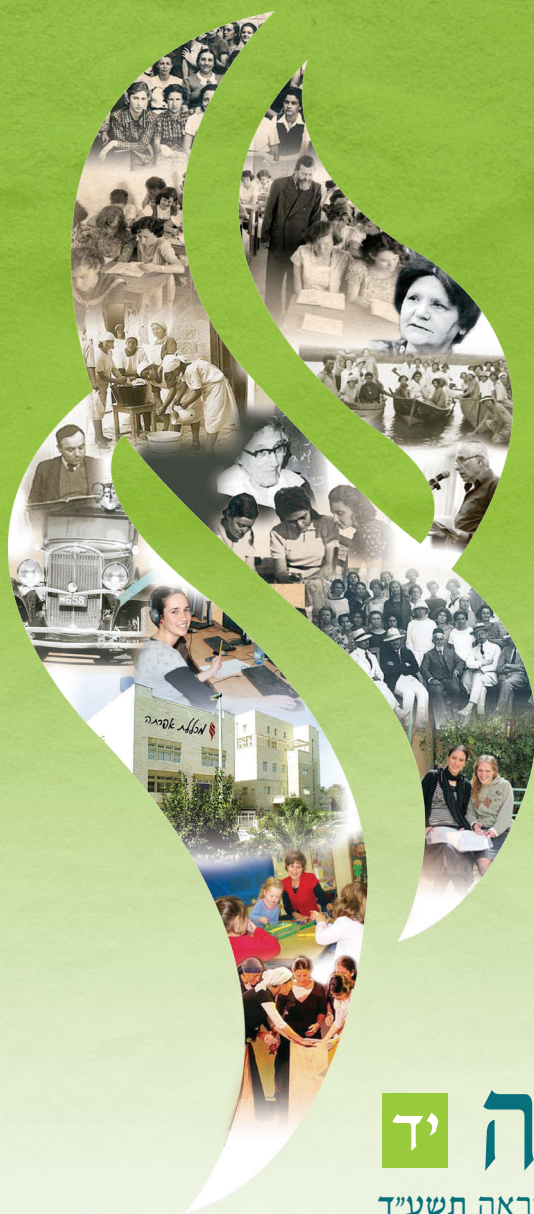




השעה
הפרטנית
בבתי הספר
במדינת ישראל
ויצירת 'מעגל'
הערכה' —

המורה
כמעריך וכמועריך
ירון זילברשטיין

תדפיס מתוך:

יד דרך אפרתה

ביטאון המכללה בנושאי חינוך והוראה תשע"ד



המכללה האקדמית לחינוך
תשעים שנות הכשרת מורים

הוצאת אפרתה

מיסודה של מכללת אפרתה

אמונה-אפרתה - המכללה האקדמית לחינוך ולאמנויות

מסת"ב: 6-13-7234-965-978



כל הזכויות שמורות להוצאת אפרתה
מיסודה של מכללת אפרתה,

רח' בן יפונה 17

ת"ד 10263 ירושלים 9110201

טל' 02-6717744, פקס' 02-6738660

דוא"ל efrata@macam.ac.il

עיצוב והפקה: **שילה • ברכץ** בית אל
טל' 02-9973875, פקס' 02-9971022, shilo_b@netvision.net.il

תוכן העניינים

9	פתח דבר
13	ציון עוקשי תפילת קבע ממוסדת – דרך חינוכית המעצבת אומה
33	אסתי בן מנחם-תאומים ללמוד תורה ביחידות או ללמוד תורה בחברותא? בחינת השאלה בטקסטים של חכמי ישראל במהלך הדורות
49	נגה בינג 'חנוך לנער על פי דרכו' – עיון בהגותו של האדמו"ר מסלונים
75	ישראל רוזנסון תלמיד מתחפש, מורה מחפש – מסה קצרה על תחפושות ועל חינוך
83	יוסי שפנייר עטרה של חינוך בצפונה של ירושלים בימים של טרום מדינה סיפורה של לאה גולוביצקי, מורה ומחנכת בעטרות
103	נעמה קידר-לוי מעורבות הספרייה בתהליך החינוכי-לימודי במכללה
121	אביבה סטניסלבסקי הזמר העברי ככלי לחוויה בחינוך
141	דסי שטיינר מדע בסיפורי ילדים או: קוץ נוסף בקוצים של פודי הקיפוד
157	מאירה פיין ז"ל ציורים של ילדים להורים גרושים
169	אביגיל פרידמן מה בין אווירת כיתה ללמידה?
193	ירון זילברשטיין השעה הפרטנית בבתי הספר במדינת ישראל ויצירת 'מעגל הערכה' – המורה כמעריך וכמועריך
203	לין גנסר ופול שרל-פוקס קשיים בהערכת תפקוד קוגניטיבי-חינוכי של תלמידים מהעדה האתיופית
217	אילנה כלב-ברקוביץ תכנית להכשרת מורים אל מול אתגרי השעה חינוך על-יסודי – מיפוי צרכים ודרכי התמודדות
235	אילנה כלב-ברקוביץ התמודדות עם בעיות משמעת – ציר מרכזי בעבודת ההוראה

עריכה לשונית
ד"ר סיגלית רוזמריין
חנה פורטגנג
מזכירת המערכת
שלומית זמיר

רשימת המחברים המשתתפים בקובץ

מכללת אפרתה	ד"ר אסתי בן מנחם-תאומים
אוניברסיטת בן-גוריון	נגה בינג
מכללת אפרתה	ד"ר אילנה כלב-ברקוביץ
מכללת אפרתה	ד"ר ליין גנסר
מכללת חמדת-הדרום	ד"ר ירון זילברשטיין
מכללת אפרתה	ד"ר אביבה סטניסלבסקי
מכללת אפרתה	ד"ר ציון עוקשי
מכללת אפרתה	מאירה פיין ז"ל
מכללת אפרתה	ד"ר אביגיל פרידמן
מכללת אפרתה	נעמה קידר-לוי
מכללת אפרתה	פרופ' ישראל רוזנסון
מכללת אפרתה	דסי שטיינר
מכללת אפרתה	ד"ר יוסי שפנייר
מכללת אפרתה	ד"ר פול שרל-פוקס

השעה הפרטנית בבתי הספר במדינת ישראל ויצירת 'מעגל הערכה' – המורה כמעריך וכמוערך ירון זילברשטיין

רקע

מאמר זה יעסוק בחשיבותו של מרכיב ההערכה והמדידה, בהיבט של מתן חוות דעת מהמורה לתלמידיו,¹ במסגרת מרכיבי ההוראה השונים בעבודתו של המורה בבית הספר. תכניות 'אופק חדש' וכן 'עוז לתמורה' כוללות בתוכן מרכיב של שעות פרטניות. בשעות אלה יש להקדיש פרק זמן משמעותי להליכי הערכה של התלמיד הבודד על ידי מודל 'הערכה מעצבת רציפה', וכפי שיוסבר בהמשך. על ידי הפעלת מודל זה בהיקף זמן משמעותי, תיהפך ההערכה לחלק מהותי ואינטגרלי מתפקידיו של המורה בכיתה. בכך היא תסייע גם למורה וגם לתלמיד להעלות את רמת הקשר הבינאישי ביניהם, ותתרום תרומה משמעותית למעמדו של המורה בעיני תלמידיו ובעיני עצמו. ידוע כי תהליכי הערכה יוצרים חרדות אצל התלמידים² ולכן מטרתו של הליך ההערכה המוצע הנו יצירת דו-שיח של הערכה, מתוך מעגל של 'מעריך-מוערך', וראו בהמשך.

מעמדו של המורה במערכת החינוך במדינת ישראל

מעמדו של המורה ידע במהלך השנים עליות ומורדות,³ אך דומה שבשנים האחרונות עומד המורה בפני אתגר קשה ומורכב מאין כמותו. בתקופה זו המכונה 'עידן הידע', המידע והידע מתפתחים ומשתנים במהירות רבה ובהיקף נרחב⁴ עם ריבוי אמצעי המידע השונים, ובמרכזם השימוש ההולך וגובר במרשתת, מאבד המורה את מעמדו כספק ידע מוביל, בעיני תלמידיו ובעיני עצמו. את מאגרי המידע במרשתת ניתן לחלק לשני תחומים: מאגרי מידע כלליים, ומאגרי מידע של תכניות לימודים.

1. פרידמן, 2005, עמ' 30.

2. בירנבאום, 1999, עמ' 373.

3. רינות, תשמ"ב, עמ' 5-11.

4. בירנבאום, 1999, עמ' 369.

בתחום הראשון מוצאים התלמידים במרשתת מאגרי מידע אדירי-ממדים וזמינים לכל נושא, בכל תחום ובכל שפה. אם בעבר היה התלמיד נזקק למורה לשם מידע כל שהוא על אירוע היסטורי, יצירה ספרותית, גיאוגרפיה של מדינה וכדומה, כיום כניסה לאחד מאתרי החיפוש תניב שפע של מקורות בתחום המבוקש. מיותר לציין כי המורה, ולו המוכשר ביותר, איננו יכול להתמודד בידענותיו אל מול מאגרים אלה, ומעמדו כבעל פרופסיה בתחום הידע נשחק בהתמדה. בנוסף לכך, בניגוד לתחום ההוראה האקדמית שבה ניתן למרצה חופש מסוים להרצות את חידושיו שלו בתחום מחקרו, הרי שכאן כבול המורה בבית הספר לתכנית הלימודים המוכתבת לו על ידי בית הספר ומשרד החינוך.

בתחום השני, תחום תכניות הלימודים, אפשר למצוא כיום במרשתת מערכי שיעור מוכנים, דוגמאות לשאלות ופתרונות במקצועות שונים (כל בחינות הבגרות), ואף מצגות בתחומי לימוד שונים. לעתים אף המורה בעצמו נעזר בחומרים אלה על מנת לבנות את מערכי שיעוריו. בעקבות כך ובשל שיטת ההערכה הנהוגה כיום במערכת החינוך (שבה נעסוק בהמשך) נוצרת תחושה של 'בית חרושת לציונים', הקיימת בתיכונים רבים בישראל.

התלמיד חש שהוא מעין 'פועל ייצור' שתפקידו לקבל חומר גלם מהמורה, ולהפוך אותו לכלל ציון בתעודה. תחושה זו גורמת לצמיחת תרבות של 'חכמת היבחנות'⁵ והתמקצעות, והופכת את החומר הלימודי לדבר שיש ללמודו, לקבל בו ציון מקסימלי, ולהשליך אותו מקו הייצור כדי לפנות מקום לחומר הבא. 'התלמיד לומד לקראת המבחן, והמורה מלמד לקראת המבחן...', כדבריו של לורנץ.⁶

תפקידו של המורה בבית חרושת זה מסתכם באספקת החומר הגולמי לכיתתו, בהפיכתו לקל לעיכול ולעיבוד, ובהפעלת שיטור ומשמעת בכיתה.⁷ הגדרת תפקיד זו מצמצמת את השפעתו של המורה בכיתה ומייתרת את מעמדו.⁸ התלמידים הטובים רואים במורה ובבית הספר סוג של הפרעה,⁹ מכיוון שביכולתם ללמוד בעצמם את החומר מתוך מאגרים ממוחשבים ובסיועם של מורים פרטיים ולהיבחן עליו. תלמידים רבים מייחלים ליום שבו חומר הלימודים יגיע לביתם, וחברים-מורים מקוונים יסייעו להם בתרגול ובשינון החומר. כך נשאר המורה עם שכבה מצומצמת של תלמידים הרואה בו ספק של חומר, ובכך מתמצה כל חשיבותו של המורה בעיני תלמידיו ובעיני עצמו.

5. בירנבאום, 1997, עמ' 195-198.

6. הובא אצל יונגויט, תשנ"ב, עמ' 18.

7. ראו אצל רוג'רס, 1973, עמ' 29.

8. מלאך פיינס, 1984, עמ' 62.

9. ק"ג הרן, 1990, עמ' 20-21.

בסוג מערכת קשרים זו הקיימת כיום בין מורה לתלמיד מצמצם המורה את כל תפקידו לשמש כספק של חומר הלימודים לתלמידיו. בכך מוותר המורה על אלמנטים נוספים הנובעים מכך שהיושבים בכיתתו אינם יצורים דוממים אלא בני אדם, בעלי מגוון של יכולות קוגניטיביות ורגשיות. דומה כי מכך שבמהותו הוא איננו חש כפועל ייצור, נובעות רוב תחושות התסכול של המורה. תחושות אלה גורמות לרצון להתרחק מתלמידיו גם מבחינה פיזית וגם מבחינה רגשית ומעמיקות את ערעור מעמדו של המורה בכיתתו.¹⁰

היות שהמורה איננו עוד ספק המידע המרכזי של תלמידיו, עליו לפתח בקרבו יכולות שונות לחלוטין, בתחום שונה, תחום ההערכה. נושא ההערכה המתבסס על הקשר הבינאישי 'מורה-תלמיד' איננו בא לידי ביטוי בעולם האלקטרוני שהתלמידים חשופים אליו, ואין בנמצא מאגר אלקטרוני כל שהוא המסוגל לתת מענה בתחום זה. לכן על המורה לחזור וליטול על עצמו בצמוד לתפקיד ההוראה¹¹ גם את תפקיד הערכת התלמידים (על כל היבטיו), ולהפוך אותו לחלק משמעותי בהגדרת תפקידו.

בשנת 2008 נחתם לראשונה הסכם 'אופק חדש' למורי בתי הספר היסודיים במדינת ישראל, ובשנת 2011 נחתם הסכם 'עוז לתמורה' עם מורי בתי הספר התיכוניים. בין מרכיביהם של הסכמים אלו (שיש לדון בהם באופן נפרד), מצויה גם שעה פרטנית, שבמסגרתה אמור המורה להיפגש עם תלמיד בודד או עם קבוצה מצומצמת של תלמידים למטרות חינוכיות. דומה כי על המורה להקצות חלק משמעותי של שעה פרטנית זו להיבטי הערכה כלפי תלמידיו, כפי שנראה בהמשך.

היבטי הערכה ומדידה בבית הספר ומודל 'הערכה מעצבת רציפה'

במהלך מאות שנים הליך הערכת הידע היה חלק בלתי נפרד מעבודתו של המורה בבית הספר.¹² החל משנות העשרים של המאה הקודמת הופיעו לראשונה בארה"ב מבחנים 'מודרניים', שפותחו באופן מדעי, ויועדו להשגת דיוק מקסימאלי בתוצאות מדידותיהם.¹³ פיתוחם של מבחנים אלו יצר פערים בין תחום ההוראה ובין תחום ההערכה והמדידה. האחרון הפך לתחום עצמאי שמומחים בתחומי הסטטיסטיקה ואחרים משמשים בו, וכך נוצר נתק בין הליך ההוראה בבית הספר לבין הליך ההערכה והמדידה.

10. מלאך פיינס, 1984, עמ' 91.

11. פרידמן, 2005, עמ' 89.

12. לוי, 1974, עמ' 11.

13. שם, עמ' 15.

מתחילת שנות השמונים חל בארצות הברית שינוי ביחס למבחנים הרב בִּרְרתיים.¹⁴ הפיכתם של מבחנים אלה לתעשייה חיצונית ומסחרית וניתוקם מצרכי השטח גרמו להדגשת הצורך בבניית סוגי הערכה נוספים, ובהפיכת תהליך ההערכה לחלק אינטגרלי מהליך ההוראה בבית הספר. מכאן עלה הצורך לעצב כלי הערכה מגוונים, שיענו על הצרכים השונים שעליהם לבדוק. שם הגג לכל אותם סוגי הערכה מגוונים הנו 'הערכה חלופית'.¹⁵ יש לציין כי בישראל המבחן הרב-בִּרְרתי לא הפך מעולם לכלי הערכה בלעדי ומרכזי, אך התחזקות מעמדו גרמה להחלשת מעמדו של המבחן הפתוח.¹⁶

כיום ברוב מוסדות הלימוד במדינת ישראל מתקיים לאורך השנים תהליך למידה דו שלבי, וזאת בנפרד מבחינות הבגרות שלהן יש להקדיש דיון עצמאי.¹⁷ השלב הראשון כולל את הוראת החומר הנלמד בכיתה (באמצעים שונים), ואילו השלב השני כולל הליך הערכה בדמות שאלון פתוח או סגור. במהלך השלישי או המחצית נערכים מבחן אחד או מספר מבחנים. הציונים משוקללים לציון אחד הניתן לתלמיד בתעודת השלישי או המחצית. יש לציין כי לעתים משוקללים לציון זה מרכיבים נוספים כגון הקשבה, השתתפות פעילה וכיו"ב, אך התלמיד יודע שההערכה בעיקרה מבוססת על ציוניו במבחנים, וחלק מהמורים אף מזהה את מושג ההערכה עם ציוני המבחנים בלבד.¹⁸

להליך הערכה המתבצע על ידי שקלול ציונים יתרונות וחסרונות, אך דומה שהחיסרון המרכזי הוא שציוניו של התלמיד מושווים באופן ישיר לשאר תלמידי הכיתה, וכך גם אם המורה לא התכוון לכך הופכים לציונים המעוגנים בנורמה.¹⁹ מכאן שאם התלמיד קיבל ציון גבוה, הרי שהוא מסתפק בכך.

בנוסף לכך מאבד התלמיד את התובנה שהמורה יכול לסייע לו בהתקדמותו האישית, בדומה לדבריו של רבי עקיבא עם פטירתו של רבו, רבי אליעזר בן הורקנוס: "...חלץ רבי עקיבא לפניו את שתי ידיו, והיה מכה על לבו והדם שותת, וכך היה אומר, רבי רבי, רכב ישראל ופרשיו, הרבה מעות יש לי ואין שולחני להרצותן" (מסכת שמחות ט, ב). מהתבטאות זו עולה כי עיקר חשיבותו של המורה הוא דווקא בבירור המתמיד והרציף של איכות הלמידה של התלמיד.

14. בירנבאום, 1997, עמ' 22-23.

15. בירנבאום, 1997, עמ' 24.

16. לוי, 1974, עמ' 15-16.

17. הן בישראל - אור, 1963, והן במדינות העולם - פרידמן וכן גלים, 1996.

18. זילברשטיין, תשנ"ב, עמ' 5.

19. בירנבאום, 1997, עמ' 36-37.

דומה כי מפתח מרכזי לשינוי במעמדו של המורה במערכת החינוך הוא הדגשת החשיבות של הליך ההערכה בבית הספר, ומעבר ממודל של הערכה מסכמת להערכה מעצבת רציפה.²⁰ על פי מודל זה ההערכה תבוצע בצורה רציפה לאורך כל תקופת הלימודים, כך שתיווצר אינטגרציה מלאה בין המורה כמלמד ובין המורה כמעריך. תפקידה המרכזי של הערכה זו יהיה להעריך את יכולותיו השונות של הלומד בכל שלב משלבי הלמידה. בנוסף לכך ביצוע ההערכה אמור לשכלל את ארגון הכלים של הלומד בכלים נוספים שילוו אותו לשלב הלמידה הבא.

הידיעה כי במתן ההערכה אנו מתכווננים כבר לשלב הבא מציגה את ההערכה כחלק מתהליך החיים הנמשך והמתקדם, ומציבה את התלמיד ואת מעריכו במערכת יחסים קבועה שבה עליהם להתקדם בכל עת. יש לציין כי גם בעקרון התשובה במקורות היהדות העיקר עומד על קבלתו של האדם לשנות את מעשיו בהמשך, ולא על התבוססות במעשיו בעבר. העבר, במקרה זה, משמש ככלי לימוד לביצוע שינויים בעתיד. אפשר לראות זאת למשל בדבריו של הרב א"י קוק (תשנ"ב, עמ' צו):

יסוד התשובה צריך לעולם להיות מונח על התיקון של להבא. ובתחילה לא ישים כל כך לעקר מעכב את דבר העבר, כי אם יבוא מיד לעסוק בתקון העבר ימצא מניעות רבות ויהיו דרכי התשובה וקרכת ה' קשים לפניו. אבל בהיותו עסוק באת לתקן את מעשיו, הדבר מובטח שאז יעזרוהו מן השמים גם כן על תקנת העבר.

בנוסף לכך חלק מהביקורת שהשמיעו חוקרים שונים כנגד שיטת ההערכה הפסיכומטרית הייתה העובדה שהמטלות השונות לא היו קשורות לחייהם של הנבחנים, ודימו בעיות שאינן נפוצות או אינן קיימות כלל במהלך החיים.²¹ לכן יש למצוא את המשקל הראוי לשאלת הנצחית של התלמיד 'למה זה טוב לי בחיים?'. משקל זה יהפוך לזרז בהפיכת כל המקצועות בבית הספר למקצועות הנכונים גם לחייו האישיים של התלמיד. זאת על ידי קישור מתמיד דרך הליך ההערכה, לחיי היום יום בכלל ולחיי האישיים של התלמיד ושל הכיתה כקבוצה חברתית בפרט. דוגמאות טובות לכך ניתן לראות בתרגול במקצוע ההיסטוריה על ידי הערכת מבצע 'ענבי זעם',²² בתרגול במקצוע הגיאומטריה על ידי תכנון 'חדר חלומותיי',²³ ועוד.

כאן עסקנו ברובד הלימודי, אך ברור שהדברים באים לידי ביטוי גם ברובד הרגשי והחברתי של התלמיד כמפורט בהמשך.

20. נבו, 1968 עמ' 429-430; בירנבאום, 1997, עמ' 34.

21. לוי, 1974, עמ' 15-17.

22. בירנבאום, 1999, עמ' 95-110.

23. בירנבאום, 1999, עמ' 163-193.

הליך ההערכה המוצע

הליך ההערכה המעצבת יחל כחודש לאחר פתיחת שנת הלימודים ובמהלכו ייפגש כל מורה עם התלמידים לפגישות אישיות. פגישות אלו יתבצעו במסגרת מערכת השעות הפרטניות. בפגישה זו תיערך הכרות עם התלמיד ובמהלכה יספר התלמיד על עצמו, על משפחתו, על תחביביו, על חוויות מבית הספר ועל ציפיות להמשך. המורה ימסור לתלמיד את הערכתו בשלב זה של לימודיו, וההערכה תכלול שלושה מרכיבים: רגשי, חברתי ולימודי. חשוב להדגיש כי הסדר הנו עקרוני ובא להבהיר לתלמיד כי בית הספר הנו בראש ובראשונה מסגרת המייחסת חשיבות לעולמו האישי של כל תלמיד.

מטרת העל של הפגישה תהיה פיתוח יכולת הקשבה בין המורה לתלמיד, תוך יצירת 'יחס חיובי בלתי פונקציונאלי' כדברי ק' רוג'רס,²⁴ ומתן משוב יעיל ואפקטיבי לתלמיד. במהלך הפגישה על המורה לצאת מעולם התוויות החברתיות שהדביק לתלמידים (נחמה החרשנית', 'משה המופרע' וכדומה), ולהתרכז בהקשבה לתלמיד ולצרכיו השונים.²⁵ על המורה לנסות ולאפיין נקודות כשל מרכזיות של התלמיד, ולפעול לתיקונן על ידי התלמיד עצמו. לכך נדרשת יכולת רפלקטיבית גם מצדו של התלמיד,²⁶ ועל המורה לפתח יכולת זו בקרב תלמידיו.

ככלל עדיפות לפגישות קצרות ותכופות על פגישות ממצות יותר אך בתדירות נמוכה. לעקרון הרצף כאן יש חשיבות מרובה בשל העובדה שהוא יוצר אצל התלמיד את התחושה כי המורה נמצא עמו בכל נקודה של זמן. לכן עדיף להתמקד בפגישה קצרה בהיבטים מסוימים ולהקדיש את הפגישה הבאה להיבטים נוספים. בכל מקרה יש לשמור על מסגרת הזמן המוקצבת לפגישה ולנטרל גורמי הפרעה שונים.²⁷

מהבחינה הרגשית על המורה לשקף לתלמיד את הדרך שבה התלמיד מביע את רגשותיו בבית הספר; האם הוא בא בשמחה או בכעס, כיצד הוא מקבל דברים שנאמרים לו וכדומה. חשוב להדגיש כי המורה איננו איש מקצוע או מאבחן מוסמך (ואף אין לשאוף לכך). ההערכה האמורה כאן הנה תוצאה של קשר בינאישי ואמון²⁸ שנוצר בין אדם לאדם, תוך שימוש בכלי האמפתיה וההזדהות. אין להדגיש חולשות של הילד, ובוודאי אין לעורר אצלו תוויות כגון 'אתה אדם כועס', שעשויות להפוך במשך הזמן לתפיסתו של הילד את עצמו.²⁹

24. בנימין, 2008, עמ' 70.

25. בירנבאום, 1997, עמ' 202.

26. בירנבאום, 1999, עמ' 276.

27. בנימין, 2008, עמ' 37-38.

28. רוג'רס, 1973, עמ' 81.

29. ראו שפירא ובן-אליעזר, 1989, עמ' 83-88.

עם זאת במידת הצורך יש להצביע על דרכי התנהגות שאינן מקובלות גם אם אינן נוגעות לתקנון בית הספר – כעס בלתי נשלט וכו'. גם כאן יש לנסות להגיע למצב שבו הילד מכיר בהתנהגות לא תקינה זו ומנסה בעצמו למצוא דרכים לשנותה.

מהבחינה החברתית יש לשקף לתלמיד את מצבו בכיתה, לעודד אותו למציאת חברים נוספים, ואם קיימים יחסים בעייתיים בעיני המורה בין התלמיד לתלמידים נוספים, עליו לשקף לתלמיד גם מציאות זו. ייתכן שהדבר יתקבל אצל התלמיד בתחושה שיש מי שמתערב בענייניו הפרטיים, אך המסר יהיה שהמורה נוכח בכיתה גם מהבחינה החברתית, ויש לו אמירה משמעותית גם בתחומים אלה. הציפייה היא שלאחר שיקוף מעין זה ירגיש התלמיד בטוח ונכון להתייעץ עם המורה בעניינים חברתיים נוספים, משום שיסמוך על הדיסקרטיות שלו ועל שיקול דעתו.

מבחינה לימודית, יש לשאוף לכך שהתלמיד ישוחח על הקשיים שיש לו במקצוע הנלמד, וינסה להעלות מתוכו את נקודות הכשל שלו. על המורה להימנע מאמירות כלליות כגון 'מתקשה באנגלית' או 'מתקשה בתנ"ך'. יש לנסות ולהבין לעומק מהן נקודות החוזק של התלמיד (ובכך להתחיל כל הליך של הערכה), ובהמשך מה הן הנקודות שעל התלמיד לשפר. לכן המורה צריך לחדד את השימוש בטקסונומיות השונות (של בלום ואחרות),³⁰ במסגרת דרכי ההוראה, ולפי המקצוע שאותו הוא מלמד.

בתום שלב הלימוד המקדים של יחידת הלימוד, על המורה להגדיר לעצמו את הקטגוריות שיש לדעתו ללמד ביחידה זו, ולעצב את דרכי ההערכה והמדידה על פיהן. כך בפגישה האישית (שבמסגרת השעה הפרטנית) יוכל המורה להציג בפני התלמיד את הסיבות לקשיים שהוא חווה, וכיצד אפשר להתגבר עליהם. מיותר לציין שאף כאן יש להתחיל במיומנויות שהתלמיד אכן רכש, ורק בהמשך יש להדגיש את הטעון שיפור. כמו כן יזהה המורה את תחומי האינטליגנציה שבהם התלמיד חזק, ויסייע לו לחזקם.³¹

בנוסף לכך על המורה לקבוע גם מימדים לעצמו, בתחומי ההוראה וההערכה ובכך לשפר את יכולותיו האישיות כמעריך וכמורה.³² תקנים אלה יעילים במיוחד בהערכת הישגים לימודיים, אך בהערכת הרוכד הרגשי והרוכד החברתי על המורה לנקוט בהערכה רספונסיבית.³³

30. בירנבאום, 1997, עמ' 309-320.

31. שם, עמ' 15.

32. שם, עמ' 45-51.

33. הערכה רספונסיבית היא הערכה הקשובה לתהליך שעובר התלמיד ומתאימה את עצמה לתחושות התלמיד ולאירועים שחווה, ללא תלות ביעדים חיצוניים שנקבעו מראש (פרידמן 2005, עמ' 140).

‘מעגל מעריך-מוערך’

בספרות המחקר מובאות תיאוריות רבות לשאלה מדוע חל פיתוח כה נרחב במעמדו של המורה, וכיצד אפשר לשנות מצב זה. בציבור הרחב קיימת התובנה כי מרכיב ההערכה המרכזי ביותר בעבודתו של אדם בכלל ובעבודתו של מורה בפרט הוא סוגיית התגמול הכספי. מכאן ניתן היה להסיק, שאם שכרו של המורה יעלה, הרי שהערכתו העצמית תגדל. עקרון זה בא לידי ביטוי גם בתכניות ‘אופק חדש’ ו-‘עוז לתמורה’, המציגות כערך מרכזי את העלאת שכרו של המורה.

אל מול תובנה זו יש להציב גורם אחר להערכה, והוא ממד המומחיות. אדם שהתמחה בתחום מסוים נתפס כמי שיכול לתת ערך מוסף בתחום זה. אם בעבר מומחיותו של המורה נבעה מרמת ההשכלה שרכש, ומיכולתו להנחילה לתלמידיו, הרי שכיום המורה, שאיננו במסלול מחקרי, יתקשה להגיע לרמת מומחיות גבוהה בתחום הידע. זאת בשונה מחוקר במוסד אקדמי, המהווה לעיתים יצרן ידע משמעותי בתחום.

לכן, ניתן להציע כי על המורה להפוך את עצמו למומחה בתחום ההערכה. תחום ההערכה המוזכר לעיל איננו מצוי במרשתת ובחומרים לימודיים נוספים, והוא מותנה בקשר אישי ורציף בין המעריך למוערך. זו היא הבקעה שעל המורה להתגדר בה. מורה שייתן לתלמידיו הערכות מילוליות וחינוכיות על בסיס גבוה מתוך שיתוף (=assidere=לשבת ליד)³⁴ ורצון לעזור לתלמידיו, יקבל מהם בחזרה משוב אישי גבוה, ויתפתח דו שיח של למידה ביניהם.³⁵ התלמיד יקבל את התחושה כי המורה מכיר אותו ואת צרכיו המיוחדים. וייעזר במורה במיפוי תחומי החוזק והחולשה שלו.

אם התהליך יהיה רציף, גם המורה יקבל הערכה חיובית מהתלמידים על עזרתו ועל כך שהוא אכן מהווה מורה טוב לחיים עצמם. תחושתו של המורה כי אכן הוא מסייע להתקדמות של תלמידים, ותפקידו המרכזי במערכת הבית ספרית יסייעו לו בהערכה עצמית גבוהה יותר, ויגבירו את המוטיבציה האישית ללמד טוב יותר ולהעריך את תלמידיו בצורה מושכלת ואיכותית יותר.³⁶ ‘מעגל מעריך-מוערך’ הוא הדרך שבה הערכת התלמידים על ידי המורה משפיעה גם על הערכתו העצמית של המורה, וחוזר חלילה.

מעגל הערכה זה, הנובע מתוך דגש מרכזי על מרכיב ההערכה בהליך ההוראה, יגרום לשינוי מהותי במעמדו של המורה. תפקידו כבעל ידע בתחום יישאר בעינו, אך ההערכה כלפיו תגדל כמי שיש לו אמירה משמעותית לתלמיד הן בבית הספר והן בחייו האישיים.

34. לוי, 1974, עמ' 17.

35. בירנבאום, 1999, עמ' 370.

36. לוי 1974 עמ' 23; מלאך פיינס 1984, עמ' 90.

סיכום

מעמדו של המורה בפרט ומערכת החינוך בכלל הם חלק מהאתגרים המרכזיים העומדים לפתחה של מדינת ישראל. אם בעבר זכה המורה למעמד ולחשיבות בחברה, הרי שכיום כחלק מתופעות כלליות בחברה הישראלית, וגם כתוצאה מאפקט 'התפוצצות הידע', הפך המורה מנושא מוביל של ידע, לצרכן של ידע הזהה במעמדו לשאר האוכלוסייה, וכן לתלמידיו.

אסור למורה להזניח את מעמדו כבעל ידע ולשאוף לשכללו, אך את הדגש בעבודתו עליו להפנות לאלמנטים של הערכה; הן הערכת ידע והן הערכה אישית וחברתית של תלמידיו, ובכך יעצים את מעמדו ואת חשיבותו במערכת החינוך, ואת חשיבותה של זו בחברה הישראלית. דומה כי מרכיב השעה הפרטנית בתכניות 'אופק חדש' ו'עוז לתמורה' הנה מסגרת הזמן הנכונה והרצויה לביצוע תהליכי הערכה אלו.

רשימת קיצורים וביבליוגרפיה

- אור, 1963 ל' אור 'מהימנותן של בחינות הברגרות', מגמות יב, 1963, עמ' 220-243.
- בירנבאום, 1997 מ' בירנבאום, חלופות בהערכת הישגים, תל אביב 1997.
- בירנבאום, 1999 מ' בירנבאום (עורכת), הערכה מושכלת מתיאוריה למעשה, תל אביב 1999.
- בנימין, 2008 א' בנימין, הריאיון המסייע (תרגמה: י' כפרי), בני ברק 2008.
- הרץ, 1990 ק"ג הרץ, מגבלות החינוך הבית ספרי ואפשרויותיו: מבוא לסוציולוגיה של החינוך (תרגמה: י' אגסי), ירושלים 1990.
- זילברשטיין, תשנ"ב מ' זילברשטיין, 'הערכה כמרכיב מרכזי בתכנון הלימודים ובהוראה', בתוך: הערכה בתכנון לימודים ובהוראה: הפרספקטיבה של המורה, תל אביב תשנ"ב.
- יונגוירט, תשנ"ב א' יונגוירט, 'כמה מושגים שגויים בקשר למהותו של תהליך הערכת ההישגים', בתוך: הערכה בתכנון לימודים ובהוראה: הפרספקטיבה של המורה, מכון מופ"ת תשנ"ב.
- לוי, 1074 א' לוי (עורך), 'פוסטמודרניזם בתחום מבחני הישגים', בתוך: פרקי קריאה בהערכה של תכניות לימודים, תל אביב 1974.
- מלאך פיינס, 1984 א' מלאך פיינס, שחיקה נפשית: מהותה ודרכי התמודדות עמה, תל אביב 1984.

- נבו, 1986 ד' נבו, 'הערכה בחינוך: מהות, תפקידים ושיטות' מגמות יט (4) (1986), עמ' 437-428.
- פרידמן ובן-גלים, 1996 'פרידמן ונ' בן גלים, בחינות הגמר והבגרות במדינות נבחרות: מטרות ודרכי ביצוע, ירושלים 1996.
- פרידמן, 2005 'פרידמן, מדידה והערכה של תכניות חברתיות וחינוכיות, ירושלים 2005.
- קוק, תשנ"ב הראי"ה קוק, אורות התשובה (בעריכת הרצי"ה קוק), ירושלים תשנ"ב.
- רוג'רס, 1973 ק"ג רוג'רס, חופש ללמוד (תרגמה י' שטרנברג), תל אביב 1973.
- רינות, תשמ"ב מ' רינות, 'מעמד המורה בארץ ישראל בפרספקטיבה היסטורית', עיונים בחינוך, 32 (תשמ"ב), עמ' 5-11.
- שפירא ובן-אליעזר, 1989 'שפירא וא' בן אליעזר, יסודות הסוציולוגיה, תל אביב 1989.