

הכשרת מורי השפה בתכנון המבחן המשופר

אמירה רום

צורך תכנון נכון של המבחן, בנייה נכונה והפקת לקחים משמעותית, על המורים להשתלם בנושא בצורה יסודית. חשוב שלמורים במסגרות השונות יוקנו כללים אחידים לבניית המבחן, בהתאם למטרות משותפות ולעקרונות זהים. כך ניתן להבטיח הערכה אחידה במסגרות האולפן השונות. במאמר זה מוצגת דרך בהכשרת מורי השפה בבניית המבחן בכתב, שהוא כלי ההערכה המקובל ביותר.

הכשרת צוותי הערכה – דרך להתמקצעות המורה

להערכה תפקיד נרחב במישור הפדגוגי והניהולי של המסגרת החינוכית. היא חלק בלתי נפרד הן מתהליך ההוראה-למידה והן מההתנהגות הפרופסיונלית של המורה, והיא מהווה כלי מרכזי לתכנון ובקרה במערך הלימודי (נבו, 1998). לפי לוי (1990), פעולות הערכה המתבצעות על-ידי גורמים מרכזיים (צנטרליסטיים), כמו השתלמויות מורים, פיקוח והדרכה, הן מזדמנות ובלתי קבועות, ולכן על בית-הספר – או האולפן, במקרה שלנו – לבנות דפוס פעולה בתחום ההערכה הבית-ספרית, התואם את צרכיו כבית-ספר/מוסד לימודי אוטונומי. לשם כך יש לבחון מיהם צרכני ההשתלמויות בבתי-הספר, מהם צרכיו המיוחדים של כל אחד מהם, ואיך ניתן לקדם את הטמעת ההערכה בבתי-הספר על-ידי בניית מערך הנחיה התואם את צורכיהם של הצרכנים השונים (מצר ורום, 2002).

כדי ששינויים מערכתיים במסגרות חינוכיות יעלו יפה, הם חייבים להיות מגובים על-ידי ההנהלה, לנבוע מתוך צרכים אמיתיים של המערכת ולהקיף את כלל הגורמים והמרכיבים (ישי, 1993). כאשר צוותי הניהול אינם מחויבים לתהליך – סופו של התהליך להתמוסס. לכן, השלב הראשון בהכשרת המורים לשיפור דרכי ההערכה הוא גיוס הצוותים הניהוליים (מצר ורום, 2002).

לוי (1990) וכן נבו (1994) מדברים על תחום ההערכה כאחד מביטויי האוטונומיה הבית-ספרית. לפי רשף (1987), חשוב שבית-הספר האוטונומי יפתח בתוכו מדור להערכת הישגים, המיועד למורים המקבלים הכשרה מקצועית בנושא, ושהוא יפעל תוך הסתייעות בגורמים מקצועיים. לדעת רשף, על בית-הספר למנות איש סגל בעל הכשרה מתאימה שירכז את פעולות ההערכה, ועליו תהיה מוטלת האחריות לכוון את הנעשה בתחום זה. לפי לוי, מינויו של רכז הערכה בית-ספרי מהווה צעד ראשון בפרופסיונליזציה של תחום עיסוק זה, והוא עשוי לתרום לשיפור איכותן של פעולות ההערכה ואף לניצול ממצאיהן לשם הגברת

ד"ר אמירה רום היא אחראית פדגוגית על תוכניות ופרויקטים בהערכה, ביחידה לעובדי הוראה באוניברסיטה הפתוחה. עוסקת גם בהוראת עברית כשפה שנייה.

היעילות של העבודה בבית-הספר. גם רוזנר ומור (1998) ממליצים שלתקן בית-הספר יתוסף מומחה מתחום ההערכה.

לפי בן-פרץ (1998), הערכת הישגים בית-ספרית עשויה לשרת בצורה יעילה וטובה את חיזוק האוטונומיה הבית-ספרית, המבוססת על יכולת מקצועית של המורים כמתכננים וכמעצבים את דרכי הוראתם. גם לוי (1990) רואה בהשתלמויות המורים אחד הצעדים הראשונים בפיתוח אוטונומיה בית-ספרית.

רז (1998) טוענת שבאופן מסורתי, חלקם של בתי-הספר והמורים גדול יותר בפעולות הערכה מאשר בהכנת תוכניות לימודים, שכן הכנת כלי הערכה נחשבת באופן מסורתי חלק מעבודתו של המורה. מצד שני, ההכשרה שקיבל המורה בהכנת מבחנים וכלי הערכה אחרים היא מעטה. עקב מציאות זאת מן הראוי לחזק את פעולות ההערכה הבית-ספרית ולהרחיב את היקף הכשרתו של המורה בתחום ההערכה. פעולה כזאת תקטין את הנתק שבין ההערכה לבין ההוראה והלמידה. רז מציעה דגם השתלמות שבו המורים מלמדים בפועל בכיתה, והחומרים שבהם עוסקים בהשתלמות משולבים בעשייה מיידית בכיתה. לטענת רז, המורה מסוגל לפעול כאיש מקצוע בעל ידע גם בתחום ההערכה, אם תופקד בידו הסמכות. זילברשטיין (1992) סובר, שחשוב להוציא את המורים מן הסד הצר והמצמצם של תפיסת משמעות אחת ויחידה של ההערכה כהערכת הישגים. ברפרטואר של המורה המקצועי, על ההערכה להופיע בהקשרים מגוונים, ככלי מקדים לפעילות בכיתה, ככלי המשמש לפעילות אינטראקטיביות בכיתה וככלי להסקת מסקנות ולהפקת לקחים לאחר הפעילות בכיתה.

הכשרת מורי שפה בבניית המבחן המשופר

מסגרת האולפנים שונה, מבחינות אחדות, מהמערכת הבית-ספרית הרגילה, הן מבחינת מבנה המסגרת והן מבחינת אוכלוסיית הלומדים. למרות זאת, כאשר מדובר בהכשרת המורים בנושאי הערכה, אין הבדל משמעותי בין צורכיהם לבין צרכי מורי השפה במסגרות החינוכיות האחרות.

גם בתקופה שבה עוסקים בנושא החלופות השונות למבחני הישגים, המבחן עדיין ממשיך להיות כלי הערכה מרכזי (מצר ורום, 2002). להכשרת המורים בבניית המבחן המשופר יש חשיבות ראשונה במעלה בהבטחת תקפות ההערכה ומהימנותה. המטרה היא להבטיח דיוק בהערכה גם כשישנו מעריך אחד בלבד, מאחר שהעדר דיוק יוצר שונות לא רלוונטית בציוני התלמידים, ועל כן פוגם בתקפות ההערכה. ככל שמבחן בנוי בהירות רבה יותר, כן ניתן להפיק ממנו מדגמי שפה (כלומר, דוגמאות לדרך השימוש בשפה אצל הנבחן) מוגדרים יותר ולהסיק ממנו מסקנות מבוססות יותר (Selinger & Shohamy, 1989).

לצורך תכנון נכון של המבחן ולצורך בנייה נכונה והפקת לקחים משמעותית, על המורים להשתלם בנושא בצורה יסודית ומעמיקה. השלבים השונים בתכנון המבחן המשופר כבר הוצגו בפירוט במסגרת זו (רום, 2001). דובר שם על חשיבות עבודת הצוות והחשיבה המשותפת בתכנון כלי ההערכה ועל חמישה שלבים בבניית המבחן: תכנון המבחן בעזרת טבלה דו-ממדית המשלבת בין מטרות לתכנים (תוקף המבחן), בניית המבחן והתשובות/ המחווה, בדיקת המבחן (מהימנות הבדיקה), הסקת מסקנות, ותיעוד.

חשוב שלמורים במסגרות השונות יוקנו כללים אחידים לבניית המבחן, בהתאם למטרות משותפות ולעקרונות זהים. כך ניתן להבטיח הערכה אחידה במסגרות האולפן השונות ולפתח יכולת לחלוק בידע הנאסף במסגרות השונות ולהשתמש בו במסגרות אחרות.

בעקבות בניית בסיס משותף של ידע לא תאלץ כל מסגרת לימודית לעבוד בנפרד, ולפעמים במקביל, על בניית כלי הערכה לאותם הנושאים, אלא ניתן יהיה לפתח מאגר של כלים כאלה (ראו בהמשך), להיבנות ביחד בראייה מערכתית, למזג את הידע הקיים ולהעצימו ולהאדיר את תפקידו של המורה כתורם ידע לכלל המורים וכמפיק ידע.

ראיית השפה כאמצעי תקשורת המכיל בתוכו מיומנויות שונות ומגוונות (הבנת הנקרא, הכתיבה, הדיבור והבנת הנשמע) מחייבת הכשרת מורי השפה לתכנון מבחנים הכוללים מיומנויות אלה. מטלות המבחן חייבות להיות אותנטיות ותקשורתיות, ושומה עליהן לבדוק אם אכן הושגו המטרות שבבסיס תוכנית הלימודים האולפנית. לא כל מיומנויות השפה ניתנות להיבדק באמצעות המבחן הסטנדרטי (מבחן נייר ועיפרון), והדרכים השונות להערכה באמצעות מטלות מגוונות כבר הוצגה בעבר (רום, 2001); אך במאמרנו זה מוצגת הדרך בהכשרת מורי השפה בבניית כלי הערכה המקובל ביותר – המבחן בכתב.

שלב 1: הכשרת מורי השפה בהכנת מבחנים והערכתם

הכשרת מורי השפה בנושא המבחן מתבצעת בשלבים אחדים:

שלב א': הכשרת מורים מובילים שירכזו את נושא ההערכה ויובילו את תהליך בניית המבחנים במסגרת הלימודית. המורים המובילים חייבים להכיר את התאוריה שבבסיס מבחני השפה, את האפשרויות השונות בבניית המבחנים, את הקשר בין אופי המטלה לאופן הביצוע, את הסוגים השונים של פריטי המבחן ואת אופי מיומנות השפה שכל אחד מהסוגים הללו אמור לבדוק (Tarone, 1988; רום, 1999). המורים המובילים חייבים להתמחות גם בדרכים לשילוב ההערכה בתוכנית לימודי השפה: לדעת מהם הצמתים הלימודיים שבהם משלבים את כלי הערכה, מה חשיבותם של צמתים אלה, מדוע דווקא יש לעשות שימוש במבחן ככלי הערכה, מתי יש להזדקק למבחן בכתב, מתי עדיף מבחן בעל-פה וכד' (רום, 2001).

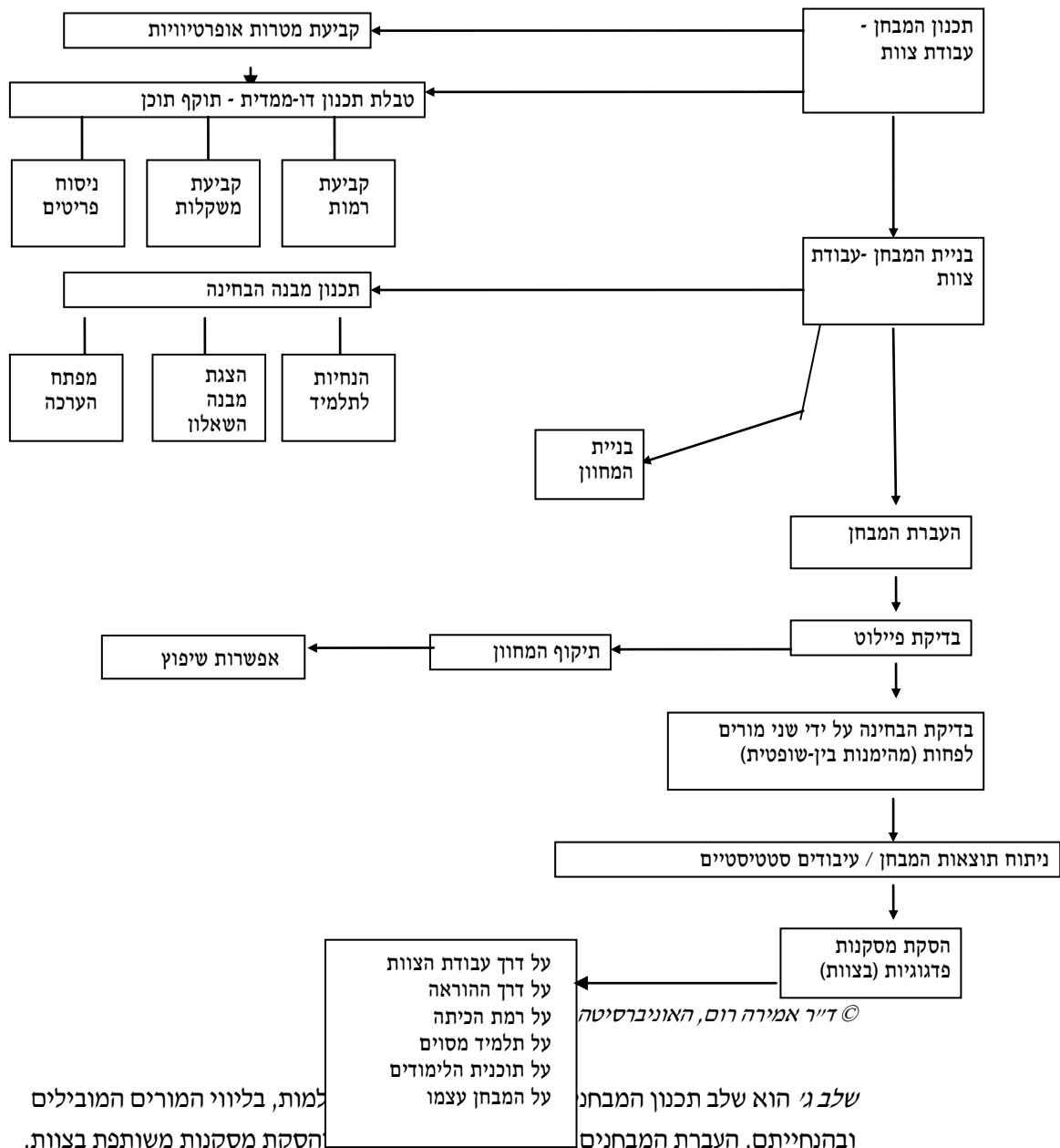
שלב ב': הכשרת כלל המורים בנושא תכנון המבחן ובנייתו ובניית המחווון למבחן, תוך התנסות מעמיקה בבניית מבחנים וביקורת על מבחנים ומחווונים קיימים; התנסות בשטח והסקת מסקנות.

בתרשים מס' 1 להלן מוצגים השלבים השונים המרכיבים את תהליך בניית המבחן המשופר, שלבים שכל מורה חייב להכירם לעומק ולהתנסות בהם. ההשתלמות בנושא חייבת להתבצע בדרך של התנסות סדנאית – כל מורה חייב להתנסות בתהליך בטרם יצא לעבודה בפועל. גם העבודה הסדנאית מתבססת על תוכנית הלימודים הקיימת, מטרותיה והנושאים הנלמדים.

על כל מורה להבין שהמבחן – מטרתו לבדוק אם הושגו מטרות תוכנית הלימודים בתהליך רכישת השפה על ידי הלומדים. כל תהליך בניית המבחן המשופר מנותב לכך; למבחן אין קיום עצמאי אלא ככלי לבדיקת מידת השגתן של המטרות, תוך תכנון מראש של השלב המתאים ביותר להפעלתו (סיום נושא, סיום חלק מנושא וכד'). הראייה המסורתית של המבחן כאמצעי למיקוד הלומדים ולעיתים כאמצעי הפחדה ואיום – עבר זמנה.

דרך העבודה המומלצת בבניית המבחן היא בעבודת צוות – חשיבה משותפת לפני בניית המבחן ולאחר עשייתו על ידי התלמידים. רק בדרך זאת ניתן לבצע דיון אמיתי על התהליך ולהסיק מסקנות נכונות ואובייקטיביות (הסבר מפורט לשלבים השונים נמצא בחוברת **הד האולפן החדש**, 82 - רום 2001).

תרשים 1: תהליך בניית המבחן המשופר

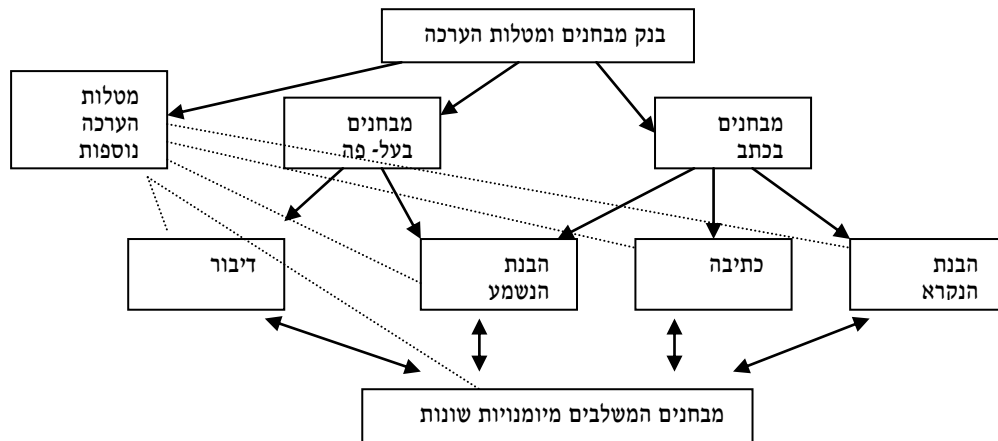


למרות, בליווי המורים המובילים, הסקת מסקנות משותפת בצוות, *שלב ג'* הוא שלב תכנון המבחן ובהנחייתם, העברת המבחנים ולאחר מכן - תיעוד התהליך.

שלב ד': המבחנים הנבנים בדרך המדוברת לעיל הם מבחנים מושקעים, שעברו תהליך של בנייה ותיקוף. לפיכך אין הם מהווים תוצר חד פעמי, אלא ניתן להשתמש בהם הן במסגרת שבה הם נבנו והן במסגרות נוספות. לשם כך יש להקים בנק מבחנים (רצוי ממוחשב) משותף למסגרות השונות (ראו תרשים 2), שלכל אחת ממסגרות האולפנים תהיה גישה אליו, כך שכל בית-ספר/אולפן יוכל להשתמש במבחנים קיימים ולהתאימם לאוכלוסייתו ולהוסיף מבחנים משלו, מבחנים שיתייחסו לכל ארבע מיומנויות השפה בנפרד ובמשולב. לבנק ניתן לצרף מטלות הערכה נוספות, שאינן מבחנים והופעלו במסגרת הלימודית, כדי שניתן יהיה להעשיר את הידע הקיים. בנוסף על טופס המבחן עצמו, כל מבחן (או מטלה) חייב להיות מוגדר בהתאם למטרות ההוראה, קהל היעד ורמתו. כמו כן יש לתעד מסקנות לאחר ההעברה הן לגבי פריטים מסוימים, הן לגבי המבחן כולו והן לגבי קהל היעד (למשל: האם

המבחן או חלק ממנו קשה מדי/קל מדי/מתאים לקהל יעד מסוים, האם המבחן מצביע על בעייתיות בדרך רכישתו של נושא לימודי מסוים וכד'. ממסקנות אלה יוכלו ללמוד לא רק המורים שעסקו בבניית המבחן ובהעברתו, אלא גם מורים ממסגרות אחרות. יש להבטיח כי השימוש במבחנים שפותחו לא יהיה חד-פעמי ובתי-הספר/האולפנים ישתמשו גם בעתיד בכלים ובטכניקות שפותחו בהם על ידי צוותי המקצוע ונמצאו יעילים.

תרשים 2 : מבנה בנק המבחנים ותכולתו

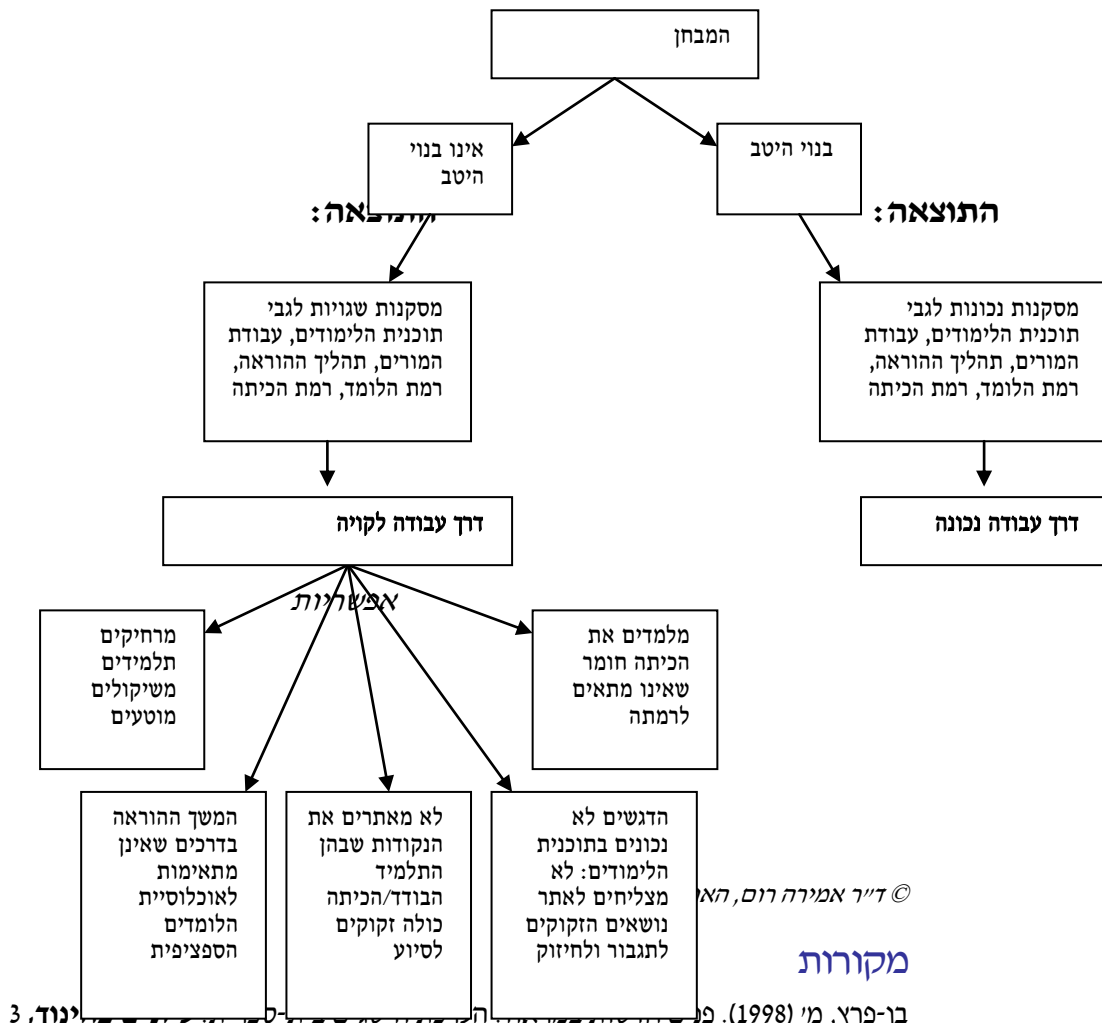


סיכום

המבחנים הם כלי הערכה הכרחי בלימודי השפה. באמצעותם ניתן להסיק לגבי רמת הלומד, לגבי רמת הכיתה, לגבי נקודות חוזק וחולשה בתוכנית הלימודים ולגבי דרך ההוראה של המורה עצמו. כדי שניתן יהיה להסיק מסקנות כאלה, על המבחן להיות בנוי בדרך התקפה והמהימנה ביותר. תקפות ההערכה מתייחסת לפרשנות שאנו עושים או נותנים להערכות המתקבלות מכלי ההערכה. מהימנות ההערכה מבטיחה דיוק ועקביות במדידה-הערכה. העדר דיוק במדידה יגרור אחריו טעות בהערכה, ומתוך כך יביא גם להקטנת תקפות ההערכה ולהסקת מסקנות מוטעות. הדבר עלול להוביל לפעולות שגויות העלולות לפגוע בלומד, בעוד שמן הראוי שהמידע ההערכתי יהיה מדויק ומהימן, וישמש בראש ובראשונה לטובת התלמיד, לצורך הנחייתו בהמשך התפתחותו (גרדנר, 1996).

תרשים 3 להלן מדגים מדוע המבחן המשופר חיוני, ומהן ההשלכות השליליות העלולות לנבוע ממבחן הבנוי באופן רשלני, לא תקף ולא מהימן.

תרשים 3: מדוע המבחן המשופר חיוני?



© ד"ר אמירה רום, הא

מקורות

בן-פרץ, מ' (1998). פנ (1), עמ' 97-103.

גרדנר, ה' (1996). אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה. מאנגלית: א' צוקרמן. ת"ל ומכון ברנקו וייס.

זילברשטיין, מ' (1992). הערכה כמרכיב מרכזי בתכנון הלימודים ובהוראה. מ' זילברשטיין (עורך), הערכה בתכנון לימודים ובהוראה: פרספקטיבה של המורה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לתוכניות לימודים.

ישי, ד' (1993). שינוי מתוכנן בחינוך: כיצד? תכנון מדיניות החינוך. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

לוי, א' (1990). הערכה בית-ספרית ואוטונומיה של בית-הספר. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים.

מצר, ד' ורום, א' (2002). הערכת הישגים לימודיים בקונטקסט בית-ספרי. ש' גורי, (עורך) [בדפוס]. האוניברסיטה הפתוחה.

נבו, ד' (1998). בפתח החוברת; הערכה ומדידה בחינוך. עיונים בחינוך, 3 (1), עמ' 5-7.

- נבו, ד' (1994) הערכה בבית-הספר האוטונומי. ר' שפירא, ר' גרין ויי דניאלוב (עורכות),
אוטונומיה בית-ספרית: היישום ולקחו. ירושלים: משרד החינוך התרבות
והספורט, המזכירות הפדגוגית.
- נבו, ד' (1995). בין "דרישות מינימום" ל"רמת הצטיינות": הצעה לסולם ציונים חדש. **הד
החינוך**, ס"ט (9), עמ' 10-13.
- רוזנר, ש' ומור, מ' (1998). שינויים במתכונת מבחני הבגרות בישראל – השפעת דרכי הערכה
על תהליכי הוראה-למידה; הערכה ומדידה בחינוך. **עיונים בחינוך** 3 (1), עמ' 143-
167.
- רום, א' (2001). החלופות בהערכה בתחום רכישת השפה. **הד האולפן החדש**, 82. משרד
החינוך, האגף לחינוך מבוגרים.
- רום, א' (1999). **תהליך רכישתה של מורפמת היידוע בעברית בקרב בני נוער עולים
דוברי רוסית**. חיבור לשם קבלת התואר 'דוקטור לפילוסופיה', הוגש לסנאט של
אוניברסיטת תל-אביב.
- רוז, ר' (1998). הערכה מעצבת ככלי בידי המורה. **עיונים בחינוך**, 3 (1), עמ' 53-69.
- רשף, ש' (1987). האוטונומיה של בית-הספר; עידן חדש בחינוך הממלכתי. יי פרידמן (עורך),
אוטונומיה בחינוך: מסגרות מושגיות ותהליכי ביצוע. ירושלים: מכון סאלד.
- Selinger, H.W. & Shohamy, E. (1989). **Second Language Research Methods**. Oxford
University Press.
- Tarone, E. (1988). **Variation in Interlanguage**. London: Edward Arnold.