

האוניברסיטה הפתוחה  
המחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה  
היחידה להשתלמות עובדי הוראה

משרד החינוך  
המזכירות הפדגוגית  
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

# סטנדרטים בתכניות לימודים בחמש מדינות נבחרות

סקירת ספרות

פנינה פרנקל

טבת התשס"ט  
ינואר 2009

סקירת הספרות בוצעה עבור האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים,  
המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך  
לפי מכרז 61/10.06 (מתן שירותים מקצועיים, טכניים ולוגיסטיים  
לצורך הערכת תכניות לימודים ועזרי למידה/הוראה)

© כל הזכויות שמורות למשרד החינוך

אין להעתיק או להפיץ פרסום זה או קטעים ממנו בשום צורה ובשום אמצעי  
אלקטרוני, אופטי או מכני (לרבות צילום והקלטה)  
ללא אישור בכתב ממשרד החינוך

ייעוץ אקדמי : ד"ר דוד מצר  
עריכה אקדמית : ד"ר אמירה רום  
עריכת לשון : טלי גלברט  
עיצוב עטיפה : נאוה שנקמן

סדר ועריכה במחשב : ההוצאה לאור של האוניברסיטה הפתוחה  
נדפס במרכז הדפוס הדיגיטלי של האוניברסיטה הפתוחה

טבת התשס"ט  
ינואר 2009

## תוכן העניינים

5	פתיח דבר
7	מבוא
12	<b>חלק ראשון – פיתוח סטנדרטים ושילובם במערכות חינוך בארצות הברית</b>
12	א. סטנדרטים בארצות הברית – מוסדות ודרכי פעולה
15	ב. דוגמאות לסטנדרטים בקליפורניה – רקע, תוכן וניסוח
19	ג. השפעת הסטנדרטים ושיטות ההערכה על תהליכי הלמידה
29	ד. למידה מהצלחות כמקור לקידום למידה מבוססת-סטנדרטים
30	ה. קריטריונים להערכת איכות הסטנדרטים
34	ו. השוואת שינויים שחלו באיכויות של הסטנדרטים במהלך השנים
36	ז. סיכום: סטנדרטים בארצות הברית – יתרונות, מגבלות ומסקנות
38	מקורות
41	<b>חלק שני – פיתוח סטנדרטים ושילובם במערכות חינוך באנגליה</b>
41	א. סטנדרטים באנגליה, רקע היסטורי, מוסדות ודרכי פעולה
43	ב. דוגמאות לסטנדרטים באנגליה – רקע, תוכן וניסוח
45	ג. השפעת הסטנדרטים ושיטות ההערכה על תהליכי הלמידה
48	ד. קידום של רפורמות חינוכיות חברתיות באמצעות הסטנדרטים
53	ה. חזון חינוכי חדש – שינויים בתפקידי Ofsted
54	ו. סיכום: סטנדרטים באנגליה – יתרונות, מגבלות ומסקנות
58	מקורות
59	<b>חלק שלישי – פיתוח סטנדרטים ושילובם בתכניות לימודים בניו-זילנד</b>
59	א. סטנדרטים בניו-זילנד, רקע היסטורי, מוסדות ודרכי פעולה
63	ב. דוגמאות לסטנדרטים בניו-זילנד – רקע, תוכן וניסוח
71	ג. השפעת הסטנדרטים ושיטות ההערכה על תהליכי הלמידה
74	ד. חידושים בשילוב הסטנדרטים ושיטות ההערכה בתכנית הלימודים
75	ה. ניתוח מקורות ופרסומים על הסטנדרטים
79	ו. סיכום: סטנדרטים בניו-זילנד – יתרונות, מגבלות ומסקנות
80	מקורות
81	<b>חלק רביעי – פיתוח סטנדרטים ושילובם במערכות חינוך באוסטרליה</b>
81	א. סטנדרטים באוסטרליה, רקע היסטורי, מוסדות ודרכי פעולה
84	ב. כוונות ושלבים בהפעלת תכנית לימודים מבוססת-סטנדרטים
89	ג. דוגמאות לסטנדרטים באוסטרליה – רקע, תוכן וניסוח
91	ד. פתוח אינדקס לאומי אחיד להערכה באמצעות סטנדרטים

92.....	ה. עמדות של ארגון המורים לגבי סטנדרטים באוסטרליה
94.....	ו. סיכום : סטנדרטים באוסטרליה – יתרונות, מגבלות ומסקנות
96.....	מקורות
97 .....	<b>חלק חמישי – פיתוח סטנדרטים ושילובם במערכות חינוך בצפון אירלנד</b>
97.....	א. סטנדרטים בצפון אירלנד, היסטוריה, מוסדות ודרכי פעולה
101.....	ב. כוונות ותהליכים בנושא שילוב סטנדרטים ורפורמות חינוכיות
103.....	ג. דוגמאות לסטנדרטים בצפון אירלנד – רקע, תוכן וניסוח
106.....	ד. סיכום : סטנדרטים בצפון אירלנד – יתרונות, מגבלות ומסקנות
107.....	מקורות
108 .....	<b>חלק שישי – סיכום ומסקנות</b>
115.....	מקורות

## פתח דבר

סקירת ספרות זו עוסקת בסטנדרטים בתכניות לימודים בחמש מדינות נבחרות - ארצות הברית, אנגליה, ניו-זילנד, אוסטרליה וצפון אירלנד. מטרת המחקר היא לדווח על פיתוח סטנדרטים ועל שילובם ברפורמות בחמש המדינות הללו. זאת כדי לבחון את ההשפעות השונות העולות בעקבות הפעלת סטנדרטים: השפעות על תהליך הלמידה ועל תכנון הלימודים, השפעות על איכות ההוראה ועל ההישגים בבתי הספר. המידע הכלול בסקירת ספרות זאת נאסף ממקורות מגוונים, כמו אתרים רשמיים של משרדי החינוך בחמש המדינות, מחקרים ומאמרים. חלק מהמקורות מוצג בסקירה עצמה, ובנוסף לכך הדוח מפנה למקורות נוספים שלא ניתן היה לכללם במסגרת הסקירה מפאת היקפם.

מחקר הספרות הוזמן ומומן על ידי האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים במשרד החינוך. את המחקר ליוותה ועדה מטעם האגף ועם חבריה נמנו ד"ר צופיה יועד - מ"מ מנהלת האגף וד"ר נעה אבולעפיה - מרכזת המחקר באגף בחלק ניכר מתקופת המחקר. מטעם האוניברסיטה הפתוחה ליוו את המחקר גב' ציפי יעקב - מנהלת היחידה להשתלמות עובדי הוראה, ד"ר אמירה רום - חוקרת ועורכת אקדמית וד"ר דוד מצר - מרכז המחקר ויועץ מתודולוגי.

אנו מבקשים להודות לחברי הוועדה באגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים על היוזמה, על ההנחיה ועל ההדרכה שנעשו ברוח ידידותית נעימה ופורה. אנו מודים לצוות שסייע בהפקה, תודה מיוחדת לעורכת הלשון טלי גלברט שתרמה ממומחיותה.

דוד מצר  
אמירה רום



## מבוא

### סטנדרטים – כוונות והדגשים נבחרים

כיצד ניתן לאמץ רעיונות דמוקרטיים של שוויון הזדמנויות ושל שקיפות המאפשרים תיקון ושיפור ברמה מוסדית ופרטית, ולהימנע מהפעלת תהליכי בקרה מלחיצים המועדים מראש לכישלון? כיצד ניתן להימנע ממצב שבו ההתמקדות בהישגים של הצלחה במבחנים גורמת לצמצום משמעותי של תהליכי למידה ולערעור מעמדם של המורים, שגם כך נמצאים בביקורת מתמדת ובמעמד נחות? כיצד שומרים על החינוך כ"חוויה קיומית" הנותנת משמעות להתפתחות האישית של הפרט, ויחד עם זאת יוצרים מנגנון הערכה כדי לקבל משוב עקבי ברמה של מערכת ארצית ציבורית?

האם ניתן להגיע באמצעות רפורמות מנהליות רב-ממדיות לשיפורים שיתרמו להישגים של הפרט? כיצד ניתן לעשות זאת בלי לפגוע במערכות היחסים הרגישות שבין מורים לתלמידיהם, שבהן מתרחשת חווית הלמידה המשמעותית, ובלי לפגוע בדילוג האישי שבאמצעותו ניתן לשנות עמדות ולחנך לערכים איכותיים? אלו הן מקצת השאלות שמעסיקות כיום מקבלי החלטות בתחום החינוך באזורים שונים בעולם.

מטרת המחקר היא לדווח על פיתוח סטנדרטים ועל שילובם ברפורמות בחמש המדינות הבאות: ארצות הברית, אנגליה, אוסטרליה, ניו-זילנד ואירלנד. זאת במטרה לבחון את ההשפעות השונות העולות בעקבות הפעלת סטנדרטים: השפעות על תהליך הלמידה ועל תכנון הלימודים, והשפעות על איכות ההוראה ועל ההישגים בבתי הספר. במקביל מנסה מחקר זה לבחון את המלצות המחקר ההולך ומתגבש בנושא מיסוד והטמעה של מערכות חינוך מבוססות-סטנדרטים. חשוב לציין, שכדי להתמקד בדרישות המזמינים נמנע המחקר מלהתייחס לסטנדרטים הקשורים להערכת מורים ולאיכות ההוראה שהן סוגיות מורכבות ורחבות הדורשות סקירה מעמיקה ונפרדת. כמו כן, המחקר אינו מטפל בסטנדרטים של חינוך מבוגרים, שגם הם מהווים חוליה רחבה ומעניינת.

סקירת ספרות זו מציגה מידע רלבנטי על הקיים ומתארת את מה שקורה בארצות שאימצו רפורמות מבוססות-סטנדרטים כדי לקדם את מערכות החינוך שלהם. הנושאים והשאלות שעולים במחקר תורגמו לאנגלית ונשלחו לבעלי תפקידים רלבנטיים במדינות השונות. איסוף המידע התבסס גם על המקורות שבעלי התפקידים השונים הללו המליצו עליהם.

המידע הנרחב שמוצג בעבודה זו מסתמך על מאמרים, על מגוון אתרי אינטרנט ממלכתיים ועל דוחות רשמיים המדווחים על פעולות שנעשות, מיידעים את הציבור על עקרונות וכללים שעל פיהם נוהגים במערכות חינוך שונות, מספקים דוגמאות, ממצאים ונתונים על כוונות, תכניות ופעולות שמתקיימות במסגרות החינוך השונות.

במקביל מובאות עדויות ממחקרים אקדמיים ומדוחות המתארות דילמות שהתעוררו במהלך יישום רפורמות מבוססות-סטנדרטים בארצות השונות ומאמרי ביקורת הדנים בהשפעתם של תהליכים אלו על תהליכי הלמידה. המחקר מנסה גם לסכם ולהצביע על הסוגיות הבולטות העולות מן הסקירה וגם להציע מסקנות אפשריות. כמו כן בוחן המחקר את המידע הקיים על סטנדרטים במדינות שונות בזיקה ליכולת שלהן לפתח שיטה שתאגדר ותמריץ רפורמות המתמקדות בחשיבה ובטיפול מוטיבציה לתהליכי הלמידה אצל התלמידים.

בדברי הרקע לרפורמות מבוססות-הסטנדרטים בכל מדינה ישנה התייחסות לנושאים הבאים:

- הסברים על ההתפתחות ההיסטורית של תהליכים פוליטיים וחינוכיים שהיו בסיס לרפורמות חינוכיות מבוססות-סטנדרטים באותה מדינה
- שלבים בפיתוח הסטנדרטים – שינויים בכוונות ומטרות
- היכרות עם גורמים ממלכתיים האחראים על נושא הרפורמות מבוססות-הסטנדרטים
- דרכי הפעולה של ארגונים העוסקים בפיתוחן ובהפעלתן של רפורמות חינוכיות מבוססות-סטנדרטים ובבחינת הישגי התלמידים
- אופן השתלבותם של הסטנדרטים בתכנית הלימודים ובתהליכי הלמידה
- מאמרים ומחקרים אקדמיים שחקרו את השפעת הסטנדרטים על תהליכי החינוך.

בצד המידע על תרומת הסטנדרטים לטיפול הישגים ועל כוונות העתיד, כפי שנוסחו על ידי גופים ממלכתיים, מובאים גם מאמרי ביקורת של גופים ציבוריים ואקדמיים שעוסקים בעיקר בליקויים, בחולשות ובתהליכים המטילים ספק בתרומה כביכול של רפורמות מבוססות-סטנדרטים ללומדים.

בסקירת תהליכי השינוי מובאות גם מגמות חדשות שבהן משתלבים הסטנדרטים בתהליכי הלמידה או בצורכיהם החברתיים של אותה מדינה, כמו גם הצעות לפתרונות ולשיפורים הנדונים באותה מדינה. כדי להימנע מחזרות המחקר מתמקד וסוקר בכל מדינה תופעה שמייחדת אותה או שקיים עליה מידע רלבנטי מעניין יותר מאשר אצל האחרות. רקע קצר מובא על כל אחת מהמדינות הנבחרות, כמו גם העניין המיוחד שיודגש ביחס אליהן.

#### **א. הסטנדרטים בארצות הברית**

ארצות הברית היא המדינה המובילה כיום בתחום הסטנדרטים. היא מתאימה לענייננו כאן בגלל המגוון, השפע והאיכות של הדוגמאות, של מקורות המידע, של הספרים, של המחקרים, של המאמרים, של דוחות מרכזי הערכה ושל אתרי אינטרנט העוסקים בנושא. תהליכי פיתוח הסטנדרטים, שילובם בתכניות הלימוד ותהליכי



ההערכה המתבצעים במהלכם מלווים במחקרים ובדיונים אקדמיים וציבוריים. הדיווחים מארצות הברית מצביעים על תרומת הסטנדרטים לקידום מערכות חינוך ובו זמנית גם על נקודות התורפה ועל הנזק שהסטנדרטים גורמים ועלולים לגרום לתהליכי החינוך והלמידה.

המדיניות הלאומית של רפורמה מבוססת-סטנדרטים במערכות החינוך במדינות ארצות הברית באה לביטוי בעקרונותיה של התכנית ה-NCLB (No Child Left Behind) המעוגנת בחוק. התכנית נותנת ביטוי למגמות חברתיות ולמטרות חינוכיות ומתייחסת להישגי התלמידים מגן הילדים דרך בית הספר היסודי וחיבת הביניים.

תכנית ה-NCLB מחייבת כל אחת מהמדינות של ארצות הברית להגדיר לעצמה סטנדרטים של תוכן ושל הישג בשלושת התחומים הבאים: מתמטיקה, השפה האנגלית ומדעים. חשוב לציין כי הגדרת הסטנדרטים והערכת התקדמות התלמידים לקראתם מתבצעות באופן עצמאי על ידי כל אחת מ-50 המדינות השונות. הדואליות, הבאה לידי ביטוי בין התפקידים של המערכת הריכוזית-הפדראלית לבין התהליכים המעוצבים ומתבצעים באופן אוטונומי בכל מדינה, מעניינת ורלבנטית לנושא בו אנו עוסקים.

בין כל מדינות ארצות הברית בחרנו להתמקד בתהליכים של רפורמה מבוססת-סטנדרטים המתרחשים במדינת קליפורניה. איכות הסטנדרטים במדינה זו מוצגת בספרות המקצועית כמודל וכדוגמה לארצות אחרות. מרכז הסטנדרטים של קליפורניה מציג מודלים ודוגמאות מעניינות שהם תוצר של השקעה מקצועית. בקליפורניה מתפרסם תיעוד מגוון של מחקרים המשלבים מאמרי ביקורת של טובי החוקרים בחינוך, הפועלים וחוקרים באוניברסיטאות כמו סטנפורד ואוניברסיטת UCLA שבמדינה זו.

## **ב. הסטנדרטים באנגליה**

מערכת החינוך באנגליה מחויבת לשקיפות ולבקרה מתמדת של תפקודה. היא מאופיינת כמערכת רבת ניסיון המלווה בתיעוד אקדמי של חוקרים ושל אנשי ציבור. בתחילה זוהו הסטנדרטים באנגליה כמבטאים וכמאפיינים של שינוי קיצוני בגישות החינוכיות וכמשרתים את המדיניות הריכוזית של מרגרט תאצ'ר. בהמשך עברו הסטנדרטים גלגולים שונים. הם הגמישו את עצמם כדי לענות על צורכיהם המגוונים של אוכלוסיות שונות. כיום ניתן להבחין במגמה שרואה בהם חלק ממערכת חברתית שלא רק בוחנת אוכלוסיות חלשות, אלא גם משקמת אותן.

מרכז ה-Ofsted מנתב את תהליך פיתוח הסטנדרטים ופועל להערכתם, והוא יחידה חיצונית אל מול משרד החינוך ואל מול המערך האקדמי. למפקחים שם יש תפקיד מיוחד: הם מלווים את תהליך הפיתוח וההפעלה של הסטנדרטים באנגליה, ותגובתם

משפיעה מאוד על ההשלכות שיש לפעולות של הרפורמה מבוססת-הסטנדרטים באנגליה על החינוך בפרט ועל הציבור בכלל.

#### ג. הסטנדרטים בניו-זילנד

מערכת החינוך בניו-זילנד היא בעלת הישגים מוכחים בתחומי לימוד מגוונים. זו מדינה קטנה יחסית ובעלת מערכת חינוך בסדר גודל הקרוב לזו שלנו. ניו-זילנד ממוזגת בין רעיונות וגישות לסטנדרטים שהיא שואבת הן מאנגליה והן מארצות הברית, אבל בשיקול דעת זהיר המדגיש את נוכחותה של תכנית הלימודים הלאומית כמובילה עיקרית של תהליכי החינוך במדינה. העיסוק בסטנדרטים נעשה על ידי מרכזים שתפקידם לאשר הסמכה, תעודות ורמות הישג מוכחות מול סטנדרטים בתחומי חיים מגוונים כמו תעשייה, חברה וחינוך. התהליכים של פיתוח הסטנדרטים ושל הערכתם נחקרים בה במגוון מחקרים. במחקרים אלו נעשה ניסיון לאסוף ולארגן את מרב המידע שפורסם בתחום, ללמוד אותו ולהסיק ממנו מסקנות על תהליך שילובם של הסטנדרטים: הן כלפי פנים – מהנעשה בתוך מערכת החינוך שלהם, והן כלפי חוץ – מהנעשה במדינות אחרות. כל זאת, מתוך כוונה לזהות את מוקדי ההצלחה והקושי הקיימים בהתמודדות עם רפורמות מסוג זה.

#### ד. הסטנדרטים באוסטרליה

העניין בחקירת הפיתוח וההפעלה של רפורמת הסטנדרטים באוסטרליה נובע דווקא מהעובדה שמדובר במדינה "מתחילה" בכול הקשור בסטנדרטים. אוסטרליה, בדומה למדינת ישראל, נכנסה לתהליכים של אימוץ מודל הסטנדרטים רק בשנים האחרונות. היא עדיין עוסקת בתהליכים ראשוניים יחסית של החלטות בנושאים הבאים: שילוב סטנדרטים, אופן השילוב וממדי השילוב. אוסטרליה מתלבטת בשאלות של שילוב שיטת הסטנדרטים במערכת ובגיבוש "שפת סטנדרטים" משותפת למערכות החינוך שלה. היא מתמודדת עם דילמות בסיסיות הנובעות מהמציאות המיוחדת שלה, לדוגמה: כיצד ניתן למצוא מכנה משותף להערכות הניתנות באזורי שיפוט שונים, מבלי לפגוע בגמישות ובאפשרויות ההתאמה של תהליך הערכת הסטנדרטים למגוון המסורות התרבותיות הקיימות? בסקירת הממצאים מאוסטרליה מובא גם דבר הארגון המקצועי, הסתדרות המורים של אוסטרליה, על השפעת התהליך על מעמד הפרופסיונלי של המורים.

#### ה. הסטנדרטים בצפון אירלנד

עיקר הסיכום יתרכז במערכת החינוך בצפון אירלנד המובילה תהליכי שינוי, רפורמות ותהליכים חינוכיים. מערכת החינוך בצפון אירלנד מורכבת במיוחד, לכן הניסיונות לשלב בה רפורמות מבוססות-סטנדרטים דורשים גמישות מיוחדת. קיימים באירלנד כמה גופים רשמיים שמעורבים במנהל החינוך, ובמקביל אליהם פועלים מספר גופים התנדבותיים בעלי תפקיד משמעותי. אבל ממשלת אירלנד עושה מאמצים להפחית מהשפעתן של מסגרות החינוך המסורתיות במדינה ולקדם את האומה המאוחדת

לאחר שנות מלחמה לקראת שילוב של מוסדות ממלכתיים. היא מקימה בתי ספר שבהם ילמדו יחד תלמידים קתולים ופרוטסטנטים. לתכנית הלימודים הלאומית ולתהליך של פיתוח סטנדרטים אחידים יש תפקיד משמעותי בחיזוק המגמה הזאת. מערך ההערכה האחיד לכול עשוי לתרום במקרה זה לתהליך חיובי של דמוקרטיזציה ויצירת תרבות משותפת לדורות של אזרחים צעירים.

## חלק ראשון – פיתוח סטנדרטים ושילובם במערכות חינוך בארצות הברית

### א. סטנדרטים בארצות הברית – מוסדות ודרכי פעולה

המדיניות של רפורמה מבוססת-סטנדרטים במערכות החינוך הפדראלי בארצות הברית נובעת ישירות ממטרות החינוך. מטרות אלו נוסחו ב-1965 כחלק ממגמה ממלכתית לרפורמה לאומית חברתית בשם תכנית ה-NCLB (No Child Left Behind)<sup>1</sup>. מסגרת זו מעניקה את הסמכות הפדרלית לרפורמה ומגדירה את ההישגים המצופים ממנה ואת תאריך היעד שלה – 2010. התכנית מעוגנת בחוק ונמצאת תחת חסות הנשיא מאז 2002. היא מבוססת על ארבעה עקרונות<sup>2</sup>:

- אחריותיות (accountability) להישגי התלמידים ולתוצאות
- מתן בחירה רחבה יותר להורים
- הענקת גמישות והגברת הבקרה האזורית
- ביסוס מדעי של מדיניות הרפורמה והפעלתה.

התכנית רואה בביטוי של מגמות חברתיות ושל שוויון הזדמנויות מטרה לאומית, ומתייחסת להישגיהם של התלמידים מגן הילדים דרך בית הספר היסודי וחטיבת הביניים.

הרפורמה של NCLB מחייבת כל אחת מהמדינות בארצות הברית להגדיר לעצמה סטנדרטים של תוכן, בעיקר במתמטיקה, בשפה האנגלית ובמדעים<sup>3</sup>. הגדרת הסטנדרטים והערכת התקדמות התלמידים לקראתם נעשות בכל רחבי ארצות הברית באופן עצמאי על ידי כל אחת מ-50 המדינות השונות. קיימת שורה של מחויבויות הנובעות מ-NCLB, והן מתייחסות להישגים שעל כל בתי הספר להשיג בשלבים עד 2014. המדינות אמנם עצמאיות בהגדרת הסטנדרטים ובהערכת התקדמות התלמידים, אך הן נתונות לתהליך מתמיד של בקרה והערכה. יחד עם זאת, מאפשרת התכנית הגמשה והתאמה לתלמידים מאוכלוסיות מיוחדות עם קשיי למידה או שפה וכד'.

המדינות השותפות לתכנית הרפורמה ולמימוש הסטנדרטים, כמתואר במטרות ה-NCLB, נבדקות באמצעות מנגנון ההערכה הממלכתי – ה-NAEP (National Assessment of Educational Progress) מנגנון זה עוקב אחר הישגי התלמידים בבתי ספר ממלכתיים ופרטיים כאחד, ברמות של הכיתות ה-4, ה-8 וה-12, ובמגוון תחומי דעת: מתמטיקה, קריאה, מדע, כתיבה, אמנויות, אזרחות, כלכלה, גיאוגרפיה והיסטוריה של ארצות הברית. הממצאים של ה-NAEP מתפרסמים לקהל הרחב באתרים ממוחשבים.

<sup>1</sup> מתוך: <http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/4pillars.html>

<sup>2</sup> מתוך: <http://books.google.com/books?id=8fk2yE1a0PEC>

<sup>3</sup> וראו: <http://www.cde.ca.gov/re/pn/rc/index.asp>

<http://www.cde.ca.gov/ci/cr/cf/documents/rlafw.pdf>

תכנית ה-NCLB הטילה על בתי הספר להשיג התקדמות משמעותית בכל הסטנדרטים בקרב כל התלמידים לקראת 2014, לכן גובשה תבנית בסיסית של מודל רב-שלבי להתקדמות מצופה ולצמיחה. המודל מתאר שלבים מצופים באחוזים של התקדמות לקראת שליטה מלאה בסטנדרטים שהוגדרו בתחומי הדעת השונים.<sup>4</sup>

על בסיס מדדים אלו פיתחה כל מדינה מקדם הישגים משלה – API. מקדם זה הנע בטווח שבין 200 [נמוך] ל-1000 [גבוה], משקף את רמת הביצועים האקדמיים של בית הספר ומחושב על סמך תוצאות מבחנים שהועברו באותה שנה לשם דיווח.<sup>5</sup> כמו כן 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 תיתכן 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 ההישגים המצופים שתוכנם הוגדר בסטנדרטים.

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>6</sup> מחקרי ה-CRESST מצביעים על פערים המתגלים בין הסטנדרטים המנוסחים על ידי המדינה לבין מה שקורה בפועל בתהליכי הלמידה בכיתה. המחקרים מצביעים גם על ההשפעה שיש לכוחות פוליטיים על תהליך היישום של רפורמות חינוכיות מבוססות-סטנדרטים (McDonnell & Weatherford, 2000). הקושי ניכר במישורים הבאים: השפעת המבחנים על תהליך הערכת הישגי התלמידים בזיקה לסטנדרטים, היחס לתכניות לימודים ולדרכי ההוראה, וכל מה שמלווה את התלמידים בין כותלי הכיתה.

קיימת כיום הסכמה יחסית בין נציגי הציבור לבין אנשי החינוך על התוכן ועל המטרות של רפורמות מבוססות-סטנדרטים (Standards-based reform): הם מגדירים את מה שתלמידים צריכים לדעת ולהיות מסוגלים לעשות על פי החברה ועל פי קהילת אנשי החינוך ובתי ספר. בעקבות הסכמה זו מצופה שכל התלמידים יתקדמו מדי שנה ישירות לעבר השגת אותם סטנדרטים. פותחו גם מדדים וכלים להעריך את התקדמות

<sup>4</sup> <http://www.ed.gov/nclb/accountability/ayp/edpicks.jhtml?src=az>

<sup>5</sup> <http://www.cde.ca.gov/ta/ac/ap/#section1#section1>

<sup>6</sup> <http://www.cde.ca.gov/ta/ac/ap/documents/infoguide07b.pdf>

התלמידים. כדי שניתן יהיה לספר עד כמה הצליחו המחנכים והתלמידים להשתפר ולקדם את התלמידים במערכות החינוך המבוססות על סטנדרטים, מבקשים לקבל משוב מהמדידה כדי לנתח את האיכויות של תכניות הלימוד, את החולשות ונקודות החוזק של יכולות הלמידה של התלמידים ובאיזו מידה הצליחו לשפר את ההזדמנויות החינוכיות להצלחה שהובטחו לכל תלמיד<sup>7</sup>.

השפעתם של הסטנדרטים על תהליך ההוראה-למידה-הערכה משמעותית ביותר. ממחקרים שונים שנעשו בארצות הברית בנושא הסטנדרטים עולים הממצאים הבאים:

- הסטנדרטים מכוונים את תכנון הלימודים בבתי הספר: בתי ספר נוטים לשנות את תכניות הלימודים שלהם ולהתאימן לדרישות הסטנדרטים, בעיקר כאשר קיימים מבחנים חיצוניים הבודקים את רמת התלמידים ואת מידת התקדמותם.
- קיימת התמקדות בתחומים שנצפו בהם קשיים או פערים אצל תלמידים על פי תוצאות המבחנים. בתי ספר רבים דואגים להכין את תלמידיהם לקראת המבחנים בשיעורים ובפעילויות מיוחדות. המורים מדווחים באופן עקבי שלמבחנים החיצוניים יש השפעה ממשית על תוכני הלימוד ועל דרכי ההערכה הבית ספריות.
- הגישה הפדגוגית הנובעת מהדרכים להקניית הסטנדרטים ומדרכי ההערכה הנלווים להם הופכת למודל החיקוי של המורים בעבודתם הבית ספרית: למשל, כשתהליך ההערכה משתמש בשאלות פתוחות ובמחוונים מתקדמים, המורים מכינים את התלמידים בעזרת שיטות דומות. תהליך כזה של אימוץ גישות פדגוגיות משמש כתמריץ יעיל לתהליכים של שינוי דרכי ההוראה-הערכה בכיתה.

נראה שבראש השיקולים לקידום רפורמות מבוססי-סטנדרטים במדינות השונות, נמצאים מניעים פוליטיים-חברתיים, והדבר בולט במיוחד בארצות הברית. כוחם של הסטנדרטים בתכניות הרפורמה של NCLB נגזר מכך שהם מהווים הזדמנות לשלטון הפדרלי לנתב את המדיניות החברתית שלו ולהיות מעורב במה שנעשה במסגרות החינוך בכל אחת מהמדינות של ארצות הברית. מעורבות זו זוכה, כפי שצוין, לביקורת לא מעטה, אבל יש בה גם היבטים חיוביים והם:

- היא נותנת ביטוי לרעיונות דמוקרטיים שיש עליהם קונסנזוס רחב בציבור, כמו זכות האזרח לשוויון.
- היא מבטיחה הן אחדות במטרות והן ביצוע פעולות לקידום תהליכים שיש עליהם הסכמה לאומית רחבה סביב הנושא "מה חשוב" להתפתחות של אזרחי האומה העתידיים, מעבר למדינות בהן הם חיים.
- היא מבטיחה תקצוב נרחב ועקבי של רפורמות חינוכיות בכל רחבי המדינה.
- היא מהווה כוח המניע ומדרבן את בתי הספר להגיע להישגים שהוגדרו בתכנית

<sup>7</sup> לפי Mapping Educational Progress 2008

<http://www.ed.gov/nclb/accountability/results/progress/index.html>

- ה-NCLB, ומבטיחה דאגה עקבית לאורך שנים לקידום של השכבות הנמוכות באוכלוסייה בניסיון לצמצם פערים.
- גם לפי המבקרים הקשים ביותר של הרפורמה, מדיניות הסטנדרטים יצרה תשתית משותפת לשפה מקצועית ולתקשורת יעילה יותר בין אנשי החינוך, המאפשרת הבנות מדויקת יותר בין גורמי חינוך שונים.
  - היא מהווה גורם המאחד ויוצר שיתוף פעולה בין תלמידים, מורים, הורים, מנהל חינוכי, ומעצבי מדיניות לגבי האחריות המשותפת של כל הגורמים העוסקים בשיפור השיטה למען קידום הישגי התלמידים.
  - הסטנדרטים שהוגדרו מהווים גורם המנחה את המורים בכל רחבי המדינה בצורה בהירה יותר מה עליהם לעשות.
  - הסטנדרטים מאפשרים שקיפות רבה יותר במתן מידע להורים על הציפיות של התקדמות ילדם.

הפעולות הנעשות להגדרת הסטנדרטים בכל מדינה נותנות ביטוי לתהליך משמעותי של יצירת קונסנזוס בין עמדות מגוונות של אזרחים ומומחים לגבי שאיפותיהם וכוונותיהם של ההורים בנושא איכות החינוך שילדיהם יקבלו ( Klein et al., 2005; McDonnell & Weatherford, 2000; Wolf & McIver, 1999).

במישור הפוליטי משרתת שיטת הסטנדרטים מטרות ציבוריות מגוונות, כגון: הגדרת יעדי החינוך, יצירת פתיחות, נכונות לאמץ רפורמות, טיפוח שפה משותפת ואמצעי תקשורת מקצועיים בין אנשי החינוך – מורים, מנהלים ומפקחים – לבין ההורים והציבור הרחב על יעדים אלו. הרעיון העיקרי העומד מאחורי מערכות מבוססות-סטנדרטים בארצות הברית הוא יצירת מסגרות חינוכיות המעודדות ומקדמות את מערכות החינוך בכל הרמות להשגת המטרות הלאומיות שהוגדרו כרפורמות מבוססות-סטנדרטים על ידי החוק המגבה את NCLB, ולאחד את השאיפות ואת הפעולות הנעשות במסגרות החינוך לקראת אותם יעדים מוסכמים שמכתיבים את דמותה של החברה ודמותם של אזרחי העתיד.

## **ב. דוגמאות לסטנדרטים בקליפורניה – רקע, תוכן וניסוח**

כפי שצוין, כל מדינה בארצות הברית מנסחת לעצמה את הסטנדרטים שלה. מועצת המדינה של מחלקת החינוך בקליפורניה מפרסמת באמצעי התקשורת את הסטנדרטים של מדינת קליפורניה. מדובר בסטנדרטים של תוכן – Content Standards – שתוכנו כדי לעודד כל תלמיד להגיע להישגים הגבוהים ביותר. הסטנדרטים מגדירים את הידע, את המושגים ואת המיומנויות שהתלמידים אמורים לרכוש ברמה של כל כיתה, והם ניתנים לקריאה על ידי כל המעוניין באתרי האינטרנט.

כדי להמחיש את האופי הספירלי של הסטנדרטים ואת הקשר העקבי והרציף הקיים בין הרמות השונות מוצגת כאן דוגמה לסטנדרטים של תוכן (דוגמה 1). הרצף מבליט את הדירוג ואת רמות הקושי העולות בתחום של כל נושא לקראת רמות גבוהות יותר בכל כיתה.

### דוגמה 1 – סטנדרטים בלשון בקליפורניה ברמות שונות<sup>8</sup>.

## Kindergarten

### READING

#### 1.0 Word Analysis, Fluency, and Systematic Vocabulary Development

Students know about letters, words, and sounds. They apply this knowledge to read simple sentences.

##### *Concepts About Print*

- 1.1 Identify the front cover, back cover, and title page of a book.
- 1.2 Follow words from left to right and from top to bottom on the printed page.
- 1.3 Understand that printed materials provide information.
- 1.4 Recognize that sentences in print are made up of separate words.
- 1.5 Distinguish letters from words.
- 1.6 Recognize and name all uppercase and lowercase letters of the alphabet.

##### *Phonemic Awareness*

- 1.7 Track (move sequentially from sound to sound) and represent the number, sameness / difference, and order of two and three isolated phonemes (e.g., /f, s, th/, /j, d, j/).
- 1.8 Track (move sequentially from sound to sound) and represent changes in simple syllables and words with two and three sounds as one sound is added, substituted, omitted, shifted, or repeated (e.g., vowel-consonant, consonant-vowel, or consonant-vowel-consonant).
- 1.9 Blend vowel-consonant sounds orally to make words or syllables.
- 1.10 Identify and produce rhyming words in response to an oral prompt.
- 1.11 Distinguish orally stated one-syllable words and separate into beginning or ending sounds.
- 1.12 Track auditorily each word in a sentence and each syllable in a word.
- 1.13 Count the number of sounds in syllables and syllables in words.

##### *Decoding and Word Recognition*

- 1.14 Match all consonant and short-vowel sounds to appropriate letters.
- 1.15 Read simple one-syllable and high-frequency words (i.e., sight words).
- 1.16 Understand that as letters of words change, so do the sounds (i.e., the alphabetic principle).

##### *Vocabulary and Concept Development*

- 1.17 Identify and sort common words in basic categories (e.g., colors, shapes, foods).
- 1.18 Describe common objects and events in both general and specific language.

<sup>8</sup> מתוך – <http://www.cde.ca.gov/re/pn/fd/documents/englangdev-stnd.pdf>





## READING

### 1.0 Word Analysis, Fluency, and Systematic Vocabulary Development

Students understand the basic features of reading. They select letter patterns and know how to translate them into spoken language by using phonics, syllabication, and word parts. They apply this knowledge to achieve fluent oral and silent reading.

#### *Concepts About Print*

- 1.1 Match oral words to printed words.
- 1.2 Identify the title and author of a reading selection.
- 1.3 Identify letters, words, and sentences.

#### *Phonemic Awareness*

- 1.4 Distinguish initial, medial, and final sounds in single-syllable words.
- 1.5 Distinguish long- and short-vowel sounds in orally stated single-syllable words (e.g., *bit/bite*).
- 1.6 Create and state a series of rhyming words, including consonant blends.
- 1.7 Add, delete, or change target sounds to change words (e.g., change *cow* to *how*; *pan* to *an*).
- 1.8 Blend two to four phonemes into recognizable words (e.g., /c/a/t/ = cat; /f/l/a/t/ = flat).
- 1.9 Segment single syllable words into their components (e.g., /c/a/t/ = cat; /s/p/l/a/t/ = splat; /r/i/ch/ = rich).

#### *Decoding and Word Recognition*

- 1.10 Generate the sounds from all the letters and letter patterns, including consonant blends and long- and short-vowel patterns (i.e., phonograms), and blend those sounds into recognizable words.
- 1.11 Read common, irregular sight words (e.g., *the, have, said, come, give, of*).
- 1.12 Use knowledge of vowel digraphs and *r*-controlled letter-sound associations to read words.
- 1.13 Read compound words and contractions.
- 1.14 Read inflectional forms (e.g., *-s, -ed, -ing*) and root words (e.g., *look, looked, looking*).
- 1.15 Read common word families (e.g., *-ite, -ate*).
- 1.16 Read aloud with fluency in a manner that sounds like natural speech.

#### *Vocabulary and Concept Development*

- 1.17 Classify grade-appropriate categories of words (e.g., concrete collections of animals, foods, toys).



## READING

### 1.0 Word Analysis, Fluency, and Systematic Vocabulary Development

Students understand the basic features of reading. They select letter patterns and know how to translate them into spoken language by using phonics, syllabication, and word parts. They apply this knowledge to achieve fluent oral and silent reading.

#### *Decoding and Word Recognition*

- 1.1 Recognize and use knowledge of spelling patterns (e.g., diphthongs, special vowel spellings) when reading.
- 1.2 Apply knowledge of basic syllabication rules when reading (e.g., vowel-consonant-vowel = *super*; vowel-consonant/consonant-vowel = *super*).
- 1.3 Decode two-syllable nonsense words and regular multisyllable words.
- 1.4 Recognize common abbreviations (e.g., *Jan., Sun., Mr., St.*).
- 1.5 Identify and correctly use regular plurals (e.g., *-s, -es, -ies*) and irregular plurals (e.g., *flies, wife/wives*).
- 1.6 Read aloud fluently and accurately and with appropriate intonation and expression.

#### *Vocabulary and Concept Development*

- 1.7 Understand and explain common antonyms and synonyms.
- 1.8 Use knowledge of individual words in unknown compound words to predict their meaning.
- 1.9 Know the meaning of simple prefixes and suffixes (e.g., *over-, un-, -ing, -ly*).
- 1.10 Identify simple multiple-meaning words.

### 2.0 Reading Comprehension

Students read and understand grade-level-appropriate material. They draw upon a variety of comprehension strategies as needed (e.g., generating and responding to essential questions, making predictions, comparing information from several sources). The selections in *Recommended Readings in Literature, Kindergarten Through Grade Eight* illustrate the quality and complexity of the materials to be read by students. In addition to their regular school reading, by grade four, students read one-half million words

## דוגמאות נוספות:

סטנדרטים במתמטיקה בקליפורניה, רמה א, רמה ב, מלוויים במטלות

<http://www.mathematicallycorrect.com/calif.htm#castand>

<http://www.cde.ca.gov/re/pn/fd/documents/math-stnd.pdf>

סטנדרטים ללמידה בלוס אנג'לס

<http://www.cse.ucla.edu>

<http://www.cse.ucla.edu/products/guidebooks/lalcs.pdf>

## ג. השפעת הסטנדרטים ושיטות ההערכה על תהליכי הלמידה

עיקר הביקורת של חוקרי ה-CRESST על הרפורמות מבוססות-הסטנדרטים מתמקדת במקורות התאורטיים "המיושנים" שגישה זו מחזקת (Herman, & Klein, 1996; מסתבר שעל אף העובדה שהתפיסות של מטרות בחינוך נעשות מורכבות ועמומות יותר והתאוריות של שיטות למידה יעילות השתנו עם השנים, המסגרת לתכנון "רפורמות מבוססות-סטנדרטים" שואבת את חוזה דווקא ממושגים הנחשבים כ"מיושנים"; הכוונה היא לרעיונות על תהליכי הלמידה האנושית שנובעים מהגישה הביהביוריסטית של סקינר, ובעקבותיהם הנחות הנובעות מהגישה של "למידה לקראת שליטה" של בלום – כל אלו מכתבים במידה רבה תהליכי למידה בהקשר של "רפורמות מבוססות-סטנדרטים").

רוב הרפורמות המבוססות-סטנדרטים בנויות על הנחת יסוד בסיסית אחת: ככל שמטרות הלמידה תהיינה ברורות ומפורטות בהתאמה לסטנדרטים, כך ניתן יהיה למדוד ולהעריך טוב יותר את התקדמות התלמידים לקראת אותן מטרות. תפיסה זו אמורה גם לשפר את תהליכי ההוראה והלמידה. ביסוד ההנחה הזו נמצא קשר ליניארי ועקבי, וכן זיקה ישירה הקיימת בין הגורמים השונים המעורבים בהפעלת הרפורמה. ההנחה שיש זיקה בין פירוט הכוונות לבין קידום הישגים מתבססת על גישות מסחריות מתחום המינהל הציבורי, שבהן קיימת שליטה יחסית בין הגורמים השונים הפועלים על המערכת, אבל בתחום החינוך אין לה צידוק. הבנת המורכבות וההתפתחות של תהליכי הלמידה בעזרת תאוריות קוגניטיביות מתקדמות מעלה ספק רב אם אפשר לנבא הצלחה על בסיס תאוריות ותהליכים המיישמים את רעיון הסטנדרטים.

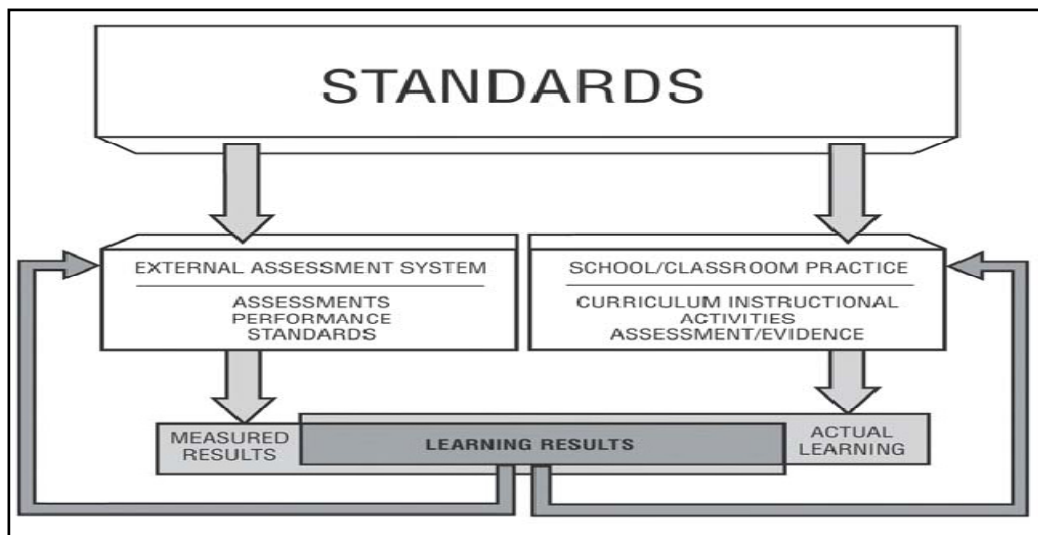
גישת הסטנדרטים אינה עומדת כיום במבחן של יכולת לטפח תהליכי הוראה, לפתח תכניות לימודים וליצור מסגרות למידה ותקשורת בין מערכות החינוך וקהילות חברתיות. השיטה לא הצליחה לקדם את המטרה העיקרית של הרפורמה – לשפר את המוטיבציה של התלמידים ולקדם את הישגיהם. (ראו: Briars, & Resnick, 2000). יתרה מזאת, ההבנות בנושא התפתחותם של תהליכי למידה מנקודת מבטן של

תאוריות קוגניטיביות מתקדמות אינן תואמות רעיונות של שימוש המוני בסטנדרטים אחידים לשיפור הישגי תלמידים וקידום של תהליכי הלמידה כפי שהם מופעלים כיום.

תרשים 1 מציג דגם לרפורמות חינוכיות המתבססות על סטנדרטים. המודל מתאר את הזיקה שבין הסטנדרטים בתהליכי הערכה חיצוניים של מדידת הישגים, לבין תהליכי ההוראה והלמידה בפועל בכיתה, המתמקדים בתכנים ובדרישות של תכנית הלימודים. המידע המתגבש ביחס לתוצרי הלמידה ממנגנון ההערכה החיצוני ומפעולות ההערכה המקומיות מזין את שתי המערכות ומנחה אותן בהמשך פעולותיהן. החוקרים מדגישים כי לאיכות ההוראה והלמידה של המורה בכיתה ישנה השפעה מכרעת על מימוש הסטנדרטים, והיא תנאי הכרחי להשגתם.

לא ניתן לצפות מתלמידים להגיע להישגים התואמים את הסטנדרט שהוגדר, למעשה, על ידי גופים ממלכתיים, נציגים חינוכיים וציבוריים מבלי שיתקיים תהליך משמעותי של הוראה-למידה שיכין אותם היטב לקראתם. על פי המודל, הסטנדרטים המוסכמים המופיעים בראש המודל מנחים את מנגנון ההערכה החיצוני וכן את מערכת החינוך המקומית בתהליכי ההוראה-למידה-הערכה. בעוד שהמבחנים החיצוניים מספקים לנו מידע על הישגי התלמידים, ההתנסות בכיתה משקפת את תהליכי הלמידה הממשיים שחוו התלמידים.

**תרשים 1: דגם לרפורמות מבוססות-סטנדרטים בחינוך<sup>9</sup>**



למרות מאמצים מערכתיים הנעשים על מנת להתאים בין הנושאים הנבדקים במבחנים החיצוניים לבין התכנים והיעדים הכלולים בסטנדרטים הנלמדים בפועל בבתי הספר, סבורים חוקרי CRESST שבפועל התאמה כזו אינה קיימת. הסכנה הטמונה בפערים

<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]

מסוג זה היא הטיית תכניות הלימודים בבתי הספר לנושאים או ליעדים פחות רלבנטיים מתוך כוונה להביא להישגים טובים יותר של התלמידים במבחני ההישג החיצוניים.

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 שנראו חשוב ורלבנטי על פי הכוונות המוצהרות בסטנדרטים. במהלך תהליכי המדידה למדגמים גדולים נגרמות טעויות לא מעטות. 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 האחראיות של המערכות המעורבות בהפעלת סטנדרטים.

לדעת החוקרים, יש לבחון את התקדמות התלמידים במסגרת פרויקט ה-NCLB בראש ובראשונה בהיבטים הבאים:

- תהליך ההוראה-למידה המתרחש בפועל בכיתה
- איכות עבודתם של אנשי החינוך ובעיקר המורים
- איכות תכניות הלימודים ובמיוחד התאמתן לצורכי התלמידים.

מחקרים<sup>10</sup> שונים מצביעים באופן ברור על כך שלמבחנים החיצוניים הבודקים את התקדמות התלמידים ביחס לסטנדרטים שהוגדרו יש השפעה רבה על המערכת. מבחנים אלו משפיעים על התנהגות אנשי החינוך ועל החלטותיהם בכיתה יותר מאשר התכנים והיעדים המופיעים בסטנדרטים שעל פיהם הם אמורים לתכנן את ההוראה וללמד. לנושאי המבחנים ולמועדיהם יש השפעה מובהקת על נושאי הלימוד שהמורים בחרו ללמד ומשך הזמן שהוקדש לכל נושא. החלטות המורים נעשו ללא שיקולים רלבנטיים לתכנון הלימודים וללא קשר לתהליך העקבי שעונה על צורכי הלמידה וההתפתחות של התלמידים.

מחקרים על מערכות חינוך מבוססות-סטנדרטים מעידים שהשיטה מעוררת מספר לא מבוטל של תהיות:

- בתי הספר נוטים להתמקד בחומר המבחנים הארציים יותר מאשר בסטנדרטים עצמם: ממצאי מחקר שנערך במדינות וושינגטון וקנטקי מצביעים על עדיפות

---

<sup>10</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)

- ממשית להוראת תכנים שהופיעו במבחנים של סטציר ובורקו, Stecher & Borko, 2001). בתי הספר הדגישו את הידע ואת המיומנויות שהיו אמורים להיכלל במבחן.
- חומר לימודי שאינו מופיע במבחנים נוטה להיעלם מתכנון הלמידה בכיתה: הדבר נכון הן לגבי התכנים הנלמדים בכל נושא והן לגבי בחירת נושאי הלימוד בכלל. לנושאים המופיעים במבחנים מקדישים זמן רב, ואילו נושאים אחרים בתכנית הלימודים מצטמצמים. נושאים שאינם מופיעים במבחנים הופכים להיות בלתי רלבנטיים לכיתה.
  - הציונים שתלמידים ובתי ספר מקבלים מוטים בהרבה מקרים ומושפעים מטעויות מדידה יותר מאשר מאיכות ההישגים של התלמידים.
  - עלייה ברמת הציונים במבחנים הארציים לא תמיד עולה בקנה אחד עם רמת הישגי הלומדים בפועל: הם עשויים לנבוע מעצם הכנסת החידוש. חוקרי ה-CRESST סבורים שהשיפור הוא מדומה, והראיה לכך היא שכעבור שנה מתגלה נטייה לירידה ברמת הציונים במבחנים.
  - יש אי-התאמה בין פריטי המבחנים הבודקים את התקדמות התלמידים לבין התכנים והיעדים של הסטנדרטים אותם הם אמורים לבדוק. אי-ההתאמה עלולה לנבוע ממגבלותיהם של כלי המדידה ומשיקולים תוכניים, כמו גם מעמימות הגדרתם של חלק מהסטנדרטים המאפשרת פרשנויות מגוונות.
  - הכללה – באיזו מידה הסטנדרטים שנוסחו מדגימים ומייצגים את הידע ואת התקדמות התלמידים, כלומר: באיזו מידה ניתן להניח שאותה רמת ידע שהם גילו לגבי סטנדרט מסוים הם היו מגלים גם לגבי תוכן אחר שלא נבדק ולא הוערך.
  - האיזון – באיזו מידה הפריטים שנבחרו כדי להעריך יכולות של תלמידים בסטנדרט מסוים הם מאוזנים ומייצגים במידה נכונה את הנושאים העיקריים גם אם הם מורכבים.

ברוב בתי הספר ובמיוחד בקרב אוכלוסיות חלשות שבהן קיים לחץ רב להישגים, עוסקים המורים רוב הזמן בהוראה לקראת המבחנים. על פי גישה זו, המבחנים הם הנתב באמצעותו מפרשים את הסטנדרטים. נושאים שמסיבות שונות אין נבחנים עליהם ואין התייחסות אליהם במבחנים, כמעט שאינם נלמדים; מטלות הלמידה הניתנות לתלמידים נגזרות בעיקר מדוגמאות של מטלות המבחנים. בתי הספר מצמצמים יותר ויותר את תכניות הלימודים ומבטלים את קיומן. ההתמקדות הרבה במבחנים יותר מאשר בסטנדרטים עצמם מצמצמת את תהליך הלמידה של התלמיד: הלמידה מתבססת על מבחנים במקום על עקרונות מרכזיים בתחום הדעת או על תהליכי למידה משמעותיים.

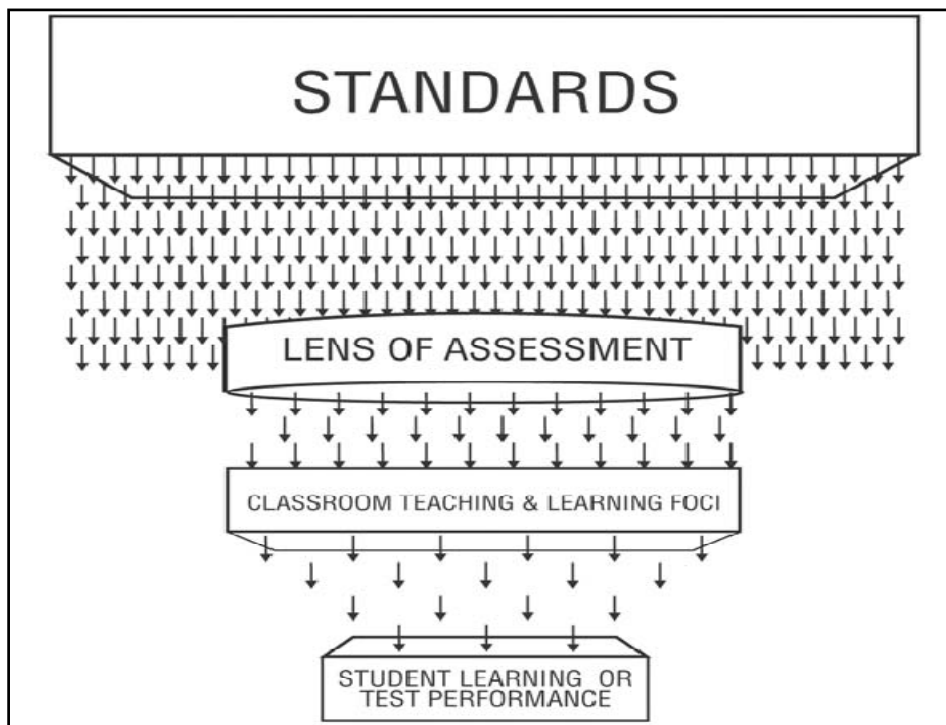
כשהתלמידים לומדים רק את החומר שעליו הם נבחנים, לא ניתן להקיש מהציונים שמתקבלים על ידע רחב יותר שקיים אצלם. תוצאות המבחנים יספרו רק עד כמה התלמידים יודעים להצליח במבחן מסוים. בנוסף לכך, כיוון שלא קיימת חפיפה בין התוכן והמטרות של הסטנדרטים לבין פריטי המבחן הבודקים את ביצועי התלמידים,

מתפתח תהליך שעלול להוביל את אנשי החינוך למסקנות מוטעות לחלוטין ולכיווני פעולה מוטעים שאינם מבוססים על ידע ועל נתונים תקפים.

לסיכום, הציונים שמשיגים התלמידים על ביצועיהם בזיקה לסטנדרט מסוים, מורכבים מהידע והיכולות של אותם תלמידים, אבל ציונים אלו עלולים להיות מוטים בגלל פירוש לא נכון של סטנדרט מסוים, בגלל חוסר ייצוגיות והכללה של המבחן מול הסטנדרטים, בגלל מגבלות של שפה ובגלל אפשרויות של כימות בשאלות פתוחות ובגלל שורה של סיבות נוספות. הממוצעים הכיתתיים והבית ספריים מושפעים ממידת ההיעדרות או הנוכחות של תלמידים חזקים או חלשים במיוחד. קיים קושי להשוות בין ממצאים לאורך זמן כיוון שנמצאו הבדלים משמעותיים בין מדגמי התלמידים שנבדקו מדי שנה בשנה.

תרשים 2 ממחיש את מה שנאמר לעיל. בעקבות בחינות חיצוניות חוזרות הבודקות את הישגיהם של התלמידים חלה הצטמצמות של תכנית הלימודים שהסטנדרטים אמורים לייצג אותה. התרשים מתאר גם כיצד תהליך ההוראה-הלמידה בכיתה הולך ונעשה צר יותר, כך שתלמידים לומדים רק את התכנים שבהם הם מוערכים ונבחנים בהקשר של הסטנדרטים. כפועל יוצא מכך לא ניתן להסיק מנתונים אלו על ידע רחב יותר שקיים אצל התלמידים. תוצאות המבחנים הן עדות לכך שהתלמידים יודעים להצליח במבחן מסוים בלבד, אבל הם לא רכשו כל ידע תרבותי או מקצוע רחב יותר בתחום הדעת הנלמד.

**תרשים 2: השפעת הסטנדרטים על צמצום תהליכי למידה והישגי התלמידים<sup>11</sup>**



<sup>11</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

לא רק חוקרי ה-CRESST מותחים ביקורת על הרפורמה המבוססת-סטנדרטים. ביקורת על שיטת הסטנדרטים ובמיוחד על המבחנים הנגזרים מהם מופיעה בספרם האחרון של ניקולס וברלינר (Nichols, & Berliner, 2007), שבו הם מזהירים מפני הנזק הבלתי הפיך שגורם השימוש במבחני High-Stakes המשמשים את מערכי ההישגים בעקבות הרפורמה מבוססת-הסטנדרטים. גם הם קובלים על נזקים בתהליך הלמידה שמצמצמים באופן משמעותי את תכנית הלימודים. ניקולס וברלינר 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.

לדעתם של חוקרים אלו, תוקף התוכן של המבחנים האלו על הישגים ממשיים של התלמידים מוטל בספק. הם מבקרים את כותבי המבחנים, ומצביעים על כך שהבוחרים את התכנים למבחני הסטנדרטים נמצאים במרכזי מבחנים ומנותקים מהנעשה בבתי הספר וממה שנלמד שם. במקרים רבים המבחנים אינם בוחנים את הנלמד בכיתה ואפילו לא את התכנים המופיעים בסטנדרטים.

התהליך מחמיר כאשר בתי הספר מתאימים את תכנית ההוראה שלהם לתכנים של מבחנים לא מוצלחים, ומרחיקים עצמם מהכוונות ומהתכנים המקוריים שהוגדרו בסטנדרטים. ניקולס וברלינר סבורים כי התהליך שבו בתי הספר מתמקדים בהכנה למבחנים כדי להגיע להישגים גבוהים יותר, יוצר מציאות הפוכה; תהליך זה מרחיק את המערכת מהמטרות השוויוניות המקוריות ומהתכנים המשמעותיים של מגבשי רפורמות ה-NCLB. כל זאת במקום לקרבה למטרות המקוריות.

במקום לחשוף את התלמידים לתחומי ידע רבים, לנושאים מגוונים ככל האפשר ולפתח אצלם מיומנויות חברתיות שהן בעלות חשיבות והכרחיות להצלחה בחיים, כפי שהיה מצופה מתוכן הסטנדרטים, נחשפים התלמידים להזדמנויות למידה מוגבלות ולתכנית לימודים מצומצמת.

גם זיטלמן וסדקר (Zittleman & Sadker, 2003) מונים את חולשותיה של תכנית ה-NCLB. התכנית מתעלמת לטענתם מייחודיותו של החינוך האמריקאי, המנסה לחנך ליצירתיות, להבלטת הבדלים בין-אישיים, למתן חופש בחירה ולגישה דמוקרטית במהלך הלמידה. במקום זאת מודגשות כיום גישות המובילות לפרשנות נוקשה, אחידה ויחידה לתכנית הלימודים. החוקרים מונים שורה ארוכה של פגמים ונזקים שתהליך הרפורמות מבוסס-סטנדרטים גורם לתהליך ההוראה. הבעיות העיקריות, לדעתם, מתמקדות בנושאים הבאים:

1. בדומה לחוקרים אחרים הם מתקיפים את מבחני ה-High Stakes כיוון שהם מחזקים הבדלים בין גזעים, בין מעמדות ובין המינים באוכלוסיות התלמידים, ויוצרים עיוותים המשפיעים על החלטות בתחום החינוך. החוקרים מביאים



1. דוגמאות לכך שהמבחנים מתעלמים משונות הקיימת באוכלוסיית התלמידים. הדגש במבחנים אלו, לדבריהם, הוא על תרבות אירופה והעולם המערבי, ואין בהם התייחסות מספיקה לגזעים ותרבויות.
2. המבחנים מהווים איום ממשי למורים ולתלמידים גם יחד. לוח הזמנים הנוקשה להשגת מטרות הסטנדרטים של רפורמת ה-NCLB יוצר אווירה של לחצים בבית הספר ותורם לנשירה של תלמידים מהמסגרת. נשירה זו מעלה את הישגי בית הספר אך משקפת, למעשה, תמונה כוזבת של הצלחה.
3. התכנים אליהם מתייחסים בתכנית הלימודים ואשר מהם נגזרים הסטנדרטים, מפלים, לדעתם, אוכלוסיות של נשים ומיעוטים. קיים פער בהישגים לרעת סטודנטים מן המיעוטים השונים; הנתונים מצביעים על כך שאפרו-אמריקנים, היספאנים, נשים ועניים נכשלים במבחני ה-High Stakes.

זיטלמן וסדקר (Zittleman & Sadker, 2003) מנבאים תחזית עגומה ביותר לחינוך בארצות הברית אם יימשך התהליך של רפורמת ה-NCLB לקראת תאריך היעד. בתי ספר יפתחו וייסגרו על בסיס של עלייה וירידה בציוני התלמידים הלומדים בהם. זמן רב יותר יושקע בהכנה למבחנים במתמטיקה ובהבנת הנקרא, ותכנית הלימודים תלך ותצטמצם לתכנים המופיעים במבחנים בלבד. נושאים אחרים שנועדו להרחבת הידע וההשכלה הכללית יצטמצמו. תלמידים ימוינו לפי תוצאות מבחניהם על אף שאלו אינם משקפים בהכרח יכולת פנימית או הישג אמיתי בגלל טעויות בסיסיות במבחנים. תוצאות המבחנים עומדות ביחס ישיר לסטטוס הסוציו-אקונומי, ולכן הפער החברתי והחלוקה למעמדות חברתיים יגדלו. הליכי הדיווח של תוצאות המבחנים יהפכו לאחת התעשיות הצומחות, שתכלול גם תעשיות נלוות.

כדי להימנע מכל אלו מוצע להתמקד במורים. בהצהרת המטרות של תכנית ה-NCLB קיימת אמנם הבטחה לשפר את איכות המורים ודאגה להכשרתם ולהשתלמותם, אבל הבטחה זו לא קוימה בעטיים של קיצוצים בתקציבי החינוך. במקום השקעות כספיות גבוהות שנבעו מהמרוץ לציונים במבחנים, יש להעדיף השקעה במורים ובהכשרתם כדי שילמדו בשיטות יעילות יותר. שיפור איכות המורים מסתמנת, לדעתם, ככיוון המבטיח ביותר לשיפור ממשי של הישגי רוב התלמידים (Goodlad, 2002).

המחברים מציעים לקדם שורה של ערכים הנראים להם משמעותיים יותר מכישורים אקדמיים מקובלים:

- א. להבין את שורשינו – יש צורך בסיסי להבין את עצמנו כפרטים וכחברה.
- ב. להעריך אחרים (celebrate others) – "סובלנות" כמטרה, יש לטפח סובלנות כלפי חוסר צדק בחלקים שונים של העולם.
- ג. לעודד כישרונות ויתרונות אינדיווידואליים – בתי הספר צריכים להכין תלמידים לחיות חיים מספקים ומשמעותיים, ולשם כך צריך לפתח את כישרונותיהם ואת ייחודם האישי.

ד. קידום לקחים גבוהים (higher lessons) – ההערכה האמיתית של תהליך החינוך באה לידי ביטוי במה שהתלמידים בוחרים לעשות לאחר סיום לימודיהם בבית הספר. האם הלימודים בבית הספר תרמו להפוך את התלמידים למבוגרים ישרים ואכפתיים יותר?

גם החוקרים פופס ומרואו (Popham, 2002; Merrow, 2001) מבקרים את דרכי ההערכה של רפורמות מבוססות-סטנדרטים בנושאים הבאים:

- צמצום תוכני הלימוד בגלל ניסיונות להתאימם לתכנים המופיעים בפריטי המבחן בלבד.
- הלימודים לקראת המבחן מעוותים את תהליך הלמידה.
- לא ניתן להציע לתלמידים שוויון ההזדמנויות כאשר החלטות לגבי תלמידים נעשות לא פעם על בסיס ידע שרכשו לקראת מבחן אחד.
- שימוש רב במבחנים סגורים המודדים ידע אקדמי של לומדים במקצועות שונים על אף הטענה שתהליכי ההערכה משלבים מגוון של מקורות, ביניהם פורטפוליו ועבודות אישיות.

הרפורמה אמורה להניע את המורים ואת התלמידים לעבודה קשה יותר ואת בתי הספר לתפקוד טוב יותר במונחים של מעקב ושיפור היכולות. אבל כאשר תלמידים, מורים או בתי ספר מגלים הישגים חלשים ומטילים עליהם סנקציות, כישלון התלמיד ו/או המורה הופך להיות כישלון בית הספר.

לשיטת המבחנים יש "יתרונות" ברורים והם: זולים יחסית, ניתן להעבירם בקלות יחסית וניתן להפיק מהם תוצאות מדידות וגלויות. שיטה זו אמורה להיות חסכונית ולהבטיח שיפור של איכות ההוראה אצל המורים ושיפור הישגי התלמידים. אבל יתרונות אלו אינם מחפים על תהליכים הרסניים המתקיימים לצידם, כמו: נזקים מהתהליך שבו סוגרים בתי ספר שנכשלו; גם התהליך שבו מעניקים לבתי ספר ששיפרו ציונים, גמולים מסוגים שונים, כמו: כסף, הנחות בשכר לימוד, הארכת חוזי עבודה למורים ועוד, הוא בזבזני לא פחות (Armien & Berliner, 2002).

מדיניות המבחנים הפדרלית המנותבת על ידי הרפורמות של NCLB, אינה מבוססת על ידע חינוכי ומחקרי מצטבר, או על עקרונות תכנון ברורים שיש להם בסיס בפרקטיקה הכיתתית. נראה כאילו אין קשר בין המבחנים לבין מציאות בית הספר. תכנית הלימודים מתוארת במונחים גנריים ופשטניים. הישענות על מבחנים בלבד בהערכת הישגי התלמידים מעלה שאלות מורכבות ובהן: מה המבחנים באמת בודקים? כיצד מגיבים בתי ספר ותלמידים כאשר המבחנים הם המדד היחיד להערכת הלמידה? קובעי מדיניות פדרליים מגלים ידע מוגבל בבחינות, ואנשי חינוך סבורים שמבחני-מדף אינם מודדים את נקודות החוזק ואת היכולות של התלמיד הבודד, ואף לא את התוכן המפורט בסטנדרטים. כיוון שהמטרה המיידית של חלק מהמורים היא להגיע להישגים גבוהים במבחנים, הלימוד של תחומי דעת רבים, כמו: מוסיקה, אמנות, לימודי חברה ושפות זרות, הוזנח.

בשנים האחרונות העבירו את פיתוח המבחנים ואת הפעלתם לחברות עצמאיות וחיצוניות. במבחנים שפותחו נמצאו פגמים בולטים כל כך שהביאו בעקבותיהם תביעות משפטיות של הורים שילדיהם נכשלו בעטיים של פגמים אלו (Draper, 2002; Kober, 2002; Kurtz & Vaishnav, 2002). פגמים אלו חורצים גורלות של תלמידים, של מורים ואף של משפחות. ככל שמספר המבחנים (מיליונים) גדל ומתבצע על ידי מעט חברות, מספר הטעויות עולה, וקשה שלא לתהות כמה חיים של בני אדם הושפעו מכך.

בחיפוש אחר פתרונות פלא לשיפור ציוני מבחנים יש בתי ספר ואזורים החוזרים לפתרונות "חסיני מורה". במקום למקד את המאמצים בחיזוק הידע המקצועי של המורה, נתפש המורה כטכנאי צייתן החייב למלא חוקים ולייצר תוצאות טובות יותר. המורים נדרשים לעשות שימוש בתכניות למודים מובנות מאוד המותאמות לסטנדרטים, או ללכת בעקבות לוחות זמנים המכתיבים איזה עמוד בטקסט אמורה הכיתה ללמוד ביום מסוים ובשנה מסוימת (Hoff, 1999).

במקום לתמוך במורים בעבודתם לקראת עמידה בסטנדרטים במסגרת הקוריקולום שהם יוצרים, יש נטייה להשתמש בחומרים מוכנים, מסחריים באופיים (טקסטים, חוברות עבודה, שיטות הערכה וחומרים נלווים אחרים), המבטיחים עמידה של התלמידים בסטנדרטים אם יקנו וישלימו הכול. יש מורים הרואים בחומרים המובנים קווים מנחים מסייעים, אך אחרים רואים בכך התערבות בעבודתם.

מאמר ביקורת חריף של מקלוסקי (McCluskey, 2004) מגדיר את רוב המהלכים הקשורים לרפורמה של NCLB ככישלון גמור שגרר איתו נזקים כלכליים והוצאות מיותרות בסכומי עתק. המאמר קורא לביטול ההתערבות הפדרלית במערכות החינוך של המדינות השונות של ארצות הברית כדי למנוע נזקים נוספים לחינוך והוצאות מיותרות לקופת ארצות הברית.

גם רוברט סלאוין (Slavin, 2006) מבקר בחריפות את הרפורמה החינוכית הנוכחית בארה"ב. לטענתו, רפורמת ה-NCLB גרמה לנסיגה בשימוש במחקר כבסיס לתכנון של רפורמות; תהליך הגורם לנזקים הן מבחינת התוצאות והן מבחינת הפרשנות. אנשי מועצת NCLB הפעילו שיקולי דעת לא נכונים בבחירת התכניות ולא סייעו לבתי הספר ליישם את התכניות הנכונות. לטענתו, כדי להגיע להיערכות המחודשת של הרפורמה על פי רעיונותיה המקוריים נחוץ לבחור תכניות חינוכיות המצטיינות במאפיינים הבאים:

- תקפות מחקרית גבוהה יותר במסגרת ההיערכות המחודשת של רפורמת ה-NCLB;
- בהירות רבה יותר ובחירת תכניות חינוכיות שאכן מייצגות ממצאים של יעילות;
- הערכה מחקרית רצינית ואישור של מרכז המידע החינוכי שהוקם בארה"ב לצורך כך (What Works Clearinghouse).

כדי לשלוט על התהליכים ולמנוע את המגמה לצמצום תכנית הלימודים, מציעים אנשי ה-CRESST להקפיד על המרכיבים הבאים:

- המבחנים הבודקים את התקדמות התלמידים יהיו מגוונים ומאוזנים מבחינת הייצוג וההכללה של הפריטים המופיעים בהם.
- הנושאים המופיעים במבחנים יתאימו לתוכן הסטנדרטים ולכוונותיהם.
- תוצאות המבחנים יספקו מידע רלבנטי על ההתקדמות של התלמידים בזיקה לתכנים ולכוונות של הסטנדרטים המוגדרים מראש.
- הנלמד בכיתה ינותב על פי תכנית הלימודים הארצית ולא יהיה נגזרת של דוגמאות מהמבחנים.
- תוצאות המבחנים יהיו מהימנות כדי שניתן יהיה להסתמך עליהן בתהליך של קבלת החלטות.
- תהליך ההערכה לא יצמצם את משמעות הסטנדרטים.
- מעקב ייערך אחר הנעשה בבתי הספר כדי שתהליכי ההוראה והמשימות שהתלמידים מבצעים לא יצטמצמו בהתאם.
- מדדים מגוונים יופעלו כדי לספק את מרב המידע על תהליך הלמידה שיאפשר לכוון את התקדמות התלמידים.
- שיטות מגוונות של הערכת ביצוע, פרויקטים בנושאים שונים, הצגת תהליכים באמצעות תלקיטים וכד' יתווספו לתהליך הלמידה וההערכה בזיקה לסטנדרטים.
- עדויות מתמידות על ביצועי התלמידים ידווחו לאנשי החינוך כחלק משגרת העבודה כדי להבין את תהליכי הלמידה של התלמיד ובהתאם לכך להציע דרכים לשיפור הישגיו.
- תיערך הערכה אזורית, בית ספרית וכיתתית, התואמת תכנים ויעדים על פי הסטנדרטים במקביל למבחנים הארציים. הערכה כזו יכולה להוות מקור נוסף של מידע על התקדמותם של התלמידים וכמקור נוסף לתכניות הוראה התורמות לשינוי ולשיפור.
- ההערכה תלווה בהתמדה את תהליכי הלמידה ותתאים למאפיינים של התלמידים השונים ולצורכיהם. על ההערכה להעניק תשומת לב מיוחדת לתלמידים עם צרכים מיוחדים.
- המורים ואנשי החינוך הנמצאים במגע ישיר עם התלמידים יהיו בעלי שיקול דעת רחב יותר, יראו בהם מקצוענים ויסייעו להם לפתח את המיומנויות הנחוצות כדי לעבוד נכון עם תלמידיהם.
- טיפוח ערנות ורגישות אצל המורים לצורכי התלמידים ולרמת העניין והמוטיבציה שלהם: על המורים לעזור לתלמידים להתקדם מהמקום שבו הם נמצאים למקום שבו הם אמורים להימצא.
- הערכה תשולב בתהליך הלמידה, ותציע למורה אפשרויות של טיפוח תהליכי חשיבה אצל התלמידים.

- המורים יוכלו לקבל הדרכה בידע ובמיומנויות הנחוצים לקיום תהליך שוטף וקבוע של הערכה בכיתה שבה הם מלמדים. ההדרכה תינתן במסגרות שיאורגנו בבתי הספר.
- סיוע יינתן למורים כדי לנתח את הממצאים של המבחנים החיצוניים ולאמתם מול נתונים מקומיים וכיתתיים שיש בידם, ולהסיק מכך מסקנות רלבנטיות על שיפור תהליכי הלמידה של תלמידיהם.

מפעילי רפורמות מבוססות-סטנדרטים חייבים לזכור שהאווירה בכיתה והיחס של המורה כלפי התלמידים יכולים להיות גורמים משמעותיים המשפיעים על הישגי התלמידים ועל קידומם לקראת המטרות שהוצבו בסטנדרטים.

מחקרים מראים שהתייחסות המורים לרגשות התלמידים, טיפוח תחושת השייכות לכיתה ויצירת דפוסי התקשורת בבית הספר תורמים לנורמות התנהגות חיוביות ומייעלים את תהליך הלמידה. הם גם חיוניים להצלחה של התלמידים בתחומים האקדמיים הנחוצים להשגת הסטנדרטים.

במהלך הכשרת המורים לתפקידם יש לפתח אצלם מודעות ותשומת לב לצרכים חברתיים ורגשיים של תלמידיהם המשפיעים לא מעט על ההישגים. זאת בנוסף למתן כלים להערכה בכיתה.

מעבר לדיונים המרובים על איכות הסטנדרטים והשפעתם על תהליכי הלמידה, 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.

#### ד. למידה מהצלחות כמקור לקידום למידה מבוססת-סטנדרטים

על אף העמימות של חלק מיעדי הסטנדרטים בתכנית ה-NCLB, ולמרות הקשיים הנגזרים מתהליכי ההערכה והבקרה של הסטנדרטים, קיימים בתי ספר אחדים

שמצליחים להשיג את היעדים ולהגיע להישגים משמעותיים. למידה מהצלחות של בתי ספר יכולה להיות מקור משמעותי לקידום ולשיפור של תהליכים חינוכיים שישלבו רפורמות מבוססות-סטנדרטים, כדי לקדם את התלמידים לקראת הישגים גבוהים יותר, כך טוענת הרמן, חוקרת מובילה במרכז ה-CRESST (Herman, 2005).

הרמן מביאה שורה של מאפיינים בית ספריים, כמו אלו המוצגים במחקרם של בורקו וסטצ'יר (Borko & Stecher, 2001), שכוללים תנאים לעבודה נכונה במטרה לקדם תהליכי למידה ובהתייחס לכיתה ולתלמיד הבודד, ואלו הם:

- עמדות חיוביות של מובילי השינוי
- עבודה שיתופית של צוות בית הספר וגיוס כל הצוות למחויבות כלפי השינוי
- השקעה בשיפור יכולותיו של צוות המורים בהוראה לקראת סטנדרטים
- התייחסות להליכי הלמידה שבאמצעותם רוכשים התלמידים את הסטנדרטים ושילוב תהליכים אלו בעבודה השוטפת
- התקדמות זהירה ומתוכננת על בסיס התוצאות בהתאם לשיקולי הצוות
- החלטות משותפות על הצעדים שיש לנקוט אם תלמיד לא הגיע לתוצאות מספקות ולרמה המצופה ביחס לסטנדרט שנקבע לכיתה
- הפעלת התערבויות מיוחדות כדי לסייע למורים לטפח שיטות חדשניות כדי להתמודד עם הקשיים של אותם ילדים.

בתי ספר אלו הם הוכחה לכך שלמרות הממצאים המחקריים על הקשר הקיים בין מעמד סוציו-אקונומי לבין הישגים והתקדמות של תלמידים בלימודים, ניתן לשנות תבנית זו. לומדים בהם גם תלמידים שנמצאים בנקודת התחלה חלשה, בגלל סיבות של רקע תרבותי, אך הם מגיעים להישגים משמעותיים והתקדמותם היא מהירה עד כדי כך שהיא מצמצמת את הפער שהיה להם בתחילת דרכם לעומת בתי ספר של אוכלוסייה מבוססת. הרמן (Herman, 2005) קוראת למובילי הרפורמה לזהות את בתי הספר המוצלחים (Herman, Klein, Abedi, 2000) ולבחון את ההתנסות היעילה המתרחשת בהם כדי ללמוד מהצלחותיהם.

## ה. קריטריונים להערכת איכות הסטנדרטים

לאחר שנים של התנסות ברפורמה מבוססת-סטנדרטים ובפיתוח מערכות סטנדרטים בתכנים שונים של תכנית הלימודים הלאומית הסוגיה עדיין מעסיקה כיום מרכזים חינוכיים ורשויות המתמקדים בשמירה על איכות ההגדרה וטיב התוכן של הסטנדרטים. מסתבר שהבעיות המשבשות תהליכים בקידום הרפורמות מתרכזות ברמתם ובאיכותם של הסטנדרטים עצמם.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> <http://www.edexcellence.net/doc/State%20of%20State%20Standards2006FINAL.pdf>

מחקרים בנושא מצביעים על קשר בין איכות הסטנדרטים במדינות מסוימות בארצות הברית לבין ההישגים במבחנים הארציים של NAEP<sup>13</sup>. הממצאים מצביעים על זיקה ישירה בין רמת איכותם של הסטנדרטים במדינות אלו לבין רמת הישגי התלמידים באותן מדינות, הן במבחנים האזוריים והן במדידת ההישגים הכלל-ארצית. המחויבות הנגזרת מהרפורמות של NCLB ורמת הישגי התלמידים בזיקה לסטנדרטים מהווה גורם המשפיע על מערכת החינוך של כל מדינה. בתי הספר שאינם מצליחים להשיג את הסטנדרטים המצופים צפויים לסנקציות קיצוניות, מכאן שכל מרכיב בעל השפעה על ציונים אלו מקבל משקל וחשיבות בהחלטות חינוכיות.

רוב הממצאים מצביעים על הטיה בשל הקשר המוכח בין "איכותם של הסטנדרטים" במדינות מסוימות לבין הישגים במבחנים הארציים של התלמידים בארצות אלו. כתוצאה מכך עוסקים במרכזי המבחנים של ה-NAEP בניתוח איכותם של הסטנדרטים עצמם. מסתבר שציוני ההישגים של התלמידים משתנים בזיקה לליקויים ולחולשות של הניסוח וההתאמה של הסטנדרטים עצמם וחוסר התאמה בינם לבין פרטי המבחן הבודקים אותם.

הדוח האחרון שהוצג בפני ועדת החינוך מאפשר השוואה בין הציונים שקיבלו מדינות שונות בארצות הברית בין השנים 2000–2006 והציונים שקיבלו הסטנדרטים על פי איכותם. נבדקו סטנדרטים בנושאים הבאים: היסטוריה של ארה"ב (2003), אנגלית/שפה אנגלית (2005), מתמטיקה (2005), מדע (2005), והיסטוריית עולם (2006).

כדי לבחון את איכותם של הסטנדרטים בדקו את המאפיינים הבאים:

- האם נבחרו גופי ידע מתאימים שמייצגים היטב את הסטנדרט ומאפשרים שליטה בו?
- האם תלמידים בגיל המתאים יכולים להגיע לשליטה בהם ברמה סבירה?
- האם מוגדרים בהם קריטריונים ברורים וספציפיים לכל תחום דעת נלמד?
- האם לכל תחום מוגדרים קריטריונים שנותנים ביטוי לתפישות אקדמיות ולסולם ערכים?
- האם הקריטריונים גלויים וחשופים לציבור כדי שניתן יהיה לבחון אותם ולהעריכם?

הבוחנים נתנו ציונים גבוהים במיוחד לסטנדרטים שהיו מגובשים היטב, מקיפים, מבוססים, ברורים והובילו באופן ישיר לתכנים החשובים ביותר בתחום.

כדי לדרג ולהעריך את הסטנדרטים על פי איכותם פותחה מערכת של קריטריונים המותאמת להערכת איכות הסטנדרטים בכל תחום דעת הנלמד בתכנית הלימודים. לדוגמה נביא את הקריטריונים בספרות ובשפה האנגלית (דוגמה 2). קריטריונים אלו

<sup>13</sup> <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/naeptools.asp>

מאפשרים האחדה בתהליך ההערכה והשוואה בין המדינות השונות. למרות העובדה שכל מדינה בארצות הברית מפתחת סטנדרטים משלה, מערכת קריטריונים זהה (לכל מקצוע) מאפשרת הערכה על פי מדדים דומים, האחדה והשוואה בין הסטנדרטים בכל אחת מהמדינות של ארצות הברית.

#### דוגמה 2 – מערכת קריטריונים להערכת סטנדרטים בספרות ושפה אנגלית.<sup>14</sup>



[Home](#) > [Publications](#) > State English Standards

## State English Standards

by [Sandra Stotsky](#)  
07/01/1997

### IV. Criteria for Judging English Language-Arts and Reading Standards

A. Purpose, audience, expectations, and assumptions of the standards document(s):

1. The document is written in clear English prose, for the general public as well as for educators.
2. It assumes that English is the language to be used in English language-arts classes, and the only language to be used.
3. It expects all students to demonstrate use of standard English, orally and in writing.
4. It acknowledges the existence of a corpus of literary works called American literature, however diverse its origins and the social groups it portrays.
5. It expects students to become literate American citizens.
6. It expects explicit and systematic instruction in decoding skills in the primary grades as well as the use of meaningful reading materials.
7. It expects students to do regular independent reading through the grades, suggesting how much reading students should do per year as a minimum, with some guidance about its quality.
8. It expects the standards to serve as the basis for clear and reliable statewide assessments.

B. Organization of the standards:

1. They are presented grade by grade or in clusters of no more than 3 to 4 grade levels.
2. They are grouped in categories reflecting coherent bodies of scholarship or research in the English language arts.
3. They distinguish higher-order knowledge and skills from lower-order skills, if lower-level skills are mentioned.

C. Disciplinary coverage of the standards:

1. The standards clearly address listening and speaking. They include use of various discussion purposes and roles, how to participate in discussion, desirable qualities in formal speaking, and use of established as well as peer-generated or personal criteria for evaluating formal and informal speech.
2. The standards clearly address reading (and viewing) to understand and use information through the grades. They include progressive development of reading skills and a reading vocabulary, and knowledge and use of a variety of textual features, genres, and reading strategies for academic, occupational, and

<sup>14</sup> מתוך – <http://www.edexcellence.net/sponsorship/index.cfm>  
[http://www.edexcellence.net/detail/news.cfm?news\\_id=337](http://www.edexcellence.net/detail/news.cfm?news_id=337)



civic purposes.

3. The standards clearly address the reading (or viewing), interpretation, and critical evaluation of literature. They include knowledge of diverse literary elements and genres, different kinds of literary responses, and use of a variety of interpretive and critical lenses. They also specify those key authors, works, and literary traditions in American literature and in the literary and civic heritage of English-speaking people that all students should study because of their literary quality and cultural significance.

4. The standards clearly address writing for communication and personal expression. They require familiarity with writing processes, established as well as peer-generated or personal evaluation criteria, and various rhetorical elements, strategies, genres, and modes of organization.

5. The standards clearly address oral and written language conventions. They require the use of standard English conventions for sentence structure, spelling, usage, penmanship, capitalization, and punctuation.

6. The standards clearly address the nature, dynamics, and history of the English language. They cover the nature of its vocabulary, its structure (grammar), the evolution of its oral and written forms, and the distinction between the variability of its oral forms and the relative permanence of its written form today.

7. The standards clearly address research processes, including developing questions and locating, understanding, evaluating, synthesizing, and using various sources of information for reading, writing, and speaking assignments. These sources include dictionaries, thesauruses, other reference materials, observations of empirical phenomena, interviews with informants, and computer data bases.

D. Quality of the standards:

1. They are clear.

2. They are specific.

3. They are measurable (i.e., they can lead to observable, comparable results across students and schools).

4. They are comprehensive.

5. They are demanding:

a. They are of increasing intellectual difficulty at each higher educational level and cover all important indices of learning in the area they address.

b. They index or illustrate growth through the grades for reading by referring to specific reading levels or to titles of specific literary or academic works as examples of a reading level.

c. They illustrate growth through the grades for writing with writing samples.

d. For other subdisciplines, they provide examples of specific reading, writing, or oral language features, activities, or assignments that clarify what is expected for each standard or benchmark.

6. Their overall contents are sufficiently specific, comprehensive, and demanding to lead to a common core of high academic expectations for all students in the state, no matter what school they attend.

E. Anti-Literary or Anti-Academic Requirements or Expectations: Negative Criteria:

1. The document implies that the literary or popular culture of our or any other country is monolithic in nature.

2. The reading/literature standards require students to relate what they read to their lived experiences.

3. The reading/literature standards want reading materials to address contemporary social issues.
4. The document implies that all literary and nonliterary texts are susceptible of an infinite number of interpretations and that all points of view or interpretations are equally valid regardless of the logic, accuracy, and adequacy of the supporting evidence.
5. The examples of classroom activities or student writing offered are politically slanted or reflect an attempt to manipulate students' feelings, thinking, or behavior.
6. The standards teach moral or social dogma.
7. The document explicitly or implicitly recommends one instructional approach for all teachers to follow.

Copyright ©2003-2008 The Thomas B. Fordham Foundation. All Rights Reserved.

The Foundation is neither connected with nor sponsored by Fordham University.

## 1. השוואת השינויים שחלו באיכויות הסטנדרטים במהלך השנים

כדי להשוות שינויים בציונים שקיבלו מדינות שונות ביחס לאיכות הסטנדרטים שלהם הוערכה כל אחת מהמדינות ודורגה בזיקה לקריטריונים שהוגדרו. הציון שקיבלה כל מדינה ביחס לאיכות של הסטנדרטים שלה במקצועות השונים, שוקלל והשווה על בסיס ציונים של "מקדם ממוצע המצטבר"<sup>15</sup>.

ניתוחים אלו הוצגו בפני מעצבי המדיניות החינוכית באותן מדינות והם חויבו להתייחס לממצאים ולפעול לשיפור הסטנדרטים בהתאם להנחיות. הטבלה מתארת שינויים שחלו בציונים שמדינות קיבלו על איכות הסטנדרטים בין השנים 2000–2006. בטבלה מתוארים תהליכים וניסיונות מוצלחים של שיפור איכות הסטנדרטים במדינות מסוימות שהציונים שלהם עלו במהלך השנים.

שלוש מדינות בולטות בציונים הגבוהים שקיבלו הסטנדרטים בהן על איכותם: קליפורניה, אינדיאנה, ומסצ'וסטס. אלו הן גם המדינות שמוצגות כמודל וכדוגמה שמומלץ לאחרות ללמוד מהן כדי לשפר את הסטנדרטים שלהן. מספר מדינות לא שיפרו אמנם את הציון הכללי שלהן בסטנדרטים כמדינה, אבל ניתן לזהות בהן תחומי שיפור שבהם התרחשה התקדמות משמעותית. כאלו הן – אינדיאנה, ניו יורק, ג'ורג'יה, וניו-מקסיקו. במדינות אחרות הסטנדרטים קיבלו ציונים גרועים יותר משנה לשנה. כאלו הן – יוטה, נברסקה, ניו-המפשייר, וויסקונסין.

מתוך הדוח האחרון שהוגש לסנט בשנת 2006 עולה כי למרות העובדה ש-37 מדינות עדכנו או תיקנו את הסטנדרטים במדינה שלהם לפחות בנושא אחד, איכות הסטנדרטים ברוב המדינות כמעט ולא השתנתה; מומחים לנושא העריכו את הרמה כבינונית.

<sup>15</sup> <http://www.edexcellence.net/doc/State%20of%20State%20Standards2006FINAL.pdf>  
[http://www.edexcellence.net/detail/news.cfm?news\\_id=358&id=130](http://www.edexcellence.net/detail/news.cfm?news_id=358&id=130)

על פי ממצאים אלו, שני שלישים מתוך התלמידים מכל המדינות בארצות הברית לומדים בבתי ספר שנכשלו בהגדרת כוונותיהם בסטנדרטים רלבנטיים. פירושו של דבר שבתי ספר מובילים רפורמות מבוססות-סטנדרטים באמצעות מערכות סטנדרטים לקויות שחלקן משקפות את הבעיות הבאות:

1. חוסר בהירות
2. הגדרה לא מתאימה של התכנים שאותם צריך ללמד וללמוד
3. איכות גרועה של הנמקה ושל הסברה
4. ניסוח הסטנדרטים במליצות שדופות שאינן ברורות
5. אין הם משקפים ציפיות ברורות, ראליות ותואמות תהליכי למידה
6. הידע המצופה מהתלמיד משועבד למיומנויות צרות ולאופנות חינוכיות חולפות
7. הסטנדרטים עמוסים מדי
8. השליטה בהם מחייבת את המורה ללמד חומר לימודי רב במשך שנת לימודים אחת, ואין מורה המסוגל לכך.

על חשיבותו של תהליך התיקון והשיפור של הסטנדרטים מעידים ממצאי מדינות ששיפרו את הציון שלהם באיכות הסטנדרטים, ובעקבות כך עלה באופן משמעותי שיעור התלמידים שהצליחו לשפר את הישגיהם.

רוב המדינות נכשלות בהגדרת הסטנדרטים שלהם בגלל ארבע סיבות עיקריות:

- קונסנסוס במקום חזון: סטנדרטים של מדינות רבות נקבעים בהליך של הסכמה בתוך ועדה מתוך אשליה של איכות, דבר העלול להוביל לסטנדרטים ברמה נמוכה, לכתובה דלה, לניסוח מפותל, לארגון משובש, לבלבול ולחוסר בהירות במסרים החינוכיים.
- היעדרות של מומחים אמיתיים: מומחים אקדמיים בתחומי דעת שונים מבינים את תחום הדעת שבו הם מומחים יותר מכל אחד אחר. מומחים אלו יכולים להקטין את מספר הטעויות ואת חוסר הדיוק בהגדרת הסטנדרטים. יש להעדיף מרצים יועצים שמומחיותם היא תחום הדעת על פני מרצים יועצים מתוך ההוראה.
- השפעה שלילית של הסטנדרטים הישנים שהוגדרו ב-1990: מסתבר שהסטנדרטים שהוגדרו בידי ועדות לאומיות ומקצועיות בעבר ופותחו על ידי אגודות מקצועיות, כמו המועצה הלאומית של מורים לאנגלית והמועצה הלאומית של מורים למתמטיקה, ממשיכים להשפיע על המערכת. הם עדיין משפיעים על תפיסותיהם של כותבי הסטנדרטים וגורמים לעמימות ולחוסר מבנה דיסציפלינארי חדשני, ובעטיים משולבים רעיונות המנוגדים לאוריינטציה המתקדמת של גופי ידע.
- תפיסה מוטעית של היכולת העצמית לצד חוסר נכונות ללמוד מאחרים: קובעי המדיניות במדינות רבות סבורים שסטנדרטים, כדי שיהיו לגיטימיים, חייבים להיות מפותחים בתוך המדינה ועל ידי אנשי החינוך שלה בלבד. כתוצאה מכך הם מסרבים ללמוד מניסיונם של אחרים ומחמיצים את ההזדמנות לבנות את

הסטנדרטים שלהם על בסיס של דוגמאות ממדינות שהוכיחו את יכולתן בניסוח סטנדרטים באיכות גבוהה.

מסקנת הדוח היא שחשוב לפתח סטנדרטים 'טובים' באיכות גבוהה. סטנדרטים מוגדרים היטב, ברורים ואיכותיים הם בסיס ויסוד לכל תהליך של רפורמה בתחום החינוך. הם הכרחיים למדינה שרוצה ליצור מסגרת שתחזק את הזיקה בין הסטנדרטים שלה לבין התכנים בתכנית הלימודים. אבל חינוך טוב יכול להתרחש גם במקומות שבהם הוגדרו סטנדרטים גרועים, ומקומות בעלי סטנדרטים מצוינים עדיין לא מבטיחים את איכות תהליכי החינוך המתרחשים בכיתות. אלו הם במידה רבה פועל יוצא של איכות המורים במקום. ואיכות של תכניות הלימוד הנלמדות במקום.

## ז. סיכום: סטנדרטים בארצות הברית – יתרונות, מגבלות ומסקנות

מאז הפגישה של ראשי המדינות עם הנשיא ג'ורג' בוש בצ'ארלוטאסויל, וירג'יניה ב-1989, הפכה הרפורמה של מערכות חינוך מבוססות-סטנדרטים בארצות הברית לתהליך רב השפעה על החלטות חינוכיות במסגרות הלימודים השונות – החל בגן הילדים, דרך בית הספר היסודי, החטיבה ועד לתיכון. ניתן אפילו להקדים ולטעון שהמקור לרפורמות היו מחקריו של קולמן משנת 1966 ומסקנות הדוח על "אומה בסכנה" משנת 1983. ההמלצות של קבוצת חוקרים זו השפיעו ב-1989 על תהליך קביעת מטרות החינוך הלאומיות ברמה פדרלית, ואף הכתיבו את המטרות שנוסחו במדינות שונות.

גם היום מובילי החינוך בארצות הברית רואים בסטנדרטים ביטוי למדיניות הדמוקרטית של ארצות הברית. מכאן כוחם של הסטנדרטים כגורם מניע ומשפיע על צביון החיים בכלל והביקורת המתמדת בהם נתונים בפרט. נוהגים לתאר את הבסיס לקידום רפורמות חינוכיות כשלוש רגלים של שרפרף, והן: הסטנדרטים, המבחנים והאחריותיות, שלושת אלו חייבים להיות מתואמים ביניהם כדי שהשרפרף לא יתמוטט. רק כך ניתן יהיה לקדם באמצעותם את אוכלוסיית התלמידים להישגים גבוהים יותר כביטוי לצדק חברתי במדינה דמוקרטית ומתוך דאגה לקידום הכלכלי של האומה.

לסיים, חוקרים ממובילי החינוך בארצות הברית סבורים שאין להתעלם מהחולשות ומהביקורת ביחס לתהליך שילוב הסטנדרטים במערכת החינוך, ואף מצביעים על כך בחלק גדול ממחקריהם (Lewis, 2006). חוקרים אלו סבורים שהדבר ההכרחי להצלחת רפורמה הוא היכולת של מערכת החינוך, בכל אחת מהמדינות, לתעל את הרעיונות העומדים בבסיס הרפורמה מבוססת-סטנדרטים לתהליכים שיתרכזו בשיפור הלמידה של התלמיד היחיד בכל כיתה (Vendlinski, Nagashima & Herman, 2007). כך הסטנדרטים ישרתו את תכנית לימודים ולא יבואו במקומה. עוד סבורים החוקרים

שיש להימנע משימוש במבחני High-Stakes הגורמים ללחץ ומבטיחים כישלון של האוכלוסיות החלשות. שיפור איכות הסטנדרטים בהגדרתם ובאופן ניסוחם יאפשר להעלות את הישגי התלמידים באמצעות המורים. פעולות לקידום רפורמה מבוססת-סטנדרטים צריכות להתחיל מלמטה כלפי מעלה ולא להפך, כלומר מהחלטות הנובעות ממאפייני התלמידים הלומדים בכיתה ולא משיקולים של מומחים ושל מרכזים ארציים.

מובילי החינוך בארצות הברית בכללם וגם חוקרים המותחים ביקורת על הרפורמות מבוססות-סטנדרטים, עדיין רואים בסטנדרטים אמצעי שיכול לקדם הן את מערכת החינוך לקראת מימוש מטרות חינוך לאומיות ומוסכמות, והן את התלמידים לקראת הישגים גבוהים יותר. על אף הספקות בקשר לשיטה, לתהליך ההערכה וליכולת להשיג את כל המטרות והסטנדרטים ברוב בתי הספר, רובם מסכימים שהמטרות והכוונות של הסטנדרטים בפרויקט של ה-NCLB הן בעלות ערך ויש לעשות כל מאמץ כדי לממשן ולטפח באמצעותן מערכת חינוך המאמינה במתן הזדמנות שווה, מאפשרת קידום של הישגי תלמידים מכול המגזרים החברתיים ומחויבת להפוך את בית הספר למקום טוב יותר לתלמידים הלומדים בו.

## מקורות

- Armein, A. L., & Berliner, D. (2002). *High-stakes testing, uncertainty and student learning*. *Education Policy Archives*, 10(18). Retrieved: July 20, 2007, from: <http://epaa.asu.edu/>
- Borko, H., & Stecher, B. M. (2001). Looking at reform through different methodological lenses: Survey and case studies of the Washington state education reform. Paper presented as part of the symposium 'Testing policy and teaching practice': A multi-method examination of two states at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Briars, D. J., & Resnick, L. B. (2000). Standards, Assessments and What Else? The Essential Elements of Standards-Based School Improvement. CSE Technical Report.. Graduate School of Education & Information Studies, University of California. Retrieved on April, 2008, from: <http://www.cse.ucla.edu/products/Reports/TECH528.pdf>
- Goodlad, J.(2002). Kudzu, rabbits and school reform. *Phi Delta Kappan*, 84(1).
- Herman, J. L., & Klein, D. (1996). Evaluating equity in alternative assessment: An illustration of opportunity to learn issues. *Journal of Educational Research*, 89(9) 246-256.
- Herman, J. L. Klein, D., & Abedi, J. (2000). Assessing Students' Opportunity To Learn: Teacher and Student Perspectives. *Educational Measurement: Issues and Practice*.
- Herman, J. L. & Perry, M. (2002). California Student Achievement: Multiple views of K-12 progress. Menlo Park, CA: Ed Source.
- 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. Retrieved on July 20, 2007, from: <http://www.cse.ucla.edu>
- Hoff, D. J. (1999). Standards for crossroads after decade, *Educational Week*, 19(3).
- Klein, D., Braams J. B., Parker, Thomas, P., Quirk, W., Schmid, W. & Braden, L. (2005). The State of State Math Standards. Thomas B. Fordham Foundation. Retrieved on May, 2008, from: <http://www.edexcellence.net>
- Lewis, A. (2006). Celebrating 20 Years of Research on Educational Assessment: Proceedings of the 2005 CRESST Conference. CSE Technical Report 698.
- Linn, R. L., & Haug, C. (2002). Stability of school building accountability scores and gains (CSE Tech. Rep. No. 561). Los Angeles: University of California.
- McDonnell, L. M., & Choisser, C. (1997). Testing and teaching: Local implementation of new state assessments (CSE Tech. Rep. No. 442). Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation.

- McCluskey, N. (2004). No Federal Failure Left Behind. Retrieved on May 2007, from: <http://www.nationalreview.com/comment/mccluskey200407120836.asp>.
- McNeil, L.(2000). Contradiction of school reform: Educational costs of standardized testing, *Phi Delta Kappan*, 81(10).
- Merrow, J. (2001). Undermining standards, *Phi Delta Kappan*, 82(9). Pages missing.
- Nichols, S.L., & Berliner, D.C. (2007). Collateral Damage. How High-Stakes testing corrupts American school. Harvard Education Press.
- Popham, J.D. (2002). Why standardized tests don't measure quality education. *Educational Leadership*. 56(6). Pages missing.
- Slavin, R. E. (2006) Evidence-Based Reform and No Child Left Behind: Next Time, Use What Works. *Teacher College Record*, 109(9), 2083-2106. Retrieved on March, 2006, from: <http://www.tcrecord.org>
- Stecher, B. & Borko, H. (2001). Combining surveys and case studies to examine standards-based educational reform (CSE Tech. Rep. 565). Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Wolf, S. A., & McIver, M. C. (1999). When process becomes policy: the paradox of Kentucky state reform for exemplary teachers of writing. *Phi Delta Kappan*, 80, 401-406.
- Vendlinski, T., Nagashima P. S., Herman J. L. (2007) Creating Accurate Science Benchmark Assessments to Inform Instruction. CSE Technical Report 730.
- Zittleman, K., & Sadker, D. (2003) The National Obsession With Standards and Testing, and How to Run a Good Idea Into the Ground OR Ten Reasons Why The Standards and Testing Approach Is Not Working (And Shouldn't)? Presented at the AERA Chicago, Illinois 2003.

#### מקורות לעיון נוסף

- California Department of Education Website (n.d.). Grade four: Mathematics content standards. presented at the annual CRESST conference, University of California, Los Angeles. Retrieved on February, 2003, from: <http://www.cde.ca.gov/standards/math/grade4.html>
- Draper, N. (2002). Testing firm to pay students 7\$ million for grade goof..Star Tribune. Retrieved on April 20, 2008, from: <http://www.startribune.com/>
- CRESST. The National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). Retrieved on January, 2008, from: <http://www.cse.ucla.edu>

- Linn, R. L. (n.d.). Standards-based accountability: Ten suggestions (CRESST Policy Brief). Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing. Retrieved on April 20, 2008, from: <http://www.cse.ucla.edu>
- National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST) Retrieved on April 20, 2008, from: <http://www.cse.ucla.edu>
- Los Angeles Learning Center Standards Guidebook. Retrieved On March 30, 2008, from: <http://www.cse.ucla.edu/products/guidebooks/lalcs.pdf>
- State Standards-Settings and Public Deliberation: The Case of California. CRESST. University of California. Retrieved on July 25, 2007, from: <http://www.cse.ucla.edu>
- Scriven, M. (2003) Evaluation theory and metatheory. In Kellghan, T., Stufflebeam, D.L., & Wingate, L. A. (eds). *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: Kluwer.
- Shepard, L. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*. 29 (7).
- Shulman, L. S. (1988). A Union of Efficiencies – strategies for teacher assessment in a time of educational reform. *Educational Leadership*. 46, 36-41.
- State of Clifornia. California Department of Education. 2006-07 Accountability Progress Reporting System (2007). 2006 Base Academic Performance Index Repot.: Information Guide. California Department of Education. Retrieved on may, 2008, From: <http://www.cde.ca.gov/ta/ac/ap/>
- Stiggins, R. J. (1997). Teacher assessment in a time of educational reform, *Educational Leadership*, 46, 36.
- Stiggins. R. J. (.2002). Assessment crisis: the absence of assessment for learning. *Phi dalta kappan*. pp.758-764.
- Thomas, B. Fordham Foundation's. Retrieved on April, 2008 from: <http://www.edexcellence.net/institute/global/index.cfm>  
[http://www.edexcellence.net/detail/news.cfm?news\\_id=358&id=130](http://www.edexcellence.net/detail/news.cfm?news_id=358&id=130)  
<http://www.edexcellence.net/doc/State%20of%20State%20Standards2006FINA L.pdf>



## חלק שני – פיתוח סטנדרטים ושילובם במערכות חינוך באנגליה

### א. סטנדרטים באנגליה: רקע היסטורי, מוסדות ודרכי פעולה

#### רקע היסטורי

אנגליה עברה מספר גלים קיצוניים של שינוי לקראת הרפורמה החינוכית שלה. רפורמות חינוכיות עלו וירדו כפועל יוצא של שינויים פוליטיים. כך גם הסטנדרטים שימשו לתפקידים שונים בכל שלב. תהליכי הרפורמה במערכת החינוך של אנגליה התחילו למעשה ב-1944 כאשר נתקבל חוק חינוך על-יסודי חינוך. לפני כן אופיין החינוך באנגליה בבתי ספר פרטיים שכיוונו לחינוך אליטיסטי ובמקביל להם בתי ספר כנסייתיים-ציבוריים שהישגיהם היו דלים. התחלת הרפורמה צוינה בהפרדה ובהגדרה של מספר רשויות שתעסוקנה בחינוך בניסיון להגיע לביזור של המסגרת הריכוזית. הרשויות הן:

- מנהל מרכזי ממלכתי (DFEE) (Central Government)
- מנהל אזורי (LEA) (Local Government)
- מנהל בית הספר (Governance School).

מאז 1980 התמקדו הרפורמות בתכניות הלימודים של אנגליה בפיתוח ובהפעלה של תכניות פשוטות לצורכים מקומיים. רפורמות אלו אומצו לשימוש ברחבי אנגליה: בוולס, בסקוטלנד ובצפון אירלנד.

אחרי מאבקים פרלמנטרים סבוכים אשר כללו לחצים פוליטיים של בעלי עניין שהתחרו ביניהם, ומפלגות שניסו לייחס לעצמן את יצירת תכנית הלימודים הלאומית, ניתן ב-1988 על ידי הפרלמנט של בריטניה לראשונה האישור החוקי לתכנית לימודים לאומית<sup>16</sup>. השר בייקר עשה מאמץ להקדים את מי שהייתה ראש הממשלה, הגבי מרגרט תאצ'ר, ולהכריז כבר ב-1986 על הקמת תכנית לימודים לאומית, אבל המסמך הממלכתי אושר רק ב-1988 Reform Act of 1988 למרות התנגדותם של תאצ'ר ושל יועציה.

חשיבותו של המסמך היא בכך שהעביר את הסמכות לתכנון הלימודים במדינה לידי הגוף הריכוזי של ממשלת בריטניה. ריכוזיות זו אפשרה בקרה ממלכתית על כל מערכת החינוך (למעט תכנים דתיים שנשארו באחריותן של המועצות האזוריות). תכנית הלימודים הלאומית הפכה מ-1994 למסגרת שמחייבת את כל מוסדות החינוך במדינה.

במהלך השנים חלו שינויים מהותיים בתכנית הלימודים, ובהתאם לכך אף נגזרו הסטנדרטים. סטנדרטים אלו, שהוגדרו בדרך כלל כסטנדרטים של הישג, קבעו את רמת ההישגים הצפויה בהתאם לשינויים שנעשו במטרות החינוך ובתכני הלימוד. לשינויים אלו הצטרפו תהליכי הערכה ובחינה.

<sup>16</sup> <http://curriculum.qca.org.uk/>

תכנית הלימודים הממלכתית הבריטית מורכבת משני חלקים עיקריים והם:

1. תכנית לימודים לבית הספר היסודי
2. תכנית לימודים לבית הספר העל-יסודי

התכנית מחולקת לשלבים המותאמים לגיל התלמידים ולשנת הלימוד בה הם לומדים:

- שלב ראשון (KEY STAGE 1) – מטרות ותכנים המכוונים לבני 5-6.
- שלב שני (KEY STAGE 2) – מטרות ותכנים המכוונים לילדים בני 7-10, לאחר מכן מתקיים המעבר לבית הספר העל-יסודי.
- שלב שלישי (KEY STAGE 3) – מטרות ותכנים המכוונים לילדים בגילי 11-13/14.
- שלב רביעי (KEY STAGE 4) – מטרות ותכנים המכוונים לילדים בגילי 14-15/16.
- חינוך חובה באנגליה הוא מבני 5 עד בני 16.

בתי הספר מוקמים על ידי משרד החינוך שמממן ומקבל לעבודה את צוות המורים ובעלי התפקידים בו. לכל שלב בתכנית הלימודים החדשה נוסחו מטרות מקצועיות והוגדרה מערכת סטנדרטים שיש להשיג כדי לעלות לשלב הבא.

#### מוסדות להפעלת התכנית ולהערכת הסטנדרטים

חוק הרפורמה החינוכית (Education Reform Act) כולל גם הנחיה ותקציב להקמת שני מוסדות חדשים, שמטרתם לפתח ולהפעיל את תכנית הלימודים הלאומית, לגבש סטנדרטים ולהוציא לפועל את מערך ההערכה.

להלן המוסדות שהוקמו באוגוסט 1988:

- המועצה לתכנית לימודים לאומית (The National Curriculum Council) NCC. מועצה המנוהלת על ידי 15 רשויות שתפקידה הוא להציע הבניית מסגרות לתכנון הלימודים בתחומי הדעת השונים ולייעץ למשרד החינוך והמדע, Secretary of State for Education and Science, ולאנשי חינוך שאמורים להפעיל ולהטמיע את תכנית הלימודים במערכות החינוך.
- המועצה להערכה ולבחינות (The School Examinations and Assessment Council) SEAC. המועצה מנוהלת על ידי 15 חברים, והוקמה כדי לפתח היבטים של סטנדרטים, הערכה ומבחנים, וכן לייעץ בנושאים שבאחריותה למשרד החינוך והמדע. מאוחר יותר היא הפכה למוסד שמלווה את הרפורמה במחקר ובהערכה, אחראי על פרסום של ממצאים ומספק מידע לציבור על כל התהליכים הקשורים לתכנון הלימודים וההערכה של בתי הספר. כמו כן עסקה המועצה בניית תהליכי הערכה ובתיאום בין כל הגופים הקשורים לכך.
- המועצה להסמכות ולבחינות QCA (Qualifications and Curriculum Authority)<sup>17</sup>. מתכננת כיום את תכנית הלימודים, מנחה ומעריכה אותה.

<sup>17</sup> <http://www.qca.org.uk/aboutQCA.aspx>

## ב. דוגמאות לסטנדרטים באנגליה – רקע, תוכן וניסוח

תכנית הלימודים החדשה היא המקור לסטנדרטים שהוגדרו בתחומי לימוד השונים<sup>18</sup>. כדי להדגים תהליך רב שלבי של הגדרת הסטנדרט. להלן מובא חלק מטבלה המתארת שורה של סטנדרטים לשלבים הראשונים של רכישת מושגים מתמטיים. בטבלה, שדומות לה מופיעות באתר, מופיע ניסוח של הסטנדרט ומולו מטרות הלמידה החינוכיות שהוא תואם להם, ומודגשות גם מטרות למידה קודמות (דוגמה 3).

באתרים של Standards files<sup>19</sup> מוצגות דוגמאות למטלות ביצוע המלוות סטנדרטים כאלו. מדובר באוסף של עבודות (דמוי פורטפוליו) המתפרסמות לציבור המורים וההורים בתוך מאגרי המידע של משרד החינוך במתמטיקה, בקריאה ובכתיבה כדי להדגים תכנים וניסוחים של סטנדרטים לאומיים ותהליך של התקדמות תלמידים.

דוגמאות כאלו הן חלק מרכזי שמטרתו להנחות את המורים כיצד להעריך במדויק ובאופן עקבי את התקדמות ההישגים של התלמידים לקראת הסטנדרט בתחום המקצוע APP (assessing pupils progress approach).

כל יחידה וכל קובץ של סטנדרטים מסוג זה מכיל את הנושאים הבאים:

- תיאור המשימה שניתנה לתלמידים בהקשר של סטנדרט מסוים
- דוגמאות של ביצועי תלמידים בכיתה
- פירושים של עדויות הערכה המובילות להערכה מסכמת של עבודות התלמידים
- הנחיות להערכה בחיתוך של שני תהליכים של המטרות שבסטנדרט הלאומי ושל מוקד תהליך ההערכה שלו.

מטרתם העיקרית של ה- Standards files היא להדגים למורים ולהנחות אותם על ידי הצגת תהליך מלא שתחילתו בהגדרת הסטנדרט, הצגת דוגמה של המשימה התואמת, המשכו בהצגת דוגמה מתוצרי התלמידים, ובעיקר הדגמת תהליך ההערכה של המורה, אבחון הקשיים של התלמיד והנחייתו לקראת שיפור. הדגמות כאלו למורים הן מקור ללמידה בתהליכים הבאים:

- הערכת עבודות של תלמידים
- הערכת נקודות החוזק והחולשה של תלמידים
- חומרים להדרכה ולהשתלמות בנושא.

<sup>18</sup> <http://curriculum.qca.org.uk/>

<sup>19</sup> [http://www.standards.dcsf.gov.uk/primaryframework/assessment/standards\\_files/](http://www.standards.dcsf.gov.uk/primaryframework/assessment/standards_files/)

[http://www.standards.dcsf.gov.uk/primaryframework/downloads/pdf/sf-asf-enw-Stephanie\\_12\\_v4.pdf](http://www.standards.dcsf.gov.uk/primaryframework/downloads/pdf/sf-asf-enw-Stephanie_12_v4.pdf)

[http://www.standards.dcsf.gov.uk/primaryframework/assessment/standards\\_files/rsf/trevor/](http://www.standards.dcsf.gov.uk/primaryframework/assessment/standards_files/rsf/trevor/)

דוגמה 3 – סטנדרטים ומטרות לרכישת מושגי יסוד במתמטיקה<sup>20</sup>

## Planning overviews for PSRN matched to objectives

*Note: Early learning goals indicated by bold blue type*

Overview	Strand	Mathematical objectives
1	Counting and understanding number Counting and understanding number <b>Using and applying mathematics</b>	<b>Say and use number names in order in familiar contexts</b> Use ordinal numbers in different contexts Match sets of objects that represent the number of objects
2	Counting and understanding number Knowing and using number facts <b>Using and applying mathematics</b>	<b>Use language such as 'more' or 'less' to compare two numbers</b> <b>Find one more or one less than a number from 1 to 10</b> Sort objects, making choices and justifying decisions
3	Counting and understanding number Counting and understanding number <b>Using and applying mathematics</b>	Estimate how many objects they can see and check by counting <b>Count reliably up to 10 everyday objects</b> <b>Use developing mathematical ideas and methods to solve practical problems</b>
4	Counting and understanding number: <b>Using and applying mathematics</b>	Know that numbers identify how many objects are in a set Match sets of objects to numerals that represent the number of objects
5	Counting and understanding number Calculating Knowing and using number facts <b>Using and applying mathematics</b>	Count aloud in ones, twos, fives and tens Count repeated groups of the same size Observe number relationships and patterns in the environment and use these to derive facts Describe solutions to practical problems, drawing on experience, talking about own ideas, methods and choices.
6	Handling data Handling data <b>Using and applying mathematics</b>	Sort familiar objects to identify their similarities and differences Count how many objects share a particular property, presenting results using pictures, drawings or numerals Sort objects, making choices and justifying decisions
7	Counting and understanding number <b>Using and applying mathematics</b>	<b>Recognise numerals 1 to 9</b> Match sets of objects to numerals that represent the number of objects
8	Knowing and using number facts <b>Using and applying mathematics</b>	Select two groups of objects to make a given total of objects <b>Use developing mathematical ideas and methods to solve practical problems</b>
9	Calculating Calculating	<b>Begin to relate addition to combining two sets of objects and subtraction to taking away</b> <b>In practical activities and discussion begin to use the vocabulary involved in adding and subtracting</b>

<http://www.standards.dcsf.gov.uk/primaryframework/downloads/PDF/OverviewAreasPRSN.pdf> <sup>20</sup>

	<b>Using and applying mathematics</b>	Describe solutions to practical problems, drawing on experience, talking about their own ideas, methods and choices
10	Calculating <b>Using and applying mathematics</b>	Share objects into equal groups and count how many in each group Describe solutions to practical problems, drawing on experience, talking about their own ideas, methods and choices
11	Understanding shape Understanding shape <b>Using and applying mathematics</b>	Use familiar objects and common shapes to create and recreate patterns and build models <b>Use language such as 'circle' or 'bigger' to describe the shape and size of solids and flat shapes</b> <b>Talk about, recognise and recreate simple patterns</b>
12	Understanding shape <b>Using and applying mathematics</b>	<b>Use everyday words to describe position</b> <b>Use developing mathematical ideas and methods to solve practical problems</b>
13	Measuring <b>Using and applying mathematics</b>	<b>Use language such as 'greater', 'lighter', 'smaller', 'heavier', or 'lighter' to compare quantities</b> Sort objects, making choices and justifying decisions
14	Measuring <b>Using and applying mathematics</b>	Use everyday language related to time; order and sequence familiar events and measure short periods of time <b>Use developing mathematical ideas and methods to solve practical problems</b>

### ג. השפעת הסטנדרטים ושיטות ההערכה על תהליכי הלמידה

במקביל לגיבוש תכנית הלימודים הלאומית ובעקבות חוק ה- Education Schools Act 1992, הקימה ממשלת בריטניה ב-1996 מחלקה עצמאית ובלתי תלויה – המשרד לסטנדרטים בחינוך (Office for Standards in Education) Ofsted.<sup>21</sup> משרד זה אחראי לפיתוח הסטנדרטים, לפיתוח המבחנים שחוברו בזיקה לסטנדרטים ולהערכה של קידום הישגי התלמידים בעקבות תהליך ההוראה התואם. תפקידו של המשרד בשנים הראשונות להקמתו היו כדלקמן:

- לפקח על תפעול מוסדות החינוך השונים: גן הילדים, בית הספר היסודי, בית הספר העל-יסודי, האוניברסיטאות והמוסדות להכשרת מורים
- לפתח סטנדרטים להוראה ולהעריך את איכות ההוראה של המורים
- לפקח על מחלקות החינוך בכל הרשויות המקומיות
- לבחון ולהעריך את הישגי התלמידים בכל רחבי המדינה בזיקה לסטנדרטים שנוסחו.

ה-Ofsted הוקם כמוסד אוטונומי שמעסיק צוות גדול ומגוון של אנשי חינוך. הוא מוציא לאור חוברות ופרסומים המדגימים את הסטנדרטים לכל שלב ולכל תחום, וכן מפרסם דוגמאות של מערכי למידה ופעילויות לכיתות, ודוגמאות של המבחנים שהוא

<sup>21</sup> <http://www.ofsted.gov.uk/>

[http://www.Ofsted.gov.uk/portal/site/Internet/menuitem.455968b0530071c4828a0d8308c08a0c/?\[vgnextoid=e99c8587fd24a010VgnVCM1000008192a8c0RCRD](http://www.Ofsted.gov.uk/portal/site/Internet/menuitem.455968b0530071c4828a0d8308c08a0c/?[vgnextoid=e99c8587fd24a010VgnVCM1000008192a8c0RCRD)

מפתח עבור תהליך ההערכה. קבוצות של מפקחים שהם בעלי השפעה רבה במערך ההערכה ובשיטת העבודה של ה-Ofsted, מבצעים את תפקידי המשרד.

המפקחים בודקים את הניהול הכספי של בתי הספר, את איכות הניהול בהם, את תכנון הלימודים ואת הסטנדרטים כפי שהוגדרו. כמו כן תפקידם לבדוק את מידת איכויות ההוראה של המורים המלמדים בבתי הספר, אך עיקר תפקידם הוא להעריך ולבחון את ההישגים בזיקה לסטנדרטים שנגזרו מתכנית הלימודים הלאומית. המפקחים ומוסד ה-Ofsted הם הצינור העיקרי שבאמצעותו מתקצב הפרלמנט את מוסדות החינוך מגן הילדים ועד מכללות להכשרת מורים ולאוניברסיטאות על פי רמת הישגיהם, ובכך כוחם העיקרי.

המפקחים מוסמכים לבדוק את הישגי התלמידים בזיקה לכל אחד מהסטנדרטים, להעריך את רמת ההישגים הרצויה של בית הספר בכל אחד מתחומי הלימוד הנלמדים בתכנית הלימודים, ולקבוע פרופיל לבית הספר המעיד על מיקומו בזיקה לקריטריונים שהוצבו. הנתונים שאוספים המפקחים מעובדים ומוצגים בפני משרד החינוך ומתפרסמים לציבור הרחב באמצעי התקשורת: עיתונות, טלוויזיה ובעיקר באתרי האינטרנט המתאימים של ה-Ofsted. בעקבות ההערכות על רמת המורים, על איכות תהליכי ההוראה ועל הישגי התלמידים ממליצים המפקחים על תגמול הולם לבתי ספר שהצליחו במיוחד, או ממליצים על הנחיה צמודה או על פיטורין של מורה שרמת ההוראה שלו אינה מתאימה. כיוון שתפקידם הוא גם לבדוק תהליכים של ניהול המוסד ולפקח עליהם, בסמכותם להחליט אם מנהל בית הספר מתאים לתפקידו.

מדי ארבע שנים נשלחים לכל אחד ממוסדות החינוך במדינה – מגן הילדים ועד אוניברסיטאות – סוללה של מפקחים שמטרתם לבחון את התלמידים באמצעות מערכת מבחנים המועברת בבית הספר לשכבות הגיל 7,11,14,16; תוצאות ההערכה והאבחון של המפקחים לגבי הישגים אישיים וקבוצתיים משוקללים ונמסרים באופן אישי להורים ולבית הספר. ממצאים השוואתיים של פרופילים בית ספריים מתפרסמים לציבור באמצעות כלי התקשורת, ובדומה לארצות הברית, ההורים זכאים להחליף ולשנות את מקום הלימוד של ילדיהם בעקבות הפרסום. זו אחת הגזרות הקשות שנובעת מהרצון לגלות שקיפות ואחריותיות התואמים תהליכים של מערכת דמוקרטית.

לאחר שהממצאים על בתי הספר נמסרו למשרד החינוך, הוא מתבקש לארגן צוותי הדרכה לבתי הספר הנכשלים. אם ההדרכה לא שיפרה את איכות ההישגים, ניתנת המלצה להחלפת מורים בצוות או החלפת מנהל המוסד, ולאחר ארבע שנים – על סגירת המוסד כולו. מערכת הבקרה למוסדות החינוך המבוססת על דוחות של מפקחים הנמסרים למשרד החינוך מאפשרת זיהוי מהיר של מוסדות נכשלים והיערכות לפעולות של תמיכה לשם שיפור.



עם עלייתו של ג'ון מייג'ור כראש הממשלה של בריטניה הוא ערך שינויים בהגדרת התפקידים של מחלקות הממשלה, וכתוצאה מכך מוזגו יחד ב-1995 מחלקת החינוך והמחלקה לתעסוקה ונוצרה מחלקה חדשה: "המחלקה לחינוך ולתעסוקה". מחלקה זו הפכה להיות בשלב מאוחר יותר "המחלקה לחינוך ולמיומנויות". ב-1997 הוקמה בתוכה סוכנות חדשה בשם QCA<sup>22</sup> (Qualifications and Curriculum Authority). מחלקה זו הוקמה כדי להבטיח שתכנית הלימודים והכשירויות שיש לפתח בעקבותיה יצטיינו ברמתם הגבוהה, בעקביות והמשכיות, בגמישות ובתרומה הממשית להעלאת רמת ההישגים.

ביישום הרעיונות של מערכת חינוך מבוקרת ומבוססת-סטנדרטים התגלו כמה חסרונות שזכו לביקורת נרחבת של הציבור בכלל ושל המורים בפרט. להלן חלק מטענות הביקורת על רפורמה מבוססת-סטנדרטים שהופעלה באנגליה:

- הסטנדרטים יצרו אווירה של לחץ ותחושה של חוסר יציבות בבתי הספר.
- הסטנדרטים גרמו למורים להימנע ממעורבות ומביצוע פעולות מעבר לתפקידם.
- תהליך הפיקוח גרם למורים להתייחס בחשדנות לממונים עליהם מחשש שיובילו לפיטוריהם.
- הסטנדרטים יצרו אצל המורים לוח זמנים דחוס ועומס עבודה.
- הסטנדרטים יצרו מגמה מסיבית של עזיבת מורים טובים ממערכת החינוך.
- ממצאים סטטיסטיים הוצגו לציבור, לא פעם, בצורה מגמתית כדי לענות על צרכים פוליטיים יותר מאשר לשפר תהליכי למידה.
- תרבות הסטנדרטים הובילה לנוקשות בשיטות הלמידה, לאחידות ולהנמכה של המטרות ולהתמקדות יתר במבחנים.
- הסטנדרטיזציה גרמה לחוסר יצירתיות בדרכי העבודה של בתי הספר.
- בניגוד להצהרות על ביזור, אנגליה שקודם לכן הייתה מודל עולמי לחינוך פתוח, לבתי ספר פעלתניים הפכה למערכת ריכוזית בעלת מערך הערכה חיצוני נוקשה שמכתיב למורים את תוכני הלימוד ומניע אותם לעסוק רוב הזמן בהכנה למבחנים חיצוניים.

האווירה בבית הספר השתנתה גם כתוצאה משינוי אופי האוכלוסייה בבתי הספר. באנגליה של היום לומדים יותר ויותר תלמידים ממשפחות של מהגרים שהגיעו מארצות שונות. פערים סוציו-אקונומיים עמוקים בין מעמדות של התלמידים, אוכלוסיית תלמידים הטרוגנית ורבת היקף במורכבותה – כל אלו מקשים על תהליכי ההוראה בכיתה ומשפיעים על רמת התפקוד של המורים ועל הישגי התלמידים.

---

<sup>22</sup> <http://www.qca.org.uk/>

#### ד. קידום של רפורמות חינוכיות חברתיות באמצעות הסטנדרטים

בשנות התשעים המוקדמות שטף גל של התנגדות את קהילה החינוכית נגד תכנית הלימודים הלאומית ובעיקר נגד תהליכי ההערכה על פי הסטנדרטים. הטענות העיקריות היו נגד הדברים הבאים: משך הזמן הנדרש כדי לנהל את תהליך ההערכה והבחינה, ההשפעה של המבחנים על תהליכי הלמידה בכיתה, בזבוז זמן בהכנות ויצירת לחץ ועומס על המורים. ארגונים מקצועיים וארגוני נשים הצטרפו למחאה וקראו למורים להחרים את הפעולות הקשורות למהלך הבחינות וההערכה. העימות בין הממשלה לאיגודים הוביל לדיון בבית המשפט. ההתנגדות לוותה בשורה של מאמרים ופרסומים שמתחו ביקורת על עומס רב מדי בתהליך הלמידה שהוביל לתהליכי הוראה שטחיים בבתי הספר היסודיים. ההתנגדות גברה והממשלה נאלצה ליזום בחינה מחודשת של תכנית הלימודים מבוססת-הסטנדרטים ולהציע מודלים חדשים להערכה. לאחר שורה של פעולות לשינוי הציגה הממשלה ב-1998 מסמך חדש של הצעות בתכנית הלימודים ובתהליך הבחינה של הסטנדרטים שקיבל את הכינוי The School Standards and Framework Act. מסמך זה הבטיח שינויים בשבעה תחומים:

- א. פיתוח מדדים חדשים לשיפור הסטנדרטים החינוכיים בבית ספר
- ב. יצירת מסגרות חדשות לתמיכה ולחיזוק בית הספר
- ג. גיבוש הנחיות לניהול בתי הספר
- ד. הפניית תקציבים נוספים לציוד בתי הספר
- ה. פתיחת מערך מוגבר של פעוטונים ללא תשלום
- ו. סידורי שיתופיות ותמיכה בין בתי ספר
- ז. קידום מגוון תחומים אחרים.

הדרישה לפיתוח מדדים חדשים לסטנדרטים בחינוך כללה מספר תנאים:

- הגבלה של פעילות הערכה בכיתות הגיל הרך
- הרחבת הגופים האחראים על קידום הסטנדרטים ושילוב רשויות חינוכיות
- קביעת אזורי פעולה חינוכיים שבהם יתרכזו בעלי העניין, ואלו יפעלו לקידום הישגי התלמידים
- הימנעות מהתערבות יתר ומהטרדה בבית הספר.

בעקבות ההתנגדות לסטנדרטים פורסם בשנת 1999 מסמך שהסמיך את הרשויות האזוריות לסייע לבתי הספר להגיע להישגים גבוהים יותר ביחס לסטנדרטים הנדרשים. בשנת 2000 הוצג בפרלמנט מסמך הקורא לגישה חדשה בהפעלת הרפורמות החינוכיות. עיקרו היה פנייה לשילוב גורמים רבים יותר – המשפחה, נציגי הרשות המקומית וגופים חינוכיים מקצועיים – באחריות ובהחלטות לנעשה בבית הספר ובעיצוב הסטנדרטים הלאומיים.



המסמך החדש חילק את המדינה ל-73 אזורים רשמיים. בכל אזור הוקמה מערכת של שיתופי פעולה בין גורמים שונים: בית הספר, ההורים, הרשויות החינוכיות המקומיות, הכנסיות, ארגונים מסחריים וגופים של מתנדבים. כתוצאה מכך הוקמו מרכזי למידה עירוניים, גדל מספר בתי הספר המיוחדים בכל אזור, הוקמו מסגרות למתן הזדמנויות מתאימות לילדים מחוננים וגדל מספר בתי הספר המתמחים שהציעו לבתי ספר אחרים השתלמויות ותמיכה בתוך בית הספר.

במקביל לגמישות היתר ושיתופי הפעולה, המסמך מחמיר עם בתי הספר שנכשלו. הוא מחייב בית ספר שתלמידיו אינם מתקדמים בצורה מספקת בזיקה לסטנדרטים לקבל סיוע של צוותי מומחים בכל התחומים הנדרשים. מפקחי ה-Ofsted יבקרו ויעריכו באינטנסיביות את התקדמותו של בית הספר עד ששיג את הרמה הנדרשת. בית ספר שנכשל יוצמד לבית ספר תאום שיסייע לו להשתפר. אם בית הספר ייכשל גם כעבור שנתיים בלבד, הוא ייסגר, ובמקומו יוקם בית ספר חדש שייקרא "fresh start school".

מאז 1997 קיימת תחושת ביטחון במערכת החינוך המאפשרת לה להרפות מהריכוזיות שלה ולתת מקום רחב יותר למעורבות של בעלי העניין בחינוך. מעודדת מההתקדמות בהישגי התלמידים, מערכת החינוך פונה לשיתוף גורמים מגוונים בתהליכי החינוך, ומזמינה גם את ההורים להשתתף בתהליך הלמידה של ילדם ובהתקדמותו להשגת סטנדרטים גבוהים יותר. התכנית החדשה שמה לה כיעד להגיע למצוינות ולעודד יוזמות חינוכיות, לתת לבתי הספר חופש פעולה רב יותר ולאפשר התאמה של הליך למידה אישי לכל תלמיד. השינויים במערך החינוך הביאו להתנסויות החיוביות ולעלייה בהישגי התלמידים.

ב-25 באוקטובר 2005 פרסם משרד החינוך באנגליה באמצעות ה-Ofsted מסמך חדש לקידום בתי הספר בשם "המסמך הלבן" (The White Paper) שכותרתו: Higher Standards, Better Schools for All – More Choice for Parents and Pupils. "התכנית החדשה" קוראת לשינויים הבאים במדיניות הסטנדרטים: מתן חופש בחירה רב יותר לבתי הספר ולהורים, שיתוף ההורים בתהליכים של תכנון הלימודים ועיצוב הסטנדרטים, מעורבות ומתן סמכות לרשויות מקומיות להחליט החלטות בתחום החינוך ואף הישענות של המערכת הציבורית על כוחות השוק הפרטי בחינוך. הסיסמה החדשה היא – No Standards Without Freedom – ובכך מזמינה גם את מעורבותם של גופים עסקיים בקידום סטנדרטים לאומיים.

ראש המשלה דאז, טומי בלייר, היה מעורב אישית בתהליכי השינוי. הוא פתח את "המסמך הלבן" בהצגת נתונים ובהבעת עמדותיו: בתי הספר מוזמנים להעלות את השאיפות והציפיות שלהם, לפעול להתקדמות המוסד ככלל ולאפשר מתן הזדמנות להצלחה לכל תלמיד בפרט. בלייר סיכם וייחס לרפורמה מבוססת-הסטנדרטים את

ההצלחה לשיפור ההישגים הלימודיים בבתי הספר של אנגליה, ומנה כמה מהלכים משמעותיים שתורמו להישג:

- חיזוק כלכלי משמעותי למורים על ידי העלאה אמיתית של שכרם ב-20%
- חיזוק הצוותים של בתי הספר על ידי תוספת של 32,000 מורים
- תוספת של 130,000 מורים-יועצים
- הכפלת כמות המחשבים בכל בתי הספר במדינה.

בעקבות השיפורים שתוארו חלה התקדמות ניכרת ברוב תחומי החינוך בבריטניה:

- איכות המורים השתפרה – על פי נתונים של ה-Ofsted עלה מספר המורים המצטיינים בבית ספר יסודי בשנים 2004–2005 מ-45% ל-74%. בבית הספר העל-יסודי עלה אחוז המורים המצטיינים מ-59% ל-78%. כל מורה קיבל תמיכה וסיוע כדי להיות יעיל יותר, וכל תלמיד קיבל הנחיה אישית התואמת לצרכיו.
- הישגי התלמידים השתפרו באופן משמעותי – רוב בתי הספר הגיעו לרמה המינימלית של הסטנדרטים הנדרשים לשלב התכנית שבה הם אמורים להימצא, לדוגמה: 96,000 תלמידים עלו מבית הספר היסודי לבית הספר העל-יסודי עם הישגים גבוהים יותר במתמטיקה, ו-84,000 תלמידים הגיעו להישגים גבוהים יותר בלימודי השפה האנגלית. כמו כן חל שיפור של 50% במספר התלמידים שעברו בהצלחה את בחינות הבגרות.

את השינוי והשיפור בהישגי התלמידים נוטים ליחס היום לסיבות הבאות:

- תהליך ההגמשה ומתן חופש רב יותר לבתי הספר ולמורים לקבוע את התכנית הנלמדת ואת דרכי ההערכה.
- הגדרה מחדשת של מערכת הסטנדרטים אשר סייעה לבתי הספר להגדיר את הנחוץ להם כדי ללמוד תוכן מסוים בצורה ברורה.
- מנהיגות חזקה ביותר שיצרה במוסדות תחושת יעוד ושליחות – להובלה לרמת סטנדרטים גבוהה יותר.
- בתי ספר שהשתפרו ויצרו תחושה של יכולת ושל נכונות לשינוי, וסחפו איתם את צוות המורים.
- הורים שהביעו נכונות רבה יותר להשקיע בקידום ילדיהם.
- בחירה רבה במבחני – כיוון שהמורים והתלמידים ידעו שקיימת גם אפשרות לבחירה, ההצלחה במבחנים הייתה טובה יותר.
- מידע שניתן להורים על הישגי ילדיהם ועל הסטנדרטים הנדרשים, אפשר להם להיות מעורבים ולהבין טוב יותר תהליכים המתרחשים בבית הספר.
- ב"מסמך הלבן" מתוארים שיפורים שייעשו בעתיד כדי להמשיך לחזק את התהליכים ברפורמה:

- בתי ספר שיגיעו לרמות נדרשות מהסטנדרטים יתוגמלו בתקציבים ויקבלו תמיכה כלכלית גבוהה יותר בהתאם להתקדמותם.
- בתי הספר העל-יסודיים יידרשו להגדיר לעצמם תחום התמחות להצטיינות.
- החל מ-2007 ואילך יתבקשו בתי הספר המצטיינים לשתף בתי ספר אחרים בידע שלהם ואף להנחותם.
- בתי ספר תת-משיגים יחוזקו על ידי צוותי מומחים או יוצמדו לבתי הספר המצטיינים כדי שיוכלו להיעזר בהם ולהתקדם.
- בתי ספר נכשלים יחויבו להתקדם מהר או ייסגרו.
- תכנית הלימודים תוגמש לכיוון של התאמה אישית.
- תלמידים יוכלו מעתה להעדיף משימות ביצועיות במקום מבחנים בכתב.

עד 2010 יפותחו 27 תכניות אקדמיות חדשות שתופעלנה וניתן יהיה לבחור תכנית מתוכן. מוצע להעניק תעודות מומחה ומלגה כספית לתלמידים בעלי הישגים גבוהים במיוחד שנמדדו באמצעות קריטריונים וסטנדרטים מתאימים.

בניסוח מסמכי הכוונות של הרפורמה המחודשת המופיעים ב"מסמך הלבן". בולט השימוש במונח "ילד" במקום המושג "תלמיד". היעדים העיקריים מזכירים במידה רבה את עקרונות ה-NCLB בארצות הברית. הגישה החדשה של הרפורמה החינוכית בבריטניה מתרכזת בשלושה תחומים:

- לעצב את תהליך החינוך סביב צורכי הילד, ולתת לו הזדמנותיות לנצל את כישוריו ואת הפוטנציאל שבו מתוך כוונה שאף ילד לא יישאר מאחור.
- להעמיד את ההורים במרכז החשיבה של מערכת החינוך. לתת להם בחירה רבה יותר למען ילדיהם ולאפשר להם להיות פעילים ומעורבים בתהליך הלמידה של ילדיהם ובנעשה בבית הספר, כמו גם לשתפם במאמצים לקדם את הילד כדי שיגיע לסטנדרטים גבוהים יותר.
- לעודד בתי ספר ומורים להגיב לצורכי הסביבה, הקהילה ולדרישות ההורים.

בהצהרת הכוונות של הרפורמות החדשות, שעליהן הוכרז במסמך משנת 2005, יש ניסיון לשפר תהליכים הנובעים מהביקורת האקדמית והציבורית שנשמעה, וכן מהניסיון להתמודד עם השונות והגיוון באוכלוסייה של אנגליה.

מטרות ותפקידים חדשים של הסטנדרטים הם:

- ברפורמה החדשה יינתן להורים תפקיד משמעותי בקידום הלמידה של ילדם, וכדי שיוכלו לעשות זאת נדרשת שקיפות מלאה. תפקידם של המפקחים הוא להסביר להורים את הסטנדרטים, ללוות כל משפחה ולאפשר לה לקבל דיווח על הישגים אישיים של ילדיהם על מנת שיבינו מה נדרש מהם כדי לקדם את הצלחתם.

- ההורים אמורים להבין את משמעות הסטנדרטים, לבחון את התאמתם לתרבות המשפחתית בה גדל הילד ולתרגם עבורו את משמעותם.
- אם בית הספר המקומי נסגר עקב רמת תפקוד נמוכה, תינתן להורים הזכות לדרוש פתיחת בית ספר חדש, והם יוכלו להיות מעורבים בהקמתו במטרה לשפר את הישגי הילדים.
- רפורמת הסטנדרטים מוצגת עתה בהקשר של תהליכי התקדמות אישית. הסטנדרטים מוצגים כגורם מניע בתהליך של הזדמנות למוביליות חברתית. כדי שתלמידים משכבות סוציו-אקונומיות נחשלות יצליחו להתגבר ולפרוץ את מעגל העוני, יהיה עליהם להשיג רמה גבוהה יותר בסטנדרטים הנדרשים בבית הספר.
- הרשויות המקומיות יתחלקו מעתה באחריות לקידום בית הספר. הן יקבלו סמכויות חדשות שלפיהן הם יחייבו בתי ספר שנכשלו בהשגת הסטנדרטים, או שצפויים להיכשל להצטרף למסגרות תמיכה. הם גם יזהירו מנהלים כושלים מפני סגירת המוסדות שבראשם הם עומדים אם לא יערכו בהם תהליכי שינוי משמעותיים.
- ייעשה מאמץ לזרז תהליכי הערכה ובחינה ולמנוע סחבת בירוקרטית ביישום.
- בתי הספר הם עדיין הגוף הדומיננטי להבטיח אחריותיות בזיקה לסטנדרטים שנקבעו בכל תחום, אבל מדובר עתה במתן כוח וסמכות להתערבות גם לגורמים נוספים. במקרה שבית ספר נכשל ונסגר יוכלו הרשויות המקומיות להגיש הפניה לפתיחת בית ספר חדש בתחומם, והם יתחייבו לפקח ולהבטיח שיפורים באיכותו.
- ההנחיה לקראת "למידה אישית" היא מעתה הסיסמה החדשה, גם בנוגע לבית הספר וגם בנוגע למשפחה. בה רואים אמצעי לגישור בין פערים בהישגי תלמידים משכבות אתניות שונות שחיות כיום באנגליה. הקידום לקראת הסטנדרטים ייעשה בתכניות המותאמות אישית לכל ילד.
- ייעשה מאמץ לחזק כל ילד ולפתוח בפניו הזדמנויות נוספות ללמידה ולהצלחה בלי קשר לרקע שממנו הוא בא.
- בהצהרת הכוונות החדשות מודגש הצורך בקידום ובהגדלת מספר בתי הספר ה"ייעודיים", המצטיינים בתחומים מסוימים ובשיתוף פעולה בין בתי ספר אלו לבין בתי ספר רגילים. ההנחה היא שמודל הסטנדרטים שפותח עבור בתי הספר המצטיינים יכול לקדם גם בתי ספר רגילים שיעבדו איתם בשיתוף פעולה.
- בתי ספר שיגיעו לרמת הסטנדרטים הנדרשת יוכלו להצטרף לתכניות מיוחדות לבתי ספר "ייעודיים" מצטיינים, וכך יוכלו לקבל תמיכה תקציבית כדי להתמודד עם מערכת הסטנדרטים המיוחדת הנדרשת מהם.
- עבודה בקבוצות – זו חוזרת להיות אמצעי לטיפול מיומנויות חברתיות, אבל גם אמצעי להעלאת רמת הסטנדרטים. ההנחה היא שתלמידים הלומדים בקבוצות מעורבים יותר בתהליך הלמידה שלהם, וכתוצאה מכך משיגים הישגים טובים יותר.

- היכולת להגיע להישגים טובים קשורה גם למצב הבריאותי של הילד ושל בני משפחתו. טיפול נכון במשפחה ודאגה לבריאות הילדים יכולים להבטיח שהילד יתמודד עם תהליכי הלמידה שלו בבית הספר כשהוא במלוא כושרו.
- תזונה נכונה היא מעתה נושא הקשור למדיניות הסטנדרטים. תזונה נכונה יכולה להיות גורם משמעותי ביכולתו של הילד ללמוד, לכן התקבלו החלטות לפעולה כדי להבטיח את איכות המזון הניתן לילדים לא רק במהלך ארוחת הצהריים העיקרית בבית הספר, אלא גם בארוחות האחרות שלו במהלך היום.
- איכות המזון הניתנת לילדים במהלך לימודיהם בבית הספר הוגדרה בסטנדרטים ועומדת בבקרה של מפקחי ה-Ofsted. בתי ספר שלא יעמדו בסטנדרטים אלו עד 2006 עלולים לקבל התראו מהמפקחים על סגירתם.

### ה. חזון חדש בחינוך – שינויים בהגדרת התפקידים של ה-Ofsted

גם משרדי ה-Ofsted קיבלו מעתה הגדרה שונה. בעקבות הצהרת הכוונות של The Education and Inspections Act 2006 מה-1 באפריל 2007 הם הפכו למסגרת המתייחסת גם להיבטים חברתיים ולטיפוח מיומנויות של ילדים: – The new Ofsted – the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills.<sup>23</sup> בהצהרת הכוונות לשנים 2007–2010. הם מכריזים על שינוי גישה המביאה להאחדה של ארבע מחלקות וסוגי מפקחים. מעתה תפקיד המוסד לפקח על הישגי הלמידה בזיקה לסטנדרטים, אבל גם על הטיפול בילדים במסגרות חברתיות של קהילה ומשפחה.

בהצגה של הרעיונות החדשים לציבור מודגשים ההיבט הכלכלי-פוליטי של הסטנדרטים ותרומת הישגי התלמידים להצלחת האומה. הדיווח הוא מעתה לא למשרד החינוך אלא ישירות לפרלמנט ולממונים על תחומים חברתיים של ילדים ומשפחה. דבר זה מדגיש את עוצמתו של מוסד זה והשפעתו החזקה על תהליכים חברתיים-תרבותיים במדינה בכלל ועל תהליכי החינוך בפרט.

במסמך המצהיר על השינויים Our Vision<sup>24</sup> ברציונל ובדרכי הפעולה של משרדי ה-Ofsted החדשים, נציגי ה-Ofsted החדשים מבטיחים לציבור להעלות את איכות הסטנדרטים ואת הישגי הילדים ולהציג מידע אמין על תחומי האחריות שלהם. הם מגדירים מחדש את תפקידם ואת כוונותיהם:

- לקדם ולשפר את השירותים הציבוריים שהם מפקחים עליהם.
- להבטיח שהשירות הניתן במסגרות ציבוריות יותאם לצרכים של קהל היעד: ילדים והורים.
- להבטיח שהשירות הניתן יהיה יעיל ויצדיק את הכספים שהושקעו בו.

<sup>23</sup> <http://www.ofsted.gov.uk/publications/070179>

<sup>24</sup> <http://www.ofsted.gov.uk/portal/site/Internet/menuitem.455968b0530071c4828a0d8308c08a0c/?vgnnextoid=d272f7782069c010VgnVCM1000003507640aRCRD>

המפקחים מתחייבים מעתה להתחשב יותר בבעלי העניין stakeholders השונים, ומתכוונים לתאם אתם את אופני ההערכה. הדיווחים השבועיים של המפקחים ימשיכו להתפרסם באמצעי התקשורת, באתרים המתאימים. דיווחים אלו יכללו ממצאים והמלצות לשיפור בתי הספר. המפקחים מצהירים על שינוי ערכים בהתייחסות שלהם לתפקידם – העמדת צורכי הילד ותהליכי הלמידה שלו במרכז.

בהצהרת הכוונות המחודשת נוסחו המשמעויות של רפורמות מבוססות-סטנדרטים: בעלי התפקידים ב-Ofsted מתחייבים ליצור מערכת סטנדרטים מגוונת ומאתגרת שתעודד תלמידים לשפר את הישגיהם, ולפעול לפיתוח תרבות של הצטיינות בבית הספר. עיקר תרומתה של מערכת סטנדרטים כזו תהיה בכך שהיא תציג יעד לשינוי ולקידום כל לומד, ותזמן לו אפשרות לטפח את כישוריו ולתרום בכך לכלכלה של אנגליה.

### 1. סיכום: סטנדרטים באנגליה – יתרונות, מגבלות ומסקנות

למרות שביעות הרצון המשתקפת מהצהרתו של ראש הממשלה דאז, טוני בלייר, בפתח המסמך הלבן ב-2005, המבוסס על דיווח ה-Ofsted, בריטניה נמצאת עדיין בנקודת מפנה היסטורית בהקשר לתהליכי החינוך. אחרי מאמץ של שמונה שנים מאז 1997 יש לאנגליה מערכת חינוך רחבה וטובה שמתבססת על הישגים של סטנדרטים גבוהים יותר ופיקוח נרחב. יחד עם זאת ממצאי מחקרים מצביעים על ליקויים לא מעטים.

מאמרים אקדמיים רבים, שהתפרסמו בשנים האחרונות, מבקרים את הסטנדרטים. הביקורת שלהם מתמקדת בתהליכי ההערכה והפיקוח הנערכים באמצעות הסטנדרטים ובהשפעה ההרסנית שיש לפיקוח על תהליכי הלמידה ועל הרחבת הפערים העדתיים והחברתיים בחברה.

לופטי (Lofty, 2003) במאמרו מותח ביקורת על ההשפעה השלילית שיש לרפורמה המבוססת-סטנדרטים על המורים. תהליכי ההערכה והבקרה הממלכתיים המפקחים גם על תכנית הלימודים וגם על תהליכי ההוראה והישגי הלומדים מערערים את סמכות המורים ומשפיעים על המורל שלהם. תהליכים אלו מקשים על השליטה של המורה בתכנון תהליך ההוראה שלו לאורך זמן. המאמר מציע מעורבות רבה יותר של המורים בתהליכי הרפורמה וקביעת תוכן הסטנדרטים. מתן חופש פעולה רחב יותר למורים להחליט על תהליכי ההוראה והלמידה של תלמידיהם בכיתה. כותב המאמר דורש שתהליך ההערכה ייעשה בשיתוף פעולה בין המורים ובדיאלוג המקרין אמון הדדי.

קיימת גם ביקורת אקדמית ביחס לתוקף הציונים שניתנו להישגים שפורסמו. ביקורת זו נוגעת לפערים בין אופי הדיווח לציבור לבין הציונים הממשיים שהתקבלו. מאמר של טימס (Tymms, 2004) מותח אף הוא ביקורת על הדוח הרשמי של הסטטיסטיקאים

ממשרדי ה-Ofsted, שהוצג באמצעי התקשורת. הדוחות מצביעים, כביכול, על שינוי והצלחה רבה יותר בהישגי התלמידים במתמטיקה ובאנגלית בבית הספר היסודי. טימס סבור שהעלייה בציונים כפי שהיא מוצגת אינה מעידה על עלייה ממשית בזיקה אל רמת ביצועי התלמידים המוצגים בה. הביקורת היא בעיקר על תבנית הצגת ההישגים ומצביעה על מורכבותה ועל טעויות שנפלו בה. ניתוח אמיתי ונכון מראה שמאז 2000 ואילך לא היה, למעשה, שום שינוי או שיפור בהישגי התלמידים. מוצע לפתח מודל שונה להצגת נתוני השינוי ומידת ההצלחה של התלמידים בסטנדרטים השונים לאורך זמן: כזה שישקף נכון יותר את התהליכים המתרחשים.

הילטון (Hilton, 2006) מגיבה למאמר זה, ומותחת ביקורת על תגובתם של אנשי ה-Ofsted לביקורתו של טימס, אשר מסתמכים על המבחנים הבינלאומיים כדי להראות שבמבחנים אלו זוכה בריטניה להצלחה רבה (התלמידים זכו במקום השלישי במתמטיקה ובאנגלית בין המדינות בעלות ההישגים הגבוהים ביותר, מתוך 35 המדינות שנבחנו). הילטון תומכת בטימס וטוענת שהתמונה המוצגת על ידי אנשי ה-Ofsted מוטה ביסודה. כמו כן היא מלינה על הטיה תרבותית בתוכן וברמת השאלות שנשאלו בגרסה האנגלית של הבנת הנקרא, לעומת אלו שנשאלו במדינות מקבילות.

שורה של מאמרי מערכת בנושא הסטנדרטים שפורסמו באתרי ה-BBC משקפים במידה רבה את הלך הרוחות באנגליה. מאמר כזה שהופיע ב-18 בנובמבר 2004, בישר את נפילת שיטת הסטנדרטים בשל חוסר תקציב למימון ההוצאות הקשורות בתפעול. הוא ציטט מקורות אקדמיים שהעידו על תהליך של נפילת הסטנדרטים בשל אי יכולתה של הממשלה לגייס די כספים לבצע את פעולות ההגדרה והפיקוח הנדרשים מהשיטה.

מאמר אחר, שהופיע לאחרונה ב-29 בפברואר 2008, באתר ה-BBC (BBCNEWS) מתריע על כך שבתי הספר היסודיים באנגליה ירדו ברמתם בשל צמצום תכנית הלימודים הנלמדת. מבחני ה-"High stakes" גרמו להתמקדות יתר בלימודי השפה האנגלית ובמתמטיקה תוך כדי הזנחה של כל שאר המקצועות המאפשרים הרחבה של תובנות תרבותיות. הממשלה מגינה על מדיניותה ומתעלמת מהמספר הרב של המבחנים הניתנים לילדים. החוקרים מזהירים מפני תוצאות הרסניות שיש לפיקוח המוגזם של הממשלה בנעשה בתכניות הלימודים בבית הספר בין השנים 1988–2007. לטענתם, מדיניות הסטנדרטים והמבחנים גוזלת מהתלמידים את הזכות לתכנית לימודים מאוזנת ומורחבת, גוזלת זמן יקר המוקדש להכנה למבחנים, והשפעתה על התלמידים היא שלילית.

למרות העובדה שקיימים דוחות המצביעים על שיפור בהישגי התלמידים בבית הספר היסודי, מתעמתים ארגוני המורים NUT<sup>25</sup> (The National Union of Teachers), עם הממשלה בקשר למדיניות האכזרית, כלשונם, של מבחני ה-high stakes המרובים הניתנים לתלמידים, ובקשר לתהליכי הפיקוח החודרניים והלוחצים של המפקחים בתוך בתי הספר. ארגוני המורים דורשים משרי החינוך להפסיק את החטטנות המתמדת בכול הקשור לנעשה בתכניות הלימודים בבית הספר, להפסיק להכתיב לבתי הספר איך עליהם לנתב את תכניות הלימודים וכיצד לחנך את הילדים. ילדים צעירים צריכים, לדעתם, להתנסות בתכנית לימודים רחבה, מאוזנת ומגוונת ככל האפשר; יש להחזיר את טיפוח היצירתיות של הילדים לכיתות כדי לעצב אנשים בעלי יוזמה ובטחון בעתיד. הם קוראים לממשלה לאזן את התקציבים הניתנים לבית הספר היסודי לעומת בית הספר התיכון, ולאפשר לילדים עם קשיי למידה לקבל את מיטב התמיכה הדרושה להם כדי להצליח.

'Have school standards 'stalled' – זו היא הכותרת של מאמר שפורסם באתר ה-BBC ב-23 במאי 2008 על ידי Mike Baker. במאמר המנסה לברר את סוגיית "רמת ההישג המצופה", "expected levels", הנדרשת עבור סטנדרט מסוים (Baker, 2008).

הכותב פונה לאחד מראשי המפקחים של בתי הספר באנגליה שהגיב בחומרה על ההישגים הדלים של תלמידים בגילאי 11-14 במבחני המתמטיקה והאנגלית. הכותב מטיל ספק אם יש מקום לביקורת הקשה של רוב המפקחים על התוצאות, וכן על כך שאינם יכולים לקבל שאחד מכל חמישה ילדים אינו מסוגל להגיע לרמה הנדרשת על פי הסטנדרטים. ההיבט הסטטיסטי הוא זה שהרשים את אמצעי התקשורת ויצר את התחושה כאילו אחד מכל חמישה תלמידים נכשל בשלב בסיסי של אנגלית או של מתמטיקה. אבל האם באמת נכון לטעון שהילד נכשל רק כיוון שלא הצליח במבחן מסוים ברמה 4. נכון יותר לשאול מה אנחנו בעצם מודדים, ולמה אנחנו קוראים "רמה מצופה" "expected levels" במבחנים הלאומיים על פי הסטנדרטים:

- האם אנו מתכוונים לרמה מצופה מילד ממוצע?
- האם אנחנו מתכוונים לרמה שרוב הילדים בגיל זה יגיעו אליה?
- האם אנו מתכוונים שרמה שכל הילדים חייבים להגיע אליה מעין "גביע הקדוש"?

לכן החלטת ממשלת הלייבור בשנת 1997, ש-80% מכל התלמידים בני 11 חייבים להגיע לרמה 4 באנגלית, הייתה החלטה פוליטית שרירותית, ואין לה דבר עם ניתוח המבוסס על הבנה בחינוך. מכאן שתלמיד אשר לא השיג רמה 4 אינו נחשב לנכשל. אף שר לא היה יכול להבטיח ש-100% של הילדים באותו שנתון מסוגלים להגיע לרמה שמצפים מהם. כ-20% מתוך הילדים בכל כיתה הם בעלי צרכים מיוחדים. לחלק מהם אין כל סיכוי שניתן להביאם לרמה הנדרשת.

<sup>25</sup> <http://www.teachers.org.uk/>



המסקנה היא שאין כל צידוק לפניקה שאחזה בציבור לאחר ש-20% מהתלמידים של אותו שנתון לא הצליחו להשיג את ה"רמה המצופה". הלחץ לקראת המבחנים הוא הרסני לתהליך הלמידה. ההחלטה על "הרמה המצופה", "expected levels", צריכה להיות בידי וועדה בלתי תלויה ולא בידי ועדה פוליטית.

החוקר מציע לבחון לעניין את כישוריו של ארגון בשם Ofqual<sup>26</sup> (Qualifications and examinations system) מתוך תקווה שהוא יצליח להיות גוף בלתי-תלוי ובלתי-פוליטי: לתת לו את המשימה המורכבת כל כך והיא הגדרת "הרמה המצופה" להישגים ולסטנדרים בכל שלב בבית הספר היסודי.

לסיכום, ניתן לומר שמערכת הרפורמות על גלגוליה השונים בבריטניה בעשרים השנים האחרונות, מעידה לא מעט על חשיבות החינוך במערך החברתי והפוליטי של המדינה. שינויים בתכנית הלימודים הלאומית ובאופי הסטנדרטים הנגזרים ממנה משקפים תהליכים פוליטיים ושינויים תרבותיים ודמוגרפיים קיצוניים המתרחשים בה. מערך הפיקוח הריכוזי של ה-Ofsted שבתחילתו הוקם כמסגרת הקובעת סטנדרטים בחינוך ומפקח על ביצועם בבתי הספר, הפך למנוף התערבות רב עוצמה, והופנה לטפל בתחומים חברתיים מגוונים מעבר למסגרת בתי ספר.

מנהיגי המדינה רואים עצמם מחויבים לרפורמות החינוכיות, לכן הם מפעילים את כוח השפעתם ומשקיעים בהם משאבים בלתי מבוטלים. קיימת ערנות לתגובות קהל היעד ונכונות לשינויים מרחיקי לכת בניסוח יעדי החינוך ובתפיסות חברתיות ופוליטיות שהסטנדרטים בחינוך עתידים לשרת. גם אם ניקח בחשבון את הביקורת על השפעתם השלילית של הסטנדרטים על תפקודם של המורים והמנהלים ועל תכנון הלימודים, נראה שמסתמנת עלייה כל שהיא בהישגים של התלמידים. דוחות ה-Ofsted וההצלחה במבחנים בין-לאומיים מעידים על שינוי ושיפור יחסיים בשנים האחרונות. ניתן לקוות שבעתיד תימצא גם הנוסחה לטפל במחיר שהשינוי גורם למעמדם של המורים, ולהשפעתו על תהליכי הלמידה בכיתה, כך שיחזיר למורים את השפעתם כאנשי חינוך התורמים לתלמידיהם ערכים וידע רלבנטי לחייהם.

---

<sup>26</sup> [/http://ofqual.gov.uk](http://ofqual.gov.uk)

## מקורות

- Baker, M. (2008, February 29). Have school standards 'stalled'? Retrieved on May, 2008, from: [http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/uk\\_news/education/7417579.stm](http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/uk_news/education/7417579.stm)
- Hilton, M. (2006). Measuring Standards in Primary English: Issues of Validity and Accountability with Respect to PIRLS and National Curriculum Test Scores. *British Educational Research Journal*, (32)6, 817-837.
- Lofty, J. S. (2003). Standards and the Politics of Time and Teacher Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment (NICCEA) Retrieved on May 20, 2004, from: <http://www.ccea.org.uk>

## מקורות לעיון נוסף

- Academics. say standards. falling. (2004,Nov' 18)  
[http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/uk\\_news/education/4023685.stm](http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/uk_news/education/4023685.stm)
- Department of Education and Science, (2005). Statement of Strategy 2005-07.  
[http://www.education.ie/servlet/blobServlet/des\\_statement\\_stratgey\\_ch5.htm](http://www.education.ie/servlet/blobServlet/des_statement_stratgey_ch5.htm)  
Retrieved On May 12.
- Department of Education and skills (2005). Higher Standards, Better Schools for All. More choice for parents and pupils. Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Skills by Command of Her Majesty. October 2005.
- Hall, K. (2000). Primary Assessment in the Republic of Ireland. *Educational Management Administration & Leadership*, (30) 3, 261-274.
- The Office for Standards in Education. OFSTED. (2007-2010) Raising standards, improving lives Raising standards, improving lives Children's Services and Skills. Strategic Plan 2007–2010.
- Tymms, P.(2004) Are Standards Rising in English Primary Schools? *British Educational Research Journal*, v30 n4, 477-494.
- Primary schools 'have got worse' Retrieved on April 25, 2008, from:  
[http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/uk\\_news/education/7268778.stm](http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/uk_news/education/7268778.stm)

## חלק שלישי – פיתוח סטנדרטים ושילובם במערכות החינוך בניו-זילנד

### א. סטנדרטים בניו-זילנד, רקע היסטורי, מוסדות ודרכי פעולה

תכנית הלימודים הנוכחית של ניו-זילנד יצאה לאור ב-6 בנובמבר 2007.<sup>27</sup> התכנית המחודשת כוללת את המטרות הלאומיות, התכנים ודרכי ההערכה. היא תוצאה של תהליך מורכב של בדיקה וכתובה ומהווה קו מנחה למגמות החינוך של המאה ה-21.<sup>28</sup>

תכנית הלימודים הלאומית של ניו-זילנד כוללת נושאים כמו: חשבונאות, ביולוגיה, כימיה, לימודים קלאסיים, אנגלית, גיאוגרפיה, היסטוריה, מתמטיקה, תקשורת, מוסיקה, לימודי ספורט, פיסיקה, מדעים, סטטיסטיקה ואמנות ויזואלית.

כדי לזהות את ההשפעה שיש לתכניות הלימודים על תהליכי הלמידה של התלמידים מנהלי בית-הספר נדרשים לאסוף נתונים על תהליכי הלמידה ולנתחם. נתונים אלו משמשים למטרות שונות:

- כגורמים לתהליכי שינוי של שיטות הוראה
- כבסיס לרפורמות ולעיצוב מדיניות בית הספר
- כחומרי דיווח לחבר הנאמנים
- כחומרי דיווח להורים
- כחומרי דיווח למשרד החינוך
- להשוואה בין קבוצות שונות בתוך בית הספר
- להשוואת הישגי התלמידים בבית הספר מול הסטנדרטים
- כהוכחה על מצבו ורמתו של בית הספר מול הסטנדרטים הלאומיים
- לפיתוח ולשיפור הסטנדרטים במרכזי התקנים ולהסמכות.

תפקידה של התכנית הוא לשמש מסגרת לתכנון לימודים בית ספרית, והיא כוללת מערכת של הערכה שניתן לחלקה לשניים: הערכה מבוססת-כשירויות והערכה מבוססת-הישגים. הראשונה מנסה לתת תשובה על קיומה או על אי-קיומה של כשירות מסוימת, והשנייה מעריכה את רמת ההישג שנתקבלה מול כשירות מסוימת. תפקידה של ההערכה מבוססת-סטנדרטים לאמת את הישגי התלמידים על בסיס קריטריון ארצי אחיד ועקבי, בניגוד להערכות הניתנות לתלמידים בידי המורים, שהן בעלות אופי נורמטיבי.

תכנית הלימודים החדשה מגדירה שלוש מטרות עיקריות של החינוך בניו-זילנד, ומציעה במקביל את תהליכי ההערכה הנדרשים כדי להבטיח השגת יעדים אלו.<sup>29</sup>

<sup>27</sup> <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=index&indexID=1005&indexparentid=1004>

<sup>28</sup> <http://nzcurriculum.tki.org.nz>

<sup>29</sup> [http://nzcurriculum.tki.org.nz/the\\_new\\_zealand\\_curriculum](http://nzcurriculum.tki.org.nz/the_new_zealand_curriculum)

מטרות החינוך לשנים הבאות (NZQA Statement Of Interest 2007-2010) מוגדרות מפי מובילי החינוך בניו-זילנד באופן הבא:

- לעודד את כל הלומדים ולאפשר להם להגיע להישגים התואמים את שאיפותיהם ואת כישוריהם.
- ליצור מערכת לאומית להכרה בכישורים בתחום החינוך השואפת לאפשר לכל לומד את הסיכוי להמשך לימודים אקדמיים או מקצועיים, תוך כדי יצירת תרבות של למידה לאורך החיים כשכל אחד מגיע להישגיו בקצב האישי שלו.
- לפתח תהליכי הערכה שבהם כל אחד יכול ללמוד ולהיות מוערך בדרכו בהתאם לכישוריו, לשאיפותיו ולקצב התקדמותו.

לשם כך מורים ומנהלים מתבקשים להזכיר לעמיתיהם את חשיבותה של ההערכה כההליך שממקם את רמת הביצוע של היחידים. במילים אחרות – מדובר בהערכה שהמורה מבצע כדי להעיד על תהליכי הוראה-למידה שאמנם בוצעו והושגו על ידי תלמידיו. תהליכים כאלו יכולים להיעשות באמצעות השיטות המקובלות להערכת הישגי התלמידים על ידי המורה בכיתה: מבחנים, חיבורים, עבודות, מטלות ביצוע ועבודות חקר בתחומי למידה מגוונים.

במקביל לאישורים הניתנים על ידי מוסדות ההסמכה השונים לאלו שהשיגו את דרישות הסטנדרטים בתחומי הדעת השונים, מנסים בניו-זילנד לטפח מודלים של הערכת כשיריות הנגזרות מתכנית הלימודים הלאומית. מודלים אלו כוללים חמישה כישורי חיים ללמידה שמהווים גם מושאים להערכה והם: חשיבה, שימוש בשפה, בסמלים ובטקסט, מוטיבציה וניהול עצמי, קשר עם האחרים, שיתוף ותרומה לסביבה<sup>30</sup>.

בהסברת תכנית הלימודים הלאומית ניתנים בפרקים נרחבים הסברים על תהליכי ההערכה כחלק מתהליך ההוראה-למידה. מוסברות הפעולות הנחוצות כדי לאסוף נתונים על הישגי התלמידים, ומוצעות משימות למידה מדורגות כדי להבנות ולקדם את רמת הביצועים של התלמיד. מרכזיות ההערכה בולטת בתהליך של קידום הישגי התלמידים כחלק מאותן פעולות שמורה מבצע כדי לדעת האם התרחשה למידה משמעותית וכדי לקדם אותה.

הארגון העוסק בסטנדרטים הלאומיים בניו-זילנד נקרא NZQA<sup>31</sup>, The New Zealand Qualifications Authority. גוף זה מהווה רשות אחת מתוך שש רשויות המטפלות בקידום החינוך. ה-NZQA היא רשות שמרכזת פעולות של כמה ארגונים ורשויות. כל אחד מארגונים אלו אחראי על טיפול בתהליך אחר הקשור בהערכת הסטנדרטים

<sup>30</sup> [http://nzcurriculum.tki.org.nz/the\\_new\\_zealand\\_curriculum/key\\_competencies](http://nzcurriculum.tki.org.nz/the_new_zealand_curriculum/key_competencies)

<sup>31</sup> <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=index&indexID=1007&indexparentid=1004>

<http://www.nzqa.govt.nz/ncea/about/overview/index.html>

ובמתן האישורים על רמת הכישורים<sup>32</sup>. התפקיד העיקרי של ה-NZQA הוא להעניק תעודות הסמכה ולהכיר באישורים קודמים שניתנו בניו-זילנד ובמדינות אחרות. רשות זו היא גם הגוף המגדיר את הסטנדרטים להערכת הישגים החינוכיים בניו-זילנד, והיא המעניקה תעודות והסמכות לתלמידי בתי הספר העל-יסודיים והגבוהים על הישגיהם ועל כישוריהם. תעודות אלו יכולות לשמש אותם למטרות מגוונות, כמו הרשמה מחוץ לבית הספר שבו הם לומדים או לקבלת תעודות הצטיינות<sup>33</sup>.

רשות ה-NZQA נוסדה ב-1989 ותפקידיה הוגדרו כחלק ממסמך לאומי בשם Education Act 1989. המסמך כולל גם את חובת החינוך במדינה והנחיותיו מעוגנות בחוק. הוא קובע ששרד החינוך ידווח למועצת המנהלים של הרשויות שב-NZQA.

הרשות כוללת נציגים ובעלי עניין מתחומים מגוונים, כגון תעשייה, חברה וחינוך. היא גם אחראית על הסטנדרטים ועל ההליכים של מתן אישורים בכל התחומים האלו. מועצת המנהלים של הרשויות היא זו שאחראית על גיבוש מדיניות ועל דרכי פעולה בתיאום עם השרים ועם המשרדים הממשלתיים הרלבנטיים.

מועצת המנהלים אחראית על פעולתה של ה-NZQA, והיא גם זו שדואגת לכך שהרשות תבצע את תפקידיה, תנחה ותפקח על הארגונים השונים ותמנה את אלו שעומדים בראשם. מגוון הנושאים וסוגי ההנחיות הנקבעים ומתפרסמים בה בנוסף למערכת החינוך מעיד על מורכבותה.

המאפיין העיקרי של רשות ה-NZQA הוא היותה סמכות עצמאית, מערכת חוקית בלתי תלויה ובלתי משוחדת ובעלת רמת אמינות גבוהה, שניתן לסמוך על מהימנות ההערכות שלה שתהיינה שקיפות ואחריותיות. ההקפדה על מאפיינים אלו מבטיחה את רמת האמון הניתנת לתעודות ולמסמכים שהיא מפיקה בקנה מידה לאומי ובין-לאומי גם יחד<sup>34</sup>.

עקרונות הפעולה של מועצת המנהלים מוגדרים על ידי מסמך הצהרת הכוונות ותהליכי הביצוע וההוצאה לפועל של הרעיונות מוצגים באופן שוטף לציבור בדוח שנתי. רשות ה-NZQA מחויבת באחריותיות כלפי הפרלמנט של המדינה באמצעות שר החינוך המדווח לוועדה הנבחרת לחינוך ומדע.

רשות ה-NZQA עובדת בכפיפה אחת עם משרד החינוך של ניו-זילנד באמצעות הוועדה לחינוך, ואחת מהמטרות של הרשות היא לקדם את מטרות החינוך שהוגדרו על ידי ממשלת ניו-זילנד.

<sup>32</sup> <http://www.nzqa.govt.nz/ncea/about/index.html>

<sup>33</sup> <http://www.nzqa.govt.nz/ncea/about/overview/ncea-stds-credits.html>

<http://www.nzqa.govt.nz/ncea/about/overview/ncea-howdoesit.html>

<sup>34</sup> <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=index&indexid=4059&indexparentid=1007>

הרשות מעורבת בפעולות הבאות:

- רישום, הנחיה ופיקוח על כל מתן האישורים, התעודות ותהליכי ההסמכה של המוסדות הנמצאים באחריותה
- פיקוח על תהליכי הבחינות בבתי הספר היסודי והעל-יסודי
- רישום, הנחיה ופיקוח מוסדות חינוך והכשרה פרטיים כדי להבטיח את רמת איכות הסטנדרטים שלהם.
- מעורבות באישורים ובתהליכים של הבטחת ההכרה לתעודות שניתנו בניו-זילנד לאזרחי המדינה הנמצאים מעבר לים לצורכי לימוד או עבודה.

כדי שהתלמידים בבתי הספר העל-יסודיים יקבלו אישורים ותעודות על הישגיהם חייב להיות שילוב והתאמה בין המידע המטופל במספר רשויות<sup>35</sup>.

א. הרשות הלאומית להסמכה, ה-NQF<sup>36</sup> (National Qualifications Framework), נוסדה בין השנים 1990-1991, ותפקידיה הם:

- לדאוג לסטנדרטים לאומיים מוכרים ולתעודות הסמכה על הישגים בלימודים ואישורים בתחומים מגוונים גם בחינוך
- להעניק הכרה ואקרדיטציה למגוון של מיומנויות ושליטה בידע בתחומים שונים
- לרשום סטנדרטים של יחידה, סטנדרטים של הישג, אישורים ממלכתיים ודיפלומות לאומיות.

הבטחת האיכות של המסמכים שמעניקה הרשות הלאומית להסמכה ניתנת על ידי הרשות להסמכה Qualifications Authority.

ל-NQF יש שלוש מערכות שעוסקות באיכות:

- רישום של הסטנדרטים הלאומיים (ביניהם סטנדרטים בחינוך)
- הפעלה של ארגונים לאקרדיטציה שעוסקים בפיתוח ובאישור הסטנדרטים
- טיפוח שיטה יעילה להבטחת עקביות לאומית.

ב. ה-NCEA<sup>37</sup> (National Certificates of Educational Achievement) הוא חלק מתוך הראשות הקודמת ה-NQF, המתמקד בנושאי החינוך של בית הספר העל-יסודי. אליו פונים מוסדות ויחידים כדי לקבל אישורים ותעודות על לימודים במסגרות שונות של מערכת החינוך. בתי ספר יכולים גם ללמד לקראת הסמכות שאינן תחת ההיתרים של

<sup>35</sup> <http://www.nzqa.govt.nz/framework/about.html#ssbs>

<sup>36</sup> <http://www.nzqa.govt.nz/framework/index.html>

<http://www.nzqa.govt.nz/framework/about.html>

<http://www.nzqa.govt.nz/framework/about.html#nqf>

<sup>37</sup> <http://www.nzqa.govt.nz/ncea/about/index.html>

ה-NCEA. כדי לקבל אישורי הסמכה מה-NCEA יש לעמוד בקריטריונים ולקבל קרדיט מלא מכל הסטנדרטים של ההישג ומכל הסטנדרטים של היחידה הרלבנטיים לתחום הנלמד.<sup>38</sup>

בין השנים 1980–1990 הושפעה ניו-זילנד מאד מתהליכים שהתרחשו מעבר לים בכל הקשור למערכת חינוך מבוססת-סטנדרטים (standards-based assessment) SBA. לאחר עשור של התמודדות עם הנושא חיזקה הממשלה בניו-זילנד תהליכים של SBA ושילבה אותם במערכת של הסמכה לאומית NZQA כרשות אחידה האחראית לפיתוח מסגרת לאומית של הסמכה NQF. אחד התפקידים שלה היה להתאים את מערכת החינוך למסגרת עבודה בין-לאומית ואחידה של כשירויות, בדומה לזו הקיימת באנגליה. תהליך משמעותי לקידום מדיניות ההערכה בניו-זילנד היה בהחלטה ליצור את המסגרת של מערכת לאומית אחידה להסמכה.

## **ב. דוגמאות לסטנדרטים בניו-זילנד – רקע תוכן וניסוח**

כאמור, הרשות להסמכה לאומית, ה-NQF היא המקום שנרשמים בו כל הסטנדרטים בניו-זילנד. כל סטנדרט לאומי מתאר, למעשה, מה הלומד צריך לדעת ומה עליו להיות מסוגל להשיג.<sup>39</sup>

קיימת שקיפות מלאה של השיקולים והשינויים שנלקחו בחשבון בתהליך עיצוב הסטנדרטים המתפרסמים לציבור במאמרי דיווח על ידי (The National ) NQS Qualifications Services) כמו כן קיימת שקיפות של ההנחיות המפרטות את נקודות התוכן, את האקרדיטציה ואת המשקל של כל פריט המרכיב את הכישורים הנחוצים להשגת הסטנדרט בשקלול הכללי לקראת קבלת אישור והסמכה על לימודים או על הישגים מיוחדים.<sup>40</sup>

הסטנדרטים הלאומיים של ניו-זילנד הם, למעשה, תוצר של הסמכה לאומית על דמותו הרצויה של הלומד, כפי שהיא משתקפת בעיני מובילי ומעצבי החינוך, וניתן באמצעותם לתת ביטוי להישגי התלמידים במגוון של הקשרים. הסטנדרטים מאפשרים הגדרה ספציפית של כוונות על תוצרי תלמידים ומתארים את רמת הביצועים שתלמידים נדרשים לבצע כדי להוכיח הגעה לסטנדרט, שתזכה אותם בנקודות קרדיט לקראת תעודת ההסמכה הלאומית.

הרשויות השונות העוסקות בנושא מדגישות שהסטנדרטים הממלכתיים מפרטים את התוצאות הצפויות של הלמידה בלבד, ומתארות את רמות הביצוע שאליהן נדרשים

<sup>38</sup> <http://www.nzqa.govt.nz/ncea/for-students/requirements.html>

<sup>39</sup> <http://www.nzqa.govt.nz/framework/natstandards.html>

<sup>40</sup> <http://www.nzqa.govt.nz/ncea/standards/index.html>

הלומדים להגיע כדי לממש את הסטנדרט. כוונת הסטנדרטים אינה להכתיב או להגדיר את התכנים או את תכנית הלימודים (מה שצריך להילמד). תכנית הלימודים על פרקיה השונים מוכתבת על ידי משרד החינוך והיא מהווה את הציר המרכזי והמשמעותי לתהליכי ההוראה של המורים בכיתה. הסטנדרטים אינם מכתיבים במדויק כיצד יתנהל תהליך ההערכה של ההישגים (על ידי מבחנים, חיבורים, פורטפוליו או מטלות ביצוע).

רק לאחר שהלומדים השיגו את הרמה הרצויה של הסטנדרט, הם יזכו להכרה פורמלית בצורת תעודה, מסמך על אקדמיטציה או מסמך רשמי אחר המעיד על כישוריהם. הלומדים יכולים לשלוף ממאגרי המידע כל אינפורמציה על המשקל הניתן לביצוע כל פרט לקראת השגת הסטנדרט.

האישורים של ה-NQF נותנים אקדמיטציה על כישורים המבוססים על ביצועים ותוצרים גלויים של תלמידים, והם שונים מהאישורים הניתנים על ידי מערכות אחרות. שמבוססות בהרבה מקרים רק על נוכחות בקורס מסוים, אות אישור כללי על תכנית לימודים ושעות של הוראה למידה.

לכל סטנדרט יש ניקוד מוגדר המשקלל את ערך האקדמיטציה שלו. הקרדיט יכול להינתן על ידי מוסדות שונים. כל סוגי המוסדות כפופים לסולמות האקדמיטציה האחידים המוכרים על ידי ה-NQF. והוא מופיע במיקום וברמה המסוימת במערך הסטנדרטים של ה-NQF. שקלול נקודות הזכות להכרה ולאקדמיטציה שניתנת לתלמיד מסוים, יכול, אם כן, להתקבל ממוסדות חינוך שונים, ולהצטרף בתעודת הסמכה אחת. כל מוסדות החינוך בניו-זילנד אמורים להכיר בהערכות של מוסדות מקבילים להם, כיוון שכולם מוכתבים ומוכרים על ידי סמכות אחת – זו של ה-NQF.

בניו-זילנד מופעלים סטנדרטים ממספר סוגים<sup>41</sup>:

סטנדרט של יחידה (unit standards) (דוגמה 4)<sup>42</sup>, סטנדרט של הישג (achievement standards) (דוגמה 5)<sup>43</sup> וסטנדרטים לקראת קבלת מלגת הצטיינות (Scholarship Performance Standards) (דוגמה 6)<sup>44</sup>.

סטנדרט של יחידה מגדיר את סוגי התכנים שתלמידים צריכים להכיר והמשימות שהם צריכים להיות מסוגלים לבצע כדי לקבל אקדמיטציה על ביצועיהם מופיעים בהם:

○ רמת הסטנדרט ומספר נקודות אקדמיטציה הניתנות על שליטה מוכחת של התוכן המתבקש בו

<sup>41</sup> <http://www.nzqa.govt.nz/ncea/standards/index.html>

<sup>42</sup> <http://www.nzqa.govt.nz/ncea/standards/units-achievements.html>

<sup>43</sup> <http://www.nzqa.govt.nz/ncea/assessment/search.do?query=english&view=all&level=01#achievements>

<sup>44</sup> <http://www.nzqa.govt.nz/scholarship/index.html>



- מטרת חינוכיות שאליהן הסטנדרט מתייחס ומתכוון
- תיאור של דרישות ידע וכישורים מוקדמים לקראת רכישת הסטנדרט
- הערות על קטעים ונושאים בתכנית הלימודים אליהם הסטנדרט מתייחס ומתכוון
- סוגי משימות מורכבות ורבות ממדים המתאימות ללמידה ולהערכת הסטנדרט
- תיאור של תהליכי למידה לקראת מוכנות לביצוע של המשימות הנדרשות לסטנדרט
- הנחיות לקריטריונים ולאמנטיים המרכיבים את הביצועים הנדרשים להשגת הסטנדרט
- מפרט של ביצועים הנדרשים כדי לקבל את מלוא נקודות האקרדיטציה לשליטה בסטנדרט.

בסטנדרטים אלו אין מחוון המדגים התייחסות לרמות השונות של הביצוע.

קיימים הבדלים בין סטנדרט של הישג לסטנדרט של יחידה<sup>45</sup>. הסטנדרטים משני הסוגים מציגים קריטריונים להערכה של ביצועי התלמידים, אבל סטנדרטים של הישג שונים מסטנדרטים של יחידה במספר מאפיינים:

לכל סטנדרט של הישג יש הסבר נרחב כיצד יוערכו התלמידים: באמצעות מבחנים, עבודות, עבודות חקר וכדומה. רובם מוערכים על ידי גורם חיצוני, כלומר באמצעות הערכה חיצונית. רוב הסטנדרטים של יחידה מוערכים על ידי מורי בית הספר, כלומר בהערכה פנימית (הבוחנים ובית הספר יכולים להחליט אילו מטלות או פעילויות הערכה מתאימים לתלמידים).

לכל סטנדרט של הישג מצורף מחוון המתאר קריטריונים והתנהגויות להערכת ביצועי התלמידים. המחוון כולל:

- תיאור התנהגותי של הישג מצופה כדי לקבל קרדיט על הסטנדרט (תיאור כזה יופיע גם בסטנדרט של היחידה)
- תיאור התנהגותי של הישג ראוי להערכה
- תיאור התנהגותי של הישג בהצטיינות.

הערכת התלמיד באמצעות קריטריונים אלו תיעשה על בסיס של הערכות ממספר מגוון של משימות ועל פי טקסטים ותכנים שאינם זהים לאלו שנלמדו או בוצעו קודם בכיתה בגלל הדגש על מיומנויות חשיבה.

סטנדרטים של הישג מנותבים על ידי רעיונות ונושאים מתוך תכנית הלימודים של בית הספר העל-יסודי, ואילו סטנדרטים של יחידה פותחו מתוך תכנים הנלמדים בבית הספר היסודי.

---

<sup>45</sup> <http://www.nzqa.govt.nz/ncea/standards/index.html><http://www.nzqa.govt.nz/ncea/standards/index.html>

סטנדרטים של הישג נוטים להיות רחבים ומקיפים יותר מסטנדרטים של יחידה. למשל קיימים תשעה סטנדרטים של הישג מול 50 סטנדרטים של יחידה בתחום האנגלית ברמה 1<sup>46</sup>.

בכל סטנדרט של הישג קיימת התייחסות ביצועים בשלוש רמות קושי. שלש הרמות נבדקות ומעורכות במקביל ברוב הנושאים ותחומי הלימוד הנדרשים בתכנית הלימודים של בית הספר, כולל תכניות לימודים קודמות שנהוגות היו בבית הספר בעבר. בדוגמה שלפנינו מתבקשים התלמידים לבצע את הדברים הבאים:

- לזהות עובדות היסטוריות, רעיונות ונקודות ראות היסטוריות.
- לזהות יחסים והקשרים היסטוריים – סיבה ותוצאה, עבר והווה, ספציפי או כללי.
- לשפוט את מידת השימוש או את מידת המהימנות של העדויות, להבחין בין עובדות לעמדות, לזהות נקודות ראות מיוחדות, לציין עדויות להטיה, מתוך המגבלות של הסקה מקטע מצומצם ונתון.

בהצגת הסטנדרטים של ההישג משולבים גם הנחיות לתלמידים ולמורים לכל אחד מהמרכיבים. מובאות דוגמאות למשימות שניתנו לתלמידים בהתאם לכוונות הסטנדרט, שאלות שהתלמידים נשאלו, תשובות של התלמידים והנחיה מפורטת למורים איך לנתח את תשובות התלמידים. דוגמאות כאלה משמשות אמצעי להנחיית המורים והתלמידים, ויכולות לשמש מוקד ומטלות עוגן כדי ליצור האחדה במערכת.

סוג נוסף של סטנדרטים שפותח בהרחבה בניו-זילנד הוא סטנדרטים לקראת קבלת מלגת הצטיינות. בכל תהליך של הסמכה, מתן תעודה או אישור, נלקחים בחשבון בו זמנית הסטנדרטים משני הסוגים הראשונים, ואלו נחוצים לכל נושא או תחום שנלמד. אחת הפונקציות של האקרדיטציה הניתנת באמצעות הסטנדרטים היא האפשרות של הלומדים להגיש מועמדות למלגות הצטיינות על בסיס רמת ההישגים שהצליחו להגיע אליהם.

המבחנים לקראת ההצטיינות מאפשרים לתלמיד להיות מוערך על פי סטנדרטים מאתגרים במיוחד, וניגשים אליהם התלמידים המצטיינים ביותר בכל תחום. התלמידים אמורים להיות מסוגלים לביצועים הדורשים חשיבה ברמה גבוהה במיוחד: יכולת חשיבה מופשטת והכללה ברמה גבוהה, אינטגרציה וסנתזה של ידע, של מיומנויות, של הבנה ושל רעיונות במצבים מורכבים במיוחד.

לסטנדרטים מסוג זה יש מקום מיוחד במערך הסטנדרטים ותפקיד חשוב בקידום ההישגים במערכת החינוך של ניו-זילנד. הם מגבירים את השאיפה הכללית להצטיינות

<sup>46</sup> <http://www.nzqa.govt.nz/ncea/assessment/search.do?query=english&view=all&level=01#achievements>

ומתגמלים את התלמידים המצטיינים על השקעתם ועל הישגיהם יוצאי הדופן. הסטנדרטים המוצגים באתר הם תוצאה של שיפור ותיקון שנעשו בשנת 2007 לאחר תהליך שבחן מחדש את הסטנדרטים הקודמים. פותחו סטנדרטים לקבלת מלגות הצטיינות בכל תחומי הדעת הנלמדים בבתי הספר התיכוניים: חשבון (מנייה), ביולוגיה, כימיה, לימודים קלאסיים, אנגלית, פסיקה גיאוגרפיה, היסטוריה, מתמטיקה (חישובים), לימודי מדיה, מוסיקה, חינוך גופני, מדעים, סטטיסטיקה ואומנות ויזואלית. הכיתה או התלמיד יכולים לבחור את התחומים לקבלת מלגות ואת רמות המבחן שייבחנו בהן.

#### דוגמה 4 – סטנדרט של יחידה בהבעה בעל פה באנגלית<sup>47</sup>

8815 version 4  
16-Oct-03  
1 of 3

### ENGLISH ORAL LANGUAGE Perform interpretations of poetic text

<b>level:</b>	1
<b>credit:</b>	3
<b>final date for comment:</b>	December 2004
<b>expiry date:</b>	December 2005
<b>sub-field:</b>	English
<b>purpose:</b>	People credited with this unit standard are able to perform interpretations of poetic text.
<b>entry information:</b>	Open.
<b>accreditation option:</b>	Evaluation of documentation by NZQA.
<b>moderation option:</b>	A centrally established and directed national moderation system has been set up by NZQA.
<b>special notes:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 The performance of poetic oral texts is derived from the achievement objectives for Using Texts in the Oral Language section for <i>English in the New Zealand Curriculum</i> and focuses on the performance of poetic texts as opposed to transactional texts.</li> <li>2 <i>Text</i> is a piece of spoken, written, or visual communication that constitutes a coherent, identifiable unit, such as a particular novel, a speech, poem, poster, play, film, conversation in the sign language of the deaf, or any other language event. (<i>English in the New Zealand Curriculum</i>, page 142).</li> <li>3 While students will gain credit for this specific skill when credited with this unit standard, in practice it will not be assessed in isolation but in the context of a larger area of study. This unit standard may be assessed in conjunction with Unit 12114, <i>Explore language and think critically about poetic oral text</i>.</li> <li>4 Perform means to make a presentation in which techniques of speech and delivery give meaning to the texts.</li> </ol>

© New Zealand Qualifications Authority 2003

<sup>47</sup> <http://www.nzqa.govt.nz/ncea/assessment/search.do?query=ENGLISH&view=units&level=01>

---

**ENGLISH ORAL LANGUAGE**  
**Perform interpretations of poetic text**

---

- 5 Students will need to be guided through a process of preparation and rehearsal in order to meet the performance criteria
- 6 *English in the New Zealand Curriculum* (Learning Media Wellington, 1996). ISBN 0 478 057261 1, Item No. 94/294.

**Elements and Performance Criteria**

**element 1**

Perform interpretations of poetic text.

Range: one text which involves more than one participant, or a solo performance; material for performance can include stories, poetry, monologues, extracts from longer prose texts, dialogues, radio plays, role plays, readings which include solo and chorus voices; performances include reading aloud, telling a story, recitation, delivery of monologue from a play, or acting in radio drama.

**performance criteria**

- 1.1 Performance demonstrates personal interpretation of text.
- 1.2 Performance delivery techniques are appropriate for purpose, and interpretation.

Range: sustained use of appropriate delivery techniques from one or more of the following categories - use of voice, use of body language, use of audio visual aids; use of voice could include - pace, pitch, variation in volume, stress or emphasis, rhythm, pause, intonation; use of body language could include - gesture, facial expression, stance, eye contact, movement; use of audio visual aids could include - video, OHT (overhead transparency), tape recordings, microphone, props, costume.

## Achievement Standard 90467

### Examine evidence in historical sources

**History**  
**2.3**

Externally assessed  
4 credits

Achievement Standard 90467 (History 2.3) requires students to identify historical facts, ideas and points of view; describe historical relationships indicated by evidence; and to consider the usefulness and/or reliability of evidence, in historical sources.

#### Achievement criteria

Achievement	Achievement with Merit	Achievement with Excellence
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identify historical facts, ideas and points of view in historical sources.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identify <i>a range of</i> historical facts, ideas and points of view in historical sources.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identify <i>a comprehensive range of</i> historical facts, ideas and points of view in historical sources.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Describe historical relationships indicated by evidence in historical sources.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Explain</i> historical relationships indicated by evidence in historical sources.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Perceptively explain</i> historical relationships indicated by evidence in historical sources.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Describe the usefulness and/or reliability of evidence in historical sources.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Explain</i> the usefulness and/or reliability of evidence in historical sources.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Perceptively explain</i> the usefulness and/or reliability of evidence in historical sources.</li> </ul>

#### Achievement Standard 90467 (History 2.3)

Assessment will require examining information from a variety of historical sources. The historical sources will *not* be related to specific topics you have studied in class – this assesses your *skills* in examining evidence in historical sources, not your *content* knowledge.

The range of historical sources could include a document, picture, graph, article, speech, or cartoon.

There are *three* key skills for Achievement Standard 90467 (History 2.3):

- Identify historical facts, ideas and points of view.
- Identify historical relationships – cause and effect; past and present; the specific and the general; continuity and change.
- Judge the usefulness and/or reliability of evidence – distinguishing fact from opinion; recognising specific points of view; bias and propaganda; being aware of the limitations of a single piece of evidence.

Achievement Standard 90467 (History 2.3) provides an opportunity to show understanding at an 'Excellence' level, but only if the 'Achieved'- and 'Merit'-level questions are answered correctly. Therefore, it is vital that all questions in the exam should be attempted.

Allow sixty minutes to complete each question.

דוגמה 6 – סטנדרטים לקבלת מלגות מצטיינים<sup>49</sup>

## Scholarship: Graphics Performance Standard

### Outcome description

**The student will demonstrate extensive skills and knowledge in graphics.**

### Outstanding Performance – Performance Descriptor 1

The student will:

express ideas that are fully reasoned and show high levels of resolution and innovation apply processes that integrate and synthesise graphics knowledge and skills with innovation and accurate execution **communicate ideas that are highly refined and accurately detailed, and demonstrate presentation techniques that are innovative and have visual impact.**

Performance Descriptor 2

**The student will: express ideas that are well reasoned and show good levels of resolution apply processes that effectively utilise graphics knowledge and skills with accurate execution communicate ideas that are highly refined and accurately detailed, and demonstrate presentation techniques that are effective**

Performance Descriptor 3

**The student will: express ideas that are reasoned and show good levels of resolution**

- apply processes that utilise graphics knowledge and skills with accurate execution
- communicate ideas that are refined and detailed, and demonstrate presentation techniques

### Explanatory Notes

- 1 This standard is related to the Level 3 descriptors in *Graphics Education, Guidelines for Years 9 to 13*, Learning Media, Ministry of Education, 2001.
- 2 Evidence can be submitted from any of the following areas of Graphics: Architecture, Environmental, Engineering, Technological, Media, and Technical Illustration.
- 3 In order to *apply graphics knowledge and skills* a candidate will need to use a variety of graphics modes. The graphics modes can include:–

---

<sup>49</sup> <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=7022&indexid=7072&indexparentid=1004>

- advanced freehand sketches
- advanced modelling
- annotated drawings (including sketches) (annotation is to provide clear evidence of reflective thinking throughout the work undertaken)
- advanced formal drawings (e.g. digital media, instrumental drawing)

A high level of accuracy is required in the execution of these modes.

### ג. השפעת הסטנדרטים ושיטות ההערכה על תהליכי הלמידה

כפי שנאמר, נושא הסטנדרטים בניו-זילנד מטופל בעיקר בהקשר של הערכת הלומדים לקראת ההסמכה במסגרת הלאומית להענקת הסמכה על הישגים חינוכיים (National Certificates of Educational Achievement - NCEA) והוא נעשה על ידי שילוב של הערכה חיצונית ופנימית<sup>50</sup>.

**ההערכה החיצונית** מתמקדת במקצועות הבאים: גיאוגרפיה (דוגמה 7), מתמטיקה, אנגלית ומדעים, ונעשית בעיקר באמצעות מבחנים. במקצועות אחדים, כמו אמנות ויזואלית, או טכנולוגיה, ההערכה נעשית באמצעות כלים פתוחים ואיכותניים, כמו פורטפוליו או משימות ביצוע שמוגשים להערכה לקוראים ולמעריכים העובדים ברשות ה-NZQA.

המיומנויות הנבחנות בהערכה חיצונית נבדקות באמצעות מבחנים המשולבים בסיום כל שנה. מאמצים רבים מושקעים בפיתוח המבחנים. פיתוח כל מבחן נמשך 18 חודשים ונעשה בתהליך מורכב של תכנון, של ניסוי ושל שיפור מעגליים על ידי מומחים היושבים במרכזי ה-NZQA [ראו תרשים מספר 1]. כדי להבטיח את אמינות המבחנים מקפידים על תהליך של ניסוי חלוץ ועל בדיקת מהימנות ומובהקות. בדיקות חוזרות נעשות כדי להבטיח ניסוח בהיר ומדויק למניעת טעויות וחוסר התאמה בין פריטי המבחן לסטנדרט אותו הם אמורים לבדוק.

לאחר העברת המבחנים בבתי הספר צוותי ה-NZQA עוסקים במשך 14 חודשים בהערכת המבחנים והעבודות הפתוחות שהוגשו. מתקיים מסלול מורכב של הערכת המבחנים שכולל הערכות חוזרות של אותו מבחן על ידי מספר בודקים כדי להבטיח מהימנות להערכות. מספר רב של שלבים עובר המבחן עד שניתן אישור למתן הסמכה עליו.

<sup>50</sup> <http://www.nzqa.govt.nz/ncea/assessment/index.html>

<http://www.nzqa.govt.nz/ncea/assessment/exemplar/index.html>

<http://www.tki.org.nz/e/community/ncea/>

דוגמה 7 – הערכה חיצונית – מיפוי רמות להערכת הישגים במיומנויות של גיאוגרפיה<sup>51</sup>

Mapping		
Level 1	Level 2	Level 3
Précis Map		
Students will receive a drawn outline to work from Students will be required to locate aspects from a map	Students will receive a map with some part of the outline drawn Students will be required to locate aspects from an aerial photograph	Students will be expected to draw a précis map within a blank square Students will be required to locate aspects from an oblique photo
Topographical Mapping Skills		
Students are presented with a New Zealand map with reduced key Students should be able to read a basic key including scale Linear scale and measurement of straight line distance Identification of key natural and cultural features Direction? read and find 8 points Contour lines What are they? Identify different features using contour lines such as a hill and a valley Simple cross-section drawn from map Locate and determine reference using 6 figures GR and degrees of longitude and latitude	Students are presented with any topographical with full key Students should be able to read a more complex scale with representative fractions Students can calculate area Direction? accuracy of bearings to 16 points Using contours to identify key features and determine difference between features such as a U shaped valley vs a V shaped valley Cross-section drawn from map to demonstrate additional specific knowledge and skill Locate and determine reference using degrees and minutes of longitude and latitude using 14 figure GR. Use of the GR is explicit	Students are presented with more complex topographical without key Students should be able to apply different scales through transfer Direction through the interpretation of data such from text or other sources Deductions are made from contour lines Calculation of slope angles Drawing a profile from a range of sources Locate and determine reference using 14 figures GR and degrees of longitude and latitude. Use of the GR is implicit

**ההערכה הפנימית** – המבחנים הפנימיים קיימים בעיקר בנושאים שלא ניתן להעריך אותם באמצעות המבחנים, כגון: הבעה בעל פה, מטלות ביצוע או פרויקטים של

<sup>51</sup> <http://www.nzqa.govt.nz/ncea/resources/geography/index.html>



מחקר. משימות מעין אלו מוערכות על ידי המורים בבית הספר בהתאם להנחיות מובנות של הגורם הממלכתי. להערכת המורים יש משקל משמעותי בקביעת רמת התלמידים כיוון שהם מביאים איתם ניסיון מצטבר בהערכת משימות מעין אלו. למרות זאת נעשים כמה צעדים במהלך ההערכה הפנימית כדי להבטיח אחידות, עקביות ושוויון בהערכה הנעשית במקומות שונים, ואלו הם:

למורים המעריכים מוצגים הסטנדרטים המגדירים בבירור ובפירוט מה צריכים התלמידים לדעת. במסגרת זו המורים פועלים באופן הבא:

- המורים מקבלים הדרכה על הפעולות שהתלמידים אמורים לבצע כדי לזכות באקרדיטציה לסטנדרט מסוים.
- המורים מתבקשים לאסוף מידע רלבנטי ומגוון על הישגי כל אחד מהתלמידים המתייחסים לסטנדרט ולהציג את מאגרי המידע שלהם כחלק מתהליך ההערכה הפנימי.
- המורים מתודרכים לעקוב אחר הקריטריונים כדי למלא את תפקידם כמעריכים פנימיים.
- בוחנים מטעם הרשות בודקים באופן מדגמי את הערכות המורים כדי להבטיח אחידות בהערכותיהם והתאמה להערכות שנעשות בבתי ספר אחרים.
- רשות ה-NZQA מפעילה מערכת פיקוח של צוותים המגיעים במועדים קבועים לכל אחד מבתי הספר כדי להדריך ולבחון את תהליך ההערכה של המורים ולהבטיח הערכה אחידה בכל מוסד במדינה. זאת כדי להבטיח הכרה בהערכות הפנימיות הניתנות כחלק מהציון הכללי של תעודת ההסמכה על לימודים והישגים.

מנתונים של מרכזי ההסמכה והסטנדרטים השונים נראה, לכאורה, שמערכת החינוך של ניו-זילנד מצליחה להתקרב ליעדים שאותם הציבה לעצמה, אבל עדויות המחקר מצביעות גם על קשיים. אלו מתרכזים בפער סמוי שנוצר בין מערכת החינוך העל-יסודית לבין מסגרות חינוך גבוהות יותר; ניתן לזהות קשיים בהשתלבות בוגרי בתי הספר העל-יסודיים באוניברסיטאות השונות כיוון שאלו דורשות מבחני כניסה שאינם זהים לדרישות ההסמכה והסטנדרטים של רשות ה-NZQA.

הטענה היא שעקב המורכבות של תהליך ההטמעה של ההערכה בשיטת ה-National Qualifications Framework מתקשים תלמידים להתקבל לאוניברסיטאות. הקושי נובע מהיווצרותן של שתי שיטות הערכה המופעלות במקביל. בשיטה אחת ההערכה נעשית בתוך בתי הספר בידי המורים. היא מעריכה בעיקר סטנדרטים המתייחסים ליחידות לימוד, שכזכור עוסקים בביצועים צרים יותר ודורשים ביצוע מינימלי של יחידת לימוד כסטנדרט: "שולט או אינו שולט ביחידת לימוד מסוימת". אין כאן התייחסות לרמות הישג גבוהות יותר. בשיטה השנייה – מערכת הסטנדרטים של יחידות לימוד המוערכת במבחנים חיצוניים היא ברובה סטנדרטים של הישג המוגדרים על פי תכניות לימוד

גבוהות יותר של האוניברסיטאות והמעריכים רמות הישג יחסי בזיקה לסטנדרטים של הישג גבוה או נמוך יותר. חוסר התיאום בין שתי השיטות גורם לתלמידים אכזבות וקשיים מיותרים.

#### ד. חידושים בשילוב הסטנדרטים ושיטות ההערכה בתכנית הלימודים

הרשות להסמכה ותכנית הלימודים הלאומית של ניו-זילנד נותנת לבית הספר את המסגרת, מאפשרות את מידת הגמישות לשם תכנון תכניות שיתאימו למגוון התלמידים ומציעות מסלולי למידה התואמים את כישוריהם. ההנחיה לראשי המוסדות היא להבטיח שהשיטה תהיה גמישה דיה כדי לאפשר לבית הספר לנהל את תהליך ההערכה ברמה מותאמת בצורה סבירה בתוך בית הספר. הגישה הכללית של משרד החינוך מעידה על יחסי שילוב גמישים בין הסטנדרטים לבין תכנית הלימודים בניו-זילנד. ניתן ללמוד עליה מההנחיות הניתנות למנהלי בתי הספר ולמרכזי המבחנים לפיהן אין צורך להעריך את כל האספקטים של תכנית הלימודים ויש להימנע לגמרי מכל סוג של מטלות או שיטות הערכה רבות סיכון בהיותן בעלות משמעות לעתיד (high-stakes).

במסמך שפורסם על-ידי ה-NZQA בשנת 2001 בשם Learning and assessment. For the national qualifications framework A guide to assessment, מתוארים שינויים שחלו ביחס שבין הערכת תהליכי הלמידה לבין מערכת ההערכה לקראת הסמכה מבוססת-סטנדרטים<sup>52</sup>. המסמך מדגים כיצד ניתן ליצור מסגרת למידה גמישה ומותאמת לצורכי הלומדים באמצעות הסטנדרטים.

מקורות העדויות להערכת יכולות התלמידים כוללים ציוני מבחנים ועדויות על התנהגות התלמידים שהצטברו במהלך הלמידה. פעילויות לימודיות רגילות יכולות לספק עדויות לצורכי הערכה והלומדים עצמם יכולים להציע עדויות על ביצועים מצטיינים שלהם. בכל מקרה, רצוי להפעיל יותר ממערך הערכה יחיד. אין צורך לצמצם את תכנית לימודים כדי להתכונן לקראת בחינות ההסמכה הנדרשות על פי הסטנדרטים. להפך, ניתן לבחור במגוון נושאים, תכנים ושיטות הוראה כדי להשיג את הסטנדרט הנדרש.

הצורה החדשנית של סטנדרטים המופעלים בניו-זילנד מצמצמת תהליך של השתלטות הסטנדרטים על תכנית הלימודים. גם למוסדות וגם ליחידים ניתנת אפשרות להכתוב את תהליכי הערכה, להשפיע על תכנון הלמידה ולהיות מעורבים בשלבים שונים של פיתוח הסטנדרטים.

<sup>52</sup> <http://www.nzqa.govt.nz/publications/learningassessment.pdf>

אין צורך לפעול על פי קו לאומי אחיד. גם אם מדובר בסטנדרטים אחידים של הישגים הרי שתהליך הלמידה לקראתם הוא גמיש ויכול להשתנות מכיתה לכיתה ומתלמיד לתלמיד. המורים יכולים להיות גמישים ביחס לסוגי הסטנדרטים אשר לקראתם ילמדו בכיתותיהם, ועליהם להתאים את ציפיותיהם לרמת הכיתה בכל יחידה. נמצא שרק חלק מזערי של תוכני הלימוד משמשים כקריטריון לסטנדרטים. אותה תכנית המובילה לשלושה סטנדרטים של יחידות לימוד לקבוצה אחת של תלמידים יכולה להוביל לשני סטנדרטים בלבד בקבוצת לומדים אחרת, ולארבעה סטנדרטים לתלמידים מצטיינים במיוחד. משמע, לומדים יכולים ללמוד לקראת סטנדרטים שונים תוך כדי למידה של אותה יחידת לימוד. לומדים יכולים להיות מוערכים לקראת הסמכה באמצעות תכניות לימוד אישיות. הדבר מותנה במידת הגמישות שמוסד מסוים מעניק הזדמנויות למידה ומסגרות הערכה הנובעות מהן.

לבית הספר ניתן חופש פעולה לבחור לקראת אלו סטנדרטים של יחידת לימוד ספציפית ובאיזה היקף הוא מעוניין להיות מוערך על ידי הרשות החיצונית להערכה והסמכה ובתנאי שהדבר תואם את מטרות תכנית הלימודים. ניתן להימנע מהערכה פורמלית של כל תכנית הלמידה, אבל אם תכנית הלימודים מיועדת למעוניינים בקבלת הסמכה, הדבר מחייב למידה לקראת מרב הכשירויות הנדרשות למימוש הסטנדרטים. ההישגים ישוקללו בהתאם לממדים ולמשקלות קבועים ושנתונים מראש.

גם סוגי העדויות המשמשים להערכה נעשו מגוונים יותר, והם אינם מתבססים בלעדית על מבחנים. כיום קיימת העדפה להעריך את הלומדים על בסיס מגוון של מטלות ביצוע לאורך זמן: חיבורים, עבודות חקר ומשימות מורכבות אחרות התואמות את סגנון ההוראה והלמידה במוסד שבו לומד התלמיד היחיד.

## ה. ניתוח מקורות ופרסומים על הסטנדרטים.

בעקבות פנייה של הרשות הלאומית להכרה בכישורים NZQA נערך בניו-זילנד מחקר מקיף הסוקר ספרות מדעית שנכתבה על רפורמות מבוססת-סטנדרטים בבתי ספר על-יסודיים (Zepke et al., 2005), הנושאים נבחרו בהתאם לרלבנטיות שלהם לצורכי הרשות NZQA ובהתאם לעניין הכללי שיש במסקנות הקשורות להפעלת הערכה מבוססת-סטנדרטים במערכת החינוך של ניו-זילנד. ניתן לגזור ממחקר זה רעיונות לסיכום.

החוקרים נתבקשו להתרכז ב-12 נושאים שנבחרו לסקירת המאמרים והם:

1. הערכה רבת משמעות לעתיד והערכה מבוססת-סטנדרטים
2. ההשפעה של הערכה מבוססת-סטנדרטים על המורים, על ההוראה ועל תהליכי הערכה והעומס

3. השפעה של הערכה מבוססת-סטנדרטים על הלומדים בהקשר להישגים הלימודיים
4. נקודות החוזק בתהליכים של הערכה מבוססת-סטנדרטים
5. נושאים הקשורים למגדר או להבדלים עדתיים
6. נושאים הקשורים לתת-משיגים, על-משיגים ותלמידים ממוצעים
7. נושאים הקשורים למוטיבציה ודימוי עצמי
8. המפגש בין למידה של תלמידים וצורכי ההערכה
9. נושאים הקשורים למהימנות, לתוקף ולאפשרויות ההפעלה של ההערכה
10. הפעולה המשולבת של הוראה ושל הערכה
11. השפעה של סטנדרטים על תהליכי למידה לאורך זמן או לטווח רחוק
12. היבטים פוליטיים ביחס להתפתחות ההערכה מבוססת-סטנדרטים בניו-זילנד.

מתוך החומר בנושא הערכה מבוססת-סטנדרטים התקבלו מסקנות בהתייחס לחמישה היבטים בולטים בחקר רפורמות מבוססות-סטנדרטים: 1. היבטים פוליטיים; 2. עניינים טכניים; 3. תהליכי ההוראה; 4. תהליכי למידה; 5. גיוון הלמידה.

להלן חלק מרשימה מגוונת של היגדים, אמיתות ומסקנות שהוסקו ממחקרים בתחומי העניין השונים:

#### היבטים פוליטיים

- הערכה מבוססת-סטנדרטים (SBA) הינה הפרדיגמה הדומיננטית המופעלת במדינות דוברות אנגלית, כך טוענת גיפס (Gipps, 1994). היא מצביעה על שלוש פרדיגמות של הערכה שהובילו את מדיניות הערכה בחינוך מאז 1950: הערכה על פי קריטריון, הערכת ביצועים והערכת המורים. היא מנתחת את הנטייה של ארצות דוברות אנגלית ובראשן ארצות הברית ואנגליה לאמץ לעצמן פרדיגמות פסיכומטריות של "הערכה על פי קריטריון" על יתרונותיהן ועל מגבלותיהן, בעקבותיהן הלכו גם ניו-זילנד ואוסטרליה. סוג זה של הערכה התאים לרעיונות של אחריותיות המורים על למידת התלמידים והשימוש בסטנדרטים כדי לשקף אחריותיות זו.
- סטנדרטים של הישג טובים יותר להערכת הלמידה מאשר סטנדרטים של יחידת לימוד.
- מסקנה זו מתבססת על ממצאים מניו-זילנד (Philips, 2003) המצביעים על כך שבעוד הערכה על בסיס סטנדרטים של יחידת לימוד (אם קיימת או אינה קיימת) התאימה יותר לבחון כישורים בתחומים הטכניים בתעשייה, הרי שסטנדרטים של הישג בחנו טוב יותר את רמת ההישגים הנדרשת להשגת סטנדרטים במערכות החינוך.
- הכשרת צוותי מורים, דאגה לקידום ולהתפתחותם על ידי התנסות משמעותית הם תנאי הכרחי להפעלה נכונה של הערכה מבוססת-סטנדרטים.

- בהתבססם על ניסיון מצטבר בארצות הברית, מחזקים החוקרים את ההמלצה לטפח את כישורי המורים על ידי התנסות ודוגמאות כדי להביא להפעלה נכונה של הסטנדרטים והעלאת הישגי התלמידים.

#### **עניינים טכניים**

- חייבת להיות בהירות של המטרות שיטפלו באמצעות הערכה מבוססת-סטנדרטים
- המציאות מראה שתהליך הגדרת הסטנדרטים אינו אובייקטיבי לחלוטין. הסטנדרטים צומחים מתוך חיפוש מוסכם אחר הגדרות משותפות שבמהלכו מושפעים ממצבים של עמימות ומתובנות סובייקטיביות של הכותבים.
- קשה להשיג בו זמנית תוקף ומהימנות בהערכה מבוססת-סטנדרטים
- תיאום בין תכנית הלימודים לתהליכי ההוראה וההערכה מביאים לתוצאות טובות יותר בהישגי התלמידים
- הערכה מבוססת-סטנדרטים עלולה להקשות על תהליך הלמידה ולפורר אותו לגורמים.

#### **תהליכי ההוראה**

- בהערכה מבוססת-סטנדרטים ניתן להעמיד את הלומד במרכז תהליך ההוראה.
- הערכה מבוססת-סטנדרטים יכולה להתמקד בתכנית הלימודים המופעלת.
- להערכה מבוססת-סטנדרטים יכולה להיות השפעה חיובית על שיטות ההוראה.
- גישה פדגוגית המבוססת על הערכה מבוססת-סטנדרטים יכולה לתרום להעלאת הישגי התלמידים.
- הערכה מבוססת-סטנדרטים מכבידה ומטילה עומס רב יותר על המורים.

#### **תהליכי למידה**

- הערכה מבוססת-סטנדרטים יכולה גם להשפיע לטובה על הלמידה של התלמידים.
- ניתן לנצל את המאפיינים הפורמטיביים של ההערכה מבוססת-סטנדרטים כדי לתרום למוטיבציה של התלמידים.
- הערכה מבוססת-סטנדרטים שיש בה מאפיינים של מבחנים קובעים ומשמעותיים לעתיד high-stakes מזיקה למוטיבציה.
- הערכה מבוססת-סטנדרטים מעלה בעיות של עומס רב מידי אצל התלמידים.

#### **גיוון הלמידה**

- ההשפעה של הערכה מבוססת-סטנדרטים על תלמידים מהחינוך המיוחד עדיין נמצאת בתהליך של מחקר
- ההשפעה של הערכה מבוססת-סטנדרטים על תלמידים מהחינוך המיוחד אינה אחידה: תלמידים שונים מושפעים ממנה בצורה שונה.

לסיכום, הסטנדרטים ומערכות חינוך מבוססות-סטנדרטים משתלבות בניו-זילנד יחד עם תהליכים של רפורמות במערכות כלכליות, חברתיות וחינוכיות של המדינה. נראה שדווקא בגלל העובדה שהסטנדרטים החינוכיים מטופלים על ידי מערכת אוטונומית,

בלתי תלויה וחיצונית שאינה ממוקדת-חינוך בלבד, ובאמצעות רשויות העוסקות בהסמכה כללית, בתקנים ובמתן אישורים פורמליים, היא מאיימת פחות על מערכת החינוך.

בניו-זילנד פותחה רשת מפורטת של סטנדרטים לאלו שמעוניינים בתעודת הצטיינות לקבלת מלגות, וחלק גדול מהעיסוק בסטנדרטים מתרכז ברשת זו. הנבחנים מחויבים להגיע לרמה גבוהה של ביצועים בכל התחומים כדי לקבל הכרה ואקראיטציה 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 אקראיטציה להצטיינות בקצב שלהם וכן השגת האקראיטציה 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 לצרכים 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 התופעה של למידה לקראת מבחן בלבד.
- ההוראות הברורות הניתנות על ידי מנחים חיצוניים מכתובות רמות דומות של קושי, וסוג דומה של כשירויות, ובכך מאפשרות בחירה במגוון של נושאי למידה ומבטיחות אחידות ומהימנות בהערכה.

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.

### 1. סיכום: סטנדרטים בניו-זילנד – יתרונות, מגבלות ומסקנות

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 בכל 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.

מקריאת העדויות על תהליכים שמתבצעים בה, נראה כי מדובר בשיטה המבליטה את חשיבות ההערכה והמשוב בתהליכי הלמידה של התלמידים כחלק דומיננטי מהפעלת תכנית הלימודים. מאמץ רב מושקע ביצירת מסגרות שונות שתתרומו לאיכות ההערכה. הסטנדרטים המופעלים במסגרת לאומית, שאינה מתמקדת רק בחינוך, נתפסים כמאיימים פחות על המערכת. רמת הגמישות הגדולה, אפשרויות הבחירה מתוך תכנית הלימודים, ואפשרויות הבחירה בסוג הסטנדרטים וההיקף אליו מעוניינים ללמוד הן במישור של כיתה והן במישור האישי, הופך את התהליך למאתגר יותר ומעודד התמודדות אישית להצטיינות. אפשר שבזכות מאפייני זה של השיטה, מצליחה ניו-זילנד לקדם את תלמידיה להישגים ממשים בלי לאיים, ללחוץ ולגרום חרדות – או לחילופין בלי לצמצם את תכנית הלימודים במטרה להתכונן למבחנים כדי להשיג הישגים גבוהים בסטנדרטים. לא נמצאו גם עדות לתהליכים של ענישה למי שלא השיג הישגים גבוהים בסטנדרטים.

## מקורות

- Gipps, C.V. (1994). *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. London: The Palmer Press.
- Philips, D. (2003). Lessons from New Zealand's National Qualifications Framework. *Journal of Education and Work*, 16(3), 289-303.
- Zepke, N. et al. (2005). *Standards-based assessment in the senior secondary school A research synthesis: Final report*. Massey University College of Education.

## מקורות לעיון נוסף

- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. (2<sup>nd</sup> ed.). Maidenhead: SRHE and Open University Press.
- Croft, C. (1993). *The conflicting world of standards-Based assessment*. Paper presented at the 15<sup>th</sup> national conference of the New-Zealand Association for Research in Education. Hamilton, New-Zealand.
- Leach, L., Neutze, G., & Zepke, N. (2003). Course design and assessment for transformation. In Zepke, N., Nugentand, D., & Leach, L. (eds.), *From reflection to transformation*. Palmerston North: Dunmore Press.
- Scriven, M. (2003). Evaluation theory and metatheory. In Kellaghan, T., Stufflebeam, D. L., & Wingate, L. A. (eds). *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Vlaardingerbroek, Barend, (2005). Smoothing the Secondary-Further Education Interface: Developments in New Zealand Following the National Qualifications Framework Reforms. *Journal of Vocational Education and Training*. (57)3, 411-422.
- Vlaardingerbroek, B. (2006). Transition to Tertiary Study in New Zealand under the National Qualifications Framework and "The Ghost of 1888". *Journal of Further and Higher Education*. (30)1, 75-85.



## חלק רביעי – פיתוח סטנדרטים ושילובם במערכות חינוך באוסטרליה

### א. סטנדרטים באוסטרליה, רקע היסטורי, מוסדות ודרכי פעולה

שורה של תהליכים פוליטיים הקשורים בשינויים בין מפלגות השלטון ועלייתם של מנהיגים חדשים הובילו לקראת הפעלת מערכת מבוססת-סטנדרטים באוסטרליה, הנמצאת בשלבים ראשוניים של התהליך. אוסטרליה נערכת להנהגת שינויים בתכניות הלימודים במגמה לשלב רפורמות מבוססות-סטנדרטים למערכות החינוך שלה.

בפברואר 2007 מפלגת הליבור של אוסטרליה העלתה את ההצעה שהוועדה לתכניות הלימודים הלאומית תהיה זו שתפתח (עד שנת 2010) גם את מערכת הסטנדרטים הלאומית עבור מערכות החינוך של אוסטרליה, במקצועות היסטוריה, אנגלית, מתמטיקה, ומדעים. במאי 2007 הקציב הפרלמנט של אוסטרליה תקציב שמטרתו הוגדרה בכותרת Realising our Potential schooling package.

מפלגת הלייבור שנבחרה ב-1983 יזמה מעורבות רבה יותר של הממשל המרכזי בתהליכי החינוך בבית הספר היסודי והעל-יסודי מתוך רצון לתפקד כגורם שיוזם ומניע רפורמות חדשות. בעקבות כך גילתה נכונות להשקעה תקציבית גדולה יותר במערכת החינוך. ה-Commonwealth Schools Commission נתבקשה לבחון מחדש את התכניות לבית הספר היסודי והעל-יסודי, ובעקבות כך הוצגה תכנית חומש ב-1985 לשנים 1987–1992 בשם Commonwealth specific purpose programs.

במקביל הוקמה ועדה נוספת (The Quality of Education Review Committee (1985), שכללה נציגים של אנשי חינוך וציבור. ועדה זו אספה עדויות רלבנטיות והגישה דוח שבו היא ממליצה על סדר עדיפויות, על מיזוג תכניות ועל יצירת תכנית לימודים מרכזית. המלצות אלו היוו את הצעד הראשון לכיוון של מערבות רבה יותר של גורם מרכזי ולקראת תהליכים של רפורמה חינוכית. בשנת 1987 הצהירה ה-Schools Commission על הסכמה בנוגע לתכנית לימודים מרכזית גמישה, ממנה יוכלו בתי הספר לגזור לעצמם תכניות מותאמות לצורכיהם. שינויים אלו השפיעו גם על החלטות הקשורות להפעלת רפורמות מבוססות-סטנדרטים במדינה.

הרפורמה של מערכות החינוך הפכה נושא מרכזי במפלגת הלייבור ב-1987 והודגשה בה התפיסה כי תוצרי החינוך חייבים להיות מותאמים לצרכים ולתהליכים של שיקום הכלכלה במדינה. הכרזה זו קידמה את הרעיון של פיתוח תכנית לימודים מרכזית לבתי הספר שיוגדרו בה מטרות משותפות מותאמות לתכנים שונים על פי צרכי אזורי המנהל השונים. הודגש שתכנית משותפת זו תקבל תמיכה של מערך הערכה ודיווח. גישה זו אופיינית למדיניות הריכוזית שנתמכת על ידי צרכים של רפורמה כלכלית לאומית שהונהגה באוסטרליה, אבל מעבירה תפקידים מגוונים להחלטות הקשורות לצרכי המדינות ואזורי מנהל שונים.

ב-1989 התכנסו נציגי אזורי המינהל (The state territory) יחד עם ה- Commonwealth Ministers for Education, והכריזו על מסמך בשם Hobart Declaration on Schooling. במסמך זה גובשו מספר נושאים משמעותיים של הרפורמה החינוכית:

- הסכמות על מטרות לאומיות משותפות לכל בתי הספר באוסטרליה
- שיתוף פעולה לקראת פיתוח תכניות לימודים אחידה
- החלטה על כתב יד אחיד בכל רחבי המדינה
- קביעת גיל אחיד לכניסה לבית הספר
- המלצה על פיתוח שיטות ומסגרות אחידות להכשרת מורים.

באפריל 1999 אימצה המועצה Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs את הגרסה האחרונה של מטרות חינוך לאומיות ומוסכמות למאה העשרים ואחת.

באוסטרליה עוסקים גופים שונים בקידום רפורמות של תכניות לימוד מבוססות-סטנדרטים:

1. מועצת החינוך של אוסטרליה – AEC (Australian Education Council), שמאוחר יותר ב-1993 הפכה להיות MCEETYA (Ministerial Council on Education, Youth Affairs, Employment, Training and <sup>53</sup>),
2. The Conference of Education System Chief Executive Officers שמאוחר יותר הפך להיות AESOC (Australian Education Systems Officials Committee), <sup>54</sup> הגוף המתאם תהליכים של שיתוף פעולה בתחום של יוזמות חינוכיות ושל הכשרת מורים.

במהלך הדיונים על פיתוח רפורמה מבוססת-סטנדרטים באוסטרליה הוצגו בפרלמנט עשרה קריטריונים כשאלות שעל הגופים השונים לענות עליהם. הקריטריונים היוו בסיס לשיקולים ולהחלטות בנוסח לקבל או לדחות:

- אילו עדויות מחקריות תומכות בצורך בסטנדרטים לאומיים באוסטרליה?
- אילו פרקים של תכנית הלימודים יהוו את הבסיס לסטנדרטים הלאומיים וכיצד ומי יבחר בהם?
- מה יהיה לוח הזמנים – הטווח והרצף של הפעולות להפעלת תכנית של סטנדרטים לאומיים?
- כיצד יפותחו הסטנדרטים הלאומיים, כיצד ייבחנו וכיצד יאומצו ויוטמעו במערכת החינוך האוסטרלית?
- האם תהיה התאמה בין הסטנדרטים הלאומיים לבין תכנית הלימודים המרכזית של ה-state-level curricula?

<sup>53</sup> <http://www.dest.gov.au>

<sup>54</sup> <http://www.curriculum.edu.au/mceetya/aesoc.11324.html>

- באיזו מידה הסטנדרטים ותכנית הלימודים ה-state-level curricula ינחו את הבחירה בחומרי הלמידה ובגישות להוראה?
- באיזו מידה יותאמו תכניות ההכשרה למורים ולהשתלמויות על מנת להקנות להם ידע ומיומנויות להפעלה בכיתה בזיקה לסטנדרטים?
- אילו תהליכי ההערכה יבחנו את ביצועי התלמידים על פי הסטנדרטים. וכיצד ניתן יהיה לזהות את המקרים הדורשים התערבות וסיוע?
- איזו שיטה של אחריותיות תופעל על מנת שניתן יהיה לקדם באמצעותה יוזמות להצלחה, מחד והתערבות לסיוע במקרים של כישלון מאידך?
- איזה סיוע כספי יינתן לתכנית כדי לתמוך בה ולאפשר מפגש גמיש עם צרכי האזור?

חוקרי החינוך מותחים ביקורת על התהליך של אימוץ רפורמות מבוססות-סטנדרטים באוסטרליה. למשל ווט (Watt, 2008) סבור שמקבלי החלטות חייבים עדיין לפרט את כוונותיהם, ולהבנות את התהליך של ניסוח הסטנדרטים, להיערך לתכנית רב-שלבת ברפורמה מבוססת-סטנדרטים ולקבוע מי יהיו הגופים שיובילו תהליך שינוי זה.

כפי שצוין, אוסטרליה נמצאת בשלב התחלתי יחסית של ניסוח סטנדרטים. תהליך של בחינות ארציות החל באוסטרליה ב-1999 אבל לא כלל את כל האזורים. הבחינות ניתנו בדרך כלל בשנה ה-3, ה-5, ה-7 ולאחרונה גם בשנה ה-9. תוצאות הבחינות מדווחות ומוצעות לקהל במסמך National Report on Schooling.

רק לאחרונה מתקיימים באוסטרליה ניסיונות לפיתוח סטנדרטים לאומיים משותפים ואחידים לכל המדינה. אחת הבעיות המרכזיות של מערכת החינוך באוסטרליה כיום היא גיבוש מערכת של מכנים משותפים כדי להגדיר סטנדרטים שניתן יהיה באמצעותם להשוות הישגים של תלמידים מאזורים שונים בתוך אוסטרליה (Masters et al., 2006). נעשים ניסיונות לנסח קריטריונים שיאפשרו האחדה של המערכת על בסיס דוגמאות עוגן משותפות. למרות המאמצים בכיוון זה לא קיימים עדיין באוסטרליה סטנדרטים לאומיים משותפים ואחידים לכל המדינה.

תהליכי ההערכה הקיימים מופעלים כיום בצורה שונה בכל אחת מהמדינות ומאזורי השיפוט באוסטרליה; המונחים והאמצעים שבהם משתמשים להערכת הביצועים של התלמידים בתחום דעת מסוים שונים ממדינה למדינה ומאזור שיפוט אחד למשנהו. אזורי שיפוט שונים משתמשים במערכת שונה של מונחים כדי לציין רמות הישג, כך שהשוואת הסטנדרטים וההישגים בין האזורים השונים היא נזילה ותלויה בהבנת הכוונות שמאחורי מונחים מסוימים הנהוגים בכל אזור.

ריבוי ההגדרות והניסוחים השונים של הסטנדרטים במדינות השונות ובאזורים השונים מקשה על הבנת הכוונות של המחברים ומאפשר פרשנויות מגוונות לדרישות מהתלמידים. דרישות המינימום לביצוע משתנות ממדינה למדינה, ואמצעי ההערכה

גם הם שונים. במקומות שונים קיימות ציפיות שונות להישגים, והסכמות שונות על מה שהתלמיד אמור לדעת ובאיזו רמה, בכל אחד מהסטנדרטים.

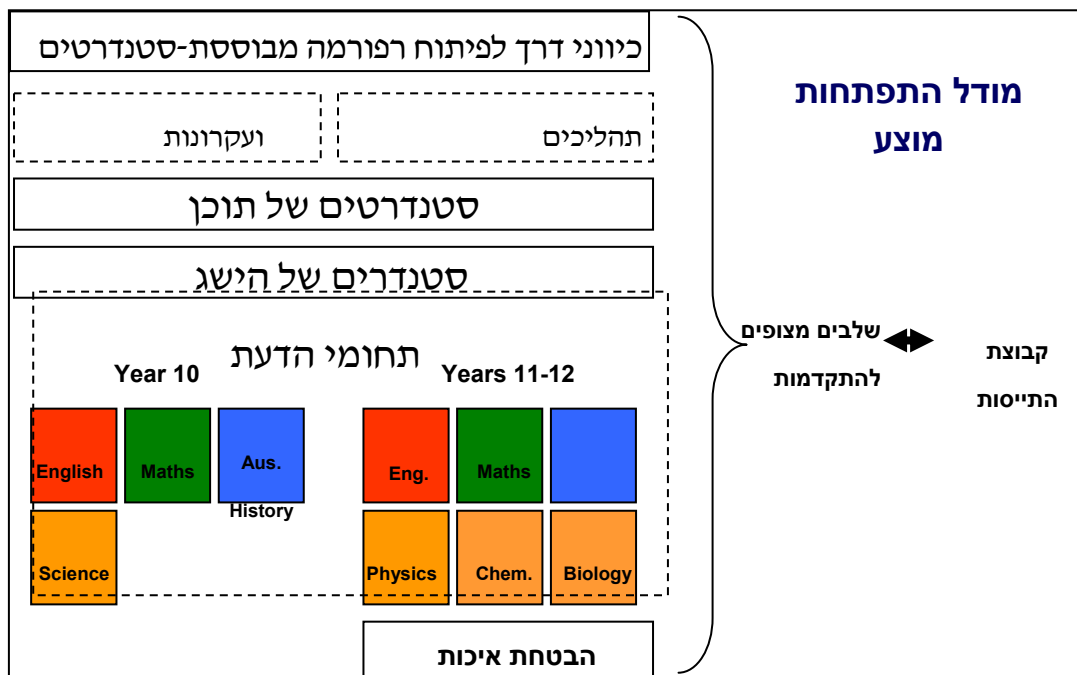
מקסוול (Maxwell, 2001) מציג שורה של מרכיבים מחייבים הנמצאים בבסיס השימוש בסטנדרטים<sup>55</sup>:

- מחויבויות נורמטיביות או מוסריות כלפי יכולות הביצוע של התלמידים
- דרישות חוקיות ותקניות כלפי חובות הביצוע של התלמידים
- מדדי ביצוע לאיכות כלפי התוצרים המצופים מהתלמידים
- החלטות מוסכמות לגבי איכות הביצוע, המגדירות יעדי הצלחה בביצועי התלמידים
- אבני דרך ללמידה – אתגרים מקדמים להנעת התלמידים ללמידה.

### ב. כוונות ושלבים בהפעלת תכנית לימודים מבוססת-סטנדרטים

המחלקה לחינוך ולהוראת המדעים (2007)<sup>56</sup> מתארת מודל מוצע לפיתוח תכניות לימודים ומערכות חינוך מבוססות-סטנדרטים באוסטרליה (תרשים 3). ניתן להבחין בו במספר שלבים המאפיינים תהליך הפעלת תכנית לימודים מבוססת-סטנדרטים.

#### תרשים 3 – שלבים לפיתוח רפורמה מבוססת-סטנדרטים



<sup>55</sup> [http://www.dest.gov.au/sectors/school\\_education/publications\\_resources/profiles/y12\\_curriculum\\_standards.htm](http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/profiles/y12_curriculum_standards.htm)

<sup>56</sup> Australian Government's Core Curricula Initiative Rebecca Cross Group Manager, Schools Quality Group 2007

לדוח מצורף לוח זמנים המתאר את השלבים להתקדמות מאוגוסט 2007, מועד הקמת צוותי העבודה ועד שנת 2015, כשיוגדרו מחדש הסטנדרטים המשופרים לאחר תהליך של הפעלה, ניסוי וחידוש הנוסחים. יפותחו סטנדרטים לתכנית הליבה בתחומי הידע: אנגלית, מתמטיקה, פיזיקה, כימיה, ביולוגיה והיסטוריה של אוסטרליה לרמה 11 ו-12 וסטנדרטים לתחומי הידע: אנגלית, מתמטיקה, מדעים והיסטוריה של אוסטרליה לרמה 10; סטנדרטים לתכנית הליבה יוגדרו עד 2009.

תכנית לימודים מבוססת-הסטנדרטים תבדוק אם התלמידים מסוגלים ללמוד את התכנים של תכנית הליבה, ואם התוצאות בתחומי דעת שונים מדווחים בפורמט אחיד בכל המדינות ובכל אזורי השיפוט של אוסטרליה.

הממשלה המרכזית של אוסטרליה תפעל בנושא זה עם אזורי השיפוט השונים. כדי לסייע בפיתוח הדברים הבאים:

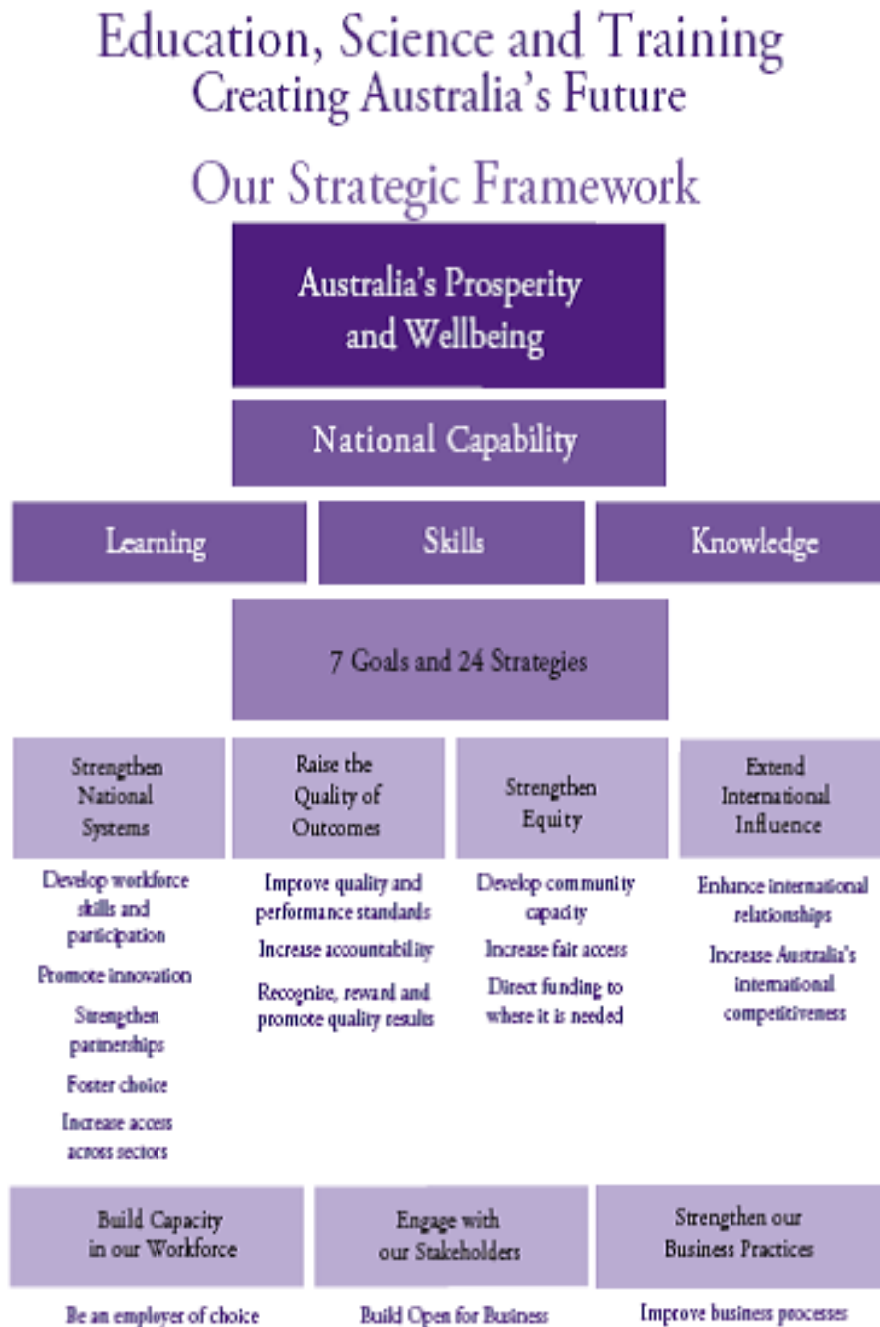
- מערך אחיד של סטנדרטים מסוגים שונים וברמות שונות לכל התכנים הנלמדים
- סולמות אחידים לשקלול ציוני התלמידים שיאפשרו השוואה והקבלה בין ציונים שניתנו באזורי שיפוט שונים.
- דגם לניתוח השוואתי של הסטנדרטים ושל הישגי תלמידים באזורי שיפוט שונים
- סולמות שיאפשרו שקלול של הישגים ברמות הגבוהות ושל ציונים ויבטאו את ההתקדמות הממשית של תלמידים מצטיינים בסטנדרטים מסוימים.

על מנת לפתח סולמות כאלו נדרש ניתוח השוואתי של המשימות הניתנות לתלמידים ברמות הגבוהות במדינות השונות ובאזורי השיפוט השונים. משימות אלו משקפות את מה שהתלמידים נדרשים לעשות כדי לקבל את הציון הגבוה ביותר ביחס לתוכן של סטנדרט בתחום דעת ובנושא מסוים. לאחר שתיקבע רמת הקושי של משימה כלשהי לעומת משימה מקבילה לה, ניתן יהיה גם לשקלל ולקבל מערך השוואתי סביר כדי להעריך במקביל את התקדמות התלמידים לקראת היעדים שהוגדרו על ידי מחלקת החינוך הממשלתית, כסטנדרטים המבטאים הישגים צפויים מהתלמידים באוסטרליה כולה.

על חשיבותם של הסטנדרטים בתכנון מערכת החינוך מעידים הדוחות האחרונים של המחלקה לחינוך למדע ולהכשרה. במודל המוצהר כמסמך מסגרת להגדרת המקורות לחיזוקה של אוסטרליה בעתיד ניתן למצוא את קידום הרפורמה מבוססת-הסטנדרטים בת שבע המטרות המוגדרות (תרשים 4).

תרשים 4 – דוגמה לתכנון המטרות והאסטרטגיות<sup>57</sup>

Figure 2.5: The strategic plan goals and strategies



<http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/3A683467-DD0B-46E9-BA70-A9DB50CD9DBB/19036/AnnualReport0607Complete1.pdf> <sup>57</sup>

בתהליך הערכת הישגי התלמידים באוסטרליה קיימת הבחנה בין הערכה חיצונית הנעשית על ידי גופים ממלכתיים, לבין ההערכה הפנימית של התלמידים, הנעשית על ידי המורים בכיתה בהתאם לגישות מקובלות בכל בית ספר.

במושג **הערכה חיצונית** הכוונה למערכת של סטנדרטים המלווה במערכת פעולות של הערכה ארצית המופעלת על ידי גופים חיצוניים לבית הספר. מסגרות כאלו בודקות את הישגי התלמידים במגוון של כלים. הערכה חיצונית נעשית במבחנים סגורים או במבחנים פתוחים בכתיבה, או על ידי שאלות ומשימות ביצוע מגוונות. כל השאלות מתייחסות באופן ישיר לסילבוס הלאומי שהוגדר על ידי קבוצה של בעלי תפקידים במערכת החינוך, ולעיתים גם בשיתוף המורים המלמדים את התלמידים. הערכה זו מותאמת לתהליך של הבטחת איכות הבודק ומבטיח את רמת הביצועים של כל תלמיד במגוון מקצועות בזיקה לסטנדרטים מוגדרים.

במושג **הערכה פנימית** הכוונה להערכה שמתבצעת על ידי המורים בכיתה ובתוך בתי הספר עצמם. הערכה זו מתייחסת לתכנים הנגזרים מתכנית הלימודים הרשמית אך לא תמיד. היא נובעת מהאחריות של המורים להערכה עקבית של טיב עבודת התלמידים בכיתה כדי להעריך מה התלמיד יודע וכיצד ניתן לשפר את ביצועיו. היתרונות של פעולות ההערכה הפנימית בכך שהן נעשות על פי שיקול דעתם של המורים, ומעוררים אצל צוותי המורים מוטיבציה לדון בנושאים הקשורים לשיטות הוראה ולתהליך הלמידה של תלמידיהם.

הגישה הנהוגה היום ברחבי אוסטרליה היא זו שהוגדרה ב-1972 על ידי האוניברסיטה של Queensland. זו ממליצה על מודל מסוים של שילוב בין הערכה ארצית חיצונית להערכה פנימית בית ספרית. רוב המדינות ואזורי השיפוט של אוסטרליה אימצו מודל זה, אלא שהנוסחה הקובעת את המשקל שניתן לשני סוגי ההערכות לקבלת ציון מייצג משתנה בין האזורים השונים, לדוגמה: במדינת New South Wales נהוג היום שקלול של 50% להערכה חיצונית ו-50% להערכה פנימית. ואילו בדרום אוסטרליה נהוג שקלול של 100% להערכה הפנימית ברוב שנות הלימוד הראשונות, החל בשנה ה-12 משתנה השקלול ל-50% להערכה פנימית ו-50% לציוני הערכה החיצונית. כך משתנים היחסים בין המשקל שניתן לציונים החיצוניים לעומת הפנימיים כמעט בכל ואזור.

באוסטרליה קיימת הסכמה רבת שנים שיש חשיבות לשימוש במניפה מגוונת של שיטות הערכה. אמצעי ההערכה כוללים מבחנים פורמליים, משימות כתיבה, פרויקטים אישיים, עבודה מעשית, הצגה בעל פה, מבחנים בעל פה (בעיקר בשפה האנגלית), מבחני סוף סמסטר, עבודות שדה ויצירות אמנותיות. בתי הספר מונחים לכך ומקבלים עידוד להפעיל מגוון של כלים כדי לאפשר לתלמידים להציג את היכולות שלהם בצורות שונות התואמות את סגנון הלמידה שלהם. כך ניתן למצוא באוסטרליה שיטות הערכה המתבססות על פעולות מגוונות של התלמידים ואשר מתבצעות בתנאים

שונים: עבודות מונחות, ועבודות ללא הנחיה, מבחנים בזמן מוגדר או משימות המתפתחות לאורך זמן, משימות עם נתונים מוגדרים מראש וכאלו שאינם מוגדרים מראש, משימות כתיבה רגילות בכתב, או משימות מתוקשבות, מבחנים עם ספרים פתוחים ומבחנים עם ספרים סגורים. משימות חד-פעמיות או כאלו שניתן לתקן ולחזור אליהן שוב ושוב, וכן הלאה. לפעמים סוג המשימה הוא פועל יוצא של תחום הדעת הנבחן, לפעמים הוא פונקציה של מדיניות ושיטת הערכה מועדפת, ולפעמים השיקולים הם צרכיו ונטיותיו של התלמיד.

הצטרפותה של אוסטרליה להפעלת רפורמות מבוססות-סטנדרטים בתחום החינוך מחייבת אותה להגדיר סטנדרטים ולהעריך את ביצועי התלמידים על פי קריטריון הישגים מוגדר ואחיד. המעבר לפרדיגמה שונה של הערכה על פי קריטריונים אחידים, במדינה בה נהוגה מסורת של הערכה המבוססת על נורמות המשתנות כמעט בכל אחת מהמדינות ואזורי השיפוט שלה, יוצרת קונפליקטים חדשים. בעיות אלו דורשות חיפוש אחר פתרונות חדשים, שיאפשרו קידום ופיתוח הנובע משיטת הסטנדרטים מבלי לאבד את הפתיחות ואת אפשרויות הבחירה וההתאמה לשיטות הערכה מגוונות כפי שנהוג היה בעבר בתרבות החינוכית האופיינית כל אחד מאזורי השיפוט.

אוסטרליה מתמודדת עתה עם הבעיות הנובעות מתהליך של מעבר מהדגשת הישגי התלמיד והשוואתם לביצועים של תלמידים אחרים בקבוצה ובכיתה, להדגשת המשמעות של ההישגים בביצועים של כל תלמיד על פי קנה מידה של סטנדרט מסוים. ההערכה על פי נורמה הוחלפה להערכה על פי קריטריון.

קיימים עדיין הבדלים מהותיים בין המדינות השונות ביחס לפרשנות שהן נותנות לתהליך זה. ההבדלים נובעים משונות תרבותית, מתהליכים היסטוריים, משינויים בשיטות חינוכיות, ממערכות שונות של מחויבויות שהתגבשו עם הזמן כלפי הגופים בעלי העניין, וכן השפעתן של מדינות אוסטרליה השונות ואזורי השיפוט שלה.

חלק מהמדינות מתעקשות להנהיג עדיין הערכה המבוססת על נורמה. כלומר, הערכה על פי מיקומו היחסי של התלמיד בקבוצתו בעוד שמדינות אחרות מתקדמות לקראת הערכה על פי קריטריון. ברוב המקרים נמצא פתרון ביניים: ההערכה על פי נורמה נשמרת כדי לזהות את התקדמותו של כל תלמיד במשימות ביצוע, ואילו הערכה על פי הקריטריונים של הסטנדרט נשמרת למטרות הסמכה בתחום מסוים או הענקת תעודת מעבר.



### ג. דוגמאות לסטנדרטים באוסטרליה – רקע, תוכן וניסוח<sup>58</sup>

תכנית הלימודים של אוסטרליה מבחינה בין סטנדרטים משני סוגים:

סטנדרטים של תוכן (Content Standards) מגדירים תוכני ליבה ובכללם רמת ידיעה, מיומנויות והבנה בהקשר של תחום דעת מסוים: מה תלמיד צריך לדעת ולהיות מסוגל לעשות.

סטנדרטים של הישג (Achievement Standard) מגדירים מה התלמידים צריכים לדעת וצריכים להיות מסוגלים לעשות, ועד כמה טוב יש לעשות כדי להציג כשירות או הישגים ברמות שונות באותו סטנדרט, בדגש על רמת הביצוע הנדרשת כדי להוכיח שליטה בכשירות ורמת הישגים נאותה.

במקורות הדנים בסטנדרטים באוסטרליה מוצגות בדרך כלל כמה דוגמאות מקבילות המתארות כיצד אותו סטנדרט או רכיבים וקריטריונים ממנו משתנים בין מדינה למדינה. הדוגמה שמובאת כאן (דוגמה 7) מתארת סטנדרטים של הישג בכימיה היא דוגמה חלקית. במקור מופיעים שבעה נוסחים לכל סטנדרט המאפשרים השוואה בין המדינות השונות. ההגדרות של הטקסונומיה של בלום משמשות בכל אזורי השיפוט כקריטריונים לתיאור הרמות השונות של חשיבה הנדרשות להשגת הסטנדרט. מדובר בסטנדרטים המופעלים באזורי השיפוט השונים. רק בשנים האחרונות נעשית פעולה ממשית לנתח את הגרסאות השונות, ליצור התאמה בניסוח ולחבר אינדקס המאפשר שקלול של ציונים והערכות. זאת כדי שתלמידים בכל אזור יקבלו ציונים תואמים על הישגים זהים בביצוע אותן מטלות יקבלו וניקוד דומה על הישגים באותם סטנדרטים.

ניתוח של אותו סטנדרט במדינות השונות מראה על הבדלים בין אזורי השיפוט השונים בשימוש במונחים לשוניים לתיאור הביצועים הנדרשים על ידי התלמידים:

- שימוש שונה בסופרלטיבים ובתארים, כמו: טוב מאד, יוצא מהכלל, רמה גבוהה, מתקדם, בולט במיוחד
- שימוש שונה במגדירי איכות: מדויק, מתאים, הולם, נכון, מתקבל
- צעדים שונים בתיאור התהליך לפתרון: בעיות דו-שלביות, בעיות תלת-שלביות
- רמה שונה של מורכבות בתוך פריטי המבחן: שני נעלמים, מספר של מושגים מופשטים, הקשרים שונים ולא מוכרים.

כדי להשוות בין ההנמקות שניתנו להערכות של הסטנדרטים של אזורי השיפוט השונים ננקטה גישה בעלת כמה צעדים והם:

---

<sup>58</sup> YEAR 12 CURRICULUM CONTENT AND ACHIEVEMENT STANDARDS. Gabrielle Matters and Geoff Masters, Australian Council for Educational Research. January 2007  
[http://www.dest.gov.au/sectors/school\\_education/publications\\_resources/profiles/y12\\_curriculum\\_standards.htm](http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/profiles/y12_curriculum_standards.htm)

- נעשו ניתוחים חיצוניים כשניתן היה להגיע לכל הגרסאות במקביל באמצעות האתרים.
- זוהו והשוו פריטים שהתייחסו לאותו נושא בדיוק.
- יצרו סכמות לשאלות זהות כשניתן היה להשוות ביניהם.
- חוברו פתרונות לשאלות.

**דוגמה 7 – סטנדרטים המגדירים הישגים גבוהים בכימיה באזורי שיפוט שונים**

**4. Highest achievement standard in Chemistry, all jurisdictions**

**ACT: highest available grade is 4**

Criterion	Standards descriptor
1. Knowledge and understanding	Applies knowledge and understanding to familiar and unfamiliar contexts displaying originality and lateral thinking.
1. Critical thinking	Describes patterns and trends. Makes valid inferences. Discriminates between ideas.
1. Investigative skills	Plans and performs investigations within a team. Independently assesses the validity and accuracy of data
1. Communication of chemistry concepts	Communicates complex concepts clearly.

**New South Wales: highest available grade is Band 6**

Criterion	Standards descriptor
1. Knowledge and understanding of concepts	Has extensive knowledge and understanding
1. Description, explanation and application of Chemistry concepts	Displays outstanding ability to explain and clearly and accurately applies to novel situations.
1. Critical thinking skills in problem solving	Applies a high level of critical thinking to a long sequence of related tasks.
1. Data analysis, evaluation and extrapolation	Effectively analyses data. Identifies complex relationships. Quantifies and synthesises information to draw conclusions.
1. Communication of Chemistry ideas	Succinctly, logically and sequentially communicates ideas using a variety of formats
1. Experimental design	High-level ability

**Queensland: highest available grade is Very High Achievement (VHA)**

Criterion	Standards descriptor
1. Knowledge recall and application in simple situations	High ability
1. Scientific processes in simple chemistry situations: collect data; process information; make simple judgments; communicate information, devise and design simple investigations	Very high ability to succeed
1. Complex reasoning processes in chemistry situations, using understanding of Chemistry concepts and scientific processes	High ability in challenging situations
1. Manipulative skills in laboratory tasks	Satisfactory level

**South Australia/Northern Territory: highest available grade is 4**

Criterion	Standards descriptor <sup>30</sup>
Assessment Component 1: Examination	
1. Knowledge and understanding: Recognise, use, explain and interpret	

<sup>30</sup>The fact that there are no entries in the right-hand column does not in any way indicate a deficiency in the system; merely another stark difference in arrangements across the country.

#### ד. פיתוח אינדקס לאומי להערכה באמצעות סטנדרטים

לאחרונה נערך באוסטרליה מחקר לפיתוח שיטה שתשקלל את ההערכות הניתנות במדינות אוסטרליה ובאזורי השיפוט שלהן, כך שבאמצעותה ניתן יהיה לענות תשובה אחידה על השאלות: "מהי הרמה המוחלטת בסטנדרט מסוים שאנו מצפים שכל תלמיד ישיג, ומהו שיעור ההצלחה שיש לצפות לו בסטנדרט זה?" המחקר בדק פתרונות שונים לסוגיה זו (Masters & Matters, 2007).

בשלבם הראשונים ניסו החוקרים לנתח את מערכות הסטנדרטים השונות שגובשו בחמישה תחומי דעת, ולהשוות את הסטנדרטים בתחומים אלו כפי שהוגדרו על פני חמישה אזורי שיפוט שונים בתוך אוסטרליה.

הניסיון להשוות בין תחומי ההערכה של אזורי שיפוט שונים היה מורכב, והחוקרים נתקלו בקשיים בשל חוסר אחידות בתהליך ההערכה ובסטנדרטים הקיימים באזורי שיפוט שונים. קיימים מאפיינים שונים הנלמדים במתמטיקה על פי תכנית הלימודים אך אין לגביהם עדויות על סטנדרטים ועל הערכה מדווחת של הישגי התלמידים. הבחירה בהערכת ביצועים של מאפיינים מסוימים במתמטיקה נראית שרירותית: מאפיינים מסוימים מוערכים באזור אחד, ומאפיינים אחרים מוערכים באזור אחר.

התיאורים המילוליים העמומים של כוונות הכותבים וההסברים המעורפלים שניתנו לתיאור תהליך העבודה גרמו לקושי בהבנת ההסברים של שיקולי הערכה ולחוסר בהירות של תהליך הגדרת. החוקרים התקשו גם להבין מתוך ההסברים השונים כיצד הופעלו תהליכי ההערכה במקומות שונים במדינה.

חוסר הבהירות בניסוח הסטנדרטים ואופני ההערכה מעורר בעיות של מהימנות ושל תוקף. פרשנויות שונות יכולות להינתן להישגים המצופים מהתלמידים בכל אזור שיפוט בכל תחום דעת שנבדק. דרישות המינימום והמקסימום לביצוע כל סטנדרט משתנות ממדינה למדינה. השונות והמגוון בין המדינות בעניין זה מונעים כל סיכוי לגיבוש הסכמה כללית להגדרת הציפיות להישגים בכל אחד מהסטנדרטים.

במהלך המחקר נעשתה השוואה בין אזורי השיפוט בשני נושאים:

א. קיומן או אי קיומן של עדויות מדווחות לתהליך של הערכה בנושא מסוים לגבי מאפיינים שונים

ב. קיומם או אי קיומם של סטנדרטים ובעיקר הבדלים בנוסח בתוכן וברמת ההישגים הנדרשת מסטנדרטים בנושאים אלה באזורי השיפוט השונים. נבחנו והושושו סטנדרטים של הישג שנוסחו בחמישה תחומי דעת: מתמטיקה, כימיה, שפה וספרות, פיסיקה, היסטוריה ונעשה שימוש בארבע שיטות שונות לניתוחם. תחילה זוהו והוגדרו מאפייני ההתנהגות והביצוע שנדרשים בכל אזור כדי להוכיח השגה

של הרמה הגבוהה ביותר בסטנדרט הנדרש. כדי לבצע מיפוי זה השוו והעריכו את הנוסחים השונים לסטנדרטים שהוגדרו לנושאים זהים באזורים השונים.

הבעיה שהוצבה בפני החוקרים הייתה אם ציון A באזור אחד מייצג הישגים גבוהים יותר או נמוכים יותר מציון A שניתן באותו נושא באזור אחר של המדינה. הקושי נבע ממונחים שונים שבהם משתמשים בכל אחד מהאזורים כדי לציין רמות הישג.

בשלב מוקדם התברר שהשוואת הנוסחים של הסטנדרטים בין האזורים השונים תלויה בהבנת הכוונות שמאחורי המונחים הלשוניים שבהם משתמשים בכל אזור. כשלב ראשון ליצירת אינדקס של סטנדרטים נחוצה שפה משותפת המתאמת בין כוונות המנוסחים באזורים שונים.

היעד הבא של מערכת החינוך באוסטרליה הוא לערוך ניתוח השוואתי כדי לפתח סולמות שיאפשרו שקלול של הישגים (ברמות הגבוהות לפחות) בתכנית הליבה. כך שציונים שתלמידים יקבלו באזורי שיפוט שונים ישקפו את התקדמותם.

ניתוח כזה מחייב קביעת מטלות זהות שהתלמידים יידרשו לבצע באזורי השיפוט שונים. רק לאחר שיווצר מאגר של משימות שניתן יהיה להשוות באמצעותן את רמת הקושי האחידה, ניתן יהיה גם לשקלל ולהעריך במקביל את התקדמותם של התלמידים ושל בתי הספר במדינה כולה. רק אז ניתן יהיה להתקדם לקראת רפורמה מבוססת-סטנדרטים כפי שהוגדרה בכוונות של מחלקת החינוך המרכזית.

לסיכום, החוקרים סבורים שיש לפתח מערכת סטנדרטים של הישג כמתאר לאומי עקבי המדגים איזו רמה צריכים להשיג בכל תחומי הדעת הנלמדים בבתי הספר.

## ה. עמדות של ארגוני המורים כלפי הסטנדרטים

המעורבות הרבה של "ארגון החינוך של אוסטרליה" (2007) AEU<sup>59</sup> בנושא הסטנדרטים והפעלתם במדינה מעידה על האופי הפוליטי שיש לעיסוק בסטנדרטים ועל השפעתם של הסטנדרטים על מערכות חברתיות בעלות עמדות של כוח והשפעה בציבור. ארגון החינוך של אוסטרליה הוא, למעשה, ארגון מקצועי של המורים, המציג את עמדותיו על הפעלת הסטנדרטים לפני הסנט, ועמדות אלו משפיעות על החלטות משמעותיות העוסקות בתהליכי החינוך במדינה. זהו ארגון מקצועי רב השפעה המייצג קרוב ל-170,000 נציגים: מורים מבתי הספר היסודיים והממלכתיים ומגני הילדים.

הארגון מזמין את הציבור לדיון על צורכי הלומד במאה העשרים ואחת ועל התפקיד שיש לסטנדרטים בהגדרת צרכים אלו. הוא מוחה נגד ארגונים וגופים המתקיפים את

<sup>59</sup> <http://www.aefederal.org.au>

גישת הסטנדרטים בלי להתבסס על עובדות ממשיות, ומבטל את הניסיונות להצביע על משבר חינוכי הנובע מסוגיה זו. כדי להוכיח את עמדתם באמצעים אובייקטיביים ככל האפשר הם מביאים שורה של עובדות שלטענתם לא רק מתארות את המצב לאשורו אלא יכולות אף לקדם את ההצלחה של מערכת החינוך. הארגון רואה עצמו מחויב לקידום תהליכי הוראה ולמידה ומבקש ליצור תנאים המאפשרים שיפור בהישגים. הוא פותח בשורה של הצהרות ומה ניתן ללמוד מהן על השימוש בסטנדרטים באוסטרליה, ועל העמדות החינוכיות הנגזרות מכך.

להלן כמה מהצהרות הארגון:

- האופן שבו הסטנדרטים האקדמיים נקבעים דורש זהירות רבה. הארגון מביע דאגה מהשימוש המופרז בבחינות בתהליך ההערכה של הסטנדרטים. הגישה הפשטנית וחשיפת הלומדים למצבי בחינה חוזרים כדי לקבוע את רמת האוריינות או ידיעת החשבון שלהם אינה בעלת תוקף סטטיסטי ותורמת לתהליכים שאינם חינוכיים.
- הערכה, דיווח, הוראה-למידה הם שלושה תהליכים הקשורים זה בזה. כל שינוי באחד מהם משפיע על האחרים, לכן הדרך הטובה ביותר להערכה היא באמצעות מטלות ביצוע מתוך מצבים המשקפים את החיים האמיתיים, בזמן אמת. ההערכה צריכה להיות אותנטית וקרובה למטרות תכנית הלימודים.
- הדרך הטובה ביותר להערכה היא זו המבוססת על שיפוט של המורים, כיוון שזו מבטיחה התחשבות בשורה של גורמים כולל היכרות רב-ממדית עם התלמיד במצבים שבהם הוא מבצע מטלות בתחומי ידע שונים.
- הערכה חייבת להיות מבוססת על מניפה רחבה ומגוונת של פעילויות הערכה, כמו: עבודות, משימות ביצוע, תצפיות, ומבחנים.
- רבים מהנושאים החשובים הנלמדים בבית הספר אינם מופיעים במבחנים על פי הסטנדרטים.
- ההתמקדות בסטנדרטים מובילה לשימוש יתר במבחנים סגורים שהופכים להיות האתגר החינוכי העיקרי גם בהקשר הבין-לאומי וגם בהקשר הלאומי. הגישה נוגסת בכל המאפיינים האישיותיים המופיעים ברשימה ומובילה להפחתה בערכם.

כדי לקדם את הרפורמה המבוססת על סטנדרטים אחידים לכל בתי הספר באוסטרליה ממליץ ארגון המורים:

- להכשיר את המורים להיות מעריכים בעזרת התנסויות מודרכות בבית הספר
- לגבש תכניות לאומיות בהשתלמויות מתאימות
- ליצור בבתי הספר צוותי הערכה
- לספק למורים זמן מספיק לבדיקה ולהערכה של ביצועי התלמידים
- לשמור על רשימה של תחומים המהווים חלק מהתרבות הלאומית, לטפל בהם ולא להזניחם במסגרת הלמידה גם בשיטת הסטנדרטים, על אף שרק הנושאים שבחינה הופכים לחשובים ולרלבנטיים בבית הספר. להלן חלק מהם: יצירתיות,

חשיבה ביקורתית, הנמקה, מוטיבציה, סקרנות, עקביות, שאילת שאלות, מהימנות, אינטואיציה, אומץ לב, ספונטניות, מודעות עצמית, שליטה עצמית, אמפתיה עם הזולת, חוש ליופי, חוש להגינות, חוש הומור, תשוקה.

לסיכום טוענים נציגי ארגון המורים שהפעלת רפורמות מבוססות-סטנדרטים אינה מובילה בהכרח להצלחה בלימודים. כדוגמה מובאת פינלנד שקיבלה דירוג גבוה במיוחד בהישגי התלמידים במבחני פיזה, וזאת למרות העובדה שלא מופעלים בה סטנדרטים על כל מה שמשמע מכך.

### ו. סיכום: סטנדרטים באוסטרליה – יתרונות, מגבלות ומסקנות

פיתוח הסטנדרטים באוסטרליה נמצא בשלבים התחלתיים יחסית, והוא שואב ידע וניסיון של מדינות אחרות תוך מאמצים לענות על הצרכים של המדינה. דגם התכנון לטווח ארוך והגדרת המטרות של הסטנדרטים דומים לאלו של ארצות הברית ושל אנגליה. תוארה ההתמודדות עם הניסיון ליצור אחידות בתכנים ובניסוח של הסטנדרטים באזורי השיפוט השונים ובמדינות השונות של אוסטרליה, כדי שהסמכויות הניתנות תהיינה זהות ובעלות תוקף בין מדינה למדינה.

אבל האם יצליחו מאמצי הגופים הממלכתיים לתעל את רעיונות הסטנדרטים כדי להועיל לחינוך במדינה ולא להזיק לו? לשאלו זו אין עדיין מענה, והיא תלויה בהתפתחויות של התהליכים ובאופן שבו תשכיל אוסטרליה לתרגם את תהליכי הרפורמה מבוססת-הסטנדרטים באנגליה ובארצות אחרות לצרכיה ולנתונה.

בהליך תכנון הלימודים שלה הצליחה אוסטרליה, בינתיים, ליצור איזון מסוים בין הדגשת הריכוזיות, הבאה לידי ביטוי בתפקידה של תכנית הלימודים הלאומית, לבין הדרישות של הרשויות האזורית, על ידי יצירת תהליך של קונסנזוס בין המגמות השונות. למרות העובדה שלא ניתן לתהליך הזה תוקף חוקי, הוא מתנהל בהצלחה ומפחית מתחים המתעוררים מתוך רגישות של רשויות בעלות מעמד ועניין להדגיש את האופי הייחודי של תהליכי החינוך המתקיימים בהן.

האופי המיוחד של המערכת הפוליטית באוסטרליה הביא לכך שעל אף ההכרזות על כוונותיה לפתח תכנית לימודים לאומית אחידה, היא מסתפקת במתן הנחיות לתכנון תכניות לימודים ברמה אזורית. המדינה קובעת למועצות האזוריות את תחומי הידע, את המיומנויות ואת התהליכים הממוקדים סביב תחומי למידה מסוימים, ומספקת מסגרת לתכנים שיש לכלול בתכנית. עם זאת היא מעניקה חופש פעולה וחופש בחירה בתכנים ובשיטות הוראה, בהיקף ובמשקל המתאים למסורות הקיימות בכל אזור.

הניסיונות ההתחלתיים של אוסטרליה להפעיל רפורמה חינוכית משקפים רעיונות של רב-תרבותיות ושל מאבק המדינות והאזורים הקהילתיים לשמר את התרבויות והמסורות הקיימות בהם. מקבלי החלטות יכולים לבחון את ההשפעות של רפורמה מבוססת-סטנדרטים על אופי התרבות הלאומית.

רפורמות מבוססות-סטנדרטים מעידות על העדפה של תרבות אחידה שביטוייה בתכניות לימודים אחידות ובסטנדרטים אחידים, אך היא יכולה גם להגמיש עצמה ולתת גם אוטונומיה רבה יותר למגוון של תרבויות מאזורים שונים. תהליך כזה ידרוש כמו באוסטרליה, לפתח אינדקס שיקשר בין מודלים מגוונים של תהליכי למידה-הערכת הישגים כדי לתאם ביניהם באמצעות עוגנים משותפים המאפשרים השוואה והאחדה.

## מקורות

- Masters, G. N., Forster, M., Matters, G. N., & Tognolini, J. (2006). *Australian Certificate of Education: Exploring a way forward*. Report of the Australian Council for Educational Research for the Department of Education, Science and Training. Canberra: Australian Government.
- Maxwell, G. S. (2001). *Are core learning outcomes standards?* Brisbane: Queensland Studies Authority.
- AEU (2006) Australian Education Union Senate Employment, Workplace Relations & Education Committee Inquiry into the Academic Standards of School Education 2007.
- Matters, G., & Masters, G. (2007). Year 12 curriculum content and achievement standards. Australian Council for Educational Research.  
[http://www.dest.gov.au/nr/rdonlyres/bebed234-e6f9-43c0-af0f-0975dcfee39b/15412/curriculum\\_content\\_achievement\\_standards1.pdf](http://www.dest.gov.au/nr/rdonlyres/bebed234-e6f9-43c0-af0f-0975dcfee39b/15412/curriculum_content_achievement_standards1.pdf)
- Watt, M. (2008), The Future of National Curriculum Collaboration in Australia: An Analysis of Policies and Possibilities Paper resented at the professional conference of the New Zealand Post Primary Teachers' Association, Waipuna Lodge, Auckland, New Zealand.

## מקורות לעיון נוסף

- Barrington, F., & Brown, P. (2005). *Comparison of Year 12 pre-tertiary mathematics subjects in Australia 2004–2005*. Melbourne: Australian Mathematical Sciences Institute.
- Watt, M. (2000). From essential learnings to tasmania's curriculum: will this change improve curriculum reform? Paper presented at the conference of the Australian Curriculum Studies. Association, National Gallery Of Victoria, Melbourne, Victoria, Australia,



## חלק חמישי – פיתוח סטנדרטים ושילובם במערכות חינוך בצפון אירלנד

### א. סטנדרטים באירלנד, היסטוריה, מוסדות ודרכי פעולה

עיקר הסיכום יתרכז במערכת החינוך בצפון אירלנד שמתוכה מתפתחים כיום שינויים ורפורמות כדי לשנות ולעצב מחדש תהליכים חינוכיים. מערכת החינוך בצפון אירלנד מורכבת במיוחד, והניסיונות לשלב בה רפורמות מבוססות-סטנדרטים דורשות גמישות מיוחדת. קיימים בצפון אירלנד כמה גופים רשמיים המעורבים במינהל החינוך, ובמקביל להם פועלים כמה גופים התנדבותיים בעלי תפקיד משמעותי<sup>60</sup>.

לאחרונה גובשה בצפון אירלנד תכנית לימודים מחודשת ומופעלת מאז 2007. המחויבות לתכנית הלימודים החדשה הוגדרה בחוק והיא מתייחסת לכל בתי הספר ברחבי אירלנד. היא כוללת מפרט של נושאים שחייבים ללמד ברמות הלימוד השונות ומפרט של מיומנויות חובה. במקביל פותח מערך של ההערכה המתייחס לכל המרכיבים והתכנים הכלולים בה. למיומנויות ולנושאים השונים מתלווים סטנדרטים של הישג המותאמים לכל רמה<sup>61</sup>.

בשיטת החינוך של צפון אירלנד קיימים חמישה סוגים של בתי ספר יסודיים. חלקם קתולים, חלקם כלליים אבל בעלי מסורת פרוטסטנטית, חלקם בתי ספר למצטיינים, ובשנים האחרונות גדל מספרם של בתי הספר האינטגרטיביים, שבהם מנסים לעודד שילוב ושיתוף פעולה בין קתולים ופרוטסטנטים. לתכנית הלימודים הלאומית החדשה ולשיטת ההערכה של הסטנדרטים יש תפקיד משמעותי בתהליך זה. החינוך העל-יסודי בצפון אירלנד הוא סלקטיבי.

קיימות שלוש מסגרות של בתי ספר והלומדים נבחרים ללמוד בהן לפי רמת כישוריהם:

- בתי ספר נבחרים למצטיינים Grammar Schools
- בתי הספר העל-יסודיים Secondary Schools
- בתי ספר קתוליים Catholic Maintained schools

בשנים האחרונות מתפתחות בצפון אירלנד יותר ויותר מסגרות חינוך אינטגרטיביות בהן מלמדים ולומדים יחד מורים ותלמידים קתולים ופרוטסטנטים בתכניות הנותנות ביטוי לשתי המסורות.

ב-1989 הציגה המחלקה לחינוך של צפון אירלנד בפני הפרלמנט הצהרת כוונות על רפורמה חינוכית. הצהרת הכוונות שעוסקת רובה בחקיקה הקשורה לתכנית הלימודים

<sup>60</sup> [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/7050434.stm#1](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/7050434.stm#1)

<sup>61</sup> [http://www.opsi.gov.uk/si/si1989/Uksi\\_19892406\\_en\\_1.htm](http://www.opsi.gov.uk/si/si1989/Uksi_19892406_en_1.htm)

הלאומית (The Education Reform Northern Ireland Order, 1989) המחייבת והמעוגנת בחוק. ההצהרה משקפת במידה רבה הצהרות דומות שהוצגו באנגליה, אבל נוסף עליהן הרעיון של ראיית החינוך כמסגרת לשיפור הבנות וסובלנות בין קהילות בצפון אירלנד. הצהרת כוונות זו כוונה לדברים הבאים:

- פיתוח תכנית לימודים שתומכת בתהליך אינטגרציה
- הקמת בתי ספר שבהם ילמדו יחד ילדים קתולים ופרוטסטנטים
- מתן חופש בחירה רב יותר להורים לבחור את בתי הספר שבהם ילמדו ילדיהם
- ביזור של סמכויות לניהול הכספי והתפעולי של בתי הספר ומסירתו לידי מועצות המנהלים

כדי ליישם, לפתח ולהפעיל את תכנית הלימודים ומערכת ההערכה שלה הוקמו ב-1990 שתי מועצות חדשות:

המועצה לתכניות הלימודים (NICC) (The Northern Ireland Curriculum Council)  
 המועצה להערכה ולבחינות של צפון אירלנד<sup>62</sup> NISEAC

(The Northern Ireland Schools Examinations and Assessment Council).

סוכנות זו מנוהלת על ידי 18 נציגים שתפקידם להפעיל מערכי הערכה ומבחנים בבתי הספר.

ב-1994 איחדה הממשלה את שתי המועצות כדי להקים את הגוף החדש שבו יתבצעו פיתוח תכנית הלימודים והערכת הישגים ביחד, באותה מסגרת ששמה NICCEA (Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment) תפקידי המועצה לתכניות לימודים, למבחנים ולהערכה הם:

- לפתח תכניות לימודים חדשות
- להעריך ולבחון תלמידים בשלבים 1, 2, 3
- להפעיל מבחנים ארציים של הסמכה בשלבים שונים של החינוך (כמו: בחינות בגרות ומבחנים ארציים למיניהם)
- למפות הישגים בהקשר של מטרות בנושא "שפה מודרנית" לתלמידים בני 16 ו-19
- להפעיל נהלים הקשורים לבחינות הסמכה מקצועיות
- להפעיל ולבצע את מבחני המעבר – מבחני מיון לקראת כניסה לבית ספר על-יסודי ומבחני כניסה לבתי ספר נבחרים למצטיינים.

חינוך חובה באירלנד הוא מגיל 4 ועד גיל 16, והוא (בדומה לאנגליה) מחולק לכמה שלבים. כל בתי הספר באירלנד מחויבים לתכנית הלימודים הלאומית, והם מלמדים את מגוון המקצועות המופיעים בה. מגיל 14 התלמיד צריך לבחור במקצוע התמחות ולגשת

<sup>62</sup> [http://www.rewardinglearning.org.uk/docs/about/organisational\\_chart\\_2007.pdf](http://www.rewardinglearning.org.uk/docs/about/organisational_chart_2007.pdf)

למבחני הסמכה חיצוניים הנקראים GCSE<sup>63</sup> (General Certificate of Secondary Education).

למרכז לתכניות הלימודים CCEA יש תפקיד משמעותי בתהליכי ההסמכה באירלנד<sup>64</sup>. יחד עם המחלקה לחינוך הם אחראים להפעלת בחינות המעבר לבתי הספר העל-יסודיים – מבחני הטרנספר שהם תנאי לקבלה לבתי ספר מצטיינים, המהווים גורם ממיין ומאיים הזוכה לביקורת ציבורית. מרכז זה אחראי לנושאים הבאים:

- הכנת הבחינות
- תכנים של הבחינות
- ניסוח שאלות הבחינות
- שקלול ומשקל באחוזים שניתן לכל שאלו
- משך הזמן המוקצב לבחינות
- מועד קיום הבחינות
- הפצת הבחינות לבתי הספר או למרכזי בחינות
- בדיקת הבחינות.

נציגים של רשויות החינוך והספריות (ELB Education and Library Boards) מפרסמים את התוצאות להורים באמצעות מכתב לבית הספר שבו התלמיד לומד, והם גם מדווחים על התוצאות למשרד החינוך.

בשנת 1993 הקים שר החינוך של צפון אירלנד ועדה לבחינה מחודשת של תכנית הלימודים לבתי הספר היסודי, שהתבססה בעיקר על המלצות המורים המלמדים בבתי הספר. ועדה זו תרמה לשינויים בתחומי הנושאים השונים וחובות התלמיד השתנו בהדרגה בכל שלב ושלב.

בשנת 2001, לאחר תהליך של התייעצות עם גורמים שונים: מורים, מנהלי בתי ספר, הורים, ארגוני מורים ומחלקות של משרד החינוך, הוחלט בצפון אירלנד לא לפרסם לציבור הרחב את לוחות התוצאות של מבחני התלמידים הבודקים הישגים מול סטנדרטים. במקום זאת יסתפקו בדיווח אישי שיינתן לכל תלמיד ולהוריו ולדוח שיפורסם על ידי כל בית ספר.

בעקבות שתי החלטות מדיניות של ממשלת אירלנד הצפונית, האחת מ- (Burns Report) 2001 והשנייה מ-2003 (Costello Report), הוחלט לבטל את תהליך המיון לקבלת התלמידים לבית הספר העל-יסודי על בסיס הציון שקיבלו במבחן המיון. כתוצאה מכך יבוטל המבחן. מבחן המיון האחרון יתקיים ב-2008. לכאורה, יוכלו מעתה התלמידים

<sup>63</sup> [http://www.rewardinglearning.org.uk/qualifications/g\\_c\\_s\\_e/](http://www.rewardinglearning.org.uk/qualifications/g_c_s_e/)

<sup>64</sup> [http://www.rewardinglearning.org.uk/about/what\\_we\\_do/](http://www.rewardinglearning.org.uk/about/what_we_do/)

להתקבל לכל בית ספר על-יסודי ציבורי על פי בחירתם. אבל עדיין לא הוחלט לגבי הסוגיה אם יוכלו בתי הספר להמשיך ולמייין תלמידים על בסיס קריטריונים ומבחנים פנימיים.

בדצמבר 2006 הצהירה ממשלת אירלנד הצפונית על הפעלת רפורמה חינוכית. כוונות הרפורמה מתוארות במסמך בשם Schools for the future. הוועדה שגיבשה את התכנית, התמקדה בשורה של מטרות חינוכיות המדגישות את תפקידו של בית הספר. להלן חלק מהמטרות:

- נותן הזדמנויות לימודיות לכל תלמיד
- מאפשר התנסות אקדמית באמצעות תכנית הלימודים
- מאפשר צמיחה אישית והתפתחות חברתית
- מקדם את תלמידיו לקראת השגת הסטנדרטים התואמים את תכנית הלימודים
- מבטיח לתלמידיו חיים טובים בהיבט החברתי הכלכלי והקהילתי.

מופיעות במסמך כמה הצהרות המתייחסות לתפקידם של הסטנדרטים בתהליך של הפעלת הרפורמה החינוכית. האיכות של בתי הספר אמורה להשתקף בסטנדרטים שלהם, בתהליכי ההוראה, בתכניות הלימודים ובשיתוף פעולה יעיל.

הרפורמה החינוכית של צפון אירלנד (The Brain Review) שפורסמה ב-2006, המליצה על שינוי שיטת החינוך והאופי של מסגרות החינוך. הממשלה קיבלה את מסקנות הדוח הנקרא בשם Schools for the future שממליץ על שיתוף מוגבר בין מערכות החינוך השונות ובתי הספר.

בכל אזור שבו קיימים מספר סוגים של בתי ספר קטנים ושונים זה מזה, כגון: Catholic, State, Integrated and Irish Language, יחויבו בתי הספר, על פי חוק, לקיים שיעורים משותפים, ולהתמחות בנושאים מיוחדים מתוך תכנית הלימודים. בתי ספר ייחודיים אלו ימלאו את מקומם של בתי הספר של ה-Grammar Schools. בתי ספר קטנים ייסגרו, וכל בית ספר חדש ייבנה כדי לשרת את כל התלמידים באזור גיאוגרפי מסוים.

במערכת החינוך העכשווית מתקיימת השיטה הבאה:

על החינוך הגבוה במדינה אחראית המחלקה לחינוך ותעסוקה (Department for Employment and Learning) שהיא הסמכות המרכזית לחינוך ואחראית לתחומים הבאים:

- תכנון אסטרטגי וניהול החינוך
- פיתוח תכנים של תכנית הלימודים והפעלתה
- מימון של הוצאות רשויות החינוך והספריות Education and Library Boards

- כיסוי הוצאות שוטפות לכל בתי הספר
- החינוך הגבוה במדינה.

בנוסף לכך קיימת רשות החינוך והספריות (Education and Library Boards) ELB, הכוללת חמש מסגרות של רשויות חינוך אזוריות, ולהן התפקידים הבאים:

- לפתוח בתי ספר חדשים בפקוחם
- לספק חלב וספרים חנם לכל התלמידים
- לחייב נוכחות ולמנוע היעדרות מבית הספר
- להנחות ולהפעיל את תכניות הלימודים
- לאייש את צוותי המורים בבתי הספר שבפקוח
- לאייש צוותי תמיכה בבתי הספר.

תהליכי הפיקוח על הישגי התלמידים בבתי הספר בצפון אירלנד דומים במידה רבה לאלו של אנגליה. המפקחים של בתי הספר שייכים לגוף בלתי תלוי Education and Training Inspectorate. גוף זה מעסיק קבוצות של מפקחים שתפקידם:

- לפתח סטנדרטים של למידה
- להעריך את רמת ההישגים של התלמידים
- להנחות את בתי הספר בנושא הסטנדרטים ולפקח על ביצוע ההנחיות
- לדווח למשרד החינוך
- לדווח לתלמידים, לבית הספר ולציבור על הממצאים
- להנחות את בתי הספר כיצד עליהם להשתפר.

## **ב. כוונות ותהליכים בנושא שילוב סטנדרטים ורפורמות חינוכיות**

במהלך השנים פותחה באירלנד תכנית לימודים חדשה שהגדירה בנוסף ליעדי החינוך גם מגוון של כשירויות שהם פועל יוצא של התכנים והגישות של תכנית הלימודים. תכנית זו מלווה בהנחיות להערכת הנלמד ובאופני ההערכה המתאימים לו, בשקלול הניקוד בהערכה הכללית של התלמיד לכל תחום. נתונים אלו מתפרסמים באתר של תכנית הלימודים, והם מלווים הסברים מותאמים למורים, להורים ולתלמידים<sup>65</sup>.

פרק חשוב בתכנית הלימודים מוקדש להערכת הלמידה. בכותרת "הערכה לשם למידה" – Assessment for Learning התכנית מצהירה על כוונתה להעדיף תהליכים של הערכה מעצבת על פני הערכה מסכמת המזוהה עם הסטנדרטים<sup>66</sup>. המוטו של התכנית

<sup>65</sup> <http://www.nicurriculum.org.uk/>

[http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key\\_stage\\_3/statutory\\_curriculum\\_ks3.pdf](http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/statutory_curriculum_ks3.pdf)[http://www.nicurriculum.org.uk/docs/foundation/UF\\_web.pdf](http://www.nicurriculum.org.uk/docs/foundation/UF_web.pdf)[http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key\\_stages\\_1\\_and\\_2/northern\\_ireland\\_curriculum\\_primary.pdf](http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stages_1_and_2/northern_ireland_curriculum_primary.pdf)

<sup>66</sup> [http://www.nicurriculum.org.uk/assessment\\_for\\_learning/index.asp](http://www.nicurriculum.org.uk/assessment_for_learning/index.asp)

הוא לשפר את הישגי התלמידים תוך כדי תהליך הלמידה, כדי לאפשר לכל תלמיד להגיע למלוא הפוטנציאל שלו.

חמישה עקרונות הוגדרו ל"הערכה לשם למידה"<sup>67</sup>:

- שיתוף התלמידים בהגדרת כוונות הלמידה
- שיתוף התלמידים בהגדרת הקריטריונים להערכה
- מתן משוב משמעותי לתלמידים במהלך הלמידה
- שימוש בשאלות פתוחות המאפשרות כיוונים שונים של חשיבה.
- שילוב תהליכים רפלקטיביים של תלמידים על ביצועיהם כחלק מתהליך ההערכה.

אלא שבמקום אחר בתכנית הלימודים מתגלות גישות שונות להערכה הנותנות ביטוי לנטייה פתוחה פחות וגמישה פחות כלפי תכנית הלימודים ותהליכי ההערכה. מוצגת בהן גישה נוקשה ומחייבת עד כדי חקיקת חוקים של שורה ארוכה של מיומנויות שניתן לראותם כסטנדרטים וכקריטריונים הנגזרים מתכנית הלימודים<sup>68</sup>.

ההגדרה בחוק מחייבת את מערכות החינוך לקדם את התלמידים לקראת שליטה במיומנויות ולהעריך אותם. בצד נושאים מתחום הדעת כמו לשון ומתמטיקה מפרט החוק גם מגדיר ומחייב השגה של מיומנויות כלליות שונות: מיומנויות של חשיבה, מיומנויות אישיות וחברתיות ומיומנויות שחוצות את כל תחומי הדעת הקוריקולריים.

הרעיון של פיתוח מיומנויות וכשירויות ללמידה לאורך החיים ולתרומה משמעותית לחברה עומד בראש הכוונות הלימודיות המופיעות בתכנית הלימודים החדשה, והוא כולל מיומנויות חשיבה, מיומנויות של יכולת אישית, מיומנויות בין-אישיות ומיומנויות חותכות תכנים. מיומנויות. הן מופיעות בכל רמות הלימוד ויש להעניק לתלמידים הזדמנות לרכושן, לפתחן ולהתנסות בהן בכל התחומים הנלמדים בתכנית הלימודים.

במבוא להנחיות לביצוע מטלות של הסטנדרט לרכישת מיומנויות חוצות תכנית מזכירים למורים את החוק המחייב את רכישת המיומנויות ומסביר את תפקידן בקידום התלמידים לקראת המיומנויות המפורטות בחוק. בתי הספר חייבים לספק לתלמידים הזדמנויות לפתח את המיומנויות המתאימות, ובאחריות המורים לדאוג לכך שהתלמידים יגיעו לרמת הישגים מוגדרת כמיומנויות בעלות אופי של סטנדרטים כפי שנקבעה בחוברת ההנחיה של תכנית הליבה ומתפרסמת בתוך תכנית הלימודים. כמו כן מובא הסבר מפורט במחווים צבועניים כדי להגדיר את רמת ההתקדמות לסטנדרט המצופה אליה צריך להגיע עם כל תלמיד.

<sup>67</sup> [http://www.nicurriculum.org.uk/assessment\\_for\\_learning/index.asp](http://www.nicurriculum.org.uk/assessment_for_learning/index.asp)

<sup>68</sup> The Education (Other Skills) Order (Northern Ireland) 2007

[http://www.opsi.gov.uk/sr/sr2007/nisr\\_20070044\\_en\\_1](http://www.opsi.gov.uk/sr/sr2007/nisr_20070044_en_1)

שני תאריכי יעד הוגדרו להשגת המיומנויות והכשירויות: עד 2009 חייבים בתי הספר לדווח על הפעולות הנעשות לקידום אותן מיומנויות וכשירויות, ועד 2010 יהיה עליהם להעריך את תלמידיהם ולהגיש דוחות על התקדמות של כל תלמיד בזיקה לכשירויות המפורטות בחוק. לבתי הספר ניתנת האפשרות לבחור בדרכי ההערכה שתואמות את שיטת העבודה שלהם ואת תכניותיהם. אין הכרח שכל המורים יעסקו בהערכת תלמידיהם ובמתן דוחות על הישגים. בהמשך מובאת שורה של דוגמאות למחווים, המלווים את כוונות המתכננים בנושא הישגים מצופים מכל סטנדרט שמופיע בתכנית.

### ג. דוגמאות לסטנדרטים בצפון אירלנד – רקע, תוכן וניסוח

הדוגמה המוצגת בהמשך (דוגמה 9) עוסקת במיומנויות תקשורת – ביטוי בעל פה והאזנה, קריאה וכתובה – המופיעות בתכנית הלימודים ובחוק מ-2007 לגבי מחויבויות בתי הספר לתכנית הלימודים. הדוגמה כוללת את הנושאים הבאים: הקדמה והנחיות של מטרת המיומנות; הכישורים שהתלמיד צריך להיות מסוגל לבצע ולהשיג; הזיקה של המיומנות המוערכת לסטנדרים ברמות שונות. באתר ניתן למצוא גם התייחסות נוספת למרכיבים שונים: תפקידו של המורה; מחויבותו של בית הספר; אופני ההערכה שיש לבצע; אופני השקלול והדיווח. בדומה לדגם זה מופיעות משימות ביצוע לבחירה, ודרכי הערכה של כל אחת מהמיומנויות המופיעות להערכה בתכנית הלימודים.

#### דוגמה 9 – תהליך הנחיה והערכה של מיומנויות בסיס בתקשורת<sup>69</sup>

## Cross-Curricular Skills: Levels of Progression

### *Acquisition*

Pupils need to be taught both the 'what' and the 'how' of *Communication* before they can demonstrate their learning in a wide range of different situations. This acquisition may naturally occur within English, but can also be acquired in other relevant contexts across the curriculum. For example, pupils may learn how to 'understand and explore ideas, events and features in texts' within Environment and Society, through investigating a range of evidence in a History context.

<sup>69</sup> על פי [http://www.nicurriculum.org.uk/skills\\_and\\_capabilities/index.asp](http://www.nicurriculum.org.uk/skills_and_capabilities/index.asp)

### What are the Requirements for Communication?

Across the curriculum, at a level appropriate to their ability, pupils should be enabled to develop skills in:

#### Talking and Listening

- listen to and take part in discussions, explanations, role plays and presentations;
- contribute comments, ask questions and respond to others' points of view;
- communicate information, ideas, opinions, feelings and imaginings using an expanding vocabulary;
- structure talk so that ideas can be understood by others;
- speak clearly and adapt ways of speaking to audience and situation;
- use non-verbal methods to express ideas and engage with the listener.

#### Reading

- read a range of texts\* for information, ideas and enjoyment;
- use a range of strategies to read with increasing independence;
- find, select and use information from a range of sources;
- understand and explore ideas, events and features in texts\*;
- use evidence from texts\* to explain opinions.

#### Writing

- talk about, plan and edit work;
- communicate information, meaning, feelings, imaginings and ideas in a clear and organised way;
- develop, express and present ideas in a variety of forms and formats, using traditional and digital resources, for different audiences and purposes;
- write with increasing accuracy and proficiency.

\* Note on texts: Texts refer to ideas that are organised to communicate and present a message in written, spoken, visual, digital and symbolic forms.

#### Activity

List activities in your subject which involve Communication.

Map an activity in your subject to the requirements for *Communication*.

(For detail, see Facilitators' Notes and Appendix 4)



### ***Development***

Pupils should be given opportunities to demonstrate, apply and transfer their Communication knowledge, understanding and skills in a variety of contexts across the curriculum.

All subjects potentially have a role to play in developing pupils' *Communication* skills by providing opportunities for them to demonstrate, practise, apply and transfer these skills. Teachers will already be engaged in this process via the delivery of the Learning Outcomes.

All subjects can also contribute to the ongoing formative assessment of *Communication*, e.g. through feedback to pupils, peer and self-assessment and on a day-to-day basis.

### ***Assessment and Reporting***

In the academic year 09/10 there is a requirement to formally assess *Communication* each year with reference to the levels of progression.

This formal assessment should build on the acquisition and development that is taking place across the curriculum. However, while all subjects are required through their Learning Outcomes to contribute, as appropriate, to the acquisition and development of *Communication*, not all are expected to contribute to the formal assessment or reporting. Schools, therefore, have the flexibility to create a model of coordination for assessment and reporting which is manageable and meaningful within their own particular school context.

### **Proposal**

Assessment evidence for *Communication* should be drawn from **at least two** Areas of Learning across the Key Stage.

Each pupil's progress in *Communication* will be reported annually in the Pupil Profile. Customisable comment banks, referenced to the levels of progression, are available as part of the Profiles 7 report writing software package. These comment banks provide points of reference for teachers' own comments on individual pupil progress. Use of these comment banks is optional.

דוגמאות נוספות :

סכמה להערכה של מיומנויות וסטנדרטים במדעים : יחידה, משקל והערכה  
<http://www.rewardinglearning.org.uk/qualifications/results.aspx?g=2&t=5&s=0&v=0&d=r>

דוגמה להערכה של מיומנויות יסוד בתקשורת באמצעות משימת ביצוע ופורטפוליו :  
 השתתפות בדיון, קריאה וכתובה ודוגמה למחווה למיפוי מיומנויות יסוד כלליות  
 בהתאמה לסטנדרט.

<http://www.ccea.org.uk>

הנחיות להערכה פנימית בהערכת מיומנויות וסטנדרטים באומנות  
 [CCEA AS and A Level Art and Design from September 2008]

[http://www.qca.org.uk/eara/documents/KS3\\_v12\\_aw.pdfjke](http://www.qca.org.uk/eara/documents/KS3_v12_aw.pdfjke)

#### ד. סיכום : סטנדרטים בצפון אירלנד – יתרונות, מגבלות ומסקנות

לסיכום, צפון אירלנד מתמודדת עדיין עם תהליכים פוליטיים של יצירת מדינה לאומית מאוחדת. למערכת החינוך בכלל ולרפורמות מבוססות-הסטנדרטים בפרט יש תפקיד משמעותי בתהליך זה. הניסיונות של הממשל לאחד את מסגרות החינוך השונות בתי הספר הקתולים והפרוטסטנטים תחת מסגרות של בתי ספר לאומיים מסוג חדש, והפעלה של תכנית לימודים אחידה המחייבת את כל מערכות החינוך – אלו הם השלבים שבהם מתמודדת צפון אירלנד בחיי היום יום שלה. גיבוש תכניות החינוך והקמת רשויות בעלות תפקידים הם במידה רבה פועל יוצא של אותו הסכם שלום שנחתם בין שני חלקי המדינה. מובילי החינוך תולים תקוות במערכת החינוך שתקדם אותם לקראת היעדים הלאומיים שלה והרעיונות של מערכת מבוססת-סטנדרטים מתקבלים באהדה ככלי ליצירת איחוד וחיבור בין מערכות חינוך שונות ועוינות זו לזו.

אירלנד מדגימה את התרומה המיוחדת שיכולה להיות לסטנדרטים אחידים על תהליך של איחוד לאומי, וכגורם ואמצעי להשכנת "שלום בית" במדינה שהייתה שסועת קרבות. היא מפעילה את הסטנדרטים כאמצעי לקדם מסגרות פעולה משותפות בין קתולים לפרוטסטנטים. וכמסגרת ליצירת תכנית ליבה משותפת למערכות שבעבר הלא רחוק פעלו כאויבות זו לזו. המצב הפוליטי שלנו יוצר זיקה ברורה לתפקיד המיוחד שיכול להיות לרפורמות-מבוססות-סטנדרטים כדבק מאחד בין מגזרים במדינה דו-לאומית. אפשר שתפקיד כזה יידרש גם במדינת ישראל בעתיד.

## מקורות

Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment  
(NICCEA)

<http://www.nicurriculum.org.uk/>

[http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key\\_stage\\_3/assessment\\_reporting/training/Overview\\_taskbooklet.doc](http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/assessment_reporting/training/Overview_taskbooklet.doc)

[http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key\\_stage\\_3/assessment\\_reporting/training/Comm1\\_CommunicationGuidance.pdf](http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/assessment_reporting/training/Comm1_CommunicationGuidance.pdf)

[http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key\\_stage\\_3/assessment\\_reporting/training/Overview1\\_KeyMessages.pdf](http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/assessment_reporting/training/Overview1_KeyMessages.pdf)

## חלק שישי – סיכום ומסקנות

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 ולקדם 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.
- 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.

#### **דילמות בהתמודדות עם החלטות על רפורמות חינוכיות מבוססות-סטנדרטים**

מה הן הדילמות העיקריות שאיתן צריך להתמודד בהחלטות על רפורמות מבוססות-סטנדרטים, וכיצד ניתן להפעיל שיקולי דעת רלבנטיים על בסיס תהליכים שהתרחשו בארצות השונות? כדאי להתמקד ולהדגים תופעות עליהן דווח בסקירת תהליכים במדינות השונות, שיכולה להיות להן רלבנטיות לשיקולים ולהחלטות בנושא. להלן מספר דוגמאות לדילמות שרפורמות מבוססות-סטנדרטים מציבות בפני מקבלי ההחלטות:

הדילמה הראשונה – לאיזה ילד אנו אחראים?

העימות סביב רפורמות מבוססות-סטנדרטים נותן ביטוי לניגוד שבין פרדיגמות תאורטיות שונות. בין שתי גישות בולטות להסברת תהליכי למידה של ילדים – תהליכי

"למידה משמעותית" ברוח קונסטרוקטיבית, מול תהליכי "למידה לקראת שליטה" ברוח ביהיוריסטית.

דוגמאות לעימות כזה מוצגות בפרק על הפעלת רפורמה מבוססת-סטנדרטים בארצות הברית. ג'אן הרמן מצביעה עליו במאמרה (Herman, 2005). הדילמה הזו תואמת גם רעיונות של ברוקס וגרנון-ברוקס (Brooks & Grennon-Brooks, 1999) המצפים שלמקבלי החלטות יהיה "האומץ להיות קונסטרוקטיביסטי". יש 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 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.

קיימת דילמה ממשית כשמנסים מצד אחד לטעון כי תוצאות המבחנים אינם המדד המשקף נכונה תהליכי למידה משמעותיים. ואכן 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; ומצד שני מצביעים על העדפת רפורמות מבוססות-סטנדרטים ויתרונותיהן באבחון מהיר ויעיל למדי של אזורי הצלחה ואזורים של כישלון במערכת החינוך הגדולה והמורכבת.

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 החלטות 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.

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.

הדילמה השנייה – איך נותנים 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 נגרום 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 תהליכי הכשרה של מורים איכותיים; העברת תקציבים למתן הטבות למורים 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.

הדילמה השלישית – כיצד ניתן להניע את המורים לשתף פעולה ולהיות במיטבם? 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 מדילמה כזו התרחשו באנגליה. סקירה זו לא עסקה בסטנדרטים של ההוראה ובהכשרת מורים, אבל דילמה זו עוסקת בתגובתם של המורים לעומס, לניכור ולחוסר מוטיבציה שנגרמו להם עקב תהליכי הפיקוח האינטנסיביים של מפקחי הרפורמה מבוססת-הסטנדרטים, שבדקה הישגי תלמידים 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.

הדילמה הרביעית – כיצד משתלבים הסטנדרטים בגישות חברתיות-כלכליות חדשות? מקבלי החלטות 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 הדילמה 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 ליתור על עמדת כוח המאפשרת בקרה והתערבות רבה יותר בתהליכים משמעותיים לאוכלוסיית תלמידים. הסכנה העיקרית לתהליך כזה היא של התערבות גורמים ואינטרסים כלכליים במערכות החינוך הזקוקות לתקציבים ולא פעם מוכנות להיכנע ולקבל תרומות שלטון קצר ובמיוחד לטווח ארוך עלולות לנשל אותה מהיסוד הערכי שלה ומהמחויבות האתית שלה כלפי תלמידיה בפרט וכלפי ציבור האזרחים בכלל.

הדילמה החמישית – כיצד מקדמים ומניעים ילדים למצוינות? במרכזה של הדילמה מופיעים הרעיונות על חינוך 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.

כמה רעיונות מוצלחים חברו יחד כדי להביא להצלחות:

- חופש בחירה רב יותר למורים וליחידים לבחור לעצמם את הסטנדרטים ולהחליט על קצב הזמן שמתאים להם כדי להשיגם תורם לעידוד המוטיבציה ללמידה.
- מסגרת חיצונית למתן הסמכה ותעודות המעידות על כישוריו, הישגיו והצטיינותו של התלמיד בזיקה לסטנדרים 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.

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 ילדים, על ראיית הילד,

צרכיו ואופני הלמידה שלו במרכז העשייה החינוכית, על שמירה של דיאלוג אותנטי ובלתי אמצעי בין מורה לתלמידיו, 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.

## מקורות

- Brooks, M G. & Grennon-Brooks, J. (1999). The Courage to Be Constructivist. *Educational Leadership*, (57) 3, 9.
- Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 55(5), 6-11.
- 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. Retrieved on July 20, 2007, from: <http://www.cse.ucla.edu>
- Nichols, S.L. & Berliner, D.C. (2007). *Collateral Damage*. How High-Stakes testing corrupts American school. Harvard Education Press.
- Watt. M. G. (2004). *The Role of Curriculum Resources in Three Countries: The Impact of National Curriculum Reforms in the United Kingdom, the United States of America, and Australia*. Submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy at the University of Canberra, July