



מדינת ישראל
משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
אגף א' חינוך יסודי

הכלה למעשה

העלון למדריכי ההכלה - איגרת מספר 15

כסלו תש"פ - דצמבר 2019

עלון הערבה לשם למידה

מדות / חגית שני

מאז שנולדנו מוֹדְדִים לנו מִשְׁקָל מוֹדְדִים אֶת הַגְבָּה וְאֶת מִנַּת הַמִּשְׁכָּל עד כִּמָּה אֵנוּ יוֹדְעִים לִפְצֹחַ גִּסְחָאוֹת וּלְחַשֵּׁב זְמַן וְדֶרֶךְ שֶׁל שְׁתֵּי רִכְבוֹת וְלַעֲנוֹת הִכִּי נִכּוֹן וְהִכִּי הִכִּי מֵהָרָע עַל אֲנִסִּין בְּאַנְגְלִית (and it's so unfair) כִּי אִם הָיוּ לִי רֶק עוֹד שְׁלוֹשׁ דְּקוֹת וְחִצִּי הָיָה לִי צִיּוֹן שֶׁל גְּאוּנִים בְּפִסִּיכּוֹמְטְרִי! מוֹדְדִים עַד כִּמָּה אֵנוּ מִשְׁנָנִים חֶזֶק כְּשֶׁמִּמִּילָא אַחֲרֵי הַמִּבְחָן הַכֹּל נִמְחָק - תַּאֲרִיכִים בְּהִיסְטוֹרְיָה, וְמָה אָמְרוּ חֲז"ל וְלָמָּה כָּתַב בִּיאָלִיק אֶת "צִנְחָ לֹא זִלְזַל" מוֹדְדִים אֶת:

הַבִּנְת הַנִּקְרָא
הַבִּנְת הַתּוֹרָה
וְהַבִּנְת הַמּוֹרָה

אֲבָל דְּבַר אֶחָד חָשׁוּב לֹא מוֹדְדִים לֹא מוֹדְדִים אוֹתֵנוּ בְּהַבִּנְת הַחַיִּים!

מָה הַפְּהוֹת בְּלִהְיוֹת אֲנוּשִׁי
מָה זֶה אוֹמֵר לִהְיוֹת עִם חִפְשִׁי

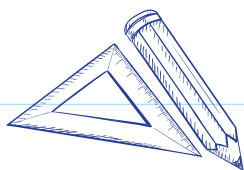
"וְאַהֲבַת לְרַעַךְ כְּמוֹךְ" זֶה לֹא רֶק מִשְׁפָּט שְׁתִּלּוּי עַל הַקִּיר וְכָתוּב עַל פִּלְקֵט וְזֶה לֹא מִשְׁמַעוֹתֵי הַפְּרִיחָה שֶׁל הַרְכֵּבֶת אִם לֹא נִקּוּם וְנִתֵּן לְמִי שֶׁזָּקוּק לְשִׁבְתָּ. הַדְּבָרוֹת הֵן לֹא סֵתֶם אוֹתִיוֹת עַל לֹחַ וְהַחֲמָר הוּא כָּלוּם אִם אֵין בָּנוּ אֶת הָרוּחַ. אִם רֶק נִתְּיָנָה לְזוּלַת הִיָּתָה עֵרֶךְ עֲלִיוֹן וְהָיָה שְׁעוֹר בְּחִבּוּר שְׁאִינֵנו חֲשׁוֹן וְאִם הָיוּ מוֹדְדִים בְּקִבְלַת הָאֲחֵר וְאִךְ לֹא לַצֶּעֶק אֲלֵא פְּשׁוּט לְדַבֵּר וְגַם לֹא מוֹדְדִים אֶת:

אַהֲבַת הָאָדָם
אַהֲבַת הָעוֹלָם
אַהֲבַת חֲנֻם

כִּי בְּעוֹלָם שֶׁל כֶּסֶף, אֲגוּ וְתַאֲוָה קִצַּת שְׁכֵחוּ מִהֶעֱרֵךְ שְׁנִיקְרָא אַהֲבָה.

אֲזִי אִיפֹה כָּל הַיְדַעְנִים שְׁצָצִים זֶה כְּבָר שְׁיִבְשְׁרוּ בְּקוֹל אֶת תּוֹצְאוֹת הַמַּחְקָר: לְצִיּוֹן אֵין עֵרֶךְ, אֵין טַפֵּשׁ וְאֵין גְּאוּן אִם לֹא מוֹדְדִים אֶת הַדְּבַר הַנִּכּוֹן!

הערכה לשם למידה מהי?

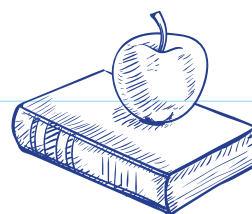


"הערכה לשם למידה (הל"ל) היא תהליך של חיפוש אחרי ופרשנות של ראיות לשימוש הלומדים ומוריהם, לצורך החלטה היכן הלומדים מצויים בלמידתם, לאן הם צריכים להגיע, ומהי הדרך הטובה ביותר להגיע לשם"

(קבוצת הרפורמה בהערכה 2002, ARG)

"הערכה לשם למידה היא חלק מהעשייה השוטפת של תלמידים, מורים ועמיתיהם התרה אחרי, מהרהרת על אודות ומגיבה למידע העולה מדיאלוג, פרזנטציה ותצפית בדרכים המקדמות למידה משמעותית"

(AFL, 2009)





פרקטיקות הערכה לשם למידה כוללת:

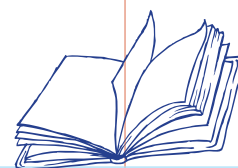
- מהלכי הערכה מחזוריים, המיושמים הן בהערכה מתוכננת מראש (הערכה פורמלית) והן במהלך השיח בשיעור (הערכה בלתי פורמלית)
- שימוש במגוון כלים ואסטרטגיות המכוונים לחשיפת הבנות הלומדים
- ראיות הנאספות בתהליך המאפשרות ללמוד על רמת ההבנה של הלומדים ולהעריך את הפער בין הביצוע בפועל לבין הביצוע הרצוי
- הסבר על חוזקות הביצוע ועל חולשותיו וכן הנחיות לשיפור לצורך צמצום הפער
- משובים הנכתבים באמצעות המורה ועמיתים לספסל הלימודים (הערכת עמיתים), והן על ידי הלומד עצמו (הערכה עצמית)

מה בין תרבות הבחינה לבין תרבות הערכה

מערכת החינוך מבקשת לעבור מתרבות של בחינה לתרבות של הערכה. מעבר זה חיוני במיוחד בתקופה שבה אנו מבקשים להחיל תרבות של הכלה בית ספרית, בתוך ראיית השונות כערך. מעבר זה לתרבות של הערכה אינו יכול להיעשות באופן דיכטומי ובוודאי שלא ביום אחד. עם זאת תפקידנו כמדריכים לעורר בבית הספר שיח על אודות הרצף הקיים בין התרבויות השונות בתוך דיון בעקרונות השונים.

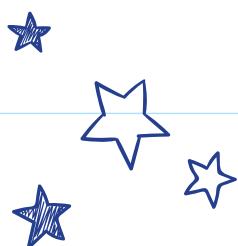
בירנבוים, מ' (2018). תרבויות הבחינה וההערכה והשפעותיהן על יישום הערכה לשם למידה, בתוך: בירנבוים, מ' (עורכת). מחקר ויישום בהערכה לשם למידה (הל"ל) של תלמידים ומורים בישראל, הוצאת מכון מופ"ת.

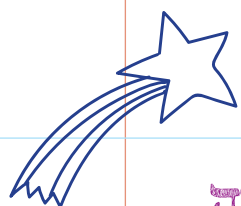




עקרונות בתרבות הערכה לשם למידה

תרבות בחינה	תרבות הערכה
1. מהות ההערכה	
מתן ציון	התמקדות בלמידה
2. תפקיד ההערכה	
מתן דין וחשבון	הנעת הלמידה של תלמידים ומורים
3. שיטת ההערכה	
סטנדרטיזציה	אינטראקציה עם הלומד
4. יחסי כוחות בהערכה	
המורה הוא המעריך	שותפות הלומד והעמיתים, העצמה
5. היחס לשונות ולגיוון	
מידה אחת לכולם	חשיבות השונות
6. ציפיות באשר ללמידה	
יכולת קבועה	חוללות עצמית וקולקטיבית
7. אמינות ההערכה	
כלי כמותי מדוייק	צניעות בהערכה





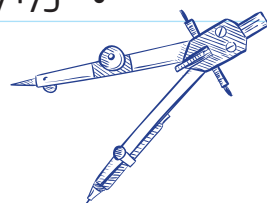
בעמודים הבאים נדון בסוגים שונים של כלים המאפשרים הערכה לשם למידה המבחן ככלי הערכה

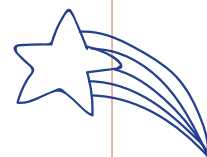
- המבחן ככלי הערכה הוא חלק מתהליך ההוראה-למידה. בתהליך זה של הוראה- למידה, מבחן הוא אכן כלי מתאים לשימוש, אך יש לעשות בו שימוש מושכל ובוודאי לא להשאיר אותו ככלי יחיד.
- הבחינה המעצבת הינה כלי הערכה בעל אופי מאבחן. מבנה הבחינה ודרכי העברתה משמעותיים ביותר למורה וללומדים. על הבחינה המעצבת להיתפס על ידי הלומדים ככלי עזר במערך ההתפתחות והצמיחה שלהם, ולא ככלי הערכה שיפוטי.

מטרות המבחן -

המבחן עשוי לשמש את המורים באופנים שונים ולמגוון יעדים:

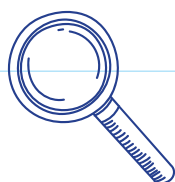
- כלי מאבחן לתכנון פעולות ההוראה-למידה בהתאם לצורכי התלמידים.
- משוב למורה ולתלמידים על תהליך למידה שהתרחש בכיתה והתפתחות החשיבה של התלמידים. משוב זה מסמן את התוואי של דרכי ההוראה-למידה הדרושות להשגת ההישגים המצופים.
- « הבחינה מאפשרת ללומדים לקבל משוב מעצב על שליטתם בנושאי הלימוד מחד גיסא, ועל מידת מוכנותם להתמודד עם האתגרים הלימודיים של נושאי הלימוד החדשים מאידך גיסא.
- « הבחינה מספקת למורה משוב על מידת השליטה של הלומדים בנושאי הלימוד ועל קשיים בהבנת מושגים וביצוע מיומנויות חשיבה ועשייה.
- כלי מעקב מתמיד אחר תהליך ההוראה-למידה לעיצוב ההוראה.
- כלי לסיכום תהליך ההוראה-למידה.

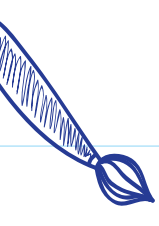




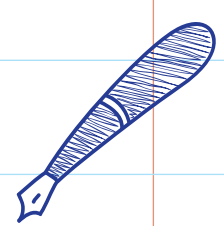
עקרונות לשימוש במבחן כפלי הערכה לשם למידה

- צריכה להיות הלימה בין מטרות ההוראה ודרכי הביצוע (אסטרטגיות הוראה-למידה) ובין דרכי ההערכה.
- המבחן אמור לכלול מגוון שאלות שמשקפות דגימה רחבה של תכנים.
- המבחן צריך לכלול מיומנויות ותפקודי חשיבה המנוסחים במטרות ההוראה של תוכנית הלימודים, שאת מידת השגתם מבקשים להעריך.
- יש לבנות מבחן שיש בו תְּקופות גבוהה, כלומר הוא בודק את מרב מטרות ההוראה והנושאים שנלמדו בכיתה.
- המבחן יכול שאלות ברמות חשיבה גבוהות - הערכה, שיפוט, יישום, מיון מידע - לצד שאלות הבודקות מיומנויות של ידע והבנה ברמה נמוכה, או שאלות המשלבות רמות חשיבה שונות. אין להסתפק במבחן המכיל שאלות שמתבססות על זיכרון ושינון בלבד.
- קיום תנאים אופטימליים בעת העברת הבחינה. כאשר תנאי הבחינה אינם מאפשרים ללומדים לבטא את הישגיהם האמיתיים, נגרם להם תסכול רב. לתסכול זה עלולה להיות השפעה מרובה על יחסם ללימודים ולבית הספר. השקעה של מחשבה בבחירת סוג הבחינה, חיבור השאלות, סידור השאלות, חיבור הוראות מתאימות לנבחנים ויצירת תנאים הולמים לבחינה, מגבירים את הסיכויים של הבחינה לממש את ערכה הפוטנציאלי בתהליך עיצוב הישגי הלומדים.





חלופות בדרכי הערכה



החלופות בדרכי הערכה הן מושג כולל לאמצעי ההערכה הנוספים למבחן, הבודקים את יכולת התלמידים ליישם את הידע, המיומנות וההבנה שרכשו. חלופות אלו בוחנות את תהליך הלמידה, בתוך התייחסות לשוני בין הלומדים ולמטרות השונות של כל אחד מהם. מושגים כגון עיבוד, התבוננות, יצירה, חשיבה ולימוד, נלקחים בחשבון במהלך ההערכה זו. ההערכה מתבצעת בתוך כדי התהליך וגם בסיומו.

חלופות בדרכי הערכה חיוניות לאור השוניות בין התלמידים בכיתה ההטרוגנית. השונות יכולה לבוא לידי ביטוי בהיבטים ביולוגיים-התפתחותיים (מוכנות ובשלות ללמידה), בהיבטים סביבתיים (תנאים פיזיים לגדילה וללמידה), בהיבטים חברתיים, סוציו-אקונומיים ובהיבטים תרבותיים (תרבות הישגית, השפעת ההורים והחברה). מעבר לכך, התלמידים מאופיינים בקשת רחבה של משתני אישיות קוגניטיביים ואפקטיביים, כגון ידע קודם, מיומנויות (חברתיות, מוטוריות), גורמי מוטיבציה ועניין, סגנונות למידה, יכולות, כשרים וכן יכולות אישיות (הוצאת מופ"ת).

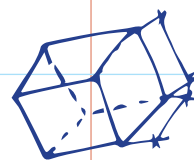
מטרות החלופות בדרכי הערכה



- לקבל מידע על תהליכי הלמידה של התלמידים, ובהתאם לה, לשנות את דרכי ההוראה שלו, כך שיתאימו לתלמידיו.
- לאפשר לתלמידים לבחור בין מטרות, להגביר את מידת העניין של התלמיד כפועל יוצא, להעצים את מידת המעורבות שלו בלמידה.
- להרחיב את תפיסת האחריות של התלמיד. בגישה זו, התלמיד מקבל אחריות רבה יותר על תהליכי הלמידה שלו. דעתו של התלמיד חשובה, נשמעת, והוא נדרש לבצע תהליכי למידה נראים.
- מענה הולם לריבוי האינטליגנציות המרובות בכיתה.

דרכי הערכה חלופית לוקחות בחשבון סגנונות למידה שונים של תלמידים בתוך התייחסות לאחריות התלמיד על תהליך הלמידה. התלמידים שותפים גם בהערכה של מידת התקדמותם בלימוד, ועורכים משוב למידה עם המורה.

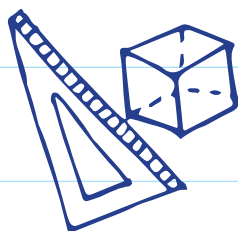
ככל שלמורים יהיה מאגר וידע רב יותר בדרכי הערכה חלופית, הם יוכלו להתאים את כלי הערכה לתוכן הנלמד ולתלמיד עצמו, ויכלו להעריך את התלמיד בסיום לימודיו על ידי מתן ציון מספרי המשקף את תהליכי הלמידה ולא רק את תוצאותיה (ד"ר היידי פלביאן, ביטאון מופ"ת 2013).

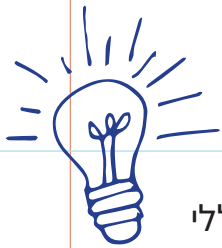


מאפייניה של הערכה חלופית

חלופות בדרכי הערכה צריכות להיות:

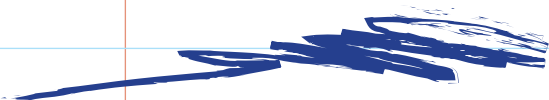
1. אותנטיות - כאלה שמבטאות את העולם של התלמיד גם מחוץ לכותלי בית הספר.
2. רלוונטיות לעולמו של הלומד.
3. מאפשרות נקודות מבט שונות ופתרונות שונים.
4. אינטגרטיביות - מזמנות קישור של ידע קודם ובין-תחומי.
5. מטלות המתבצעות לאורך זמן ודורשות תהליכיות, בחירה ובקרה על העבודה.
6. מאפשרות עבודת צוות.
7. מספקות הזדמנויות להערכה עצמית ולתהליכי רפלקציה.
8. מטלות בעלות משמעות אישית לתלמיד, מעניינות, מאתגרות וגורמות להמשך עניין בנושא.

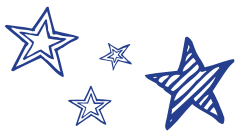




דוגמאות להערכה חלופית

- עבודה על נושא אישי לפי בחירתו של התלמיד ובהלימה לנושא הכללי הנלמד בכיתה
- עבודת חקר
- התנסות, ניסוי
- תלקיט portfolio - אוסף מכון של עבודות התלמיד שנועד להציג ראיות על מידת התקדמותו בתחום
- המצאת משחק קופסה, משחק מחשב
- כתיבת נאום
- כתיבת תסריט
- צילום סרטון
- יצירה אומנותית כמו ציור, בניית דגם
- דוח צפייה בסרט הקשור לנושא ועם מחוון מסודר
- משפט מבנים
- כתיבת נייר עמדה
- הכנת תשבץ, תשחץ
- הכנת חידון
- הכנת כרזה
- כתיבת כתבה לעיתון
- כתיבת שיר
- ניתוח פרסומות מהעיתון או מהטלוויזיה
- עריכת סקר
- בחינה בעל פה
- קריאת מאמר וניתוחו
- דוח מעבדה
- דוח סיור
- כתיבת ריאיון או ביצוע ריאיון
- פרויקט קבוצתי - עבודת צוות
- הכנת מצגת או פרזנטציה
- עבודה ממוחשבת





חשיבות הרפלקציה בהערכה חלופית

הרפלקציה היא הערכה פנימית שהתלמיד נדרש לבצע כדי לבחון את התקדמותו אל מול המטרה. הרפלקציה מבוצעת על ידי שחזור וניתוח של פעולות, החלטות וגישות שננקטו בתהליך ביצוע המשימה. מבצע המשימה עוצר בשלבי עשייה שונים, בודק את דרכו ומחליט איך להמשיך (נוסינוביץ ודודי, 2000; זילברשטיין וחבריו, 1998). הרפלקציה של התלמידים על דרכם בביצוע המשימה מהווה חלק בלתי נפרד מההערכה החלופית.

חשיבות המחזוץ בהערכה חלופית

שורש המילה מחוון הוא חו"י, כלומר להגיד, להודיע. בתנ"ך: לחוות דעה.

- כלי המאפשר להעריך את ביצועי תלמידים במטלות פתוחות.
- מספק קריטריונים לבדיקת משימות ביצוע שבהן אין פתרון אחד. תלמידים זקוקים למידע ולהנחיה כדי לתכנן את ביצוע המטלה שלהם.
- מצמצם (במידת האפשר) את הממד הסובייקטיבי בהערכה, ומעניק לה תקפות ומהימנות.
- נועד לפרט את אופן חלוקת הניקוד בכל מטלה ולהציג את הקריטריונים לכל רמה של תשובה.
- מהווה מדד למורה לדיוק, הוגנות, תכנון, עקביות בפעולת הערכה מתלמיד לתלמיד ומתן ציון.
- מסייע להערכה עצמית ולהערכת עמיתים.



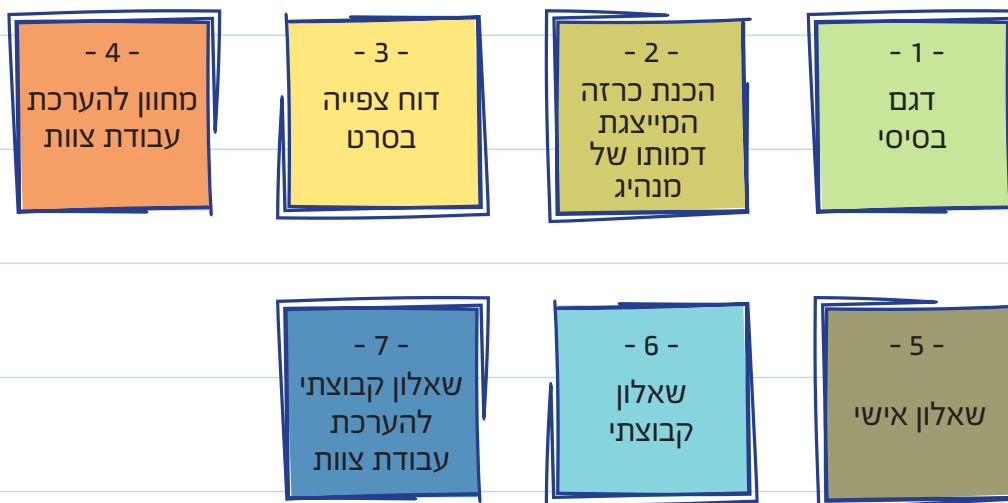
הערה חשובה



חשוב לציין שהמורה ינחה מראש את תלמידיו מה הן הדרישות המצופות בהתאם לרמות השונות. על המורה לבסס את ההערכה על פי מחוון שיכיל את הקריטריונים שניתנו לתלמיד מראש, ועל פיהם תוערך עבודתו.



דוגמאות למטלות בהערכה חלופית ולמחווונים



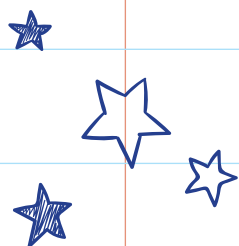
חשיבות המשוב להערכה חלופית

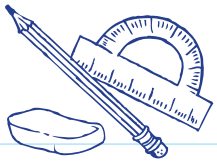
מהו משוב? (Feedback)

פעילות, מנגנון ושיטה המיועדים לספק תובנות, הבנות ומידע חדשים על רקע ביצוע הפעולה.

למשוב עשויה להיות תרומה רבת ערך לשיפור הפעילות ולצמצום הפער בין המצב המצוי - ההווה של ביצוע הפעילות - לבין המצב הרצוי - המטרה לשמה נעשית הפעילות.

משוב עשוי להיות חיובי ואזי לתרום לתחזוק המשך הפעילות וליכולת להגברת היבטים ארגוניים ותוכניים של פעולה מסוימת. משוב שלילי עשוי לעודד בדיקה מחודשת של עצם הפעילות או לתרום להחלטה על שינוי ביצוע של פעולה מסוימת.





משוב אפקטיבי בכיתה

משוב בכיתה הוא אמצעי מכוון להשפעה על אישיותם ולמידתם של התלמידים. הוא מושפע מדפוס ההוראה בבית הספר, מהתרבות הארגונית ומההשקפה החינוכית של המורה. מטרתה העל של המשוב היא לקדם את הלמידה של כל תלמיד ושל הכיתה כולה. אנו שואפים שכל תלמיד ותלמיד בכיתה יהיה מעורב בתהליך הלמידה ויבין את הנלמד. המשוב הוא אמצעי לחיזוק ההנעה ללמידה ולהעמקת ההבנה של התכנים הנלמדים.

המשוב הכיתתי נחלק לשניים: משוב מסכם ומשוב מעצב/שוטף

- משוב מסכם ניתן כציון על בחינה או על עבודה בסוף תהליך ההוראה והלמידה.
- משוב מעצב ניתן בתהליך ההוראה והלמידה.

באיגרת זו נעמיק בסוג המשוב השני אשר השפעתו רבה יותר מן ההשפעה של המשוב המסכם.

ג'ון האטי, חוקר ידוע בתחום המשוב הכיתתי, ערך מחקר שיטתי ומקיף על מאות מחקרים (מטא-אנליזה) שבדקו את המשתנים המשפיעים ביותר על הישגי התלמידים - דפוס ההוראה, שיטת ההערכה, גודל הכיתות, ידע קודם של תלמידים, האקלים ועוד. ג'ון האטי כתב: "הממצא הדרמטי הוא שמשוב שניתן לתלמיד על ביצועיו בעל פה ובכתב משפיע במידה הרבה ביותר על הישגיו" (Hattie, 2012).

כדי להעמיק את הדיון הכיתתי, המורה נדרש לשאול שאלות פתוחות ושאלות מסדר חשיבה גבוה ולהימנע מסוג של "משחק ניחושים" - מהי התשובה הנכונה? תלמידים חזקים מתנהלים היטב גם בסוג שיח זה אף שהוא "חוטא" ללמידה ולפיתוח חשיבה.



חשוב להבין כי כל משוב הניתן לתלמיד היחיד הוא משוב גם לכיתה. הכיתה היא תיבת תהודה עצומה, כל משוב גלוי או סמוי עשוי/עלול להשפיע על הכיתה כולה. כל משוב של מורה לתלמיד יחיד, כאילו מכוון לכיתה כולה. המורה אינו

מדבר אל התלמיד היחיד באופן אישי, כפי שהיה מדבר אליו ביחידות; הוא מדבר אל כלל הכיתה. הכיתה נוכחת תמיד, גם כאשר המורה מישיר מבט אל תלמיד אחד. המשוב הניתן יקבע את נורמות השיח הכיתתי ואת גבולותיו, לדוגמה: האם "מותר" לענות בשאלה? האם "מותר" לקרא תיגר על הפרשנות של המורה?

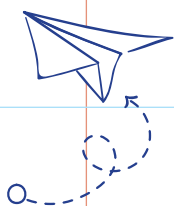
המשוב של המורה יכול להרחיב ולהדגיש את הייחוד הגלום בתשובות התלמידים, לקדם ולבסס שיח מקדם למידה בקרב כלל תלמידי הכיתה לעודד חשיבה מסדר גבוה ולקדם כל תלמיד לעבר הייחודי הגלום בו.

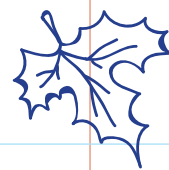
כדי לקיים משוב מקדם למידה, יש להאריך את השיח עם היחיד, לשאול שאלות ולהבין לעומק את הלך המחשבה שלו. נוסף על כך יש לעודד שיח בין תלמידי הכיתה כך שתהיה התייחסות לדברי האחרים תוך יצירת קשרים בין רעיונות שהועלו בכיתה, התמודדות עם טעויות באמצעות שיח מעמיק, על ידי בקשת הבהרות, הרחבות, נימוקים והסברים. בידי המורה הכוח והיכולת ליצור הכללות, לייצר נושא חדש לדין ולהעמיק את השיח באמצעות משוב מקדם ואיכותי.

גיוון בסוגי משוב יכול להרחיב את השיח הכיתתי ולאפשר לתלמידים להעמיק את הבנתם ואופן החשיבה שלהם.

הרחבה ודוגמאות למשובים מקדמי למידה וסוגי משובים ניתן למצוא במאמרה של [מאיה בוזו שוורץ](#), עמודים 12-17.

המשוב הקולי של המורה נתפס כאפקטיבי יותר להעברת מסרים מאשר משוב כתוב: משוב קולי יוצר מעורבות רגשית מוגברת ויצירת אינטראקציות מוגברות של קהילות למידה. באמצעות משוב קולי ניתן לזכור את החומר הלימודי בצורה מוגברת יותר.





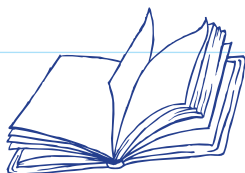
המשוב הקולי מאפשר:

- יצירת תקשורת ברמה אישית יותר.
- הנעת תלמידים.
- מתן מידע באמצעות שיח: היכן התקדמת? מה עליך לשפר?
- "מאלץ" את התלמיד להקשיב לכל המשוב ולא לבחור בחלקים שהוא רוצה לשמוע.
- מאפשר לתלמיד לדבר, לקחת חלק פעיל בשיח, לשאול שאלות ולהציב יעדים להשגה.

משוב לא אפקטיבי

לא לכל משוב יש השפעה מעצבת על התלמיד. למשוב שיפוטי ודל מידע, כגון "מעולה!" "כל הכבוד!" "ישר כוח!" וכיוצא באלה, אין השפעה מעצבת. במשוב מסוג זה, המורה יוזם, התלמיד מגיב והמורה מעריך וממשב (דפוס המכונה "דפוס ימ"ם"). למעשה ניתן לראות שיעורים רבים הבנויים על פי דפוס הימ"ם. המשמעות היא שבכל פעם שנפתח את דלת הכיתה, יתגלה בפנינו מחזה דומה:

- המורה מדבר הרבה, והתלמידים מעט.
 - המורה הוא השואל הבלעדי של השאלות.
 - המורה הוא השופט היחיד של התשובות.
 - ברוב המקרים המשוב הוא משוב מעריך ("יפה מאוד", "לא מדויק" וכולי).
- תבנית זו מצרה את חשיבתם של התלמידים ואינה מאפשרת להם להבין את החומר הנלמד לעומקו (Prendergast, 1997). משוב מעריך אינו מאבחן ואינו מספק לתלמידים כל מידע על טעותם ועל הדרך שעליהם ללכת בה. גם אמירת שבח אינה מאפשרת לתלמיד להעמיק את חשיבתו ולאפשר לו הבנה טובה יותר של הנושא.



לסיכום



ניתן להתייחס למשוב כאל מפתח מרכזי בקידום הישגי לומדים. למשוב מקדם למידה יש השפעה מרחיקת לכת על למידת תלמידים ועל יצירת הזהות הפדגוגית והאישית שלהם. ישנה חשיבות רבה למודעות ולתכנון של משובים אפקטיביים ומקדמי למידה. המשוב על גווני יוצר הזדמנויות פדגוגיות - התייחסות לשאלות, לטעויות, להצלחות, זיהוי כשלים לצד הזדמנות להבין את עולמו הייחודי של כל תלמיד ותלמיד. משוב מכון ומודע הוא פעולה של הכרה ושל נראות. דרך המשוב ניתן לסייע לתלמיד להיות נוכח פעיל בשיעור ועל כן החשיבות הרבה בהתמחות באופן מתן המשוב כדי שיקדם ויחזק, ולא חלילה יחליש את התלמיד.





הערבה חלופית/משוב

- חשיפת הנושא במליאת הצוות החינוכי על ידי רכז ההשתלבות או מדריך ההכלה: חלק זה יכול סקירה אקדמית על הנושא (מתוך העלון וקישורים נוספים). מטרת חלק זה לפתח שפה אחידה בתוך הצוות ולתת מקום לחששות ולאתגרים ולהזדמנויות.
- חיבור אישי של אנשי הצוות להערכה חלופית/משוב בתוך התייחסות לחוויות שלהם כמקבלי הערכה ונותניה.
- הדרכת הסדנה;

1. חלוקה לזוגות או שלשות

« מה הייתה החוויה שלך בקבלת הערכה? איפה זה פוגש אותך?

« מה הצמיח אותך בחוויה זו? ומה בלם אותך?

« האם קיבלת הערכה חלופית - האם היא הייתה שונה מהערכה מספרית ובמה?

« מה החוויה שלך בהעברת הערכה?

« למה אתה מצפה כשאתה מעביר הערכה?

« מה דעתך על הערכה חלופית?

2. איסוף תמות דומות ושונות מתוך הנאמר בקבוצות.

3. לתת לכל צוות שכבה או צוות מקצוע לעבוד על נושא מרכזי באחד ממקצועות הלימוד, ולחבר הערכה חלופית, מחוון ומשוב ללומדים.

אם הוחלט על הערכה חלופית ומשוב מקדם למידה כמדיניות בית ספרית, מומלץ לעבוד עליהם כבר בימי היערכות או במליאות הראשונות של תחילת השנה. מהלך זה מצריך שיח מקדים של רכז ההשתלבות בישיבת הנהלה ותיאום ציפיות של רכז ההשתלבות עם מנהל בית הספר.



סדנה ראשונה בנושא הערכה

שלב א'

נסו להיזכר בפעם האחרונה שנערך אצלכם ביקור צפייה או הערכה לדרגה או הערכה אחרת:

- איך הרגשתם?
 - על מה, להערכתכם, נמדדתם?
 - האם היו פרמטרים שהייתם שמחים להימדד לפיהם, שלא היוו פקטור, לדעתכם, בהערכה שניתנה לכם?
- הציעו מחוון שהייתם שמחים שמנהלים/מפקחים יעשו בו שימוש בפעם הבאה שיגיעו להעריך אתכם.

שלב ב'

העבירו את דף המחוון האישי שלכם ליושב מימינכם, ונסו לנתח את הפרמטרים הנמדדים שהוצעו להערכה (הערכה פדגוגית/בין-אישי/יחס מורה תלמיד/גילויי אמפתיה/גמישות...)

שלב ג'

חלקו את המליאה לקבוצות בנות ארבעה משתתפים וחלקו לכל קבוצה רבע גיליון נייה המשימה: נסו לנסח "מחוון מיטבי". הציגו על גבי הגיליון שברשותכם.

שלב ד'

המנחה אוסף את המחווים שגובשו ומדביק אותם על גבי הלוח כדי שיוצגו בפני כלל המשתתפים. בקשו מהמשתתפים להתבונן במחוונים ולחדד תובנות: מה יש במחוונים שהציעו? מה הוסיפו ומה חשבו שמיותר? כעת חשבו על ילדי הכיתה שלכם: בפעם הבאה כשתגיעו להעריך את הילדים בכיתתכם, האם תוסיפו פרמטרים נוספים להערכה? האם תייחסו חשיבות אחרת לחלק מהפרמטרים ומדוע? מה, לדעתכם, יהפוך את שיטות הערכה שלנו את תלמידינו להיות כלי המשקף את ידיעותיהם ויכולותיהם באופן מיטבי?



סדנה שנייה

לפניכם משוב שניתן לתלמיד, קראו ודונו בקבוצה:

- מהו סוג המשוב שהוענק לתלמיד?
 - הגדירו את המשוב כמקדם או כלא מקדם.
- « אם המשוב מקדם - חלצו רכיבים בעלי פוטנציאל לקידומו של התלמיד.
- « אם המשוב אינו מקדם - חלצו את הרכיבים שאינם מקדמים והציעו במקומם רכיבים מקדמים.
- הכינו הצעה למחווה לשיח משובי בין מורה לתלמיד.

דוגמה 1:

שיעור ספרות בכיתה ח'

אורה: "מה הדבר הכי חשוב שיודעים על הגיבורה בסיפור? כן, נועם".

נועם: "שהיא גדלה בעוני".

אורה: "מדוע את חושבת שזה הדבר הכי חשוב?"

נועם: "כי בכל פעם שהיא מתחילה לפתח קשר חדש היא מייד מספרת על החלק הזה של חייה".

אורה: "ואת מניחה שאם היא מספרת על כך הרבה פעמים זה חשוב לה?"

נועם: "כן, כי אם היא מרגישה צורך לדבר על זה כל כך הרבה זה כנראה ממש חלק ממנה, אבל גם בגלל שנראה לי שמי שהיה לו כסף לא היה מגיב ככה למשבר שהיא עברה. היא כאילו חזקה יותר בגלל זה".

"מעניין. אולי אפשר בכלל לטעון את ההפך. יעל, מה את חושבת על מה שנועם אמרה?"

דוגמה 2:

שיעור שפה בכיתה ד'

מתוך שיעור אוריינות שבו תלמידים כותבים פרסומת רדיו על הצעצוע הדמיוני החדש שלהם. המורה ביקש מן התלמידים לשתף את הכיתה בתיאור הצעצוע שלהם.

אסף: "אהה... זו גיטרה עם מיתרי ליזה, אבל המיתרים אינם בדיוק ליזר כך שהם אינם חותכים את האצבעות שלך. זה למתבגרים שממש יודעים איך לנגן בגיטרה והמרכיב המרכזי שלה זה מיתרי ליזר כך שהם אינם יכולים להיקרע. אהממ... הציפוי של זה הוא שחור עם צמחים".

אורה: "אהה, עכשיו אני חייב לומר שאתה עומד למשוך אנשים שיודעים לנגן בגיטרה. אני יודע שאחותי מנגנת בגיטרה, וזה משגע אותה בכל פעם שמיתר נקרע, כך שאם הייתה שומעת בדרך לעבודה פרסומת לזה ברדיו, אני בטוח שהיא הייתה יוצאת מייד לקנות אחד כזה".

דוגמה 3:

שיעור יע"ן בכיתה ד'

אורה: "אני חושב לעצמי שה' מדבר כאן על כל הניסים והנפלאות, ואני שואל את עצמי למה ה' עוצר אותם [את בני ישראל], קורא למשה ומבקש ממנו שיספר מה הוא עשה עבורם. העם הרי יודע את זה, למה הוא מזכיר את זה דווקא כאן? אנחנו משערים עכשיו. למי יש רעיון?"

המורה מאפשר זמן המתנה ארוך יחסית עד לקבלת התשובה.

אורה: "כן?"

דניאל: "כדי להראות שיש לו כוח גדול".

אורה: "או קי, דניאל אומרת לנו שה' הזכיר לעם ישראל את הניסים כדי להראות להם כמה הוא חזק. רמי, מה דעתך על התשובה של דניאל?"

המורה מנסח מחדש את דברי התלמידה ומעודד שיחה באמצעות הבקשה לקבל מהתלמידים האחרים התייחסות לתשובת התלמידה.

ראי: "זה נכון, אני מסכים. יש לו כוח גדול, ואנחנו כבר יודעים את זה כי קראנו על מכות מצרים".

אורה: "בסדר, אבל את זה גם עם ישראל יודע. הם היו שם. למה להזכיר להם? תורידו ידיים, אני משוחח עם רמי".

המורה מבקש מן התלמיד להקפיד בתשובתו בכך שהוא דורש ממנו הסבר נוסף שיגרום לו להרחיב את תשובתו.

ראי: "אחרי שהוא הציל אותם, הם צריכים להחזיר לו".

אורה: "...אתה אומר ככה: ה' מזכיר לעם ישראל את שעשה עבורם ובכך מדגיש שהם חייבים לו. מי רוצה להתייחס לדבריו של רמי?"

אורה: "כן, לירון".

לירון: "למדנו לפני כמה שיעורים..."

אורה: למה את פונה אליי? תעני לרמי".

לירון (מסובבת את הכיסא ופונה אל רמי): "למדנו לפני כמה שיעורים על זה שלא מבקשים את זה בחזרה. שכחתי את המילה".

אורה: "מי רוצה לעזור לנו? כן, טליה".

טליה: "למדנו על נתינה. למדנו שאם נותנים משהו לא מבקשים בחזרה".

אורה: "תודה. דניאל ורמי אמרו שה' מבקש ממשה לספר על מעשיו לעם ישראל כדי ליצור אצלם תחושה שהם חייבים לו. מצד שני, לירון וטליה אומרות לנו שאם ה' נתן לעם ישראל, הוא לא צריך לבקש מהם בחזרה דבר. דניאל ורמי, מה אתם אומרים על זה?"



מקורות

בירנבוים, מ' (1997). חלופות בהערכת הישגים, פרק א: גישות להערכת הישגים והתפיסות החינוכיות המנחות אותן (עמ' 9-29). תל-אביב: רמות.

בירנבוים, מ' (1999). הערכה מושכלת - מתיאוריה למעשה. אוניברסיטת תל אביב: רמות.

ידמן, י' (2005). מדידה והערכה של תוכניות חברתיות וחינוכיות. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

נבו, ד' (1992). ההערכה ככלי לשיפור ההוראה והלמידה. בתוך: זילברשטיין מ' (עורך). הערכה בתכנון לימודים והוראה: פרספקטיבה של המורה. משרד החינוך והתרבות. עמ' 5-12.

פורטל עובדי הוראה.

אתר המזכירות הפדגוגית.

ברנקו וייס - הערכה חלופית מהי? מאמר מבוא.

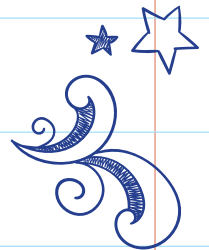
תוכנית לימודים מקרא ממלכתי-דתי גן-יב.

הערכת פעילות לימודית בסביבה מקוונת בתוך הספר: לקראת בית ספר מקוון הוצאת מופת.

בן מנחם, ע'. המבחן ככלי להערכה מעצב.



בהנחת רבצ'מה,



מוריה טלמור, ממונה על תחום הפרט אגף א' חינוך יסודי
עידית הוכנברג, מדריכה ארצית, מדריכי הכלה
טלי מנו, מדריכה ארצית, רכזי השתלבות
סנאא שמאליה וותד, מדריכה ארצית
יעל גודל, מחוז דרום
מיכל פרנקל, מחוז ת"א
גלי אלדד, מחוז מרכז
יפי ברנדוין, מדריכה במחוז החרדי
אתי אהרון, מחוז ירושלים
אניטה גולשה, מחוז מנח"י
לילי ישראל, מחוז חיפה
סיון וולמן, מחוז צפון

עיצוב גרפי גלית סבג "טו דו דיזיין"
הוצאה לאור גף הפרסומים, משרד החינוך
ה'תשע"ט - 2019