

## בחינה והערכה בהוראת שפה נוספת

# הערכה כאמצעי לקידום רכישה ולמידה של שפה נוספת

סקירת הסמינר הפדגוגי להוראת עברית - אוניברסיטת ייל, אוקטובר 2016

← שירי גורן, דינה רוגינסקי ואורית ירט

הערכה היא חלק אינטגרלי של תהליך ההוראה והלמידה, משום שהיא מאפשרת לבעלי עניין שונים (מורים, תלמידים, מוסדות לימוד, גורמים מממנים) להתחקות אחר תוצאות תהליך הלימוד. במסגרת סמינר פדגוגי להוראת עברית באוניברסיטת ייל, התכנסו מרצים לעברית ממוסדות ההשכלה הגבוהה ומורים לעברית ממוסדות החינוך היסודי והתיכוני מרחבי ארצות הברית לדון בסוגיות השונות של תהליך ההערכה. המסגרת התאורטית של הסמינר עוגנה בגישה הקומוניקטיבית להוראת שפה (Communicative Language Teaching, or CTL), המדגישה את ההיבטים הלשוניים התקשורתיים והשימושיים כאמצעי וכמטרה בהוראת שפה זרה; ונסמכת על סולם ההערכה האמריקאי אקטפל (ACTFL) המודד יכולת תפקודית בשפה. במשך שלושה ימי לימוד אינטנסיביים נחשפו המשתתפים להרצאות ולסדנאות שבהן נדון תהליך ההערכה של ארבע מיומנויות השפה, תוך התייחסות למושגים כגון: הערכה מסכמת מול הערכה מעצבת, מדידת תוצרי לימוד מול מדידת תהליכי לימוד, והערכה הוליסטית מול הערכה אנליטית. מאמר סקירה זה מסכם עבור הקוראות והקוראים את ההרצאות המרכזיות בסמינר ומניח יסודות לדיון ביקורתי באשר למהותן, יעילותן ושימושתן של שיטות ההערכה השונות.

## הקדמה

הערכה היא חלק אינטגרלי של ההוראה, משום שהיא קובעת האם ובאיזו מידה הושגו מטרות ההוראה. ההערכה משפיעה על ההחלטות באשר לציונים, מיון סטודנטים לרמות שונות, מהירות קידום של הלומדים, צורכי הוראה שונים, תוכניות לימודים, ובמקרים מסוימים אף על החלטות בנושאי מימון. ההערכה מעודדת אותנו, פרופסוריות, מרצות ומורים לשאול ד"ר שירי גורן היא ראש התכנית לעברית באוניברסיטת ייל. תחומי ההוראה והמחקר שלה כוללים תרבות ישראלית, ספרות עברית, מגדר, קולנוע ופדגוגיה של הוראת שפה זרה. היא פעילה בתחום הוראת העברית בצפון אמריקה, חברה בצוות ההגוי של NAPH - National Association of Professors of Hebrew - ובוועדה המארגנת של הסמינר הפדגוגי השנתי להוראת עברית. מוסמכת כמראיינת של ACTFL (OPI).

שאלות חשובות על אופני ההוראה שלנו. כוונתנו לשאלות כגון: האם אנו מלמדות מה שאנחנו חושבות שאנחנו מלמדות? האם הסטודנטים לומדים מה שהם אמורים ללמוד? והאם יש דרכים ללמד את הנושא באופן טוב יותר ובתוך כך לעודד למידה משמעותית ויעילה יותר?<sup>1</sup> שאלות מסוג זה עמדו במוקד הסמינר הפדגוגי להוראת עברית שהתקיים באוניברסיטת ייל בסוף אוקטובר 2016.<sup>2</sup> ארבעים ושבעה המשתתפים שהגיעו מכל רחבי ארצות הברית השתייכו לאוכלוסיה מגוונת של מלמדי ומלמדות עברית. היו בהם הן פרופסוריות ופרופסורים, מרצות ומרצים באוניברסיטאות, מורות ומורים בחינוך היסודי, בחטיבות הביניים ובתיכונים (פרטיים וציבוריים) וכן עוזרי הוראה ומורים מקומיים מהחינוך הקהילתי (בתי ספר של יום ראשון). ההרצאות המרכזיות בסמינר, שאירחה התוכנית לעברית מודרנית בייל, כווננו, לפיכך, לקהל יעד מגוון ושילבו תאוריה ומחקרים בבלשנות מעשית עם פרקטיקות הוראה יומיומיות.

.....  
**ד"ר דינה רוגינסקי** היא סוציולוגית ואנתרופולוגית, מלמדת עברית וקורסים אודות ישראל במסגרת התוכנית לעברית באוניברסיטת ייל ומתמחה בחקר המופע ופוליטיקת התרבות. מחקרה הנוכחי עוסק בנושא של שפת מורשת ((Heritage Language) ובוחן מוטיבציות של סטודנטים ללימוד עברית במערכת ההשכלה הגבוהה בארצות הברית. היא מוסמכת כמראיינת של (ACTFL (OPI).  
**אורית ירט** היא מרצה לעברית מודרנית באוניברסיטת ייל. בעברה לימדה מגוון קורסי עברית, קולנוע ותרבות ישראלית בבארד קולג', ניו-יורק ובאוניברסיטת ונדרבילט, טנסי. היא חברה בוועדת ה-SAT Subject Test in Hebrew, שמינה ארגון ה-College Board, ובמסגרתה עוסקת בפיתוח, עריכה וכתובה של מבחני עברית המיועדים לתלמידי תיכון הלומדים עברית כשפה זרה.

1 ראו "Why is Assessment Important?" באתר Edutopia של George Lucas Educational Foundation. ראו <https://www.edutopia.org/assessment-guide-importance> וראו באותו האתר גם ראיון עם מומחה ההערכה Grant Wiggins <https://www.edutopia.org/grant-wiggins-assessment> בין היתר, על ההבדל בין מבחנים להערכות, על שאלות הנוגעות לאותנטיות של הערכה, ומדוע חשוב לשקול את נושא ההערכה לפני שמתחילים בתכנון שיעור, יחידת לימוד או פרויקט.

2 הסמינר לקידום מקצועי של מרצים ומורים לעברית מאורגן ומנוהל על ידי שמואל בולוצקי ושירי חוויס. זהו אירוע המתקיים במשך סוף שבוע אחד בכל סתיו, זו השנה הארבע-עשרה, ונפגש בכל שנה באוניברסיטה אחרת, על מנת לאפשר את נגישותו גם לקהל המורים המקומיים. הסמינר מאפשר השתלמות בהתפתחויות חדשניות במתודולוגיה של ההוראה או בהתקדמויות של יישומים טכנולוגיים בהוראת שפה שנייה בכלל ובהוראת העברית בפרט. מלבד ההרצאות שמופיעות במאמר זה, תוכנית הסמינר האחרון כללה גם הרצאה של ד"ר דויד מלנובסקי מאוניברסיטת ייל על נופים לשוניים (Linguistic Landscapes) וכיצד ניתן להשתמש בהם בהוראת שפה; סדנה של יעל גל על כלים טכנולוגיים בשירות ההערכה; וסדנאות לתרגול נושאי ההרצאות בהנחייתן של שרה חסקל, שלומית ליפטון וורדית רינגוולד. מארגנות הסמינר מטעם אוניברסיטת ייל היו כתובות המאמר ואילה דבורצקי. לפרטים נוספים על תוכני הסמינר ראו: <http://hebrew.yale.edu/2016-hebrew-pedagogy-seminar> הסמינר הבא יערך ב-22-20 לאוקטובר, 2017 באוניברסיטת דנוור שבקולורדו. פרטים לגבי תכנים והרשמה יופצו בתחילת הקיץ.

נקודת המוצא העקרונית של הדוברים והדוברות השונים התבססה על סולם ההערכה של אקטפל (ACTFL) המודד יכולת תפקודית בשפה,<sup>3</sup> והדגישה את הגישה התקשורתית בהוראת שפה.<sup>4</sup>

## בין הערכה מסכמת להערכה מעצבת

הדוברת המרכזית בסמינר הייתה ד"ר **ורדית רינגוולד**, פרופסור בקתדרה על שם סטאר למחקר שפה ובלשנות בבית הספר לשפות במידלברי, ורמונט (Starr research professor for Language and Linguistics at Middlebury College). בהרצאת הפתיחה שלה העלתה רינגוולד מספר שאלות הנוגעות להערכה. למשל: מה הייתם רוצים לדעת על הלומדים שלכם ומדוע? מה, לדעתכם, הלומדים שלכם רוצים לדעת על עצמם ומדוע? מי עוד רוצה מידע על הלומדים שלכם ומדוע? והאם יש התאמה בין כל מבקשי המידע, כלומר האם כולם מעוניינים באותו מידע ומאותן סיבות? הרצאה זו הדגישה את חשיבות הדיון המוקדם וההכרעה לגבי מטרת ההערכה מצדם של המורים.

רינגוולד הצביעה על ההבדלים המרכזיים והמהותיים בין הערכה מסכמת (summative assessment) להערכה מעצבת (formative assessment). הערכה מסכמת מודדת תוצר בנקודת זמן מסוימת, בעוד שההערכה המעצבת בודקת תהליכים לצורך קידום למידה. ה'תוצרים' הנבדקים על ידי ההערכה המסכמת נמצאים בשתי רמות: האחת היא ידע השפה, למשל יכולת להסביר מבנים לשוניים, ידע בפירוק ובהרכבה של מבנים לשוניים ורכישת ידע היסטורי על התפתחות השפה. הרמה השנייה קשורה ביכולת התפקודית של הלומדים. דרך נוחה למדוד אותה היא באמצעות סולם הרמות או 'הפירמידה ההפוכה' של אקטפל.<sup>5</sup>

3 לתיאור מפורט של הסטנדרטים התפקודיים של אקטפל ראו <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-performance-descriptors-language-learners>

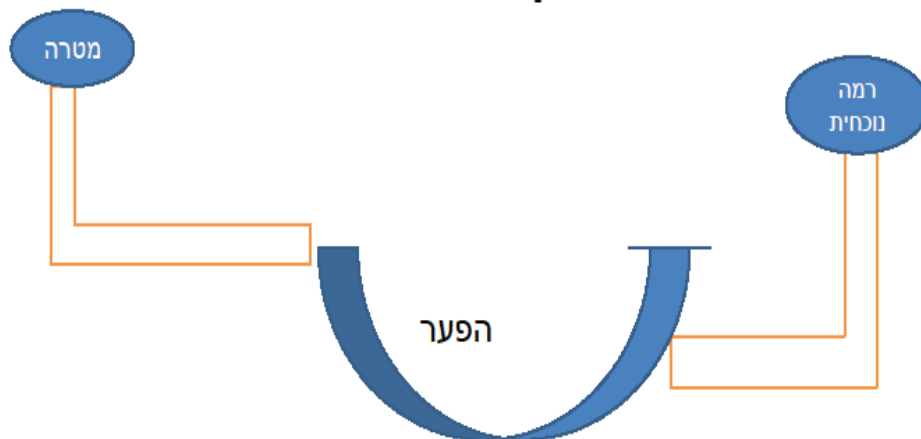
4 הגישה התקשורתית להוראת שפה (Communicative Language Teaching, or CTL) היא שם כללי לתפיסת הוראה המדגישה אינטרקציות הן כאמצעי מרכזי והן כמטרה להוראת שפה זרה. בעשורים האחרונים זוהי הגישה המובילה בהוראת שפה בארצות הברית, באירופה ובמידה רבה גם בישראל. לדיון ביתרונות הרבים והמגוונים של השימוש בגישה זו, כולל מגוון רב של דוגמאות למשימות ספציפיות, ראו, הין השאר:

Klaus Brandl, *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. NJ: Pearson Prentice Hall, 2008.

5 ברמת המתחילים (Novice) לומדים יכולים לצטט רשימות של מילים ותבניות (למשל דיאלוגים) מתוך חומר נלמד מהסביבה המידית. ברמת הביניים (Intermediate) לומדים יכולים לדבר ברצף של משפטים קצרים, בעיקר בהווה. הם יכולים לשאול שאלות ולתפקד בסיטואציות, בעיקר אלה הקשורות בסביבה המידית שלהם. ברמת המתקדמים (Advanced) הלומדים יכולים לתאר, לספר, ולהשוות בכל הזמנים. הם מדברים בפסקאות, כלומר קטעים מקושרים הנוגעים לסביבה החיצונית המידית שלהם. לומדים ברמת-העל (Superior) יכולים להביע דעה, להציג טיעון מנומק ומבוסס ולדון במצבים היפותטיים. הם מדברים ברצף של קטעים או פסקאות כמעט כמו דוברים ילידים. ראו גם <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>

רינגוולד הדגישה את מורכבות המעקב אחר 'תנועת הרכישה'. בעוד שחוקרי רכישת שפה מסכימים על ההתחלה ועל הסוף של התהליך (התחלה: קלט מובן של טקסט כתוב או מדובר; סוף: הפקת שפה בהתאם ליכולת), מה שקורה בין לבין הוא תהליך כאוטי ודינמי. לפי החוקר ואן-פאטן (VanPatten), הדרך לתוצר כרוכה בהפנמת החומר הנלמד בדיוק כפי שנלמד, ובידע על השפה, כלומר שילוב של שני המישורים של 'ידע' השפה. מטרת ההערכה המעצבת היא, אם כן, לצמצם או לסגור את הפער בין הרמה הנוכחית של הלומדים לבין המטרה.

## מטרת ההערכה המעצבת לסגור את הפער- בין הרמה הנוכחית למטרה



© כל הזכויות על ההסברים שמורות ל School of Hebrew, Middlebury College

תרשים 1 - באדיבות ורדית רינגוולד, בית הספר לעברית, מידלברי קולג'

השוואה בין הערכה מסכמת להערכה מעצבת מראה שבהערכה מסכמת ההחלטה על מה ואיך להעריך באה 'מלמעלה', מצד המורה או המוסד. הערכה זו משווה בין תלמידים, ועיקרה השגת המטרה שהיא התוצר או הציון. הערכה כזאת אינה נותנת כלים ברורים לשיפור. היא קובעת הצלחה או כישלון, והסטודנטים לומדים בהקשר זה ל'בחינה'. בהערכה מעצבת, לעומת זאת, ההחלטה על מה ואיך להעריך מוכתבת על ידי הדינמיקה של תהליכי הלמידה 'מלמטה' ומבוססת על שותפות בין לומדים ומלמדים. הערכה זו בודקת היכן נמצאים הלומדים ביחס לתוצר ועיקרה - זיהוי תהליכים. ההערכה המעצבת נותנת כלים לשיפור השפה; כישלון והצלחה אינם ממלאים בה תפקיד, והלמידה היא תוצאה של הערכה. ההערכה המעצבת מצליחה כאשר היא נותנת ללומדים אמצעים להיות רפלקסיביים בעזרת הבנת המטרות והקריטריונים להצלחה. לכן כדאי שהלומדים יהיו שותפים להחלטה איך להעריך את הידע ואת היכולות שלהם.

רינגוולד הציגה דוגמאות לכלים שבהם ניתן להשתמש לצורך הערכה מעצבת: פורטפוליו (portfolio) - אוסף של מגוון עבודות של הסטודנט/ית (חיבורים, דוגמאות דיבור, מצגות) שנבחרות בהחלטה משותפת; צפייה, תיעוד ושיח - בתיעוד מסוג זה יש לבחור מראש כמה להתמקד. למשל, שימוש בחלקי השפה הנלמדת, דיוק, שטף, כמות וכו'; יומנים, הכוללים כתיבה סגורה, על נושא מסוים, או כתיבה חופשית ושיח (תגובה של הקורא/ת על תוכן הכתיבה); למידה קהילתית - כל קבוצה מלמדת את כלל הכיתה. זוהי הזדמנות למורה לתעד ולהגיב. הכלי האחרון שהוצג ועשוי לסייע בהערכה מעצבת הוא צפייה בתהליך להכנת פרויקט או מצגת. זוהי הזדמנות לשילוב של מיומנויות, להקפדה על קריטריונים ולמתן ביטוי לסוגות לשוניות שונות.

לצורך מתן משוב יעיל יש תחילה להבין מהי רמת החרדות של הלומדים, מהו סגנון הלמידה שלהם, מהן האסטרטגיות המועדפות עליהם, מהי המוטיבציה המנחה אותם בלימוד השפה הנוספת, ולאיזה סוג של פיקוח הם רגילים לצורך השלמת משימות לימודיות. הצלחה בעזרת משוב תיאורי נעשית על ידי תיאור ברור של הפער בין יכולות וידע עכשווי מול המטרה; ייעוץ פרטני לכל לומד/ת איך לשפר אסטרטגיות למידה; וזיהוי מטרות אישיות לכל לומד/ת הן עבור התהליך והן עבור התוצר. ניתן גם לבקש מהלומדים למלא משוב להערכה עצמית. למשל:

## + הערכה עצמית – מול המטרות

האם:

- עניתי על מטרות המשימה
- הקפדתי על התאמה בין שם ופועל/שם ומילת תואר
- השתמשתי במילים החדשות במדויק
- השתמשתי במילות היחס בצורתן הנכונה
- השתמשתי במילות חיבור במשפטים פשוטים
- השתמשתי במילות קישור במשפטים מורכבים



© כל הזכויות על ההסברים שמורות ל School of Hebrew, Middlebury College

תרשים 2 - באדיבות ורדית רינגוולד, בית הספר לעברית, מידלברי קולג'

לאחר עיסוק במושגי היסוד ובהבדלים בין סוגות ההערכה השונות, התמקדו הרצאות נוספות בסמינר בכלים להערכה של מיומנויות ספציפיות. הרצאות אלה התחלקו בין רינגוולד לבין מרי ג'ו דיביאסי-לובראנו, מומחית להערכה מהמרכז ללימוד שפות (Center for Language

(Study) באוניברסיטת ייל. כל אחת מהן סקרה מיומנות קולטנית (רצפטיוויט) אחת (קריאה, האזנה) ויוצרנית (פרודוקטיוויט) אחת (דיבור, כתיבה).<sup>6</sup>

## הערכת מיומנויות קריאה מנקודת ראות תקשורתית

בהרצאתה על הערכת הקריאה הסבירה **מרי ג'ו דיביאסי-לובראנו** שמיומנות זו מוגדרת לרוב כמיומנות פעילה ואוטומטית, פועלת בכוחות עצמה. בזמן הקריאה חל תהליך ההעברה, שבמסגרתו נעשה שימוש בשפה האינהרנטית של הדובר/ת ובמערכת הציפיות התרבותית שלו או שלה. מיומנות קריאה היא הבנה של טקסט אותנטי למטרה שלשמה הוא נכתב (Clifford, R. & Cox, T., 2013).

מספר קריטריונים הופכים את הקריאה למורכבת עבור קורא ילידי. ראשית, זיהוי הנושא של הטקסט (שנחשב לקריטריון הקשה ביותר), ולאחר מכן הסגנון, הסוגה, (ז'אנר), אוצר המילים והדקדוק (שנחשב לקריטריון הכי פחות קשה). אותם קריטריונים הופכים את הקריאה למורכבת יותר עבור קורא שאינו ילידי, אך בסדר שונה: ראשית כול, אוצר המילים (שנחשב לקריטריון הכי קשה), ולאחר מכן הדקדוק, הנושא, הסגנון והסוגה (שנחשב לקריטריון הכי פחות קשה).

בבואנו להעריך את מיומנויות הקריאה של לומדי שפה זרה, עלינו להתייחס הן למטרות הכותב והן למטרות הקורא. מטרות הכותב מתמקדות לרוב סביב התמצאות בנושא, הצגת מידע או הנחיות עבור קהל הקוראים ואפשרות הערכה או ביקורת. בשונה מכך, מטרות הקורא ממוקדות לרוב סביב היכולת הבסיסית להבין את הרעיון המרכזי של הטקסט, ללמוד דברים חדשים ולקשר בין מקורות מידע שונים.

במהלך הרצאתה בחרה דיביאסי-לובראנו להתייחס לשלושה סוגים של מבחני הערכה:

- 1 - מבחן הישג, הבודק שינון תשובות המבוססות על תוכן ספציפי מספר לימוד או מתוכנית לימודים.
- 2 - מבחן תפקוד, הבודק יכולת תקשורתית על ידי חזרה ותרגול של נושאים מתוך סביבה מוכרת.
- 3 - מבחן מיומנות, הבודק יכולת כללית שאינה חזרתית ומטרתה לתקשר ולתפקד במשימות מ'החיים האמתיים' במסגרת רחבה של נושאים.

6 הרצאותיה של דיביאסי-לובראנו הועברו באנגלית. תרגום ההרצאות נעשה על ידי כותבות המאמר.

## A Summary of the Contrasts Achievement, Performance and Proficiency

	<b>Achievement</b>	<b>Performance</b>	<b>Proficiency</b>
	<b>Memorized</b>	<b>Rehearsed</b>	<b>Unrehearsed</b>
<b>Task</b>	Repeat, produce, choose	Specific skills	A wide range of abilities
<b>Context</b>	Textbook, Curriculum	Focused, restricted	Broad, in-depth, variable
<b>Accuracy</b>	Determined by the teacher	Situation dependent Broad, in-depth, variable	Ascending expectations

תרשים 3 - באדיבות מרי ג'ו דיביאסי-לובראנו, המרכז ללימוד שפות, אוניברסיטת ייל

דיביאסי-לובראנו ציינה ארבעה שלבים שיש להתחשב בהם כאשר מעריכים מיומנויות קריאה: ראשית, מומלץ לבחור טקסטים על נושאים מוכרים, ועם זאת מומלץ להימנע משימוש בחומרים מספר הלימוד. שנית, כדאי להתמקד בטקסטים שמשקפים את מטרת המחבר ומטרת הקורא. טקסטים כאלה יהיו: בעלי משמעות, מכאני מטרה, רלוונטיים לעולם האקדמי של קהל הקוראים ומטרותיהם יתאימו למטרות הקורס. שלישית, יש לקרוא את הטקסט מספר פעמים ולשים לב למסר העיקרי שהקורא אמור להבין ממנו באופן טבעי. לבסוף, צריך לערוך את הטקסט כדי להתאים אותו לרמת השפה של הקוראים - למשל לקצר אותו, לשנות חלק מאוצר המילים שבו, ועם זאת לא לפגום באותנטיות שלו. ישנם מספר קריטריונים לבניית שאלות בתגובה לטקסט קריאה, ולכל אחד מהם יתרונות וחסרונות.

1. **שאלות נכון/לא נכון** - יתרונות: קלות לחיבור, קלות לבדיקה, קלות להשוואה ולדגימה. חסרונות: אחוז הניחוש מאוד גבוה (50%), בחירה מוגבלת, לא מעריכות מיומנויות גבוהות יותר של שפה.
2. **שאלות התאמה** - יתרונות: קלות לחיבור בכמות גדולה, מועילות להפקת מידע עובדתי ולשיפור יכולת ההסקה. חיסרון: מקבץ המידע עלול להפחית בערך של עצמאות הפרטים.
3. **שאלות סידור פריטים** - יתרונות: קלות לחיבור, מועילות ליצירת רצף אירועים, מועילות לבדיקה של סיבה ותוצאה. חיסרון: יש קושי במציאת טקסטים מתאימים לשאלות מסוג זה.

4. **שאלות רב-ברירתיות** - יתרונות: מפחיתות את סיכוי הניחוש, מאפשרות ניקוד אובייקטיבי, ניתוח התוצאות יכול להעניק מידע אבחוני טוב, קלות לבדיקה ומעוררות חשיבה יצירתית. חסרונות: נדרש זמן רב לחברן ולכתיבת מסיחים, קיים חשש שמידע לא נכון ייתפס כנכון. מחקרים מוכיחים כי במהותם, מבחני שפה יכולים להעלות את רמת המוטיבציה של הלומדים בדרכים שונות. מבחנים המותאמים ליעדים ולמטרות הקורס הם בעלי פוטנציאל הן לקידום מיומנויות השפה של הלומדים והן למיקוד יכולות ההוראה של המורים. מבחנים שאינם מותאמים יכולים להוריד את רמת המוטיבציה, גם בקרב התלמידים וגם בקרב המורים. דיביאסי-לובראנו קוראת לתופעה זו 'אפקט הסחף': מבחנים עלולים לייצר השפעה שלילית כאשר המטרות החינוכיות מופחתות לטובת מטרות קלות למדידה. פעמים רבות, המבחן לא משקף את מטרות הקורס. לדוגמה: מבחנים עם שאלות רב-ברירתיות בקורסי כתיבה, שימוש במבחן דקדוק להערכת מיומנות, או בדיקה של יכולת הדיבור על בסיס הגייה בלבד. מבחנים הופכים להיות בעלי השפעה כאשר הם מחזקים את מטרות הקורס ומתפקדים כמחוללי שינוי, הן בשיפור ההוראה והן בשיפור הלמידה.

## לקריאה נוספת

- 1) Alderson, J.C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 2) Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford University Press.
- 3) Clifford, R. & T. Cox (2013) Empirical validation of Reading Proficiency Guidelines. *Foreign Language Annals*, Vol. 16 (1), 45-61.
- 4) Heaton, J.B. (1998). *Writing English Language Tests*. London, UK: Longman Group UK.
- 5) Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: UK, Cambridge University Press.
- 6) McNamara, T. (2000). *Language Testing*, Oxford, UK: Oxford University Press.
- 7) Urquhart, S & C. Weir (1998). *Reading in a Foreign Language: Process, product and Practice*. Longman.

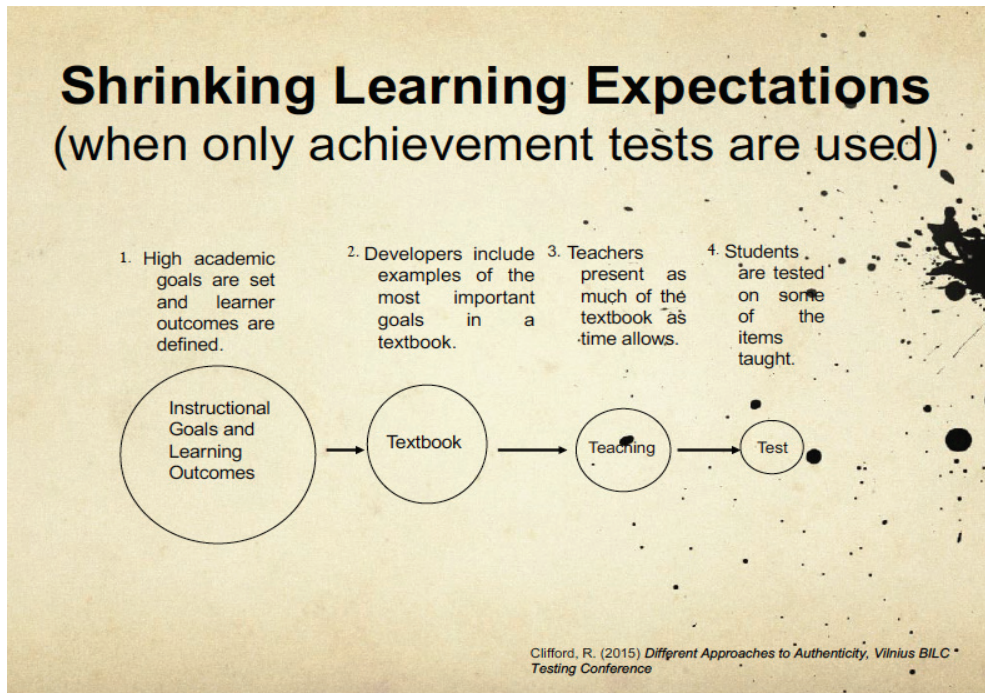


## הערכת מיומנויות דיבור

את הרצאתה על הערכת מיומנות הדיבור בקרב תלמידי שפה זרה החלה מרי ג'ו דיביאסי-לזבראנו בסדרת שאלות בנוגע למבנה, למטרה ולפרקטיקה של מבחן הדיבור. בבואנו לבנות מבחן שכזה, עלינו לשאול: מה אנחנו מנסים להעריך? מדוע אנחנו מנסים להעריך זאת? וכיצד אנחנו מתכוונים להעריך זאת?

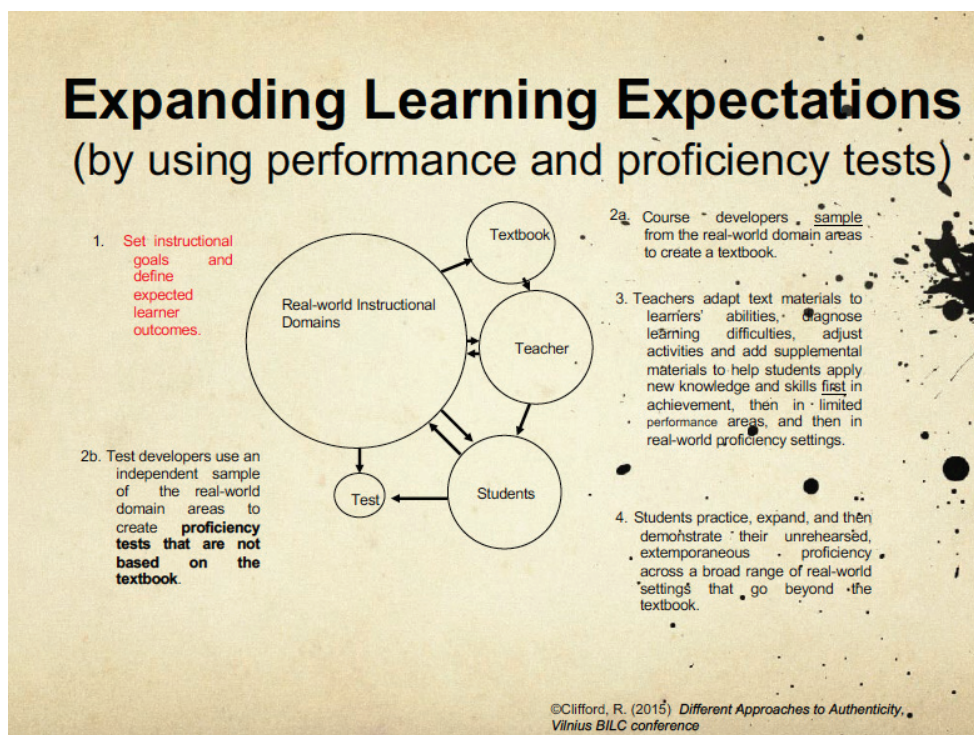
מבחינת המבנה, עלינו לברר קודם כל מה אנחנו מנסים להעריך: האם אנחנו מעוניינים לבחון הגייה, תפקוד חברתי-שפתי, או מיומנויות שפה שונות מבחינת המטרה, עלינו לשאול מדוע אנחנו מנסים להעריך את המרכיב הזה: האם לשם בדיקת מיומנות, בחינת הישג או אבחון רמת הלומד/ת?

מבחינת טכניקת ההפקה, יש ליישב סוגיות מעשיות (כגון: זמן, משאבים, שימוש בטכנולוגיה) ויש להחליט על הנושאים או התוכן. נוסף על כך, יש לבנות את משימות המבחן שיבדקו, בין היתר, את היכולות התפקודיות המותאמות לרמת הלומד/ת ו/או את יכולת ההסקה מן המשימות הללו. לבסוף, יש לגבש טכניקה לגבי הדרך שבה יופק דיבור מתאים מהלומד/ת. חשוב לזכור כי לתלמידים ולמורים יש ציפיות שונות מכל מבחן שהוא. התלמידים, על פי רוב, אינם רוצים לבזבז את זמנם על למידת חומר שהם 'לא צריכים' למבחן. עבור התלמידים, הגדרת ה'צורך' נובעת מהמבחנים שהמורים משתמשים בהם ולא ממטרות הקורס. לכן, שימוש במבחנים שמבוססים אך ורק על תוכנית הלימודים עלול לצמצם את היקף הלמידה. במבחני ההישג, ישנם מספר יסודות המובילים לצמצום ציפיות הלמידה, הן מצד המורים והן מצד התלמידים. פעמים רבות, המבחן נלקח ברובו מתוך חומרי ספר הלימוד, מכיוון שהמפתחים של ספרי הלימוד כוללים בתוכם דוגמאות של המטרות החשובות בעיניהם, אך לא דווקא מקובלות כחשובות בעיני כלל המורים. המורים מציגים בפני תלמידיהם כמה שיותר חומרים מספר הלימוד, במידה והזמן מאפשר, והתלמידים נבחנים על חלק מהפריטים שנלמדו (אך אין בכך בהכרח ייצוג הולם של רמת הלומדים).



תרשים 4 - באדיבות מרי ג'ו דיביאסי-לובראנו, המרכז ללימוד שפות, אוניברסיטת ייל, וריי קליפורד

בניגוד לכך, שימוש במבחני תפקוד ומיומנות עשוי להרחיב את ציפיות הלמידה ולשלב הוראות ומשימות מהעולם האמיתי של הלומדים. בדרך זו מפתחי ספרי הלימוד דוגמים מהעולם האמיתי לשם כתיבת התרגילים השונים. המורים בתורם מאמצים ומתאימים את החומרים הטקסטואליים ליכולות הלומדים, מאבחים קשיים לימודיים, משנים את הפעילויות בהתאם ומוסיפים חומרי עזר כדי לסייע לתלמידים ליישם ידע חדש. יישום זה בא לידי ביטוי קודם כול בצורת הישג, אחר כך במשימות מוגבלות לצרכי תרגול ולבסוף בסיטואציה של עולם אמיתי. כתוצאה מכך, התלמידים מסוגלים להציג את המיומנות שלהם בדרך שאינה חזרתית ובמגוון רחב של נושאים בסיטואציות הרלוונטיות לחייהם.



תרשים 5 - באדיבות מרי ג'ו, דיביאסי-לובראנו, המרכז ללימוד שפות, אוניברסיטת ייל, וריי קליפורד

דיביאסי-לובראנו העלתה מספר הצעות לבניית משימות הניתנות במבחני דיבור. ראשית, המשימות במבחן כזה צריכות להיות מכוונות מטרה, מעניינות וטבעיות לשפה. מבחן דיבור צריך להעריך רק יכולת שפה ולא ידע של תוכן, הבנה אינטלקטואלית וכדומה. במבחן דיבור צריכות להיות פעילויות שיספקו לתלמידים הזדמנויות לשאול שאלות, להסביר את דעתם, לתאר סיטואציה וכדומה. לצורך זה ניתן להשתמש בתמונות, גרפים ו/או טקסט מרמז. כל משימת דיבור צריכה לכלול טקסט הסבר שיהיה קצר ככל האפשר וקל להבנה. מבחן דיבור צריך לספק הזדמנות לחשיבה יצירתית בשפה, למענה על שאלות פשוטות ולבדיקת יכולת התמודדות עם סיטואציית הישרדות פשוטה (לדוגמה: משחק תפקידים).

ישנם מספר סולמות דירוג שמסייעים לבודקים להעריך מיומנויות דיבור. דיביאסי-לובראנו עסקה בעיקר בהשוואה שבין הסולם ההוליסטי לסולם האנליטי. הסולם ההוליסטי שואל: כיצד נראית הצלחה? ומדגים זאת באמצעות מערכת שלמה של דוגמאות תפקודיות. בדרך זו, הסולם ההוליסטי מספק קריטריונים רלוונטיים ופריטים אידיאליים. אלו המשתמשים בסולם כזה צריכים לעבור הסמכה ותרגול כדי ללמוד להשתמש בו בצורה מיטבית. הסולם ההוליסטי הוא פרקטי וקל לדרג את הלומדים באמצעותו. הבודקים מתמקדים בנקודות חזקות ולא בנקודות חלשות ובמה שרלוונטי ובעל החיוניות הרבה ביותר לשיקוף המבנה הנלמד. כתוצאה מכך, הבודקים עצמם הופכים להיות יותר מעורבים בחוויית ההקשבה, ולכן אותנטיים יותר. עם זאת, בסולם ההוליסטי, תוצאות יחידניות לא משקפות מספיק מידע אבחוני, ולבוחנים

קשה לעמוד על טיבם של הבדלים בין מקרים ספציפיים דומים - אך לא זהים - של לומדים. הסולם האנליטי, מצד שני, מדרג את התוצר על ידי מספר מרכיבים של דיבור. כך הבדיקה הופכת להיות יותר נורמטיבית-סטנדרטית (היות והסולם מבוסס פחות על רושם ויותר על פרטים), ואפשר לסמוך יותר על תוצאות הסולם (כיוון שמתקבל יותר מידע). עם זאת, סולם אנליטי הוא מורכב יותר לבנייה, ולכן אינו מעשי בקבוצה גדולה של נבחנים. הוא עלול לגרום לכך שמידע חיוני יאבד עקב עומס הפרטים. לומדים ש'עוברים את הסף' בקטגוריה מסוימת, נתפסים כשולטים בחומר הנלמד, אך אין זה בהכרח משקף את המציאות. כמו-כן מאחר שהדירוג בסולם האנליטי דורש מהתלמידים הוכחת ידע ספציפי במישורים שונים, כגון דקדוק, אוצר מילים, הגיה, שטף דיבור, הפקת סוגי טקסטים שונים וכו', הרי שהוא מאפשר פחות הזדמנויות לחשיבה יצירתית.

בבואנו להחליט באיזה סולם להשתמש להערכת מיומנויות דיבור, יש לשים לב הן למטרות ההערכה והן לשאלות מעשיות. הסולם הנבחר חייב לייצג את הרכיבים של השפה המדוברת שנחשבת לחלק מהמבנה הנלמד. אמנם שני הסולמות מספקים אסטרטגיות שיפוט שונות, אך הם עדיין מתארים יכולות בצורה חיובית (כלומר, מה התלמידים כבר יודעים), ואינם מתמקדים במה שחסר או בכמות הטעויות של הלומדים.

## לקריאה נוספת:

1. Foster, P. & Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on a second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 299-247.
2. Fulcher, G. (2000). The "Communicative" Legacy in language testing, *System*, 28 (4), 483-497.
3. Fulcher, G. <https://larc.sdsu.edu/glennfulcher/assessingspeaking4-12.pdf>
4. Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers* (2nd Edition) Cambridge, UK: Cambridge University Press.
5. Lewkowicz, J.A. (2000). 'Authenticity in language testing: some outstanding questions'. *Language Testing*, 17 (1), 43-64.
6. Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
7. Lumley, T. (2002). Assessment criteria in a large - scale writing test: what do they really mean to the raters? *Language Testing*, 19 (3), 246 -276.

8. Pollitt, A. & Murray, N. (1996). What raters really pay attention to. In: Milanovic, M. & Saville, N. (eds), *Language Testing 3 - Performance, Testing, Cognition and Assessment* (pp. 74-91). Cambridge: CUP.
9. Weir, C.J. (1998). *Communicative Language Testing*. Exeter, UK: University of Exeter.

## הערכת יכולות תפקודיות בהאזנה

יכולת הבנת הנשמע היא אחת היכולות המשמעותיות ביותר באינטראקציות יומיומיות, ולפיכך קשה מאוד לבודד את יכולת השמיעה מתוך ההקשר שבו היא מופיעה. לשם הדגמת התופעה הזאת השתמשה **ורדית רינגוולד** בקליפ של פרסומת מסחרית בפורטוגזית, על מנת לחשוף את קהל דוברות ודוברי העברית לשפה זרה להם. השילוב של גירויים ויזואליים, מוסיקליים, ולשוניים, שכללו גם מרכיבים שאינם לשוניים (עוצמת הקול, מהירות הקול וכו') וכמה מילים לועזיות מוכרות, הקלו מאוד על המשתתפים להבין את המסר של הסרטון בשפה הזרה. לשם השוואה הציגה רינגוולד סרטון אחר דובר פורטוגזית - קטע קצר של תוכנית אירוח ובה ראיון עם מרואיין אחד. בדוגמה הזאת מרכיב השמע היה המרכזי, וללא ההבנה המילולית היה קשה יותר לנחש את המסר של הסרטון.

רינגוולד הדגישה את התהליך הדו-כיווני הסימולטני שבו מתרחשת קליטת מסר אודיטורי: מלמטה למעלה, משמע הישענות על ידע של השפה עצמה, ומלמעלה למטה, משמע הסתמכות על ידע תרבותי כללי, תלוי-הקשר. ברובד הראשון נכללים רמזים מתחום הרובד הלשוני או הקדם-לשוני (הכרות עם מילים דומות, מילים לועזיות מוכרות, הדגשות קול); ברובד השני נכללים רמזים על כוונות הדוברים במסגרת היכולת לזהות את ההקשר והרעיון המרכזי של הסיטואציה.

## תארו את תהליך ההאזנה

מלמטה למעלה (השענות על ידע של שפה) מלמעלה למטה (השענות על ידע עולם ועל תרבות)

השפה הנלמדת)

### היכולת לזהות:



- רעיון מרכזי
- פרטים תומכים
- כוונות המחברים

© כל הזכויות שמורות ל School of Hebrew, Middlebury College

### היכולת לזהות:

- צליל
- הברה
- הדגשים
- מילה
- משפט

תרשים 6 - באדיבות ורדית רינגוולד, בית הספר לעברית, מידלברי קולג'

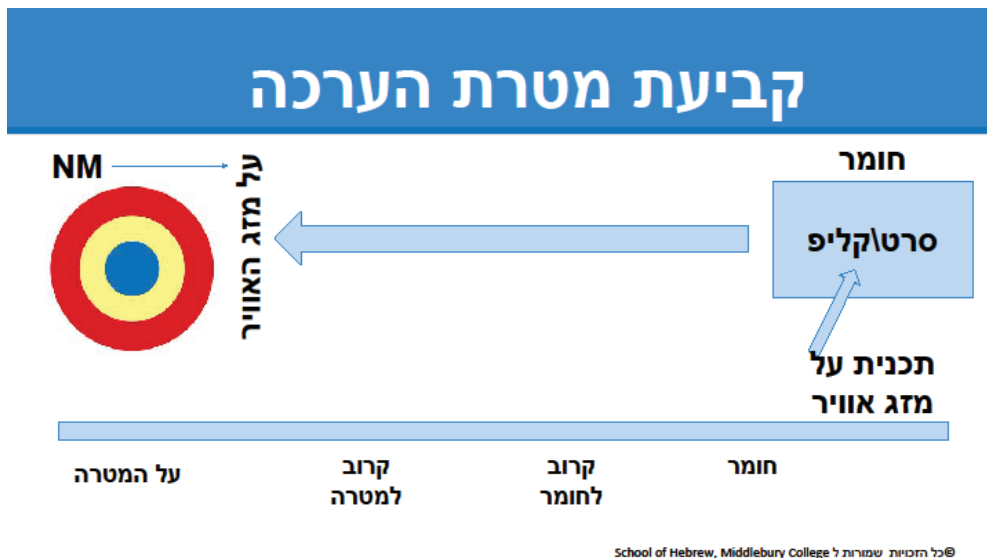
רינגוולד מסתמכת על המסגרת התאורטית של Rost, 2002 בהגדרת הבנת הנשמע כתהליך הכולל ארבעה רבדים העולים בסולם ההשתתפות הפרשנית של השומע: החל בתהליך הקבלה הסביל של קליטת המילים (receptive orientation) והמשך ביצירת מסגרת של משמעות (constructive orientation), עבור דרך תהליך של משא ומתן סביב המשמעות המערב יחד את הדובר ואת השומע (collaborative orientation) וכלה בשלב הטמעת המשמעות ויצירת פרשנות אישית של השומע סביב הקלט שבו השומע מפעיל תהליכים סובייקטיביים של דמיון ואמפתיה (transformative orientation).<sup>7</sup> תהליכים אלו מתרחשים בכל תהליך האזנה, הן בשפה ראשונה והן בשפה שנייה, אם כי היכולת לעלות ברמת הפרשנות של המסר היא כמובן מוגבלת יותר כאשר הקלט הוא בשפה זרה.

בעוד החלק הראשון של ההרצאה הזאת היה תאורטי בעיקרו, את החלק השני של ההרצאה הובילה רינגוולד לכיוון המעשי של הערכת היכולות של הבנת הנשמע, כשהיא נעזרת במדרג ACTFL להערכת הרמות של מתחילים, בינוניים, מתקדמים ורמת-על ובתוך כך גם שלוש רמות הביניים של כל מדרג. רינגוולד מדגישה שכמורים, עלינו להיות מסוגלים למדוד באופן תקף את רמת הבנת הנשמע הנוכחית של התלמידים ולהציב לעצמנו את המטרה הלשונית שאליה אנו שואפים להגיע.

בכדי ליצור תרגילי הערכה אפקטיביים של הבנת הנשמע, רינגוולד מציעה להשתמש בחומרים אותנטיים מתוך חיי היומיום של שפת היעד, כגון פרסומות, תחזית מזג אוויר, קליפים בוטיוב, הרצאה מקוונת וכו'. חשוב להציג לתלמידים את ההקשר של הגירוי, כדי שיוכלו ליצור ציפיות מתאימות לזיהוי התוכן. את תוכן הגירויים צריך להתאים לרמת הלומדים. למשל:

7 ראו Rost, M. (2002). Teaching and Researching Listening. London, UK: Longman

רשימות שונות של בגדים, אוכל וכו' לרמת מתחילים, תחזית מזג אוויר שכוללת מרכיב של מידע לצד תיאור לרמת הבינוניים והרצאה לרמת מתקדמים.



תרשים 7 - באדיבות ורדית רינגולד, בית הספר לעברית, מידלברי קולג'

גם את מהירות הדיבור של הגירוי השמיעתי יש להתאים לרמת הלומדים. לרמות של מתחילים ובינוניים ניתן ליצור שיחות חצי אותנטיות שמשלבות אוצר מילים נתון של הלומדים, להאט במקצת את מהירות הדיבור או לעבד חומרים קיימים לרמה קלה יותר. ככל שעולים לרמת המתקדמים וכמובן לרמת העל כדאי להשתמש בחומרים אותנטיים לגמרי ולא מעובדים. כמו-כן רינגולד מציינת כי במסגרת הערכת מטלות שמיעה, קיימת הנחה שמתן השאלות אודות הטקסט השמיעתי בשפת האם של הלומדים ולא בשפת היעד מסייע לדיוק באיבחון רמת התלמידים.

### הערכת יכולות כתיבה

הכתיבה היא יכולת לשונית פעילה ולא ספונטנית. כתיבה בכל שפה מבטאת את השפעתם של מספר מרכיבים: המסר/התוכן, המבנה הלשוני, הקול האישי של הכותב, וקהל היעד שאליו מיועד הטקסט (שמכתיב את הסוגה הלשונית שנבחרת). בהרצאתה על כתיבה הסבירה ורדית רינגולד שרמת הכתיבה של כותבים בשפה שנייה תלויה בשליטתם הלשונית בשפת היעד ובהבנת ההקשר התרבותי של שפת היעד (בחירת אוצר מילים מתאים, ביטויים ומאפיינים רלוונטיים), אך גם משקפת, כמובן, את אסטרטגיות הכתיבה של השפה הראשונה. תהליך הכתיבה בכל שפה מחייב תכנון מראש, ובוודאי כשמדובר במטלה ללומדים של שפה שנייה. רינגולד מדגישה כי מורים צריכים לעזור לתלמידים לזהות את ארבעת השלבים

השונים של תהליך הכתיבה: ארגון רעיוני של הדברים, כתיבה, עריכה ושינויים סופיים. בכל שלב יש להתחקות אחר אסטרטגיות העבודה של הסטודנטים ולעזור להם להשלים את השלב המתאים: סיעור מוחין והצעות רעיוניות לשלב הראשון; בדיקת איות ואיתור מילים חדשות לשלב הכתיבה; בדיקה עצמית של הסטודנט כמו גם בדיקת עמיתים בשלב השלישי; ותיקונים והמלצות לשינויים מצד המורה בשלב האחרון.

## לעקוב אחרי ולתעד את אסטרטגיות הכתיבה של הלומדים

### כיצד הם:

- אוספים מילים
- מאתרים מילים לא ידועות
- מארגנים רעיונות
- בודקים איות
- מתמודדים עם מכשולים
- משתפים אחרים בתהליך

© כל הזכויות על ההסברים שמורות ל School of Hebrew, Middlebury College

תרשים 8 - באדיבות ורדית רינגוולד, בית הספר לעברית, מידלברי קולג'

סולם ACTFL מגדיר את היכולות הבאות לכל רמת כתיבה ותת-הרמות המשויכות לה:  
**רמת מתחילים (Novice):**

נמוכה (NL) - העתקת אותיות, מילים ותבניות מוכרות.

בינונית (NM) - כתיבת רשימת מילים ותבניות מהחומר הנלמד.

גבוהה (NH) - כתיבת מסרים קצרים (או פתקים) על נושאים מהסביבה המידית.

**רמת בינוניים (Intermediate):**

נמוכה (IL) - יכולת לכתוב בקצרה על נושאים אינפורמטיוויים מהסביבה המידית במשפטים קצרים.

בינונית (IM) - יכולת לכתוב על מגוון נושאים מהסביבה המידית במשפטים קצרים ומחוברים.

גבוהה (IH) - יכולת לכתוב על נושאים מהסביבה המידית ומחוצה לה, כגון בית ספר, קהילה, אירועים, חוויות בצורה מובנית בקטעים קצרים ופשוטים בכל הזמנים.

**רמת מתקדמים (Advanced):**

נמוכה (AL) - יכולת לכתוב על נושאים אקדמיים, מקצועיים, חווייתיים בקטעים קצרים ומובנים בכל הזמנים.

### בחינה והערכה בהוראת שפה נוספת

שירי גורן, דינה רוגינסקי ואורית ירט -  
הערכה כאמצעי לקידום רכישה ולמידה של שפה נוספת



בינונית (AM) - יכולת לכתוב על נושאים אקדמיים, מקצועיים, חווייתיים בקטעים מפורטים ומובנים היטב בכל הזמנים.

רינגוולד ממליצה להשתמש בהנחיות אחדות בכדי לבנות משימת כתיבה אפקטיווית:

1. לבחור נושא אחד ו'למתוח' אותו על פני סולם הרמות מהרמה הנוכחית עד לרמה המצופה.
  2. לחלק את הכתיבה לתת-משימות.
  3. להבהיר מראש את אורך הטקסט.
  4. להבהיר מראש את הסוגה הלשונית ואת קהל הקוראים.
  5. להגדיר מראש את אמצעי העזר (למשל: מילון או חומר נלמד).
  6. לעגן את המשימה במצב אותנטי, שיהיה משמעותי לכותבים (כלומר: לתת סיבה 'אקטית' למשימה).
- להמחשה מביאה רינגוולד משימת כתיבה שבה היא משתמשת בנושא אותנטי ורלוונטי, שעוסקת בבית הספר ובמפגש בין תלמידים:



## דוגמה

### רמה נוכחית – מתחיל בינוני בינוני רמה מצופה – בינוני

➤ הנישוא: בית הספר

➤ המשימה (מצב אותנטי):

- תלמידים מישראל עומדים לבקר בבית הספר שלכם ועליכם להכין להם דף הסבר על בית הספר שלכם
- כתבו להם מה יש בבית הספר/ כמה תלמידים ומורים יש/ סדר היום ופעילויות של אחר הצהריים
- ספרו על המורה האהוב/ה עליכם, הביוגרפיה שלו ולמה אתם חושבים שהוא/ היא מורה מצויין/נת
- ספרו על חוויה שעברתם במסגרת בית הספר ושמייצגת את רוח בית הספר

תרשים 9 - באדיבות ורדית רינגוולד, בית הספר לעברית, מידלברי קולג'

משימת הכתיבה הזאת מיועדת לתלמידים שרמתם הנוכחית היא עדיין מתחילים, אבל מתעתדת להוביל אותם לרמה גבוהה יותר - של בינוניים. המשימה רלוונטית לחיי היומיום של התלמידים, מנוסחת עבור קהל קוראים ספציפי, ולכן מעוררת גירוי ועניין אישי ויוצרת מוטיבציה; אמצעי העזר מוגדרים באוצר מילים נתון; המשימה מחולקת לתת-שאלות ומעניקה לתלמידים את המסגרת הרעיונית לתשובה (אם כי חסרה הגדרת האורך של התשובה). מבחינת ההתקדמות בסולם הרמות, תת-השאלות השונות מציגות דרישות רמה

## בחינה והערכה בהוראת שפה נוספת

שירי גורן, דינה רוגינסקי ואורית ירט -  
הערכה כאמצעי לקידום רכישה ולמידה של שפה נוספת

שונות. השאלה הראשונה מעודדת תשובה שאופייה רשימתי והיא אופיינית יותר לרמת המתחילים. השאלה השנייה מאגדת יחד מידע ותיאור המותאמים לרמת מתחילים גבוהה או רמת בינוניים נמוכה, והשאלה השלישית מעודדת את התלמידים לכתיבה מורכבת יותר, אישית וחוייתית שתוביל אותם לרמת בינוניים מובהקת יותר.

## סיכום

מאמר סקירה זה הדגיש והדגים את אופייה של ההערכה כתהליך מתמשך, רב-רובדי, שבו מתקיימת אינטראקציה הדוקה בין מורים לתלמידים. זהו תהליך המניב תוצרי הערכה ומדדי הערכה שונים, העונים על מטרות מגוונות ושלבנים נפרדים בתהליך הלמידה. חשוב לזכור כי תהליך הערכה אפקטיווי כולל לא רק הערכה של רמת התלמידים אלא גם את הערכת דרכי ההוראה. הערכה מוצלחת היא דו-כיוונית וכוללת היזון חוזר בין לומדים ובין מלמדים בזמן אמת, במטרה לשפר ולשכלל את תהליכי הלמידה וההוראה השלובים זה בזה.