

**פיתוח סטנדרטים תוכניים, יצירת הערכות ביצועים אונטניות יותר
וקביעת סטנדרטים חמורים יותר לביצועים –
כל אלה לבדם וכשלעצמם
לא יכולים להקפי את הישגי התלמידים באופן ממשוני**

מה קורה בין הערכה להערכתה?

*** ג'י מקטי***

תרגום מאנגלית: דפנה עמית

הדגאה הגוברת לנוכח אי-התאמתם של מבחנים מקובלים עוררה עניין בהערכות ביצוע כדוגמת מישימות, פרויקטים ותערוכות. הערכות ביצוע אלה מתחזדות טוב יותר מאשר המבוקשים המסורתיים עם משימות – למדו את מה שבאמת חשוב: מידת יכולתם של תלמידים ליישם את הידע, המילויות וההבנה שרכשו בתנאים הקובעים של העולם האמיתי. יותר וייתר מורים עושים שימוש בהערכות הביצוע בכיתותיהם, ואוטן ההערכות מתחילה להשפיע גם על תוכניות המבחנים ברמה האזורית והכל-ארצית.

אמנם, שימוש מוגבר בהערכות ביצוע בלבד וכשלעצמם לא ישפר שיפור ניכר את ביצוע התלמידים. כאן יתאים פתגם כפרי ישן: "שקללה לא תפטע את הפרות". אם אנו מצפים מתלמידינו לשפר את ביצועיהם על בסיס מדדים חדשים ואונטניים יותר, علينا לתרגל "הוראה מעודדת ביצועים" על בסיס סידיר. אבל מה באמת פירוש הדבר – הוראה מעודדת ביצועים? שש השנים האחרונות, שהבחן עבדתי עם מאות רבות של מורים שהשתמשו בהערכות ביצועים, הראו לי מה יכולה להיות מידת השפעתו של פיתוח משימות וקריטריונים להערכת על ההוראה. בהתבסס על הניסיון שהצטבר הימי רוצה להציג שבעה עקרונות של הוראה מעודדת ביצועים. להדגמת העקרונות השתמש במקרים הלוקחים מכיתות שהבחן יושמו אותם עקרונות.

לקבוע מטרות ביצוע ברורות

**כדי ללמד ביעילות, תחיליה علينا לברר לעצמנו מה אנחנו מ צפים מהתלמידים לדעת,
להבין ולהיות מסוגלים לעשות כתוצאה מההדרכה שאנו נותנים להם**

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

הזמנתם חברים אליכם הביתה לחוגג את יום ההולדת שלכם. אתם מכינים אוכל למסיבה אבל אמכם בדיק סימנה לקרוא ספר על תזונה והיא לא מרשה לכם להגיש שום דבר שיש בו ממתקים מלאכותיים, הרבהמלח או סוכר, או שומנים רוויים. תכננו תפריט שימצא חן בעיני החברים שלכם וشاءם תאשר אותו. תסבירו מדוע התפריט הוא גם טעים וגם בריא. תשתמשו בפירמידת המזון ובתווויות הערכים התזונתיים המופיעות על המזון כדי להסביר את הבחירה שלהם.¹

כדי ללמד ביעילות, תחיליה علينا לברר לעצמנו מה אנחנו מ צפים מהתלמידים לדעת, להבין ולהיות מסוגלים לעשות כתוצאה מההדרכה שאנו נותנים להם. אלא שההוראה מעודדת ביצועים דורשת יותר. علينا גם לקבוע כיצד יבטאו התלמידים את הידע, ההבנה והמיומנות הנרכשים. כאשר אנו קובעים לעצמנו

¹ תודתנו נתונה למכוון ברנקו ויס לטיפוח החשיבה על האישור לפרסום את המאמר. המאמר מתוך כתב עת- חינוך החשיבה מס' 10 (אוגוסט 1997) עמ' 57-63. זהו תרגום למאמר: Jay McTighe, "What Happens Between Assessments?" *Educational Leadership*, December 1996/January 1997

מטרות לביצוע יש להתחשב בטענותו של גראנטר (Gradner, 1991) הגורסת **שפיתוח הבנה בקשר לתלמידים היא היא מטרת העקרית של ההוראה**. הוא מגדר הבנה כיכולת ליישם עבודות, תפיסות ומימוניות באופן שיטאים למכבים חדשים.

העקרונות של **קביעת מטרות ביצוע ברורות והיעד הסופי של ההוראה להבנה מתאימים זה לזה בהיותם אמצעים רב-יעוציים לחיבור בין תוכנית הלימודים, ההוראה וההערכה**. ההוראה מעודדות ביצועים דורשת מאייתנו לחשוב על תוכנית הלימודים לא רק במונחי התכנים שעלייהם יש לעבור אלא אף במונחי **ביצועי הבנה** שאלייהם אנו שואפים להגעה. כך, מורים המעודדים ביצועים רואים נגד עיניהם כבר מהתחלת את ההערכה, וזאת באמצעות תפיסת מטרות ההוראה כביצועים הקוראים לתלמידים להפגין את הבנותם. הערכות הביצוע הופכות אפוא לעדי ההוראה והלימוד, כמו גם מקור להוכחת הבנותם של התלמידים ויכולתם ליישם את החומר הנלמד.

קביעת מטרות ביצוע ברורות היא עד חשוב ממספר סיבות. מורים הקובעים ומשדרים לתלמידיהם מטרות ביצוע ברורות, משקפים את מה שאנו יודעים על ההוראה עילית, ההוראה המדגישה את שיבوتה של הדרכה ברורה. מורים אלה גם מכירים בעובדה שיחסם ותפיסותיהם של התלמידים בוגר ללמידה מושפעים ממידת הבנותם את מה שמצוירים מהם ואת היגיון העומד מאחוריו הפעולות השונות. לבסוף, תהליך קביעת מטרות הביצוע עוזר לבסס את סדר העדיפויות בתוכנית לימודים נתונה, ובכך מאפשר לנו להתמקד בידע חיוני וארוך טווח בתחום רחב ומואכלס בצליפות.

כאשר ניתנות לתלמידים הזדמנויות לבחון את עבודותם נגד קритריונים ידועים וסטנדרטים של ביצוע, הם מתחילהים לעבור מתפיסה הדוגלת ב"מה הבנתי?" לתפיסה הדוגלת ב"עכשו אני יודעת מה אני צריך לשפר".

לשאוף לאוטנטיות בתוצרים ובביצועים

משמעות ביצוע צרכות לוגרום לתלמידים לבטא את ידיעותיהם ומימוניותיהם באופן שיקף את העולם שמחוץ לכוכלי בית-הספר

תלמידי כיתה הי' עושים סקר כדי לאוסף נתונים על יחס החבורה להצעה להניאג מדים לתלמידי בית-ספר. התלמידים מארגנים את הנתונים ואחר-כך בוחרים באמצעות הגרפי המתאים לביטוי ממצאים. לבסוף, התלמידים כתבים לעורך העיתון המקומי על מנת להציג את קמצאיםיהם ואת דעתיהם האישיות על ההצעה. פרסום המכתבים בעיתון יוצר חוויה מקשרת ישירה עם העולם הגדול.

מנהיגי הרפורמות ממליצים לבתי-הספר לערב את תלמידיהם בעבודה אוטנטית. משמעות ביצוע צרכות לוגרום לתלמידים לבטא את ידיעותיהם ומימוניותיהם באופן שיקף את העולם שמחוץ לכוכלי בית-הספר. אמנים שיעורים בתחביר ובניתו משפטים יעוזו לתלמידים להבין את אופן הרכבת המשפט ואת חלקו הדיבור השונים, אך זו אינה פעילות אוטנטית לשם, מושם שרך אנשים מוחז לבתי-הספר מנהלים משפטיים. לעומת זאת, כשהתלמידים עוסקים בכתיבה מכוonta (למשל שכנו קהלה יעד מסוים) הרי שהם משתמשים בידע ובכישורים שרכשו בדרך התואמות את דרישות החיים האמיתיים.

כמו בעולם הגדל, כך גם הפעולות האוטנטית בבתי-הספר דורשת מהתלמידים ליישם את הידע והכישורים שלהם כך שהחוצאה תהיה, לרובה, תוצר ממשי (כתב, חזות או תלת-ממדי) או ביצוע כלשהו. לתוצרים ולביצעים אלה יש **מטרה** ברורה (למשל, להסביר, לבזר, או לפטור בעיה) והם מכוונים לקהל ידוע. להיות שסוגיות ובעיות ברומו של עולם אין מוגבלות לרוב בתחום ידע ייחיד, הרי שבכוחה של עבודה אוטנטית לספק אפשרות ליצירת קשרים אינטרא-דיסציפלינריים.

הדגש המושם על עבודה אוטנטית אין פירושו ירידה בחשיבות תשומת הלב הניננת כדי לעזור לתלמידים לפתח מימוניות בסיסיות. נהפוך הוא, ידע ומימוניות בסיסיים מהווים את שכבות היסוד ההכרחית לישום תקף. אמנם, היסודות אינם בגדר יעד בפני עצמו; הם משרות מטרה גדולה יותר: לאפשר לתלמידים ליישם את הידע והמימוניות שרכשו מתוך מחשבה ובהקשר אמיתי ובעל משמעות.

גם המחבר ו גם הניסיון מאשרים שכאשר הפעילויות הכינתיות נתפסות בעיני הלומדים כרלוונטיות ובעלות משמעות, עליה הסבירות שיחס הלומדים יהיה חיובי (McCombs, 1984; Schunk, 1990). נוסף על כך, הצפויותיהם של מורים רבים מעידות שכשניתנת לתלמידים הזדמנות ליצור תוצר מוחשי או להציג דבר-מה בפני קהל אמיתי (נניח חברים לכיתה או לבית-הספר, הורים, אנשי הקהילה), הרי שהתלמידים מוכנים יותר להשקיע את המאמץ הנדרש להשתתפות בעבודה אינטלקטואלית.

יש לזכור שהערכות שאנו חווים מביצעים מסווגות אחרות ברור לתלמידים המצביע על אותו הדבר שחשוב עבורם ללמידה. כאשר משימות ביצוע אוטנטיות מלאות תפקיד מכך בהוראה ובהערכה גם יחד, התלמידים ידעו שאנו מצפים מהם לישם את הידע בדרכים שוגם העולם מחוץ למכלול בית-הספר יוכל להעריך.

פרסום הקריטריוניים והסטנדרטים לביצוע

העריכתו את ביצוע התלמידים צריכה להתבסס על שיפוט ועל קריטריוניים להנחותו

לפני תחילתו של ניסוי מעבדה, סוקרת מורה למדעים בתיכון את רשיימת הביצועים הנדרשים מיפוי עבודה. הרשימה הוכנה בידי המחלקה למדעים והיא מכילה את הקריטריוניים לכתיבת דוח מעבדה מעמיק, וסבירה בהירות את ציפיות המורה. יחד עם זאת, הרשימה גם מספקת לתלמידים קווים מנחים להכנות הדוחות שלהם. לפני שהמורה אוספת את הדוחות היא מרשעת לתלמידים להתחלף עם שותפיהם לשיעור, להראות את העבודה זה לזו, לתת משוב זה לזו בהתבסס על הרשימה שהוקראה ולהזכיר את השינויים הנדרשים.

כשմ שלביות ולסוגיות שבוחן אנו נתקלים בעולם האמתי אין לרוב פתרון נכון יחיד, כך גם לפעולות הכינתיות האוטנטית. על כן, גם הערכתנו את ביצוע התלמידים צריכה להתבסס על שיפוט ועל קритריוניים להנחותו. הקריטריוניים מושלבים, לרוב, בסוג זה או אחר של עורי מדידה: טבלאות, מדד השוואתי או רישימת ביצועים. בכל העוזרים הללו מסיעים הקריטריוניים למנות את אותן אינטלקטואליות שאנו רואים בהן את העיקרי בעבודת התלמידים.

מורים בתטי-ספר יסודים במחוז אן ארכונל שבמדינת מרילנד משתמשים בטבלה המכונה "כתיבה במטרה לשכנע" על מנת לעזור לתלמידים ללמידה אינטלקטואלית של כתיבה משכנעת עיילה. כרזה גדולה ממדים תלואה במקום בולט בקדמת הכתיבה ועליה מצוירת הטבלה. הקריטריונים מופיעים בדמות שאלות מהוות אסמכתא נוחה עבור התלמידים והמורים גם יחד. לדוגמה: "האם הסברתי היטב את עמדתי?"; "האם הבאת תימוכים לעמדתי בעזרת עובדות או ניסיון אישי?"; "האם השתמשתי ביעילות בשפה משכנעת כדי לשכנע את הקhal שלו?"

קריטריוניים מעריכים הם בבחינת הכרח לביצוע הערךות כמצוות, אולם על המורים להכיר גם בתפקידם בשיפור הביצועים. שיתוף התלמידים בקריטריוניים שבהם נעשה שימוש לא רק יסיר את מעתה המיסטוריין מהאופן שבו תוערך העבודה, אלא אף יבליט את גורמי האיכות ואת הסטנדרטים לביצוע שאלהם יש לשאו. המורים גם יכולים לעזור לתלמידים להפנים את אותם גורמי האיכות אם יבקשו מהם להעריך את עבודותם או את עבודות חבריהם. כאשר ניתן לתלמידים הזדמנות לבחון את עבודותם לאורם של קритריוניים ידועים, הם מתחלים לעבור מתפיסה הדוגלת ב"מה הבנתי?" לתפיסה הדוגלת ב"עכשו אני יודע מה אני צריך לשפר".

להביא מודלים של מצוינות

מורים יכולים להשתמש בדוגמאות של עבודה מצוינת במהלך עבודותם על מנת לסייע לתלמידים להבין את רמת האיכות הנדרשת

מורה לאמנות בבית-ספר יסודי מציגה חמישה דוגמאות של פסלי "דמויות בפועל" מבוצעים היטב ועשויים מעיסת נייר. הדוגמאות מציגות את הקריטריוניים שעל פיהם יש להעריך את הפסלים: קומפוזיציה (דוגמת מבצעת פעולה); חזק ועמידתו של שלד הברזל (המבנה התומך בנייר); בניית המשטח (הטיפול

בuisת הנייר); טכניקות גימור (טקסטורה, צבע, פרטים); הרים הסופי. המורה מצוינה שאיכות העבודה של תלמידיה השתפרה לאין שיעור מזו ששיתפה אותם במודלים למצינות.

הציג מודלים למצינות או טבלאות מדידה בפני תלמידים הם חלק הכרחי בכל הוראה המעודדת ביצועים אולם לעיתים אין בכך די. לא כל תלמיד יבין את הקритריונים או את האופן שבו ניתן ליישם בעבודתו ("למה את מתכוונת בשאת אומרת מאורגן היטב?"). ויגינס (Wiggins, 1990) טוען שגם אנו מעריכים מהתלמידינו לעשות עבודה מצוينة, עליהם לדעת איך נראה עבודה מצוינה. בהתאם לרעיון זה, הוראה מעודדת ביצועים דורשת מהמורים לספק לתלמידיהם מודלים ודוגמאות שיבחרו מצינות מהו - בתוצרים ובביצועים אחד.

גישה זו אינה, כמובן, בלתי-ידועה בבתי-הספר. מדריכים מצילים בתחום הפעולות מחוץ לכוחם בית-הספר, כגון חוגי ספורט או כתיבה יוצרת, משתמשים לעיתים קרובות בדוגמאות של ביצועים מצוינים, למשל ניתוח מאמר בעיתון בית-הספר שזכה בפרסים או קסטת וידאו של ביצועים אתלטיים. עם זאת, מודלים למצינות הם חלק חיוני בהדראה המעודדת ביצועים בבתי-הספר.

מורים יכולים להשתמש בדוגמאות של עבודה מצוينة במהלך העבודה על מנת לסייע לתלמידים להבין את רמת האיכות הנדרשת. מורים אחדים אפילו מראים לתלמידיהם דוגמאות של עבודה ביןונית למצינה גם יחד ואז מבקשים מהם לנתח את ההבדלים ולזהות את אותם המאפיינים המפרידים בין הדוגמה המצינה לבין השאר. בדרך זו לומדים התלמידים על הקритריונים למצינות באמצעות מודלים מוחשיים ודוגמאות קונקרטיות. בכיוות מסוימות התלמידים אף מסייעים בהרכבת עזרי ההערכה (מבחןים, [רובייקות] טבלאות מדידה או רשימת ביצועים), בהתבסס על הידע החולץ וגדל שלהם במקצוע הנלמד וכן על הקритריונים שהם עצם בודדו. (היתרונות הפטונציאליים שבייצוג דוגמאות מוחשיות לתלמידים מדגימים את התועלת בשימור דוגמאות לעבודות של תלמידים על מנת להשתמש בהם להבא כמודלים).

מורים מסוימים נרתעים מהציג דוגמאות למצינות משום החשש שהתלמידים פשוט יחיקו אותן. זהה יacen סכנה ממשית בפעולות שבה יש תשובה נכונה יחידה (או דרך אחת "טובה ביותר" לביצוע המשימה). לעומת זאת, במקרים מסוימים ובפרקטיים גמישים יותר, אנחנו יכולים לצמצם את הסכנה הטמונה באמצעות הבאת מודלים רבים. בשיטה זו מוצגות בפני התלמידים מספר דרכים שונות לעמוד בדרישות הקритריונים, ונמנע חיקוי עיוור.

באמצעות הבאת מודלים וקריטריונים למצינות מתוגמלים המורים לעיתים קרובות בתוצרים וביצועים באיכות גבוהה יותר. נוסף לכך, הם עוזרים לתלמידים להיות מוקדים ועצמאיים יותר; הסיכויים שתלמידים המסוגלים להבדיל בין עבודה טובה וגרועה יכולו להעריך ולשפר את עבודותיהם עולים מישר לתלמידים תפיסה ברורה של מהי מצינות.

למד אסטרטגיות במפורש

אם תלמידים מוצאים תועלת באסטרטגיות ספציפיות העשויה לשפר את ביצועיהם במשימות אקדמיות

מורה בבית-ספר יסודי מציג בפני תלמידיו שתי אסטרטגיות - סיכום וنبيוי - על מנת לשפר את יכולת הבנת הנקרא שלהם. הוא מתאר כל אסטרטגיה ואסטרטגיה, כמו גם את המודלים שבהם ניתן להשתמש בעוד הוא עצמו מיישם אותן: קורא טקסט קשה וחושב בקול רם. במהלך השיעור מתיחס המורה לכרצות גדולות המסבירות כל אסטרטגיה באמצעות סדר פעולות כתוב ומאויר. בסוף השיעור הוא מחלק העתקים של כרזות בגודל של סימנייה בספר. במהלך השבועיים הקרובים יעבד כל תלמיד עם חבר לクリאה על מנת לתרגל את יישום האסטרטגיות הללו לטקסטים הלוקחים מספרות יפה ומוקורות אחרים. המורה יברך את התקדמות תלמידיו וידרך אותם.

בכל תחום פעולה מושגים ביצועים יULLIM באמצעות שימוש בטכניקות וסטרטגיות שנעדו לשפר ביצועים. אתלטים מדיניים ביצועים מושלמים, מחים מבקשים חשובים משוב מ"חברים בIRCLEים", סטודנטים למשפטים לומדים בקבוצות לימוד, מאננים מספרים זה לזה על טכניקות אימון, מנכ"לים עוסקים לומדים כיצד לכלכל את זמנם.

גם תלמידים מוצאים תועלת באסטרטגיות ספציפיות העשויות לשפר את ביצועיהם במשימות אקדמיות. לדוגמה, טכניקות יצירתיות רשות ומפה עוזרות לתלמידים לראות את ההקשרים לניגעיהם; אסטרטגיות קריאה קוגניטיביות משפרות את ההבנה (Haller, Child, & Walberg, 1988; Palinscar & Brown, 1984), טכניקות המחשבה המאומצת משפרות את יכולת יצירתיות הרעיון ואילו טכניקות הזיכרה מסייעות לאגירה ולשליפה מהזיכרון.

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

- מציגים וסבירים את מטרותיה של האסטרטגיה;
- 1. מציגים את המודל בפועל;
- 2. מסיימים לתלמידים ומדריכים אותם בשימוש באסטרטגיה תוך מתן משוב;
- 3. מאפשרים לתלמידים להשתמש באסטרטגיה הן בנפרד והן בצוותים;
- 4. שבים ודנים בשימוש נכון באסטרטגיה וביעילותה.



בנוסף להוראה ישירה, מורים רבים מוצאים שנייתן לשלב אסטרטגיות חסיבה ולמידה במורים מוחשיים כדוגמת כרזות, סימניות לספרים, סמלים חזותיים או קרטיים ורמייה (McTighe & Lyman, 1988). כך, למשל, תלמידים בשיעור מatemטיקה בבית-ספר יסודי שאני מכירה בנו על שולחנותיהם עיגולים שנייתן לסייע להם ועוזרים שיש אסטרטגיות לפתרון בעיות שנלמדו בביתה. במהלך העבודה על בעיות שאין להם פתרון יחד השתמשו התלמידים בעיגולים אלה כדי להציג על האסטרטגיה שבה הם משתמשים. המורה שלחים הסתובבה בחדר ובקשה מהתלמידים לחשב בkowski רם במטרה להסביר את חוט המחשבה שלהם ואת האסטרטגיה שבה הם הגיעו לפתרת הבעיה. מאוחר יותר היא פתחה בדיון כייתי שבו נידונו הבעיות והיעילות של האסטרטגיות השונות שהבחן השתמשו התלמידים. העיגולים על השולחנות סייפקו לתלמידים תזכורת מוחשית לחסיבות השימוש באסטרטגיות במהלך פתרת הבעיה. עוזרים קוגניטיביים אלה ואחרים מציעים לתלמידים תמיכה מעשית ו konkretiyah בעודם רוכשים ומפנים אסטרטגיות המשפרות את ביצועיהם.

לשימוש בהערכות מתמשכות לקבלת משוב ולעידכון

הוראה מעודדת ביצועים מדגישה את חשיבות השימוש בהערכות ככלי המספק מידע

מורה ללימודים חברתיים בבית-ספר יסודי שם לב שאיכות דוחות המחקר של תלמידיו השתפרה באופן ניכר מאז שהתחל ל השתמש בטכניקת הכתיבה של חשיבה המאומצת, ניסוח טויטה, בחינת המשוב והעדכון. השימוש בביקורות של המורה והחברים לכיתה מאפשר לתלמידים לקבל משוב מוקד בנקודות החזקות או החלשות, המובנות פחות וحال- מדיקות בחיבוריהם. התלמידים מעיריכים את ההזדמנויות שניתנה להם להכניס את העדכוניות הנדרשיות לפני הגשת הנושא הסופי.

לפי התפיסה היפנית "קאייזן" (Kaizen) - מושגת המצוינות דרך שיפור מתמיד ומתואוסף. לפי התיאוריה של ג' אודארדס דמינג (Deming), אבי תנועת ניהול האיכות הטוטלית (TQM), הדרך להשיג איכות בייצור אין פירושה פיקוח בסוף קו הייצור בלבד; כשהחומר מגיע לשלב זה בתהליך, מאוחר מדי לשנות משהו. נהפוך הוא, איכות היא תוצר פיקוח סדיר (הערכות), לכל אורך הדרכ, ולאחריו עדכון ושינוי בהתאם למידע שנאסף בפיקוח.

כיצד מישימים רעיונות אלה בסביבה אקדמית? אנחנו יודעים שرك לעיתים רוחקות תניב התמודדות ראשונה עם משימות לימודיות קשות ומלאות אתגר ביצועים טובים. הבנה עמוקה או רמות גבוהות של מיומנות מושגים אך ורק על-ידי עצמו, תרגול, שינויים על סמך משוב ושוב תרגול. הוראה מעודדת ביצועים מדגישה את חשיבות השימוש בהערכות ככלי המספק מידע; מידע שינוי את השיפור במהלך הלימוד יכול במקום להמתין לקבלת משוב רק בסופו.

ושוב, מדריכים מצלחים בתחום הפעילות מחוץ לכטורי בית-הספר משתמשים לעיתים קרובות בעיקרונו זה ומערבים את תלמידיהם בוויוכחים, בחרוזת גנליות ועוד. פעילותות מעין אלה משמשות לזיהוי הבעיות וחולשות. לאחריהן יש צורך בתרגול והדרכה נוספים, בהזדמנויות נוספות לעדכן ולשנות. מערכת ההשפה החדדית בין הוראה והדרכה, מערכת אופייני כל-כך לאمنות ואתלטיקה, מופיע גם בכיתות הלימוד, שם נעשו שימוש בטקטיקות כגון בוחנים ללא ציון, מבחני תרגול, תהליך הכתיבה, משימות ביצוע, סקירות טויטות וקבוצות בקורס המורכבות מחרבי הכתיבה. המורים בכיתות כאלה מבינים שהערכות מתמשכות מספקות את המשוב המשפר את תהליך ההוראה ומנחה את השינויים והעדכוניות בעבודתם של התלמידים. קאייזן, בהקשר הבית-ספר, פירושו להבטיח שההערכות תשפרנה את הביצועים, ולא יסתפקו בהערכותם בלבד.

لتעד ולהגог את ההתקדמות

כיצד נוכל לשמר את ההערכה העצמית של תלמידינו מבלתי הוריד את הסטנדרטים?

בתחילת שנת הלימודים, מורה לחינוך גופני בבית-ספר יסודי מבקשת מהתלמידים לנתח את הקשר הגוף-נפש שלחן בהתאם לסדרת מודדים של כוח, סיבולת וגמיישות. התוצאות ההתחלתיות נרשומות ומשמשות כסימון דרך בהשגת מטרות אישיות בתחום הקשר הגוף-נפש. אחר-כך מדריכה המורה את התלמידות ועוזרת להן להכין תוכנית אימונים אישית כדי לשפר את הקשר הגוף-נפש. מבדקי כושר גופני הנערכים באמצעות השנה ובוסף מאפשרים למורה ולתלמידותיה לתעד את ההתקדמות ולקבע מטרות חדשות לפי הצורך. המורה מאמינה שההתקדמות בשיפור המבוסס על יעדים אישיים מאפשרת לכל תלמיד ותלמיד להגיע להצלחה בד בבד עם פיתוח הרגלים הנחוצים לקשר גופני טוב לאורך כל החיים.

ייתכן שאחד האתגרים הגדולים ביותר הניצבים בפני הרפורמה הבית-ספרית בימינו הוא הפער בין שאייפנו לסטנדרטים גבוהים יותר של ביצוע עבור כולם וההכרה שחלק מהתלמידים מתקדים הרבה מתחת לאותם הסטנדרטים. מchnכים רבים נאבקים במתח זה מדי יום: כיצד נוכל לשמר את ההערכה העצמית של תלמידינו מבלתי הוריד את הסטנדרטים? כיצד נעודד אותם למאיצים נוספים בעלי לשדר מסולף של הישגים? מורים חדי הבחנה מכיריים גם בכך שמשתנה קרייטי נוסף במשווה הוא הדעה האישית שיש לכל תלמיד ותלמיד על יכולתו לתפקיד במצבי לימוד חדשים.

סטנדרטים חמורים במיוחד של ביצוע עשויים להוביל תלמידים מסוימים להאמין שהמטרה נמצאת מחוץ לטוחה יכולתם והם עשויים כתוצאה לכך לזנוח כל מאzx.

אין פתרונות קלים לדילמה זו. עם זאת, הנה הדריך לרוגע בנטיה הטבעית שפגיננס ההורים, הסבאים והסבירות של תינוקות וילדים בגיל הגן. בדרך קבועה הם מביעים תמייה בכל ביצוע חדש תוך עידוד צעדים קטנים ("אתה יכול לעשות את זה!"), הם חוגגים כל הישג מתווסף ("תקשייבו כולם! היא אמרה 'אבא!!!'") והם מתעדים את התפתחותם (חשבו על כל הזוגות המקרר החל משרבוטי צבע וכלה בתמונה). חגיגות אלה מעודדות את הילדים להמשיך ולנסות ולהתאמץ על מנת להגיע למיננות גבוהה יותר ויותר. הן מתמקדות במה שהילדים **مسؤولים לעשיות** וכי צד הם **השתפרו** באמצעות עידוד התפתחות נוספת.

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

כשם שתיקי עבודות יכולים להביא תועלות עצומות בתוקף תפקדים כאמור לтиיעוד התקדמותו של תלמיד, כך הם גם עשויים לספק את הדרך המוחשית להציג ולחשוג עבודה זו. בבית-הספר הייסודי נורת' פרדריק, בפרדריק שבמדינת מרילנד, נוהגים צוותי- הציוו לקיים "מסיבת תיק עבודות" בכל סתיו ואביב. הורים, סבים וסבתות, חברי הנהלת בית-הספר, צוותי ההוראה, שותפים לעסקים אחרים - כולם מוזמנים לסקור את עבודות התלמידים. לפני המסיבה המורים מדריכים את תלמידיהם במינו תיקי העבודות ובבחירה הדוגמאות המייצגות את ההתקדמות שהושגה בתחום הלימוד העיקריים. במהלך המסיבה התלמידים מציגים את עבודותיהם בפני האורחים, מתארים את עבודותם במהלך השנה, מדגימים את ההתקדמות שהושגה ומסמנים את יעדיהם לעתיד.

מנהלת בית-הספר קרולין סטראום אומرت שلتוכנית 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) עבודות התלמידים היא מעין עדשה שדרכה יכול צוות המורים לבחון את הצלחותיו ולעدقן את אסטרטגיות ההוראה העתידיות; (3) הציג עבודות התלמידים והסבירם להורים ולבני-הבית האחרים הובילו לשיפור בתקשורת בין בית-הספר והבית; (4) התלמידים לומדים לקבל בעלות גדולה יותר על לימודיהם ונאים מאוד כשמערבים אותם בבחירה עבודותיהם ובציג הישגיהם.

פיתוח סטנדרטים תוכניים, יצירת הערכות ביצועים אותנטיות יותר וקביעת סטנדרטים חמורים יותר לביצועים - כל אלה לבדים וכשלעצמם לא יכולים להוכיח את הישגי התלמידים באופן משמעותי. ובכל זאת, שבעת העקרונות שמנינו לעיל משקפים את השינוי המבטיח שחל בדריכים שבחן מורים ובת-ספר מתחילה לחשוב מחדש על תוכניות הלימודים ועל האסטרטגיות החינוכיות במטרה להבטיח שהбиoux יהיה יותר מאשר הרכה חד-פעמית בסופה של יחידת לימוד.

הערות

1. מושיפות ביצוע זו פותחה ב-1994 על ידי ר' מרזאנו וד' פיקרים (Marzano & Pickering), המכון האזרחי, המעבדה החינוכית שבאורורה, מדינת קולורדו.

2. לדין מפורט ודוגמאות לשימוש ביצוע כיתתיות ראו M. Hibbard & colleagues (1996), Performance - Based Learning and Assessment, (Alexandria, Va; Association for Supervision and Curriculum Development)

ביבליוגרפיה

- Gardner, H., 1991, **The Unschooled Mind**, New York: Basic Books.
- Haller, E., D. Child, & H. Walberg. 1988, Can Comprehension Be Taught: A Qualitive Synthesis, *Educational Researcher*, 17(9):5-8.
- 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 Fransisco, CA: Jossey-Bass.