

עמדות מורים לאחר התנסות בהערכה מודדת ובהערכה מעצבת

יהודית גרובר סולימן

מבוא

בשנים האחרונות חלה רפורמה מהותית בשיטת הערכת תלמידים בישראל ובעולם, בייחוד בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים. השינוי בצורת ההערכה בא לידי ביטוי במעבר הדרגתי מהערכה מודדת של ציונים להערכה מילולית מעצבת. בעבר היה קשה לדמין בית ספר ללא ציונים, ואילו היום בתי ספר רבים צמצמו את מתן הציונים לכיתות הגבוהות, ויש עלייה מתמדת במספר בתי הספר שמבטלים לגמרי את הציונים ומעריכים את התלמידים באמצעות הערכה מילולית מעצבת בלבד.

השינוי בשיטת ההערכה דורש שינוי תפיסה באשר לתפקידי ההערכה וכן שינויים בהרגלי העבודה. מאחר ששינויים אלו כוללים תוספת של השקעה רבה, אין זה פשוט לגייס את המורים לרפורמה. מעט ידוע על חוויותיהם ועל עמדותיהם של המורים בעניין שינוי זה, והשאפה במחקר זה היא לתאר את הפער בין התאוריה לבין המציאות בשטח.

סקירת ספרות

הערכה היא אחד המושגים המרכזיים המשפיעים על החיים בבית הספר. היא משמשת רכיב דומיננטי במשולש הוראה-למידה-הערכה, המייצג את מרב הפעולות המתקיימות במסגרות החינוכיות.¹ לכן להערכה תפקיד מרכזי הן לקובעי המדיניות הן לכלל המשתתפים בתהליכי ההוראה והאחריות.² המורה הממוצע מקדיש בין שליש לחצי מזמנו המקצועי לפעולות הקשורות בהערכה. כלומר, חלק ניכר מעבודת המורה מוקדש למדידה ולהערכה

1. ג'ונס וטאנר, 2008.

2. בנט וגוטומר, 2009; דניאלסון, 2008; ורדר, 2009.

של מגוון תהליכים ותוצרים הקשורים בלמידה ובהוראה. לצורך ביצוע ראוי של פעולות אלה נדרשים מהמורה ידע, הבנה ומיומנויות ייחודיות בתחום ההערכה.³

על פי לוי, "תמורות בכל תחומי החיים, טלטלות ערכיות וערעור תפיסות רווחות קוראים לנו להתבונן מחדש בכל תהליכי הלמידה וההוראה בבית הספר, ובכלל זה בתהליכי ההערכה, שהתעצמו מאוד בשנים האחרונות".⁴ הערכה בכלל, והערכת הישגים בפרט, היא תחום מורכב שיש לו מגוון היבטים תאורטיים ומעשיים. פעילויות של הערכה פנימית וחיצונית מחלחלות לכל היבטיו של בית הספר ומשפיעות, ישירות ובעקיפין, על מה שהתלמידים לומדים ועל איך שהם לומדים אותו, על מה שהמורים מלמדים ועל איך שהם מלמדים.⁵ על רמת ההישגים של התלמידים ושל המורים, על תרבות בית הספר, על זהותם של התלמידים, על ביטחונם העצמי, על המניעים וההנעה שלהם ללמידה ועל הדימוי המקצועי של המורים. אם כן, בנסיבות מסוימות ההערכה היא שמגדירה את יעדי החינוך, ותוצרי הלוואי שלה הם שמעצבים את התנהגויות המורים והתלמידים.⁶

הנטייה הרווחת היא לראות את השפעותיה החיוביות של ההערכה במונחים של שימוש בממצאיה, של למידה מהם ושל שיפור בעקבותיהם;⁷ אולם להערכה יש פנים נוספות בדמות השפעות שליליות, והן באות לידי ביטוי בעיקר בתקפות ההשלכתית של תוצאות הבחינות, של הערכה ושל מדידה.⁸ מדידה והערכה משפיעות במידה ניכרת על מורים, על תלמידים, על הורים, על בתי ספר ועל רפורמות חינוכיות ומוסדות להכשרת מורים ועומדות במוקד דיון סוער בשדה החינוך.⁹ בעקבות המלצות ועדת דוברת גבר בישראל העיסוק בהערכה שיטתית ומושכלת של הישגי לומדים. בדוח שהפיקה ועדת דוברת נכתב כך: "...נודעת חשיבות מיוחדת למדידה ולהערכה. כלי מדידה אמנים והערכה מקצועית הם קודם כל האמצעי המשמעותי ביותר למורים ולמנהלים בבתי הספר לניהול תהליכים חינוכיים מכווני תוצאות".¹⁰

בחמישים השנים האחרונות חלו התפתחויות בהגדרת המושג הערכה, והן משקפות את התובנות והמשמעויות הרבות של הערכה בחינוך. טיילר הניח את הבסיס לתורת ההערכה החינוכית, התייחס לטבעה השיפוטי של ההערכה והציגה כמתעניינת בהישגים,

3. סטיגנס, 2007.

4. לוי, 2007, עמ' 56.

5. נבו, 2001.

6. לוי, 2007.

7. לוין-רוזלס ולפידות, 2008.

8. שם; בירנבוים, 1997.

9. חן, 2005.

10. דוברת, 2005, עמ' 42.

בתוצאות ובתפוקות אך לא בתהליך.¹¹ לעומתו, קרונבר, סטפליבס ואלקין הציגו את ההערכה כעוסקת בתיאור ולא בשפיטה.¹² הגדרות מאוחרות, כגון אלה של סטייק, גובה ולינקולן ונבו נדרשות הן לרכיב השיפוטי והן לרכיב התיאורי שבהערכה.¹³ לפי נבו, הערכה היא "פעולת איסוף שיטתי של מידע הנוגע לטבעם של מושאי החינוך ולאיותם".¹⁴

נמצא קשר בין פעולות הערכה ובין אוריינות המורה בהערכה לבין הישגי תלמידיו.¹⁵ עוד נמצא כי שיפור איכות פעולות ההערכה של המורה העלה את הציון הממוצע במבחנים סטנדרטים רחבי היקף בערך ב־0.75 סטיית תקן (השווה לארבע נקודות בציון). ונתון זה מצביע על הפוטנציאל העצום של ההערכה בכיתה.¹⁶ נמצאה גם השפעה ניכרת של תפיסות מורים כלפי הוראה, למידה והמקצוע הנלמד על הדרך שבה תתבצע ההוראה, על מה שהתלמידים ילמדו ועל האופן שבו תוערך הלמידה.¹⁷ לדעת לינרזליס ולפידות, ככל שיבינו המורים את משמעות הבחירה בין סוגי ההערכה, יכירו שיטות וסוגיות במדידה והערכה ויידעו להציב מטרות ולבחון אותן – או לפחות להבין את תהליכי הבדיקה שעושים אחרים – כך תגדל שליטתם בתהליכי ההערכה.¹⁸

המחקר והעשייה בתחום ההערכה החינוכית עברו שינויים מרחיקי לכת בגישות, בתפיסות, בתאוריות ובפעולות ההערכה המתקיימות בפועל.¹⁹ גישת המדידה (Measurement), המכונה לעיתים הגישה המודרנית להערכת הישגי לומדים, התפתחה בשנות העשרים של המאה ה־20, לאחר מלחמת העולם הראשונה, עם השתרשות תפיסת הפסיכומטריקה המכונה 'תורת המדידה'. מדידת ההישגים מבוססת על מבחנים אובייקטיביים אחידים לכלל התלמידים, שבהם תשובה נכונה אחת לכל שאלה, ומבחנים אלו, הנכתבים בשיטת רב־ברירה, בוחנים תוצרי למידה ומנותחים בחישובים סטטיסטיים מדויקים. תפיסה זו מפרידה בין שני תהליכים – הוראה והערכה – ומעמיקה את ההפרדה שבין המורים, הממונים על הקניית הידע ועל פיתוח החשיבה, ובין המומחים למדידה, הממונים על ההערכה.²⁰ את גישת ההערכה (Evaluation) פיתחו בשנות החמישים דמויות מפתח, אשר טבעו מושגים מרכזיים והבחנות חדשות ומהותיות בתחום ההערכה החינוכית.²¹ לדוגמה, הוצעה

11. טיילר, 1950; נבו, 2001.

12. קרונבר, 1963; סטפליבס, 1969; אלקין, 1969.

13. סטייק, 1967; גובה ולינקולן, 1981; נבו, 2001.

14. נבו, שם, עמ' 21.

15. וייט, 2009.

16. סטיגנס, 1999.

17. מואיס וריינולדס, 2005.

18. לינרזליס ולפידות, 2008.

19. דווייר, 1998.

20. נבו, 2001.

21. שם.

הבחנה בין מושג המדידה, שהיה מקובל עד העת ההיא, לבין מושג ההערכה. סטפליים וחוקרים אחרים הציעו מגוון גישות למרכיב התיאורי והשיפוטי המצוי בהערכה,²² ובכלל התייחסו להערכה כאל תהליך הקובע את מידת השגתן של מטרות וכאל כלי לאיסוף מידע לצורך קבלת החלטות חינוכיות. הבחנה נוספת שהוצעה היא בין המושג 'הערכה מסכמת' (Summative Evaluation), המשתקפת במתן ציון סופי בסוף התהליך לצורך הסמכה, מיון ובקרה, ובין 'הערכה מעצבת' (Formative Evaluation), המתארת את התהליך בזמן אמת ומאפשרת שינויים ושיפורים תוך כדי ההתרחשות עצמה. באותו הקשר הוגדרו המושגים 'הערכת תוצר' ו'הערכת תהליך', המשקפים את נקודות ההתייחסות בהערכה עצמה. רבים מהעוסקים בהערכת הישגים עוברים כיום מהגישה המסורתית-כמותית – המבוססת כאמור על מבחנים וציונים – לגישה המבוססת על הערכה איכותנית. בהערכה זו מושם דגש לא רק על ההיבט הקוגניטיבי של תהליכי ההוראה והלמידה אלא גם על היבטים אפקטיביים, מוטיבציוניים והתנהגותיים הנכללים במטרות התהליך החינוכי.²³ אחד השינויים הבולטים בעשור האחרון בתחום ההערכה הוא השימוש המוגבר במבחנים קובעים ובמבחנים רחבי היקף (ארציים ובין-לאומיים) לצורך דרישת אחריות של המורים. דרישה זו משקפת את הגישה כי הערכה צריכה לשמש לבחינת המידה שבה בתי ספר ומורים משיגים את היעדים (הציבוריים) המצופים מהם.²⁴ אולם בובזמן הולכת וגוברת ההכרה בחשיבותה של הערכה מגוונת ואותנטית המעצבת את הלמידה ומשתלבת באופן ספירלי בתהליך ההוראה.²⁵

בבתי הספר למיניהם יש רצף: בקצהו האחד תרבות של בחינה, ובקצהו האחר תרבות של הערכה מעצבת, המכונה גם הערכה לשם למידה (להלן: ה"ל"). הערכה זו ממוקדת בלמידה ולא בציון ומכוננת לחשיפת ההבנות של התלמידים ולתיקון במידת הצורך תוך כדי הלמידה. באמצעות ה"ל" הלמידה נהיית גלויה, והמורים עצמם נעשים ללומדים הבוחנים ומעריכים את הוראתם באופן שוטף לשם שיפורה. בו בזמן הם עוזרים לתלמידיהם להיות מורים של עצמם באמצעות הקניית מגוון אסטרטגיות מטה-קוגניטיביות וכן אסטרטגיות של מתן משוב והוראת עמיתים.²⁶ אם כן, נוכל לסכם ולומר שהערכה מודדת היא ציון הקשור בדרך כלל לתוצר הלמידה ומסכם אותו על ידי חישובים אובייקטיביים לצורכי המערכת, ואילו הערכה מעצבת קשורה בדרך כלל לתהליך הלמידה ומכוונת לצורכי התקדמות עיצוב התלמיד.

22. סטפליים, 1969.

23. בירנבוים, 2003; גיפס וסטבורט, 2010.

24. דקר ובולט, 2008.

25. בירנבוים, 1997; דקר ופיס, 2005; סטיגנס, 2008; וולנטה, 2010.

26. בירנבוים, 2018.

מחקרים הראו כי מורים תופסים את ההערכה כבלתי רלוונטית, אף על פי שהם נדרשים לבצעה.²⁷ בראון דיווח על שלושה ממדים שמהם מורכבת תפיסה זו: הערכה מזיקה לתלמיד, התעלמות מתוצאות ההערכה למרות השימוש בה והערכה שאינה מדויקת.²⁸ הספרות מלמדת כי תפיסות ההערכה של מורים קשורות במידה רבה לשימושיהם במגוון סוגי הערכה.²⁹ תפיסות הערכה נמצאו אף קשורות לדרג בית הספר (יסודי לעומת עליוסודי): מורים המלמדים בבתי ספר יסודיים נטו לתפוס את ההערכה כמשמשת לצורכי שיפור הלמידה וההוראה, ואילו המורים בעליוסודי נטו לתפוס את ההערכה כמשמשת לצורכי אחריותיות התלמיד.³⁰ קשר נוסף נמצא בין תפיסות הערכה של מורים לבין הידע שלהם בהערכה ותחושת מסוגלותם להעריך: תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה נמצאה קשורה לתפיסת הרלוונטיות שבהערכה ולתועלת הטמונה בה.³¹

ממצאים דומים דווחו במחקרה האיכותני של ארליך, אשר נערך בבית ספר ניסויי בישראל.³² ארליך בדקה, באמצעות ביטויים מילוליים, מטפוריים וחזותיים, את תפיסותיהן של המורות בעניין משמעות ההערכה ואת תפקידהן כמעריכות. המחקר נערך באמצעות כלים מספר: ריאיון נרטיבי, ריאיון חצי מובנה ושאלות ברירה העוסקות הן בעמדות גלויות הן בעמדות עקיפות הבאות לידי ביטוי גם במטפורות ובציורים. במחקר נמצא כי בהצהרותיהן הגלויות מורות מבטאות לא פעם תפיסות חדשניות, אך מסגירות אמונות שמרניות יותר באמצעות מטפורות או ציורים. עוד נמצאה שונות באופן שבו הן תפסו את תפקידן כמעריכות לבין האופן שבו תפסו את התייחסות בית הספר שבו הן עובדות לעניין ההערכה. נמצאה גם שונות בין המורות לאופן תפיסתן את התייחסות בית הספר לנושא ההערכה, אף על פי שהן עובדות באותו בית ספר.

המורות אווזות בתפיסות מעורבות, כלומר רובן ביטאו יותר מתפיסת עולם אחת. לדוגמה, באשר ליעילות ההערכה טענה אחת המורות כי מטרת ההערכה היא לקדם את התלמידים, אך היא טענה גם שההערכות לרוב אינן מקדמות את התלמידים, ושעיקר מטרתה היא מדידת הישגיהם. גם בדבר הצורך במדידת ההישגים ניכרה אמביוולנטיות אשר ליכולת האובייקטיבית למדוד את מצב התלמידים ואשר לנזק או לתועלת הנגרמים מהמדידה.

בצד השונות הגדולה אותרו כמה היבטים משותפים. ההיבט המשותף הבולט ביותר מצביע על תפיסת המורות את ההערכה כקשורה בעיקר למדידת הישגים ועל תפיסתן

27. בולטרמן'בוס ואחרים, 2003; רקס ונלסון, 2004; בראון, 2003.

28. בראון, שם.

29. בראון, 2009; מקפייל והלברט, 2010.

30. מקפייל והלברט, שם.

31. אייחרוסי, 2009.

32. ארליך, 2008.

את תהליך ההערכה כמנותק מתהליך הלמידה או ההוראה. נוסף על כך, הממצאים מצביעים על חוסר ידע עדכני של המורות בנושאי הערכה ועל היעדר תרבות הערכה מעמיקה של הצוות המוביל את ההערכה בבית הספר. במחקר אף נמצא כי תפיסות ההערכה השונות של המורות קשורות לניסיון החיים שלהן, ומורות שחוו חוויות חיוביות בהערכה כתלמידות, ביטאו תפיסות הערכה תקשורתיות יותר, ואילו מורות שחוו הערכות שליליות נחלקו לשתי קבוצות: מורות ששינו את תפיסת עולמן ומורות שעדיין אוחזות בה. על פי בראון, אחד הקשיים העיקריים בחקר תפיסות מורים כלפי הערכה הוא המבנה המורכב של ההערכה. מבנה זה מאפשר למורים להחזיק בו בזמן כמה תפיסות מנוגדות וסותרות, בלי שתפיסה אחת תערער על זולתה. ייתכן שמצב זה נוצר בשל המטרות המגוונות שיש בהערכה.³³

הרצון של חלק מהמורים בשינוי צורת הערכה נובע לרוב מהמוטיבציה שלהם לקדם את התלמידים באמצעות ההערכה, אך השפעתן של התפיסות והאמונות על שיטות ההערכה רבה עד כדי כך שניסיון לשנותן ללא הטלת ספק ישיר באמונות אלה אינו אפקטיבי. ככל שאמונות אלה משתלבות במבנה התפיסתי הכולל של הפרט, כך יהיה קשה יותר לשנותן.³⁴ לדברי לוין ונבו, תפיסות ואמונות, שלא כמו חומרי למידה ושיטות לימוד, קשה מאוד לשנות, ומורים המעוניינים בשינוי אינם מודעים תמיד לתפיסותיהם.³⁵

תיאור המחקר

המחקר בחן את עמדותיהם של מורים כלפי הערכה מודדת והערכה מעצבת. ייחודיותו של המחקר באוכלוסיית המחקר ובהתמקדות בשתי צורות משוב, מספרית ומילולית, ובהכרעת ההעדפה האישית בין שתי השיטות. ייחודיות זו מהותית, שכן מרבית המחקרים העוסקים בתפיסות מורים כלפי הערכה נעשו בחוץ לארץ. המילטון ועמיתיו מצאו כי יש הבדלים ניכרים בתפיסותיהם של מורים כלפי הערכה בין מדינות שונות, שיש להן מערכת חינוך שונה.³⁶ ומכאן נובעת ההנחה שיש חשיבות למחקר בדבר תפיסותיהם של מורים בישראל. המחקרים שנעשו בארץ מתייחסים לעניין ההערכה בכלל; בהגדרת הערכה נכללות מגוון צורות של מושאי הערכה (הערכה חלופית) ומגוון צורות של משוב הניתן

33. בראון, 2008.

34. הרגריינס ושיירלי, 2009; פאירס, 1992; טיירני, 2006.

35. לוין ונבו, 2000.

36. המילטון ואחרים, 2007.

לתלמידים. מחקר זה עוסק אך ורק בעמדות המורים כלפי המשוב הניתן לתלמיד, על פי ההבחנה בין הערכה מספרית מודדת לבין הערכה מילולית מעצבת.

הוזכר לעיל כי יש השפעה ישירה של ההתנסות האישית בהערכה של העמדה כלפיה, וכן צוין הקושי בשינוי התפיסות. כל המורים שהשתתפו במחקר זה התנסו בפועל בשתי צורות ההערכה, וכולם עשו שינוי במהלך עבודתם מהערכה מודדת להערכה מעצבת. לויזרד חקרה את תפיסותיהם הכלליות של מורים מתחילים כלפי הערכת הישגי הילומדים,³⁷ אולם במחקר זה יש לכל המורים ניסיון של שלוש שנים לפחות. המחקרים מצביעים על אמביוולנטיות בעמדות המורים כלפי הערכה ועל פערים וסתירות בין העמדות הגלויות לעמדות הסמויות, ולכן נדרשה במחקר זה הכרעה בדבר השיטה המועדפת, המביאה בחשבון את היתרונות והחסרונות שבכל אחת מהשיטות.

מטרת המחקר היא לבדוק את עמדתם של המורים כלפי הערכת תלמידים לאחר שהתנסו בשתי צורות ההערכה, מתוך ראייה כללית של צורכי המערך והמוערך. מבחינת צורכי התלמידים המוערכים תיבדק דעתם של המורים באשר להשפעת סוג ההערכה (מודדת-מסכמת או מעצבת) על המוטיבציה של התלמידים, על הישגיהם ועל אופי ההוראה ואופי המבדקים. מבחינת צורכי המורים המעריכים תיבדק החוויה האישית של המורה בהערכת תלמידיו, מידת הזדהותו עם הערך הטמון בהערכת תלמידים והשפעת צורת ההערכה על חייו האישיים.

עמדות כלפי צורות הערכת תלמידים קשורות לרכיבים רבים, כמו הניסיון האישי של המורה כמוערך, מידת ההבנה של הרציונל החינוכי העומד בבסיס כל אחת מהשיטות, מידת תחושת המסוגלות האישית בהערכת תלמידים, הניסיון האישי בהערכה על פי שתי השיטות ומגוון שיקולים הקשורים לאישיותו של המורה ולאורח חייו. כדי להבין את המורכבות בעמדות המורים הוחלט לבדוק את הסוגיה באמצעות שיטת מחקר איכותנית. הפרדיגמה האיכותנית מאפשרת פתיחות מרבית לנרטיב של המרואיין, וניתוח הנתונים צומח מהאמירות עצמן ולא ממערכת מושגים מוגדרת מראש. ההנחות שנכונותן התבררה היו שאנשים אוהבים לספר על עצמם, ושמתוך הסיפור האישי הפתוח יעלו גם עמדות אישיות שלא בהכרח יעלו בשאלות הממוקדות, בשל הנטייה לאמביוולנטיות בנושא.

נבחרו עשרה משתתפים – תשע מורות ומורה אחד – המלמדים בכיתות ג'-ט', בבתי ספר שבהם מעריכים את התלמידים הערכה מעצבת ובמהלך עבודתם התנסו גם בהערכת תלמידים בהערכה מודדת-מסכמת. היה קשה להשיג איזון מגדרי, ולצורכי נוחות הכתיבה נתייחס מעתה לאוכלוסיית משתתפי המחקר בלשון נקבה.

ההתמקדות בכיתות ג'-ט' נבעה משני שיקולים: שיקול אחד הוא שבכיתות א' וב' מקובל בבתי ספר רבים שלא להעריך באמצעות ציונים, וגם מורות הדוגלות בהערכה

מודדת יעדיפו להעריך תלמידים בכיתות אלו בהערכה מעצבת. עוד שיקול הוא שבכיתות העליסודי חייבים לתת ציונים שנתיים לקראת מבחני הבגרות. מהיכרותי עם המורים בתיכון, גם מורים הדוגלים בהערכה מעצבת נלחצים לקראת בחינות הבגרות ומרגישים צורך להכין את התלמידים לקראת ההתמודדות עם הציונים. כיתות ג'-ט' הן כיתות שבהן מקובל בבתי ספר רבים להעריך בציונים ועדיין רחוקות מבחינות הבגרות. למחקר נבחרו מורים שהתנסו בשתי שיטות ההערכה כדי שיתאפשר להשוות בין שתי החוויות במתן סוג הערכה שונה.

השגת הנחקרים נעשתה בדרכים מספר: ראשית נוצר קשר עם בתי ספר שהדרכתו בהם בעבר במעבר מהערכה מודדת להערכה מעצבת, והמזכירה או מורה בצוות התבקשו למסור את שמות המורים המלמדים בכיתות הרלוונטיות. נוסף על כך, נוצר קשר עם מורות שהכרתי העונות על הקריטריונים שהוצבו או שיכלול להציע מורות אחרות. נעשה גם חיפוש בתי ספר נוספים דרך הפיקוח ומנהלי בתי ספר המעריכים בהערכה מעצבת ונוצר קשר עם המורים הרלוונטיים באמצעות המזכירה בבתי הספר.

נעזרנו במחקר בשני כלים: ריאיון נרטיבי וריאיון חצי מובנה. הריאיון הנרטיבי נפתח בשאלה כללית שבאמצעותה התבקשו המראיינות לספר את סיפורן האישי בדבר ההערכה. בהמשך נשאלו המראיינות שש שאלות ממוקדות ופתוחות (ראו בנספח). מרבית הראיינות נערכו בטלפון, לבקשת המראיינות. נקבע מראש זמן נוח, שהוגדר כעשוי להימשך עד כשעה, והנחקרות התבקשו לחתום מראש על טופס הסכמה להשתתפות במחקר. עם מראיינות אחדות התקיימה פגישה בבית קפה, מקום שהוערך "מקום ניטרלי" שאינו מתקשר לחוקרת או לנחקרת. הראיינות הוקלטו ותוכננו. ניתוח הנתונים נעשה על ידי קידוד העמדות המרכזיות (תמות) בהתאם לנושאים בשאלות הממוקדות שעלו מהראיינות, לפי גישה של תאוריה מעוגנת שדה.³⁸

שנים רבות הוריתי בבית ספר תיכון שנקט שיטה של הערכה מעצבת, ובאותן שנים הנחיתי השתלמויות בנושא הערכת תלמידים וליוויתי בתי ספר במעבר מהערכה מסכמת מודדת להערכה מעצבת. היה חשש להטיה של הנחקרות, מאחר שדעותי בעניין ההערכה מוכרות לחלק מהן, והמראיינות עלולות לנסות לספק תשובות התואמות את תפיסת העולם שלי בעניין הערכה. כדי למנוע הטיה זו הוחלט שלא לראיין מורות שהייתה לי סמכות עליהן בהוראה או בהדרכה בזמן עריכת הריאיון. נוסף על כך, הוחלט על שקיפות מלאה בעת הראיינות באמצעות הצגה עצמית שלי, הכוללת גם את עיסוקי בהדרכת מורים בעניין ההערכה המעצבת, והדגשה שמטרת המחקר היא לבדוק את החוויה האישית של המורות ואת מסקנותיהן האישיות כדי לשפר את ההדרכה.

במהלך איסוף הנתונים וניתוחם הושמטו שמות המשתתפות, ונרשמו שמות בדויים. כל משתתפת חתמה על הסכם השתתפות. המחקר אושר בוועדת האתיקה של המכללה, שבה אני עובדת. בתשובות על השאלות הממוקדות הייתה לעיתים חזרה על דברים שנאמרו בסיפור האישי, אך פעמים רבות הושמעו עמדות שונות ואף סותרות. השאלה האחרונה חייבה הכרעה של תיעדוף הערכה מעצבת או מודדת. מטרת שאלה זו היא לחשוף את המשקל ואת ההשפעה של השיקולים למיניהם.

ממצאי המחקר

א. הבנת ההבדלים המהותיים שבין הערכה מודדת להערכה מעצבת

ההבדל המרכזי הניכר לעין בין שתי צורות ההערכה הוא שהערכה מודדת באה לידי ביטוי במספרים – ציונים – ואילו הערכה מעצבת היא הערכה מילולית. הבדל חיצוני זה משקף הבדלים של ממש בהבנת תפקידי ההערכה והשפעתה על התלמידים. אשר לשאלת המחקר הראשונה נבדק כיצד המורות תופסות הבדלים אלו. המורות ציינו הבדלים רבים, והם מוינו לשש קטגוריות על פי התייחסות למידת הפירוט והדיוק, להשוואה להישגים קודמים או לתלמידים אחרים, להדרכה להתקדמות ולמידת הדגש על השלילי והחיובי. **הערכה מפורטת ומדויקת לעומת הערכה כללית:** ההבדל המהותי בין שתי צורות ההערכה, שציינו כל המרואיינות, הוא שההערכה המודדת היא כללית, ואילו ההערכה המעצבת היא מפורטת, ולכן מובנת לתלמיד הרבה יותר. המורה אביבה ניסחה את ההערכה המעצבת כהסבר של ההערכה המודדת:

ההבדל הוא שמספר בשום אופן לא יכול לכלול את כל המרכיבים בתוכו. הוא יכול לכלול, אבל מאחורי הקלעים. כלומר, ברגע שילדה מקבלת מספר, זה לא ממש יכול להגיד לה איפה היא נמצאת מבחינת כל המדדים. ההערכה המעצבת היא ההסבר של ההערכה המודדת.

המורה אפרת ניסחה את ההערכה המודדת כשקלול:

בהערכה מילולית, כמו אצלנו בחטיבה, שאתה מחלק ל"תוכן מבנה ולשון", אתה הרבה יותר מדויק [...] אני נותנת להן הערכה על התוכן ועל המבנה, וזאת יכולה להיות הערכה שונה לחלוטין. הם יכולים להיות מצוינים בתוכן ו"על הפנים" במבנה או להפך. בציון יש מן שקלול של שני הדברים.

מורות ציינו שהפירוט בהערכה המעצבת בא לידי ביטוי בהתייחסות למגוון פרמטרים, שבדרך כלל אינם נכנסים לתחשיב הציון. לדברי המורות, ההתייחסות לשלל הפרמטרים הופכת את ההערכה המעצבת להערכה אישית הרבה יותר, כזאת הרואה את התלמיד על שלל מרכיביו. כך ניסחה זאת המורה עדי, מורה לאנגלית: "הערכה מספרית פחות אישית ופחות מתייחסת לפרטים. כי יש דברים שלא שווים ערך מסוים בעבודה או במבחן, ואז מפספסים אותם. וגם חסר העניין האישי".

ארבע מורות ציינו שהפירוט הרב בהערכה המעצבת מגביר מאוד את דיוקה, ולכן תלמידים והוריהם כמעט אינם מתלוננים ומתווכחים, להבדיל ממצב שבו מדובר בציונים כמותיים. תהל מסבירה: "כאשר הייתה הערכה מסכמת – ציונים – שמתי לב שהמנהלת הייתה יוצאת מוקדם מבית הספר כדי שההורים לא יתלוננו [...] שמתי לב שעכשיו, כשאנחנו נותנים הערכה מעצבת, אין בכלל תלונות. התלמידים יודעים שמה שהמורה כתבה הוא נכון. זה אמיתי. וגם ההורים מבינים את זה".

אורה הסבירה את השפעת הדיוק בהערכה גם על הכרת התלמידים על ידי המורים: **"אתה הרבה יותר מודע למה התלמיד שלך יודע ולא יודע. אתה יכול להצביע בדיוק איפה הוא נמצא, ולא רק להסתכל על הציון ולהגיד שהוא 80 או 90"**. נראה שהפירוט בהערכה המעצבת נתפס בעיני המורות כיתרון בהשפעתו על מובנות ההערכה ועל היכרות המורה את התלמיד.

השוואה עצמית לעומת השוואה לאחרים: מחצית מהמראיינות ציינו שמבחינתן ההבדל המרכזי בין שתי צורות ההערכה הוא שההערכה המספרית משווה את התלמיד לשאר הכיתה, ואילו ההערכה המעצבת משווה את התלמיד לעצמו ומשקפת התקדמות אישית. כך הסבירה המורה יפה: "הערכה מעצבת בודקת את ההתקדמות של הילד ביחס לעצמו לעומת הערכה מודדת שמסתכלת או על הכיתה, במקרה הרע, או על הדרישות, במקרה היותר טוב".

מקצת המורות ציינו שהבדל זה משפיע לטובה על אווירה רגועה יותר ותחרותית פחות, כדברי הדס: "אני זוכרת מבית הספר הקודם את חרדת הקודש כשקיבלו מבחנים. כמה קיבלתי? השוואות, תחרויות. זה מה שזה עשה. [ועכשיו שההערכה מעצבת] זה משהו אישי יותר לילד, ואין לו מה להשוות יותר מדי".

לדברי יפה, שיקוף ההתקדמות של התלמיד בא לידי ביטוי בפירוט הקשור הן לתוכן הן לצורת הכתיבה. היא הדגימה סוג הערכה שהיא נותנת לתלמיד: "הניסוח – אני שמה לב שאתה משלב הרבה יותר מלים ברמה גבוהה בכתיבה שלך".

הדרכה להתקדמות לעומת ציון השלילי: הפירוט החשוב ביותר הקיים בהערכה המעצבת, שציינו במפורש ארבע מראיינות, הוא שבהערכה המעצבת יש הדרכה להתקדמות, כדברי המורה יובל: "[ההערכה המעצבת] ממקדת במה הילד צריך להשתפר ואיך להשתפר".

המורה מאשה ראתה בהערכה המעצבת הערכה דיאלוגית בין התלמיד למורה, ובאופן הזה היא הסבירה שהתלמידים מבינים את מטרת ההערכה כאמצעי להתקדמות ולא כמטרה בפני עצמה, כדוגמת הציון. לטענתה, מהמקום של השיח המקדם אפשר גם לבקר את התלמיד בלי שהוא יעלב או יתגונן: "מהמקום השיתופי אני יכולה להגיד דברים שמשקפים את המצב, גם אם הוא קשה. למה? כי אני לא באה לתת ציון עכשיו. אני באה לתאר את המקום שבו אנחנו עומדים כדי להתקדם בתהליך [...] כדי לכתוב טוב יותר".

הדגשת החיובי לעומת הדגשת השלילי: אף שבהערכה המעצבת יש הדרכה להתקדמות, שלוש מורות ציינו שהדגש בה הוא על החיובי – על ההצלחה של התלמיד – ואילו בהערכה המודדת הדגש הוא בעיקר על הנקודות החסרות, כדברי הדס: "אם אני מעריכה מבחן, אני שמה יותר דגש על החיובי מאשר על השלילי, איזה דברים הוא כן הצליח, איזה דברים הוא שולט בהם, ומתוך זה בעצם, לחזק יותר את החיובי שבו". אפרת הוסיפה: "בציון התלמיד תמיד רואה את מה שחסר – איפה הנקודות החסרות".

אורה הדגישה, שיש שאלות במבחן שגם התלמידים החלשים הבינו, וענו עליהן מצוין. חשוב לשקף להם את כל הדברים הטובים שעשו, וזה ייתן להם הרגשה שהם בדרך הטובה. ההתייחסות לחיובי משפיעה על שמחת התלמיד ועל המוטיבציה שלו, כדבריה: "אני חושבת שהערכה מעצבת היא תמיד משמחת יותר את התלמיד, כי מרגישים ששמו לב אליו, ראו את ההשקעה שלו, את הדברים הטובים שהוא עשה".

שיקוף הדרך לעומת שיקוף התוצר: שלוש מורות הסבירו את ההבדל המהותי בין שתי צורות ההערכה בכך שההערכה המעצבת מתייחסת לתהליך שהתלמיד עבר ופחות לתוצר עצמו. הערכה זו מתייחסת למידת ההשקעה ולמיומנויות שרכש התלמיד ולמידת השימוש בהן, ואילו ההערכה המודדת מתייחסת בעיקר לתוצר – כמה תשובות נכונות היו לו במבחן. כך ניסחה זאת אורה:

ההבדל המהותי בעיניי זה מה השגת בסוף? זה על הערכה מודדת [...] וזה לא בהכרח משהו מקדם [...] ואני לא אבין איזה תהליך עברתי. וההערכה המעצבת שמה דגש על התהליך שהתלמיד עבר, איזה כלים הוא רכש, איזה כלים עדיין צריך לחזק [...] לאן צריך לשאוף להתקדם.

ראייה הוליסטית של התלמיד לעומת ראייה נקודתית: הממד האישי בהערכה המעצבת חזר על עצמו בדברי כל המרואיינות כמעט, וארבע מהן התייחסו לראייה הוליסטית של התלמיד העומדת בבסיס ההערכה המעצבת, ראייה המשפיעה הן על תוכן ההערכה הן על אופן כתיבת הדברים. ההערכה המעצבת פונה אישית אל הילד השלם, על שלל החוזקות שלו, חולשותיו, צרכיו ותחומי התעניינותו. כך ניסחה זאת תהל: "בהערכה מעצבת רואים את האדם – מה קשה לו. מה הוא עשה, איך הוא עשה. כמה הוא התקדם". וכן גם ניסחה אפרת: "אני חושבת שהערכה מעצבת מתמקדת באדם השלם".

לסיכום, אפשר לראות שלכל המורות היו עמדות ברורות מאוד באשר להבדלים המהותיים בין שתי שיטות ההערכה. ההערכה המעצבת מתאפיינת לדעתן ביתר פירוט ובדגש על ההתקדמות האישית של התלמיד ובמתן המלצות לשיפור, והתייחסות זו ממעיטה תחרותיות, וגישתה הוליסטית. אומנם המורות לא התבקשו בשלב זה של הריאיון לנקוט עמדה כלפי סוג ההערכה המועדפת, אך ניכר שכל ההבדלים שתיארו נאמרו בנימה של השוואת הערכה טובה ונכונה להערכה טובה פחות ואף מזיקה.

ב. השפעת שני סוגי ההערכות על המוטיבציה

אחת הסיבות המרכזיות להשקעה האדירה של כל מערכת החינוך במנגנון הרחב של מדידת התלמידים והערכתם היא ההנחה שההערכה מגבירה את המוטיבציה ללמידה. הנחקרות נשאלו אם הן רואות הבדל במוטיבציה בין שתי שיטות ההערכה. תשע מורות ציינו שההערכה המעצבת מגבירה את המוטיבציה, וארבע מהן טענו שההערכה המודדת פוגעת במוטיבציה – בעיקר בקרב התלמידים המתקשים.

שלוש מורות ענו תשובה אמביוולנטית: מחד גיסא הן תיארו השפעה חיובית של ההערכה המעצבת על המוטיבציה, ומאידך גיסא גם טענו שקשה לבדוד את הרכיבים המשפיעים על המוטיבציה. כך ענתה תהל: "תלמידים זה דבר מורכב, והמוטיבציה שלהם קשורה להרבה נושאים [...] יכול להיות קשור לבית, למצב החברתי שלהם. אז קשה לדעת מה משפיע". מאשה טענה שאין לה כלים אובייקטיביים למדוד את ההשפעה על המוטיבציה: "כדי לענות אני צריכה ללמד בו זמנית כיתה כזאת וכיתה כזאת", אך בהמשך ציינה מוטיבציה גבוהה מאוד של התלמידות, כזו שלא ראתה בקרב תלמידים שמקבלים ציונים. כך תיארה אורה:

אני חושבת שהערכה מעצבת היא תמיד משמחת יותר את התלמיד, כי מרגישים ששמו לב אליו, ראו את ההשקעה שלו, את הדברים הטובים שהוא עשה. שיש ממש יחס אישי וששמים לב לכל דבר ודבר שכתב, ולכן כדאי שהוא ישקיע בזה, כי שמים לב לזה.

אורה סיפרה גם על מקרים שבהם ההערכה המעצבת לא הובילה לשיפור, ומכך הסיקה שכדי להגביר מוטיבציה לעשייה צריך לוודא שהתיקונים אכן נעשו. המורות הסבירו כיצד ההערכה המעצבת מגבירה את המוטיבציה בכמה אופנים. הדס תיארה את השפעת ההערכה על המוטיבציה בעיקר בקרב התלמידים החלשים: "זה מאוד מאוד מרים אותם". עדי טענה שאת השפעת ההערכה על המוטיבציה רואים באופן מובהק בקצוות: התלמידים החלשים מתוסכלים הרבה פחות. ובכלל, הסבירו המורות, תלמידים שהיו רגילים לקבל ציונים מתרגלים ללמוד שלא לשם הציון, וההשפעה היא על ההנעה הפנימית ללמידה. אביבה הסבירה את ההשפעה על המוטיבציה גם בחיזוק החיובי שהתלמידים מקבלים וגם בהכוונה המפורטת לתיקון:

כשאומרים לך "אתה לא טוב", או "אתה כן טוב", אויזי, מה אני אעשה עם זה עכשיו? אבל אם אומרים לך בצורה מפורטת ומראים לך את נקודות החיזוק, אתה יכול לעשות עם זה משהו, יש נקודת התחלה שממנה אני יכולה לעבוד על עצמי. אז אני אומרת שהבסיס הוא שהילדה תדע מה טוב ומה היא צריכה לשפר, וזה משפיע על המוטיבציה.

יפה הסבירה את ההשפעה החיובית של ההערכה המעצבת על המוטיבציה דווקא בקרב המצטיינים, אלה שכאשר ניתנו ציונים קיבלו תמיד 90 או 100, כי היו מעולים בהשוואה לשאר הכיתה. בהערכה המעצבת, לדבריה, מועבר מסר שתמיד צריך להתקדם, כל אחד מהמקום שבו הוא נמצא, ולכן מתלמידים חזקים היא דורשת העמקה, ניסוח בשפה רהוטה ופירוט רב בתשובות. היא גם מרשה לעצמה להעיר על שגיאות כתיב ולבקש תיקון. אף שלא מדובר בשיעור לשון. אילו הייתה צריכה להעריך באמצעות ציון, לא הייתה מורידה ניקוד על שגיאות כתיב, ולכן היה לה קשה יותר לדרוש תיקון. אשר לתלמידים החלשים, יפה הסבירה שהמעבר להערכה מעצבת הוא שינוי קיצוני מבחינתם:

זה עשה מהפך, מפני שילד שהיה רגיל לציונים מאוד מאוד נמוכים, וכל פעם מחדש הציון הנמוך היה כמו איזשהו אגרוף בבטן, שמייאש אותו, שמשקף לו כמה שהוא לא טוב [...] פתאום בהערכה מעצבת אתה יכול [...] להעלות על נס את החיוב, ולהתייחס באופן ענייני למה שצריך תיקון [...] וזה מאוד מאוד השפיע על היחס של הילדים ללמידה.

עדי הסבירה את השפעת היעדר ההערכה בציונים על המוטיבציה הפנימית ללמידה. לדבריה, כאשר תלמיד לומד לשם הציון, הוא יפסיק ללמוד לאחר המבחן, כי הציון כבר הושג. "אני חושבת שבלי הלחץ של הציונים יש אפשרות להתמקד בלמידה, ולא במה שאת מקבלת מזה. כי אם המטרה היא המבחן, וכבר עבר הבוחן, אז למה שתלמדי את זה? אבל אם המטרה שתדעי, אז חשוב שתלמדי גם אם היה הבוחן". וכך ניסחה גם יובל: "ההבדל המשמעותי זה באווירה שזה יוצר. אווירה לימודית יותר אמיתית [...] שכל הזמן לומדים. זה תהליך מתמשך, והמבחן הוא לא מטרה. הלמידה יותר משמעותית".

עם זאת, שתי מורות ציינו שבקרב תלמידים שהתרגלו לציונים ניכרת לעיתים ירידה במוטיבציה כאשר הם מפסיקים לקבל ציונים, אך זהו מצב זמני, והוא נמשך עד שהתלמידים מפנימים שעצם הלמידה והידע הם ערכים בפני עצמם.

לסיכום, נמצא כי כל המרואיינות חשבו שההערכה המעצבת מגבירה את המוטיבציה ללמידה ובוודאי אינה מפחיתה אותה, וארבע מורות אף טענו שההערכה המודדת פוגעת במוטיבציה. שלוש מורות היו מעט אמביוולנטיות והסתייגו בטענה שקשה לבודד את המרכיבים המשפיעים על המוטיבציה. את ההשפעה החיובית של ההערכה המעצבת על המוטיבציה הן הסבירו בעיקר בעידוד החלשים על ידי שיקוף התקדמותם ובהפנמת

התלמידים שהמטרה היא ללמוד, ולא לקבל ציונים טובים. שני טיעונים אלו תואמים את שני מרכיבי המוטיבציה: תפיסת המסוגלות העצמית של הלומד וערך המשימה בעיניו.³⁹ על פי דבריהן, הדגש על החיוב מגביר את תפיסת המסוגלות של התלמידים, ואימתן ציונים, שהם חיזוקים חיצוניים, מגביר את ערך המשימה – ערך הלימוד עצמו.

ג. השפעה על הישגי התלמידים

אחת הדעות הרווחות היא שהערכת תלמידים באמצעות ציונים מעלה את רמת הדרישות הלימודיות, ולכן המעבר מציונים להערכה מילולית מלווה בחשש שרמת הלימודים תרד. ייתכן שמקורו של חשש זה בעובדה שבמרבית בתי הספר אין ציונים בכיתות הנמוכות, והם ניתנים בדרך כלל החל מכיתה ד' במקביל לעלייה ברמת הדרישות הלימודיות. נבדק אם על פי תחושת המורות ששינו את צורת ההערכה יש לחשש זה בסיס בשטח.

בניגוד לתשובות על השאלות הקודמות, מרבית התשובות על שאלה זו לא היו חד-משמעיות, ועם זאת אפשר לחלק אותן חלוקה דיכוטומית לתשובות הרואות השפעה על ההישגים ולתשובות שאינן רואות השפעה כזאת. ארבע נחקרות ענו שקשה להן לדעת אם צורת ההערכה משפיעה על ההישגים, ולהערכתן אין השפעה ניכרת. לכאורה היה אפשר לצפות שתהיה התאמה אצל כל הנחקרות בין התשובות שניתנו על השאלה הקודמת, בדבר השפעת סוג ההערכה על המוטיבציה, לבין שאלה זו, העוסקת בהשפעתה על ההישגים, שהרי סביר להניח שמוטיבציה גבוהה יותר מובילה להישגים גבוהים יותר. באופן מפתיע, אצל מורות אלו כמעט לא הייתה התאמה בין התשובות. לדוגמה, עדי תיארה שבבית הספר שהיא מלמדת בו אהבת הלמידה כה גבוהה, שקשה לה לדמיין שציונים היו מפחיתים את המוטיבציה, ולכן היא אינה חושבת שצורת ההערכה משפיעה על ההישגים. לעומת זאת, כשנשאלה על השפעת ההערכה המעצבת על המוטיבציה, ענתה שרואים הבדל ניכר במוטיבציה בין התלמידות החזקות לתלמידות החלשות.

גם אצל הודיה נראה שיש אמביוולנטיות בעניין. להערכתה אין השפעה לסוג ההערכה על ההישגים, אך אשר להשפעה על המוטיבציה, לדבריה ההערכה המעצבת מקדמת מאוד את התלמידים החלשים. גם בת־אל טענה שהערכה מעצבת, בייחוד בשיחה אישית, מגבירה מאוד את המוטיבציה, וכשנשאלה על ההשפעה על ההישגים ענתה: "בקבוצות הטובות אני לא חושבת שיש השפעה על ההישגים".

לעומת הדעה שיש השפעה על ההישגים, שש נחקרות ענו שלתחושתן משיגים יותר באמצעות ההערכה המעצבת. אף לא מורה אחת חשבה שההישגים גבוהים יותר כשניתנים ציונים. בקרב התשובות אפשר להבחין בשלושה נימוקים מרכזיים הקשורים למאפייני ההערכה המעצבת. נימוק אחד הוא ההדרכה לשיפור, כדברי תהל: "יכול להיות שכן. יש

תלמידות שאולי זה עוזר להן להתקדם, כי אומרים להם מה טוב ומה צריך לשפר, וגם איך לעשות את זה". עוד נימוק הוא השפעת ההערכה המעצבת על צורת הלמידה, כדברי יפה: "ברגע שההערכה של המורה לא נתונה לסך הכול הכללי, אלא באמת לתהליך, אז זה גם משפיע על דרך הלמידה, וודאי שזה ישפיע גם על ההישגים". וכדברי יובל, שאף היא הדגישה את ההשפעה על איכות הלמידה:

כשלוומדים רק למבחן שוכחים יום לאחר המבחן. בהערכה מעצבת אתה כל הזמן בתהליך של למידה משמעותית. יש מושג יותר נכון של מה זה אומר ללמוד. אתה לא רוכש מידע אלא ידע, שמתבטא בעיבוד שלו ובישום שלו. מה שחשוב זה לא רק אם ידעתי או לא ידעתי אלא איך ידעתי, איך כתבתי. זה נכנס לרזולוציות הרבה יותר גבוהות.

הנימוק השלישי הוא ההשפעה החיובית שיש להערכה המעצבת על המוטיבציה, כדברי יעל: "ברגע שיש לילד מוטיבציה אז זה יתבטא בהישגים". לסיכום, נראה שהתשובות על שאלה זו היו מעט מהוססות בהשוואה לתשובות על השאלות הקודמות. ארבע מורות ענו שלצורת ההערכה אין השפעה על ההישגים, בעיקר בקרב קבוצת התלמידים החזקים. נימוק זה עשוי להסביר את חוסר ההתאמה בין תשובותיהן לשאלת ההשפעה על המוטיבציה לבין תשובותיהן בדבר השפעתה על ההישגים. שש מורות חשבו שכשניתנת הערכה מעצבת ההישגים הלימודיים גבוהים יותר, וזאת משום שההערכה המעצבת נותנת הדרכה לשיפור, מגבירה את המוטיבציה ומגבירה את ערך הלמידה.

ד. השפעה על ההוראה ועל אופי המבדקים

הנחת המוצא הייתה שבמבחנים המוערכים בציונים השאלות בדרך כלל מדידות מאוד, ולכן נמצא בהן פחות שאלות הדורשות יצירתיות או הבעת דעה אישית. מורים לרוב מכוונים את הוראתם לקראת המבדקים, ולכן סביר להניח שצורת ההערכה תשפיעה גם על צורת ההוראה.

השערות אלו נבדקו באמצעות השאלה "האם המעבר להערכה מעצבת השפיע על אופי המבדקים?", והתשובות חולקו בתחילה חלוקה דיכוטומית, דהיינו אם לדעת המורים יש או אין לצורת ההערכה השפעה על אופי הלמידה והמבדקים, ובהמשך מוינו לפי טיב ההשפעה. רק מורה אחת חשבה שאין השפעה. לטענתה, היא אינה מלמדת למבחן, וגם אינה מוטרדת ממנו: "אני לא מלמדת לציון [...] אני מלמדת כמו שאני מאמינה שצריך ללמד, ללא קשר לציון או להערכה [...] אני אוהבת, כשאני מלמדת, ללמד לעומק, בצורה משמעותית". שאר המורות טענו שהמעבר מהערכה מודדת להערכה מעצבת השפיע הן על צורת ההוראה הן על אופי המבדקים.

את טיב ההשפעה על אופי ההוראה תיארו בארבעה אופנים:

1. כשיש הערכה מעצבת, הדגש בהוראה הוא על **הדרך**; כשיש הערכה מוודדת, הדגש בהוראה הוא על **התוצר**, כדברי הודיה: "ההוראה שלי השתנתה. אני שמה יותר דגש על הדרך. לא רק על הדברים שהם צריכים לדעת בסוף, אלא על מה אנחנו עושים כדי לדעת, להבין, מה ידענו קודם? מה אנחנו רוצים לדעת? איך נגיע להבנה?"

2. כשיש הערכה מוודדת, הדגש הוא יותר על **הידע**; כשיש הערכה מעצבת, הדגש הוא יותר על **המיומנויות**. יפה ניסחה את המטרה: פיתוח לומד עצמאי. כך אמרה: "אנחנו לא מעבירים חומר. אנחנו מלמדים. אנחנו לומדים ביחד. אנחנו דנים בדברים ביחד. המטרה היא באמת פיתוח אדם שהוא לומד – לומד עצמאי: מיומנויות עם כישורים, עם יכולות, עם יכולת חשיבה, עם יכולת ניתוח, עם ביקורת". יובל הבהירה והדגימה: "בהערכה מעצבת הפילוח הרבה יותר מפורט. לא רק אם ידעת, אלא אם ידעת לזהות מהי עובדה ומהי דעה. אני בודקת גם את הכלים, ולכן זה מחייב אותי במהלך השנה לשים על זה דגש". מאשה ניסחה את הדברים גם בדרך השלילה: "ככל שאני מלמדת יותר מיומנויות, ההערכה הלא מעצבת היא ממש גורם מפריע".

3. כשיש הערכה מעצבת, ההוראה מעמיקה יותר; בהערכה המוודדת ההוראה שטחית יותר. אביבה תיארה למידה שטחית למבחני המיצ"ב, הנמדדים בציונים, והתקוממה על כך: "אני לא מוכנה שההספקים יבואו על חשבון העומק בלמידה"; ובניסוחה של יפה: "אנחנו לא מעבירים חומר. אנחנו מלמדים!"; ולתחושתה של אפרת: "כשאני נותנת הערכה מילולית, אני מרגישה שזה כבר לא רלוונטי להקיא חומר". גם עדי התקוממה על המחיר הכבד של מבחני המיצ"ב, שעליהם ניתנים ציונים: "אני נוטה ללמד לחשיבה, למרות שיש מבחנים חיצוניים עם ציון שהחשיבה דווקא פוגעת בתוצאות המספריות, אז אני מלמדת את הבנות איך לא לחשוב. וזה ממש נגד כל הגישה שלי". את השפעת צורת ההערכה על ההוראה היא סיירה רק למבחנים חיצוניים כדוגמת המיצ"ב, אך בדבר מבחנים פנימיים טענה שאצלה לא היה שינוי בהוראה כשעברה להערכה מעצבת, משום שהיא תמיד השתדלה ללמד באופן מעמיק.

4. ההערכה המעצבת משפיעה על השקעה רבה יותר בהכנת השיעורים, כדברי תהל: "בהערכה מעצבת, אני הרבה יותר מכינה. אני מכינה דפי עבודה לפי רמות בכיתה [...] אני רוצה שהם יצליחו, אז לא צריכה לתת ציון שמשווה אותם".

אומנם כל המורות קישרו בין צורת ההוראה לנושאים הנבדקים, אולם רק חמש נדרשו במפורש לאופי המבדקים. הן טענו שאופי המבדקים השתנה בדומה לשינוי שחל בצורת

ההוראה: דגש רב יותר הושם על ניתוח תהליך הלמידה ועל שאלות חשיבה מסדר גבוה וגם על שאלות ומשימות יצירתיות שקשה יותר למדוד בציון. נוסף על כך מאחר שאין ערך מספרי לכל שאלה, אפשר להעריכה הערכה דיפרנציאלית על פי מצב ההתקדמות של התלמיד. יפה תיארה כיצד היא שמה דגש על התהליך ועל ההעמקה גם במבדקים:

ראיתי שמאז שעברנו להערכה מעצבת, אני שיניתי בצורה מאוד מאוד משמעותית את המבדקים ואת המבחנים, כי היה לי חשוב הרבה יותר לשמוע על התהליך שהילד עבר. אז גם במבחן אני נתתי יותר שאלות שקשורות להבנה, לניתוח, לחשיבה מסדר גבוה, ופחות לשאלות של זיכרון או של ידע של עובדות.

הודיה התייחסה לדרישת יצירתיות: "כשיש הערכה מעצבת, יש יותר משימות יצירתיות. כשיש הערכה מודדת, המשימות יותר מדידות ובוחנות ידע. חישוב ערך כל שאלה יותר נוקשה". מאשה ענתה תשובה חד־משמעית: "בוודאי. ממש! הערכה מודדת לא מתאימה למשימות יצירתיות".

המורות ציינו שמאז עברו להערכה מעצבת הן נותנות פחות מבחנים ויותר משימות יצירתיות, כמו עבודת חקר, יצירה אומנותית, הרצאה לפני הכיתה ומשימות קבוצתיות, והמורה מלווה אותן בהערכה מעצבת, שבה הסברים מדויקים ומפורטים הנוגעים לדרישות והמלצות לשיפור לאורך כל התהליך, כדברי אפרת:

גם כמורה לתנ"ך וכמורה לספרות, אני פחות נותנת מבחנים. אני נותנת עבודות או מטלת סיכום שיותר דורשת יצירתיות. אז החלטתי שבמקום שאלות של ידע, אבקש מהן לכתוב חיבור על הקונפליקט. וזה משהו שאולי מבחינה כמותית היה לי יותר קשה לבדוק אותו, אבל מבחינה מילולית אני יכולה להעריך.

הפירוט הרב בא לידי ביטוי גם כאשר ניתנים מבחנים, כדברי יובל: "גם מבחנים מדורגים שבהם אני מגדירה מה בודק כל חלק ומגדירה לבנות מה אני מצפה מהן בכל חלק בצורה מאוד מפורטת". יפה ציינה שבניגוד למבחנים, שבהם יש גורם של הפתעה בכל הקשור לשאלות ולדרישות, במטלות שלה כל המטרות והדרישות ידועות מראש:

אני מציבה להם מראש את המטרות שאני רוצה להגיע אליהן. אני אומרת לילד: "אני מצפה בהרצאה שאתה תיתן א', ב' וג', ועל זה אני מעריכה אותך". והילד יודע מראש למה לצפות ומהן הדרישות. זה לא כמו – יהיה מבחן על יהושע פרקים א עד ג, שזה דבר שאתה לא יודע.

עם זאת בתִּיאל חשבה שהשינוי בצורות המבדקים נובע גם מהשינוי הכללי שחל במהלך השנים בהדגשי ההוראה, ולא רק מהשינוי בצורת ההערכה. לסיכום, תשע נחקרות טענו שלצורת ההערכה יש השפעה רבה על הדגשים בהוראה, ושינוי זה בא לידי ביטוי בדגש על הדרך, על המיומנויות ועל ההעמקה – חשיבה מסדר גבוה – וגם על מידת ההשקעה בהוראה. חמש מורות נדרשו במפורש לשינוי בצורת המבדקים: פחות מבחנים 'בודקים' ויותר עבודות תהליכיות, 'מלמדות', הכוללות הערכה מעצבת לאורך התהליך, ויותר פירוט ושקיפות באשר לדרישות ולמטרות.

ה. השפעת השינוי בצורת ההערכה על החיים האישיים ועל החיים המקצועיים

הערכת תלמידים כוללת מגוון רחב של פעולות הנדרשות מהמורה המהות את אחת הסיבות המרכזיות לשחיקת המורים ואף לעזיבתם את מקצוע ההוראה. במחקר ניסיתי לבדוק אם יש הבדל בהשפעת סוג ההערכה על שחיקת המורים, ואיזו השפעה יש לתחושתם לעיסוק האינטנסיבי בהערכת התלמידים על אופיים המקצועי בפרט ועל אישיותם בכלל. אשר להשפעה על חייהם האישיים של המורים, המורות כולן ציינו שההערכה המעצבת דורשת מהן הרבה יותר השקעה, הבאה לידי ביטוי בשעות רבות של עבודה בבית. את תשובות המורות אפשר לחלק לשתי קבוצות: קבוצה גדולה של מורות הזדהו לחלוטין עם 'ערך המשימה', ולכן למרות ההשקעה המרובה חוו אתגר וסיפוק, וקבוצה קטנה יותר של מורות שמרגישות תסכול על המחיר האישי המופרז שהן משלמות. תהל נמנית עם חברות הקבוצה הראשונה. כמו האחרות היא תיארה שבדומה לכל מיומנות נרכשת, עם הזמן ההערכה נעשית קלה ומהירה יותר:

בשנה הראשונה זה היה ממש מאתגר. לקח לי המון זמן לכתוב הערכות, גם בגלל השפה. זה השפיע על החיים הפרטיים שלי כי הייתי צריכה לתפוס את בעלי שיקרא את ההערכות ויתקן אותי. השנה זה הרבה יותר קל [...] ולמרות שאני עדיין עובדת קשה, זה צ'יק צ'ק עובר.

את ההתייעלות וההתמקצעות תיארה מאשה: "אני יודעת שאני בונה את ההערכה המעצבת באופן יותר ממוקד וענייני ויותר מתוכנן. וכשאני עושה את זה, זה הופך להיות פחות מסובך". אביבה תיארה את העומס בעיקר סביב התעודות: "באמת אני צריכה ככה לחשוב על כל תלמידה, ובאמת מאוד מאוד לשקול מה אני כותבת לה. אז זה מצריך יותר זמן. אין ספק".

בקרר המורות שחשות תסכול נשמעו משפטים כמו זה: "אני מכלה ימים שלמים, ימים חופשיים שלי שלמים על כתיבת הערכות. זה לא פרופורציונלי בכלל. זה גובה ממני מחיר", או כדברי בתִּיאל: "תשאלו את בעלי על הקיטורים שלי שהגיעה עונת ההערכות

[...] קשה לי, למרות שהיום אני כבר מרגישה שאני מומחית. בעיקר בגלל הצורך לברור את המלים שישקפו, ולא יהיו מלל כזה שהתלמיד לא ידע מה רוצים ממנו. זה לא קל". אשר להשפעה על האיכות המקצועית והאישית ציינו כולן שההערכה המעצבת תורמת להן באופן חיובי, דהיינו מעצבת גם אותן. הן ציינו השפעה על המקצועיות שלהן, כדברי הודיה: "אני מרגישה שנהייתי מקצועית בכך. בסופו של דבר ההרגשה שלי מאוד טובה, כי אני יודעת שזה הדבר הנכון לעשות". תהל ציינה השפעה על השקעה רבה יותר בכל תחומי ההוראה: "אני מתכננת שונה את השיעורים. אני משקיעה הרבה יותר. אני מנסה להתכוון לכל ילד כמו שהוא, ולא להסתכל על ילד כמספר. אני חושבת מה יעזור לכל ילד. זה הרבה יותר השקעה בשיעורים".

אביבה הדגישה את הדיוק בדרך ההוראה: "בסופו של דבר אחרי התעודה, אחרי שישבתי וחשבתי על כל תלמידה, על כל האספקטים שנמצאים בה, התפקוד שלה, איך הוא קיים, אז בעצם זה עוזר לי להיות יותר מדויקת בדרך ההוראה שלי". מאשה תיארה שינוי לטובה בקשר עם התלמידים ועם ההורים: "הקשר עם התלמידים משתפר. רמת האפקטיביות שלי כמחנכת עלתה. הקשר עם ההורים השתפר". יפה, שהיא גם סגנית מנהל בבית ספרה, תיארה את ההשפעה של ההערכה המעצבת על ליווי וחניכת צוות המורים:

אם אנחנו מסתכלים על אנשים כיצורים שהם כל הזמן משתנים [...] אנחנו יכולים להיות הרבה יותר סבליניים לתהליך. כסגנית מנהל, שאני צריכה גם להעריך מורים, אנחנו יכולים לשבת בישיבות ולחשוב איזה תפקיד מתאים לאיזו מורה, וההסתכלות היא הרבה יותר על התהליך שאדם עובר, ולנסות גם לעזור לו לעבור תהליך. לפעמים הליווי והחניכה הם יכולים לעשות מהפך אצל אנשים.

יובל תיארה גם השפעה על ההורות שלה: "אני מסתכלת אחרת על המבחנים של הילדים שלי". בכלל, המורות תיארו את ההשקעה בהערכה כאתגר מתמיד שמצמיח אותן כמורות. המורה אורה סיכמה את ההשפעה: "מאז שאני נותנת הערכה מעצבת אני מרגישה הרבה יותר שלמה".

מתשובות המורות כולן אפשר ללמוד שההערכה המעצבת דורשת באופן חד-משמעי השקעה רבה יותר. רובן רואות בהשקעה הנדרשת אתגר מתמיד, שרווח חינוכי גדול בצידו, אולם היו גם שתי מורות שצינו תסכול על ההשקעה המופרזת והלא-סבירה הנדרשת. כל המורות ציינו שההשקעה הרבה בהערכה המעצבת משפיעה לחיוב על טיב הוראתן ועל אישיותן החינוכית.

1. עמדות כלפי שיטת ההערכה המועדפת

הערכת תלמידים היא נושא רחב ומורכב, וייתכן שמורים היו שמחים לבחור בין הערכה מספרית להערכה מילולית במטלות מסוימות או לתלמידים מסוימים. לרוב אין אפשרות להערכה דיפרנציאלית, שבה תלמידים מסוימים בכיתה יקבלו תעודה של ציונים ואילו תלמידים אחרים יקבלו תעודה של הערכות מילוליות, ולכן נדרשת הכרעה, והיא מתקבלת בדרך כלל על ידי צוות ההנהלה בבית הספר. במחקר זה אני מנסה לבדוק כיצד היו המורים מכריעים בסוגיה מורכבת זו.

בקרב מורות רבות הייתה ההכרעה קשה ולוותה בלא־מעט הסתייגויות ואמביוולנטיות, אך בכל זאת היה אפשר לחלק את התשובות חלוקה דיכוטומית לבחירה חד־משמעית בהערכה מעצבת, לבחירה בהערכה מודדת ולבחירה בשילוב של הערכה מודדת עם הערכה מעצבת.

מחצית הנחקרות ענו שהיו בוחרות בהערכה מעצבת ללא ספק, ונימקו את הכרעתן בכל הטיעונים שהעלו בתשובותיהן הקודמות: נימוקים הקשורים לנזק שבהערכה המודדת מחד גיסא, ונימוקים הקשורים להשפעה החיובית שיש להערכה המעצבת מאידך גיסא. אחת המורות הוסיפה שלדעתה ההערכה המעצבת חייבת להיות הערכה דיאלוגית עם התלמידים. להלן כמה ציטוטים המשקפים את עמדתן החד־משמעית.

הודיה: "ברור שמעצבת! זה הרבה יותר עמוק. הרבה יותר נכון. תלמידים מורכבים ועמוקים יותר ממספר. אי אפשר להעריך אדם במספר [...] חווית הלמידה הרבה יותר טובה ושמחה". יפה: "טוב, אז ברור שהייתי בוחרת בהערכה מעצבת, כי זה הפך אותי להיות 'מורה מעצבת'". את הדרישה, כביכול, לציונים כדי להתקבל לבית ספר תיכון היא מבטלת: "מניסיון, אין בעיה עם התקבלות לבתי ספר תיכון בגלל שאין ציונים. ממש לא. לפחות אצלנו ההיפך הוא הנכון. הם הרבה יותר סומכים על התעודות שלנו מאשר על תעודות עם ציונים מבתי ספר אחרים".

עדי טענה שההשקעה בהערכה חוסכת השקעה בתחומי משמעת: "אם לתלמידות יש יותר מוטיבציה, יש פחות התעסקות במשמעת, בשיחות עם הורים, עיסוק בלהגיע אל הנכשלות [...] מוריד את ההשקעה מחוץ לכיתה בכל הדברים האלה". מורה אחת אמרה שהייתה מכריעה באופן חד־משמעי ובוחרת בהערכה מודדת בשל המחיר האישי הלא סביר שגובה ממנה ההערכה המעצבת, אך עם זאת הייתה מוסיפה הערה אישית קטנה, לשיקול דעתה.

ארבע מורות בחרו בשילוב שתי צורות ההערכה. בקרב מורות אלו היה אפשר להבחין בקושי להכריע, באמביוולנטיות ולעיתים אף באמירות סותרות. אצל מקצתן נבעה ההכרעה בשילוב מהכרתן את היתרונות של ההערכה המעצבת לצד הקושי להתמודד עם שינויים דרסטיים ועם אילוצים, ובהם ההורים והתלמידים שלוחצים לקבל ציונים, העולם ההישגי שבו אנו חיים, או אילוצי הזמן של המורה. כך אמרה תהל:

אני חושבת שמעצבת עם ציון [...] ואני חושבת שקיצוניות זה לא טוב. תלמידות רוצות לדעת "כמה קיבלתי". הן משוות את עצמן לאחרות וזה חשוב להן. הייתי עושה את הציון יותר רך. ציון שלא מוריד מוטיבציה. ציון שגם מתייחס להשקעה, לרצון [...] אפשר גם אותיות במקום ציונים ליד ההערה. ואולי אני חושבת שבלי ציונים לגמרי זה קיצוני, כי גדלנו ככה ואנחנו רגילים להשוות.

אביבה הכריעה לטובת ציונים, אולם רק לתלמידות החזקות והבינוניות ורק במבחנים:

אני רואה שהן מאוד שמחות כשהן מקבלות ציון. מאוד. אבל, באמת מציון מסוים, שזה עלול באמת לתת להן הרגשה רעה, אני לא נותנת. ואז תלמידה שואלת אותי: "המורה, למה לא הבאת לי ציון?" ואני אומרת: "כי אני מרגישה שאני צריכה לתת לך הערה פה". בתעודה ממש לא אתן מספר.

בהמשך היא נימקה זאת בצורך של התלמידות לדעת איפה הן נמצאות, ובכלל זה גם התלמידות החלשות: "הן רוצות מעל לכול לשמוע 'איפה אני?' או שהן התרגלו ככה? אני לא יודעת [...] הן רוצות את זה". והוסיפה עוד שיקול, שמילים לעיתים מְלָאוּת: "אני חושבת שהערה, במיוחד בגיל הצעיר היא יכולה להלאות את הילדים. יש בזה גם כוח בציון – לטוב ולרע. יש לזה כוח [...] כמו למשל לדוגמה, אם אתה אומר משפט אחד וקצר וקולע, או שאתה מתחיל לדבר ולדבר ולדבר, הילד בסופו של דבר קצת מאבד אותך". גם בתיאול ענתה באמביוולנטיות:

אני חושבת שהייתי משלבת. גם איזה שהוא ציון של מספרים, אבל איתו גם הערכה אישית של איך הגעת? מה עוד אפשר לעשות? הייתי משלבת, כשיהיה ברור לתלמידים מה התפקיד של כל אחד מהם [...] אבל זה נראה לי היום, אחרי התהליך שעברתי, מאוד דל, ואפילו לא הוגן כלפי תלמיד לסכם את זה במספר. מצד אחד ממקם אותו ומצד שני הוא לא מספק. ולכן צריך את התוספת.

על סמך התשובות על חמש השאלות הראשונות, שמן עלתה הזדהות והערכה ברורה של מרבית המורות להערכה המעצבת וביקורת כנגד ההערכה המודדת, היה אפשר לצפות להכרעה חד-משמעית של מרבית המורות לטובת ההערכה המעצבת. במפתיע, רק מחצית מהמורות הכריעו באופן חד-משמעי. המורה שהכריעה לטובת ההערכה המודדת עשתה זאת בשל המחיר הכבד שנגבה מהמורים, ולא כי חשבה שהערכה מודדת עדיפה לתלמידים. ארבע המורות הנותרות הכריעו לטובת שילוב או שאמרו שקשה להן להכריע, אף על פי שלאורך כל הריאיון הזכירו לצד יתרונות ההערכה המעצבת גם את הנזק הנגרם לתלמידים בעטייה של ההערכה המודדת ההשוואתית.

דין

במחקר נמצאו עמדות ברורות של המורות בדבר היתרונות של ההערכה המעצבת לתלמידים המוערכים, הן מבחינת היכולת לדייק ולמצות יותר את המשוב הן מבחינת השפעתה החיובית על התלמידים. ההערכה המעצבת נתפסת בעיניהם מפורטת ומובנת יותר לתלמיד, משקפת את הדרך ולא רק את התוצר וכוללת גם הדרכה להתקדמות. בניגוד לציון, המודד את התלמיד בהשוואה לשאר תלמידי הכיתה, ההערכה המעצבת מודדת את התלמיד לעומת עצמו, בדגש על מידת ההתקדמות. על פי ניסיון המורות, הערכה כזו מגבירה את המוטיבציה של התלמיד, בעיקר בקרב התלמידים החלשים. חלקן אף טענו שההערכה המודדת פוגעת במוטיבציה. מרבית המורות טענו כי להערכה המעצבת יש השפעה על אופי המבדקים, ואלו משפיעים לחיוב על אופי ההוראה, שכן דגש רב יותר מושם על הדרך, על המיומנויות ועל ההעמקה וגם על מידת ההשקעה בהוראה. למרות העמדות החד-משמעיות שנזכרו לעיל, הייתה מעט הסתייגות בדבר ההשפעה החיובית של ההערכה המעצבת על ההישגים בקרב התלמידים החזקים. לדברי המורות, ההשפעה ניכרת בבירור בעיקר על התלמידים החלשים בזכות שיקוף התקדמותם, הטמעת ערך הלמידה וההדרכה לשיפור. אשר לתלמידים החזקים, ארבע מורות טענו שהישגיהם הגבוהים לא דווקא מושפעים מההערכה.

עמדה זו סותרת לכאורה את עמדותיהן בעניין השפעת ההערכה המעצבת על ההוראה מעמיקה יותר, שוודאי משפיעה על רמת כל התלמידים, אך ייתכן שסתירה זו משקפת אמביוולנטיות מסוימת בדבר הגדרת המונח 'הישגים'. האם הישג גבוה בא לידי ביטוי בחשיבה ובכתיבה ברמה גבוהה יותר או בתוצאה טובה יותר משהשיגו האחרים? כאשר ניתנת הערכה מודדת ברור שההישג נמדד לעומת הכיתה וביחס לרצף המספרים מ-1 עד 100. ציונים מ-90 עד 100 ייחשבו להישגים גבוהים, אף על פי שהדרשות במבחנים עשויות להיות ברמה נמוכה. לטענת המורות, המבחנים שניתנת בהם הערכה מעצבת מתאפיינים בדרישה ליצירתיות ולרמות חשיבה גבוהות יותר, ומבחינה זו ברור שהתלמידים משקפים רמה גבוהה יותר של הבנה ויישום. עם זאת נראה שרווח זה נעשה שולי לעומת ציונים גבוהים, הנראים כהצטיינות מובהקת. זאת, אולי, הסיבה לכך שמקצת המשתתפות התקשו להצביע על עלייה בהישגים בקרב התלמידים החזקים.

עוד הסבר לאמביוולנטיות ביחס להשפעת ההערכה על ההישגים הוא שחיזוקים חיוביים בשיקוף ההתקדמות בהערכה המעצבת אכן מגבירים את ההנעה ללמידה ובעיקר את המוטיבציה הפנימית, התורמת לתפיסת המסוגלות העצמית, אך זאת בעיקר בקרב התלמידים החלשים, שנפגעים מאוד מהציון ההשוואתי. לעומת זאת, התלמידים החזקים בדרך כלל מרוויחים מהציון ההשוואתי, המדרג אותם במקום גבוה לעומת אחרים. רבים מהם נהנים מהתחרות, והיא משמשת להם כוח מניע ללמידה המשפיע על הישגיהם. עם

זאת מורות רבות ציינו שהלמידה לשם ציונים היא מוטיבציה חיצונית הפוגעת במוטיבציה הפנימית – בהנאה ובהפנמת ערך הלמידה.

נראה כי מקצת המורות חשות אמביוולנטיות בנוגע למשמעות המחיר של ירידה במוטיבציה הפנימית לטווח הרחוק כשהרווח המיידי הוא מוטיבציה גבוהה להשגת ציון גבוה בטווח הקרוב (זו הסיבה שלא נבדקו עמדותיהן של מורות המלמדות לבגרות, כי סביר היה שהן תעדפנה ציונים גבוהים יותר במבחני הבגרות גם במחיר של פגיעה ברמת ההעמקה ובמוטיבציה הפנימית). נראה שגם כשהציונים אינם לבגרות, יש למורים וגם לתלמידים נטייה לרצות לקבל אישורי הצלחה מידיים וברורים.

עמדותיהן של המורות כלפי השפעת סוג ההערכה על החיים המקצועיים והאישיים של המורה נחלקו לשניים: כולן ציינו שההערכה המעצבת גובה מהן מחיר כבד משום שהיא דורשת השקעה רבה יותר, אך מבחינה מקצועית ציינו רווח: ההשקעה הרבה משפיעה לחיוב על טיב הוראתן ועל אישיותן החינוכית.

בסוגיית ההכרעה בין שתי שיטות ההערכה הכריעו חמש מורות הכרעה חד-משמעית לטובת ההערכה המעצבת, ורק מורה אחת הכריעה לטובת ההערכה המודדת, בשל המחיר האישי הכבד מדי הנדרש מהמורים. בקרב שאר המורות ניכרה אמביוולנטיות בהכרעה, וזו באה לידי ביטוי הן בהתלבטות הן בסתירות הפנימיות בדבריהן. בסוף הן דגלו בשילוב בין שתי שיטות ההערכה: ציון מספרי עם הערכה מילולית. נתון זה היה מפתיע, כי אותן מורות העלו בעקיבות לאורך כל הריאיון את היתרונות של ההערכה המעצבת לצד החסרונות ואף הנזקים שבהערכה המודדת. היה אפשר לצפות שאם תמצא אמביוולנטיות בהכרעה בין שתי שיטות ההערכה, היא תיסוב על המתח שבין המחיר האישי לבין כל הרווחים שהן העלו בהרחבה.

מורות אלו נימקו את הכרעתן האמביוולנטית במגוון טיעונים, ובהם: לחץ של ההורים או של התלמידים לקבל ציונים, קושי לשחות נגד הזרם, הרגל של שנים והתאמה לעולם ההישגי שבו אנו חיים. לטענתן, העולם תחרותי מאוד, ויש להכין את התלמידים לחיים. אחת המורות אף סיפרה בתחילת הריאיון על הנזק העצום שהסבה לה ההערכה המודדת, שפגעה בביטחון העצמי ובמוטיבציה שלה כשהייתה תלמידה, ובכל זאת לא הייתה מוכנה לוותר על הציונים, "אין מה לעשות, בחיים יש ציונים".

שלא כבמחקרים המראים כי מורים תופסים את ההערכה כבלתי-רלוונטית, אף על פי שהם נדרשים להשתמש בה,⁴⁰ מחקר זה משקף במובהק עמדה הרואה את ההערכה כמהותית ביותר מבחינת השפעתה על התלמידים. תפיסת המורים את ההערכה כלא רלוונטית מוסברת על פי בראון בנזק הנגרם בעטיה לתלמיד, בחוסר דיוק ובהתעלמות המורים מתוצאותיה. כפי שציינו בפרק המתודולוגיה, המחקרים העוסקים בעמדות

המורים כלפי ההערכה לא בדקו השוואה בין שתי צורות הערכה אלא הציגו התייחסות כללית להערכת תלמידים, ועמדה זו תואמת כמעט לחלוטין את עמדת המורות במחקר זה כלפי ההערכה המודדת. המשתתפות חשבו שהיא מכלילה ולא מדויקת ועלולה לפגוע בתפיסת המסוגלות ובמוטיבציה הפנימית של התלמיד. נראה כי תפיסת המורות את ההערכה כחשובה ומשמעותית נבעה מהתנסותן בהערכה מעצבת, ואילו המחקרים שצוטטו לעיל התייחסו להערכה מודדת המלווה לעיתים במילים.

האמביוולנטיות בהכרעה בין שתי שיטות ההערכה המתוארת לעיל תואמת את מחקרה של ארליך, שבו נמצא כי לא פעם מורים מבטאים תפיסות חדשניות בהצהרותיהם הגלויות, אך מסגירים אמונות שמרניות יותר באמצעות המטפורות שלהם או באמצעות ציוריהם; אוחזים בדיכאון בתפיסות מעורבות ולעיתים אף סותרות.⁴¹ בראון תלה את הסתירות ביחס להערכה במבנה המורכב שלה ובמטרותיה השונות.⁴² על פי לוין ונבו, תפיסות ואמונות, שלא כמו חומרי למידה ושיטות לימוד, קשה מאוד לשנות, ומורים המעוניינים בשינוי לא תמיד מודעים לתפיסותיהם.⁴³ זהו עוד הסבר אפשרי לאמביוולנטיות ולסתירות בעמדות המורות במחקר זה.

סיכום

בעקבות ממצאי המחקר, שהראו שרק מורה אחת מעשר המורות שהתנסו בשתי צורות ההערכה הכריעה לטובת שיטת ההערכה המודדת – וזאת משיקול טובת המורה ולא טובת התלמיד – חמש מורות הכריעו לטובת ההערכה המעצבת, וארבע מורות דגלו בשילוב שתי שיטות ההערכה, אף על פי שהצביעו על נזקים הנגרמים לתלמידים בעטייה של ההערכה המודדת, נראה שיש מקום למחקרים נוספים אשר יוכלו לתאר את צורכי המורים בתהליך הערכת תלמידים בכלל ובתהליך השינוי בצורת ההערכה בפרט. מחקר זה לא בדק במישרין את הקשר בין סוג ההכשרה שקיבלו המורים בתחום ובין עמדותיהם, וכן לא נבדק הקשר בין עמדותיהם לבין סוג התמיכה שהם מקבלים במהלך עבודתם. נוסף על כך נראה שיש מקום לבדוק גם את עמדות המורים בכל הקשור להגדרת המושגים 'למידה' ו'הישגים לימודיים', שמשפיעים על מטרות ההערכה.

ממצאי המחקר, על סמך מחקרים העוסקים בהטמעת תהליכי שינוי ועל סמך ניסיוני בליווי בתי ספר שונים בתהליך השינוי, נראה שיש צורך בהדרכה מקצועית מתמשכת גם

41. ארליך, 2008.

42. בראון, 2008.

43. לוין ונבו, 2000.

מבחינת לימוד הרציונל החינוכי העומד בבסיס ההערכה וגם בלימוד הפרקטיקה. מורות דיברו על שיתוף התלמידים בהערכה, ולכן יש צורך בהדרכה כיצד לחנך לרפלקציה. נוסף על כך חשוב לשתף בתהליך את ההורים, אם בהסבר באספת ההורים הכללית בתחילת השנה, ואם בערב נפרד המיוחד לעניין. הם צריכים להבין מדוע ילדיהם אינם מקבלים ציונים ומה הקשר בין אופן ההערכה לבין הרציונל החינוכי של בית הספר. המורים זקוקים למשוב חיובי על עבודתם הקשה, וקשה להם מאוד להתמיד בה אם ההורים מגלים אכזבה מצורת ההערכה.

גם אחרי שבית הספר מטמיע את השינוי חשוב להמשיך ללוות את ההורים לתלמידים החדשים בבית הספר, וכמובן את המורים שהצטרפו לבית הספר. עוד המלצה היא ליצור מרחב בתוך בית הספר, שבו מורים יכתבו את הערכותיהם, ויתאפשר להם להתייעץ עם עמיתיהם ועם אנשי צוות מומחים בתחום. אין ספק כי תגמול כספי על שעות העבודה הרבות המוקדשות להערכה יועיל למורים, אך נראה שהתגמול הנצרך הוא בעיקר זמן, והוא יכול להינתן באמצעות פינוי שעות הוראה לטובת כתיבת ההערכות.

מחקר זה עשוי לתרום לחיזוק המוטיבציה של מקבלי ההחלטות במערכת החינוך להעז לעשות שינויים בשיטות ההערכה בבית ספרם ולהתנסות בווייתור על הציונים לצד הערכה מעצבת. נוסף על כך, מחקר זה עשוי לעודד את המורים המתקשים בתהליך השינוי ותוהים אם המאמץ אכן מצדיק את התוצאה. הידיעה כי מורים שעשו את השינוי בדרך כלל מרוצים מהתוצאות החינוכיות, עשויה להגביר את אורך הרוח בתהליך הקשה, והמתסכל לעיתים, של שינוי, בבחינת מאמץ ששכרו בציוד.

רשימת קיצורים וביבליוגרפיה

- H. Aikharusi, "Correlates of Teacher Education Students' Academic Performance in an Educational Measurement Course", *International Journal of Learning* 16 (2009), pp. 1-15. אייחרוסי, 2009
- M. C. Alkin, "Evaluation Theory Development", *Evaluation Comment* 2 (1969), pp. 2-7. אלקין, 1969
- נ' ארליך, **ביטויים מילוליים, מטאפוריים וחזותיים בתפיסות של מורות את משמעות ההערכה ואת תפקידהן כמעריכות**, עבודת מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב, 2008. ארליך, 2008

- J. Bulterman-Bos, N. Verloop, J. Terwel & W. Wardekker, "Reconciling the Pedagogical Goal and Measurement Goal of Evaluation: The Perspectives of Teachers in the Context of National Standards", *Teachers College Record* 105 [3] (2003), pp. 344-374. בולטרמן-בוס ואחרים, 2003
- מ' בירנבוים, **חלופות בהערכת הישגים**, תל אביב 1997. בירנבוים, 1997
- M. Birenbaum, "New Insights into Learning and Teaching and Their Implications for Assessment", in: M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (Eds.), *Optimizing New Methods of Assessing: In Search of Qualities and Standards*", Boston 2003, pp. 29-35. בירנבוים, 2003
- מ' בירנבוים, **מחקר ויישום בהערכה לשם למידה (הל"ל) של תלמידים ומורים בישראל**, תל אביב 2018. בירנבוים, 2018
- A. Bandura, "Self-Regulation or Motivation and Action through Goal Systems", in: V. Hamilton, G. H. Bower & N. H. Frijda (Eds.), *Cognitive Perspectives on Emotion and Motivation*, Dordrecht 1988, pp. 37-61. בנדורה, 1988
- R. E. Bennett & D. H. Gitomer, "Transforming K-12 Assessment: Integrating Accountability Testing, Formative Assessment and Professional Support", in: C. Wyatt-Smith & J. J. Cumming (Eds.), *Educational Assessment in the 21st Century*, Dordrecht, London & New York 2009, pp. 43-62. בנט וגיתומר, 2009
- G. T. L. Brown, *Teachers' Instructional Conceptions: Assessments' Relationship to Learning, Teaching, Curriculum and Teacher Efficacy*, Paper presented at the joint conference of Australian and New Zealand Associations for Research in Education (AARE/NZARE), Auckland 2003. בראון, 2003
- G. T. L. Brown, *Conceptions of Assessment: Understanding What Assessment Means to Teachers and Students*, New York 2008. בראון, 2008

- G. T. L. Brown, "Teachers' Self-Reported Assessment Practices and Conceptions: Using Structural Equation Modelling to Examine Measurement and Structural Models", in: T. Teo & M. S. Khine (Eds.), *Structural Equation Modelling in Educational Research: Concepts and Applications*, Rotterdam 2009, pp. 243-266. בראון, 2009
- E. G. Guba & Y. S. Lincoln, *Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*, San Francisco, CA 1981. גובה ולינקולן, 1981
- S. Jones & H. Tanner, *Assessment: A Practical Guide for Secondary Teachers* (2th edition), London 2008. ג'ונס וטאנר, 2008
- G. Stobart & C. Gipps, 'Alternative Assessment', *International Encyclopedia of Education* 3 (2010), pp. 202-208. גיפס וסטוברט, 2010
- ד' דוברת, כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל: התוכנית הלאומית לחינוך, ירושלים 2005. המלצת ועדת היישום לשילוב הערכה פנימית בבית הספר:** דוברת, 2005
[Hpp://cms.education.gov.il/EducationCMS/Unitts/Rama/AarachaBeitSifrit/HamlatzotYisum.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Unitts/Rama/AarachaBeitSifrit/HamlatzotYisum.htm)
- C. A. Dwyer, "Assessment and Classroom Learning: Theory and Practice", *Assessment Education* 5 [1] (1998), pp. 131-137. דווייר, 1998
- C. Danielson, "Assessment for Learning: For Teachers as Well as Students", in: C. A. Dwyer (Ed.), *The Future of Assessment: Shaping Teachers and Learning*, New York 2008, pp. 191-213. דניאלסון, 2008
- D. Decker & S. E. Bolt, "Challenges and Opportunities for Promoting Student Achievement through Large-Scale Assessment Results: Research, Reflections, and Future Directions", *Assessment for Effective Intervention* 34 [1] (2008), pp. 43-51. דקר ובולט, 2008

- T. Decker & E. Feijs, "Scaling Up Strategies for Change: Change in Formative Assessment Practices", *Assessment Education* 12 [3] (2005), pp. 237-254. דקר ופייס, 2005
- L. S. Hamilton, B. M. Stecher, J. A. Marsh, J. S. McCombs, A. Robyn, J. L. Russell et al., *Standards-based Accountability Under No Child Left Behind: Experiences of Teachers and Administrators in Three States*, Santa Monica, CA 2007. המילטון ואחרים, 2007
- A. Hargreaves & D. Shirley, *The Fourth Way*, Thousand Oaks, CA 2009. הרגריווס ושירלי, 2009
- L. Volante, "Assessment of, for, and as Learning within Schools: Implications for Transforming Classroom Practice", *Action in Teacher Education* 31 [4] (2010), pp. 66-75. וולנטה, 2010
- E. White, "Are You Assessment Literate? Some Fundamental Questions Regarding Effective Classroom-Based Assessment", *OnCUE Journal* 3 [1] (2009), pp. 3-25. וייט, 2009
- E. Vardar, *Sixth, Seventh, and Eight Grade Teachers' Conception of Assessment*, Masters of Science theses, Middle East Technical University, Ankara, 2010. ורדר, 2010
- W. Chen, "Examination of Curricula, Teaching Practices and Assessment through the National Standards", *Physical Education and Sport Pedagogy* 2 (2005), pp. 159-180. חן, 2005
- R. W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago 1950. טיילר, 1950
- R. D. Tierney, "Changing Practices: Influences in Classroom Assessment", *Assessment in Education* 13 [3] (2006), pp. 239-264. טירניי, 2006
- ע' לויזרד, **האומנם מוכנים מורי העתיד לאתגר של הערכת למידים? עבודת דוקטור**, אוניברסיטת תל-אביב, 2013. לויזרד, 2013
- ת' לוין, "הקולות החסרים", **הד החינוך** פא [7] (2007), עמ' 59-56. לוין, 2007

- לוינ' ונבו, 2000
ת' לוינ' ונבו, תהליכי שינוי בבתי הספר המתנסים בלמידה על-תחומית הבנייתית, ירושלים 2000.
- לוינ' ונבו, 2008
 מ' לוינ' ונבו, "סוגיית ההכשרה להערכה של מורים מכהנים ממצאי מחקר והשלכותיו", **שבילי מחקר** 15 (2008), עמ' 114-123.
- מואיס וריינולדס, 2005
 D. Muijs & D. Reynolds, *Effective Teaching – Introduction & Conclusion* (2nd edition), London 2005.
- מקפיל והלברט, 2010
 A. McPhail, & J. Halbert, "'We Had to Do Intelligent Thinking During Recent PE': Students' and Teachers' Experiences of Assessment for Learning in Post-Primary Physical Education", *Assessment and Education: Principles, Policy and Practice* 17 [1] (2010), pp. 23-39.
- נבו, 2001
 ד' נבו, **הערכה בית ספרית – דיאלוג לשיפור בית הספר**, אבן יהודה 2001.
- סטיגנס, 1999
 R. J. Stiggins, "Are You Assessment Literate?", *High School Magazine* 6 [5] (1999), pp. 20-23.
- סטיגנס, 2007
 R. J. Stiggins, "Conquering the Formative Assessment Frontier", in: J. McMillan (Ed.), *Formative Classroom Assessment*, New York 2007, pp. 8-28.
- סטיגנס, 2008
 R. J. Stiggins, *Student-Involved Assessment FOR Learning* (5th edition), Upper Saddle River, NJ 2008.
- סטיגנס ואחרים, 2005
 R. J. Stiggins, J. Arter, J. Chappius & S. Cappius, *Classroom Assessment FOR Student Learning: Doing It Right – Using It Well*, Portland, OR 2005.
- סטייק, 1967
 R. E. Stake, "The Countenance of Educational Evaluation", *Teachers College Record* 68 (1967), pp. 523-540.
- סטפלביס, 1969
 D. L. Stufflebeam, "Evaluation as Enlightenment for Decision Making", in: W. H. Beatty (Ed.), *Improving Educational Assessment and an Inventory for Measures of Affective Behavior*, Washington, DC 1969.
- פאירס, 1996
 M. F. Pajeres, "Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings", *Review of Educational Research* 66 (1996), pp. 543-578.

- J. Corbin & A. Strauss, *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Thousand Oaks, CA 2014. קורבין ושראוס, 2014
- L. J. Cronbach, "Course Improvement through Evaluation", *Teachers College Record* 64 (1963), pp. 672-683. קרונברך, 1963
- L. A Rex & M. C. Nelson, "How Teachers' Professional Identities Position High-Stakes Test Preparation in Their Classrooms", *Teachers College Record* 106 [6] (2004), pp. 1288-1331. רקס ונלסון, 2004

נספח: כלי המחקר

הצגה עצמית והצגת המחקר:

שמי x. אני עובדת בתחום החינוך כ־35 שנים. במשך 30 שנה חילנתי כיתות הן ביסודי והן בתיכון. בעשרים שנים האחרונות אני מלמדת גם במכללות להכשרת מורים, ובמקביל מעבירה השתלמויות למורים בנושאים פדגוגיים שונים, כשאחד הנושאים המרכזיים בהשתלמויות הוא: הערכת תלמידים. אני גם מלווה בתי ספר במעבר מ"הערכה מסכמת-מודדת" ל"הערכה מעצבת".

מטרת המחקר שלי היא לבדוק את עמדתם של המורים בעניין הערכת תלמידים, לאחר שהתנסו בשתי צורות ההערכה. אני מאמינה שמחקר שכזה עשוי להעמיק את ההבנה לגבי האופן המיטבי שבו כדאי שמורים יעריכו את תלמידיהם, מתוך הסתכלות כוללת הרואה הן את צרכיהם של המעריכים והן את של המוערכים. חשובה לי מאוד דעתכם הכנה, כדי להכיר את המציאות המורכבת. ברשותך, ארצה לראיין אותך ולשאול אותך כמה שאלות על החוויה שלך כמורה שמעריכה ועל דעתך האישית בנושא הערכת תלמידים.

הריאיון

פתיח לנרטיב:

איך הגעת להערכה מעצבת? אשמח לשמוע את הסיפור שלך על ניסיוןך האישי עם הערכה, כמוערכת כתלמידה וכמעריכה כמורה, עד הגעתך להערכה מעצבת. אקשיב לסיפורך ללא הפרעות, ובסוף ייתכן שיהיו לי שאלות להבהרה.

עכשיו יש לי כמה שאלות ספציפיות לשאול אותך.

1. איך את מבינה את ההבדל בין הערכה מעצבת להערכה מסכמת?
2. כיצד את רואה את השפעת ההערכה על המוטיבציה ועל ההישגים? באיזה אופן משפיעה צורת ההערכה על המוטיבציה ועל ההישגים?
3. באיזו מידה משפיע השינוי בצורת ההערכה על ההוראה ועל אופי המבדקים והמטלות?
4. איזו השפעה יש למעבר מהערכה מסכמת/מודדת להערכה מעצבת על החיים המקצועיים והפרטיים שלך?
5. אם צורת ההערכה בכיתתך ובבית ספרך הייתה נתונה לשיקול דעתך בלבד, באיזו צורת הערכה היית בוחרת? נמקי!