

הערכה מעצבת כתרבות ארגונית: הכיתה במוקד

פרופ' יצחק פרידמן

המכללה האקדמית אחוה

דוא"ל: f_isaac@netvision.net.il

תקציר

פעולות רבות מתקיימות בבית הספר, ואלה כוללות הוראה, לימוד והפעלה של תכניות חברתיות וחינוכיות. צוות בית הספר - המנהל, המחנכים, המורים וממלאי התפקידים האחרים בו – זקוקים למידע הקשור בקיומן הסדיר של הפעולות האלה. מידע זה כולל פרטים רבים על צורכי התלמידים והישגיהם, על התלמיד כפרט (יכולות, כישורים וידע) ועל התהליכים החברתיים והקבוצתיים בבית הספר. המידע הזה ניתן לצוות בית הספר באמצעות פעולות הערכה. ההערכה חשובה אפוא ביותר לעבודת בית הספר, במיוחד בשנים האחרונות, כשגוברת הדרישה לאחריותיות. ההערכה נדרשת בעת הזאת להיות חלק בלתי נפרד מתרבות הארגון בבית הספר. הצורך הגובר בהערכה בבית הספר והדרישה שזו תהיה טבועה בתרבות הארגונית שלו מעלים את השאלות מהי "הערכה" ומהי "תרבות ארגונית של הערכה". מטרתו של מאמר זה היא לנסות להשיב לשאלות אלו, להציג את ההערכה המעצבת (בכיתה) ולהצביע על הדרכים להטמעתה בתרבות הארגונית של בית הספר.

מילות מפתח: הערכה מעצבת, תרבות ארגונית, אחריותיות, משוב.

קל לראות כי המושג "תרבות ארגונית של הערכה" הוא צירוף של שני מושגים: "תרבות ארגונית" ו"הערכה". לשני המושגים האלה הגדרות שונות, רחבות או מצומצמות, המדגישות היבטים שונים שלהם. אגדיר תחילה את המושגים "הערכה" ו"תרבות ארגונית", ולאחר מכן אגדיר את המושג "תרבות ארגונית של הערכה" (בבית הספר). בהמשך הדברים אתאר את עקרונות ההערכה המעצבת בכיתה (שהיא עמוד התווך של התרבות הארגונית של ההערכה) ואת הדרך שראוי ללכת בה כדי להטמיע בבית הספר תרבות ארגונית של הערכה בת קיימא.

הגדרת המושג "הערכה":

למושג "הערכה", כמו למושגים רחבים אחרים, ישנן הגדרות רבות. אציג כאן את ההגדרה הנראית לי הולמת ביותר לדיוננו¹:

הערכה היא תהליך איסוף, פרשנות ודיווח על מידע שאפשר לעשות בו שימוש כדי ליידע בעלי עניין ומשתמשים אחרים על אופן הביצוע של פעולה או תכנית, על תוצאותיה ועל מידת השגתן של המטרות שהוצבו, ובכלל זה על ערכן ומשמעותן.

כשהערכה מבקשת לבחון פעולה או שירות שניתנים לאנשים (מושא ההערכה), היא מתרכזת בשני היבטים מרכזיים: **ערך ואיכות**. הערך של מושא ההערכה הוא התועלת, המוסריות של השירות או הפעולה, בהתייחס לצרכים שהשירות או הפעולה מכוונים למלא. הערך מתייחס למשמעות או למידת תרומתו של אותו שירות או תהליך למקבלי השירות, לנהנים מן התכנים או מן הפעולות. נמחיש זאת באמצעות דוגמה המתייחסת לתכנית להעלאת אחוז הזכאים לתעודת בגרות (הזכאות היא כאן העיקר). ערכה של התכנית נבחן במשמעותה של אותה תעודת בגרות שהתלמידים נמצאו זכאים לה, או בתועלת שהם עשויים להפיק ממנה: אם התלמידים לא יוכלו לעשות שימוש ראוי בתעודת הבגרות (לא יתקבלו ללימודים גבוהים או שלא יתקבלו לעבודה בעיסוקים נחשקים, המצריכים תעודת בגרות בציונים גבוהים במיוחד), הרי ערכה של התעודה שהושגה באמצעות התכנית, ועקב כך גם ערכה של התכנית עצמה, ייחשב נמוך או נמוך ביותר. **איכות** מושא ההערכה היא המידה שבה מושגות המטרות שנקבעו. איכותה של הפעולה המוערכת נבחנת על ידי התשובה לשאלה אם המוערך או המוערכת (מושא ההערכה) עושים היטב את שהם אמורים לעשות. ככל שהתשובה חיובית יותר – המוערך

¹ הגדרה המתייחסת במיוחד לתחום החינוך הוצעה על ידי הוועדה האמריקאית המשותפת להערכה (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2011), (מופיעה אצל Yarbrough, Shulha, & Hobson, 2011).

או המוערכת הם באיכות גבוהה יותר. ההערכה בודקת אם תכנית או פעולה המיועדת להשיג מטרות מסוימות אמנם השיגה מטרות אלה, ובאיזו מידה. לדוגמה, אם תכנית שהופעלה כדי להעלות את רמת ההישגים בתחום לימודי מסוים, אמנם העלתה את ההישגים, או אם תכנית להכשרת מורים אמנם "ייצרה" מורים טובים, המסוגלים ללמד את תלמידיהם בביטחון ובאופן אפקטיבי. תכנית שהצליחה בכך תיחשב איכותית.

המושגים **ערך ואיכות** של תכנית הם בלתי תלויים זה בזה מנקודת ראותה של ההערכה. תכנית יכולה להיות ברמת איכות גבוהה בכך שתשיג את המטרות שנקבעו לה במלואן, אולם המטרות האלה יכולות להיות בעלות ערך נמוך עבור משתתפי התכנית. לפיכך, על ההערכה להתמקד בשני ההיבטים האלה בבואה להעריך תכנית או פעולה. ישנם הסבורים כי סוגיית הערך של תכנית, של פעולה או של שירות היא בתחום האחוריות של יוזמי התכנית, הפעולה או השירות, וכיוון שכך אין ההערכה צריכה לבחון את סוגיית הערך או להביע דעה לגביה. כותב שורות אלה, לעומת זאת, סבור כי ההערכה לא תמלא את ייעודה אם לא תתייחס לסוגיה הזאת. המושגים **ערך ואיכות** בהערכה נכונה קשורים זה בזה. תכנית המצליחה להעלות את מספר התלמידים הזכאים לקבל תעודת בגרות מלאה במספרים שנקבעו מראש, יכולה להיחשב כתכנית בעלת איכות גבוהה (תכנית המשיגה במידה רבה את מטרותיה), אולם אם אין הזכאים יכולים לעשות שימוש ראוי בתעודה שקיבלו, מה ערכה של השקעתם?

מן האמור עד כה אפשר לסכם ולומר שההערכה מדגישה את הצורך לבחון את שני הרכיבים הבאים:

1. **המענה לצרכים.** פעולה מסוימת (תכנית חברתית או חינוכית, הוראה, הדרכה או שירות) צריכה להתייחס לצורכיהם האמתיים של מקבלי הפעולה ולענות עליהם. המידה שבה הפעולה מספקת את צורכיהם של מקבליה היא רמת הערך של הפעולה.
2. **השגת היעדים.** פעולה מסוימת (תכנית חברתית או חינוכית, הוראה או הדרכה) צריכה לקבוע לעצמה יעדים ברורים ולשאוף להשגתם. המידה שבה הושגו יעדיה היא מידת הצלחתה (רמת איכותה) של הפעולה. ההערכה צריכה אפוא להתמקד בהשוואה בין היעדים שהוגדרו לפעולה (או שנשתנו במשך הפעלתה) ובין מידת השגתם.

ההערכה צריכה ראשית כול לבחון את מידת ההתאמה של הפעולה לצורכיהם של מקבליה, ושנית - את המידה שבה הצרכים האלה מולאו. תכנית המשיגה אמנם את

יעדיה, אך אלה אינם מסייעים למקבליה או אינם פותרים את בעיותיה, היא תכנית בעלת ערך נמוך.

הגדרת המושג "תרבות ארגונית":

גם למושג "תרבות ארגונית" הגדרות רבות, ואביא להלן את ההגדרה שעובדה על ידי פרידמן, הורוביץ ושליב (1988) מתוך עבודתו של אדגר שיין (Schein, 1985):

תרבות ארגונית היא מקבץ כללי ההתנהגות של חברי הארגון, הנורמות והערכים הדומיננטיים, הפילוסופיה ותפיסת העולם, כללי הניהול וההפעלה והאווירה המקצועית והחברתית בארגון.

"כללי ההתנהגות" שבהגדרה הם דפוסי ההתנהגות של חברי הארגון, תגובותיהם למצבים ידועים, לשונם ודרכי התבטאותם. במסגרת "הנורמות" שבהגדרה אפשר לכלול את מאפייני מוסר העבודה של העובדים בארגון ואת מידת האחריות שהם נדרשים לשאת בה כלפי התוצר המיוצר בארגון. "הערכים הדומיננטיים" של הארגון יכולים להיות, לשם הדוגמה, רמתו ומאפייניו של המוצר הסופי של הארגון ואיכותו (מצוינות, התחשבות בתלמיד, מתן כבוד הדדי וכיו"ב). "הפילוסופיה ותפישת העולם" של הארגון היא זאת המכתיבה את מדיניות הארגון כלפי העובדים וכלפי הנהנים משירותיו או מתוצרתו. "כללי הניהול וההפעלה" של הארגון הם בין היתר שעות העבודה, כללי הנוכחות בעבודה, קידום בדרגה, משמעת, סדר יום וכיו"ב. "האווירה המקצועית והחברתית בארגון" נוצרת כתוצאה מן האופן שבו העובדים בארגון מתנהגים, חושבים ופועלים וכתוצאה מן המערך הפיסי שלו.

הגדרת המושג "תרבות ארגונית של הערכה":

לאחר שהגדרנו את המושגים "הערכה" ו"תרבות ארגונית", אנחנו יכולים לנסות להגדיר את המושג "תרבות ארגונית של הערכה". הגדרה זאת היא מקורית, ומופיעה במאמר זה לראשונה. תרבות ארגונית של הערכה בכל ארגון (ובבית ספר בכלל זה) מוגדרת באופן הבא:

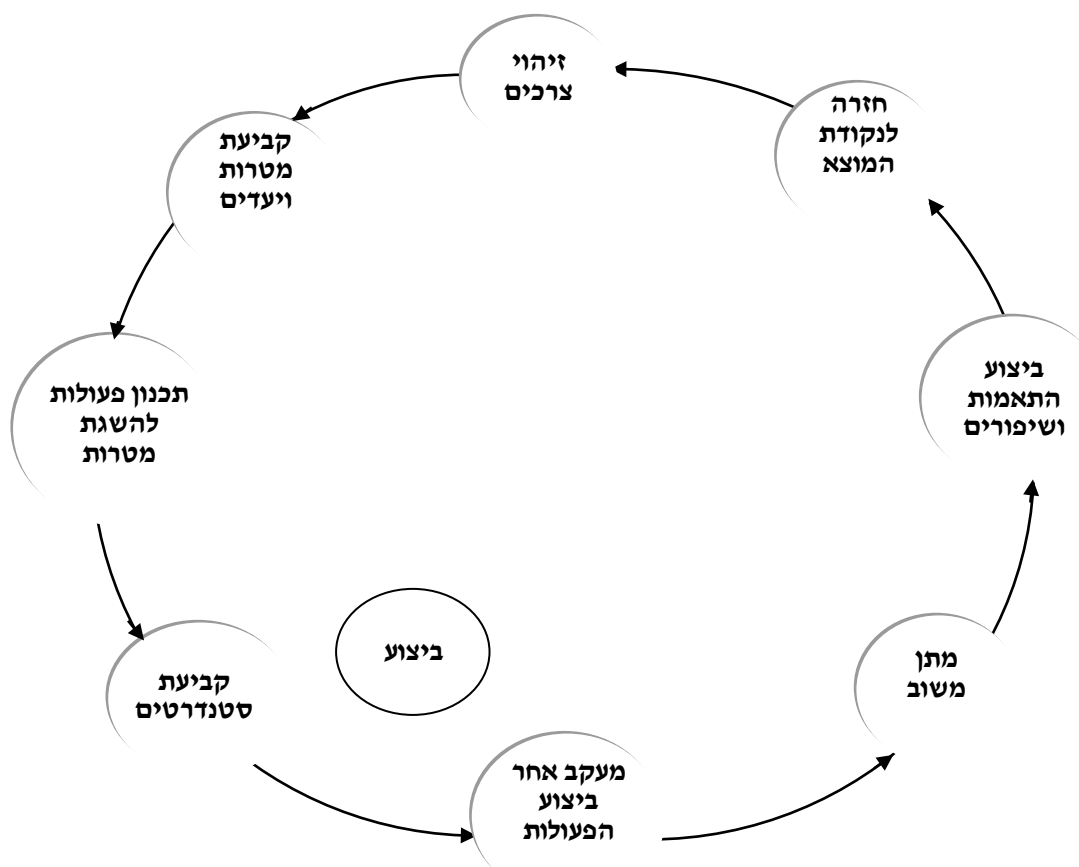
תרבות ארגונית של הערכה היא מקבץ הפעולות השיטתיות והמתמשכות לקביעת הערך והאיכות של רכיבי העשייה הארגונית בארגון, המקיפות את כל חלקיו ואת כל סוגי הפעילויות המתקיימות בו. הפעולות האלה כוללות:

1. זיהוי הצרכים שלמילויים מכוונת העשייה הארגונית
2. קביעת המטרות והיעדים המכוונים למילוי הצרכים שזוהו
3. תכנון התהליכים, הפעולות והתוצרים להשגת המטרות והיעדים

4. קביעת הסטנדרטים לאיכות הנדרשת של הפעולות, התהליכים והתוצרים
5. מעקב שיטתי אחר ביצוע התהליכים והפעולות להשגת היעדים וקביעה של מידת ההצלחה בהשגת המטרות והיעדים
6. מתן משוב לכל הנוגעים בדבר על ממצאי המעקב
7. ביצוע התאמות, שיפורים ושינויים בעקבות ממצאי המעקב והמשוב
8. חזרה לנקודת המוצא: זיהוי הצרכים החדשים לאחר הפעולות שהתקיימו כמפורט למעלה

קל להבחין בכך שתרבות ארגונית של הערכה היא בעלת אופי מעגלי המתמשך ללא סוף: המעגל מתחיל בזיהוי צרכים ובהגדרתם, עובר לבדיקת הפעולות שנועדו לקיום הצרכים כדי לראות האומנם אלה השיגו את מטרותיהן והצרכים מולאו, וחוזר לבדוק מחדש את הצרכים לנוכח השינויים שנעשו עד כה והסביבה שנתחדשה ושופרה. תרשים 1 מציג באופן גרפי את רצף הפעולות הנעשות במסגרת תרבות הערכה הארגונית.

תרשים 1 רכיבי תרבות הערכה ארגונית



הכיתה במוקד ההערכה בבית הספר

עניינו המרכזי של בית הספר הוא, כידוע, מתן חינוך והשכלה לתלמידים. זיהוי הצרכים בבית הספר נעשה בהתבסס על דרישות המערכת (משרד החינוך, הרשות המקומית וכיו"ב) ועל המשובים למיניהם. קביעת המטרות והיעדים נעשית בהתאם לצרכים שזוהו ובהתאם להנחיות, לסטנדרטים ולתרבות הארגונית (הכללית) של בית הספר. תכנון הפעולות להשגת היעדים נעשה בהתבסס על המיומנויות והיכולות של המורים ושל אנשי הסגל בבית הספר. המעקב אחר ההוראה ואחר השגת מטרותיה נעשה תוך שימוש בכלי הערכה תקפים ומהימנים (התבוננות, ראיונות, מבחנים ודיאלוג). המשוב ניתן הן למתכנני הפעולות הן למבצעייהן (תלמידים ומורים), ובעקבותיו נעשים שיפורים ותיקונים כנדרש (על ידי כל המעורבים). רצף הפעולות אינו מסתיים בשלב זה, משום שהוא בעל אופי מעגלי. יש לחזור אל שלב זיהוי הצרכים, משום שאלה משתנים ומתעדכנים (ראו תרשים 1). תרבות ארגונית של הערכה בבית הספר צריכה להתחיל בכיתה, ובמידה רבה להתמקד בה. ההתמקדות ברמת הכיתה נובעת מן האמונה שלמידה משמעותית מתמשכת מחייבת שימת לב יומיומית לאיסוף, לניתוח ולשימוש יעיל ומדויק במידע הנוגע ללמידתם של התלמידים. הכיתה היא גלעין הפעולות הלימודיות, החינוכיות והחברתיות בבית הספר. חשוב ביותר שההערכה תהיה מעצבת, בכך שממצאה ישמשו לשינוי ולשיפור, ובזמן אמת.

אני מבקש עתה לנסות להדגים תרבות ארגונית של הערכה בבית הספר, כפי שהיא צריכה למצוא את ביטויה בכיתות הלימוד. הערכה מעצבת בכיתה, לפי הצעתם של בלק וויליאמס (Black & Williams, 1998), מוגדרת כך:

הערכה מעצבת בכיתה היא תהליך החובק את כל הפעולות הנעשות על ידי המורה ועל ידי תלמידיו, שנועד לספק מידע לצורך משוב, שיעצב את פעולות ההוראה והלמידה. הערכה כזאת מעצבת כאשר ישנן עדויות לכך שהיא משמשת כדי להתאים את החזרה לצורכי התלמידים.

בהגדרה זאת הדגש מושם על כך שהערכה "זכאית" להיקרא "מעצבת" כאשר תוצריה משמשים להתאמת ההוראה לצורכי התלמידים. הספרות שעניינה הערכה מעצבת בכיתה ובבית הספר (ראו במיוחד: Bell, & Cowie, 2001; Atkin, Black, & Coffrey, 2001) מתארת הערכה זאת כתהליך אינטראקטיבי מעגלי, שבו ננקטים צעדים ופעולות לסייע לתלמידים להגיע מן המקום שבו הם נמצאים לרמות גבוהות יותר של למידה והישגים לימודיים. הערכה מעצבת כיתתית היא אפוא תהליך המתקיים בשעת ההוראה לצורך שיפור ההוראה. הערכה מעצבת יכולה (וצריכה) לפיכך להיחשב כחלק אינטגרלי של

ההוראה והלמידה, ולא כחלק מהערכה מסכמת (Shepard, 2001). רוצה לומר, הערכה מעצבת צריכה להיות הצורה הראשית של הערכה כיתתית ולשמש לשיפור ההוראה יותר מאשר להערכת תוצרי ההוראה.

הבסיס העיוני של ההערכה המעצבת נשען על מחקרים מן העת האחרונה בתחום הלמידה, שהעלו שלושה ממצאים מרכזיים אלה (Committee on Developments in the Sciences of Learning, 2000):

א. תלמידים מגיעים לכיתה עם תפיסות מוקדמות וידע מוקדם

דבר זה נכון היה תמיד, ונכון עוד יותר בשנים האחרונות, כשהתלמיד "מופגז" בידע על "העולם", "החיים" ו"הסביבה" – ידע שמקורו במחשב, בטלוויזיה ובסביבה (העשירה בדרך כלל בגירויים ובמידע). יש לשלב בין הבנתם המוקדמת של התלמידים בדבר דרכי פעולתו ותפקודו של עולם הידע שלהם ובין הידע החדש הניתן להם באמצעות מוריהם, כלומר באמצעות החומרים הנלמדים בכיתה. אם לא ייעשה הדבר כך, התלמידים עשויים לא לקלוט את הידע החדש הנלמד, להבינו בצורה משובשת, או לשנן את המידע ואת המושגים החדשים אך ורק לצורכי המבחן, ובסיומו של המבחן – לשוב אל הידע המוקדם שלהם.

הוראה טובה היא זאת המזהה את הידע המוקדם שהתלמידים מביאים עמם לכיתה בתחומי התוכן השונים ומאפשרת לבחון אותם, להעריך אותם או לאתגר אותם (להחליף את הידע המוקדם של התלמידים - אם אינו נכון, להתעלם ממנו - אם אינו רלוונטי, או כמובן לנסות לשלב אותו בידע המעודכן והנכון שבידי המורה).

ב. כדי לפתח מיומנות בתחום או בנושא לימודים כלשהו, על התלמידים:

- 1. להיות בעלי בסיס רחב ועמוק של ידע עובדתי**
- 2. להבין את משמעותם של עובדות ורעיונות בהקשר של החומר הנלמד**
- 3. לארגן את הידע באופן שיאפשר שימוש בחומר העובדתי ויישומו**

הוראה טובה היא זאת המקנה לתלמידים ידע עובדתי יסודי מצד אחד, ומצד שני פועלת לכך שהתלמידים גם יבינו את משמעותן ואת תכליתן של העובדות, יכירו את הרעיונות הנמצאים ביסודן של העובדות ויבינו את המושגים הקשורים בהן. במילים אחרות, נוסף על העובדות הנלמדות, הוראה טובה מתמקדת גם בהבנה ובחשיבה.

יש לזכור שכלי ההערכה הסטנדרטיים המצויים כיום בידי המורים (מבחנים בדרך כלל), המכוונים לא במעט את דרכי ההוראה ואת תכניה, מעודדים ביטוי של ידע עובדתי ולא הבנה מושגית, אבל מאפשרים צייון (מתן ציון) אובייקטיבי. התמורה היא אפוא בין הערכת עומק הידיעה וההבנה של התלמידים את החומר הנלמד לבין הערכה סטנדרטית אובייקטיבית.

ג. גישה מטה-קוגניטיבית להוראה יכולה לסייע לתלמידים ללמוד לשלוט בלמידה שלהם באמצעות הגדרת מטרות הלמידה ופיקוח על התקדמותם ברכישת הידע הדרוש להם.

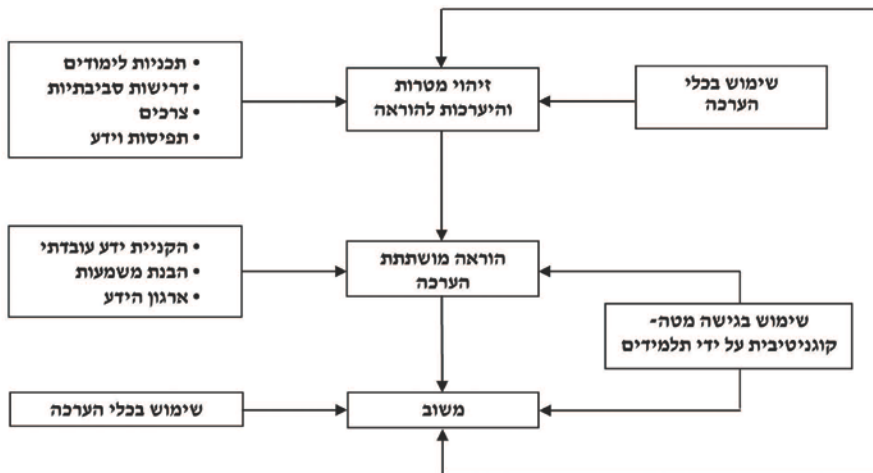
המושג "מטה-קוגניציה" (Metacognition) מבטא את מודעות האדם לתהליכים הקוגניטיביים של עצמו, הכוללת לעתים קרובות גם ניסיון לשלוט בתהליכים האלה ולכוון אותם. לדוגמה, לפי התפיסה המטה-קוגניטיבית אדם יכול לשאוף לדעת משהו שהוא יודע שאינו יודע ולפעול להשגת הידע הזה (התפיסה המטה-קוגניטיבית היא הבסיס הפסיכולוגי, או "הבסיס התיאורטי", של חסידי השימוש באינטרנט לצורך למידה והוראה ללא מורים). הגישה המטה-קוגניטיבית בהוראה גורסת כי הלומדים מבררים לעצמם (באופן עצמאי או בעזרת המורים) מהו הידע החסר להם כדי להתקדם בלימודים, מסבירים לעצמם מה חסר להם כדי לשפר את ההבנה, מתכננים את פעולותיהם ומקצים זמן וזיכרון לצורך השגת הידע הנדרש. נמצא כי אפשר ללמד אנשים צעירים את הטכניקה הזאת, הנקראת "מומחיות מסתגלת" (Adaptive Expertise). לעקרונות ההערכה המעצבת יש בטכניקה הזאת מקום מרכזי.

הדברים שנאמרו עד כה מסייעים להגדיר את תפקידה ואת תחומי פעולתה של ההערכה המעצבת בכיתה. ההערכה המעצבת בכיתה נועדה בראש ובראשונה לסייע למורים לתכנן את הוראתם האפקטיבית ולפקח על התקדמות הלמידה. ההערכה המעצבת צריכה לחשוף את דרך החשיבה של התלמידים הן בפני התלמידים עצמם, הן בפני עמיתיהם, הן בפני מוריהם, וכמובן – לפעול לתקן את הדרוש תיקון. על ההערכה המעצבת לעשות את החשיבה של התלמידים שקופה ונראית לעין ולגלות את הידע הקיים של התלמידים ואת מידת הבנתם את הנושא או את הנושאים הנלמדים. ממצאי ההערכה יכולים לסייע למורים להבין שעליהם להתחשב בהבנות ובידע המוקדם של התלמידים, שהתלמידים "מביאים עמם" מהבית, ולעשות בהם שימוש. היא צריכה לאפשר למורים להכיר ולהבין את התפיסות המוקדמות של התלמידים בנושאים הנלמדים, ובהתבסס על הידע שהופק על ידי ההערכה – לתכנן את ההוראה ולבצע.

עליה לבדוק האומנם לתלמידים יש בסיס רחב ועמוק של ידע עובדתי בנושא הנלמד, האומנם הם מבינים את משמעותם של העובדות והרעיונות הקשורים בנושאים הנלמדים, ואם הם ארגנו לעצמם את הידע העובדתי שרכשו באופן המאפשר להשתמש בו וליישמו במצבים חדשים.

מודל ההערכה המעצבת בכיתה

תרשים 2 מודל ההערכה המעצבת בכיתה



מודל ההערכה המעצבת בכיתה מיועד להשיב לשאלה "איך עורכים הערכה מעצבת בכיתה?" זהו מודל מעגלי הכולל שלושה שלבים ראשיים, ואלה הם (ראו תרשים 2):

שלב 1: זהו מטרות והיערכות להוראה

זהו מטרות ההוראה נעשה בהתבסס על מקורות חוץ-כיתתיים ופנים-כיתתיים. המקור החוץ-כיתתי הוא תכנית הלימודים, הסטנדרטים שנקבעים על ידי משרד החינוך והדרישות החיצוניות (חברתיות, קהילתיות). המקור הפנים-כיתתי הוא התפיסות והידע המוקדמים של התלמידים, וכן יכולותיהם וצורכיהם של התלמידים. אלה נקבעים על ידי כלי הערכה (מבחנים, ראיונות ושיחות).

מהן השאלות העיקריות שאנשי סגל ההוראה בבית הספר שואלים (או צריכים לשאול) כדי לזהות את הצרכים ולהגדיר את מטרות ההוראה? גרונלנד (Gronlund, 1981)

הציע שתיים עשרה שאלות נבחרות, הדורשות תשובות או החלטות בתחום ההוראה על בסיס מידע עדכני ומוצק (עמ' 4-5). אביא שאלות אלו בפניכם, בצירוף רמזים לכלים או לתהליכי ההערכה הדרושים כדי לענות עליהן (רמזים אלה מופיעים בסוגריים).

1. באיזו מידה תכניות ההוראה שלי, המיועדות לקבוצה הזאת של תלמידים, הן מציאותיות? (מבחני יכולת מנטאלית, תיעוד הישגיהם בעבר)
2. כיצד אפשר לארגן את כיתות הלימוד של התלמידים שלי, כדי להשיג למידה טובה יותר? (טווח הציונים של היכולת המנטאלית של התלמידים, פריסת הישגיהם בעבר)
3. באיזו מידה מוכנים התלמידים לשלב הבא של הלימודים? (מבחני מוכנות, מבחנים מוקדמים על המיומנויות הנדרשות, פירוט הישגיהם בעבר)
4. באיזו מידה השיגו התלמידים את הדרישות המינימליות של השיעור? (מבחנים של הישגי מינימום, התבוננות)
5. באיזו מידה התלמידים התקדמו מעבר לדרישות המינימום בכיתה? (מבחנים תקופתיים, מבחני הישגים כלליים, התבוננות)
6. באיזו נקודת זמן רצוי לקיים בדיקה של הישגי התלמידים? (התבוננות בתלמידים, מבחני פתע)
7. מהם קשיי התלמידים בלמידה? (מבחנים דיאגנוסטיים, התבוננות, שיחות אישיות וקבוצתיות עם התלמידים והוריהם)
8. אילו תלמידים הם תת-משיגים? (מבחני יכולת מנטאלית, מבחני הישגים)
9. אילו תלמידים יופנו ליועצת, לכיתות מיוחדות או לתכנית הוראה מתקנת? (מבחני יכולת מנטאלית, מבחני הישגים, מבחנים דיאגנוסטיים, התבוננות)
10. לאילו תלמידים יש הערכה עצמית לקויה? (דירוגים עצמיים, דיונים עם תלמידים בודדים ובקבוצות)
11. איזה ציון יש לתת לכל תלמיד על הישגיו בלימודים? (סקירה של כל נתוני ההערכה שנאספו עד כה)
12. עד כמה ההוראה שלי היא אפקטיבית? (מבחני הישגים, הערכות של התלמידים, הערכות של המנהל ושל המפקחים)

רשימת השאלות שהובאה לעיל אינה מתיימרת להיות ממצה או כוללת, וכל אחת מן השאלות חופנת בתוכה שאלות נוספות או מצביעה על שאלות אחרות. כך או אחרת, חשוב להבהיר כי האפקטיביות של ההוראה תלויה במידה רבה ביותר באיכותו של המידע המסופק על ידי ההערכה וכלי ההערכה שעומדים לרשותנו בתשובה לשאלות

אלו. בהתבסס על התשובות המתקבלות יכולים המורים להציב להם מטרות ויעדים להוראה. מורים עשויים לזהות שלושה סוגים של מטרות בהתבסס על פעולות הערכה מוקדמות, ואלה הם (Uchiyama, 2005):

1. **מטרות ראשוניות.** מטרות שהמורים מחליטים עליהן בעצמם, בהתבסס על תכנית הלימודים המחייבת. ישנם מורים רבים שרושמים את המטרות האלה על הלוח, ומקצת המורים אף נוהגים לדרוש מתלמידיהם לרשום את המטרות האלה במחברותיהם.
2. **מטרות ביניים.** מטרות שהמורים מזהים כצרכים ייחודיים של תלמידיהם, כמו פערים, הבנה בלתי מספקת של החומר הקודם או מיומנויות חסרות, שעלולים לעכב את התקדמותם בלימודים. מטרות אלו משמשות את המורים בלבד. הן גמישות, ויש שהן משתנות במהלך השיעור.
3. **מטרות משיקות.** אלו מטרות סמויות במידה רבה, כמו "טיולים צדדיים" בשיעור, שנועדו להרחיב את הדעת או לספר סיפורים משעשעים כדי להפחית מתחים בשיעור. מטרות אלו אינן מתוכננות בדרך כלל עד הפרט האחרון, והמורים מציבים אותן לעצמם תוך כדי השיעור.

שלב 2: הוראה מושתתת הערכה

ההוראה נשענת על המטרות והיעדים שזוהו והוגדרו בשלב הקודם. היא מתבססת על הקניית ידע עובדתי, על הבנת משמעויות ורעיונות, ומכוונת לארגן את הידע של התלמידים כדי שניתן יהיה לעשות בו שימוש. ההוראה זקוקה למידע בשלבים שונים של תהליך ההוראה ולצרכים שונים. הוראה מושתתת הערכה נעשית כשמורים מקפידים לבדוק כל העת מה תלמידיהם יודעים כבר על הנושא הנלמד, מה הם מבינים בו ומה אינם יודעים ואינם מבינים בו. מורים יכולים לעמוד על כך שהתלמידים יצינו מה, לדעתם, חסר להם כדי להבין את החומר ולהתקדם בו. הוראה מושתתת הערכה נעשית על ידי התבוננות בתלמידים והקשבה להם. מורים המקיימים הערכה מעצבת בכיתה מתבוננים באופן בוחן בעבודתם של התלמידים, מעניקים תשומת לב קבועה למה שנעשה בכיתה, מקשיבים לדברי התלמידים, מקפידים על כך שהתלמידים האחרים יקשיבו לדברי חבריהם, ובמיוחד – מגיבים על דברי התלמידים, מעשים שמבהירים לתלמידים שמוריהם אמנם מקשיבים להם. תשומת לב מיוחדת מקדישים המורים לשאלות התלמידים, מתוך כוונה לדעת האומנם התלמידים מבינים את הנלמד, או שהם יודעים דברים כתוצאה משינון בלבד. המורים מקפידים על הקניית

ידע עובדתי יחד עם הבנת משמעותו של החומר הנלמד, והם מסייעים לתלמידיהם בארגון הידע. המורים משתמשים בגישה המטה-קוגניטיבית להוראה בקרב תלמידיהם.

שלב 3: משוב

בהוראה מושתתת הערכה משוב מוגדר כמידע (או כפעולה במקרים מסוימים) הנובע מהערכת למידתם של התלמידים ביחס למטרות המוקדמות, וניתן לתלמיד על ביצועיו (Black & William, 1998, p.53). בתהליך ההערכה המעצבת הכיתתית המשוב מורכב מתגובות המורים למידע המתקבל מהערכת ההבנה של התלמידים את הנלמד וממידת השגתן של המטרות שנקבעו בראשית השיעור או השיעורים. קיימים שלושה סוגים של משוב:

1. **משוב קוגניטיבי**, המתייחס במישרין להשגת מטרות הלימודים. משוב זה בנוי מאמירות וכן משאלות שנועדו לסייע לתלמידים להתקדם על ידי מתן התשובות להן;
2. **משוב ריגושי (אפקטיבי)**, המתייחס לתלמידים עצמם, לאופן שבו הם מתנהגים בכיתה, לתחושותיהם, למאמצים שהשקיעו וכיו"ב;
3. **משוב חברתי**, המתייחס לערכים החברתיים, לעמדות כלפי התלמידים האחרים בכיתה ולתהליכים הכיתתיים.

המשוב ניתן הן בעל פה הן בכתב. המורים משיבים על שאלותיהם שלהם ועל שאלותיהם של תלמידיהם. מקצת התשובות הן "תשובות בית ספר" (הניתנות בשל חוסר תגובה של תלמידים, בעקבות שאלות של תלמידים, או כאשר המורה סבור שהתלמידים אינם מתקדמים באופן עצמאי). כמו כן, מורים עשויים להדגים תהליכים ודרכים לפתרון בעיות. צורה מיוחדת של משוב היא משוב שיתופי, שבו תלמידים ומורים דנים בצוות, כשכל צד תורם את חלקו.

הטמעתה של תרבות ההערכה המעצבת בארגון

הערכה שאינה מקיפה את כל תחומי הפעולה בבית הספר אלא מתמקדת בחלקים מהם, תגרום לכך שההערכה תיעלם בסופו של דבר מחיי העבודה בבית הספר. כדי שהערכה תהיה חלק בלתי נפרד מתרבות העבודה בבית הספר עליה להקיף את כל תחומי העבודה בו. ההגדרה של תרבות ארגונית של הערכה שהוצגה לעיל ותרשים 1 המבוסס עליה מציגים מודל התנהגות ארגונית, שאם יוטמע ויתקיים בבתי ספר, נוכל לומר כי תרבות ארגונית של הערכה מצויה בהם. אפשר לפעול להטמעת תרבות ארגונית של הערכה בשלושה מישורי הפעולה הבאים:

1. **הקניית התפיסה או המודל של מאפייני תרבות ארגונית של הערכה.** הקניית התפיסה של תרבות הערכה ארגונית יכולה להיעשות באמצעות לימוד עקרונות ההערכה המעצבת ודרכי ביצועה. דבר זה יכול להיעשות בעזרת הדרכה מתאימה.
2. **הקניית כלים לביצוע מוצלח של מודל מאפייני תרבות ארגונית של הערכה ותרגול השימוש בהם.** הקניית הכלים יכולה להיעשות באמצעות הדרכה, ובמיוחד – באמצעות תרגול השימוש בכלי ההערכה ובתהליכה. ביצוע מוצלח של הערכה מעצבת בית ספרית חשוב שייעשה במעגלים קונצנטריים: מן המעגל הפנימי כלפי חוץ. הכוונה היא להתחיל בהערכה מעצבת של התהליכים המתרחשים בכיתה (כמתואר למעלה), להמשיך בהערכה מעצבת של תכניות חברתיות וחינוכיות המופעלות בבית הספר, לעבור להערכת סביבת העבודה בבית הספר (אקלים ארגוני, תהליכי עבודה וכיו"ב), ולהמשיך בהערכה מעצבת של סביבתו החיצונית של בית הספר, הכוללת קשרים עם הקהילה וההורים.
3. **הקפדה על קיומם של תהליכי הערכה ועל כלים איכותיים.** הקפדה זאת חשובה ביותר לצורך שמירה על המשכיותה של תרבות ארגונית של הערכה מעצבת ושל רכיביה. שמירה כזאת עשויה להבטיח הצלחה מתמשכת.

מקורות

- פרידמן, י', הורוביץ, ת' ושליב, ר' (1988). *אפקטיביות, תרבות ואקלים של בתי ספר*. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- Atkin, J. M., Black, P., & Coffrey, J. (Eds.). (2001). *Classroom assessment and the national science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bell, B., & Cowie, B. (2001). *Formative assessment and science education*. Boston, MS: Kluwer Academic Publishers.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.
- Committee on Developments in the Science of Learning. (2000). *How people learn*. Washington, DC: National Research Council.
- Gronlund, N., E. (1981). *Measurement and evaluation in teaching* (4th Edition). New York: Macmillan Publishing Co.

- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2011). *The program evaluation standards*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Schein, E., H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shepard, L., A. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Stufflebeam, D., L., & Shinkfield, A., J. (2007). *Evaluation theory, models, & applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Uchiyama, K., P. (2005, April). Teachers' use of formative assessment in middle school reform-based mathematics classrooms. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., and Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.