

מה קורה בין הערכה להערכה?*

ג'יי מקטי

מלאכותיים, הרבה מלח או סוכר, או שומנים רוויים. תכנון תפריט שימצא חן בעיני החברים שלכם ושאימנם תאשר אותו. תסבירו מדוע התפריט הוא גם טעים וגם בריא. תשתמשו בפירמידת המזון ובתוויות הערכים התזונתיים המופיעות על המזון כדי להסביר את הבחירה שלכם.

כדי ללמד ביעילות, תחילה עלינו לברר לעצמנו מה אנחנו מצפים מהתלמידים לדעת, להבין ולהיות מסוגלים לעשות כתוצאה מההדרכה שאנו נותנים להם. אלא שהוראה מעודדת ביצועים דורשת יותר. עלינו גם לקבוע **ביצד** יבטאו התלמידים את הידע, ההבנה והמיומנות הנרכשים. כאשר אנו קובעים לעצמנו מטרות לביצוע יש להתחשב בטענתו של גרדנר (Gradner, 1991) הגורסת שפיתוח ההבנה בקרב התלמידים היא היא מטרתה העיקרית של ההוראה. הוא

מגדיר הבנה כיכולת ליישם עובדות, תפיסות ומיומנויות באופן שיתאים למצבים חדשים.

העקרונות של קביעת מטרות **ביצוע ברורות** והיעד הסופי של הוראה להבנה מתאימים זה לזה בהיותם אמצעים רבי-עוצמה לחיבור בין תוכנית הלימודים, ההוראה וההערכה. הוראה מעודדת ביצועים דורשת מאיתנו

לחשוב על תוכנית הלימודים לא רק במונחי התכנים שעליהם יש לעבור אלא אף במונחי **ביצועי ההבנה** שאליהם אנו שואפים להגיע. כך, מורים המעודדים ביצועים רואים לנגד עיניהם כבר מהתחלה את ההערכה, וזאת באמצעות תפיסת מטרות ההוראה כביצועים הקוראים לתלמידים להפגין את הבנתם. הערכות הביצוע הופכות אפוא ליעדי ההוראה והלימוד, כמו גם מקור להוכחת הבנתם של התלמידים ויכולתם ליישם את החומר הנלמד.

קביעת מטרות ביצוע ברורות היא צעד חשוב ממספר סיבות. מורים הקובעים ומשדרים לתלמידיהם מטרות ביצוע ברורות, משקפים את מה שאנחנו יודעים על הוראה יעילה, הוראה המדגישה את חשיבותה של הדרכה ברורה. מורים אלה גם מכירים

ה דאגה הגוברת לנוכח אי-התאמתם של מבחנים מקובלים עוררה עניין בהערכות ביצוע כדוגמת משימות, פרויקטים ותערוכות. הערכות ביצוע אלה מתמודדות טוב יותר מאשר המבדקים המסורתיים עם משימתם - למדוד את מה שבאמת חשוב: מידת יכולתם של תלמידים ליישם את הידע, המיומנויות וההבנה שרכשו בתנאים הקובעים של העולם האמיתי. יותר ויותר מורים עושים שימוש בהערכות הביצוע בכיתותיהם, ואותן ההערכות מתחילות להשפיע גם על תוכניות המבחנים ברמה האזורית והכלל-ארצית.

אמנם, שימוש מוגבר בהערכות ביצוע לבדן וכשלעצמן לא ישפר שיפור ניכר את ביצועי התלמידים. כאן יתאים פתגם כפרי ישן: "שקילה לא תפטם את הפרות." אם אנו מצפים

מתלמידינו לשפר את ביצועיהם על בסיס מדדים חדשים ואוטנטיים יותר, עלינו לתרגל "הוראה מעודדת ביצועים" על בסיס סדיר.

אבל מה באמת פירוש הדבר - הוראה מעודדת ביצועים? שש השנים האחרונות, שבהן עבדתי עם מאות רבות של מורים שהשתמשו בהערכות ביצועים, הראו לי מה יכולה להיות מידת השפעתו של

פיתוח משימות וקריטריונים להערכה על ההוראה. בהתבסס על הניסיון שהצטבר הייתי רוצה להציע שבעה עקרונות של הוראה מעודדת ביצועים. להדגמת העקרונות אשתמש במקרים הלוקוחים מכיתות שבהן יושמו אותם עקרונות.

לקבוע מטרות ביצוע ברורות

כחלק מיחידת לימוד העוסקת בתזונה מציגה מורה לבריאות בבית-ספר יסודי את משימת הביצוע הבאה לתלמידיה:

הזמנתם חברים אליכם הביתה לחגוג את יום ההולדת שלכם. אתם מכינים אוכל למסיבה אבל אימנם בדיוק סיימה לקרוא ספר על תזונה והיא לא מרשה לכם להגיש שום דבר שיש בו ממתקים



* Jay McTighe, "What Happens Between Assessments?" *Educational Leadership*, December 1996/January 1997.

גם המחקר וגם הניסיון מאשרים שכאשר הפעילויות הכיתתיות נתפסות בעיני הלומדים כרלוונטיות ובעלות משמעות, עולה הסבירות שיחס הלומדים יהיה חיובי (McCombs, 1984; Schunk, 1990). נוסף על כך, תצפיותיהם של מורים רבים מעידות שכשניתנת לתלמידים הזדמנות ליצור תוצר מוחשי או להציג דבר-מה בפני קהל אמיתי (נניח חבריהם לכיתה או לבית-הספר, הורים, אנשי הקהילה), הרי שהתלמידים מוכנים יותר להשקיע את המאמץ הנדרש להשגת עבודה איכותית.

יש לזכור שהערכות שאנחנו מבצעים משגרות אות ברור לתלמידים המצביע על אותו הדבר שחשוב עבורם ללמוד. כאשר משימות ביצוע אותנטיות ממלאות תפקיד מכריע בהוראה ובהערכה גם יחד, התלמידים ידעו שאנו מצפים מהם ליישם את הידע בדרכים שגם העולם מחוץ לכותלי בית-הספר יוכל להעריך.

פרסום הקריטריונים והסטנדרטים לביצוע

לפני תחילתו של ניסוי מעבדה, סוקרת מורה למדעים בתיכון את רשימת הביצועים הנדרשים משיעורי מעבדה. הרשימה הוכנה בידי המחלקה למדעים והיא מכילה את הקריטריונים לכתיבת זוח מעבדה מעמיק ומסבירה בבחירות את ציפיות המורה. יחד עם זאת, הרשימה גם מספקת לתלמידים קווים מנחים להכנת הזוחות שלהם. לפני שהמורה אוספת את הזוחות היא מרשה לתלמידים להתחלף עם שותפיהם לשיעור, להראות את העבודה זה לזה, לתת משוב זה לזה בהתבסס על הרשימה שהוקראה ולהניס את השינויים הנדרשים.

כשם שלבעיות ולסוגיות שבהן אנו נתקלים בעולם האמיתי אין לרוב פתרון נכון יחיד, כך גם לפעילות הכיתתית האותנטית. על כן, גם הערכתנו את ביצועי התלמידים צריכה להתבסס על שיפוט ועל קריטריונים להנחותו. הקריטריונים משולבים, לרוב, בסוג זה או אחר של עזרי מדידה: טבלאות, מדד השוואתי או רשימת ביצועים. בכל העזרים הללו מסייעים הקריטריונים למנות את אותן איכויות שאנו רואים בהן את העיקר בעבודת התלמידים.

מורים בבתי-ספר יסודיים במחוז אן ארונדל שבמדינת מרילנד משתמשים בטבלה המכונה "כתיבה במטרה לשכנע" על מנת לעזור לתלמידים ללמוד איכויות של כתיבה משכנעת יעילה. כרזה גדולת ממדים תלויה במקום בולט בקדמת הכיתה ועליה מצוירת הטבלה. הקריטריונים מופיעים בדמות שאלות המהוות אסמכתא נוחה עבור התלמידים והמורים גם יחד. לדוגמא: "האם הסברתי היטב את עמדתי?"; "האם הבאתי תימוכים לעמדתי בעזרת עובדות או ניסיון אישי?"; "האם השתמשתי בעילות בשפה משכנעת כדי לשכנע את הקהל שלי?"

קריטריונים מעריכים הם בבחינת הכרח לביצוע הערכות כמותיות, אולם על המורים להכיר גם

בעובדה שיחסם ותפיסותיהם של התלמידים בנוגע ללימוד מושפעים ממידת הבנתם את מה שמצפים מהם ואת ההיגיון העומד מאחורי הפעילויות השונות. לבסוף, תהליך קביעת מטרות הביצוע עוזר לבסס את סדר העדיפויות בתוכנית לימודים נתונה, ובכך מאפשר לנו להתמקד בידע חיוני וארוך טווח בתוך תחום רחב ומאוכלס בצפיפות.

כאשר ניתנות לתלמידים הזדמנויות לבחון את עבודתם כנגד קריטריונים ידועים וסטנדרטים של ביצוע, הם מתחילים לעבור מתפיסה הדוגלת ב"מה הבנתי?" לתפיסה הדוגלת ב"עכשיו אני יודע מה אני צריך לשפר".

לשאוף לאותנטיות בתוצרים ובביצועים

תלמידי כיתה ה' עושים סקר כדי לאסוף נתונים על יחס החברה להצעה להנהיג מדים לתלמידי בית-ספר. התלמידים מארגנים את הנתונים ואחר-כך בוחרים באמצעי הגרפי המתאים לביטוי ממצאיהם. לבסוף, התלמידים כותבים מכתבים לעורך העיתון המקומי על מנת להציג את ממצאיהם ואת דעותיהם האישיות על ההצעה. פרסום המכתבים בעיתון יוצר חוליה מקשרת ישירה עם העולם הגדול.

מנהיגי הרפורמות ממליצים לבתי-הספר לערב את תלמידיהם בעבודה אותנטית. משימות ביצוע צריכות לגרום לתלמידים לבטא את דיעותיהם ומיומנויותיהם באופן שישקף את העולם שמחוץ לכותלי בית-הספר. אמנם שיעורים בתחביר ובניתוח משפטים יעזרו לתלמידים להבין את אופן הרכבת המשפט ואת חלקי הדיבור השונים, אך זו אינה פעילות אותנטית לשמה, משום שרק אנשים מעטים מחוץ לבית-הספר מנתחים משפטים. לעומת זאת, כשתלמידים עוסקים בכתיבה מכוונת (למשל שכנוע קהל יעד מסוים) הרי שהם משתמשים בידע ובכישורים שרכשו בדרכים התואמות את דרישות החיים האמיתיים.

כמו בעולם הגדול, כך גם הפעילות האותנטית בבתי-הספר דורשת מהתלמידים ליישם את הידע והכישורים שלהם כך שהתוצאה תהיה, לרוב, תוצר ממשי (כתוב, חזותי או תלת-ממדי) או ביצוע כלשהו. לתוצרים ולביצועים אלה יש מטרה ברורה (למשל, להסביר, לבדר, או לפתור בעיה) והם מכוונים לקהל ידוע. היות שסוגיות ובעיות ברומו של עולם אינן מוגבלות לרוב לתחום ידע יחיד, הרי שבכוחה של עבודה אותנטית לספק אפשרויות ליצירת קשרים אינטר-דיסציפלינריים.

הדגש המושם על עבודה אותנטית אין פירושו ירידה בחשיבות תשומת הלב הניתנת כדי לעזור לתלמידים לפתח מיומנויות בסיסיות. נהפוך הוא, ידע ומיומנויות בסיסיים מהווים את שכבת היסוד ההכרחית ליישום תקף. אמנם, היסודות אינם בגדר יעד בפני עצמו; הם משרתים מטרה גדולה יותר: לאפשר לתלמידים ליישם את הידע והמיומנויות שרכשו מתוך מחשבה ובהקשר אותנטי ובעל משמעות.

ההבדלים ולהיות את אותם המאפיינים המפרידים בין הדוגמא המצוינת לבין השאר. בדרך זו לומדים התלמידים על הקריטריונים למצוינות באמצעות מודלים מוחשיים ודוגמאות קונקרטיות. בכיתות מסוימות התלמידים אף מסייעים בהרכבת עזרי ההערכה (מבחנים, רזבריקות) טבלאות מדידה או רשימת ביצועים), בהתבסס על הידע ההולך וגדל שלהם במקצוע הנלמד וכן על הקריטריונים שהם עצמם בודדו. (היתרונות הפוטנציאליים שבייצוג דוגמאות מוחשיות לתלמידים מדגישים את התועלת שבשימור דוגמאות לעבודות של תלמידים על מנת להשתמש בהם להבא כבמודלים).

מורים מסוימים נרתעים מהצגת דוגמאות למצוינות משום החשש שהתלמידים פשוט יחקו אותן. זוהי אכן סכנה ממשית בפעילות שבה יש תשובה נכונה יחידה (או דרך אחת "טובה ביותר" לביצוע המשימה). לעומת זאת, במשימות ביצוע ובפרויקטים גמישים יותר, אנחנו יכולים לצמצם את הסכנה הטמונה באמצעות הבאת מודלים רבים. בשיטה זו מוצגות בפני התלמידים מספר דרכים שונות לעמוד בדרישות הקריטריונים, ונמנע חיקוי עיוור. באמצעות הבאת מודלים וקריטריונים למצוינות מתוגמלים המורים לעתים קרובות בתוצרים וביצועים באיכות גבוהה יותר. נוסף על כך, הם עוזרים לתלמידים להיות ממוקדים ועצמאיים יותר; הסיכויים שתלמידים המסוגלים להבדיל בין עבודה טובה וגרועה יוכלו להעריך ולשפר את עבודתם עולים משיש לתלמידים תפיסה ברורה של מהי מצוינות.

ללמד אסטרטגיות במפורש

מורה בכית-ספר יסודי מציג בפני תלמידיו שתי אסטרטגיות - סיכום זניבוי - על מנת לשפר את יכולת הבנת הנקרא שלהם. הוא מתאר כל אסטרטגיה ואסטרטגיה, כמו גם את המודלים שבהם ניתן להשתמש בעוד הוא עצמו מיישם אותם: קורא טקסט קשה וחושב בקול רם. במהלך השיעור מתייחס המורה לכרזות גדולות המסבירות כל אסטרטגיה באמצעות סדר פעולות כתוב ומאוייר. בסוף השיעור הוא מחלק העתקים של כרזות בגודל של סימנייה לספר. במהלך השבועיים הקרובים יעבוד כל תלמיד עם חבר לקריאה על מנת לתרגל את יישום האסטרטגיות הללו לטקסטים הלקוחים מספרות יפה ומקורות אחרים. המורה יבקר את התקדמות תלמידיו וידריך אותם. בכל תחום פעולה מושגים ביצועים יעילים באמצעות שימוש בטכניקות ואסטרטגיות שנועדו לשפר ביצועים. אתלטים מדמיניים ביצועים מושלמים, מחברים מבקשים משוב מ"חברים ביקורתיים",

בתפקידם בשיפור הביצועים. שיתוף התלמידים בקריטריונים שבהם נעשה שימוש לא רק יסיר את מעטה המיסתורין מהאופן שבו תוערך העבודה, אלא אף יבליט את גורמי האיכות ואת הסטנדרטים לביצוע שאליהם יש לשאוף. המורים גם יכולים לעזור לתלמידים להפנים את אותם גורמי האיכות אם יבקשו מהם להעריך את עבודתם או את עבודת חבריהם. כאשר ניתנת לתלמידים ההזדמנות לבחון את עבודתם לאורם של קריטריונים ידועים, הם מתחילים לעבור מתפיסה הדוגלת ב"מה הבנתי?" לתפיסה הדוגלת ב"עכשיו אני יודע מה אני צריך לשפר".

להביא מודלים של מצוינות

מורה לאמנות בכית-ספר יסודי מציג חמש דוגמאות של פסלי "דמויות בפעולה" מבוצעים היטב ועשויים מעיסת נייר. הדוגמאות מציגות את הקריטריונים שעל פיהם יש להעריך את הפסלים: קומפוזיציה (דמות מבצעת פעולה); חלק ועמידות של שלד הברזל (המבנה התומך בנייר); בניית המשטח (הטיפול בעיסת הנייר); טכניקות גימור (טקסטורה, צבע, פרטים); הרושם הסופי. המורה מציגת שאיכות עבודתם של תלמידיה השתפרה לאין שיעור מאז ששיתפה אותם במודלים למצוינות. הצגת מודלים למצוינות או טבלאות מדידה בפני תלמידים הם חלק הכרחי בכל הוראה המעודדת

ביצועים אולם לעתים אין בכך די. לא כל תלמיד יבין את הקריטריונים או את האופן שבו ניתן ליישם בעבודתו ("למה את מתכוונת כשאת אומרת מאורגן היטב?"). ויג'נס (Wiggins, 1990) טוען שאם אנו מצפים מתלמידינו לעשות עבודה מצוינת, עליהם לדעת איך נראית עבודה מצוינת. בהתאם לרעיון זה, הוראה מעודדת ביצועים דורשת מהמורים לספק לתלמידיהם מודלים ודוגמאות שיבהירו מצוינות מהי - בתוצרים ובביצועים כאחד.

גישה זו אינה, כמובן, בלתי-ידועה בבתי-הספר. מדריכים מצליחים בתחום הפעילות מחוץ לכותלי בית-הספר, כגון חוגי ספורט או כתיבה יוצרת, משתמשים לעתים קרובות בדוגמאות של ביצועים מצוינים, למשל ניתוח מאמר בעיתון בית-הספר שזכה בפרסים או קסטת וידיאו של ביצועים אתלטיים. עם זאת, מודלים למצוינות הם גם חלק חיוני בהדרכה המעודדת ביצועים בבתי-הספר.

מורים יכולים להשתמש בדוגמאות של עבודה מצוינת במהלך עבודתם על מנת לסייע לתלמידים להבין את רמת האיכות הנדרשת. מורים אחדים אפילו מראים לתלמידיהם דוגמאות של עבודה בינונית ומצוינת גם יחד ואז מבקשים מהם לנתח את



להשתמש בהערכות מתמשכות לקבלת משוב ולעידכון

מורה ללימודים חברתיים בבית-ספר יסודי שם לב שאיכות זוחות המחקר של תלמידיו השתפרה באופן ניכר מאז שהתחיל להשתמש בטכניקת הכתיבה של חשיבה המאומצת, ניסוח טיוטה, בחינת המשוב והעדכון. השימוש בביקורות של המורה והחברים למיתה מאפשר לתלמידים לקבל משוב ממוקד בנקודות החזקות או החלשות, המובנות פחות והלא-מזויקות בחיבוריהם. התלמידים מעריכים את ההזדמנות שניתנה להם להכניס את העדכונים הנדרשים לפי הגשת הנוסח הסופי.

לפי התפיסה היפנית "קאיזן" (Kaizen) - מושגת המצוינות דרך שיפור מתמיד ומתוסף. לפי התיאוריה של ג'י אדוארדס

דמינג (Deming), אבי תנועת ניהול האיכות הטוטלית (TQM), הדרך להשיג איכות בייצור אין פירושה פיקוח בסוף קו הייצור בלבד; כשהמוצר מגיע לשלב זה בתהליך, מאוחר מדי לשנות משהו. נהפוך הוא, איכות היא תוצר פיקוח סדיר (הערכות), לכל אורך הדרך, ולאחריו עדכון ושינוי בהתאם למידע שנאסף בפיקוח.

כיצד מיישמים רעיונות אלה בסביבה אקדמית? אנוח יודעים שרק לעיתים רחוקות תניב התמודדות ראשונה עם משימות לימודיות קשות ומלאות אתגר ביצועים טובים. הבנה מעמיקה או רמות גבוהות של מיומנות מושגים אך ורק על-ידי מאמץ, תרגול, שינויים על סמך משוב ושוב תרגול. הוראה מעודדת ביצועים מדגישה את חשיבות השימוש בהערכות ככלי המספק מידע; מידע שגנחה את השיפור במהלך הלימוד כולו במקום להמתין לקבלת משוב רק בסופו.

שוב, מדריכים מצליחים בתחום הפעילות מחוץ לכותלי בית-הספר משתמשים לעתים קרובות בעיקרון זה ומעריכים את תלמידיהם בוויכוחים, בחזרות גרליות ועוד. פעילויות מעין אלה משמשות לזיהוי הבעיות והחולשות. לאחריהן יש צורך בתרגול והדרכה נוספים, בהזדמנויות נוספות לעדכן ולשנות.

מערך ההשפעה ההדדית בין הערכה והדרכה, מערך אופייני כל-כך לאמנות ואתלטיקה, מופיע גם בכיתות הלימוד, שם נעשה שימוש בטקטיקות כגון בוחנים ללא ציון, מבחני תרגול, תהליך הכתיבה, משימות ביצוע, סקירת טיוטות וקבוצות ביקורת המורכבות מחברי הכיתה. המורים בכיתות כאלה מבינים שהערכות מתמשכות מספקות את המשוב המשפר את תהליך ההוראה ומנחה את השינויים והעדכונים

סטודנטים למשפטים לומדים בקבוצות לימוד, מאמנים מספרים זה לזה על טכניקות אימון, מנכ"לים עסוקים לומדים כיצד לכלכל את זמנם.

גם תלמידים מוצאים תועלת באסטרטגיות ספציפיות העשויות לשפר את ביצועיהם במשימות אקדמיות. לדוגמא, טכניקות יצירת רשת ומפה עוזרות לתלמידים לראות את ההקשרים לגד עיניהם; אסטרטגיות קריאה

קוגניטיביות משפרות את ההבנה (Palinscar & Haller, ; Brown, 1984, Child, & Walberg, 1988), טכניקות המאומצת משפרות את יכולת יצירת הרעיונות ואילו טכניקות הזכירה מסייעות לאגירה ולשליפה מהזיכרון.

אולם, תלמידים מעטים בלבד יוצרים או משתמשים בטכניקות באופן ספונטני, ועל כן עלינו ללמד טכניקות ואסטרטגיות למידה אלה במפורש. גישה ישירה אחת היא שימוש במודל להוראה שבה המורים:

1. מציגים ומסבירים את מטרותיה של האסטרטגיה;
2. מדגימים את המודל בפעולה;
3. מסייעים לתלמידים ומדריכים אותם בשימוש באסטרטגיה תוך מתן משוב;
4. מאפשרים לתלמידים להשתמש באסטרטגיה הן בנפרד והן בצוותים;
5. שבים ודנים בשימוש נכון באסטרטגיה וביעילותה.

בנוסף להוראה ישירה, מורים רבים מוצאים שניתן לשלב אסטרטגיות חשיבה ולמידה במוצרים מוחשיים כדוגמת כרזות, סימניות לספרים, סמלים חזותיים או כרטיסי רמז (McTighe & Lyman, 1988). כך, למשל, תלמידים בשיעור מתמטיקה בבית-ספר יסודי שאני מכירה בו על שולחנותיהם עיגולים שניתן לסובב אותם ועליהם שש אסטרטגיות לפתרון בעיות שנלמדו בכיתה. במהלך עבודה על בעיות שאין להן פתרון יחיד השתמשו התלמידים בעיגולים אלה כדי להצביע על האסטרטגיה שבה הם משתמשים. המורה שלהם הסתובבה בחדר וביקשה מהתלמידים לחשוב בקול רם במטרה להסביר את חוט המחשבה שלהם ואת האסטרטגיה שבה הם בחרו לפתירת הבעיה. מאוחר יותר היא פתחה בדיון כיתתי שבו נידונו הפתרונות והיעילות של האסטרטגיות השונות שבהן השתמשו התלמידים. העיגולים על השולחנות סיפקו לתלמידים תזכורת מוחשית לחשיבות השימוש באסטרטגיות במהלך פתירת הבעיות. עזרים קוגניטיביים אלה ואחרים מציעים לתלמידים תמיכה מעשית וקונקרטית בעודם רוכשים ומפנימים אסטרטגיות המשפרות את ביצועיהם.



אין פתרונות קלים לדילמה זו. עם זאת, הבה נהרהר לרגע בנטייה הטבעית שמפגינים ההורים, הסבים והסבתות של תינוקות וילדים בגיל הגן. בדרך קבע הם מביעים תמיכה בכל ביצוע חדש תוך עידוד צעדים קטנים ("אתה יכול לעשות את זה!!"), הם חוגגים כל הישג מתוסף ("יתקשיבו כולם! היא אמרה 'אבא'!!") והם מתעדים את התפתחותם (חשבו על כל תצוגות המקרר החל משרבטי צבע וכלה בתמונות). חגיגות אלה מעודדות את הילדים להמשיך ולנסות ולהתאמץ על מנת להגיע למיומנות גבוהה יותר ויותר. הן מתמקדות במה שהילדים **מסוגלים לעשות** וכיצד הם **השתפרו** כאמצעי לעידוד התפתחות נוספת.

הוראה מעודדת ביצועים זקוקה לדרך דומה. ההכרה במוגבלותן של הערכות חד-פעמיות, כגון בחנים ומבחנים, בתור האמצעי העיקרי להשגת מטרות לימוד חשובות, מובילה מחנכים מסוימים ליצירת אוספים המורכבים מעבודות תלמידיהם לאורך זמן. ביטוי אחד למגמה זו הוא העניין הגובר בתיקי עבודות והשימוש ההולך וגדל בהם. חשבו על כך באנלוגיה לצילום. אם מבחן או בוחן מייצגים תצלום יחיד (תמונת הלימוד ברגע נתון) הרי שתיק עבודות דומה לאלבום תמונות - אוסף תמונות המשקף צמיחה והתפתחות לאורך זמן.

כשם שתיקי עבודות יכולים להביא תועלת עצומה בתוקף תפקידם כאמצעי לתייעוד התקדמותו של תלמיד, כך הם גם עשויים לספק את הדרך המוחשית להציג ולחגוג עבודה זו. בבית-הספר היסודי נורת' פרדריק, בפרדריק שבמדינת מרילנד, נוהגים צוותי-הציון לקיים "מסיבת תיק עבודות" בכל סתיו ואביב. הורים, סבים וסבתות, חברי מנהלת בית-הספר, צוותי ההוראה, שותפים לעסקים ואחרים - כולם מוזמנים לסקור את עבודות התלמידים. לפני המסיבה המורים מדריכים את תלמידיהם במיון תיקי העבודות ובבחירת הדוגמאות המייצגות את ההתקדמות שהושגה בתחומי הלימוד העיקריים. במהלך המסיבה התלמידים מציגים את עבודותיהם בפני האורחים, מתארים את עבודתם במהלך השנה, מדגישים את ההתקדמות שהושגה ומסמנים את יעדיהם לעתיד.

מנהלת בית-הספר קרולין סטרום אומרת שלתוכנית תיקי העבודות של בית-הספר יש לכל הפחות ארבעה יתרונות: (1) איסוף שיטתי של עבודות התלמידים במהלך השנה מסייע לתעד את התקדמות התלמידים ואת הישגיהם; (2) עבודת התלמידים היא מעין עדשה שדרכה יכול צוות המורים לבחון את הצלחותיו ולעדכן את אסטרטגיות ההוראה העתידיות; (3) הצגת עבודות התלמידים והסבריהם להורים ולבני-הבית האחרים הובילו לשיפור בתקשורת בין בית-הספר והבית; (4) התלמידים לומדים לקבל בעלות גדולה יותר על לימודיהם וגאים מאוד כשמעריבים אותם בבחירת עבודותיהם ובהצגת הישגיהם.

בעבודתם של התלמידים. קאייצן, בהקשר הבית-ספרי, פירושו להבטיח שההערכות תשפרנה את הביצועים, ולא יסתפקו בהערכתם בלבד.

לתעד ולחגוג את ההתקדמות

בתחילת שנת הלימודים, מורה לחינוך גופני בבית-ספר יסודי מבקשת מתלמידיה לנתח את הכושר הגופני שלהן בהתאם לסדרת מדדים של כוח, סיבולת וגמישות. התוצאות ההתחלתיות נרשמות ומשמשות כסימן דרך בהשגת מטרות אישיות בתחום הכושר הגופני. אחר-כך מדריכה המורה את התלמידות ועוזרת להן להכין תוכנית אימונים אישית כדי לשפר את הכושר הגופני. מבדקי כושר גופני הנערכים באמצע השנה ובסופה מאפשרים למורה ולתלמידיה לתעד את ההתקדמות ולקבוע מטרות חדשות לפי הצורך. המורה מאמינה שההתקדמות בשיפור המבוסס על יעדים אישיים מאפשרת לכל תלמיד ותלמיד להגיע להצלחה בד בבד עם פיתוח ההרגלים הנחוצים לכושר גופני טוב לאורך כל החיים.



ייתכן שאחד האתגרים הגדולים ביותר הניצבים בפני הרפורמה הבית-ספרית בימינו הוא הפער בין שאיפתנו לסטנדרטים גבוהים יותר של ביצוע עבור כולם וההכרה שחלק מהתלמידים מתפקדים הרבה מתחת לאותם הסטנדרטים. מחנכים רבים נאבקים במתח זה מדי יום ביומו: כיצד נוכל לשמר את ההערכה העצמית של תלמידינו מבלי להוריד את הסטנדרטים? כיצד נעודד אותם למאמצים נוספים בלי לשדר מסר מסולף של הישגים? מורים חדי הבחנה מכירים גם בכך שמשנתה קריטי נוסף במשוואה הוא הדעה האישית שיש לכל תלמיד ותלמיד על יכולתו לתפקד במצבי לימוד חדשים. סטנדרטים חמורים במיוחד של ביצוע עשויים להוביל תלמידים מסוימים להאמין שהמטרה נמצאת מחוץ לטווח יכולתם והם עשויים כתוצאה מכך לזנוח כל מאמץ.

הערות

1. משימת ביצוע זו פותחה ב-1994 על-ידי ר' מארזאנו ודי פיקרינג (Marzano & Pickering), המכון האזורי Mid-Continent, המעבדה החינוכית שבאורורה, מדינת קולורדו.
2. לדיון מפורט וזוגמאות לרשימות ביצוע כיתתיות ראו M. Hibbard & colleagues (1996), *Performance - Based Learning and Assessment*, (Alexandria, Va; Association for Supervision and Curriculum Development)

תרגמה מאנגלית : דפנה עמית

פיתוח סטנדרטים תוכניים, יצירת הערכות ביצועים אותנטיות יותר וקביעת סטנדרטים חמורים יותר לביצועים - כל אלה לבדם וכשלעצמם לא יכולים להקיף את הישגי התלמידים באופן משמעותי. ובכל זאת, שבעת העקרונות שמנינו לעיל משקפים את השינוי המבטיח שחל בדרכים שבהן מורים ובתי-ספר מתחילים לחשוב מחדש על תוכניות הלימודים ועל האסטרטגיות החינוכיות במטרה להבטיח שהביצוע יהיה יותר מאשר הערכה חד-פעמית בסופה של יחידת לימוד.

מראי מקומות

- Haller, E., D. Child, & H. Walberg. 1988. "Can Comprehension Be Taught: A Qualitative Synthesis," *Educational Researcher*, 17(9):5-8.
- Gardner, H. 1991. *The Unschooled Mind*, New York: Basic Books.
- McCombs, B. 1984. "Processes and Skills Underlying Intrinsic Motivation to Learn: Toward a Definition of Motivational Skills Training Intervention," *Educational Psychologist*, 19:197-218.
- McTighe, J. & F. Lyman. 1988. "Cueing Thinking in the Classroom: The Promise of Theory-Embedded Tools," *Educational Leadership*, 45(7):18-24.
- Palinscar, A. & A. Brown. 1984. "Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Comprehension Monitoring Activities," *Cognition and Instruction*, 1:117-176.
- Schunk, D. 1990. "Goal Setting and Self-Efficacy during Self-Regulated Learning," *Educational Psychologist*, 25(1):71-86.
- Wiggins, G. 1993. *Assessing Student Performance: Exploring the Limits and Purposes of Testing*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.