

**משרד החינוך  
המזכירות הפדגוגית  
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים**

**מהות הסטנדרטים בתחומי הדעת והתאמתם לתפיסה של חינוך  
לחשיבה ולהבנה**

**מוגש ליו"ר המזה"פ, פרופ' ענת זוהר**

**על ידי ד"ר צופיה יועד, ממ' מנהלת האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים**

תודה לחברים מהאגף לתכ"ל, שתרמו לכתיבה בשלביה השונים:  
חנה אדן, רחל גרבר, ד"ר נטע עורבי, ד"ר יהושע רוזנברג

תודה לחברי הועדה המייעצת: חנה אדן, ד"ר ענת בן סימון, פרופ' בת שבע אילון, פרופ' תמר אריאב,  
רחל גרבר, פרופ' ענת זוהר, ד"ר ענת ירדן, ראודה כרייני, פרופ' רון ליבנה, פרופ' דוד מיודוסר, פרופ' דוד  
נבו, ד"ר נטע עורבי, ד"ר עפרה ענבר, גבי חני שילטון, ד"ר יהושע רוזנברג, ד"ר יואל רפ.

ירושלים,

תשס"ט, מרץ 2009



وزارة التربية والتعليم  
السكرتارية التربوية  
مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية

משרד החינוך  
המזכירות הפדגוגית  
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

### תוכן עניינים

1	מבוא – נקודת מוצא
1	הגדרות למונח סטנדרטים
4	ההבדלים המהותיים בין מסמך תכנית לימודים ובין מסמך סטנדרטים
9	טענות בעד ונגד סטנדרטים במערכת החינוך בארץ
10	מסקנות
13	המלצות לתכנון ולפיתוח מסמכי תכניות הלימודים בישראל המשקפים את עקרונות הפיתוח הקוריקולרי ואת מדיניות "האופק הפדגוגי"
15	נספח מספר 1
25	נספח מספר 2



**State of Israel**  
Ministry of Education  
The Israeli Curriculum Center

وزارة التربية والتعليم  
السكرتارية التربوية  
مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية

**משרד החינוך**  
המזכירות הפדגוגית  
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

## א. מבוא - נקודת מוצא

מסמך זה ממוען לקובעי המדיניות הפדגוגית במשרד החינוך. לאחרונה הצהיר המשרד על מדיניות האופק הפדגוגי. הגישה הפדגוגית המדגישה חינוך להבנה ולחשיבה, הבאה לידי ביטוי במדיניות מוצהרת זו נוגדת לדעתנו את תפיסת הסטנדרטים בתחומי הדעת שהמשרד ניסה ליישם קודם לכן. במסמך זה נבחר את כוונתנו באשר להתנגשות בין שתי התפיסות.

זאת ועוד, מחקרי שדה רבים שפורסמו לא מכבר מצביעים על הבעייתיות של החלת הסטנדרטים על מערכות חינוכיות בכלל ועל הקביעה הקשיחה של הסטנדרטים לגבי רמות הידע המצופות מהתלמידים בנקודות זמן קבועות בפרט. בנוסף לאמור לעיל, נשאלת השאלה לגבי נחיצותם של הסטנדרטים בנוסף או בצד מסמכי תכניות הלימודים הרשמיים הקיימים במערכת החינוך בארץ.

נדון גם בשאלה מה צריך להיות אופיו של מסמך תכנית הלימודים כך שייצג נכונה את מדיניות האופק הפדגוגי. המסמך פותח תוך כדי קיומם של מסגרות דיון שונות בהן נטלו חלק מומחים בתחום תכנון לימודים והערכה וכן אנשי אקדמיה מתחומי הדיסציפלינות השונות ומורים מן השורה.

## הגדרות למונח סטנדרטים המוסכמות עלינו:

### סטנדרטים

סטנדרטים הינם תקנים המגדירים מה התלמיד צריך לדעת (תוכן) ומה עליו להיות מסוגל לעשות בכל מקצוע לימוד (תוכן ומיומנויות) על מנת שיהיה ניתן לקבוע "כמה טוב הוא טוב" (רמות המורכבות של הביצוע) במקצועות השונים בגילאים שונים (על פי מ' בירנבוים, 1997. עמ' 45).

ישנם שלושה סוגים של תקנים (סטנדרטים): תקנים של תוכן, תקנים של ביצוע ותקנים של הזדמנויות למידה.

א. **תקנים של תוכן** - מגדירים מה הלומדים צריכים לדעת ולהיות מסוגלים לעשות. תקנים אלה מציינים ידע ומיומנות – דרכי חשיבה, עבודה, תקשורת, שיקול דעת וחקירה וכן את הרעיונות המרכזיים, העקרונות, המושגים, הבעיות ועיקרי הידע במקצועות הלימוד השונים (שם).

ב. **תקנים של ביצוע** - "מוגדרים כדוגמאות ספציפיות וקונקרטיות יותר, והגדרות מפורשות של מה צריך

התלמיד לדעת ולהיות מסוגל לעשות על מנת להפגין עמידה בתקני התוכן. תקנים אלה מספקים דוגמאות לפעילויות של הלומדים לגבי מה הם צריכים לדעת ולהיות מסוגלים לעשות על מנת להוכיח עמידה בתקני התוכן ואת הרמה הצפויה של הביצוע או ההבנה. אלה אינדקסים של איכות המציינים כמה בקיאות או שליטה צריך הביצוע של התלמיד לשקף, כלומר "כמה טוב הוא טוב". תקנים אלה מציינים גם את אופי הראיות הנדרשות על מנת להראות שתקני התוכן הושגו וגם את האיכות של ביצוע התלמיד שתיחשב למקובלת או מצטיינת. תקנים של ביצוע כוללים תיאור מדורג של רמות ביצוע בתהליך הלמידה על מנת שניתן יהיה להעריך את התקדמותם של הלומדים בתהליך למידתם" (שם, עמ' 48).

ג. **תקנים של הזדמנות ללמידה** - "תקנים אלה מספקים מדד לקביעה אם בית הספר מספק לתלמידיו את ההזדמנות ללמוד היטב את החומר שבתקני התוכן. "בהזדמנות" הכוונה, למשל, מורים שעברו הכשרה מתאימה בתחומי התוכן, חומרי הוראה ומשאבים מתאימים למטרות ההוראה, סביבה לימודית מתאימה ובטוחה ותכנית הוראה שמציבה תקנים גבוהים יותר של תוכן וביצוע" (שם, עמ' 49).

מדיניות הסטנדרטים במשרד החינוך החלה לרקום עור וגידים כבר בשנת 2000. מושג ה"סטנדרטים" הוגדר על ידי משרד החינוך בשנים 2000-2004. אחת ההגדרות שהוצגה בתחילת הדרך היא (2002):  
"סטנדרט בחינוך מבטא את מה שכל התלמידים צריכים לדעת ולהיות מסוגלים לעשות בכל מקצוע לימוד, על-מנת שיהיה ניתן לקבוע "כמה טוב הוא טוב" במקצועות השונים בגילאים שונים; סטנדרט אינו מכתוב פדגוגיה" (Ravitch, 1995). במצגת שנערכה בחלק מהדיונים שהתקיימו בנושא נכתב כי:  
"אחת מהנחות היסוד היתה שגישת הסטנדרטים תשפיע באופן משמעותי כאשר:  
- תתמקד בתוצרים ותדגיש את "מה שמקבלים מבית הספר" במקום את "מה שמכניסים לתוך התהליך החינוכי,  
- תבקש להתערב במעשה החינוכי על-ידי הצבת סטנדרטים משותפים, גבוהים, קפדניים, המגדירים מה תלמידים צריכים לדעת ומה עליהם להיות מסוגלים לעשות,  
- תבקש להשתמש במערכות הערכה הולמות, המבוססות על סטנדרטים,  
- תשאף להעביר את האחריות להישגים לתלמידים, למורים ולבתי-הספר, תוך אפשרות להנהיג מערכת תגמולים בהתאם" (מתוך מצגת ד"ר גילי שילד, 2002).  
מצגת רשמית נוספת של משרד החינוך (בשיתוף מכון סאלד) משנת 2004 מגדירה סטנדרטים בחינוך: "ביטוי למה שכל התלמידים צריכים לדעת ולהיות מסוגלים לעשות. מגדיר את התוצאה המצופה מן התהליך הלימודי-חברתי-התנהגותי-ערכי" ( המצגת מופיעה ברשת תחת השם: [שלבם בדרך להטמעת סטנדרטים הסטנדרטים](#) [\(במערכת החינוך\)](#)).

## ההבדלים המהותיים בין מסמך תכנית לימודים ובין מסמך סטנדרטים

במדינות רבות שבהן פיתחו מסמכי סטנדרטים אין תקנים לימודיים רשמיים המחייבים את כל בתי הספר. היות ושבמדינת ישראל יש תכנית לימודים, חשוב לברר את הקשר בין תכנית הלימודים לבין מסמכי הסטנדרטים. מסמך תכנית לימודים כולל, בין השאר, מטרות ומפרטי תכנים. במסמך הסטנדרטים המטרות ומפרטי התכנים מכונים "סטנדרטים של תוכן" ואלה מפורטים לסטנדרטי משנה ולציוני דרך. כל אלה מגדירים במדויק את התכנים שיש ללמוד ולדעת בכל דרגת כיתה. הסטנדרטים המתייחסים לתכנים, מנוסחים באופן דומה ולפעמים אף זהה לניסוח המטרות המופיעות במסמך תכנית הלימודים. אולם שלא כמו במסמך תכנית הלימודים, מסמך הסטנדרטים כולל גם "סטנדרטים של ביצוע". סטנדרטים אלה מתארים ומפרטים את אסטרטגיית החשיבה ואת

**State of Israel**  
Ministry of Education  
The Israeli Curriculum Center

وزارة التربية والتعليم  
السكرتارية التربوية  
مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية

**משרד החינוך**  
המזכירות הפדגוגית  
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

רמת ההבנה הנדרשת מהתלמידים באשר לכל אחד מפרטי התוכן. כך למשל בסטנדרט הביצוע נוכל למצוא שבתוכן מסויים התלמיד ידרש לבצע מיון או הסקת מסקנה, ולא ידרש בתוכן זה לתהליכי חשיבה אחרים. לשם הבהרה אביא להלן דוגמה המציגה (על קצה המזלג) את ההבדלים בין מסמך תכנית לימודים לבין מסמך סטנדרטים במקצוע מדע וטכנולוגיה (מו"ט).

לוח 1 מציג דוגמה ממסמך תכנית הלימודים (1998) הכולל מפרט תכנים שאותם יש ללמוד ולדעת בכיתות ג'-ד'.  
לוח 2 מציג דוגמה של הסטנדרט המתייחס לאותם תכנים. אולם בשונה ממסמך התכנית, לכל סטנדרט מפורטים גם סטנדרטים של ביצוע. כך לדוגמה נוכל לראות בלוח 2 שלגבי התוכן "שינויים בחומר: בעירה", נדרשים תלמידי כיתות ג'-ד' לאחזר מידע ("התלמידים יציינו..."). דוגמה נוספת: במסמך תכנית הלימודים המוצג בלוח 1, מפורט התוכן שיש ללמוד: "שינוי במצבי הצבירה של החומר, מעבר בין מצבי צבירה עקב שינויי טמפרטורה והכרת מצבי הצבירה של המים". במסמך הסטנדרטים המוצג בלוח 2 מפורטות הפרוצדורות הקוגניטיביות המצופות מהתלמידים באשר לתכנים אלה. התלמידים נדרשים **לציין** את מצבי הצבירה של המים, **לזהות** מעברים של מצבי צבירה **ולתאר את הקשר** בין שינויי מצב הצבירה של המים לבין מחזור המים.

לוח 2 – מסמך הסטנדרטים

לוח 1- מסמך תכנית לימודים (סילבוס)

מסמך הסטנדרטים (2004)	מסמך הסילבוס (1998)
<p><b>סטנדרט משנה 1.2 ב': התלמידים יכירו שינויים טבעיים ומלאכותיים שמתקיימים בחומרים: מעברים בין מצבי הצבירה ותהליך הבעירה.</b></p> <p>(כיתות ג'-ד)</p> <p><b>שינויים בחומר: מצבי צבירה</b> התלמידים יציינו את מצבי הצבירה של החומר מים: קרח (מוצק), מים (נוזל) ואדי-מים (גז) ויזהו מצבי צבירה של חומרים שונים.</p> <p>התלמידים יזהו מעברי מצבי צבירה (אידי, עיבוי, התכה והתמצקות) ויביאו דוגמאות מחיי יום יום.</p> <p>התלמידים יתארו את הקשר שבין שינויי מצב הצבירה של המים לבין מחזור המים.</p> <p><b>שינויים בחומר: בעירה</b> התלמידים יצינו את התנאים שדרושים לבעירה (חומר בעיר, חמצן, חום הגורם להצתה).<sup>*</sup> התלמידים יצינו את תוצרי הלוואי של בעירה (גזים, פית, עשן).</p>	<p><b>מפרט תכנים לכיתות ג-ד</b></p> <p><b>נושא: שינויים בחומר</b> שינוי במצבי הצבירה של החומר מעבר בין מצבי צבירה עקב שינויי טמפרטורה הכרת מצבי הצבירה (של המים): קרח, מים ואדים תהליך השרפה</p> <p><b>נושא: חומרי דלק כמקורות אנרגיה</b> התנאים לבעירה: חומר בעיר, חמצן, חום הגורם להצתה השפעת תוצרי לוואי של בעירה על יצורים חיים ועל הסביבה</p>

בשלב מאוחר יותר בתהליך פיתוח הסטנדרטים הוחלט להגדיר לכל תוכן שתי רמות שונות של ביצוע: רמה נדרשת ורמה מתקדמת. דוגמה לכך ניתן לראות בלוח 3 המפרט את אסטרטגיות החשיבה לרמה נדרשת ואת אסטרטגית החשיבה לרמה מתקדמת:

לוח 3

**תחום תוכן : מדעי החומר (כימיה – פיזיקה)**

**סטנדרט-תוכן : התלמידים יכירו ויבינו תכונות חומרים, שינויים בחומרים, שימוש בחומרים והשפעת ניצולם על החברה ועל הסביבה**

רמות ביצוע בהתאם לציוני הדרך המפורטים בעמ' 48-49 במסמך תכנית הלימודים

סטנדרט-משנה	כתה ג (רמה נדרשת)	כיתה ג (רמה מתקדמת)
התלמידים יכירו שינויים טבעיים ומלאכותיים שמתקיימים בחומרים: מעברים בין מצבי הצבירה ותהליך הבעירה.	התלמידים יצינו את התנאים שדרושים לבעירה (חומר בעיר, חמצן, חום הגורם להצתה)*. התלמידים יצינו את תוצרי הלוואי של בעירה (גזים, פיח, עשן).	שינויים בחומר: בעירה התלמידים יסבירו את הקשר בין התנאים הדרושים לבעירה (כמות החמצן והחומר הבעיר) לבין עוצמת הבעירה.

מתוך: מסמך טיוטא, 2005

מהלוח עולה שהרמה הנדרשת בכיתה ג' בתוכן "שינויים בחומר: "בעירה" היא לאחזר מידע ("התלמידים יצינו") ואילו ברמה מתקדמת התלמידים נדרשים להסביר קשרים ("יסבירו את הקשר בין התנאים הדרושים לבעירה לבין עוצמת הבעירה"). כלומר, רק התלמידים ברמה המתקדמת נדרשים להפעיל חשיבה מסדר גבוה, ואילו התלמידים בעלי ההישגים הלימודיים הנמוכים יותר אינם נדרשים לכך כלל. חלוקה זו סותרת את אחת ההנחות הבסיסיות של החינוך לחשיבה שלפיה פיתוח החשיבה מיועד לכלל אוכלוסיית התלמידים.

לאור האמור לעיל ראינו שבמסמכי הסטנדרטים לכל יחידת תוכן מבודדת (ציוני הדרך) מוגדרות שתי רמות חשיבה שונות לילדים שונים באותה דרגת כיתה, נוכל לטעון שקיימים קשיים וסתירות בין תפיסת מהות הסטנדרטים לבין התפיסה החינוכית העומדת בבסיס המדיניות המדגישה את החינוך לחשיבה ולהבנה:

א. הכללתם של "סטנדרטים של ביצוע" המגדירים באופן חד-משמעי את רמת החשיבה שיידרש הלומד להפעיל על תוכן מסויים, סותרת את עקרונות האופק הפדגוגי. מסמכי הסטנדרטים מגדירים באופן "קשיח" את אסטרטגיית החשיבה הספציפית לגבי תוכן זה או אחר, ואילו בחינוך לחשיבה העיקרון הוא שכל תוכן יכול להילמד בשילוב אסטרטגיות חשיבה שונות, על פי תכנון מוקדם של המורה המתאים את הנדרש לתלמידו. כמו



**State of Israel**  
Ministry of Education  
The Israeli Curriculum Center

وزارة التربية والتعليم  
السكرتارية التربوية  
مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية

**משרד החינוך**  
המזכירות הפדגוגית  
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

כן, המטרה של הוראת החשיבה היא יכולת ההעברה, כלומר, יכולתו של התלמיד ליישם אסטרטגיית חשיבה שנלמדה בהקשר אחד להקשרים חדשים. לפיכך, ההגדרה ה"קשיחה" המזווגת בין אסטרטגיית חשיבה לתוכן ספציפי אינה הולמת.

ב. רמות ביצוע אחידות לכלל התלמידים, כפי שבאות לידי ביטוי בסטנדרטי הביצוע, פוגעות בקבוצות של תלמידים המצויים בקצוות: אלו שלא יוכלו להגיע לסטנדרט שנקבע או אלו המצויים מבחינת יכולתם הקוגניטיבית מעבר לרמת הסטנדרט שנקבע.

ג. הגדרתן של מספר רמות ביצוע בהקשר לתוכן מסוים בדרגת כיתה מסוימת, עשויה להוביל לתיוג תלמידים, לעבודה על פי תכנית מינימום שתתייחס רק לרמת הביצוע הנמוכה, להדרת התלמידים בעלי ההישגים הלימודיים הנמוכים מן החינוך לחשיבה ולהסללה של תלמידים כבר מהגיל הצעיר (הקבוצות).

ד. סטנדרטי התוכן והביצוע מוצגים כפרגמנטים (fragment), או כיחידות קטנות ומבודדות, היכולים לגרום מורה, שלא מרצון, לסמן v על היחידה שלימד מבלי לעזור לו לראות את ההקשר ואת התמונה ההוליסטית של התוכן הנדון ושל תהליכי החשיבה שאותם בחר לפתח אצל לומדיו. זאת ועוד, בחינוך לחשיבה מוקד העשייה הוא הרעיונות המרכזיים, הקשרים בין המושגים השונים המופיעים בתוכן הנלמד ופיתוחם לכדי המשגה רחבה, בצד תהליך שיטתי ומפורש של פיתוח יכולות החשיבה של התלמיד. אלו לא יכולים להתקיים ביחידות קטנות ומבודדות. ה. מבנה מסמכי הסטנדרטים, כפי שהוסברו לעיל, מכוונים לפיתוח מבחנים במספר רמות חשיבה או במספר גרסאות בהתאם לדרגות החשיבה השונות המצופות בביצועי התלמידים. מלבד העובדה שהדבר מתייג תלמידים וכד' הדבר ידרוש הקצאת משאבים גדולה בכל הנוגע לפיתוח המבחנים ולהפעלתם.

**בנוסף לאמור לעיל, בדיונים קודמים שהתקיימו במשרד בנושא הסטנדרטים, לא נדונו מספר היבטים עקרוניים כמו<sup>1</sup>:**

- \* האם יפותחו שני מסמכים מקבילים (מסמך תכנית לימודים ומסמך סטנדרטים)? האם יש מקום לשני מסמכים במדינה שיש בה תכנית לימודים רשמית? ומה הקשר בין תכנית הלימודים למסמך הסטנדרטים?
- \* השלב הלימודי שלגביו מוגדרים סטנדרטי התוכן. לדוגמה: האם הסטנדרטים יוגדרו לסיום שלב לימודי, או לנקודת זמן שרירותית ברצף דרגות הכיתה, או לכל דרגת כיתה מגן ועד י"ב?
- \* האם הסטנדרטים אמורים להתייחס לתלמיד הבודד, או לכיתה, או לבית ספר?
- \* הקשר בין האמצעים למטרות - ההיבטים התקציביים הנובעים ממדיניות הסטנדרטים (סטנדרטים של הזדמנויות למידה).
- \* מהן ההשלכות הפרקטיות לגבי מי שלא עומד בסטנדרט? הכוונה להשלכות לגבי תלמידים, לגבי מורים, לגבי בתי ספר ורשויות או לגבי מטה המשרד? ללא הצגת השלכות כאלה אין שום משמעות לקביעתם של סטנדרטים במערכת החינוך שכן הסטנדרטים במהותם מוגדרים ככאלה שיש לעמוד בהם.

<sup>1</sup> מעובד מתוך מסמך ששלח פרופ' סורל קהאן, מהאוניברסיטה העברית (2008).



**State of Israel**  
Ministry of Education  
The Israeli Curriculum Center

وزارة التربية والتعليم  
السكرتارية التربوية  
مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية

**משרד החינוך**  
המזכירות הפדגוגית  
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

\* כיצד המשרד נערך לעזור ולקדם את מי שלא עמד בסטנדרט?<sup>2</sup>

לאור הבעיות והקשיים שנסקרו לעיל ובעקבות מדיניות "האופק הפדגוגי", כמו גם לאור המיעוט של דיונים מסודרים ותהליכי קבלת החלטות בהיבטים עקרוניים בתהליך קביעת מדיניות הסטנדרטים והצהרת המשרד שאיננו מתכוון בשלב זה לקבוע וליישם את הסטנדרטים של הזדמנויות הלמידה, הוחלט לקיים יום עיון בנושא ביזמת יו"ר המזה"פ, פרופ' ענת זוהר, בשיתוף עם האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים (ינואר 2008).

ביום העיון שאלו רוב המשתתפים, אנשי אקדמיה ואנשי חינוך מהשדה – לשם מה נחוצים סטנדרטים במערכת חינוכית שבה קיים ממילא מסמך תכנית לימודים רשמית.

המשתתפים העלו מספר שאלות נוקבות:

- \* מה בין מסמך סטנדרטים מחייב לבין תכנית לימודים רשמית ומחייבת? האין האחד מייתר את השני?
- \* מה ההבדל בין סטנדרט של תוכן **content** לבין **מטרות** כלליות ומטרות אופרטיביות שפורטו גם לפני עידן הסטנדרטים במסמכי תכניות הלימודים?
- \* האם רצוי/אפשר לפתח סטנדרטים של **תוכן** מבלי לפתח במקביל סטנדרטים של ביצוע **performance**? מהן ההשלכות? יתרונות וחסרונות?
- \* האם הגדרתם של סטנדרטי ביצוע, המתארים מספר רמות מצופות של ביצועי לומדים בתוכן המסוים, עשויות להוביל את המערכת לאימוץ תכנית מינימום?
- \* מה רוצים וצריכים המורים? איזה מסמך קוריקולרי יקדם/יבלום את עבודתם?

במסגרת הדיונים ביום העיון עסקו המשתתפים בשאלות הנ"ל והועלו מספר טענות בעד ונגד קיומם של הסטנדרטים במערכת החינוך (להרחבה, ראו תקציר סקירת ספרות בנספח).

ועדה מצומצמת<sup>3</sup> שחבריה נבחרו מבין משתתפי הכנס (אנשי אקדמיה ואנשי האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים), קיימה סדרת דיונים, יעצה ועזרה לכותבת הדו"ח לשקף את העמדות השונות שהועלו בכנס ושעיקריהן יובאו להלן.

<sup>2</sup> לשם השוואה, במדיניות האמריקאית NCLB, בכל מדינה הוגדרו גם סנקציות לבתי הספר שלא יעמדו בהשגת המדדים המצופים בתהליך מימוש הסטנדרטים. בית ספר שמתגלה כתת-משיג מקבל מיד סיוע ומתבקש להציג תכנית הבראה למשך שנתיים. בשלב זה התלמידים רשאים לעבור לבית ספר אחר. אם במהלך השנה השלישית לא חלה התקדמות, בית הספר נשאר במסגרת הסיוע ולתלמידים מוצעת תכנית סיוע אישית ללמידה. אם בתום השנה השלישית, לא חל שיפור בהישגי התלמידים, בית הספר עובר תהליך מקיף של ארגון מחדש. במצבים קיצוניים תתכן אף שלילת רישוי, כלומר סגירת בית הספר. כל התהליכים הקשורים להגדרת הסטנדרטים ברמת המדינה, להערכות ולציונים שאפיינו את בתי הספר הם מעתה גלויים ושקופים לציבור הן באתרי האינטרנט והן באמצעי תקשורת אחרים. כאמור, להורים ניתנת הזכות להחליף את מקום הלימודים של ילדיהם כאשר מתגלים בו ליקויים בהשגת הישגים המצופים שתוכנם הוגדר בסטנדרטים.

<sup>3</sup> חברי הוועדה: חנה אדן, ד"ר ענת בן סימון, פרופ' בת שבע אילון, פרופ' תמר אריאב, רחל גרבר, פרופ' ענת זוהר, ד"ר צופיה יועד, ד"ר ענת ירדן, ראודה כרייני, פרופ' רון ליבנה, פרופ' דוד מידוסר, פרופ' דוד נבו, ד"ר נטע עורבי, ד"ר עפרה ענבר, גב' חני שילטון, ד"ר יהושע רוזנברג, ד"ר יואל רפ.



## טענות בעד ונגד סטנדרטים במערכת החינוך בארץ

הטענות שהועלו בעד מדיניות הסטנדרטים:

1. הסטנדרטים תוחמים באופן בהיר את התכנים והכישורים המצופים מהתלמידים ובכך עוזרים למורה ולמערך למקד את העבודה הנדרשת מהם בתהליך ההוראה וההערכה.
2. קיומם של הסטנדרטים מסייע למערכת החינוך לבטא הצהרה של מדיניות בנוגע למה חשוב ללמוד, חשוב לדעת וחשוב לדעת לעשות.
3. הסטנדרטים מעודדים יצירת מכנה משותף של ידע ומיומנויות לתלמידים הבאים מרקעים שונים במערכת החינוך.
4. הסטנדרטים מציגים תמונה מלאה של רצף לימודי K-12, המאלץ את המורים ומפתחי חומרי לימוד להתמודד עם רצף זה.<sup>4</sup>

הטענות שהועלו נגד מדיניות הסטנדרטים מתמקדות בשני נושאים מרכזיים שיפורטו להלן:

### 1. מבנה מסמך הסטנדרטים משליך על עבודה המורה בכיתה ובבית הספר. בהקשר לנושא זה הועלו 9 טענות:

- א. מבנה מסמך הסטנדרטים מאופיין במהותו בפירוט רב, הוא מסורבל וקשה למעקב. הסטנדרטים מוצגים באמצעות פרגמנטים מבודדים ורבים של יחידות תוכן קטנות וחלקיות. פירוט רב זה עלול לגרום להוצאת יחידת התוכן הקטנה מההקשר ולהתנתקות מהרעיונות המרכזיים שהוצגו בתכנית הלימודים הממלכתית. מכאן שראיית החלקים על חשבון ראיית השלם עלולה להוביל לטיפול נקודתי ללא אינטגרציה רחבה של התכנים והכישורים וממילא גם להוראה הממוקדת בפיסות תוכן נפרדות, הוראה שניתן לטעון כנגדה שאינה משמעותית.
- ב. ההוראה עלולה להפוך להוראה מכניסטית, כשהמורה "מכסה" כל יחידת תוכן קטנה שעל התלמידים ללמוד בכיתה מבלי לתת את הדעת לתהליך הלמידה השלם כפי שנדרש בלמידה משמעותית ומושכלת.
- ג. קיים קושי לפרט ולדרג מיומנויות ואסטרטגיות כך שיבטאו רצף ודירוג ברמת הקושי בצורה מדויקת. קושי זה עשוי להוביל לשרירותיות ומלאכותיות בהגדרות ולגרור לאוטומיזציה של פעולות שהן במהותן מורכבות (מיומנות נרכשת בדרך כלל באמצעות חשיפה למספר רב של דוגמאות, התנסות והכללה).
- ד. הסטנדרטים עלולים לצמצם את המטרות המוצגות בתכנית הלימודים מאחר שהסטנדרטים אינם יכולים לבטא את כל מטרות התכנית כגון: מטרות בתחום הרגש, מטרות בתחום הערכים, התייחסות למוטיבציה ולתנאים סביבתיים. הסטנדרטים מתארים רק את מה שיימדד, לעומת תכנית הלימודים האמורה לשקף את כל מטרות החינוך וההוראה במקצוע.
- ה. מעצם מהותו בניסוח הסטנדרט יש הקפדה דקדקנית על אחידות של "תו תקן" שכל התלמידים אמורים לעמוד בו בנקודת זמן מוגדרת. לכן הסטנדרט מזמן הגדרה שרירותית של ציפיות מן התלמיד וממילא אינו מתחשב בשונות המאפיינת את התלמידים.
- ו. הסטנדרטים עלולים להאיץ את תיוג התלמידים בהתאם לרמות הביצוע המשקפות רמות יכולת קוגניטיבית שונות ועלולים לגרום להסללה של תלמידים כבר בראשית דרכם במערכת החינוך.

<sup>4</sup> (ראו גם בנספח מס' 1 פסקה 3 המתחילה במשפט: " חסידי רפורמות מבוססות-סטנדרטים מדגישים את התרומה של הסטנדרטים .....")

**State of Israel**  
Ministry of Education  
The Israeli Curriculum Center

وزارة التربية والتعليم  
السكرتارية التربوية  
مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية

**משרד החינוך**  
המזכירות הפדגוגית  
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

- ז. קיים חשש שהסטנדרטים ייתפסו כ"שוטי" נגד המורים או נגד מנהלי בתי הספר.  
ח. אם מפנים את הסטנדרטים רק לתלמידים, הרי שאי עמידה בסטנדרטים הופכת להיות הבעיה של התלמידים: ברגע שעוסקים **בסטנדרטים לתלמידים** "האשמים" לאי עמידה בהם יהיו התלמידים.  
ט. במערכת חינוך מבוססת סטנדרטים יש להגדיר גם סטנדרטים למערכת כולה: למורים, להזדמנויות למידה, להערכה וכד'. אין להסתפק רק בסטנדרטים של תוכן המופנים לתלמידים בלבד. כשמערכת החינוך החליטה על פיתוחם של הסטנדרטים המיקוד היה רק בהתייחסות לחלק אחד מתוך המערכת כולה.
- 2. השלכות מסמכי סטנדרטים על הלמידה ההוראה וההערכה. בהקשר לנושא זה הועלו 4 טענות:**
- א. תכנית הלימודים על מטרותיה ותכניה צריכה להיות הכוח המניע את הלמידה, את ההוראה ואת ההערכה. מסמכי הסטנדרטים עלולים לגרום לכך שמורים יכוונו את עבודתם רק לעמידה במבחנים שייגזרו מתוך מסמכי הסטנדרטים המפרטים את רמות הביצוע הנדרשות. כל זאת, כשכוונת מעצבי המדיניות של משרד החינוך היא שההערכה תשרת את ההוראה ותתבצע לשירות הלמידה.  
ב. מדיניות הערכה המבוססת על הסטנדרטים לא תוכל להעריך את ההתרחשות האמיתית בעת הלמידה של הפרט, כי התרחשות זו אינה מדידה, ולכן המסר שישודר למורים ולתלמידים הוא שהתהליך " אינו נחשב". זאת כאשר בחינוך להבנה ולחשיבה מושם דגש רב על תהליך הלמידה.  
ג. סטנדרטי התוכן שאותם אמורים להשיג כל התלמידים עלולים להתפרש כהישגי מינימום.  
ד. כדי להגדיר סטנדרטים של ביצוע - רמות ביצוע וביצועי הבנה - חייבים להיות בקשר מתמשך ומתוקף עם השדה. הדבר אינו ניתן לביצוע במערכת בגלל מגבלות של כוח האדם ותקציב.

## מסקנות

**הדיון על רפורמות מבוססות-סטנדרטים** מעלה את הניגוד שבין שתי פרדיגמות תאורטיות שונות בחינוך המבטאות שתי גישות להסברת תהליכי למידה של ילדים - תהליכי "למידה משמעותית" ברוח קונסטרוקטיביסטית מול תהליכי "למידה לקראת שליטה" ברוח ביהביוריסטית. התפיסה המכוונת להערכת הישגי תלמידים באמצעות הצבת סטנדרטים אחידים למדידת הישגים בנקודות זמן נתונות, עלולה להתנגש עם הגישה הקונסטרוקטיביסטית בחינוך המדגישה את הבניית הידע על ידי הלומד תוך מתן דגש לטיפול אסטרטגיות החשיבה שלו, טיפוח ערכים וכד'. תהליכים אלה אינם יכולים להתפתח בזמנית ובאותה רמה של מורכבות אצל כל התלמידים בנקודת זמן נתונה. תהליכים אלה מטבע הדברים מתרחשים על פי הקצב האישי של כל לומד בסיוע מוריו ועמיתיו לכיתה, וממילא לא ניתן למדוד אותם אצל כל התלמידים באופן אחיד ונקודת זמן אחת, אלא אם כן נתכוון למכנה המשותף הנמוך ביותר, ולא זו כוונת המשרד כפי שנוסחה ב"אופק הפדגוגי".

שני סוגי המסמכים, מסמך תכנית הלימודים ומסמך הסטנדרטים, יכולים לכלול עקרונות להוראה ובצמוד להם דוגמאות ליישומם כך שיייעו למורה להתאמת התכנית לכיתתו. שלא כמו מסמך תכנית לימודים, הסטנדרטים מעצם טבעם כ"תו-תקן" שואפים לסטנדרטיזציה ברמת הישגים, כלומר הגדרת רף אחיד לביצועי חשיבה ולהישגי כל התלמידים באשר לתוכן לימודי. מסמך סטנדרטים מטבעו סגור ומקובע יותר, ולכן מרווח התמרון של המורה מוגבל.

**State of Israel**  
Ministry of Education  
The Israeli Curriculum Center

وزارة التربية والتعليم  
السكرتارية التربوية  
مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية

**משרד החינוך**  
המזכירות הפדגוגית  
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

כתוצאה מכך עלולה להיווצר שלא במתכוון גם תכנית מינימום וגם רמת דרישה נמוכה מהלומדים, כדי שכלל הלומדים יוכלו לעמוד בדרישות המוגדרות. זאת ועוד, ההוראה עשויה להתפתח להוראה "מכניסטית" כלומר המורה ידאג להביא את תלמידיו לשליטה ביחידות תוכן קטנות ומבודדות כפי שהוגדו בסטנדרטי התוכן והביצוע ולא לשאוף לחשוף את התלמידים לראיה רחבה ואף אינטגרטיבית של תחום הדעת הנלמד.

אמנם סטנדרטי הביצוע מאפשרים הגדרה ברורה לגבי הנדרש כמו גם האפשרות למדידה ולערכה מדויקות ואף מאפשרים השוואה כמותית בין התלמידים ממקומות שונים בארץ (ראו נספח 2). אולם לפירוק מדיד ומפורט של ביצועי תלמידים על-פי למטרות התוכן יש מחיר, מאחר שלא כל מטרות ההוראה והלמידה ניתנות לכימות. למשל, מטרות עוסקות בהיבטים ערכיים, רגשיים, בתהליכים או במטרות מורכבות הכוללות שילוב בין דיסציפלינות שונות וכד'. התוצאה עלולה להיות צמצום המטרות ("מה שלא בוחנים לא מלמדים") והתמקדות בטיפול נקודתי ובפרטים שהמסמך מפרט ללא אינטגרציה רחבה וראייה הוליסטית הן בהיבט של הבנת התלמיד והן בהיבט של ידע התכנים. שימוש בסטנדרטים מחדד לפיכך את הסכנה שכדי לעמוד בדרישות המוגדרות באופן קשיח, תצומצם התכנית הבית ספרית או הכיתתית למטרות מדידות שבחלקן הינן מטרות זניחות. ומכאן, המורה עשוי להיבחן לא על פי יכולתו לעורר עניין ולעודד חשיבה בקרב תלמידיו, אלא על פי מידת עמידת תלמידיו ברף שהוצב להשגת יעדים מוגבלים אך כאמור מדידים.

לתכנית הלימודים יכולת פוטנציאלית להפוך לישות דינמית שפועלת בהקשר, משתנה ומתעדכנת מבחינת דרכי ההוראה ולמידה מאחר שהיא כפופה פחות לנורמות מקובעות (להבדיל ממסמך סטנדרטים). השונות בתכנית נתפסת כערך, ויישומים דיפרנציאליים המפותחים תחת מטריית העקרונות הכלליים אינם מהווים חריגה מהמסמך אלא אמצעי למצות את הפוטנציאל של כל לומד. גם כאן, כמו במסמך סטנדרטים יש לשאוף להערכה שוטפת של מטרות ההוראה והלמידה, אולם מאחר שהתכנית אינה מושתתת על עקרון הגדרה "קשיחה" של רמות ביצוע מצופות ביחס לכל יחידת תוכן, היא מאפשרת גמישות ויצירתיות רבה יותר בפיתוח תכניות לימוד כיתתיות ובית ספריות מותאמות, הכוללות משימות מורכבות מבחינת דרכי חשיבה ושילובים אפשריים אחרים. התמודדות זו אינה בהכרח קלה, אך יש לה יתרונות ברורים מבחינת אתגרים שהיא מצביה למורה וללומדים ובמתן אפשרויות לפיתוח אישי ומקצועי. מבחינה זו ניתן לקבוע את יתרונן של מסמך תכנית הלימודים על מסמך הסטנדרטים ככלי המשרת את המורה אך גם רואה בו שותף ליישום התכנית, מוקיר את תרומתו ומאפשר לו כר רחב יותר לפעולה שעשויה להוביל ללמידה משמעותית.

השינוי הפרדיגמתי המתרחש כיום במערכות חינוך בעולם ובארץ ("מדיניות האופק הפדגוגי"), מסיט את הדגש מהעברת הידע להבניית הידע, לשילוב בין הכרה והבנה של התכנים הנלמדים על פי תכנית הלימודים לבין דגש על פיתוח הבנה מעמיקה של תלמידים ויכולות חשיבה ברמות גבוהות. מדיניות זו תוכל לבוא לידי ביטוי טוב יותר **בפיתוח מסמכי תכניות לימודים** המתווים למורה את כיווני הפיתוח והעשייה במסגרת עבודתו בבית הספר ובכיתה ולא במסמכי סטנדרטים הקובעים תו תקן אחיד לרמות החשיבה ביחידות תוכן נתונות.

"הבוגרים העתידיים אינם יכולים להסתפק עוד בגוף ידע קבוע ומוגדר מראש שאותו ירכשו בבית הספר, אלא זקוקים ליכולות חשיבה גבוהות שיאפשרו להם לרכוש, במהלך חייהם, ידע חדש תוך הפעלת שיקול דעת, יצירתיות וביקורתיות. הידע הנלמד צריך להיות משמעותי, מובן ורלוונטי גם לחיים שמחוץ לבית

**State of Israel**  
Ministry of Education  
The Israeli Curriculum Center

وزارة التربية والتعليم  
السكرتارية التربوية  
مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية

**משרד החינוך**  
המזכירות הפדגוגית  
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

הספר..... לאזרחי המדינה הדמוקרטית צריך להיות שיקול דעת מוסרי, יכולת לחשוב באופן ביקורתי ויכולת לגבש עמדות מנומקות " (ע' זוהר, "האופק הפדגוגי", 2008)

אחת המסקנות המרכזיות הנגזרות מהדיון שנערך קשורה בתהליכי ההערכה הארציים (מיצ"ב ובגרות). על פי אנשי ראמ"ה<sup>5</sup>, תכניות הלימודים נעדרות הגדרות מדויקות ומובהקות לגבי המשקל שיש לתת לנושאים, למיומנויות ולאסטרטגיות חשיבה. בהעדר הגדרות אלו קשה לדעתם לבקר האם המבחן משקף את הדגשים של תכנית הלימודים אם לאו, וקשה להחליט על מינון הנושאים במבחן ובציוני המבחן. טענה זו נכונה מנקודת מבטם של מפתחי המבחנים שכן מסמך תכנית הלימודים במתכונתו הנוכחית, אינו קובע תו תקן אחיד להיקף התכנים ולרמת החשיבה וההבנה המצופה מהלומד ביחידות התוכן השונות שעליו ללמוד. בסיסה של בעיה זו בניגודי אינטרסים הקיימים **לכאורה** בין מפתחי תכנית הלימודים לבין המורים ולבין מפתחי המבחנים. מצד אחד המורה האחראי, בן השאר, להישגיו של התלמיד מעוניין בהצלחת תלמידיו במבחנים וממילא יתעל את ההוראה שלו לכיוון הצלחה זו. ומצד אחר תכנית הלימודים לתפיסתנו, שלא כמו הסטנדרטים, רואה במורה פדגוג האמור לתכנן את ההוראה שלו על בסיס תכנית הלימודים ולהתאימה לצרכים המשתנים של תלמידיו. ואילו למפתחי המבחנים יש אינטרס לפתח מבחנים מהימנים ותקפים שישקפו את הנדרש על פי תכנית הלימודים, ולכן דרישתם היא להגדרות בהירות וברורות ואף חד= משמעיות של הנדרש.

יש לשקול מה יהיו "המחירים" של ההיענות לכל אחת מהקבוצות הנזכרות לעיל. סביר להניח שסטנדרטים בהירים יקלו על כותבי המבחנים ויאפשרו להם לפתח מבחנים מהימנים ותקפים יותר. השאלה היא האם ראוי לשלם את המחיר שסטנדרטים כאלה יגבו מתהליכי ההוראה והלמידה. היות שהתפיסה המונחת בבסיס מסמך זה היא שההערכה נועדה לשרת את הלמידה ולא להיפך, אנו סבורים כי עדיף שלא יהיו סטנדרטים קשיחים. יחד עם זאת, יש לדאוג לכך שתכניות הלימודים יהיו בהירות ומפורטות, על מנת שיכולו להנחות כראוי הן את המורה והן את מפתחי המבחנים. לפיכך, מצאנו שהדיון הנוכחי לא יהיה שלם ללא דיון משלים שיעסוק במבנה תכנית הלימודים ובאופייה. מה אמור, אם כן, לכלול מסמך תכנית הלימודים כך שישקף את מדיניות משרד החינוך, שיהווה בסיס לתכנון ההוראה והנחיית התלמידים ללמידה משמעותית וגם יהווה מסמך אופרטיבי להגדרת מטרות ודרכי הערכה? המלצותיי בנדון מובאות בפרק הבא.

<sup>5</sup> ראו נספח 2

## המלצות לתכנון ולפיתוח מסמכי תכניות הלימודים בישראל המשקפים את עקרונות הפיתוח הקוריקולרי ואת מדיניות "האופק הפדגוגי"

מסמכי תכניות לימודים מהווים תשתית תאורטית ומעשית להוראת תחום הדעת, אבן בוחן לתכנון תכניות לימודים בית ספריות ותשתית לפיתוח ההערכה הפנימית והחיצונית המתבצעת במערכת החינוך. מסמכי תכניות הלימודים מפותחים בגישה, הרואה במורה מי שעושה שימוש מושכל במסמכים אלה ומביא לידי ביטוי את הידע שלו כאיש חינוך פרופסיונאלי (ידע הכולל ידע תוכן של תחום הדעת, ידע בתחום הפדגוגי-דידקטי, ידע על דרכי למידה, ידע על תהליכי ההתפתחות הקוגניטיבית, הכרה בשונות של תלמידיו וכד'). כדי שתכנית הלימודים תהיה בת ביצוע בהקשר המקומי יש להתאימה לצורכי הלומדים בהתחשב ברקע הלימודי, חברתי ותרבותי שלהם. המומחה להתאמה ולהפעלת העקרונות הכלליים של התכנית בהקשר המקומי הוא המורה, איש מקצוע היודע להפעיל שיקול דעת, לבחון את תכנית הלימודים הרשמית בראייה ביקורתית ולהרכיב על בסיס תכנית לימודית כיתתית או בית ספרית. הספרות העדכנית מכנה ראייה זו של תכנון לימודים כ- praxis ומדגישה את החשיבות שיש בהכרה בידע מקצועי זה של העוסקים בהוראה ובטיפוחו. איכותה ויעילותה של תכנית הלימודים ייבחנו, אם כן, במידה רבה בשימוש הפעיל שהמורה יכול לעשות בו לצרכיו בכיתתו במסגרת ה-praxis, ובמיוחד בחופש שהתכנית מתירה לו כדי להתאים את התכנים והפעילויות להקשר הלימודי, התרבותי והחברתי של תלמידיו.

שלא כמו מתפיסת הסטנדרטים במסמך תכנית הלימודים ניתנת הדעת לפן ההתפתחותי ולגבולות סבירים של התקדמות הלומד בהתייחס לשני הקצוות המאפיינות את הכיתה ההטרוגנית. המסמך אינו קושר באופן הדוק וסגור בין פריטי תוכן ספציפיים לבין אסטרטגיות חשיבה ספציפיות. מסמכי תכנית הלימודים משאירים מרחב תכנוני למורה להפעלת שיקולי דעת פדגוגיים באשר לדרך ההוראה ולמיקוד העשייה בכיתה בהתייחס למגוון היכולות של תלמידי הכיתה ובהתאם לנדרש על פי מסמך תכנית הלימודים. במסגרת תכנון תכנית ההוראה, המורה נדרש להחליט על האינטגרציה בין התכנים לאסטרטגיות החשיבה שאותם בכוונתו לפתח אצל לומדיו ולתכנן את דרך ההוראה שתוביל להשגת המטרות הנגזרות מתכנית הלימודים הרשמית.

מתוך תפיסה זו ועל מנת להימנע מיצירת "סטנדרטיזציה" של הישגים חינוכיים, אציג כמה עקרונות והמלצות אופרטיביות לגבי התבנית העתידית של מסמכי תכנית הלימודים:

- מסמך תכנית הלימודים צריך להיות מסמך מכונן המגדיר באופן ברור מה נדרש ללמד מבחינת תכנים ומיומנויות בכל דרגות הכיתה. מסמכים אלה הם שמנחים את המערכת במיקוד הוראת המקצועות השונים ובהמלצות על דרכי ההוראה הראויות לתחום דעת מסוים;
- תכנית הלימודים תציב מטרות בהירות וריאליות באשר לידע התוכן שעל התלמידים לדעת בכל דרגת כיתה. כמו כן התכנית תציב מטרות אופרטיביות הקשורות לפיתוח אסטרטגיות חשיבה ולמידה הנדרשות בעת לימוד התחום (מיומנויות מתחום הדיסציפלינה ואסטרטגיות חשיבה);
- התכנים, האסטרטגיות והמיומנויות ייבנו באופן ספיראלי ויספקו מידע לגבי טווח רמות החשיבה וההתעמקות המצופים בגיל הנדון (בהתאם למהות תחום הדעת) וכך גם הקשר בין המיומנויות לתכנים. חשוב

**State of Israel**  
Ministry of Education  
The Israeli Curriculum Center

وزارة التربية والتعليم  
السكرتارية التربوية  
مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية

**משרד החינוך**  
המזכירות הפדגוגית  
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

לאפיין את התכנים והמיומנויות במסמך תכ"ל ולנסחם באופן אופרטיבי למורים כמו גם להגדיר את מידה החשיבות שלהם במארג התכנית כולה;

- מסמכי תכניות הלימודים יכללו דוגמאות אופרטיביות והדגמות למורים לגבי הקשר האפשרי בין אסטרטגיות ומיומנויות לבין עולם התכנים שעל התלמיד ללמוד ולדעת. הדוגמאות שישולבו במסמך תכנית הלימודים יבהירו למורה את כוונת המפתחים בבחינת "את פתח לו". הצגת פרוצדורה כללית ודוגמאות פרטניות הם הפתרון המומלץ במתן עזרה למורה, בנוסף להשתלמויות ולהדרכות שישתתף בהן במהלך עבודתו; הצגה זו של הדוגמאות נותנת מענה גם למתכנני המבחנים החיצוניים שכן שילוב הדוגמאות בצד המטרות והתכנים תדגים את רמת הבחינה האפשרית (ר' נספח מס' 2).

- מסמך תכנית הלימודים על מרכיביו השונים יהיה מפורט: ויכללו בו הבהרות למורה, עקרונות לתכנון ההוראה, התייחסות לקשיים בהוראת המקצוע ו/או הנושא, קשר בין דיסציפלינות באותה דרגת כיתה (כמו קשר בין הוראת המדעים להוראת המתמטיקה), התייחסות לרצף התפתחותי, התייחסות לקשר בין תרבות ההוראה לבין תרבות הערכה וכד'. במילים אחרות - "בנק" של דגשים פדגוגיים רלוונטיים לתכנית המסתמכים על התאוריה והמחקר כמו גם על שמיעת קולם של המורים;

- תיעשה הבחנה בין תכנית לימודים למקצוע לבין תכנית לימודים שעניינה רק בתחום פיתוח מיומנויות. תכניות לימודים שעיקרן פיתוח של מיומנויות, כמו מיומנויות שפה, תהיינה מפורטות ותגדרנה ביצועים מצופים על פי דרגות כיתה ועל פני רצפי התפתחות המוכרים מהספרות המקצועית. כך לדוגמה בתכנית הלימודים "מתמטיקה" נמצא מטרה "קשיחה" למצופה מהתלמיד (סטנדרט של ביצוע) כמו:

1. התלמיד יספור וימנה כמויות מ-5 עד 20.

2. התלמיד יספור וימנה בזוגות עד 20.

3. התלמיד יספור מ-20 אחורה.

אולם בנוסף לכך, בפרק התכנית הדין **בתובנה חשבונית**, המטרה תנוסח כמטרה "רכה" ופתוחה כמו:  
"התלמיד ישווה בין כמויות על בסיס שיקולים לוגיים שונים". מטרה זו מכוונת לחשיבה ברמה גבוהה ולא ביצוע מדויק ומדוד של פעולה חשבונית מסוימת.

- בנוסף למסמך תכ"ל בגרסה הסיפרית שלו, תפותח תכנית הלימודים ברשת האינטרנט **כמסמך דינמי** שיוסיף מידע למורה, כמו: מאמרים, דגמי הוראה והערכה, הערות דידיקטיות למורה וכד'.

- בנוסף לאמור לעיל, גם המורים יוזמנו להשתתף בתהליך הפיתוח ולשלוח לאתר תכניות הוראה ודרכי הערכה מגוונים שפיתחו, כאלה הנגזרים ממטרות תכנית הלימודים ותכניה. פעולה זו תהפוך את אתר תכנית הלימודים למאגר מידע עשיר ומגוון לשירות המורים.

## נספח מספר 1

### סיכום סקירת ספרות בנושא סטנדרטים ותכניות לימודים (2008) ממצאי

#### מחקרים בעולם בנושא הסטנדרטים (לקט מתוך סקירת ספרות בנושא פיתוח סטנדרטים

ושילובם בתכניות לימוד וברפורמות לאומיות)<sup>6</sup>

בשנים האחרונות אנו עדים לתהליך שמתפתח במערכות החינוך בארצות הדוברות אנגלית. הכוונה לשורה של רפורמות חינוכיות שבמרכזן עומד רעיון הסטנדרטים. סיכום זה מנסה לשקף כמה תהליכים כלליים המאפיינים את כלל המדינות שבהן הופעלו רפורמות חינוכיות מבוססות-סטנדרטים. כמו כן מתייחס הסיכום למשותף לכל המדינות, לתהליכים פוליטיים-כלכליים ולרעיונות אקדמיים העומדים בבסיסם.

בתהליך של פיתוח הסטנדרטים ושילובם בתכניות הלימוד מתבקשים מובילי החינוך לנסח את התוצר הצפוי מתהליכי ההוראה והלמידה לכל תחום הנלמד על פי תכנית הלימודים הממלכתית: תהליכים שהמדינה משקיעה בהם תקציבים לא מבוטלים לטובת אזרחיה (Watt, 2004). לצורך העניין מוקמים מנגנונים ומרכזים המתמחים בניסוח הסטנדרטים, ובהדגמת מטלות ומשימות תואמות כדי להעריך באמצעותם את הישגי התלמידים ולקדמם לקראת השגת הסטנדרט המצופה. תכנית הלימודים, הסטנדרטים ומטלות ההערכה המלוות אותם משמשים יחד כאמצעי יעיל למדי לכוון את המורים להורות לתלמידיהם את מה שעליהם לדעת ומה הם אמורים להיות מסוגלים לעשות (Darling-Hammond, 1998).

**חסידי רפורמות מבוססות-סטנדרטים** מדגישים את התרומה של הסטנדרטים לקידום ולשיפור החינוך. להלן כמה מהיתרונות שהם מונים:

- קידום של רפורמות מבוססות-סטנדרטים מבטיח יצירת קונסנזוס בין מערכות חינוך שונות ומאפשר פעילות משותפת להשגת מטרות לאומיות.
- קידום של רפורמות כאלה מאפשר התמודדות עם מורכבות מערכת החינוך וקידום מטרות לאומיות שיש עליהן הסכמה.
- הרפורמות נותנות ביטוי לרעיונות דמוקרטיים של שוויון הזדמנויות לכל לומד, מקדמות את מערכת החינוך לקראת שיפור ויעול תכניות הלימודים, מאפשרות מתן משוב לבתי ספר לאחר שהצליחו במשימתם.
- ברפורמות מבוססות-סטנדרטים נדרשים המורים להתארגנות ולחשיבה מחודשת על מטרות ויעדים ולתרגום של התכנים והרעיונות לפעילויות לימודיות.
- רפורמות מבוססות-סטנדרטים יוצרות שפה חדשה של מושגים המאפשרת תקשורת יעילה בין מערכות חינוך ובתוכן.

<sup>6</sup> פיתוח סטנדרטים ושילובם בתכניות לימוד וברפורמות לאומיות – סקירת ספרות (בדפוס), האוניברסיטה הפתוחה והאגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, ירושלים.



**State of Israel**  
Ministry of Education  
The Israeli Curriculum Center

وزارة التربية والتعليم  
السكرتارية التربوية  
مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية

**משרד החינוך**  
המזכירות הפדגוגית  
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

- הרפורמות מגבשות שפה מקצועית המאפשרת ראייה והבנה בהירה יותר של המטרות, ומאפשרות תיאום והאחדה של מגוון חוויות לימודיות המוצעות לכל התלמידים.
- הן מבטיחות למערכת החינוך תמיכה כספית עקבית לטווח ארוך ובהיקף גדול. הדבר מאפשר תכנון מקצועי רב ממדים של תהליכי שינוי.
- הן מאפשרות זיהוי נקודות חולשה במערכת וטיפול בהם, כמו גם ליווי מסייע לקידום בתי ספר ותלמידים הזקוקים לכך.

לצד היתרונות ניתן למצוא **ביקורת נוקבת** על רפורמות חינוכיות מבוססות סטנדרטים. להלן חלק מהטענות:

- בתהליך הפעלת הרפורמות מופעלים ברוב המקרים על ידי מערכות ריכוזיות של גופים המנוסחים את הסטנדרטים ומפתחים מבחנים להערכת הישגים. גופים אלו מלווים במנגנונים בירוקרטיים של מפקחים ובעלי תפקידים אחרים המתבוננים בתהליך החינוכי מבחוץ.
- מתוך הצורך להצביע על ההישגים של אוכלוסיות נרחבות ומגוונות של תלמידים, במסגרות זמן נתונות ומוגבלות ולהעריך את כולם ביחס לסטנדרטים אחידים שאמורים מעתה לנתב את תהליך הלמידה שלהם – נדחתה הצידה החשיבה הפדגוגית על מרכזיות התלמיד וצרכיו ועל תהליכי הערכה גמישים שנגזרים ישירות מתהליך הלמידה.
- שורה של הנחות שגובשו על בסיס של מודלים תאורטיים של חשיבה המסבירים את תהליכי הלמידה כמעט ואינן מתקיימות בהערכה מבוססת-סטנדרטים. שיטות ההערכה המלוות רפורמות כאלו מתעלמות גם משורה של רעיונות מתקדמים על תפקידי ההערכה בחינוך.
- עיקר הביקורות על רפורמות מבוססות-סטנדרטים מתמקדות בהשפעת מדיניות המבחנים על תהליכי ההוראה ועל תהליכי הלמידה (Nichols & Berliner, 2007). אימוץ רעיונות מתרבות הסטנדרטים גובה מחיר שהתלמידים משלמים על השימוש התדיר במבחני High Stakes שהם רבי משמעות לעתידו של התלמיד.
- חלק מהקשיים המלווים רפורמות מבוססות-סטנדרטים מתעוררים כתוצאה מהתערבותם של גורמים חיצוניים בתהליכי הלמידה של בית הספר. גורמים אלו פוגמים במערכות היחסים של המורה ותלמידיו. אווירת הלחץ מקשה במיוחד על תלמידים משכבות אוכלוסייה חלשות. פרסום תוצאות המבחנים כמידע לציבור מאיים על המורים ועל בית הספר. הפעלת מערכות שכר ועונש לבתי הספר על בסיס הישגיהם במבחנים או במשימות הקשורות לסטנדרטים מאיימת במיוחד על מנהלים, על מורים ועל תלמידים מאזורים של אוכלוסייה חלשה שממילא נקודת המוצא ההתחלתית שלהם לקראת השגת הסטנדרט היא נמוכה יותר.
- המחקר מצביע על כך שהסטנדרטים אינם מתווים דרך לקידום ולשיפור הידע וההבנה של התלמידים בהיבטים שונים (Nichols, & Berliner, 2007). **הסטנדרטים שפותחו במדינות שונות בעולם קשורים בקשר הדוק וישיר עם תהליכי הערכה.** החוקרים מזהירים מפני הנזק הבלתי הפיך שגורם השימוש במבחני High-Stakes המשמשים את מערכי ההישגים בעקבות הרפורמה מבוססת-הסטנדרטים.



**State of Israel**  
Ministry of Education  
The Israeli Curriculum Center

وزارة التربية والتعليم  
السكرتارية التربوية  
مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية

**משרד החינוך**  
המזכירות הפדגוגית  
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

- **השפעת מבחנים:** מחקרי ה- CRESST<sup>7</sup> מצביעים על תמונה בעייתית למדי בהקשר להשפעת כוחות פוליטיים על תהליך היישום של רפורמות חינוכיות מבוססות סטנדרטים, ובעיקר ביחס להשפעת המבחנים על תהליך הערכת הישגי התלמידים בזיקה לסטנדרטים, ביחס לתכניות לימודים ודרכי ההוראה, וכן בכל מה שמלווה את התלמידים בין כתלי הכיתה. עיקר הבעיה מתגלית בפער גדול בין הסטנדרטים המנוסחים על ידי המדינה לבין מה שקורה בפועל בכיתה.
- **הסטנדרטים מכוונים את תכנון הלימודים בבתי הספר:** בתי ספר נוטים לשנות את תכניות הלימודים הבית ספריות ולהתאימן לדרישות הסטנדרטים, בעיקר כאשר קיימים מבחנים חיצוניים הבודקים את רמת התלמידים ואת מידת התקדמותם. לעיתים הם עושים זאת תוך התמקדות בתחומים שתוצאות המבחנים הצביעו על קשיים או על פערים אצל תלמידיהם. בתי ספר רבים דואגים לכך **שיכינו את התלמידים לקראת המבחנים בשיעורים ובפעילויות מיוחדות**. המורים מדווחים באופן עקבי **שלמבחנים החיצוניים יש השפעה ממשית על תכני הלימוד ועל דרכי ההערכה הבית ספריות**<sup>8</sup>
- המורים רואים **בדרכי ההערכה החיצוניים מודל לחיקוי** בעבודתם הבית ספרית. למשל כשתהליך ההערכה משתמש בשאלות פתוחות ובמחוונים המורים יכינו את התלמידים תוך כדי שימוש בשיטות דומות. תהליך כזה של אימוץ גישות פדגוגיות משמש כתמריץ יעיל לתהליכים של שינוי דרכי ההוראה-הערכה בכיתה.
- בתי הספר נוטים **להתמקד בחומר המבחנים הארציים יותר מאשר בסטנדרטים עצמם**. ממצאי מחקר שנערך במדינות וושינגטון וקנטקי מצביעים על עדיפות ממשית להוראת תכנים שהופיעו במבחנים. בתי הספר הדגישו את הידע ואת המיומנויות שהיו אמורים להיכלל במבחן. (Stecher & Borko, 2001).
- ההערכה החיצונית שרובה מבוססת כיום על מבחנים, מתייחסת רק לחלקים מצומצמים מהחומר שנלמד בכיתה. המבחנים מודדים רק את מה שניתן למדוד באמצעות מבחנים מסוג מסוים, בתקופת זמן מצומצמת; אין אפשרות שהמבחנים ימדדו כל מה שנראה חשוב ורלבנטי על פי הכוונות המוצהרות בתכניות הלימודים. המדידה החיצונית מספקת אומדן לא מושלם של ביצועי התלמידים ותו לא, ואין היא יכולה להוות בסיס יחיד להחלטות כלפי יחידים וכלפי מוסדות. לכן אין לראות את ההערכה החיצונית כמכריעה באופן בלבדי בקביעת מידת האחריות של המערכות המעורבות בהפעלת סטנדרטים.
- **חומר שאינו מופיע במבחנים נוטה להיעלם מתכנון הלמידה בכיתה**. המחקרים מצביעים באופן ברור על כך שלמבחנים החיצוניים הבודקים את התקדמות התלמידים ביחס לסטנדרטים שהוגדרו יש השפעה רבה על המערכת. מבחנים אלה משפיעים על התנהגות אנשי החינוך ועל החלטותיהם בכיתה **יותר מאשר**

<sup>7</sup> רוב המחקרים העוסקים במטרות ה- NCLB נערכים במרכז ההערכה הארצי ה- CRESST (National Center for Research on Evaluation Standards and Student Testing) המהווה את המרכז הלאומי לחקר הערכה, סטנדרטים, ובחינות לתלמידים  
<sup>8</sup> Arizona (Smith & Rottenberg, 1991), California (Herman & Klein, 1996; McDonnell & Choisser, 1997), Kentucky (Borko & Elliott, 1998; Koretz, Barron, Mitchell, & Stecher, 1996; Stecher, Barron, Kaganoff, & Goodwin, 1998; Wolf & McIver, 1999), Maine (Firestone, Mayrowetz, & Fairman, 1998), Maryland (Firestone et al., 1998; Goldberg & Rosewell, 2000; Lane, Stone, Parke, Hansen, & Cerrillo, 2000), New Jersey (Firestone, Camilli, Yurecko, Monfils, & Mayrowetz, 2000), North Carolina (McDonnell & Choisser, 1997), Vermont (Koretz, McCaffrey, Klein, Bell, & Stecher, 1993), Washington (Borko & Stecher, 2001; Stecher, Barron, Chun, & Ross, 2000).

**State of Israel**  
Ministry of Education  
The Israeli Curriculum Center

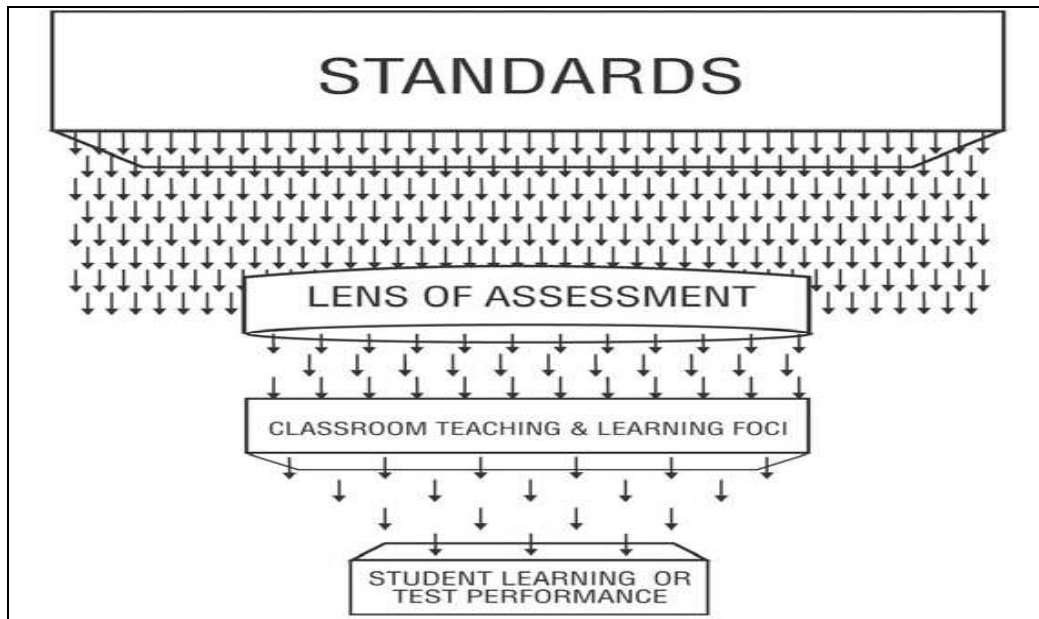
وزارة التربية والتعليم  
السكرتارية التربوية  
مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية

**משרד החינוך**  
המזכירות הפדגוגית  
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

התכנים והיעדים המופיעים בסטנדרטים שעל פיהם הם אמורים לתכנן את ההוראה וללמד. לנושאי המבחנים ולמועדיהם יש השפעה מובהקת על נושאי הלימוד שמורים בחרו ללמד וכמות הזמן שהוקדשה לכל נושא. החלטות המורים נעשו ללא שיקולים רלוונטיים לתכנון הלימודים וללא קשר לתהליך העקבי שעונה על צרכי הלמידה וההתפתחות של התלמידים.

התרשים שלהלן מציג את השפעת הסטנדרטים על צמצום תהליכי למידה והישגי התלמידים:

תרשים 1: השפעת הסטנדרטים על צמצום תהליכי למידה והישגי התלמידים<sup>9</sup>



- ניקולס וברלינר (2007) מפריכים את הטענה של מצדדי הסטנדרטים לפיה תלמידים לומדים טוב יותר כשהם נחשפים לשגרה של מבחנים. ההפך הוא הנכון. אצל רוב התלמידים, ובמיוחד תלמידים מקבוצות סוציו-אקונומיות נמוכות, תהליכים כאלו גורמים ללחץ ותורמים לחוסר מוטיבציה ללמידה שמונעת מהם להגיע להישגים התואמים את כישוריהם הפוטנציאליים.
- לטענת חוקרי המרכז להערכת הסטנדרטים (CRESST) יותר מדי מדינות מגדירות עדיין את הסטנדרטים שלהם כמליצות שדופות לא ברורות במקום להגדיר סטנדרטים עם ציפיות ברורות ריאליות ותואמות תהליכי למידה. לטענתם, הידע המצופה עדיין משועבד למיומנויות צרות ולאופנות חינוכיות חולפות ועדיין מוצגים סטנדרטים עמוסים מדי שאין מורה המסוגל ללמד אותם לאורך שנת לימודים אחת.

<sup>9</sup> מתוך: Herman, J. L. (2005). Making Accountability Work To Improve Student Learning. National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing (CRESST). UCLA Graduate School of Education

**State of Israel**  
Ministry of Education  
The Israeli Curriculum Center

وزارة التربية والتعليم  
السكرتارية التربوية  
مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية

**משרד החינוך**  
המזכירות הפדגוגית  
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

- מסקנת הדו"ח האחרון שהוגש ב 2006 לסנאט ארה"ב על ידי מכון Fordham היא שחשוב לפתח סטנדרטים באיכות גבוהה, מוגדרים היטב, ברורים ואיכותיים. **אך חשוב לזכור**, כי מעבר להשפעת הסטנדרטים - הישגי התלמידים מושפעים גם מאיכות הכשרת המורים, מתהליכי ההסמכה שלהם, מרמת הציפיות האקדמיות של המדינה מתלמידיה, מפיתוח תכניות לימודים מתאימות ומבחירה נכונה של ספרי לימוד.

ההבנות בנושא התפתחותם של תהליכי למידה מנקודת מבטן של תיאוריות קוגניטיביות מתקדמות אינן תואמות רעיונות של שימוש המוני בסטנדרטים אחידים לשיפור הישגי תלמידים וקידום של תהליכי הלמידה כפי שהם נתפסים ומופעלים כיום במדינות ארצות הברית. קיימת הסכמה בין אנשי החינוך אצל חוקרי ה-CRESST שתהליכי הלמידה והישגי התלמידים מושפעים קודם כל מהגורמים הבאים:

- איכות המורים – החל בתהליכי הבחירה, דרך ההכשרה, ההסמכה והליווי שלהם
- סולם הערכים החברתי – רמת הציפיות האקדמיות של החברה מאזרחי העתיד שלה
- תהליכים של פיתוח תכניות לימודים מגוונות המתאימות להוראת תחומי הדעת הרלבנטיים
- מבחירה נכונה של ספרי לימוד.

כדי שהתלמידים יגיעו לסטנדרטים ברמה גבוהה יותר חשוב לטפח היבטים חברתיים של התנהגות גם אצל המורים. מורים חייבים להיות מסוגלים לעבוד יחד, לתכנן תהליכי הוראה ולהבנות את הידע הקולקטיבי שלהם כדי להעשיר את המטרות שאותן הם מעוניינים להשיג.

### **קשיים והמלצות בנושא התמודדות עם החלטות על רפורמות חינוכיות מבוססות-סטנדרטים**

מה הן הסוגיות העיקריות שאיתן צריך להתמודד בהחלטות על רפורמות מבוססות-סטנדרטים, וכיצד ניתן להפעיל שיקולי דעת רלבנטיים על בסיס תהליכים שהתרחשו בארצות השונות? להלן מספר סוגיות:

#### עימות בין שתי גישות מנוגדות

העימות סביב רפורמות מבוססות-סטנדרטים נותן ביטוי לניגוד שבין פרדיגמות תיאורטיות שונות. בין שתי גישות בולטות להסברת תהליכי למידה של ילדים - תהליכי "למידה משמעותית" ברוח קונסטרוקטיבית, מול תהליכי "למידה לקראת שליטה" ברוח ביהביוריסטית (Herman, 2005; Brooks -Brooks & Grennon, 1999). החוקרים מצפים שלמקבלי ההחלטות יהיה "האומץ להיות קונסטרוקטיביסטיים". יש לדעתם להניח למורים מעיסוק במבחנים ארציים ולאפשר להם לטפח בכיתה פעילויות ותהליכים שיכולים לתרום לפיתוח יכולות חשיבה של תלמידיהם.

קשה וכמעט לא ניתן להאמין בהגשמת רעיונות קונסטרוקטיביסטיים המבוססים על תפיסה שכל ילד מתפתח בקצב שלו וסגנונות החשיבה והביטוי של ילדים שונים זה מזה; להאמין שהמורה זקוק למרחב בחירה המאפשר שיפוט אוטונומי ומקצועי בכיתה; להאמין ביכולתו להכיר את תלמידיו וללמד כל תלמיד בהתאם למקום ההתפתחות שבו

**State of Israel**  
Ministry of Education  
The Israeli Curriculum Center

وزارة التربية والتعليم  
السكرتارية التربوية  
مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية

**משרד החינוך**  
המזכירות הפדגוגית  
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

- הוא נמצא, ובד בבד לחייב את המורים להפעיל בכיתה תהליכים שנקבעו על ידי גורמים חיצוניים - סטנדרטים 'מטעם' המלווים במבחנים, ולהציג את תוצאות המבחנים כביטוי עיקרי של הישגי התלמידים.
- מחקרים מצביעים על דוגמאות שבהן העלייה בציוני המבחנים היא רק פונקציה של מיומנויות גוברות של בתי הספר להכין תלמידים לקראת מבחנים, ואינה עדות ללמידה מעמיקה יותר של החומר הנלמד; מצד שני המחקרים גם מצביעים על יתרונותיהן של רפורמות מבוססות-סטנדרטים באבחון מהיר ויעיל למדי של אזורי הצלחה ואזוריים של כישלון במערכת החינוך הגדולה והמורכבת של ארצות הברית.
- המצב הנוכחי יוצר דואליות ומשדר למערכת - למורים, להורים ולתלמידים - הנחיות ורעיונות מנוגדים זה מזה שלא פעם אף מבטלים זה את זה. גישה כזו גורמת לערפול במסרים ולחוסר בהירות למורים על תפקידם, וגוזלת מהתלמידים את ההזדמנות להתנסות בתהליכי למידה מותאמים לצורכיהם וליכולותיהם האישיים.
- מה ניתן לעשות?** ברוקס וגרנון-ברוקס מציגים שורה של המלצות ושל תהליכים שיש להישמר מהם כדי להבטיח למידה משמעותית בנוסח של גישות קונסטרוקטיביסטיות גם כאשר מדובר במערכת מבוססת-סטנדרטים:
- להתמקד בתהליכי הלמידה של התלמידים ולסייע להם להבנות את הידע; המטרה של החינוך היא לטפח תלמידים לומדים.
  - לשמור על תכנית לימודים מושגית ולהימנע מצמצום תכנית הלימודים כדי שתתאים לחומר שבדקים מבחני ההערכה של הסטנדרטים.
  - להעריך את למידת התלמידים בהקשר של העבודה היום-יומית שלהם בכיתה, בפרויקטים ובהדגמות כדי להכיר כל תלמיד באופן אישי, ולהעריך מה הם יודעים ומה שאינם יודעים.
  - לעודד את התלמידים לפתור בעיות מורכבות בהקשר של הסביבה הממשית שבה הם חיים.
  - לעודד את התלמידים לחשוב, להציג שאלות, להרהר ולקיים פעילות גומלין עם רעיונות, עם אובייקטים ועם אחרים כדי לבנות משמעות לדברים שקורים סביבם.
- מקבלי ההחלטות מחויבים לבסס את החלטותיהם מתוך מודעות לידע המצטבר על תהליכי חשיבה ולמידה. עליהם לגבש את עמדותיהם על תהליך החינוך והלמידה של תלמידים. אם הם מעדיפים לבסס את תהליכי הלמידה בכיתה על גישות קונסטרוקטיביות, עליהם להציב ערכים אלטרנטיביים אלו מול המגמות של קידום הישגים ברפורמות מבוססות-סטנדרטים, שלא פעם מקדמים תהליכים הפוכים לכך.

### כיצד מעניקים לכל ילד את מרב ההזדמנויות?

השאלה כיצד מבטיחים תהליכים דמוקרטיים של שוויון וצדק חברתי עוברת כחוט השני בנימוקים להפעלת רפורמות מבוססות-סטנדרטים. הדוגמה המובילה היא זו של ארצות הברית והרפורמה החינוכית חברתית של ה-NCLB. לאחר שנים של טיפוח רעיונות ומימון תהליכים שתפקידם להגשים רעיונות של צדק חברתי, נשאלות כיום בארצות הברית לא מעט שאלות על תופעות המתרחשות תוך כדי יישום השיטה. האם המחויבות של כל בתי הספר לקדם את תלמידיהם להישגים מוגדרים לתאריך היעד היא הדרך היחידה להבטיח קידום של אוכלוסיות חלשות? האם הדבר מצדיק את מחיר הנזק הנגרם על ידי הפעלת מערך של בחינות חוזרות בטווח של מספר שנים כמתבקש מרעיונות הסטנדרטים? האם בכך נגרם ש"אף ילד לא יישאר מאחור?"

כיום נשמעים קולות המטילים בכך ספק וגם כאלו המציעים אמצעים אחרים כדי להגיע לאותן מטרות. למשל: אפשרות של הפניית ההשקעה העצומה שמושקעת היום במבחנים ובמרכזי פיקוח ועיבוד נתונים לכיוון של שיפור

**State of Israel**  
Ministry of Education  
The Israeli Curriculum Center

وزارة التربية والتعليم  
السكرتارية التربوية  
مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية

**משרד החינוך**  
המזכירות הפדגוגית  
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

תהליכי הכשרה של מורים איכותיים. העברת תקציבים למתן הטבות למורים ופיתוח הידע המקצועי שלהם יוכל להפנות לבתי הספר את מיטב המועמדים. יש מקום להניח כי כשייבחרו אנשים מתאימים יותר למקצוע ההוראה, הן בהיבט האינטלקטואלי והן בהיבט הערכי, ניתן יהיה לסייע ולקדם באמצעותם תלמידים רבים יותר להישגים גבוהים יותר.

### כיצד ניתן להניע את המורים לשתף פעולה?

רפורמה חינוכית שמנסה להניע מערך פרופסיונלי של מורים על ידי כפייה והכתבה של הנחיות ונהלים פוגעת במעמד המורה. לא ניתן לטפח רפורמה מבוססת-סטנדרטים ותוך כדי כך להתעלם מהציבור הפרופסיונלי, שאמור להפעיל ולקדם אותה. הכרחי לשתף את המורים בתכנון הרפורמה ובאחריות לתוצאות.

דוגמאות לבעיות שנובעות משאלה זו התרחשו באנגליה.

אנגליה מתפארת במערך הפיקוח היעיל שיצרה לבדיקת הישגי התלמידים בהתייחס לסטנדרטים. אבל ליצירת מערכת-על של מפקחים ובוחנים חיצוניים לבית הספר יש מחיר: היא פוגעת ביכולת וברצון של המורים להיות אחראים על תהליכי הלמידה של תלמידיהם. היא מונעת מהמורים את אחד האתגרים המשמעותיים של מקצוע ההוראה – המנהיגות והאוטונומיה שלהם בכיתה. בתנאים אלו ניתן להניח שדווקא הטובים שבמורים יעזבו את המערכת, כפי שקרה באנגליה ואלו שייאלצו להסתגל לדפוסי העבודה פקידותיים לא יוכלו למלא את תפקידם כראוי.

### כיצד משתלבים הסטנדרטים בגישות חברתיות-כלכליות חדשות?

מקבלי ההחלטות צריכים לשקול מהן המסגרות שיקבלו את האחריות להפעלת רפורמות מבוססות-סטנדרטים. הבחירה יכולה להיות בין העדפת מערכת ריכוזית הנותנת ביטוי לחוקת המדינה ולאחריות לאומית, לבין העברת האחריות לקידום הישגי התלמידים למסגרות חברתיות, מקומיות של משפחה, של קהילה, של אזורים מנהליים ושל כוחות כלכליים הפועלים בהם.

את הסוגיה הזאת ניתן לתאר באמצעות דוגמאות לשינויים שחלו בהפעלת רפורמה מבוססת-סטנדרטים באנגליה. תהליכים של הצלחות ושל כישלונות שעברו על רפורמת הסטנדרטים באנגליה יכולים לשמש מקור לשיקולים הדורשים נקיטת עמדה ובחינת הרווח וההפסד שבכל גישה. ביזור האחריות על יישום רעיונות הסטנדרטים מקל על המערכת המרכזית במישור הכלכלי ומאפשר הרחבת הרפורמה על מערכות חברתיות שמחוץ לבית הספר – שיתוף רב יותר של הבית, הקהילה וגורמים כלכליים.

שיתוף של מועצות אזוריות נותן מקום לרב-תרבותיות, לגמישות רבה יותר בנהלים ובהתאמת הכוונות של הרפורמה לצרכים של האוכלוסיות השונות ולצורכי הילד היחיד. לציבור יש הרגשה חזקה יותר שמדובר בתהליך שמכוון "מלמטה למעלה".

אבל החלטה על ביזור ושיתוף דורשת נכונות לויתור על עמדת כוח המאפשרת בקרה והתערבות רבה יותר בתהליכים משמעותיים לאוכלוסיית תלמידים. הסכנה העיקרית לתהליך כזה היא של התערבות גורמים ואינטרסים כלכליים

**State of Israel**  
Ministry of Education  
The Israeli Curriculum Center

وزارة التربية والتعليم  
السكرتارية التربوية  
مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية

**משרד החינוך**  
המזכירות הפדגוגית  
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

במערכות החינוך הזקוקות לתקציבים ולא פעם מוכנות להיכנע ולקבל תרומות שלטווח קצר ובמיוחד לטווח ארוך עלולות לנשל אותה מהיסוד הערכי שלה ומהמחויבות האתית שלה כלפי תלמידיה בפרט וכלפי ציבור האזרחים בכלל.

### כיצד מקדמים ומניעים ילדים למצוינות?

סוגיה זו קשורה לחינוך למצוינות. כדאי לבחון את התהליכים שהופעלו כדי להפוך מדינה קטנה יחסית כמו ניו-זילנד, לאחת המדינות שתלמידיה זוכים על הישגיהם מדי שנה למקומות גבוהים במבחנים בין-לאומיים. נראה כי אם השגת סטנדרט מסוים היא הוכחה להצטיינות שניתנת עליה מילגה, משתנים התהליכים ולמסגרת של רפורמה מבוססת-סטנדרטים, המופעלת נכון, יכולה להיות השפעה חיובית על ההנעה של התלמידים להגיע להישגים גבוהים במישור האישי והלאומי גם יחד.

### **המקרה של ניו זילנד: דוגמה חיובית**

ראוי לדעתי לציין את הנעשה בתחום הקוריקולארי בניו-זילנד. שם פותחה רשת מפורטת של סטנדרטים **עבור אלו שמעוניינים בתעודת הצטיינות לקבלת מלגות**, וחלק גדול מהעיסוק בסטנדרטים מרכז ברשת זו. הנהגים מחויבים להגיע לרמה גבוהה של ביצועים בכל התחומים כדי לקבל הכרה וקרדיטציה על רמת היכולות שלהם. עליהם להשקיע מאמץ ניכר בלמידה במוסדות השכלה ברמה גבוהה. מערכת החינוך בניו-זילנד משתמשת בהערכה מבוססת-סטנדרטים גם כאמצעי להערכת הישגי תלמידים ובתי ספר, וגם כאמצעי המכוון להצטיינות אישית. עידוד התלמידים לגשת למבחני הקרדיטציה להצטיינות בקצב שלהם וכן השגת הקרדיטציה להצטיינות בלימודים על ידי הצלחה במבחני הסטנדרטים, מהווה אתגר ממשי ומעלה את המוטיבציה ללמידה. המסלול להשגתו ברור לכל מורה ותלמיד, וכל אחד יכול לבנות את המסלול המתאים לו. זו היא בין השאר נוסחת ההצלחה של תהליך החינוך בניו-זילנד. מדינה זו מדגישה את הצורך בסטנדרטים לצורכים של הסמכה, למתן אישורים ותעודות אישיות, ולא כמערכת הבודקת, מבקרת או מנסה להכשיל את התלמידים או את המורים.

החינוך במדינה זו מונחה על ידי **תכנית לימודים לאומית עשירה ומגוונת** והיא מהווה את הציר העיקרי לתכנון הפעילות הבית ספרית. התכנית מציעה לאנשי החינוך חופש פעולה נרחב וגמישות שמאפשרים התאמה לצורכי תלמידיהם. בניו-זילנד הושג, כנראה, גם **השילוב הנכון בין תהליכי ההערכה והלמידה לקראת סטנדרטים ובין תכנית הלימודים הממלכתית**. מקומה של האחרונה נשמר כמובילה וכמכתיבה את תהליכי הלמידה ואת תכנון ההוראה של המורים, בזכות מספר תהליכים נכונים והם:

- להערכה הפנימית של המורים יש משקל משמעותי בהערכת הלומדים לקראת הסטנדרט. הערכותיהם מהוות גורם שמתחשבים בו גם בתהליכים של הערכה החיצונית.
- מערכות החינוך מבוססות-סטנדרטים של ניו-זילנד מפעילות מודלים גמישים ללמידה ומאפשרות למוסד החינוכי וגם ללומד היחיד לבחור את הסטנדרטים שאליהם הם מתכוונים לכוון את תהליך הלמידה שלהם.
- השימוש במגוון של מקורות (ולא רק מבחנים) כעדויות להישגי התלמידים מונע את





**State of Israel**  
Ministry of Education  
The Israeli Curriculum Center

وزارة التربية والتعليم  
السكرتارية التربوية  
مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية

**משרד החינוך**  
המזכירות הפדגוגית  
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

התופעה של למידה לקראת מבחן בלבד.

- ההוראות הברורות הניתנות על ידי מנחים חיצונים מכתבות רמות דומות של קושי, וסוג דומה של כשירויות, ובכך מאפשרות בחירה במגוון של נושאי למידה ומבטיחות אחדות ומהימנות בהערכה.

כמה רעיונות מוצלחים חברו יחד כדי להביא להצלחות במערכת החינוך של ניו זילנד:

- חופש בחירה רב יותר למורים וליחידים לבחור לעצמם את הסטנדרטים ולהחליט על קצב הזמן שמתאים להם כדי להשיגם. בחירה כזו תורמת לעידוד המוטיבציה ללמידה.
- מסגרת חיצונית למתן הסמכה ותעודות המעידות על כישוריו, הישגיו והצטיינותו של התלמיד בזיקה לסטנדרטים שבחר בהם יכולה להפוך את רעיון הסטנדרטים לגורם מניע לקראת הצטיינות אישית או כיתתית.
- מבחני הסטנדרטים לא יהוו גורם מאיים המשפיע לרעה על קיצוץ בתכנית הלימודים. ייתכן שמתן אפשרויות ההתאמה האישית, האפשרות לקבלת מלגות כספיות ובעיקר הבחירה האישית הופכים את המבחנים לגורם מאתגר המניע ללמידה מוגברת ולהרחבת הנושאים הנלמדים מתוך תכנית הלימודים.

כל אלו מעצבים בניו-זילנד מערכת חינוך מצטיינת שמובילה אותה להישגים גבוהים בקריאה, במתמטיקה ובמדעים וכמעט בכל תחומי הלימוד המוערכים על ידי מבחנים בין לאומיים.

בשנים האחרונות נמצאת ניו-זילנד בין שש המדינות המצטיינות במבחנים של חטיבות הביניים, ורק מדינה אחת נמצאת מעליה במבחני הקריאה. ההישגים הגבוהים בולטים גם במבחנים לגילים הנמוכים. המורים ואנשי החינוך זוכים לשבחים על תרומתם בכול הזדמנות. במהלך 15 השנים האחרונות הייתה ניו-זילנד בין שש המדינות הטובות ביותר בהישגי התלמידים במבחנים הבין-לאומיים בפיזה, במקצועות הבאים: קריאה, מתמטיקה ומדעים. בשנת 2001 היה הממוצע של הישגי תלמידים בשנה החמישית במבחני פיזה גבוה יותר באופן מובהק מהממוצע הבין-לאומי – 35% בניו-זילנד לעומת 25% בממוצע הבין-לאומי. כל אלו הופכים את ניו-זילנד ואת מערכת החינוך שלה מקור לגאווה לאומית ומקור להתעניינות ולמידה עבור מערכות חינוך ברחבי העולם. נשאלת השאלה מה היא התרומה של תכנית מבוססת-סטנדרטים המופעלת בניו-זילנד התורמת להישגים אלו.

### לסיכום,

רפורמות מבוססות-סטנדרטים הן כוח מניע בעל עוצמה. ניתן באמצעותן להניע תהליכי שינוי במערכת החינוך, במערכות חברתיות ולקדם יעדים לאומיים. מדינות רבות מאמצות גישות אלו, המשרתות בין השאר כוחות פוליטיים השואפים לריכוז של השפעה, וחיזוק עמדות ומעורבות בתהליכים חברתיים. אלא שתהליכי ההערכה והבקרה של הישגי התלמידים במדינות שבהן הופעלו רפורמות-מבוססות-סטנדרטים גרמו ברוב המקרים נזקים לאותם תהליכים שהיו אמורים לקדם.

מבחן ההצלחה להפעלת סטנדרטים חינוכיים ברפורמות חברתיות ובתכניות הלימודים הוא בשילוב הנכון בין רעיונות של שוויון הזדמנויות, של אחריותיות ושל שקיפות - לבין רעיונות מתקדמים על שונות בתהליכי חשיבה ולמידה של



**State of Israel**  
Ministry of Education  
The Israeli Curriculum Center

وزارة التربية والتعليم  
السكرتارية التربوية  
مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية

**משרד החינוך**  
המזכירות הפדגוגית  
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

ילדים, על ראיית הילד, צרכיו ואופני הלמידה שלו במרכז העשייה החינוכית, על שמירה של דיאלוג אותנטי ובלתי אמצעי בין מורה לתלמידו, ועל יצירת תנאים לרגעי למידה חווייתיים בחיי הכיתה. צריך להבטיח את התנאים הנדרשים לטיפול של תהליכי למידה משמעותיים ולעידוד המצוינות, הן אצל הלומדים והן אצל המורים. לנתב את התהליך כדי להפיק ממנו את יתרונותיו ולהימנע מפעולות העלולות להביא נזקים.



## נספח מספר 2

### פיתוח מבחני הישגים לבדיקת המידה שבה הושגו יעדי תכנית הלימודים או הסטנדרטים<sup>10</sup>

במערכת החינוך מתקיימים מעת לעת מבחנים מערכתיים רחבי היקף (באחריות ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך). מבחנים אלו נועדו ברובם לבדוק את המידה שבה הושגו יעדי תכניות הלימודים. על מנת שהמדידה החינוכית תהיה איכותית ואמינה, יש חשיבות עליונה ל"הפרדת הרשויות" ולחלוקת תפקידים בין ראמ"ה ובין משרד החינוך. החלוקה הנכונה בעיני ראמ"ה היא זו המתקיימת כיום שלפיה משרד החינוך הוא הגוף הקובע את תכניות הלימודים, יעדי הלמידה והסטנדרטים בתחומי הדעת השונים, וראמ"ה עושה ככל יכולתה לפתח מבחנים בהלימה לתכניות לימודים אלו. החשיבות מתחדדת עוד יותר כאשר לוקחים בחשבון את העובדה כי מטבע הדברים ומכוון שרבים במערכת החינוך מרגישים מאוימים מן המבחנים רחבי היקף, הופכים התכנים בנבדקים במבחנים הללו למשפיעים על תוכני ההוראה בפועל. לכן חשוב להקפיד כי יעדי הלמידה יוגדרו אך ורק על ידי הגוף האמון על ההוראה ולא על ידי הגוף האמור למדוד אותה. דבר זה יושג רק אם יוגדרו תכניות לימודים מפורטות ויעדי למידה ברורים ובהירים. האתגר של ראמ"ה טמון בבניית כלים שיוכלו למדוד באופן תקף את ההישגים ביחס ליעדים שהוגדרו. פרק זה יתאר את האופן שבו ראמ"ה מתמודדת עם אתגר ייחודי וחשוב במעלה זה.

מבחנים רחבי היקף המתקיימים במערכת הם על פי רוב מבחנים מסכמים בתחום דעת נתון, המועברים בתום הליך לימודי (למשל סוף שנת לימודים או סוף חטיבה) ומיועדים לכלל התלמידים או למרביתם (כגון: מבחני הבגרות בחטיבה העליונה ומבחני המיצ"ב בחטיבת הביניים ובבתי הספר היסודיים) או למדגם של התלמידים המייצגים את כלל התלמידים (כגון המשוב הארצי המדגמי). מבחנים אלו, מעצם הגדרתם, מבוססים על תכנית הלימודים בתחום הדעת הנבדק במבחן ונבנים בהלימה מרבית לתכנית. השאיפה היא כי תהיה הלימה מרבית בין מפרט המבחן לבין תכנית הלימודים כך שהמבחן ישקף את תכנית הלימודים ככל האפשר (קרי, שתוקף התוכן של המבחן יהיה גבוה עד כמה שאפשר). פיתוח המבחנים הללו מלווה בבקרה, בהנחיה, בסיוע, ובאישור של ועדת היגוי. ועדה זו כוללת מומחי תוכן ונציגי מגזרים וגישות פדגוגיות שונות, ובראשה עומדת (על פי רוב) נציגות בכירה ממשרד החינוך (לעיתים זו, המופקדת על הוראת תחום הדעת) המכירה היטב את היבטי היישום של תכנית הלימודים. הוועדה אחראית על הגדרה מדויקת של מסגרת המבחן, גיבוש מפרט המבחן ויזוא ההלימה של תוכני המבחן לתכנית הלימודים. כך הוועדה מהווה גורם מכריע בתיווך שבין התאורטי (תכנית הלימודים) לפרקטי (המבחן), בין ההלכה למעשה.

קשיים ואילוצים שעשויים לפגוע בהלימה בין מפרט המבחן לבין תכנית הלימודים:

- א. המבחן המועבר לתלמיד קצוב בזמן ובמספר השאלות שאפשר לשאול וכנגזרת מכך המבחן מהווה רק מדגם של שאלות שאותן אפשר לשאול מתוך מרחב הידע בתחום דעת. באופן מעשי, בנוסח מבחן מסוים עלולים להיות נושאים (תת נושאים וכו') ומיומנויות המופיעים בתכנית הלימודים, שלא יכוסו בצורה מספקת.
- ב. ישנם כישורים ונושאים בתכנית הלימודים שמטבעם קשה לבדוקם או שאי אפשר לבדוקם כלל, או שאי אפשר לבדוקם במבחן מערכתי. זאת בשל מאפייני מבחן זה המועבר (על פי רוב) בנייר ועפרון ובו זמנית

<sup>10</sup> פרק זה נכתב על ידי ד"ר יואל רפ וגב' חני שילטון, ראמ"ה

**State of Israel**  
Ministry of Education  
The Israeli Curriculum Center

وزارة التربية والتعليم  
السكرتارية التربوية  
مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية

**משרד החינוך**  
המזכירות הפדגוגית  
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

למספר גדול של נבחנים והמוגבל בזמן. דוגמה לנושאים כאלו: כישורי הבעה בעל-פה, כישורי חקר שבדיקתם דורשת הליך ממושך ומעמיק, נגישות למקורות מידע, בחינת הקניית ערכים וכד'.

- ג. תכניות הלימודים נעדרות הגדרות מדויקות ומובהקות לגבי מידת החשיבות (או השוליות) של נושאים, תת נושאים, מיומנויות, ממדים ורמת עומק. בהעדר הגדרות אלו קשה לבקר האם המבחן משקף את ההדגשים של תכנית הלימודים אם לאו, וקשה להחליט על מינון הנושאים במבחן ובציוני המבחן.
- ד. תכניות הלימודים אינן מגדירות, בדרך כלל, את שיטת ההוראה וסגנון השאלות הנגזר ממנה, למשל במתמטיקה אין הגדרה אחידה של שיטת ההוראה שלפיה יש ללמד ושל סוג התרגילים הספציפי שאותם אמור התלמיד לדעת לפתור. שוב, בהעדר הגדרות כאלו ההחלטה על מינון בין סוגי שאלות שונות מתקבלת על ידי ועדת ההיגוי של המבחן.

על מנת להקל בעתיד על הליך פיתוח המבחן ולהקטין את דרגות החופש של ועדת ההיגוי בהליך קביעת המפרט של המבחן מומלץ כדלהלן:

- א. תכניות הלימודים צריכות להציג גם את מידת החשיבות של הנושאים השונים (וכן של תת הנושאים ומיומנויות החשיבה) ושל המטרות והיעדים הכלליים והספציפיים כך שמפתחי המבחנים יוכלו לשקף את אותם הדגשים במבחן.
- ב. תכניות הלימודים יספקו דוגמאות קונקרטיות לשאלות או לפריטים הבודקים מטרות ויעדים אופרטיביים מתוך תכנית הלימודים. דוגמאות אלה יספקו מידע לגבי צורות תשאול או דרכי בחינה ראויים ומועדפים על המשרד.
- ג. תכניות הלימודים יספקו מידע לגבי רמות החשיבה וההתעמקות המצופות בתכנית.
- ד. רצוי ללוות כל תכנית לימודים במיפוי מסגרת=העל של תחום הדעת (רשימה מתומצתת של התכנים והמיומנויות) המאפשרת לפתח פריטי מבחן או למפות אותם בדיעבד.

ראמ"ה כגוף האמון על המדידה וההערכה במערכת החינוך אינו רואה עצמו כגוף הקובע את הסטנדרטים או את המטרות והיעדים של תחומי הדעת השונים במערכת החינוך, אלא רק מפתח כלים להערכת מידת השליטה של התלמידים בתחומים אלה. לפיכך, חשוב שמשרד החינוך והאגף לתכניות לימודים יגדירו את המטרות המפורטות (כישורים ותכנים) המגדירות בבהירות מה תלמיד צריך לדעת ומה עליו להיות מסוגל לעשות והם יאפשרו לקבוע את רמת השליטה של התלמידים בתחומי הדעת השונים.