

אוטונומיה פדגוגית והערכה חלופית

מפגש עם פרופ' אדם ניר, לשעבר ראש החוג לחינוך באוניברסיטה העברית, 19.9.2016

הנחה: ד"ר איתי אשר, מ"מ המדען הראשי

תיעד: איתי בן ארצי, אגף בכיר תכנון ואסטרטגיה

משתתפים: 20 איש מיחידות שונות במטה המשרד + 2 ממחוזות ירושלים ומנח"י.
בין המשתתפים – מנהל מנה"פ, יו"ר מזה"פ, שתי מנהלות אגפים, שני מפמ"רים.

פתיחה – בכנסי מנהלים השנה ובשנה שעברה עלו שני סוגים סותרים של "חריקות" ביחס לאוטונומיה בית ספרית ברפורמת למידה משמעותית:

- א. שנה שעברה - "מלכודת הריכוזיות" (אדם ניר ושות' 2016) – סתירה בין ההצהרות על גמישות לבין מה שקורה בפועל, שהמפמ"רים לא מאשרים יזמות של בתי ספר
- ב. השנה – "פעילות יש – למידה אין" (איריס טבק בהד החינוך מ-2009). הלמידה המהנה לא מובילה לפיתוח מיומנויות ויש אינפלציה בציונים בגלל לחץ להעלות זכאות

התייחסויות הדוברים:

- א. תהליך למידה של אנרגיה. תהליך של חקר בבי"ס יסודי שהתבטא בבניית תנורי שמש. כל ההערכה של תהליך הלמידה נעשתה ע"י התלמידים באופן עצמאי – האם הם משיגים את התוצאות הרצויות שהם בחרו לעצמם. התלמידים נדרשו להמליץ את התהליך ולהציגו בפני מורים/הורים. הפיקוח ידע על תהליך הלמידה, שהוגדר כחופי כיתתי, ברוח ביה"ס. לא היה מבחן בסוף התהליך. היו ילדים שהצהירו שלא הצליחו לעמוד ביעדים שהציגו לעצמם ונדרשו להסביר מדוע.
- ב. הפער בין רמת ההצהרה למה שניתן לעשות בפועל – "חשבנו כל הצוות החינוכי יחד על מה ניתן לעשות במסגרת הייחודיות. יזמנו תכנית מאוד יפה, שלא הסתדרה עם מה שהרשות רצתה."
- ג. בבית ספר יסודי בו לימדתי בעבר היו הרבה מאוד דרכי הערכה חלופיות. להערכת האוטונומיה הזו היתה מאוד משמעותית. לאחר מכן, בתיכון (סלקטיבי) בו לימדתי הייתה ייחודיות ולכן ניתן היה לבצע הערכות חלופיות. המשרד לא התערב.
- ד. מבחן בע"פ באנגלית מעצם טבעו הוא סוג של הערכה חלופית. התלמידים הוערכו ע"י קריטריונים, הרבה שנים לפני ההצהרות של המשרד על הרפורמה או הערכה חלופית. בפועל תלמידים לא לומדים לדבר אלא מתכוננים למשהו מאוד ספציפי. זה הופך להיות רע הכרחי. הציונים כולם מאוד גבוהים ולא משקפים את מידת הידע של התלמידים באנגלית. גם במי"צ ב אין הערכה של דיבור (negative washback) – המבחן מכתוב את אופן הלמידה, ולוקח אותה אחורה. יש הרבה אוטונומיה, אך המבחן מכתוב ומעכב הערכה חלופית ולמידה מגוונת. הערכה חלופית זה דבר יקר – משאבי זמן, תקציב, כ"א.
- ה. במתמטיקה יש פחות עניין של הערכה חלופית כיוון שאין 30:70 לא ב-4 ולא ב-5 יח"ל. עם תלמידים שאינם לומדים ל-4/5 למורים יש שאלון בו יכולים לקבוע את הדרך להערכת הישגים של אותם תלמידים. למשרד אין דרך לבדוק האם הציונים טובים ומהימנים. הרושם שיש אינפלציית ציונים שם. לדוגמה, מכיר ב"ס אחד החליט שהתלמיד יוכל להגיש עבודה על אוסף שאלות. אם הוא מגיש עבודה הוא מיד מקבל 85. 15 הנקודות הנוספות מתייחסות לביצועים של התלמיד בשיעורים. המורה הממוצע חסר כלים לבחון באופן אלטרנטיבי – אולי דורשים מהמורה לתת יותר ממה שהוא יכול לתת.
- ו. הזמינו מפמ"ר לביקור בבי"ס והראו דוגמאות לכרזות שמנתחות יצירות. המפמ"ר תיאר סיטואציה של "אור בעיניים" – התלמידים מאוד נהנו מהלמידה, אך לא עשו שימוש בכלים ספרותיים לניתוח היצירה. באותו מגזר בבי"ס אחר, מדריכה סיפרה שהניתוח של יצירות

- ספרותיות היה בין-תחומי (שימוש באומנויות). השחרור לשימוש בתחומים נוספים הביא ליצירתיות רבה יותר ומעורבות גבוהה יותר גם של המורה.
- במגזר אחר תלמידה עשתה ניתוח ספרותי בחיבור לעולמה הפרטי של התלמידה. רמת הלמידה לדברי המפמ"ר לא נפגעה. לא בטוח שכל החלופות האלו שוות זו לזו – צריך להתאים את ההערכה החלופית לרמת התלמידים. יש לנו את שתי התופעות (החיובית והשלילית) של אוטונומיה בהערכה חלופית. זו הזדמנות פדגוגית אדירה והיום אנחנו מסתכלים על זה כך. לפעמים באותו מקצוע ניתן למצוא כמה דרכים שונות להערכה חלופית – למשל חקר או תלקיט. זה מעלה שאלה דומה. זה נכון לכל המקצועות של רוח וחברה.
- ז. בהכשרת מורים אנחנו מאוד ממליצים לעבור לפרויקטים של PBL. הפרויקט האחרון שעולה בעיני רוחי היה בסמינר שחקר שואה. התלמידות הקימו תערוכה מדהימה. המחוננים שנבנים בסמינרים ובמוסדות להכשרת מורים לא אחידים ולא טובים דיו. חשוב לעגן את ההערכה בציון כמותי.
- ח. כיתה י' לומדת היסטוריה. בתור מורה של מחוננות ומצטיינות, הדרישות תואמות לכיתה הזו. לא ניתן לשכפל הערכה חלופית שהייתה בכיתות ברמה אחרת. כמורה אני יכולה להגביר דרישות ולנהל תהליך למידה הלך ושוב. התלמידות מדווחות שהן יודעות על התחום שהן חקרו, והן חשו שהן לא יודעות מספיק ידע כללי. אתגר נוסף - הציון של מורה אחת על תלמידה X היה שונה לו ניתן ע"י מורה שניה, בכיתה רגילה ולא מחוננות.
- ט. ישנה תפיסה שההערכה החלופית ב-30% בוחנת מיומנויות שלא נדרשות ב-70% וזה לא בהכרח נכון.
- סיפור א' – מדריכה סיפרה שניתנה לתלמידה לעשות עוגה של הר סיני ללימוד מורשת ישראל.
- סיפור ב' – תלמידה שלמדה יחידת לימוד על "אמונה בשעת משבר". היא עשתה סרט על אביה שהחלים מפגיעת טרור וחלה לאחר מכן במחלת ALS. הסרט הוצג בפני מורי מחשבת ישראל ושימש כדוגמה להצלחה של ההערכה החלופית.
- גם כאן ניתן לראות את הפערים באיכות בין החלופות השונות בהערכה.
- י. במחקר שערכתי גיליתי שמורים בכירים למדעים טענו שצומצמה להם האוטונומיה – חייבו אותם ללמד לקראת מבחן ולא התאפשר להם ללמד בדרכם. ובמקרה הזה היה להם את הכלים לעשות זאת בצורה איכותית. זה היה לפני ימי הרפורמה.
- אפיינו טיפוס מורים בהקשר של אוטונומיה. רוב המורים היו בעד אוטונומיה, אך היו מעט מורים שלא הביעו עניין באוטונומיה, מסיבות שונות. יש שונות בין המורים – יש כאלו שנוח להם להעביר חומרים מוכנים שניתנו להם ללמד. לא כל חלופה בהערכה היא אוטונומיה אם אנחנו כופים חלופה מסוימת.
- יא. כמנהלת נהניתי מאוטונומיה מאוד רחבה, בזכות צוות מורים חזק, פיקוח מאוד מאפשר. הרשות המקומית נתנה יד ותמכה. זה קרה כל עוד הדברים הגיעו עם תכנית סדורה, להבין מה נדרש מהמורים. לא ניתן לתת אוטונומיה ללא הדרכה. נדרשת הדרגתיות.
- יב. עד לפני כשנה ניהלתי בי"ס, עוד לפני הרפורמה התחלנו תהליך עם יורם הרפז, והרפורמה היתה עבורנו הזדמנות ולא איום כמו שחווו בתי ספר אחרים. דווקא אז היתה לנו חוויה לא נעימה, כי הוצאנו תכנית מן המגירה בין תחומית בעיתוי מוקדם מדי והתכנית נגנזה [ע"י הפיקוח? מפמ"ר? לא ברור]. היום אנחנו במקום אחר, אנחנו צריכים לייצר מנגנון לבקרת איכות של ההערכה החלופית. כלי שיסייע למנהלים לבנות את המנגנון. [אריאל – מנגנון רגולציה עצמית יכול להיות רעיון]
- יג. מאד מתחברת לשונות שאתם מדברים עליה – בין בתי"ס, מורים, תלמידים – קוגניטיבית, סוציאוקונומית ועוד. שני סיפורים על שונות – מורה בבית ספר אחד חשבה שהשלושים אחוז יאפשרו לה ללמד תכנית חדשה במדעי המוח עם יומן רפלקטיבי, אבל לא יכולה כי צריך ביוחקר. דווקא במאמר שלכם הביוחקר מהווה דוגמה טובה להערכה חלופית איכותית. סיפור שני – מרגע שדובר על העברת המעבדות לשלושים אחוז מיד המנהל התחיל לתכנן איך הוא מנצל את חדר המעבדה לצרכים אחרים. מה עושים עם השונות ברקע סוציאוקונומי? זה

- מעלה את שאלת הערכה פנימית לעומת חיצונית. בסופו של דבר יצטרכו איזשהו מדד כדי שמוסדות ההשכלה הגבוהה יוכלו להשתמש בהם.
- י. הייתי מדריכה שנים רבות במחוז למקצוע העברית ואני מובילה את ההשתלמיות של הלמידה המשמעותית. יש לנו תכנית מאוד מובנית. במהלך החשיפה שלי למדריכות ומורות עולה אמירה – יש ציפייה ממורים ומנהלים שהציון של ההערכה החלופית יהיה גבוה יותר. זו אוטונומיה מוגבלת – יש התערבות בהערכה, גם אם היא קונקרטיה ויסודית.
- טו. בשנתיים האחרונות אנחנו מנסים להגיע לשטח-אנו שומעים שתי אמירות קיצוניות – "אוטונומיה לא מקבלים, אוטונומיה לוקחים. אני יכול לעשות מה שאני רוצה." מצד שני עולות אמירות ש"המשרד מאוד מגביל את האוטונומיה".
- טז. תכנית פורצת דרך שמתנהלת כבר 8-9 שנים. נקראה בעבר פיילוט חקר והיום היא נקראת תמר. ממירה היבחנות בחקר בהיקף של 2 יחידות. התכנית נבנתה טרם הרפורמה ונבנתה מאוד בקפידה. שנה של תכנון ופיתוח מקצועי, פיתוח מקצועי – ורק אז יצאה לדרך. בניגוד למה שקורה לפעמים היום. היא צמצמה את תכנית הלימודים. האוטונומיה הייתה בכך שהמורים נדרשו ללמד תכנית לימודים מצומצמת יותר. רק הערכה אחת הייתה בפיקוח המפמ"ר. 50% היו ציון ו-50% היו למידה בדרך חקר. רבים בוחרים שלא להיכנס ללמד בתכנית בגלל שנדרשת הרבה מאוד השקעה. שוב אנו חוזרים לכך שתלמיד שהוערך בתמר ותלמיד שהוערך בשיטות הסטנדרטיות – לא ניתן להתייחס לציון שלהם באופן זהה, זה לא הוגן.
- יז. איתי - בתקופה שהשר פירון התחיל את תפקידו העברתי סקר למורים ששאלתי אותם איך הם רוצים לראות את הרפורמה בבגרויות. הסקר רץ ויראלית ברשת וענו עליו בערך 1,000 מורים ומנהלים. אחד הממצאים הבולטים המפתיעים היה שאף אחד לא רצה 100% הערכה פנימית. הקולות היו יותר בכיוון של חיזוק ההערכה הפנימית, בלבד. וזה בניגוד להלך הרוח לצמצום מספר הבחינות החיצוניות (בגרויות) ל-4-5 בלבד. ההסבר של אבא שלי ז"ל (מרכז מגמת אמנות פלסטית בתלמה ילין) - בהערכה החלופית המורה בעצם נותן ציון לתלמיד שמשקף מאד את האופן שבו המורה הנחה את התלמיד. עד כמה המורה היה טוב בעבודתו. אז הפיתרון שנהגה היה שאולי הערכה חלופית תהיה חיצונית, וההערכה הפנימית תהיה בהיבחנות. כלומר – הבקרה תהיה ע"י עמיתים מבתי"ס אחרים (כמו בהערכת פרויקטים באמנויות ובמקצועות טכנולוגיים).
- יח. אדם ניר – שמענו סיפורים דומים למה שעלה בחדר במהלך המחקר בעשרים השנים האחרונות. להלן ריכוז הרהורים לגבי הסוגיות השונות שעלו:
- a. אוטונומיה – אוטונומיה הוא מושג קשה להגדרה. למען האמת אין הגדרה אחידה לכך בספרות שעוסקת במדיניות חינוך. השונות היא אדירה. כן ניתן לומר שאוטונומיה אין פירושה היעדר גבולות. אך הדיון על הגבולות עצמם תלוי במערכת, בתפיסת עולם של מדיניות.
- באופן עקרוני אוטונומיה היא לא מטרה, אלא אמצעי. היא אינה יעד. אמצעי למה? קשה מאוד להניח שאנשים שיושבים בבניין לב רם יצליחו ליצר תכנית רלוונטית לתלמיד כיתה ג' בדימונה. לכן ההיגיון של אוטונומיה הוא שהיא מאפשרת לנו להגביר את רמת הרלוונטיות וההלימה של הלמידה.
- במערכת החינוך הישראלית צברנו הרבה נסיונות של ביזור/אוטונומיה. ניתן לתת להם ציון בינוני ומטה מבחינת האפקט/הצלחה. כאשר אנו מדברים על ביזור במערכת חינוך ריכוזית זה שינוי בסדר גודל גדול מאוד. הרבה מהטרמינולוגיה שלה היא עדיין של מערכת ריכוזית. ברירת המחדל שלנו הוא ההיגיון המרכזי. למה זה חשוב? מאוד קשה לנו להשתחרר מהדבר הזה – כבני אדם, כחברה. התחושה שלנו היא שאם לא נשגיח ונוודא שהדברים קורים כמו שאנחנו רוצים שיקרו תהיה קטסטרופה. ואז מי יהיה אחראי?
- מצד אחד אנחנו לא יכולים להיות אטומים לרוחות הפלורליזם, ומצד שני אנחנו מפחדים מהשונות. בבי"ס מסוים יעשו מזה מטעמים וזה יצליח ואצל אחרים יעשו פחות. והחשש שלנו הוא שנאבד שליטה.

צריך לזכור שמערכת חינוך היא מערכת שמתאפיינת בחיבורים רופפים. בסופו של דבר מה שקורה מאחורי דלת הוא לא בשליטתנו. החיבורים הרופפים קורים גם בתוך המשרד. יש הרבה מאוד אגפים שמייצרים תכנים מצוינים, אבל לא מתכתבים אחד עם השני. כל אחד מנסה לשווק את מרכולתו לבתי"ס. ואז בתי"ס מתמודדים עם עומס של תכניות שייטכן וסותרות. יש כאן תופעה של ריבוי מקביל של יוזמות שמגיעות לבי"ס. כאשר הן לא מסונכרנות מתחילה בעיה. המנהלים מודעים יותר מאיתנו לבעיית החיבורים הרופפים – ולכן לעיתים בוחרים לעשות מה שהם רוצים. בין ביקור לביקור של המפקח אני אעשה מה שאני רוצה. לכן, גם אם לא נעשה כלום, האוטונומיה שם. ואז המשרד נכנס עם כל מיני תכתיבים שמעידים על כך שהמשרד רוצה לחוש מידה מסוימת של שליטה

b. אוטונומיה והערכה – במידה מסוימת יש כאן אקט של ניסיון לשמר שליטה. חוק קמפבל – כאשר בהקשרים חברתיים העובדים הם הנושאים באחריות לשיפור התוצר והשיפור מוערך במדד מספרי פשוט, הביצוע אמנם ישתפר לפי אמות המידה של המדד, אבל הביצוע הכולל יידרדר.

כל הנושא של למידה למבחן, הודעות לתלמידים שמבקשות מהם להיעדר לקראת המיצ"ב או חוסר נגיעה בתכנים שלא נבחנו עליהם. אנו מודדים את מה שאנחנו יכולים למדוד. כדי לשפר את המהימנות אנחנו לפעמים פוגעים בתוקף. אנחנו מודדים את מה שקל ואפשרי למדוד. איך מודדים ערכים? אבל זה לא הכל או כלום – השאלה היא של איזונים. וברגע שנתנו חופש – בל שנופתע שכל אחד לוקח את זה למקום שלו.

c. רגולציה ואמון – יש כאן רמה ממונה. עד כמה היא סומכת ומאמינה שהדברים מאחורי דלת הכיתה יקרו באופן שהיא מאמינה שנוכח שיקרו. אחד הדברים שגורם לנו להאמין באנשים זה היכרות אישית. מה קורה שלוקחים אמון ומלבישים את זה על היררכיות לאומיות? הבסיס האישי נעלם. לכן, אנחנו מנסים לייצר תחליפים באמצעות סטנדרטים שייצגו את הרמה הממונה בכיתה, אל מול המורה שאנחנו לא מכירים/מאמינים בה. הרבה מהאנשים לא רוצים אוטונומיה מסיבות של נשיאה באחריות. במערכות ריכוזיות למנהלים ומורים יש חוויות לא נעימות בעקבות הצהרה על אוטונומיה. צריך לדבר על איך מעודדים אמון. האתגר הוא לייצר מנגנון של אמון מבלי ששני הצדדים מכירים זה את זה.

d. הערה מהקהל - יש מתח בין האחריות שלנו על ההשכלה (ידע), לבין ללמד איך ללמוד. אני מתקשה להצטרף למדיניות שמצהירה על הפסקת המדידה.

e. אדם – לא צריך לבטל את המדידה – היא תנאי למדיניות אוטונומית. השאלה איך מעצבים את מדיניות המדידה.

רוב המדינות במחקר המשווה הן מבוזרות במהות שלהן. העובדה הזו משפיעה על הלך הרוח ודפוס ההתנהלות בעניינים של מדידה. פינלנד היא יוצאת מן הכלל (מרכזית וביזורית במקביל).

יח. אריאל - אוטונומיה והערכה חלופית לא בהכרח הולכים יחד. האוטונומיה יכולה להתבטא בהרכב הציון (במקביל לכך שכל דרכי ההערכה הן אחידות, למשל). אוטונומיה בדרכי ההערכה היא צירוף שאינו הכרחי. אוטונומיה לא סותרת בדיקה ומדידה. עבור מנהלים טופס נוסף שיש למלא נתפס כ"פגיעה באוטונומיה". האם זו באמת חוויה של פגיעה באוטונומיה. האם עומס זה פגיעה באוטונומיה. אולי צריך לפתח את הדיון על "שטחים של אוטונומיות". האם מי שלא נתפס כאוטונומי הוא שמרני? אפשר להיות סופר מתקדם ולהחליט שאין אוטונומיה בתכנית הלימודים. אני עייף מהצירופים והדיון על האוטונומיה. הדיון היום ריענן.

י. אית-

a. אחד מחברי צוות המחקר הבינלאומי שאדם חבר בו מפרסם ספר מסכם (ביניים) בנושא האוטונומיה. זה בשלבי תרגום סופיים, וזה יגיע למקבלי החלטות במשרד.

b. בעוד שבוע תוצג התמונה החינוכית ככלי ניהולי למטה + פרופ' רון קנת. מוזמנים.

c. ראינו כאן בעיה של מודל היברידי שנוצר כדי לאזן – גם אחריותיות והעלאת זכאות לבגרות וגם הערכה חלופית-פנימית-משמעותית – יש לחץ עצום לאינפלציית ציונים בהערכה החלופית-פנימית.

d. חדשנות כפזיה – יש דברים טובים ויפים שהמטה רוצה לקדם בשטח. אנחנו באמצעים של כפייה ותמריצים מנסים להביא את ביה"ס להשתנות. אם תפיסה העולם של המנהל והמורה לא תואמת זה פשוט לא יקרה. מתקיים תהליך של חשיפה והכשרת הלבבות, אך ביה"ס לא יכול להכיל את כל הדברים האלו. רפורמת הלמידה המשמעותית נכנסה באופן אחיד וללא הדרגתיות – עצם השינוי הזה הוא נוגד אוטונומיה (שזה מקור אדיר לאיבוד אמון).