

# **מדיניות הערכת מורים : רקע ומערכת מושגית**

## **מסמך רקע לקראת**

### **כנס ון ליר לחינוך 2010 מדיניות מורים והוראה**

כתבו : יצחק ברקוביץ, צחי כהן, טליה שווארץ, נורית הרמן-אלמוזנינו

חברי קבוצת החשיבה :

פרופ' דן ענבר  
מר נחום בלאס  
ד"ר חגית הרטף  
ד"ר חן ליפשיץ  
גבי יעל גוראון  
מר יאיר אלברטון  
מר צחי כהן  
גבי טליה שווארץ  
מר זבולון ויצמן  
גבי נורית הרמן-אלמוזנינו

ספטמבר 2010

## תוכן עניינים

2	א. תקציר .....
2	ב. רקע על הערכת מורים .....
4	ג. הערכת מורים – כפונקציה של מטרות ההערכה ומוקד הארגון של מערכת ההערכה .....
4	ג.1. מטרות ההערכה .....
6	ג.2. מוקד הארגון של מערכת ההערכה .....
6	ד. מסגרת מושגית לבחינת מודלים של מדיניות הערכת מורים .....
9	ה. מיפוי מודלים של הערכת מורים מרחבי העולם .....
11	ו. סיכום .....
12	ז. ביבליוגרפיה .....
15	ח. נספח .....

## א. תקציר

לקראת כנס ון ליר לחינוך 2010 התכנסה קבוצה של מומחים להערכה ואנשי חינוך המתמודדים עם האתגרים החינוכיים בשטח על מנת לנתח יחדיו מודלים של הערכת מורים מרחבי העולם. נייר זה הוא תוצר של עבודת הקבוצה. המסמך מציג מערכת מושגית המתארת יישומים שונים של הערכת מורים והשלכותיהם. הצגתה של מערכת זו במסמך נועדה לשמש בסיס לדיון בעיצוב מדיניות בתחום הערכת מורים.

המערכת המושגית שגובשה מתבססת על שני צירים של המשגה: הציר האופקי מציין את מטרות ההערכה (שיפור מול אקונטביליות); הציר האנכי מציין את מוקד הארגון של מערכת ההערכה – לרבות פונקציות התכנון והביצוע (פנים בית ספרי מול חוץ בית ספרי).

מערכת צירים זו מעצבת ארבעה טיפוסים של מדיניות הערכת מורים כפי שהם מתגבשים מן האינטראקציה בין מטרות ההערכה למוקד הארגון של מערכת ההערכה:

**1. בקרה ביורוקרטית** – הערכה בשירות אקונטביליות מערכתית. במודל זה הרשות המקומית או המדינה בונה מערכת הערכה המבוססת על סטנדרטים השוואתיים. שיטה זו מבוססת על השימוש בהערכה ככלי מסכם בעל השתמעויות לגבי קידומו, שכרו והמשך העסקתו של המורה המוערך.

**2. הדרכה מערכתית** – הערכה בשירות שיפור מערכתי. גם במודל זה הסטנדרטים מוצבים על ידי הרשות המקומית או המדינה ולמולם נבדקים ביצועי המוערך. בהתאם לתוצאות ההערכה מורים מופנים להשתלמויות וקורסים על מנת לחזק נקודות הטעונות שיפור.

**3. מנהיגות פדגוגית** – הערכה בשירות שיפור בית ספרי. המעריך הפנים בית ספרי (המנהל או מורה עמית) מניע את העובדים לתהליכים פנימיים אישיים. הערכה פנימית זו מתקיימת בתוך המוסד מתוך היכרות עם המורה המוערך והתחשבות בו ובהקשר.

**4. ניהול אפקטיבי** – הערכה בשירות אקונטביליות בית ספרית. המעריך (המנהל או בא כוחו) קובע את רף התוצאה המצופה שאליו כל העובדים אמורים להגיע. המנהל מציב לצוות ההוראה סטנדרטים של ביצוע, ועל פיהם מקבל החלטות.

טיפוסים אלו מאפשרים להבין באופן חד יותר את המשמעויות של שימוש בהערכת מורים כאמצעי מדיניות. כמו כן מתוארים במסמך יתרונותיו וחסרונותיו של כל טיפוס וכן משמעויותיו מבחינת המורה, בית הספר ומערכת החינוך. נוסף על כך מוצג מיקומם של כמה מודלים של הערכת מורים מישראל ומהעולם על גבי המערכת המושגית. התובנות שיעלו בכנס ון ליר 2010 יעובדו וייכללו בגרסתו הסופית של המסמך.

## ב. רקע על הערכת מורים

בעשורים האחרונים, עקב התגברות הדרישות לאקונטביליות של מערכת החינוך מצד הציבור, החל הנושא של הערכת מורים (בחירת איכות ההוראה ואיכות המורים) לקבל תשומת לב רבה אצל קובעי מדיניות בתחום החינוך.

באמצע שנות השמונים החלה להתפשט ברחבי העולם המדיניות של הערכת מורים. כיום, מדינות רבות תרות אחר השיטה האופטימלית להערכת מורים, מתוך הנחה שהמידע שנאסף על

אודות המורים וביצועיהם יכול להזין תהליכי קבלת החלטות שיביאו לשיפור ההוראה ותוצאותיה (Darling-Hammond 2010; Peterson 2000).

"הערכת מורים" הוא מונח מורכב והשימוש בו מערב כמה ממדים הנוגעים למורים ולהוראה. במסמך זה הערכת מורים מתייחסת להערכה ומשוב באשר ליכולותיו של המורה, יישומן בפעילויות ההוראה המתבצעות בבית הספר ומידת יעילותן (Darling-Hammond *et al.* 1983). לפיכך, הערכת מורים כוללת ניסיון לאמוד את שלושת הרכיבים הללו: (1) רכיב מסוגלות המורה (teacher competence), המתייחס לרפרטואר הכישורים והכשירויות של המורה; (2) רכיב ביצועי המורה (teacher performance), המתייחס למה שהמורה עושה בעבודתו. ביצועים אלו תלויים במיומנות שלו, בהקשר שבו הוא פועל, ובמידת יכולתו להפעיל את מגוון המיומנויות שלו בכל נקודת זמן נתונה; (3) רכיב יעילות המורה (teacher effectiveness), המתייחס להשפעת הביצועים של המורה על התלמידים. אפקטיביות זו אינה תלויה רק במיומנות ובביצועים, אלא גם בתגובות התלמידים. רכיבים אלו הם במידה רבה הבסיס למסגרות התיאורטיות של הערכת מורים המוצעות בספרות.

מסגרות אלו שואפות לעגן ולארגן את הרכיבים הבסיסיים הקשורים לעבודת המורה בבית הספר על מנת שישמשו בסיס לפיתוח אמצעים ישימים למדידה של ידע או התנהגות מורים. כך למשל, "מסגרת ההוראה" של דניאלסון (Danielson, 2007) מנסה להגדיר את התחומים העיקריים של ההוראה ולהציב בהם סטנדרטים שיאפשרו למדוד את המורים. דניאלסון מציעה ארבעה תחומי אחריות של המורה והם: תכנון והכנה, סביבת הכיתה, הוראה, ואחריות מקצועית. בכל אחד מהתחומים הללו זוהו התנהגויות רצויות של מורים והוגדרו בצורה ניתנת למדידה (Danielson and McGreal 2000).

דוגמה אחרת אפשר למצוא אצל שולמן (Schulman 1988). שולמן מתאר שלושה תחומי יסוד הכרחיים שאותם הוא ממליץ לאמוד במסגרת תוכניות להערכת מורים: (1) ידע תוכני-דיסציפלינארי (למשל בתחום המתמטיקה – הידע כיצד לפתור בעיות, משוואות וכדומה); (2) ידע פדגוגי (כלומר הידע על האופן שבו ילדים לומדים ורוכשים ידע חדש); (3) המיומנות להפוך ידע לפדגוגי-תוכני (כלומר יכולתו של המורה להפוך ידע מקצועי לנהיר ורלוונטי בעבור הילדים). במהלך השנים פותחו מגוון שיטות וכלים להערכת יכולותיהם של מורים. כך למשל נעשה שימוש בכלים כגון מבדקי מורים (Isoré 2009). מבדקים אלו הפכו לשיטת הערכה המשמשת באופן ספציפי לבדיקת הידע הפדגוגי של המורה ולבדיקת הידע שלו בתוכני הלימוד (Avalos and Assael 2006; OECD 2005). כלי זה עושה שימוש בקריטריונים אחידים ולפיכך מאפשר להשוות בין מורים. כלי אחר המשמש להערכת יכולות מורים הוא התצפית הכיתתית (Isoré 2009). כלי זה אומד את יכולות המורה וביצועיו ההוראתיים, אך עושה זאת בהקשר הכיתתי שבו הוא נדרש להפעילן.

גישה שונה להערכת מורים מציעה להתייחס לתוצרים של עבודת המורה (Aaronson *et al.* 2007) ומקדמת הערכה של "הערך המוסף" בהוראה (value-added assessment) (Kupermintz 2003; Lockwood *et al.* 2002). על פי גישה זו הישגי התלמידים משמשים להערכת ביצועיהם ויעילותם של מורים. ואולם בשל הקושי למצוא קשר נסיבתי ישיר בין

התנהגויות מורה ספציפיות להישגי התלמידים, ומאחר שהתלמידים מושפעים ממספר רב של משתנים (Braun 2005; Milanowski 2004), שיטה זו איננה נחשבת מתאימה ותקפה לשמש אמצעי עיקרי להערכת תפקודם של מורים (OECD 2005; UNESCO 2007) ומשום כך היא משמשת במערכות ההערכה רק כאמצעי נוסף, לשם חיזוק המסקנות.

שיטות הערכה אחרות מקצות למורה תפקיד אקטיבי בתהליך ההערכה, למשל על ידי שימוש בכלים כגון תלקיט (פורטפוליו) וריאיון. התלקיט מתבצע על ידי המורים על סמך הנחיות מהמעריך (Darling-Hammond 2001). המורה עשוי להתבקש להגיש מערכי שיעור, וידאו של שיעור ודוח משוב עצמי (Mansvelder-Longayroux *et al.* 2007). הראיונות מתייחסים בדרך כלל ליעדים המקצועיים של המורה לטווח הקצר או הארוך. כלים אלו שמים דגש על הבנה מעמיקה של עוצמותיו וחולשותיו של המורה לצורך בניית תוכנית שיפור על בסיס עידוד המורה למעורבות בתהליך ההערכה ולפיתוח עצמי (Isoré 2009).

לרוב, בהערכות מסמכות יעשה שימוש בכלים המתבססים על קריטריונים אחידים והשוואתיים; ואילו בהערכות מעצבות יעשה שימוש בכלים תהליכיים, דיאלוגיים ומשתפים. לנוכח דפוסים אלו, יש הממליצים כי מערכות חינוך ישלבו כמה שיטות וכלים לצורך איסוף המידע. לתפיסתם, שילוב זה יאפשר למעריכים לנצל בצורה מיטבית את היתרונות של השיטות השונות וכך לשקף בצורה טובה יותר את העושר והמורכבות של עבודת ההוראה (Shulman 1988).

ג. הערכת מורים – כפונקציה של מטרות ההערכה ומוקד הארגון של מערכת ההערכה  
כדי לאפשר דיון אנליטי במודלים של הערכת מורים, מסמך זה מציע שני מוקדים מרכזיים לניתוח המודלים השונים: מטרות מדיניות הערכת המורים, ומוקד הארגון של מערכת הערכה.

### ג.1. מטרות ההערכה

ראשית חשוב לציין כי לבעלי עניין שונים יש תפיסות שונות באשר למטרה העיקרית של תהליכי הערכת מורים ולאופי מערכת ההערכה הרצויה (Darling-Hammond 2010; Knapp 1982). מורים מדווחים כי חשוב להם שתהליכי ההערכה יאפשרו להם לשמור על כבודם המקצועי ועל מקום עבודתם. לכן הם מביעים עניין במערכת הערכה המעודדת שיפור עצמי, משכללת את מורכבות העבודה שלהם ומגנה על זכויותיהם; לעומתם, מנהלים מציינים כי הם מעוניינים לשמור על היציבות והאקלים הנינוח של בית ספרם ובו בזמן לספק דוח מפורט להורים ולמערכת על המורים וביצועיהם. לבסוף, הורים ואנשי ציבור מדווחים כי הם מעוניינים ב"שורה התחתונה", ובאופן שבו פעילות ההוראה ואיכותה משפיעות על הישגי התלמידים. לכן הם מבקשים מערכת ההערכה הקושרת בין ביצועי המורה ליעילותו.

הערכת מורים ככלי ארגוני או מערכתי יכולה להיות מיועדת לשיפור או לאקונוטביליות (Darling-Hammond *et al.* 1983). ככלל, תהליכי הערכה למטרות שיפור חייבים להניב מידע תיאורי עשיר המאיר את מוקדי הקושי וכן נתיבים לשינוי. מנגד, תהליכים המתאימים להערכת מורים למטרות אקונוטביליות חייבים להיות אובייקטיביים וסטנדרטיים במידע שהם מספקים על תפקוד המורה.

הערכה שמיועדת לשרת פונקציה של אקונטביליות מתמקדת בהערכת ביצועי המורה ויעילותו ומכוונת לשמש כמנגנון הבטחת איכות ( Danielson and McGreal 2000; Kleinhenz and Ingvarson 2004). הערכה למטרה זו צריכה לגבש שיטה סטנדרטית להשוואה בין מורים בצורה המאפשרת לתבוע שינוי (Mizala and Romaguera 2004). לכן, הערכה מעין זו חייבת להיות מנוהלת בצורה היררכית ומבוקרת כדי להבטיח אמינות ואחידות. על פי רוב, הערכה לשם אקונטביליות משתלבת באסטרטגיית מדיניות הכוללת כלים ניהוליים שתכליתם לקשר בין העסקת המורה, שכרו או קידומו לבין ביצועיו ויעילותו. היא מתבססת על הפילוסופיה הניאו-ליברלית, הגורסת כי בחירה, תחרות ושקיפות עשויות להניע שיפור במערכות החינוך (Casson 2007). במדינות מסוימות, הסכמי העסקה קיבוציים מקשים על פיטורי מורים בעייתיים או תגמול מורים מצטיינים ( Stronge and Tucker 2003; Isoré 2009).

מנגד, הערכה לשם שיפור היא גישה המאפשרת פיתוח מקצועי, הנועד לקדם את ביצועי המורה באמצעות תהליך משתף שבמרכזו מתקיים משוב ורפלקציה על עבודתו. סוג זה של הערכה משתייך לעולם התוכן של פיתוח מקצועי של המורה, ומטרתו לתקן תופעה שכיחה ברוב מערכות החינוך: מורים עובדים לבדם, בהנחיה מוגבלת ובפיקוח מצומצם בלבד על אופני ההוראה שלהם (Isoré 2009). הערכה זו מעגנת בפעולה הארגונית תהליכי משוב ובקרה ושואפת לקדם שיפור ביכולות ובדרכי ההוראה של המורה האינדיבידואל. נוסף על כך, פונקציה זו מבקשת להציע למורים תמיכה רבה יותר, ובמקרים רבים גם ליצור קהילה מקצועית שבה המורה הינו שותף בעל ידע פרקטי היכול לתרום מניסיונו לתהליכי השיפור שלו ושל עמיתיו (Sartain et al. 2009). מערכות חינוך רבות מבקשות להשיג את שתי המטרות האלה בעת ובעונה אחת, וכך להשיג מידע שישמש להחלטות ניהוליות-אדמיניסטרטיביות ומידע שישמש לפיתוח מקצועי-פרופסיונלי (Isoré 2009). עם זאת יש הטוענים כי הניסיון להשיג שתי מטרות סותרות אלו יוביל לחוסר שביעות רצון משתיהן (Popham 1988).

הדגש ששמות מערכות חינוך על מטרות של אקונטביליות או על מטרות של שיפור משקף הנחות יסוד שונות באשר לתפקיד המורה, לאופי עבודת ההוראה ולארגון ותפעול של בתי הספר. תפיסות אלו מכתיבות במידה רבה איזה מידע יש לאסוף, מה ערכו של המידע שנאסף ומה השימוש שיש לעשות בו.

כל מערכת הערכת מורים מכילה הגדרה של פעילויות ההוראה ושל מנגנון ההערכה התואם אותן. מדיניות הערכת מורים המיועדת לקדם מטרות של אקונטביליות עשויה לשקף תפיסה של הוראה כ"עבודה" (labor). על פי תפיסה זו פעילויות ההוראה נתפסות כרציונליות, מאורגנות, שגרתיות וניתנות להסדרה על ידי נהלים ( Darling-Hammond et al. 1983; Marshall, 1990).

מנגד, מדיניות הערכת מורים המיועדת לקדם מטרות של שיפור משקפת תפיסות של הוראה כ"אומנות" (craft), כ"מקצוע" (profession) או כ"אמנות" (art). על פי התפיסה של ההוראה כ"אומנות" היא דורשת רפרטואר שלם של טכניקות מיוחדות הנלמדות בתהליך שולייני בדרך של דיגום וחקיקוי; על פי התפיסה של ההוראה כ"מקצוע" נדרש מן המורה נוסף על רפרטואר

הטכניקות גם הפעלת שיקול דעת רפלקטיבי על ההקשר בו הוא פועל ועל הנסיבות שבהן יש להחיל את הטכניקות; ואילו בתפיסת ההוראה כ"אמנות", לימוד הטכניקות ויישומן מחייב חדשנות, מקוריות ויצירתיות (Darling-Hammond *et al.* 1983).

## ג.2. מוקד הארגון של מערכת ההערכה

גורם משמעותי נוסף המעצב את דפוס הערכת המורים הוא האופן שבו מערכת ההערכה מובנית ומאורגנת. בחירת הגורמים, שיקבלו עליהם את התכנון והביצוע של הערכת המורים וישתמשו במידע שנאסף בקבלת החלטות שלהם, משקפת על פי רוב הן את יעדי מערכת החינוך והן את ההקשר שבו הבחירה מתבצעת. בדרך כלל החלטה זו על אופן הבניית מערכת הערכת המורים תואמת את רמת הריכוזיות וההיררכיה של מערכת החינוך (UNESCO 2007). כלומר, אם תוכנית הלימודים, הכשרת המורים ומשאבי האנוש מנוהלים על ידי גורם מרכזי אחד, סביר שתהליכי ההערכה יתוכננו ויבוצעו בידי אותו גורם וישמשו אותו.

לשאלה אם לרכז את פונקציות ההערכה בידי גורם מרכזי אחד או לבזרן לבתי הספר יש טיעונים בעד ונגד: מצד אחד, תכנון, ביצוע ושימוש בנתוני ההערכה באופן מרכזי מביאים ליצירה של מאגר מומחים, אך גישה זו מקדמת הערכה סטנדרטית ואחידה שאינה מסוגלת להתחשב בהקשר הבית ספרי בכללותו (Isoré 2009). מצד שני, ארגון מערכת ההערכה בצורה ביזורית מאפשר להערכה להיות מותאמת להקשר הייחודי של בית הספר, אך בה בעת מביא ליצירת מידע שאיננו בר השוואה ומגדיל את הסיכוי להטיות בביצוע ההערכה (שם). בהקשר זה, הצטברו עדויות כי בתהליכי הערכה עצמית תוחלת השיפור הייתה קטנה ביחס לציפיות שנתלו בהם (Sartain *et al.* 2009).

## ד. מסגרת מושגית לבחינת מודלים של מדיניות הערכת מורים

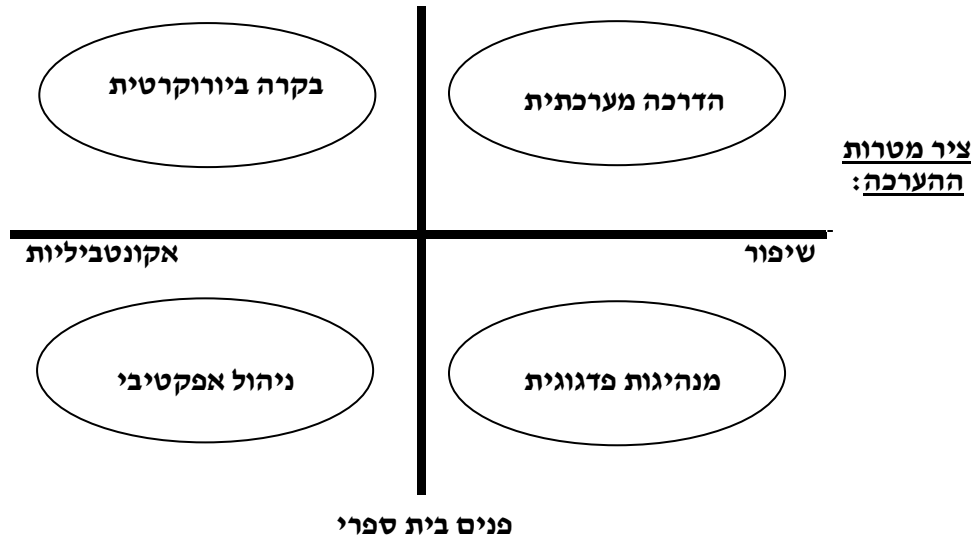
כבסיס לדיון אנליטי במדיניות הערכת מורים מוצגת מערכת מושגית המאפשרת מיפוי מודלים של הערכת מורים. מערכת זו מאורגנת בשני צירים: הציר האופקי מציין את מטרותיה של מדיניות ההערכה (שיפור אל מול אקונוטביליות); והציר האנכי מציין את מוקד הארגון של מערכת ההערכה – לרבות פונקציות התכנון, הביצוע (פנים בית ספרי אל מול חוץ בית ספרי).

מערכת צירים זו מעצבת ארבעה טיפוסים של מדיניות הערכת מורים, כפי שהם מתגבשים מן האינטראקציה בין מטרות ההערכה למוקד הארגון של מערכת ההערכה (ראו תרשים 1 להלן).

**תרשים 1: מערכת מושגית לבחינת מודלים של מדיניות הערכת מורים**

**ציר מוקד הארגון של מערכת ההערכה:**

חוץ בית ספרי (מקומי / ארצי)



המערכת המושגית מייצרת ארבעה טיפוסים "טהורים" של מדיניות הערכת מורים<sup>1</sup>:

- 1. בקרה ביורוקרטית** – הערכה בשירות אקונטביליות מערכתית. במודל זה הרשות המקומית או המדינה בונה מערכת הערכה המבוססת על סטנדרטים השוואתיים. שיטה זו מבוססת על השימוש בהערכה ככלי מסכם בעל משמעויות לגבי קידומו, שכרו והמשך העסקתו של המורה המוערך (Peterson 2006; UNESCO 2007). יתרונה הוא בהעמדת רף אחיד וחיצוני לביצועי מורים. חסרונה בכך שהיא מתקשה לשכלל את כלל היבטי הקונטקסט הרלוונטיים שבהם עובד כל מוערך.
- 2. הדרכה מערכתית** – הערכה בשירות שיפור מערכתי. גם במודל זה הסטנדרטים מוצבים על ידי הרשות המקומית או המדינה ולמולם נבדקים ביצועי המוערך. בהתאם לתוצאות ההערכה מורים בעלי ציונים נמוכים מופנים להשתלמויות ולקורסים על מנת לחזק נקודות חולשה הטעונות שיפור. אמנם הערכה זו היא חוץ בית ספרית, אך היא משמשת כהערכה מעצבת מן הבחינה שלא מתקבלות על פיה החלטות "סופיות" אלא רק מסומנת הדרך לשיפור תפקודו של המורה המוערך. יתרונה הוא בהצבת רף אחיד, המאפשר למוערך לראות את עצמו ביחס לאחרים, ובעובדה שהיא מאפשרת למוערך להשתפר ולנסות להגיע לרף זה. חסרונה הוא שהרף האחיד אינו מתחשב בהקשר הבית ספרי. התפיסה המונחת בבסיס גישה זו היא שהמדינה רואה עצמה מחויבת בראש ובראשונה לסייע למורים להתפתח ולהגיע אל

<sup>1</sup> רכיבים שונים, כגון הדרכה, עשויים להיות רלוונטיים במספר טיפוסים, אולם זהות הגורם המפעיל ואופן השימוש בהם ישתנה בכל טיפוס.



הרף. בשיטה זו טמון מתח אינהרנטי הנוצר כתוצאה מהשימוש בסטנדרטים אחידים המאפשרים קבלת החלטות תעסוקתיות לגבי המוערך לבין המטרה לפתח את מיומנויותיו. היעדר השלכות המידע שנאסף על הקידום, השכר והמשך ההעסקה של המורה המוערך תוך דגש על פיתוח מקצועי הם שמבדילים מודל זה מן המודל של בקרה ביורוקרטית.

**3. מנהיגות פדגוגית** – הערכה בשירות שיפור בית ספרי. המעריך הפנים בית ספרי (המנהל או מורה-עמית) מניע את העובדים לתהליכי פיתוח מקצועי. הערכה פנימית זו מתקיימת בתוך המוסד מתוך היכרות והתחשבות בהקשר ובמוערך. בפועל מודל זה מקדם עבודה של מנהל או מורה-עמית עם המורה באופן אישי, מתוך ניתוח מסקנות ההערכה במתווה מוסכם המבקש לפתח ולשפר את יכולות המורה וביצועיו. תהליך זה יכול להיתמך באמצעות הדרכה פנים בית ספרית (עמנואל ורייכנברג 2009). המידע הנאסף בבית הספר נותר רק בידי הצוות המקצועי של בית הספר. שיטה זו מנסה לקדם יצירת קהילה לומדת (Thompson et al. 2004; Vescio et al. 2008). יתרון שיטה זו טמון ביכולתה לבחון את עבודת המוערך בהקשר הבית ספרי ולהבנות תהליך מקצועי משותף לשיפור בעבודה. חסרונה הוא בהיעדר מידע השוואתי על אודות תפקודי המורים לשימוש מנהלי מערכת החינוך. במודל זה מורים עשויים למלא תפקיד מרכזי בתהליך ההערכה ובהשגת המטרות שנקבעו. יתר על כן, מודל של הערכת עמיתים שבו מורים צופים זה בשיעוריו של זה ומשקפים חולשות ועוצמות, משמש לא רק ככלי להערכה אלא גם לרפלקציה על עבודת ההוראה ולפיתוח פרופסיונלי של המעריך והמוערך. כך הופכת ההערכה במודל זה לכלי לפיתוח פרופסיונלי.

**4. ניהול אפקטיבי** – הערכה בשירות אקונוטביליות בית ספרית. המעריך (בדרך כלל המנהל או בא כוחו) קובע את רף התוצאה שאליו כל העובדים אמורים להגיע. משמעות הדבר שהמנהל מציב לצוות ההוראה סטנדרטים של ביצוע ובעצם על פיהם הוא מקבל החלטות המעצבות את עבודת הצוות ואת חלוקת התפקידים בבית ספרו. המידע נועד לסייע לבית הספר להצליח בסביבה שבה הוא פועל ולהגדיל את האפקטיביות שלו. יתרונו של השיטה הוא בכך שהיא שקופה ואחידה, וכן בכך שהמידע הנאסף קשור בצורה הדוקה להקשר הבית ספרי-קהילתי שבו בית הספר נדרש לפעול ולהצליח; חסרונה בכך שהדגש הוא על ארגון העבודה בבית הספר ולא על השתפרות המורה היחיד, וכן בהיותה לוקלית ולפיכך אינה מספקת מידע השוואתי נוח לשימוש ברמה המקומית או הארצית.

לוח 1 להלן מציג השוואה בין הטיפוסים הללו על פי כמה קריטריונים: תפיסת ההוראה, תפיסת מקצועיות המורה, זהות המעריך, תכלית ההערכה, מידת ההתחשבות בהקשר הבית ספרי, השלכות ההערכה על המורה, השפעות ההערכה על התרבות הבית ספרית, האופן שבו ההערכה משתלבת במדיניות הכוללת, והערכים שהיא משקפת.

**לוח 1: השוואה בין מודלים של מדיניות בתחום הערכת מורים**

<b>ניהול אפקטיבי</b>	<b>מנהיגות פדגוגית</b>	<b>הדרכה מערכתית</b>	<b>בקרה ביורוקרטית</b>	
כעבודה	כמקצוע וכאמנות	כאומנות	כעבודה	<b>תפיסת ההוראה</b>
מוגדרת כעמידה בסטנדרטים בית ספריים	מוגדרת כהפעלת שיקול דעת רפלקטיבי – ביקורתי אוטונומי באופן מעוגן הקשר	מוגדרת כרכישת כישורים ומיומנויות אוניברסאליים	מוגדרת כעמידה בסטנדרטים אחידים מערכתיים	<b>תפיסת מקצועיות המורה</b>
מעטים, קשיחים וניתנים להגנה – נקבעים על ידי מנהל בית הספר	מרובים, משתנים – נקבעים בדיאלוג בין המעריך למוערך בתוך בית הספר	מעטים, קשיחים וניתנים להגנה – נקבעים על ידי מנהלי מערכת החינוך	מעטים, קשיחים וניתנים להגנה – נקבעים על ידי מנהלי מערכת החינוך	<b>קריטריוני ההערכה</b>
מנהל בית הספר או בא כוחו	מנהל בית הספר, רכזי מקצוע, עמיתים, הערכה עצמית	נציגי הרשות/המחוז/המדינה	נציגי הרשות/המחוז/המדינה	<b>זהות המערך</b>
כלי מסכם	כלי מעצב	כלי מעצב	כלי מסכם	<b>תכלית ההערכה</b>
בינונית	גבוהה, תוצאות ההערכה מעוגנות ומפורשות בתוך ההקשר	מועטה	מועטה מאד	<b>מידת ההתחשבות בהקשר הבית ספרי</b>
תגמולים, קידום, המשך העסקה, ניהול עבודה ופיקוח צמוד	בניית מסלול פיתוח מקצועי, חניכה וליווי בית ספרי	הכוונת המורה לתוכניות התפתחות מקצועית	תגמולים, קידום, המשך העסקה	<b>השלכות ההערכה על המורה</b>
פורמלית, היררכית, אפקטיביות כערך מרכזי	למידה ושיתוף פעולה כערכים מרכזיים, תרבות המחפשת ידע	פורמלית, היררכית, למידה כערך מרכזי	פורמלית, היררכית, תחרות כערך מרכזי	<b>ההשפעה על התרבות הבית ספרית</b>
בית ספרית המעוצבת מעלה-מטה	בית ספרית המעוצבת מטה-מעלה	אזורית/ממלכתית	אזורית/ממלכתית	<b>ההערכה כמשתלבת במדיניות</b>
אפקטיביות, הצלחה	דיאלוג, התנסות וחדשנות	שיפור, לימוד	תחרות, יעילות	<b>ההערכה כמשקפת ערכים</b>

ה. מיפוי מודלים של הערכת מורים מרחבי העולם

כחלק מעבודתה של קבוצת הדיון נסקרו כמה מודלים של הערכת מורים מרחבי העולם ומישראל (ראו לוח 2 להלן). בין המודלים שעלו לדיון היו אלו של צ'ילה, צרפת, אנגליה, סינגפור, אונטריו בקנדה, פינלנד, פורטוגל, סינסינטי בארצות הברית, רשת אורט בישראל, וראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך) בישראל. להרחבה על כל מודל ראו בנספח.

לוח 2: השוואה בין מודלים של מדיניות הערכת מורים מרחבי העולם

השלכות ההערכה	ארגון מערכת ההערכה			מטרות מוצהרות של מדיניות ההערכה	
	תדירות ההערכה	הגורם המבצע את ההערכה	הגורם הראשי המתכנן והקובע קריטריונים להערכה		
* תגמולים, קידום	כל שנתיים	מנהל ביה"ס ורכזי מקצוע	משה"ח	* אקונטביליות * שיפור	פורטוגל
* תגמולים, קידום	כל שנה	צוות ניהולי של ביה"ס	משה"ח	* אקונטביליות * שיפור	סינגפור
* בניית תוכנית אישית לפיתוח מקצועי	כל חמש שנים	מנהל ביה"ס	מנהל ביה"ס יחד עם המורה	* שיפור	אונטריו – קנדה
* תגמולים, קידום * הכשרות והשתלמויות	כל ארבע שנים	רשות מקומית וביה"ס	הרשות המקומית	* שיפור	צ'ילה
* תגמולים, קידום * הכשרות והשתלמויות	כל שנה	ועד מנהל, מנהל ביה"ס ומורים	מנהל ביה"ס	* אקונטביליות * שיפור	אנגליה
* תגמולים, קידום, המשך העסקה	מורה חדש – בשנה הראשונה והשלישית לעבודתו; מורה ותיק – כל חמש שנים	מנהל ביה"ס ומורים מומחים להערכה	הרשות המקומית	* אקונטביליות	סינסינטי – ארה"ב
* בניית תוכנית אישית לפיתוח מקצועי	תלויה במנהל בית הספר	מנהל ביה"ס ומורים	מנהל ביה"ס יחד עם המורה	* שיפור	פינלנד
אין השלכות מוגדרות	יסודי – כל שלוש שנים; על-יסודי – כל שש שנים	יסודי – מפקח; על-יסודי – מפקח ומנהל ביה"ס	יסודי – מפקח; על-יסודי – מפקח ומנהל ביה"ס	* שיפור	צרפת
* תגמולים, קידום	כל שנה	מנהל ביה"ס, ועדת הערכה פנים בית-ספרית	רשת החינוך	* אקונטביליות	אורט – ישראל (בוצע פיילוט)
* קידום, המשך העסקה * פיתוח מקצועי	מורה חדש – לפני קבלת קביעות; מורה ותיק – לפני עליית דרגה	מנהל ביה"ס	ראמ"ה (משה"ח)	* אקונטביליות * שיפור	ראמ"ה – ישראל (בשלב תכנון)

בשלב השני נערך ניסיון למקם את המודלים האלה על גבי המערכת המושגית שגובשה (ראו תרשים 2). בתהליך הניתוח עלה כי המטרות המוצהרות של המדיניות לא תאמו תמיד את הפרקטיקות שליוו את המדיניות. משום כך הוחלט לתת משקל רב יותר להשלכות ההערכה לשם קביעת מיקום המודל הנדון על גבי ציר המטרות.

תרשים 2: מיפוי מודלים של הערכת מורים מרחבי העולם על גבי המערכת המושגית\*



\* מיקום המודלים על המערכת המושגית נועד לשמש פתח לדיון אנליטי, אך חשוב לציין כי במציאות המודלים מורכבים יותר ולעתים משלבים אלמנטים מכמה טיפוסים.

## 1. סיכום

מסמך זה מציג את תוצרי קבוצת החשיבה והדיון שפעלה במכון בנושא הערכת מורים. הקבוצה עסקה בניתוח מודלים שונים של הערכת מורים מרחבי העולם. מתוך דיוני הקבוצה גובשה מערכת מושגית שנועדה לשמש בסיס לשיח העוסק בעיצוב מדיניות בתחום הערכת מורים. המערכת מציגה ארבעה טיפוסים "טהורים" של מדיניות הערכת מורים והם: בקרה ביורוקרטית, הדרכה מערכתית, ניהול אפקטיבי ומנהיגות פדגוגית. אף על פי שבמציאות טיפוסים אלו אינם קיימים בצורתם ה"טהורה", הם עשויים לאפשר הבנה מעמיקה יותר של אופני השימוש בהערכת מורים כאמצעי מדיניות. תקוות הכותבים היא כי המסמך יעורר שיח בדיוני הכנס. תובנות הדיונים יעובדו בהמשך העבודה וייכללו בגרסתו הסופית של המסמך.

- עמנואל, ד' ורייכנברג, ר' (עורכות) 2009, *הדרכה משמעותית – אפשר גם אחרת: מסע בנתיבי כתביו האחרונים של פרופ' משה זילברשטיין*, תל אביב: מכון מופ"ת.
- Aaronson, D., L. Barrow, and W. Sander, 2007. "Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools," *Journal of Labor Economics* 25(1): 95–135.
- Avalos, B. and J. Assael, 2006. "Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation", *International Journal of Educational Research* 45(4–5): 254–266.
- Braun, H. I., 2005. "Using Student Progress To Evaluate Teachers: A Primer on Value-Added Models," ETS Policy Information Center (manuscript).
- Casson, M., 2007. "Reducing Teacher Moral Hazard in the U.S. Elementary and Secondary Educational System through Merit-pay: An Application of the Principal – Agency Theory," *Forum for Social Economics* 36(2): 87–95.
- Danielson, C., 2007. *Enhancing professional practice: A framework for teaching*, 2<sup>nd</sup> edition, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C., and T. McGreal, 2000. *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L., 2001. "Portfolio as practice: the narratives of emerging teachers," *Teaching and Teacher Education* 17: 107–121.
- , 2010. *Evaluating Teacher Effectiveness: How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching*, Stanford University, the Center for American Progress.
- Darling-Hammond, L., A. E. Wise, and S. R. Pease, 1983. "Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature," *Review of Educational Research* 3: 285–328.
- Isoré, M., 2009. "Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review," *OECD Education Working Papers* No. 23, OECD Publishing. doi: 10.1787/223283631428.
- Kleinhenz, E., and L. Ingvarson, 2004. "Teacher Evaluation Uncoupled: A Discussion of Teacher Evaluation Policies and Practices in Australian States and Their

- Relation to Quality Teaching and Learning,” *Research Papers in Education* 19(1): 31–49.
- Knapp, M. S., 1982. “Teacher evaluation practices within schools: An overview of the literature and issues from the practitioners’ perspective,” *CEDR Quarterly* 15(4): 3–5.
- Kupermintz, H., 2003. “Teacher Effects and Teacher Effectiveness: A Validity Investigation of the Tennessee Value Added Assessment System,” *Educational Evaluation and Policy Analysis* 25(3): 287–298.
- Lockwood, J. R., T. A. Louis, and D. F. McCaffrey, 2002. “Uncertainty in Rank Estimation: Implications for Value-Added Modeling Accountability Systems,” *Journal of Educational and Behavioral Statistics* 27(3): 255–270.
- Mansvelder-Longayroux, D., D. Beijaard, and N. Verloop, 2007. “The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers,” *Teaching and Teacher Education* 23(1): 47–62.
- Marshall, H. H. 1990. ”Beyond the workplace metaphor: The classroom as a learning setting,” *Theory into Practice* 29 (2): 94–104.
- Milanowski, A., 2004. “The Relationship Between Teacher Performance Evaluation Scores and Student Achievement: Evidence From Cincinnati,” *Peabody Journal of Education* 79(4): 33–53.
- Mizala, A., and P. Romaguera, 2004. “School and teacher performance incentives: The Latin American experience,” *International Journal of Educational Development* 24(6): 739–754.
- OECD, 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris: OECD.
- Peterson, K., 2000. *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*, 2<sup>nd</sup> edition, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- , 2006. “Teacher Pay Reform Challenges States”, *Stateline.org* <http://www.stateline.org/live/details/story?contentId=93346> (Retrieved 5.9.10).
- Popham, J. W., 1988. “The dysfunctional marriage of formative and summative teacher evaluation,” *Journal of Personnel Evaluation in Education* 1: 269–273.
- Sartain, L., Stoelinga, S.R., and Brown, E. 2009. *Evaluation of the Excellence in Teaching Pilot - Year One*,

[http://ccsr.uchicago.edu/publications/Joyce\\_TE\\_yr1\\_finaldoc.pdf](http://ccsr.uchicago.edu/publications/Joyce_TE_yr1_finaldoc.pdf) (Retrieved 5.9.2010).

- Schulman, L. S., 1988. "A union of insufficiencies: Strategies for teacher assessment in a period of educational reform," *Educational Leadership* 46: 36–39.
- Stronge, J., and P. D. Tucker, 2003. *Handbook on Teacher Evaluation: Assessing and Improving Performance*, Larchmont, NY: Eye On Education.
- Thompson, S. C., L. Gregg, and J. M. Niska, 2004. "Professional Learning Communities, leadership, and student learning," *Research in Middle Level Education Online*, 28(1): 1–15.
- UNESCO, 2007. *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente: Una panorámica de América y Europa*, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO.
- Vescio, V., D. Ross, A. and Adams, 2008. "A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning," *Teaching and Teacher Education* 24(1): 80–81.

ח. נספח: סקירת מודלים של הערכת מורים מרחבי העולם

מדינה	מטרות מוצהרות של מדיניות ההערכה	קריטריונים להערכה	ארגון ההערכה	תהליך ההערכה	כלי ההערכה	השלכות ההערכה	הערות נוספות
פורטוגל	* אקונטביליות * שיפור	ההערכה מתמקדת בארבעה מדדים: * מקצועיות ואתיקה. * הוראה ופיתוח הלמידה. * השתתפות בפעילויות ביה"ס ויחסים עם הקהילה. * פיתוח והכשרה (lifelong learning).	* מעריכים כל מורה אחת לשנתיים. * המנהל ורכזי מקצוע מבצעים את ההערכה. * בית הספר אחראי על בניית ההערכה וביצועה.	יש למודל שני חלקים עיקריים אשר ביה"ס אמור לבצע, עפ"י טופס מנחה ממשד החינוך: 1. הערכה מדעית-פדגוגית אשר נבדקת על ידי רכזי מקצוע ובודקת את איכות ההוראה, למשל: התקדמות התלמידים, יחסים עם התלמידים, מערכי שיעור ועוד. המורים אינם מחויבים להערכה פדגוגית מדעית, אך בלעדיה אין הם יכולים להתקדם לתפקידים בכירים יותר. 2. הערכה פונקציונלית אשר נמדדת על ידי המנהל ובודקת נוכחות, השתתפות, יחסים עם הקהילה, השתלמויות ועוד (כל מה שאינו הוראה).	* כל מורה חייב להגדיר יעדים ולקבל עליהם אישור מביה"ס. * הערכה עצמית בטופס מיוחד ופגישה עם המעריך. * טפסים סטנדרטיים המתיחסים לקריטריונים שנוכרו לעיל. * תצפיות בשיעורים. * פגישות אישיות בין המעריכים למורה (בד"כ לפי בקשה של המורה). * דוחות, טפסים, תעודות והשתלמויות.	* קידום לתפקידים בכירים יותר. הערכה טובה משפיעה על קצב הקידום. * ישנם גם פרסים כספיים על הצטיינות. * אופציה לעבור לבי"ס מבוקש.	* התעוררה בעיה ביישום התהליך: לבתי הספר ולמנהלים לא היו היכולות לבצע את תהליכי ההערכה. * המודל אינו עוסק בממד של שיפור ההוראה אלא מתייחס רק להיבט של התקדמות המורה ולאקונטביליות. * המוערך יכול לבקש ריאיון אישי.
סינגפור	* אקונטביליות * שיפור	מעריכים מורים לפי שני מדדים: * עשייה * פוטנציאל	* כל המורים מוערכים אחת לשנה על ידי קבוצה של מעריכים מתוך ביה"ס (אנשים בתפקידי ניהול). * הערכה על פי הנחיות ברורות ומפורטות של משרד החינוך.	* הערכה על פי יעדים ויכולות. * כל מורה מקבל ציון A, B, C, D, וכל שנה מודדים את המורה לפי הציון שקיבל בשנה הקודמת ומשווים אותו למורים אחרים שקיבלו ציון דומה בשנה הקודמת. * הערכת פוטנציאל המשמשת את המערכת לקבוע לאיזה כיוון הקריירה של המורה אמורה/עשויה להתפתח.	* שלוש פגישות פורמליות עם המנהל: בראשונה קובעים יעדים, בשנייה מקבלים הערכת ביניים, ובשלישית הערכה מסכמת. יש התייחסות לפוטנציאל לשנה הבאה. * פגישות בלתי פורמליות במשך השנה. * כלים להערכת הפוטנציאל לגבי התפקיד הבכיר ביותר שאליו יוכל המורה להגיע בקריירה שלו.	* מורים מצטיינים מקבלים פרסים כספיים. * שיפור ההוראה לפי הצרכים והיכולות של המורים.	* תוכנית ההערכה היתה חלק מרפורמה כוללת ומקיפה יותר (משום כך היא תומכת ונתמכת ברפורמה, אשר אינה מוצגת פה).



מדינה	מטרות מוצהרות של מדיניות ההערכה	קריטריונים להערכה	ארגון ההערכה	תהליך ההערכה	כלי ההערכה	השלכות ההערכה	הערות נוספות
קנדה – אוונטוריו	* שיפור	* מחויבות לתלמידים וללמידה שלהם. * ידע מקצועי. * עשייה מקצועית. * מנהיגות בקהילות לומדות ( learning communities). * המשך למידה (lifelong learning).	מנהל ביה"ס אחראי על ביצוע הערכה.	מעריכים פורמלית כל מורה אחת לחמש שנים, אך המורים צריכים להגיש ולעדכן תוכנית אישית (ALP), teacher authored professional development plans) שהם בונים עם המנהל כל שנה.	* תוכניות אישיות של המורים. * תצפית ופגישה לפני ופגישה אחריה לקבלת משוב ולרפלקציה. * דוח המסכם את כישורי המורה, הידע שלו וכדומה, ומציע נקודות לשיפור לפי קריטריונים. המורה מקבל עותק מהדוח המסכם.	* על פי ההערכה, המנהל והמורה בונים תוכנית שיפור. * מעריכים בתדירות גבוהה יותר מורים שקיבלו הערכות בעייתיות.	* קיימת תוכנית הערכה נפרדת ומעמיקה יותר למורים חדשים.
צילה	* שיפור	יש קריטריונים להערכה, אבל לא מוגדרת דרך אחת נכונה להוראה (דרכי הוראה). * הכנה ומוכנות להוראה, מומחה ידע בתחומו. * יצירת אווירת למידה ואקלים חיובי בכיתה. * הוראה אפקטיבית לכלל התלמידים. * אחריות מקצועית.	* העיריות אחראיות על ההערכה, אבל הביצוע ברמת ביה"ס. * משתמשים בציוני תלמידים לעשות ולידציה (validation) לתוצאות ההערכה.	מעריכים את המורים אחת לארבע שנים. הערכה היא פנימית (ברמת ביה"ס) וחיצונית (ברמת העירייה) כאחד.	* 10% הערכה עצמית (שאלון). * 10% הערכה של המנהל (שאלון). * 20% הערכה של עמית (ריאיון מובנה על פי משרד החינוך – peer review). * 60% פורטפוליו, מורים מתבקשים לתעד 8-10 שעות לימוד. הם מנמקים את החלטותיהם והסיבות להחלטות. המורים עושים רפלקציה על ההוראה שלהם. הגשת סרטון של שעת הוראה כחלק מהפורטפוליו. עם הסרט המורה מצרף את מערך השיעור ופרטים נוספים שברצונו להוסיף.	* יש ארבעה ציונים, והמורה מקבל דוח אישי בתחילת שנת ההערכה ובסופה. התוצאות חסויות, אפילו המנהל לא מקבל אותן. * המנהל מקבל דוח מסכם על מצבו של כל מורה בבית ספרו. * מורים שציוניהם נמוכים מקבלים הכשרות והשתלמויות נוספות על חשבון משרד החינוך. מורים שקיבלו ציון טוב ונמצאו ראויים להתקדמות יכולים לעשות מבחן נוסף שיעלה את שכרם.	* למשרד החינוך נדרשו עשר שנים של משא ומתן עם כל הגורמים כדי לבצע את התהליך.

מדינה	מטרות מוצהרות של מדיניות ההערכה	קריטריונים להערכה	ארגון ההערכה	תהליך ההערכה	כלי ההערכה	השלכות ההערכה	הערות נוספות
אנגליה	* אקונטביליות * שיפור	שני קריטריונים עיקריים: * יכולות מקצועיות (יחסים עם תלמידים, גישה חינוכית, תקשורת, ביצוע רפורמות, התפתחות מקצועית). * ידע והבנה מקצועית (ידע דיסציפלינרי, מערכי שיעור, משוב, הוראת אוכלוסיות מגוונות וכדומה).	* כל המורים מוערכים אחת לשנה. על ביצוע ההערכה אחראית ועדה הכוללת את הוועד המנהל של ביה"ס, מנהל ביה"ס ומורים נוספים. * אין שימוש בציונים או בתוצאות של תלמידים.	מסלול הקריירה מבוסס על חמש רמות של הוראה (דבר זה בא לידי ביטוי בשכר ובמתן האחריות למורה): * הענקת תעודת הוראה. * הוראה בסיסית. * הוראה בסיסית ברמה גבוהה יותר (שכר גבוה יותר). * הוראה מצוינת. * מורים עם כישרונות הוראה מתקדמים.	* קביעת מטרות. * כתיבת דוח ובו תכנון יעדים המחייבים את המורה ברמה הבאה ומשוב על הרמה שבה הוא נמצא. * תצפית של שיעור אחד. * ריאיון שבו המעריך והמוערך מדברים על הדוח והמטרות. * המורה יכול להביא נספחים והוכחות נוספות לרמה שבה לדעתו הוא נמצא.	* משתמשים בתוצאות ההערכה כדי לקבוע את הרמה של המורה, כדי להמליץ על שינויים ברמה, ולפעמים אפשר להציע גם העלאה בשכר (המעריכים אינם ממליצים על הקידום בעצמם אלא מתמקדים בהערכה בלבד). * התאמה של השתלמויות ותוכניות פיתוח למורים בהתאם לתוצאות.	* בנקודות מסוימות במהלך ההערכה המורה יכול לערער על התהליך או על התוצאות.
ארה"ב – סינסינטי, אוהיו	* אקונטביליות	ארבעה ממדים עיקריים: * תכנון והכנה. * יצירת סביבה לומדת. * הוראה ללמידה. * מקצועיות.	* מעריכים מורים בשנה הראשונה, בשנה השלישית ולאחר מכן אחת לחמש שנים. * מורים מצטיינים עם הכשרה להערכה מבצעים את ההערכה עם מנהל ביה"ס. מורים אלו אינם עוסקים בהוראה בתקופה שבה הם מעריכים מורים (3 שנים). * מתבצעת גם הערכה שנתית אם כי במידה מועטה, רק עם מנהל ביה"ס למטרות שיפור.	המורים המעריכים נותנים למורים ציונים על הממד השני והשלישי (יצירת סביבה לומדת והוראה ללמידה), והמנהלים נותנים ציון על הממד הראשון והרביעי (תכנון והכנה ומקצועיות).	* ההערכה כוללת שש תצפיות, ארבע של המורים המעריכים ושתים של המנהל. * המורים גם מתבקשים להגיש פורטפוליו הכולל מערכי שיעור, תיעוד של תקשורת עם הורים, תיעוד מהשתלמויות ופיתוח מקצועי.	* הערכה למורים מתחילים יכולה להשפיע על המשך התעסוקה. * להערכה יש השפעה על שכרם של המורים. * כל מורה שמקבל הערכה בעייתית צריך להשתפר באמצעות תוכניות עזר; אם אין שיפור – ההעסקה עשויה להיפסק.	* במקור נועדה התוכנית לחבר בין השכר לתוצאות ההערכה, אך כוונה זו שונתה בהשפעת ארגוני המורים.

מדינה	מטרות מוצהרות של מדיניות ההערכה	קריטריונים להערכה	ארגון ההערכה	תהליך ההערכה	כלי ההערכה	השלכות ההערכה	הערות נוספות
פינלנד	* שיפור	* אין קריטריונים. * כל בייס נהנה ממידה רבה של אוטונומיה.	ההערכה היא תהליך עצמאי. מורים מעריכים את עצמם עם הנחיה של המנהל, בתהליך של רפלקציה.	יש חשיבות גבוהה ליכולתו של המנהל ליצור בביה"ס סביבה ותרבות של משוב והערכה.	שיחות אישיות עם המנהל הקשורות בשיפור, בקביעת מטרות, בצרכים של המורה ובצורכי ביה"ס.		בשנות ה-90 היתה בפינלנד תוכנית הערכה מובנית, אולם היא בוטלה ולא הוצגה לה חלופה.
צרפת	* שיפור	* לא מוגדרים סטנדרטים של הוראה. * ההערכה מתמקדת ביכולות הפדגוגיות והאדמיניסטרטיביות של המורים.	* הערכת מורים בחינוך היסודי על ידי מפקח. * הערכת מורים בחינוך העל-יסודי על ידי מפקח (60%) ומנהל ביה"ס (40%).	אין תדירות קבועה להערכת מורים. הממוצע הוא אחת ל-3-4 שנים בבתי ספר יסודיים, ואחת ל-6-7 שנים בבתי ספר על-יסודיים.	תצפית וריאיון לאחר התצפית.	אין השלכות, למעט במקרים של מורה עם התנהגות חריגה ובלתי הולמת.	קיימת ביקורת רבה על המודל. הטענות המרכזיות הן: 1. כל מפקח אחראי על 350-400 מורים. 2. המורים והמנהלים אינם מתייחסים אל ההערכה ברצינות.
ישראל – אורט	* אקונוטביליות	תרומה ייחודית לקידום התלמידים (30%); יוזמה, תקשורת ועבודת צוות (20%); תרומה לביה"ס (30%); יישום ההוראה כרופסיה (10%); התרשמות כללית של הנהלת ביה"ס (10%).	כל מורה בעל קביעות. המעריכים הם הממונה הישיר (40%); ועדת הערכה בית ספרית (50%); מנהל ביה"ס (10%).	הערכה על פי קריטריונים מובנים בטופס של הרשת.	* טפסים סטנדרטיים המתייחסים לקריטריונים. * המורה יכול למלא הערכה עצמית אך אין לו השפעה על הערכתו.	פרסים כספיים למצטיינים (10% הטובים בכל ביי"ס)	* ב-15 בתי"ס בוצעו פיילוט ראשוני והערכה לתהליך. השאיפה היא להגיע ליישום מלא בתוך חמש שנים. * בשל התנגדות ארגונית המורים בוטלה הערכת תלמידים.

מדינה	מטרות מוצהרות של מדיניות ההערכה	קריטריונים להערכה	ארגון ההערכה	תהליך ההערכה	כלי ההערכה	השלכות ההערכה	הערות נוספות
ישראל – ראמ"ה (משרד החינוך)	* אקונטביליות * שיפור	הכלי להערכת מורים בנוי כמחווון המפרט את התנהגויות המורה ברמות ביצוע שונות על פי ארבעה מדדי-על: 1. תפיסת תפקיד וערכים מקצועיים. 2. תחום הדעת. 3. תהליכים לימודיים וחינוכיים. 4. שותפות בקהילה מקצועית.	* הערכת המורים מתבצעת ע"י מנהל בית הספר. במידת הצורך אפשר להיעזר בבעלי תפקידים נוספים להערכת מרכיבים מסוימים. * הערכה עצמית של המורה על פי אותם מדדי-על.	* טרם נקבע נוהל מנחה. * על פי הסכם השכר נדרשת הערכה מסכמת במעבר לקביעות וכן ערב העלייה לדרגות הגבוהות (ותק של 13 שנה ומעלה).	* שאלון הערכה. * שתי תצפיות לפחות, כל אחת במשך שיעור שלם. לפני ואחרי כל תצפית תתקיים שיחה עם המורה המוערך. השיחות יתועדו. * ייאספו עדויות שונות לעבודתו של המורה. * המעריך ימלא את הערכתו בכלי להערכת מורים בסביבה מתוקשבת בצירוף עדויות. * הערכה עצמית של המורה על פי אותם מדדי-על. הוצע גם שמורה יכין פורטפוליו (טרם נתקבלה החלטה). * המורה מתבקש למלא הערכה עצמית בכלי זהה לזה שבו מעריך אותו המנהל, כבסיס לדיאלוג ביניהם.	להערכה השלכות על עתידו של המורה בכמה היבטים: * קבלת קביעות. * עלייה בדרגה. * התפתחות מקצועית.	בפברואר-מאי 2010 התקיים פיילוט לבדיקת הכלי בכ-160 בתי"ס בכל הארץ במגזרים השונים.