר עברו סטאז' לפני שהגיעו ללמד בתיכון, ועדיין חשובה הערכה של מנהל. ניתן להעביר דף משוב בין המורות והן תחזרנה אותו למנהלת'. פ' מתוודה: 'חבל שאני לא עושה את זה, יש בזה מעלות... רוחים, גם אם הרווח העתידי לא ממש ידוע בשלב זה'. ר' חושבת על התאמות תרבותיות מפרספקטיבה

של תיכון לנוער נושר בחברה החרדית: 'כדאי לחלק את ההערכה. חלקה נסתר מהמורה, וחלקה האחר גלוי. יש להציע למורה לשפר חולשות'. מ' מפרטת: "נכון שאי-אפשר למדוד יראת שמייים בכלי הערכה, אבל אפשר למדוד השתתפות של מורות, העברת חומר ולהתייחס בהתאמה". לעומתה ש' סבורה שאילו הייתה בכלי התייחסות לממדים נוספים החשובים למגזר החרדי, אזי ניתן היה לעשות בו שימוש מיטבי: 'יש להתייחס לערכים. מורה איכותית שמה לב גם לערכים מעבר לנלמד. כל מורה בבית ספר חרדי היא דמות מחנכת בפני עצמה'.

דיון ומסקנות

מחקר זה ביקש לבדוק את תפיסתן של מנהלות תיכונים חרדיים לבנות וכן נשות מפתח בחינוך החרדי כלפי הכלי להערכת מורים. ממצאי המחקר מלמדים על תפיסה שלילית רווחת כלפי כלי זה שבעיקרה מבוססת על הלימה מועטה בין מטרת הכלי ואופן השימוש המקובל בו לבין מבנה החינוך החרדי העל-יסודי ואופיו של דפוס העסקה בהוראה בתיכונים החרדיים לבנות. עם זאת, עולה גישה חיובית כלפי השימוש בכלי אם יותאם לרוח המגזר ויבטא את הדגשים הנכונים בתפיסתו של החינוך במגזר זה. ממצאים אלו יידונו לאור הספרות המחקרית בתחום.

בבסיסה של שלילת הכלי מונחת תפיסת 'המורה רצוי' מנקודת מבט שונה ממה שמבטא הכלי להערכת מורים. בעוד השימוש בהערכת מורים מניח כי ניתן להעריך נכונה את כישורי המורה ואת ביצועיו בתחום (נצר ואברמוביץ, 2007; Shepard, 2005; Jacob & Lefgren, 2008), עמדתן של בעלות תפקידים בחינוך העל-יסודי החרדי מבטאת גישה העולה בקנה אחד עם תפיסת החינוך כערכי-אידיאולוגי, תפיסה שמניחה כי כישורים פדגוגיים אצל מורים תופסים משקל פחות לעומת תכונות אישיות שמכוונות את התלמיד להיות 'הבוגר הרצוי' (הרפז, 1986; 2008; Lamm; 1986; 2015; 2014; 2009). השונות בתפיסת ההוראה נבחנת לאור ריבוי המשמעויות של המושג חינוך בעולם המודרני, אשר מנכיח את תפיסתו המסורתית של החינוך החרדי, חינוך שמבטא ערכים משותפים לפרט ולחברי הקהילה ושעל פי הן יחונך הדור הבא (Lamm, 1986). לעומתו, הכלי להערכת מורים מתייחס לממדים של מקצועיות הכוללים תפיסת התפקיד ואתיקה מקצועית, תחום הדעת, תהליכים לימודיים וחינוכיים ולמידה מקצועית (בלר, אברהם-מירטנר והרטף, 2011; צוות עורכים, 2011; שפרלינג, 2015). גישה זו משתקפת בממצאים ומלמדת כי הערכה של מורה כ'טובה' ומקצועית, לפי תפיסתן של המרואיינות, כוללת בעיקר דוגמה אישית, מעורבות ערכית ויכולת חינוכית גם מעבר לכותלי הכיתה (הרפז, 2010), ומדגישה פחות כישורים פדגוגיים הנמדדים בכלי להערכת מורים. ערכים משותפים אלו לחברי הקהילה החרדית מבטאים אידיאולוגיה משותפת שאליה חותר החינוך החרדי (סיון, 1991).

יתרה מכך, ערכים כזהות משותפת לחברי הקהילה (Lamm, 1986) מתבררים כחסם לא רק בהערכת ההוראה אלא גם באינטראקציה שבין ההנהלה וסגל המורות, שכן הפחד מפגיעה ברגשות המורות, מביקורת לא נכונה ומהערכה מוטה על בסיס יחסים בין-אישיים, מונע מהמנהלות לבצע הערכה בכלי הנתון. תופעה זו רווחת לא רק במגזר החרדי, וגם במגזר הכללי קיים חשש של מנהלים לבקר את צוות המורים שלהם (גטרמן, 2014). אלא שבעוד מגזרים אחרים טוענים לפגיעה באקלים הבית-ספרי ובנטייה לחוסר ביטחון בעבודת ההוראה עקב הביקורת, המגזר החרדי נוטה לשייך זאת לערכים הנתפסים כמוטיבים מרכזים בחברה החרדית, כשמירה על כבוד האדם וההערכה כלפיו (ריימן, 2017). מושגים אלו מבטאים ממד נוסף בשלילת הכלי, אשר מקבל ביטוי בהצעות לתיקון הכלי בדמות הקריאה של מנהלות לבצע רפלקציה, להעביר משוב, לתת למורות להעריך את עצמן וכדומה.

לצד ביקורת על הכלי בכך שהוא אינו מבטא את תפיסת ההוראה מנקודת המבט של המרואיינות במחקר, צפות ההשלכות התעסוקתיות של מדידה והערכת מורים, אשר לא רק שקשה ליישמן במערכת החינוך החרדית, אלא אף טעונות אידיאולוגיה משל עצמן. על פי אידיאולוגיה זו, גם לו יכלו המנהלות לשלוט בתנאי התעסוקה של צוותן, היו נמנעות מלעשות זאת מפאת האחריות על הכנסת משק הבית החרדי, שמתנהל על פי השקפת החברה החרדית שהעלתה על נס את המושג 'חברת הלומדים' (פרידמן, 1991), ולפיו מקור ההכנסה העיקרי הוא של נשים. אולם השלכות תעסוקתיות הן חלק בלתי נפרד מהערכת

מורים במתכונתו הנוכחית (גזיאל, 2002). נתון זה מוכר היטב לגורמי מפתח בחינוך העל-יסודי החרדי, שרואים בכך חסם והיעדר יכולת מימוש של תוצאות ההערכה במונחי תעסוקה.

עוד עולה כי למרות שהמנהלות מודעות לחלק מיתרונותיו של הכלי להערכת מורים, הן אינן מוצאות בו תועלת אמיתית למערכת החינוכית ולמוסד שהן מנהלות. כך לדוגמה, הכלי להערכת מורים מחזק את יסודות המנהיגות של בית הספר ומגביר את מעמדו של המנהל כעומד בראש צוות ההוראה (גוטרמן, 2006, 2010, 2012), אך יתרונות אלו חסרי ערך במבנה החינוך העל-יסודי במגזר החרדי. המנהלות לא רואות בכלי זה יתרון למעמדן ולשיפור התדמית שלהן. להפך, הן חוששות להשתמש בכלי זה באופן שיציג את דמותן כמי שמדגישות היבטים מקצועיים בעבודת ההוראה על פני היבטים ערכיים. הן מציגות את 'המורה הרצויה' בעיקר כדמות חינוכית שיש בה דוגמה אישית עבור בוגרות בית הספר בהמשך דרכן. עם זאת, אין חולק כי הערכת מורים נתפסת כתורמת להגברת המודעות של המורה לאיכות ההוראה שלו וכמספקת מידע אמין על טיב הכלים המקצועיים שבהם הוא משתמש בהוראה (זמיר, 2013). המראיינות במחקר מסכימות לקביעה זו, וגם הן רואות בכלי נקודה חיובית בשל כך שבאמצעותו המורות תוכלנה לוודא את רמת המקצועיות שלהן ואת מימוש הציפיות מהן במסגרת ההוראה. אולם מאחר שהערכת מורים אינה בגדר חובה ולא בהכרח משקפת את תפקוד המורים ואת איכות ההוראה שלהם, כפי שעולה גם במחקרה של נאסר אבו אלהיג'א (2010), מתאפשר למנהלות התיכונים החרדיים שלא לבצע הערכת מורים תוך הצדקת הימנעותן משימוש בכלי בטענה שאינו משקף את ההיבטים החשובים להן בעבודת ההוראה.

ממצאים המחקר הציגו אפוא קו אחיד בנוגע לתפיסת כלי הערכת מורים בקרב החינוך העל-יסודי במגזר החרדי, אולם יש להתייחס לממצאים אלו בזהירות המתבקשת, שכן המחקר כלל חמש משתתפות בלבד ללא ייצוג הולם לכל הקשת החינוכית במגזר החרדי. אומנם, יש להניח כי תפיסת ההוראה והחינוך דומים בקרב מנהלות התיכונים השונים, אך לא בטוח כי ההימנעות מהשימוש בכלי הערכת מורים אכן גורף. מחקרים עתידיים יצטרכו להעמיק בממצאים אלו ולדגום מנעד רחב יותר של מנהלות בתיכונים החרדיים מכל הזרמים בחינוך החרדי. כמו כן יש להביא בחשבון כי כמה מנהלות סירבו להתראיין עבור מחקר זה, כך שיתכן שממצאים אלו מבוססים על אוכלוסיית מחקר סלקטיבית בעיקרה.

לצד מגבלות אלו צפה ועולה תרומתו של מחקר חלוץ זה בנוגע לתפיסת החינוך העל-יסודי החרדי את הכלי להערכת מורים אשר טרם נבדק באופן יסודי במגזר זה. לממצאי המחקר עשויה להיות השלכה משמעותית על שימוש בכלי הערכת מורים במגזר החרדי לאחר התאמות נדרשות. המחקר שופך אור על תובנות, ערכים ומשמעויות שיהוו תשומה להתאמת כלי ההערכה הנוכחי בהלימה לסגנון החינוך החרדי. יש לשים דגש על הערכה מעצבת על פני הערכה מסכמת שנמדדת בציון; יש לבחון את מידת התאמתה של המנהלת להערכת תחום לימוד כלשהו (שאינו בהכרח תחום התמחות שלה), ואולי לאפשר לגורמים מקצועיים בתוך המסגרת הבית-ספרית להעריך מורים; יש להרחיב את הכלי למדדים המוערכים באופן ייחודי בתיכונים החרדיים, ואלו קשורים בהערכת אישיותה של המורה, בהתמסרותה לחיים שמעבר למסגרת הבית-ספרית ובאופן ספציפי לכלול מדדי הערכה המותאמים לאופיין של מסגרות חינוכיות ייחודיות, דוגמת בתי ספר המיועדים לנוער נושר. כמו כן ראוי לנתק את הקשר בין הערכת המורים להשלכותיה התעסוקתיות במגזר החרדי. הערכה ראויה היא זו שמטרתה למטב את כוח העבודה, להביא לבנייה ושיפור, אך אל לה להשליך על היקף המשרה של המורה ועל שכרה. ככלל, קיימת שאיפה במנהל החינוכי בארץ כי הכלי להערכת מורים יהפוך לדבר שבשגרה במסגרות החינוכיות, וגם מחקר זה מלמד כי בהינתן השיפורים המתאימים תפחת ההתנגדות לשימוש בכלי. אך לשם כך יש לעקוב אחר הלך הרוח של המגזר החרדי בנוגע לשימוש בכלי זה מתוך ניתוח ההיבטים התרבותיים והערכיים הנגזרים ממאפייניה הייחודיים של מערכת החינוך החרדית. הבנת עומק כזו תוכל להוביל להתאמת הכלי להערכת מורים למגזר זה ועתידה להעלות את מידת יישומה במוסדות החינוכיים שלו.

ביבליוגרפיה

אבגר, ע' (2016). הכרה בהשכלת מורים כשוות-ערך (אקוויולנטיות) להשכלה אקדמית. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

בוחניק, א' (2011). שחיקה ודימוי מקצועי מנקודת מבטן של מורות חרדיות המלמדות בבתי הספר של בית יעקב (עבודה לשם קבלת תואר 'מוסמך למדעי הרוח והחברה'). אוניברסיטת בר-אילן: רמת גן.

ברקוביץ, י', כהן, צ', שווארץ, ט', והרמן-אלמוזנינו, נ' (2010). מדיניות הערכת מורים: רקע ומערכת מושגית. ירושלים: מכון ון-ליר.

גוטרמן, י' (2006). בדרך למנהיגות חינוכית: מנהל בית הספר כמנהיג של תהליכי הוראה ולמידה באמצעות צפייה ומשוב. *החינוך וסביבו*, כח, 11–26.

גוטרמן, י' (2010). בדרך למנהיגות חינוכית הצעד הבא. *החינוך וסביבו*, לב, 149–167.

גוטרמן, י' (2012). בדרך למנהיגות חינוכית – הצעד הנוסף: בין הערכה לצמיחה. *החינוך וסביבו*, לד, 39–52.

גוטרמן, ק' (2014). בדרך למנהיגות חינוכית: החוליה החסרה בהערכת מורים. *החינוך וסביבו*, לו, 143–145.

גזיאל, ח' (2002). בית-הספר בניהול עצמי: תיאוריה מחקר ומעשה. תל אביב: רמות.

הורביץ, נ' (2012). תשתית למיפוי החינוך החרדי בישראל. מוגש ליחידת המדען הראשי במשרד החינוך.

הרטף, ח', רטנר-אברהמי, ע', ובלר, מ' (2011). תהליך הערכת מורים בישראל: צעדים ראשוניים ומחשבות לעתיד. תל אביב: ראמ"ה.

הרפז, י' (2008). הוראה טובה. הגיונות ברוח לם. *הד החינוך*, 60–65.

הרפז, י' (2010). מורה טוב: בין הגיונות לאידיאולוגיות. *מעוף ומעשה*, 13, 1–16.

וייסבלאי, א' (2012). לימודי תכנית הליבה במערכת החינוך החרדית. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

וייסבלאי, א', וויניגר, א' (2015). מערכת החינוך בישראל – סוגיות נבחרות בתחום עיסוקה של ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

זמיר, ש' (2013). מגמות בהערכת מורים: ישן מול חדש. ביטאון מכון מופ"ת, 51, עמ' 39–44.

מצר, ד', רום, א', ושלטון, ח' (2018). הערכה בחינוך: תאוריה ומעשה – מדריך למידה. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

נאסר אבו אלהיג'א, פ' (2010). לקראת הערכת מורים מועילה. *הד החינוך*, 88–89.

נצר, נ', ואברמוביץ, ו' (2007). הערכת עמיתים בחינוך הגבוה מהי? דוגמה לגבי הוראה קלינית, על הגובה, 6, 27–32.

- סיון, ע' (1991). תרבות המובלעת. אלפיים, 4, 45–98.
- פישרמן, ש', ווייס, י' (2011). זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו. דפים, 51, 39–56.
- פלביאן, ה' (2013). הערכה מופחתת חרדה: האם ניתן לפתח הערכה ידידותית במערכת החינוך? ביטאון מכון מופת, 51, 45–48.
- פרידמן, י' (2012). תוקף במדידה ובמחקר הערכה. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, מ' (1991). החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- פריי-חזן, ל' (2018). הסדרת לימודי ליבה בחינוך החרדי בפרספקטיבה השוואתית. משפט, חברה ותרבות, א, 493–525.
- פרנקל, פ', וסמית, ק' (2006). איך מעריכים מה?: על תפקידי ההערכה בהכשרת מורים. תל אביב: מכון מופת.
- צבר בן-יהושע, נ' (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני. תל אביב: מכון מופת.
- צוות עורכים (2011). כלי להערכת מורים. תל אביב: ראמ"ה.
- צ'רנוביצקי, מ', ופלדמן, ד' (2018). החצר האחורית של החינוך בישראל: מערכת החינוך החרדית: תמונת מצב והמלצות מדיניות. ישראל: עיר ואם.
- קוליק, ל' (2012). תחושת העצמה, ערכי חיים ומרכזיות חיי העבודה בקרב נשים חרדיות המצויות בשוק העבודה. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- קורלנד, ח' (2010). מנהלים מעריכים מורים – בין תפיסה לביצוע. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 31, 271–323.
- קציר, ש', ופריי-חזן, ל' (2018). החינוך הממלכתי-חרדי: מהקמה להתבססות. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- ריימן, ל' (2012). שינויים ותמורות בהכשרת מורים בחינוך החרדי: יחסי גומלין בין מדיניות העל לבין השדה. ר' קלויר ול' קוזמנסקי (עורכות), הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (עמ' 152–185). תל אביב: מכון מופת.
- ריימן, ל' (2017). שינויים ותמורות בהכשרת מורים בחינוך החרדי: יחסי גומלין בין המדיניות לבין השדה, במבט היסטורי ועכשווי. חקר החברה החרדית, 4, 1–27.
- שפיגל, א' (2011). "ותלמוד-תורה כנגד כולם": חינוך חרדי לבנים בירושלים. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- שפרלינג, ד' (2015). סקירת מידע בנושא הערכת מורים. תל אביב: מכון מופת.

- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33–46.
- Biesta, G. (2014). Cultivating humanity or educating the human? Two options for education in the knowledge age. *Asia Pacific Education Review*, 15(1), 13–19.
- Biesta, G. J. J. (2015). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Taylor and Francis.
- Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 35–48.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2006). Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness. *Journal of Human Resources*, 41(4), 778–820.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26(6), 673–682.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2017). Making sense of school leaders' sense-making. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 682–698.
- Harpaz, Y. (2010). Conflicting logics in teaching critical thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 25(2), 5–17.
- Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2008). Can principals identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education. *Journal of Labor Economics*, 26(1), 101–136.
- Lamm, Z. (1986). Ideologies and educational thought. *Psychology and Counseling in Education*, 1–39.
- Neuman, A., & Guterman, O. (2017). What are we educating towards? Socialization, acculturation, and individualization as reflected in home education. *Educational Studies*, 43(3), 265–281.
- Shaked, H. (2020). Social justice leadership, instructional leadership, and the goals of schooling. *International Journal of Educational Management*.
- Shepard, L. A. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*, 63(3), 66–70.

Attitudes in the Post-Primary Ultra-Orthodox Education towards Teacher Evaluation

Yehudit Chassida and Batia Klapholz

Abstract

The present study seeks to investigate the perception of educators in post-primary schools in the Ultra-Orthodox society about the use of teacher evaluation tools. The research was conducted using a qualitative method that included interviews with principals and supervisors in the Ultra-Orthodox education. The analysis revealed negative perceptions about the use of the tool, along with the possibility of teacher evaluation tool in the future if it will be adapted to the Ultra-Orthodox education. These perceptions focus on four dimensions of critique of the current format of teacher evaluation tools; Evaluating the quality of teaching versus evaluating the teacher's personality, presenting a conflict between criticism and insult, personal evaluating versus professional evaluating and lack of ability to realize evaluation goals. In accordance with these perceptions, it is recommended to adapt it for use in the Ultra-Orthodox education system. This includes consideration for formative evaluation and not summative evaluation, extending the tool to indices that are uniquely evaluated in Ultra-Orthodox high schools and detaching the relationship between teacher evaluation and its occupational implications in the Ultra-Orthodox sector.

Keywords: evaluation teacher tool, ultra-orthodox education, cultural adjustments

