

## הערכה בחינוך: גישות, שיטות והבדל בין מושגים

מגיש: אמג'ד אבו מוך

### תקציר:

ההוראה בעידן הפוסט-מודרני מתבססת על הערכת תהליכי הלמידה (הערכה מעצבת), ולא רק על הערכת תוצריה (הערכה מסכמת). המורה חייב להיות שותף פעיל בקביעת תקנים של הערכה ובניסוח הבחינות או במטלות בצוע שונות, בבדיקתן ובהפקת הלקחים. שילוב המורה בתהליך ההערכה עשוי לעודדו להיות שותף פעיל בעיצוב תכנית הלימודים ובהערכת תלמידיו. לפיכך תתחזק סמכותו ותגבר האוטונומיה המקצועית שלו.

ההערכה תיעשה במגוון חלופות, למשל: מטלת ביצוע, פורטפוליו, מצגת, יומן למידה, הערכה עצמית, הערכת עמיתים. ההערכה צריכה להיות מלווה בתהליכי רפלקציה של הלומד. בתהליך ההערכה, הילד הוא בבחינת שותף פעיל המספק למורה מידע על אופי למידתו (לוי ונבו, 1998). הוראה חדשנית מדגישה על חלקו של הלומד עצמו בהבניית הידע. הוראה מסוג זה ממוקדת בלמידה והתלמיד פעיל בתהליך הבניית המשמעות. תפקיד המורה הוא לזמן אפשרויות להבניית הידע ולפקח על תהליך ההבניה.

המעבר מהוראה מסורתית להוראה חלופית מעמיד בפני המורים דילמות כבדות, חלקן פרגמטיות ולוגיסטיות, אך רובן מקורן בערכים ודעות שנתונים עתה לבחינה וביקורת. למשל חילוקי דעות לגבי שיטות ההערכה המתאימות לכיתות שפועלות עפ"י הרפורמה, או חילוקי דעות לגבי מטרות ההוראה בתוכניות ברפורמה החדשה.

לוי (1997), מאפיין שלוש גישות להערכת הישגים לימודיים: הפוסט-מודרנית; המודרנית; והטרומ-מודרנית או המסורתית.

הגישה המסורתית: התפתחה לפני מאות שנים עם הקמת בתי הספר הפורמאליים. המהות של הידע והלמידה בגישה הזאת מבוססת על ההנחה כי יש מציאות אובייקטיבית והלומד צריך לגלותה. עליו לגלות את הידע בחושיו ולהפנימו. הידע שמצטבר הוא אפוא מעין חיקוי של העולם שמחוץ לאדם.

פאולו פררה (1981), מחנך ברזילאי ידוע, תיאר את הגישה המסורתית להוראה: **"היא הופכת אותם (את התלמידים) לכלי קיבול שעל המורה למלאם תוכן!** ככל שהוא ממלא את כלי הקיבול הללו יותר, הוא מורה טוב יותר. ככל שכלי הקיבול הללו מוכנים להתמלא בצייטנות רבה יותר, הם תלמידים טובים יותר" (פררה, 1981).

בדיקת הישגי התלמידים בגישה הזאת נגזרה מתהליך ההוראה. המורה לימד, חיבר מבחן עם שאלות ולפי תשובות התלמידים בדק את רמת הידע שלהם. תהליך ההוראה ובדיקת ההישגים היה באחריות המורה בלא פיקוח מחוץ לכיתתו. **להערכה מהסוג הזה יש לא מעט מסתייגים.** לוין ונבו (1998), טוענות כי "הערכה כזאת, לא רק שאינה תקפה דיה, היא אף יוצרת אצל הילדים תחושת סיכון ושאיפה 'ללמוד את המורה', כדי לזכות בהערכתו" (לוין ונבו, 1998).

הגישה המודרנית להערכת הישגים: משנות העשרים, לאחר מלחמת העולם הראשונה, השתרשה תפיסת הפסיכומטריקה (תורת המדידה), המבוססת על מבחנים אובייקטיביים, אחידים לכלל התלמידים ובהם יש תשובה אחת נכונה לכל שאלה ושאלה. מבחנים אלו נכתבים בשיטת ה"רב-בררה". הם בוחנים תוצרי למידה ומנותחים בחישובים סטטיסטיים מדויקים. בהכנת מבחנים אלו ובבדיקתם נדרשת מומחיות ייחודית, לכן יתקשו המורים למלא את המטלות האלה. ואכן הכנת המבחנים ובדיקתם נעשית בידי "מומחים" חוץ בית ספריים. **תפיסה זו הפרידה בין שני תהליכים, ההוראה וההערכה.** היא העמיקה את ההפרדה שבין המורה הממונה על הקניית הידע ועל פיתוח החשיבה ובין ה"מומחים למדידה" שממונים על ההערכה. בהשקפה הזאת מובלע זלזול ביכולת המורה להעריך את הישגי תלמידיו ובעקיפין זלזול בכישוריו הפרופסיונאליים (לוי, 1916).

הגישה הפוסט-מודרנית: הגישה הזאת להערכה התפתחה בראשית שנות השמונים של המאה העשרים. יעדיה נגזרו ממטרות ההוראה בעידן הפוסט-מודרני ומחיפוש חלופות להערכת תהליכי הלמידה-הוראה. **הדגש על הערכת תהליכי הלמידה ולא רק על הערכת תוצריה** מחזק שוב את מעמדו של המורה כמי שמעריך את תלמידיו. על כן המורה חייב להיות שותף פעיל בקביעת תקנים של הערכה ובניסוח הבחינות, בבדיקתן ובהפקת הלקחים. שילוב המורה בתהליך ההערכה עשוי לעודדו להיות שותף פעיל בעיצוב תכנית הלימודים ובהערכת תלמידיו. לפיכך תתחזק סמכותו ותגבר האוטונומיה המקצועית שלו.

**ההערכה תיעשה במגוון חלופות**, למעשה כל מפגש בין מורה לתלמיד יכול לשמש עילה להערכה לא פורמאלית ולא סטנדרטית. ההערכה צריכה להיות מלווה בתהליכי רפלקציה של הלומד. בתהליך ההערכה, **הילד הוא בבחינת שותף פעיל המספק למורה מידע על אופי למידתו** (לוי ונבו, 1998).

הוראה חדשנית מדגישה על חלקו של הלומד עצמו בהבניית הידע. הוראה מסוג זה ממוקדת בלמידה והתלמיד פעיל בתהליך הבניית המשמעות. תפקיד המורה הוא לזמן אפשרויות להבניית הידע ולפקח על תהליך ההבניה (Biggs, 1999). במסגרת הוראה מסוג זה הלומד מועצם וכישוריו הקוגניטיביים, המטה-קוגניטיביים, החברתיים וכישורי ניהול משאבי הלמידה שלו מטופחים כדי לאפשר לו לכוון את למידתו באופן עצמאי ולהשתתף באורח פעיל בלמידה שיתופית עם עמיתיו. **ההערכה המתאימה להוראה מסוג זה מכונה בשם הכולל "הערכה חלופית"**. היא משתמשת במגוון כלים הדורשים ביצועי הבנה (Blythe & Perkins, 1994), וכן מפעילה רפלקסיה על תהליך הלמידה, על אסטרטגיות הלמידה ועל תוצרי הלמידה (בירנבוים, 1997; Birenbaum, 2003). הערכה לשם למידה מסוג זה מדגיש את שיתוף הלומד בשלבים השונים של תהליך ההערכה ואת חלקו בהערכת עמיתים ובהערכה עצמית - הערכות המתבססות על אמות מידה שמנוסחות "בגובה העיניים" שלו, ואשר לעתים הוא גם שותף בקביעתן (בירנבוים, 1997; בירנבוים וחבריה, 2004).

בתחום הערכת ההישגים רווח בשנים האחרונות המונח **assessment** או **alternative assessment** המחליף את המונח **evaluation**. השוני שבין שני מושגים אלו אינו סמנטי בלבד אלא מציינ הבדלים מהותיים בין שתי גישות להערכת הישגים. המילה **evaluation** מקורה ב- **evalued** - ומשמעותה "קביעת ערך" של דבר מה. המילה **assessment** מקורה במילה **assess** ופירושה "ייחוס ערך" לדבר מה (לוי, 1996).

ההבדלים שבין שיטות ההוראה וההערכה מעוגנים גם בתיאוריות פסיכולוגיות ללמידה שהעיקריות בהן הן הגישה הביהביוריסטית והגישה הקוגניטיבית. הביהביוריסטים תפסו את הלמידה כאובייקטיבית והתעלמו מהתהליכים הקוגניטיביים והאפקטיביים של הלמידה (הנעה, מוטיבציה, הנאה, רצונות וכו'). לפי תפיסתם, הלמידה נעשית בחיקוי ושינון. מטרת הלמידה להגדיל את הידע של הלומד ולאחר מכן להבינו. הגישה הקוגניטיבית "תופסת את התלמיד כמרכזי ופעיל בתהליך הלמידה: הוא בונה את הידע על העולם, כשהמורה מסיע בעדו. לכן גישה זו מכונה קונסטרוקטיביסטית" (בר-אל,

1996). בגישה זו הלמידה נבנית בידי התלמיד בעזרת דגמים או ייצוגים. כאשר התלמיד נפגש עם מידע או רעיונות חדשים, עליו לחברם למבנה קיים או לארגן מחדש את הסכימה המנטאלית כך שתכיל את הידע החדש.

**בבחירת משימות להערכה יש לשאול שאלות שיש להן יותר מתשובה אחת, שאלות שמעוררות לחשיבה יצירתית; יש להשתמש בבעיות הדורשות חקירה בין-תחומית, במשימות הדורשות שימוש במגוון של חומרים ובמשימות מציאותיות. מומלץ להימנע משאלות שיש להן תשובות "נכון" או "לא נכון". תשובות שיפוטיות מהסוג הזה פוגעות בחשיבת התלמידים, מבטלות אותה ומעודדות למידה בדרך של ידע אישי ואינן חושפות לפני המורה את הקשיים הקוגניטיביים של התלמיד (גרנון-ברוקס וברוקס, 1997).**

#### **סיכום:**

אין ספק כי הטמעת תרבות הערכה בית-ספרית יציבה לאורך ימים ושנים היא אתגר מורכב ומסובך, הכרוך בקשיים ומכשולים לא מעטים, מבחינה ארגונית מערכתית ומבחינה אישית פסיכולוגית. כיום, יותר מתמיד, תרבות הערכה בית ספרית היא חיונית להצלחתו של בית הספר לממש את המטרות שהציב לעצמו, להיות בעל יכולת גבוהה להסתגל לשינויים בסביבה ולעמוד באתגרים הלימודיים, החינוכיים והחברתיים המוצבים לפתחו.

כדי להשיג מטרת העלאת הישגי תלמידים, צריך ליצור מחויבות אצל אנשי הצוות והנהלת ביה"ס. נדרש צוות שיש לו מחויבות לתכנון תכנית הלימודים ויצירת מגוון של שיטות הוראה והערכה, כי המורים משחקים תפקיד מרכזי בהערכת התלמידים ובהעלאת הישגם. על המורים לקדם כישורים ויכולות אישיים ולטפח סגנונות למידה ותחומי עניין שונים אצל התלמידים, לכן, תפקידו של המורה הוא להנחות את הלומד. המורה הוא נציג התרבות ומתפקידו להוביל את הילד ולהדריך אותו לקראת כניסתו לעולם המבוגרים.

בית ספר ייחשב לבעל הישגים גבוהים אם כלל התלמידים בו יגיעו לביצועים גבוהים ביחס למה שהיה מצופה מהם בהתחשב ברקע התרבותי-חברתי-כלכלי שלהם. השגת עובדה זו מותנת במערך שלם של רפורמות ותכניות.

## מקורות:

1. בירנבוים, מ. (1997). **חלופות בהערכת הישגים**. אוניברסיטת תל אביב, הוצאת רמות.
2. בירנבוים, מ., ואחרים (2004). **בהבניה מתמדת: סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה**. משרד החינוך, התרבות והספורט ואוניברסיטת תל אביב, הוצאת מעלות.
3. בר-אל, צ. (1996). **פסיכולוגיה חינוכית**. רכס: הוצאה לאור, פרויקטים חינוכיים.
4. ברוקס ג., ברוקס מ. (1997). **לקראת הוראה קונסטרוקטיבית**. מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
5. לוי, א. (1996). **הערכה חלופית: קובץ חקרי מקרה**. מכון מופ"ת, משרד החינוך התרבות והספורט.
6. לוי, א. (1997). **גישה פוסט-מודרנית להערכת הישגים לימודיים**, בתוך: מפנה 17.
7. לוי, ת., נבו י. (1998). **בית הספר היסודי העתידי כמציאות החיים**. מקראה: משרד החינוך התרבות והספורט.
8. פרהר פ. (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**, מפרש, תל-אביב.
9. Biggs, J. (1999). **Teaching for quality learning at university**. Buckingham, The Society for Research into Higher Education & Open University Press.