



הקוללות



איורים: נעמה בנימין

ברוב המחקרים על הערכה שוכחים לדבר על התלמידים ועמם. לרוב, איש אינו טורח לשאול איך מרגישים התלמידים כשהם נמצאים מתחת לזכוכית המגדלת של ההערכה. כשבוחרים בכל זאת לשאול אותם, הם מציעים מטפורות קשות. המורה כסוהר, התלמיד ככלב בתחרות יופי

תמר לוין

תמורות בכל תחומי החיים, טלטלות ערכיות וערעור תפיסות רוחות קוראים לנו להתבונן מחדש בכל תהליכי הלמידה וההוראה בבית הספר, ובכלל זה בתהליכי ההערכה, שהתעצמו מאוד בשנים האחרונות. תהליכי הערכה אכן עומדים בשנים האחרונות כמוקד העשייה החינוכית בבית הספר. זהו תחום מורכב מאוד בעל מגוון היבטים תיאורטיים ומעשיים (Levin, 2002). פעילויות של הערכה חיצונית (מיצ"ב, בגרויות, פיוזה) ופנימית (בחינות שעורכים המורים) מחלחלות לכל היבטיו של בית הספר, והן משפיעות על מה התלמידים לומדים ואיך, על מה המורים מלמדים ואיך (Nevo, 2001; Birenbaum, 2006); הן משפיעות על רמת ההישגים של התלמידים והמורים, על תרבות בית הספר, על הדימוי המקצועי של המורים, על זהותם של התלמידים, על ביטחונם העצמי ועל מניעתם ללמידה. בנסיבות מסוימות ההערכה היא שמגדירה את יעדי החינוך; תוצרי הלוואי שלה מעצבים את התנהגויות המורים והתלמידים גם יחד.

הערכה שמרנית והערכה דמוקרטית

להלן שלוש פרשנויות של הערכה שבעזרתן אפשר את תפיסות ההערכה של תלמידים:

הערכה ולמידה: פרשנות זו מבחינה בין שלושה סוגי הערכה של תלמידים (Earl & Katz, 2006): (1) הערכה של למידה – הערכה במועדים קבועים, השופטת את איכות הלמידה של התלמידים, בין השאר לשם מיונם; (2) הערכה לשם למידה – הערכה מתמשכת, המכוונת לסייע לכל

תלמיד להתקדם בלמידה לפי כישוריו המיוחדים; (3) הערכה בלמידה – הערכה כעשייה מטאקוגניטיבית של התלמיד עצמו, כמרכיב בתהליך ניהול הלמידה ובניית הידע העצמית.

גישות להערכה: פרשנות זו מבחינה בין שלוש גישות להערכה על בסיס יותר מ-20 מודלים של הערכה המצויים בספרות (Levin, 2006):

(1) **גישה השמרנית** – גישה "מדעית" שרואה בהערכה תהליך של פיקוח המלווה בשכר ועונש. הערכה זו בודקת תוצרי למידה על בסיס סטנדרטים מוגדרים כדי לספק מידע לסמכויות כלשהן; (2) **גישה ליברלית** – גישה דיאלוגית להערכה לצורך שיפור התהליכים והתוצרים המוערכים. האנשים המוערכים משתתפים בתהליך ההערכה, ותהליך ההערכה מותאם אליהם;

(3) **גישה דמוקרטית** – גישה המעצימה את המוערכים לקבוע בעצמם את יעדי ההערכה ותהליכי ההערכה, ונוטעת בהם תחושה של יכולת לשנות את הסביבה שבה הם לומדים וחיים.

אינטרסים מכווני ידע: הטיפולוגיה השלישית של הערכה נעשית על

ההחלטות

נקודת המבט "הפנימית" של התלמידים על תהליכי הערכה, שהם החווים הישירים שלהם, מאפשרת לקבל תמונה אישית וקבוצתית מקיפה על תהליכים אלה (Levin, 2000; Corbett & Wilson, 1995; Mitra, 2004). חוקרים טוענים כי תפיסות התלמידים את תהליכי הערכה משפיעות יותר על הלמידה מההוראה של המורים (Shuell, 1996). האופן שבו תופסים התלמידים את דרישות הערכה משפיע על מה הם לומדים, ואיך, יותר מהכוונות של מעצבי הערכה ושל המורים (Sambell et al, 1997; Boud). מכאן נובעת הטענה שתפיסת הערכה שלנו אינה שלמה כל עוד לא חקרנו את הדרכים שבהן התלמידים תופסים אותה (Fisher, Waldrip, 1995; Dorman, 2005).

מחקר ומטפורות

ערכתי, יחד עם תלמידותיי הילי קנר, לובה אוטריצקי, גילי שטיינר ורחלי עסיס, סדרת מחקרים לבחינת תפיסות הערכה של תלמידים בכיתות ו' ויא' בבתי ספר במרכז הארץ ובדרומה, ובכיתות ד' ויה' בבתי ספר במרכז הארץ. בחרנו בתי ספר שאינם מקיימים פעילויות יוצאות דופן של הערכה, כדי לבחון את תפיסותיהם של תלמידים את הערכה השכיחה. שאלנו את התלמידים שאלות פתוחות על משמעות תהליכי הערכה בבית ספרם – מהי הערכה בעיניהם, אילו תהליכי הערכה הם חווים, באילו תהליכי הערכה היו רוצים להתנסות, מה הם לומדים מהערכה כאשר היא שלילית וכאשר היא חיובית, איך הם מבינים את תפקידם בתהליכי הערכה שלהם את עצמם, של חבריהם, של תכנית הלימודים, של המורים ושל בית הספר. התלמידים השיבו בכתב בפורטל רב. חלק מהם הרחיבו בראיונות אנונימיים. שאלנו גם שאלות מטפוריות – שאלות שבהן התלמידים התבקשו להציע מטפורות למרכיבים שונים של הערכה. בחרנו בדרך זו משום שהערכה היא מושג מופשט, וחשיבה מטפורית עליו מאפשרת המחשה שלו כאמצעות קישורו למושגים מוכרים. כמו כן, מטפורות חושפות רגשות, מניעים ואמונות ומאפשרות לבחון תהליכים לא מודעות. המטפורות שתלמידים הציעו האירו באור חדש את הערכה ואת מערכות היחסים בבית הספר.

המורה גנרל, התלמיד בורג קטן

העולם המטפורי השכיח ביותר שמצאנו ביחס להערכה וליחסים בבית הספר – וזה מדאיג – הוא עולם של מלחמה, מאבקים, בעלות ושליטה. תלמידים כתבו, לדוגמה, שמורה שמעריך הוא כמו "צייד המחכה שהציד שלו ייפול ואז יזיק לו"; "עובר ייצור כי הוא ממיין"; "שמאי המעריך חפץ"; "סוהר השולט על אדם חסר אונים". על תלמיד שעובר הערכה הם כתבו: "חפץ – כי ממינים אותו"; "רכב המחכה לבריקה"; "עבר נרצע המבקש

בסיס התיאוריה של יורגן האברמס (Habermas, 1987), ומגדירה שלושה אינטרסים אנושיים העומדים ביסוד ההכרה והידע האנושיים:

- (1) **אינטרס טכני** – אינטרס המכוון את הערכה כאמצעי רציונלי מועיל שיעדו הוא בקרה, שליטה וניבוי. הערכה כזאת נתונה בידי מומחה, והוא מעריך על בסיס סטנדרטים סמכותיים וחיצוניים. המוערכים אינם שותפים בתהליך הערכה שלהם;
- (2) **אינטרס מעשית-שורתי** – אינטרס המכוון את הערכה כמעשה תקשורתי, של משא ומתן ושותפות, שבו התלמיד בוחן את התנסויותיו בלמידה ואת יעדיה;
- (3) **אינטרס משחרר** – אינטרס המכוון את הערכה כתהליך של אכפתיות וחמלה, המשחרר את המורים והתלמידים ומעצים אותם לקראת עיצוב תהליך הערכה, תוך כדי התבוננות ביקורתית על הערכה בפרט ועל המבנה החברתי בכלל.

שלוש הטיפולוגיות חושפות שורה של ניגודים בתהליך הערכה, למשל בין שליטה ופיקוח לבין יוזמה ומכוונות עצמית, בין סבילות לבין פעילות, בין הסטנדרטי לבין הייחודי. הן מניחות את המשמעויות של הערכה על פני רצף שבקצה אחד שלו נמצאים יחסי כפיפות, שליטה ושיפוטיות ובקצה שני – שיתופיות, רגישות להקשר ויצירת ידע.

לא קולטים פסיביים

למרות המודעות הגוברת לחשיבותו של החינוך הקונסטרוקטיביסטי והדמוקרטי, המחייב את השתתפותם של התלמידים בעיצוב הלמידה שלהם, יש עדויות מעטות לכך שתלמידים שותפים בקבלת החלטות על נושאים מכריעים בחיי בית הספר, לרבות בתהליכי הערכה. מורים, מנהלים, מפקחים ומומחים הם המכריעים בתהליכי הערכה. הם קובעים מרוע מעריכים, מה מעריכים, מתי ואיך מעריכים ומה יש לעשות בתוצרי הערכה. קולם של התלמידים – מושאי הערכה המרכזיים בבית הספר – חסר. מרוע חשוב לשמוע את קולם של התלמידים ולהבין אילו משמעויות הם מייחסים להערכה?

יש הצדקות שונות לניסיון להבין את יחסם של התלמידים להערכה – הצדקה ערכית, מושגית, מעשית ומתודולוגית. מבחינה ערכית, חשוב לשתף את מושאי הערכה, התלמידים, בתהליכי הערכה שלהם, שכן הם יצרנים פעילים של ידע ורעות, ולא קולטים פסיביים שלהם; מבחינה מושגית, הבנת נקודת המבט של התלמידים מוסיפה ממד חשוב להבנת הערכה. יתר על כן, האופן שבו התלמידים מבינים את הערכה מעצבת את הלמידה שלהם, ולכן חשוב להבין כיצד הם מבינים אותה; מן ההיבט המעשי, תלמידים יכולים לקדם או לעכב שינויים בבית הספר, לכן יש צורך להבין את נקודת מבטם בכלל, ובנושא הערכה בפרט; מבחינה מתודולוגית



הם מתיימרים לנבא איך נצליח בחיים); "הסצנה האחרונה בסרט האימה"; "פרס (כשהציון טוב)"; וגם "תינוק (לוקח הרבה זמן עד שהוא יוצא. זאת עבורה מפרכת, ולוקח זמן עד שסוף סוף יש תוצאה)".

אמא דואגת

לעומת המטפורות שלעיל, תלמידים הציגו גם מטפורות המשקפות משמעויות אחרות של הערכה ושל היחסים בין מורים לתלמידים. מטפורות אלה הצביעו על האחריות, התמיכה והדאגה של המורה המעריך, אך הן הופיעו בשכיחות נמוכה יחסית למטפורות ה"מלחמתיות" שהוזכרו קודם. לדוגמה, הערכה היא "פיגומים לבניית בניין רב קומות"; "בריקה רפואית המנסה לעזור". המורה המעריך הוא כמו "שופט שידוע לשפוט, כמו קרש קפיצה ענק בשביל התלמידים"; "שופט הבודק את הנסיבות, את רצינותו ואת בקיאותו של הנשפט וגם מקשיב לנשפט, לפי הדרך הצודקת ביותר כלפי האדם הנשפט – הוא התלמיד". התלמיד המוערך הוא "אדם שמרגיש בטוח ומוגן בידיעה שיש מאחוריו תומכים והוא מדורכך להצלחה".

המורה המעריך הוא כמו "יועץ, היכול ליעץ איך לשפר את ההישגים"; "חבר שנותן מוטיבציה להמשיך ולהתקדם, שרוצה בטובת התלמיד ואומר לו לשפר"; "מדריך המשפר את דרכי הוראתו ואת רמתו הלימודית של התלמיד. למורה יש אחריות כלפי התלמידים. עליו לוודא שכל תלמידיו בקיאים בחומר הנלמד ורוכשים את מיומנויות הלמידה".

המורה המעריך הוא גם כמו "אמא דואגת, כי המורה מתייחסת לתלמידים כמו אל הילדים שלה, דואגת להם ורוצה את הטוב בשבילם"; "גנן. הוא זה שמחליט אם להשקות את הפרח (התלמיד) או לתת לו לנבול". התלמיד המוערך הוא מדומה ל"תינוק שגולד, כי אז כל האנשים מחבקים אותו ואוהבים אותו, ותלמיד שמעריכים אותו גם חולקים לו הרבה כבוד ואהבה".

מראה משקפת

רק מעטים מן התלמידים הצביעו במטפורות שלהם על הערכה כעל

שיאהבו אותו; "אסיר שאין לו יכולת להשפיע או לשנות את מה שנקבע לו"; "גרגר חיטה שתלוי בגורל החורים במסננת של המורה".

על העוצמה המיוחסת לבעלי הסמכות בבית הספר כתבו תלמידים: מורה שמעריך הוא כמו "אלוהים קטן שיכול לקבוע את גורלם של התלמידים לפי הקפריזות ומצב הרוח שלו". התלמיד בהקשר זה הוא כמו "כלב בתחרות יופי של כלבים"; כמו "משתתף בתחרות מלכת היופי, מישוהו שמחייך חיוכים מזויפים כדי לזכות"; כמו "זבוב קטן שאין לו הרבה השפעה".

המטפורות מתחום בעלי המקצועות שיקפו היבטים של שליטה ומומחיות. למשל, המורה המעריך דומה לשופט, לקצין, למפקד, לסוהר, לבלש ולשוטר. יעד של בעלי מקצועות אלה הוא ניבוי, שיפוט, בילוש, בחינה, דירוג, לצד הפעלת כוח וסמכות. בשכיחות נמוכה בהרבה מצאנו מקצועות ותפקידים אחרים כגון יועץ, מדריך, חבר והורה.

היגדים מטפוריים רבים של תלמידים שיקפו יחסים של שולטים ונשלטים – מורים מעריכים ותלמידים מוערכים – הבאים לביטוי בתהליכי הערכה. מורה מעריך משול ל"שופט המחליט לבר מהי ההערכה המגיעה לתלמיד. תלמיד יכול לנסות לשכנע את המורה לשנות את ההערכה שלו ולהביא את טיעונו אך עדיין, בסופו של דבר, המורה מחליט בעצמו"; "שופט – הוא מכריע גורלות אבל הוא אף פעם לא יוכל להיות מאה אחוז עקבי". התלמיד המוערך הוא כמו "אדם שנגזר דינו. לתלמיד אין חלק בהערכה ולכן אחרים מחליטים כמה הוא שווה, וכך חורצים את דינו"; "נשפט, כי יש לו יכולת לשפר או להרוס את מצבו אבל הוא לא היחיד שמשפיע על גורלו".

המורה המעריך הוא כמו "מפקד או גנרל בצבא שאין לנו אפשרות לשלוט על החלטותיו או לשנות את הקריטריונים של המערכת"; "מפקד צבאי שמסתכל רק על הנתונים (ציוני מבחנים) ולא רואה את האדם באמת. משהו מאוד שטוח". התלמיד המוערך מדומה ל"בורג קטן במערכת"; "מוצר שבודקים לפי איך שהוא נראה לעין ולא לפי תכולתו".

המורה המעריך, כתבו תלמידים, הוא גם כמו "מציל בים, כי הוא אומר מי יוצא מהמים ומי יכול להישאר". והתלמיד המוערך הוא כמו "נאשם, כי אם הוא הצליח הוא זכאי, ואם הוא נכשל הוא אשם".

המורה המעריך הוא גם כמו "צופה שמחפש נתונים על מישוהו מסוים ומביע את יחסו כלפיו". התלמיד המוערך הוא כמו "חיה שמסתכלים עליה בגן החיות ובוחנים אותה מכל הכיוונים"; "ליצן חצר שכולם מביעים דעה לגביו".

כאשר התחום המטפורי נגע בעולם החי והצומח ובעולם הטכני, מצאנו שרוב המטפורות הביעו את עוצמת השולט לעומת חולשת הנשלט. אך היו גם ביטויים שהצביעו על חולשת המורה במערכת. למשל, המורה המעריך משול ל"נמלה שצריכה למלא תפקיד במערכת בלי לחשוב יותר מדי"; "דובוט, כי הוא פועל על פי מה שאומרים לו ולא מתייחס לגורמים יוצאי דופן המשפיעים על מי שהוא מעריך"; "חייל שחמט החייב ללכת לפי החוקים המוכתבים ולא יכול לסטות מהכללים".

אך חולשת המורה המעריך אינה מחזקת בהכרח את התלמידים המוערכים. התלמיד המוערך הוא כמו "עכבר במבוך – קצת חסר אונים אבל בסופו של דבר מסתגל בלית ברירה"; "נמלה ששורפים אותה תחת זכוכית מגדלת"; "חתול הנרדף על ידי הכלב והחתול, ותמיד מנסה להתחבב על הכלב"; "עכבר. התלמיד מרגיש לפעמים שהמורה רודף אחריו".

בהקשרים מטפוריים אלה, המבחנים הם כמו "זכוכית מט, כי מבחנים לא משקפים שום דבר"; "מכשול"; "סרט אימה (כי זה מותח ומלחיץ נורא)"; "סיוט"; "שטיפת מוח (כי כשיש מבחן אתה שוכח מהכול ומתייחס רק למבחן)". וגם "אתגר (כי הוא בוחן אותנו וזה מראה מי אנחנו)". הציונים תוארו כ"דבר מפתיע (כי אם אקבל ציונים חלשים לא אצליח בחיים)"; "מגדת עתידות (כי

שלהם בלימודים. הם גם ביטאו את הצורך בכך משום ש"תלמידים חושבים אחרת ממורים". לעומתם, כ-20% מהתלמידים סברו שתלמידים עלולים להיות לא אמינים דיים בהערכה עצמית.

הפער בין עמדת התלמידים, כפי שבוטאה בשאלה הישירה ובבטיחות המטפוריים, מעניין אך צפוי, שכן מטפורות נובעות מהתנסויות אישיות, והתלמידים שחקרנו לא התנסו בהערכה עצמית ובתהליכי הוראה ולמידה שהיא קשורה אליהם.

להאיר את ההערכה

מטפורות המתארות הערכה ככלי שליטה, "כלי מדידה" או "מחיאית כפיים בסוף ההצגה", הן הרוב המכריע, יותר מ-60%, מהמטפורות שהוצעו להערכה. מטפורות אלה שייכות לסוג ההערכה הראשון-הערכה של למידה, גישה שמרנית ואינטרס טכני, שבהם הערכה נעשית באופן סמכותי ולצורכי מיון והשמה.

כ-30% מהמטפורות כגון - הערכה היא "פיגומים של בניין"; "אבחון רפואי"; "שיחה" - שייכות לפי המיון שלנו להערכה לשם למידה, לגישה הליברלית-דיאלוגית ולאינטרס המעשי-קשורת, שבהם הערכה נעשית בשיתוף עם המוערכים ולמען יעדים מוסכמים.

רק כ-5% מהמטפורות משקפים התייחסות להערכה שמקורה בתלמיד עצמו - הערכה כ"מראה משקפת"; "יין המשתבח עם הזמן" וכדומה. אפשר לשייך את המטפורות האלה להערכה בלמידה, לגישה דמוקרטית ולאינטרס המשהחר, שבהם הערכה מיועדת לשיתוף ולהעצמה של המוערכים.

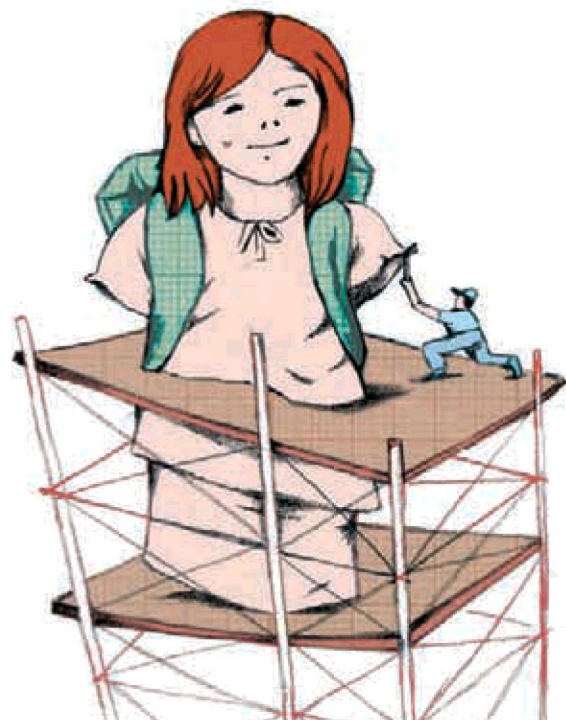
חלוקת המטפורות של התלמידים לשלוש הטיפולוגיות של המומחים אפשרה לנו להעמיק ולהרחיב את המשגת ההערכה. הטיפולוגיות הללו מתייחסות לממדים ההכרתיים, החברתיים והארגוניים של ההערכה, ומתעלמות מן הממדים הרגשיים והחוויתיים שלה. ברוח אמירה של תלמיד ש"תלמיד שמעריכים אותו הוא כמו עץ שמשקים אותו בהרבה מים אך הוא נמצא במקום יחסית מוצל, ולכן אין לו מספיק שמש", נטען כאן כי משמעויות ההערכה עדיין מוצלות וכי יש להאיר אותן בעזרת הקשבה פתוחה וכנה לקולות החסרים - לתלמידים.



פרופ' תמר ליון היא מרצה בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב

כלי ללמידה עצמית, להעצמה אישית וחברתית. דוגמאות בודדות תיארו אותה כ"קול פנימי שאומר לך איך להשתפר. אתה יכול להקשיב לו או יכול להתעלם ממנו"; "מראה המשקפת עבורך את דמותך ואת הצורה שבה למדת"; "תהליך של ביקורת ושיפוט עצמי". התלמיד המוערך, לפי מטפורות נרדיות אלה, הוא כמו "יין שמשתבח עם הזמן"; "אדם שמכבדים אותו ושעשה כנראה דברים מוצלחים כדי שיכבדו אותו".

למרות מיעוט המטפורות שהצביעו על הערכה כלמידה, על השיבותה של הערכה עצמית בתהליך הלמידה, התשובה של 80% מן התלמידים לשאלות ישירות ששאלנו הייתה שהם סבורים שלתלמידים יש יכולת להעריך את עצמם, כיוון שהם מכירים את יכולותיהם ואת מידת ההשקעה



מקורות:

- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a Pluralistic Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge. Evaluation in Education and Human Services. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers, pp. 329-.
- Boud, D. (1995). Enhancing Learning through Self Assessment. London: Kogan Page.
- Corbett, D. & Wilson, B. (1995). 'Make a Difference With, Not For, Students: A Plea to Researchers and Reformers'. Educational Researcher 24(5), pp. 12-17.
- Earl, L. M., & Katz, S. (2006). Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning. Winnipeg: Manitoba Education, Citizenship and Youth.
- Fisher, D. L., Waldrup, B. G., & Dorman, J. P. (2005, April). Student Perceptions of Assessment: Development and Validation of a Questionnaire. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Gibbs, G. (1992). Assessing More Students, Teaching more students. No. 4. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development.
- Habermas, J. (1987). Knowledge and Human Interests. Trans. Shapiro, J. London: Polity Press. First published in German, 1968, Suhrkamp Verlag.
- Levin, B. (2000). 'Putting Students at the Center of Educational Reform'. Journal of Educational Change 1, pp. 155-172.
- Levin, T. & Kaner, H. (2007). High-School Student Views on Classroom Assessment Practices. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago.
- Levin, T. (2006). Feeling 'with' but actually being 'without' -The Relationships among Curriculum Planning, Standards and Evaluation. 2nd National Conference on Curriculum Planning in the Era of Standards, Beit Berl College in collaboration with IAACS Israel. Beit Berl, Israel.
- Levin, T. (2002). 'Stability and Change in Curricular Evaluation'. Studies in Educational Evaluation 28, pp. 133-.
- Mitra, D. L. (2004). 'The Significance of Students: Can Increasing "Student Voice" in Schools Lead to Gains in Youth Development?'. Teachers College Record 106(4), pp. 651688-.
- Nevo, D. (2001). 'School Evaluation: Internal or External'. Studies in Educational Evaluation, vol. 27(2), 2001.
- Sambell, K., McDowell, L. & Brown, S. (1997). 'But is it Fair?: An Exploratory Study of Student Perceptions of the Consequential Validity of Assessment'. Studies in Educational Evaluation, 23, pp. 349-371.
- Shuell, T. J. (1996). 'Teaching and Learning in a Classroom Context'. In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), Handbook of educational psychology. New York: Macmillan, pp. 726-764.