

רגש ללא חשיבה הוא עיוור
חשיבה ללא רגש היא ריקה

ישראל שפיר (התשנ"ו)



הערכת הישגים מותאמת לתכנית "לב לדעת"

- חלופות בהערכת הישגים -

הסעיפים :

- תמצית

- רקע

- א. מקומה של הערכת הישגים בתהליך ההוראה – למידה
- ב. מהן מטרות ההוראה כפי שהן באות לידי ביטוי בתכנית "לב לדעת"?
- ג. החלופות בהערכת הישגים.
 1. עקרונות השיטה ואפיוניה.
 2. כלי ההערכה:
 - (א) המבחן ונספחיו;
 - (ב) שיקופים (רפלקציה);
 - (ג) מטלת ביצוע מותאמת;
 - (ד) משימות כישורי חשיבה.
 3. הרכבים של כלי הערכה:
 - (א) ערכת בחינה;
 - (ב) תלקיטים.
 4. הליכות למידה.
 5. שקלול הציון השנתי.
- ד. הַכוּנה עצמית בלמידה
- ה. עבודה שיתופית של צוות מורי המקצוע.

תמצית

אלה י"ב תובנות מרכזיות שפירוטן מובהר בהמשך הדברים :

- א. עניינם המרכזי של תהליכי ההוראה, הלמידה והערכת הישגים במסגרת "לב לדעת" הוא בהפנמת תוכני הלימוד. דהיינו קישור בין תוכני הלימוד ובין עולמו הפנימי של הלומד. זאת, תוך מימוש הלמידה ותרגומה המעשי להוויית החיים.
- ב. בתהליכי ההוראה, ובמידה מרבית אפשרית גם במסגרות של הערכת הישגים נדרשת התייחסות מתאימה לכלל מטרות ההוראה מתחומי החשיבה (התחום הקוגניטיבי) ומתחומי החווייה והרגש (התחום האֶפֶקטיבי).
- ג. מעיון בתכניות הלימודים של מקצועות הלימוד הייחודיים לחמ"ד וממעקב אחר מהלכי העשייה הלימודית ומגוון דרכי הערכת הישגים עולה שלמגמת ההפנמה יש בהם ביטוי נרחב. תכנית "תורת חיים" ובכלל זה שיטת החלופות בהערכת הישגים, עשויים לסייע בהעצמת תהליך היישום של המגמה הזאת.

- א. מעיון בשלושת דרכי המיון של מטרות ההוראה כדלקמן: (1) "חכמה" "בינה" "דעת" (2) טקסונומיית בלום – קרתוול (3) אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה – מתבררת אפשרות לראייה שלמותית-אינטגרטיבית של מטרות ההוראה. בכך אף ניתנת להשגה תקפות מרבית בהערכת ההישגים.
- מבין שלושת דרכי המיון זו של "חכמה" "בינה" "דעת", שיסודה במקרא, היא בבחינת מסגרת המקיפה את השתיים האחרות ואף נמנית עמהן.
- ב. שלושה הם עקרונותיה המנחים של שיטת החלופות בהערכת הישגים: רב-כיווניות; רב-שיטתיות; רצף והמשכיות. בעקרונות האלה יש פוטנציאל למתן מענה לשלושה היבטים שבתהליך החינוך: כיסוי מירב המטרות בתחומי החשיבה והרגש; הענקת אפשרויות ביטוי לתלמידים בעלי מגוון יכולות לימודיות וסגנונות שונים של ביטוי אישי, ותמיכה בשיפור תהליך הלמידה לצורך השגת יעדיו.
- ג. מוצגות דוגמאות של מבחר כלי הערכה (לאו דווקא כל המצוי). אלה כלי הערכה שיש בהם ובהרכביהם כדי לאפשר הערכת הישגים מקיפה בתחום ההכרה (הקוגניציה), ובמידה מסוימת גם בתחום החווייתי – רגשי (האפקטיביות). **הכלים והרכביהם ניתנים לבחירה החל בכלי הערכה יחיד עד להרכב של כמה וכמה כלי הערכה בתצורות שונות.**
- ד. הבטחה של מהימנות הערכה מרבית (דיוק ועקיבות) מחייבת הקפדה על כך במבחן, שהוא כלי הערכה המתאים לכך ביותר. כלי הערכה אחרים, ובעיקר השיקופים שמחווניהם כלליים – התרשמותיים יזכו למשקל יחסי נמוך בשקלול ציון סופי.
- ה. השיקופים, שיקוף המבחן ושיקוף פרק לימוד, ובמידה מסוימת גם שאלות ההפנמה, מצריכים בקרה מיוחדת על דרכי ניסוחם. זאת, באופנים שימנעו לחץ רגשי על היחיד ופגיעה בצנעת הפרט.
- ו. הפעלתם של שני כלי הערכה מעצימה את יכולת ההכוונה העצמית של התלמיד באמצעות נטילת חלק בתהליכי הערכה חלופיות. הדברים אמורים במיוחד בנוגע להערכה עצמית של מבחן באמצעות "טופס ציינון", וכן, בנוגע להשתתפות בהערכה של "הליכות למידה" באמצעות מחוון מוחצע.
- ז. המובא כאן עשוי להתאים לכלל מקצועות הקודש, ההומניסטיקה ולימודי החברה. ההתאמה תושג בדרכים אלו: בחירת כלי הערכה מתאימים. התאמת כלים לצרכים ייחודיים למקצוע הלימוד; אימוץ התפיסה הכללית שביסוד מגוון ההצעות, דהיינו: מתן מענה למגמת ההפנמה שכאמו משלבת תפקודים בתחום ההכרה (הקוגניטיבי) עם אלה שבתחום החווייתי – רגשי (האפקטיבי)
- ח. כלי הערכה שהם חדשים למורה ולתלמידים ישמשו בשלב ראשון, עד לשליטה בהם, כאמצעי למידה.
- ט. עבודה שיתופית של צוות מורי המקצוע היא בבחינת תנאי הכרחי לניהול תקין ויעיל של הערכת ההישגים בשיטת החלופות בהערכת ההישגים.

רקע

ההצעה המובאת במסמך הזה מבוססת על שיטת החלופות בהערכת הישגים ועל התנסות בשניים מהמיזמים שהופעלו בחמ"ד בשנים האחרונות:

- בית המדרש לרמי"ם "לפניהם"
- פיתוח והפעלה של תכנית הלימודים הבין-תחומית היחודית "תורת חיים"

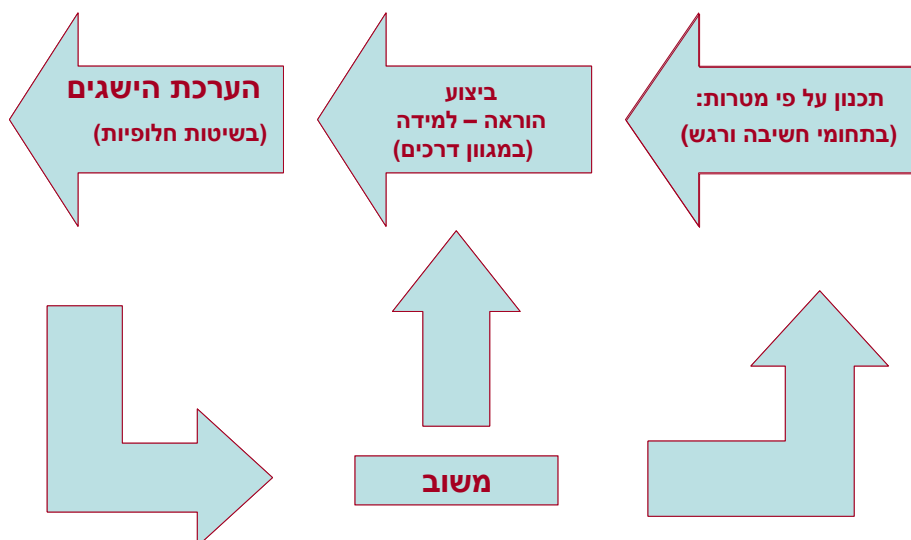
ההנחה היא שבקשר לכל מקצוע ממוקצעות הקודש, ההומניסטיקה ולימודי החברה ניתן לבחור, לצורך הפעלה, דרכי הערכה וכלי הערכה מתוך המבחר המפורט בהמשך הדברים. במידת הצורך אפשר להתאימם לאפיונים הסגוליים של המקצוע המסוים.

בכל אופן, מומלץ לעקוב אחר התפיסה המנחה את המוצע במסמך הזה דהיינו, **התאמה של הערכת הישגים למגמה הכללית של "לב לדעת"**.

א. מקומה של הערכת הישגים בתהליך ההוראה - למידה

הערכת הישגים היא אחת משלושת הרכיבים המרכזיים של תהליך ההוראה למידה השלם: תכנון; הוראה – למידה; הערכה. הדגמה לכך והבהרת זיקות הגומלין שבין שלושת הרכיבים האלה מובהרת באמצעות מוצג 1:

מוצג 1 - תהליך ההוראה - למידה



בהקשר הזה ראו גם את האמור בנוגע ל"תהליך ההוראה – למידה" באופן כללי. זאת, כמובא [בדברי ההסבר על תכנית הלימודים במקרא ממ"ד](#)

מעיון במוצג 1 ומדברי ההסבר הנוספים עולה שהערכת הישגים אמורה לשקף את המידה שבה רכשו התלמידים את המוגדר במסמך תכנית הלימודים ואת אשר התבצע הלכה למעשה בשלב ההוראה – למידה.

מהעיון אף עולים שני תפקידיה המרכזיים של הערכת הישגים: תמיכה בלמידה ועיצובה המחזורי ("הערכה מעצבת" או "הערכה לשם למידה"), והערכה החותמת שלב למידה ("הערכה מסכמת" או "הערכה של הלמידה").

מכאן, שפיתוח שיטות וכלים להערכת הישגים מצריך, מחד גיסא, עיון מקיף ומעמיק במטרות ההוראה, במיומנויות הלמידה ובעקרונות ההוראה שבמסמכי תכניות הלימודים, ומאידך גיסא נדרש מיפוי של תוכני ההוראה. כמו-כן מבוקשת הבטחת הקנייה ללומדים את מכלול התכנים הרשומים בתכניות ואת המצופה על פי הפירוט של מטרות ההוראה.

לצורך בירור נוסף נעניין להלן, בסוגיה הנוגעת למטרות ההוראה.

ב. מהן מטרות ההוראה כפי שהן באות לידי ביטוי בתכנית "לב לדעת"?

ניתן לעיין בפירוט מטרות, רציונל (הנחות יסוד, עקרונות הוראה) שבמסמכי תכניות הלימודים הייחודיות לחמ"ד ולרכז את מגוון המטרות על-פי אפשרויות שונות של מיון. לצורך הצגת דברינו נאמץ **כבסיס** את המיון שלהלן:

- התחום ההכרתי (הקוגניטיבי)
- תחום המיומנויות
- התחום החווייתי-רגשי (האֶפֶקטיבי)
- התחום החינוכי ערכי

מנקודת המבט של תכנית "לב לדעת" ובזיקה להערכת ההישגים מוצע להתייחס לארבע קבוצות המיון הבסיסיות על-פי חלוקת משנה, שבה מקובצות ארבע קבוצות התחומים הנ"ל ומשולבות לשתיים האלה:

(א) התחום ההכרתי (הקוגניטיבי) ותחום המיומנויות.

(ב) התחום החווייתי רגשי (אֶפֶקטיבי) והתחום החינוכי ערכי.

בתכניות ובפעילויות המוצעות באתר "לב לדעת", שעיקרן בתהליכי הפנמה, מודגש הצורך להתייחס לשתי קבוצות התחומים שצוינו לעיל – קבוצות א וב. עם זאת, נראה שבהערכת ההישגים הרווחת עתה במקצועות הלימוד השונים אין יישום מספיק די הצורך של מטרות הוראה מהתחום החווייתי – רגשי. לפיכך, האמור בהמשך הדברים נועד להגביר את המודעות למצב דברים זה, ובהקשר להערכת ההישגים לעודד את היישום המתבקש. זאת, כשבצד בדיקת מידת ההישגים בנוגע למטרות בתחום ההכרתי תיבדק (ככל הניתן והאפשר) גם מידת השגתן של המטרות שבתחום החווייתי-רגשי.

בהקשר לנדון מובאת להלן הבהרה בנוגע למיון מטרות ההוראה על-פי סוגים ורמות של כישורי חשיבה ורגש. הנושא עלה לדיון בשתי מסגרות התנסותנו: בבית-המדרש "לפניהם" ובתכנית "תורת חיים":

במסגרות האלה ההתייחסות היא לשלוש מערכות של מיונים: [1]

(1) מערכת מיונים הנלמדת מהתורה

(2) מערכת מיונים המוכרת כטקסונומיה של שני הוגי הדעות החינוכיים האמריקאיים בלוס וקרתוול [2]

(3) [אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה](#) כפי שהתפתחו בשנים האחרונות במסגרת הפעילות החינוכית הענפה של "חינוך לחשיבה" ("האופק הפדגוגי"), שאותה יזמה ומפעילה בשנים האחרונות המזכירות הפדגוגית.

(בהקשר הזה מומלץ לראות ולהאזין [למצגות ולהרצאות במבחר נושאים המוצגים באתר שבקישור](#) והחשובים לנושאנו:

"משינון מידע לפיתוח חשיבה"; "לבעלי הישגים נמוכים"; "שימוש בטכנולוגית מידע"; "ידע מטה-אסטרטגי"; "דגמי הוראה"; "השוואה"; "שאלות שאלות" המפורטים בדף האתר ברשימה שמימין).

בדיון שקיימנו בנושא הזה בבית המדרש "לפניהם" הוצע לשלב את שלושת המיונים כשהמיון המקיף את כולם הוא המיון המקביל לחלוקה הקדומה של חכמה, בינה ודעת. זהו מיון הנלמד מפירושו של רש"י בפרשת כי תשא (שמות לא, ג), שאליו

מתייחס הרב דוד פוקס, ראש בית המדרש "לפניהם": [3]

"חכמה" – מה שאדם שומע מאחרים ולמד;
"תבונה" – מבין דבר מלבו מתוך דברים שלמד;
"דעת" – רוח הקודש.

בהקישו, לדוגמא, מהמונחים האלה לתחום הוראת גמרא מציין הרב פוקס שבמסגרת זו עניינה של ה"חכמה" הוא בפיתוח מיומנויות של קריאת הטקסט ותרגומו. עניינה של ה"בינה" הוא ביכולת להשוות, לבנות כללים ולהסיק מסקנות. בנוגע ל"דעת" מפנה הרב פוקס את המעיין אל דברי הגר"א בביאורו לפסוק במשלי: "כָּל דֶּרֶךְ אִישׁ וְךָ בְּעֵינָיו וְתֵכֶן רוּחוֹת ה'" (טז ב) ועל פיו "רוח קודש יש לכל אדם ואדם". מכאן, טוען הרב פוקס, ש"בכל אדם נשמה טהורה, חלק אלוך ממעל, היא מבינה, היא מקושרת ומתקשרת עם הבורא יתברך ומבינה את תורתו. יש לכל אדם, גם לתלמיד הצעיר, יכולת לגלות צד פנימי במה שהוא לומד ולהרגיש איך הוא מתחבר לדבר התורה במקום העמוק ביותר בישותו".

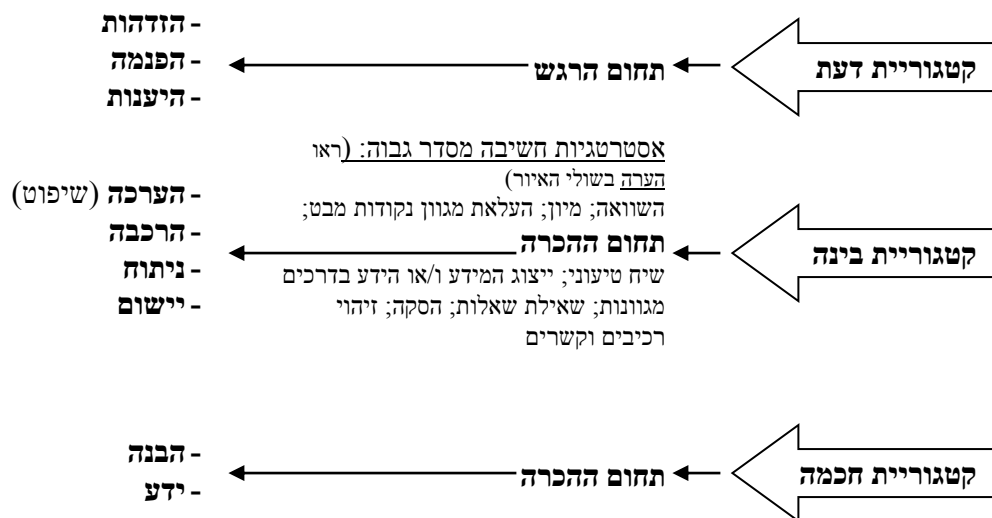
בעיון בטקסונומיה של בלום וקרתוול זיהינו את הצירוף של כישורי החשיבה: ידע – הבנה ("חכמה") – יישום – ניתוח – הרכבה – הערכה ("בינה") עם ההיבטים החווייתיים-ערכיים ("דעת"): היענות – הפנמה – הזדהות. כמו-כן שמנו לב לכך שההיבטים האחרונים מבוססים על הראשונים, ושמה יש כאן ביטוי לחשיבותם היחסית של ההיבטים הרגשיים – חווייתיים בהיותם משלימים את רשימת הכישורים.

המיון על-פי אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה סייע בידנו להבחין בתרומתם של הכישורים האלה לחינוך הערכי כמובא בסעיף 3.1 שבחוזר המנהל הכללי סט/1 (א) המוקדש, בין היתר, לנושא החינוך לחשיבה:

"חיזוק החינוך לחשיבה הוא התשתית לכלל הפעילות הפדגוגית המתקיימת בבית הספר: רכישת ידע, עריכת היכרות מעמיקה עם התרבות וגיבוש עמדות ערכיות מושכלות" (הדגשת המצטט).

מיזוג שלושת המיונים מודגם במוצג 2 כדלקמן:

מוצג 2* - מיזוג שלושת המיונים



* הערה: "אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה" מתפרסות על פני שתי קטגוריות: קטגוריית "בינה" וקטגוריית "דעת". זאת, גם על-פי הציטוט המובא לעיל (סעיף 3.1 בחוזר המנכ"ל סט/1 (א)).

מוצג נוסף המדגים את מערך השילוב שבין שלושת המיונים הוא זה שבטבלת העזר דלקמן:

מוצג 3 - טבלת עזר מורחבת למיון מיומנויות ומטרות הוראה

פירוט על בסיס	רמת התפקוד על פי טקסונומיית בלום – קרתוול	התחום	סיווג על בסיס המקרא
"טקסונומיית בלום- קרתוול" ו"אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה"			
יכולת העלאה מהזיכרון של פרטי מידע שנרכשו, וכן – מושגים ורעיונות.	ידע	תחום ההכרה	חכמה
הבנת הנקרא: יכולת לעמוד על עיקרי דברים שבמקור; זיהוי האמור מבחינת התהליך המתפתח במקור.	הבנה		
הסבר עניין בעזרת הנלמד במקומו; תרגום עקרונות למקרים מעשיים באופן נאמן.	יישום	תחום ההכרה	בינה
שאלת שאלות ביחס למידע (המקור) תוך התייחסות לנדרש לצורך המשך בירור; זיהוי רכיבים הכלולים במידע (ניגוד, השלמה התאמה) בכלל זה השוואה : זיהוי הדמיון והשוני בין הרכיבים שבמקור ובין מקורות שונים; איתור הרעיון המרכזי (יכולת ניסוח כותרת). מיון פריטי מידע לצורך הבהרה והסקת מסקנות- הסקה; טיעון.	ניתוח		
מיזוג – חיבור בין רעיונות מרכזיים ופרטי מידע חשובים ממקור מידע אחד או ממקורות אחדים כדי ליצור ידע חדש.	הרכבה		
שיפוט של עמדות המובאות במקור; נקיטת עמדה ערכית בנוגע לדעות המובאות במקור. הצדקת הידע והערכתו – הדרך בה שופטים את איכות הידע ונותנים לו פרשנות אישית.	הערכה*		
נכונות להקשיב לאמור או לכתוב; פיתוח סקרנות עצמית כלפי האמור או הכתוב.	היענות	תחום הרגש ("בינת הלב")	דעת
קליטת תכנים, ערכים ואופני התנהגות, עיבודם כחלק מהתודעה האישית, תוך שימוש בהם באופן מבוקר ומתאים במצבי חיים שונים.	הפנמה		
ספיגה מדרכי חכמים ודמויות מופת (מידותיהם, דרכי החשיבה שלהם ומעשיהם) – ופעילות לאורם.	הזדהות		

* רמת התפקוד הזאת נכללת בסיווג "בינה" וגם בסיווג "דעת". בהקשר הזה אלה דבריו של ד.לנדאו בספרו: "כיצד שואלים, כיצד חושבים וכיצד משיבים?": "כל הערכה יש בה סינתזה רציונלית, המעורבת בסינתזה ערכית וסובייקטיבית... (הדגשת המצטט) אין במציאות הממשית הערכה שאין לה כל כפיפות לחוק, לצדק, ליושר, להגינות... קני המידה תלויים תמיד במערכת מנהגי החברה, במערכת המוסרית ובדת" (עמ' 233).

מהאמור לעיל, מההדגמה באמצעות מוצג 2 ומעיון בטבלה המורחבת למיון מיומנויות ומטרות הוראה (מוצג 3) ניתן לעמוד על הלכידות והשלמות של מערך כישורי החשיבה והרגש. [4] הרב אלישע אבינר, בהתבססו על מרן הראי"ה קוק זצ"ל, מבהיר את היבט השלימות כדלקמן:

חוויה דתית היא הרגשה עמוקה או התעוררות פנימית המלווה את הפעילות הדתית בין האמונית, בין העיונית (לימוד תורה) ובין המעשית (מצוות) – או הגולדת ממנה...עובד ה' אינו מסתפק בעצם העשייה הוא גם מבקש להרגיש, לא רק לפעול אלא גם להתפעל. בדרך כלל, החוויה הדתית קשורה לעולם הרגשי העמוק של האדם. ככל שהחוויה עמוקה יותר, כך היא פועלת כרכדים עמוקים יותר של הרגש האנושי... האדם איננו שכל בלבד ואף איננו רגש בלבד. מהו האדם? משיב מרן הראי"ה קוק זצ"ל: "אי אפשר לאדם לחיות לא בשכל לבדו ולא ברגש לבדו. תמיד צריך שיהיה ממוג את השכל עם הרגש בחוברת (=ביחד)" (אודה"ק א עמ' רמט). מוסיף הרב שגם השכל עצמו נזקק לרגש, ועל כן השכל "הבריא המקורי" מורכב מיסודות השכל והרגש. (אמונת החינוך, עמ' 146)¹

זהו גם הטיעון של גולמן (1997) שטבע את המונח "אינטליגנציה רגשית": "הצלחתנו בחיים נקבעת על-ידי שני הסוגים גם יחד – לא רק מנת המשכל קובעת, גם האינטליגנציה הרגשית. ואמנם האינטלקט אינו יכול לפעול במיטב יכולתו ללא אינטליגנציה רגשית". (עמ' 42). לוי (1998) הציע למונח 'אינטליגנציה רגשית' את הביטוי 'בינת הלב'.

בהקשר לאמור יודגשו שני ההיבטים כדלקמן:

- א. המבנה המיוני המשולב של כישורי החשיבה והרגש הוא מִיצג סכמטי בלבד. אין משמעות הדברים שהמבנה הזה הוא הירארכי מובהק, ואין פירושו שבאופן שיטתי וקבוע נדרשת התקדמות הדרגתית משלב אחד למשנהו. כמו-כן בכ"א משלבי הכישורים מצוים גם מרכיבים של שלבים אחרים.²**
- ב. הדגשת השילוב בין תחום החשיבה לתחום הרגש, ומתוכה ההכּוונה גם לתחום הרגש, מצריכה נקיטת אמצעי זהירות בהתייחסות החינוכית לתחום הזה. מבוקשים: שמירה על צנעת הפרט של הלומד ובכלל זה ביחסיו הבין-אישיים הנצרכים בלמידה, וכן הימנעות מיצירת מצבים המגבירים יתר עוררות רגשית וחשיפה אישית.**

בנוסף המטרות וברציונל התכנית של תכניות הלימודים במקצועות הייחודיים לחמ"ד יש הפניה והתייחסות למגוון כישורי החשיבה והרגש. מעיון בפירוט הזה עולה, שאכן רוב העקרונות המודגשים בתכנית "לב לדעת", מצויים בתכניות הלימודים השונות. תכנית "לב לדעת" מִפְנֵה "זרקור" אל ההיבטים האלה שבתכניות הלימודים ומציגה הצעות לדרכי הוראה ולמגוון דרכי הערכה שנוסו והופעלו בתכנית "תורת חיים". הנחתנו היא שיש בכוחן של אלה לתרום לקידום תהליכי ההוראה – למידה בתחומי ההפנמה.

¹ על זו הדרך מציג קניאל (2006) את דבריו של הרב סולוביצ'יק בפרק מספרו "ימי זיכרון". הרב סולוביצ'יק מציג את תפיסת היהדות בנוגע לשילוב בין "חכמת הראש" ובין "חכמת הלב". בהקשר הזה מדגיש הרב את הצורך באיזון בין שתי החכמות האלה.

² קניאל (בהמשך להערה 2) מצביע על ה"חולשה" של הטקסונומיות (בכלל זה גם הטקסונומיה פרי עטו...). הוא מציין "שהיה זה כבר בלום שהדגיש כי הטקסונומיה אינה העיקר, מה שהיה חשוב לבלום הוא שהמחנכים ישאלו את עצמם לעתים קרובות יותר אם גיוונו מספיק את רמת המטלות והתרגילים ואם הם מגרים במידה מספקת את שכלם של התלמידים. לפי בלום, הדירוג, הרמות והטקסונומיה הינם שוליים, והעיקר הוא להפעיל את ההבנה, היישום, האנליזה, הסינתזה וההערכה". (עמ' 177).

1. עקרונות השיטה ואפיוניה

המכלול הרחב של העקרונות, הנחות היסוד, המטרות והמיומנויות שהוצגו והודגמו מציב אתגר למחנכים בתחום הערכת ההישגים. זאת, תוך התמודדות עם סוגיות מעין אלה: האמנם ניתן ואפשר להקיף באמצעות הערכת ההישגים ובאופן מדגמי את כל המבוקש להשגה בזיקה לכלל מטרות ההוראה ותכניה? האמנם אפשר להעריך הישגים בזיקה להיבטים שאותם מדגישה תכנית "לב לדעת", דהיינו, בצד כישורי החשיבה, גם בתחומי ההפנמה, שבהם יש מקום להיבטים חוייתיים-רגשיים תוך שילוב מתאים עם היבטים הכרתיים? בהתמודדות הזאת אפשר להסתייע בשיטת החלופות בהערכת ההישגים, שאלה שני עקרונותיה המנחים:

1. רב – כיווניות

באמצעות החלופות בהערכת הישגים מתרחבת האפשרות של התייחסות משולבת לשני תחומי האישיות של הלומד: התחום ההכרתי (קוגניטיבי) והתחום החוייתי – רגשי (האפקטיבי). בשני התחומים – בשלוש רמות אפשריות של הישג: התחלתית;; בינונית וגבוהה:

יישום העיקרון המנחה הזה מאפשר השגה של היעד המרכזי בתכנית "לב לדעת": שילוב היבטי הפנמה בזיקה לתהליך הלמידה גם בהקשרים של הערכת הישגים.

1. רב- שיטתיות:

החלופות בהערכה הן מגוון דרכים להערכת הישגים, תוך שימוש בכלי הערכה שונים: בחינות בכתב; שיקופי בחינות; ביצועים בעל-פה; מטלות ביצוע; תלקיטים; שיקופי פרקים; מטלות שיתופיות בקבוצה; עבודות חקר; שאלוני משוב עמדות – ועוד.

יישום העיקרון המנחה הזה עשוי לסייע לשני היבטים האלה:

(1) "כיסוי" טווח רחב של מטרות הוראה

(2) זימון מגוון אפשרויות של ביטוי יכולות לימודיות בקרב תלמידים, שכישוריהם ודרכי הצגתם את הישגיהם הן

שונות ומתאפיינות ב"אינטליגנציות מרובות".

2. רצף והמשכיות:

הערכת ההישגים היא רצופה, מתמשכת ומצטברת.

יישום העיקרון הזה מטביע על הערכת ההישגים חותם של "הערכה מעצבת": הערכה התומכת בלמידה ומעניקה

מקום לשיפורה ("הערכה לשם למידה"). היישום אף נותן מקום להערכה החותמת שלב למידה כ"הערכה מסכמת"

("הערכה של הלמידה").

לאחרונה מתרחב והולך השימוש בשיטת החלופות בהערכת ההישגים במקצועות לימוד שונים בחמ"ד. ראו לדוגמה: בתכנית הלימודים בהיסטוריה לחטיבה העליונה בסעיף: "הערכה כמעצבת הוראה", בתכנית הלימודים בספרות לחטיבה

העליונה מפורטים במבוא כיוונים אפשריים לחלופות בהערכה, ובתכנית הלימודים במחשבת ישראל לחטיבת הביניים – בסעיף 8 - "משוב והערכה".

בהבהרת עקרונות השיטה, בהמשך הדברים, נעמוד על תרומתה להיבט המרכזי של תכנית "לב לדעת": אפשרות השילוב בין הערכת הישגים בתחום ההכרה (הקוגניטיבי) ובין הערכת הישגים בתחום החוויה - הרגש (האפקטיבי). לפיכך, בהצגת מבחר הדוגמאות של כלי ההערכה באתר "לב לדעת" מפורטים בעיקר אפיונים ייחודיים לכל כלי ותרומתו היחסית לשני ההיבטים: להיבט החשיבה ולהיבט הרגש. כמו כן מוצגות אפשרויות של שילוב בין כלי הערכה מסויימים כשהשילוב מעצים את הפוטנציאל ההערכתי שלהם.

טרם הצגת הפירוט יובהרו שני המושגים **תקפות ומהימנות**, שכוחם יפה להערכת איכותו של כלי הערכה.

תקפות היא המידה שבה מושגת, באמצעות הכלי, הערכת הישגים של מה שמבקשים להעריך, בהיבט התכנים ובהיבט של המטרות והמיומנויות.

המהימנות היא מידת הדיוק ומידת העקיבות בהערכת הישגים.

הערה: כאמור, להלן מובא פירוט של מבחר כלי הערכה ובהמשך הדברים מוצגות הצעות של הרכבים שבהם מוצע שילוב של כלי ההערכה.

מודגש שכלי הערכה והרכבים של כלי הערכה שהם חדשים למורים ולתלמידים ישולבו בשלב ראשון כאמצעי למידה לצורך התנסות. לאחר היכרות עם כלי ההערכה וההרכב המסוים מוצע להשתמש בו ככלי הערכה.

כמו – כן משקלו היחסי של הכלי החדש – במסגרת כלי ההערכה יהיה נמוך. בהמשך הפעילות אפשר להגדיל את המשקל היחסי למשקל מתאים. האמור כאן נוגע בעיקר לתהליכים של הערכה מעצבת. בהערכה מסכמת שאמורה להיות רצופה ומצטברת תוך הקפדה על מהימנות מרבית ייקבעו משקלות יחסיים מתאימים כבר בשלב הראשון.

2. כלי ההערכה

אלה כלי ההערכה המפורטים בהמשך הדברים:

- המבחן ונספחיו (דגם תשובות; מיפוי השאלון; טופס סיכום הניקוד - לציינו).
- שיקופים (רפלקציות)
 - שיקוף מבחן
 - שיקוף פרק/ חטיבת לימוד
- מטלת ביצוע מותאמת
- משימות כישורי חשיבה

(א) המבחן ונספחיו

המבחן הוא כלי ההערכה המסורתית, שמקומו במסגרת החלופות בהערכה נשמר אך עובר תהליכים של שדרוג והתאמה כ"מבחן משופר". לצורך זה נבחנים להלן יתרונותיו בצד חסרונותיו ככלי הערכה [5]

יתרונות

- ✓ המבחן הוא כלי הערכה המאפשר לבדוק את הישגי התלמידים **בתנאים מבוקרים ושוויוניים**.
- ✓ כל התלמידים משיבים לשאלות שהן באותה רמת קושי, ומסגרת הזמן לתשובות היא אחידה.
- ✓ המבחן מאפשר **דגימה שיטתית ורחבה** של מטלות. **מיוצגים** בו תוכני ההוראה, וכן מירב מיומנויות ותפקודי חשיבה המנוסחים במטרות ההוראה, שאת מידת השגתם מבקשים להעריך.
- ✓ המבחן ומהלך ההתכוננות לקראתו מאפשרים חזרה והבהרה לתלמידים, בדבר **מטרות לימוד המקצוע והמיומנויות** הנרכשות.
- ✓ מבין כלל כלי ההערכה המוצעים במסגרות של חלופות בהערכת הישגים המבחן הוא כלי ההערכה **האובייקטיבי והמהימן** ביותר. זאת, בתנאי שמתקיימת בו עמידה בתבחינים מוגדרים.

חסרונות

- ✓ באמצעות המבחן נבדקים בעיקר **תוצרי הלמידה**, ולא ניתן ביטוי לתהליך הלמידה.
- ✓ האפשרות להעריך כישורים כמו **חדשנות ויצירתיות** היא מוגבלת. כמו-כן ההערכה באמצעות המבחן את מידת השגתן של מטרות בתחום **החוייתי-רגשי** היא מוגבלת.
- ✓ בבניית המבחן יש קושי להתחשב ב**אינטליגנציות המרובות** של התלמידים. דהיינו, בדרכי חשיבה מגוונות ובסגנונות למידה שונים.
- ✓ המבחן עלול **ליצור מצבי לחץ** ו/או מצבים של חרדה בקרב חלק מהנבחנים. תופעות אלה פוגעות ביכולת הביצוע שלהם, וכתוצאה מכך עלולה להיגרם הטיה במהימנות הערכתם.
- מפירוט היתרונות והחסרונות של המבחן עולה הדגשה נוספת של הצורך לבסס את הערכת ההישגים על מספר כלי הערכה חלופיים.
- על זו הדרך מומלץ לבחון כל אחד מכלי ההערכה המוצעים בהמשך הדברים. הבחינה תיעשה בהקשר לנסיבות הבית-ספריות הייחודיות.

נוסח השאלון דגם תשובות ומיפוי פריטים

- בהכנת שאלון** בחינה נדרשת חתירה להשגתה של **תקפות תוכן**, דהיינו - הבטחת פיזור של פריטים באופן שהבחינה אכן תקיף את מה שמתכוונים לבדוק: ייצוג מדגמי של הסעיפים/ הפרקים הנבדקים על-פי תכנית הלימודים שנקבעה ובהתאמה למה שנלמד הלכה למעשה, ומאידך גיסא – למטרות האופרטיביות/ למיומנויות שאף הן מפורטות בתכנית הלימודים (גם כאן – תוך התאמה למה שנלמד בפעל). כל זאת תוך התחשבות במשקל היחסי של התכנים השונים.
- תנאי הכרחי נוסף לחיזוק תקפות התוכן הוא שנוסח השאלון יהיה ברור וחד-משמעי, ונוסח דגם התשובות (ראו בהמשך הדברים) מותאם לו. בדרך זו "מה שמבקשים להעריך" יימסר ללומדים באופן המאפשר ניסוח תשובות מתאימות.
- במקביל להכנת נוסח השאלון ינוסח **דגם תשובות** שבו יובא דגם תשובה בקשר לכל שאלה. תהליך ההבטחה של תקפות התוכן הוא **תיקוף**.
- שאלוני בחינה כוללים, בדרך כלל, טיפוסים שאלות מתחומי "חכמה" ו"בינה" ובמידה מוגבלת גם מתחום "דעת", ובכלל זה שאלות הפנמה. תנאי הכרחי לכל שאלת מבחן הוא שאכן זו שאלה הניתנת להערכה (ציינו).

צוות ההערכה של "לב לדעת" בחן מאפיינים של שאלות הפנמה, השייכות כאמור לתחום "דעת" והניתנות לשילוב בבחינות במקצועות היהדות, ההומניסטיקה והחברה. הצוות הגדיר את סוג השאלות הזה, והציע כללים לניסוח סוגים שונים של שאלות הפנמה. (ראו את [מסמך הכללים](#) בתפריט ההערכה).

הציינון של שאלות חשיבה מסדר גבוה, ובכלל זה שאלות הפנמה, יש והוא מצריך התייחסות מיוחדת בגלל מורכבותן של שאלות מסוג זה. זאת, משום שכמובא בחוזר המנכ"ל המיוחד סט (א1) סעיף 3.4.3 תוך הסתמכות על חוקרת החשיבה רזניק: "חשיבה מהסדר הגבוה מאופיינת על ידי התכונות האלה: היא אינה אלגוריתמית, כלומר דפוסי הפעולה והמחשבה אינם ברורים ומוגדרים מראש; היא נוטה להיות מורכבת; היא מסתיימת לעתים קרובות בפתרונות מרובים, שלכל אחד יתרונות וחסרונות, ולא בפתרון יחיד וברור; היא כרוכה בבניית משמעות, כלומר בזיהוי של מבנה במה שנראה לכאורה כבלתי מסודר".

בנוגע לשאלות מסוג זה יוצג **נוסח מחוון³ להערכה**, דהיינו פירוט תבחינים להערכת תשובה מלאה ובצדו דגם תשובה (ראו דוגמאות ל**נוסחי מחוון ולדגמי תשובה** להערכת שאלות פתוחות במסמך ה"כללים" הנ"ל).

באמצעות **מיפוי פריטי המבחן**, וכאמור, לצורך תיקוף, מוצגת תמונת מצב: באיזו מידה אכן כולל השאלון מדגם מייצג של מלוא היקף כישורי החשיבה והתכנים שנקבעו לבדיקת המידה של השגתן. מוצעות שתי דרכים לביצוע המיפוי, כדלקמן:

1. באמצעות טבלת מתאר דו-ממדית, שאותה מכינים לפני חיבור פריטי המבחן תוך ביצוע תיקונים והשלמות במהלך חיבורו. נוסף על התיקוף מאפשרת הטבלה לוודא שלכל פריט במבחן ניתן משקל יחסי מתאים של הניקוד (וגנר, 1991).

מובאת בעמוד הבא, כמוצג 4, דוגמא של טבלת מתאר דו-ממדית שחברה כנספח לשאלון בחינה בגמרא:

³ על-פי מילון "רב מילים": "מחוון - מתקן שתפקידו לספק מידע על מצב או על תפקוד של מכשיר, של מכונה וכדו'. המחוון עשוי לרוב בצורת מחוג, זרוע. בלועזית - אינדיקאטור". המונח הושאל לתחום ההערכה ומשמעותו: מודל שיטתי להערכה של משימות פתוחות מסוג כלשהו: מטלות ביצוע, תלקיטים, שיקופים - שלכ"א מהם נדרש פיתוח של מחוון מתאים (ראו בנספחים הרלוונטיים). לשאלות פתוחות מוצע **נוסח מחוון**.

מוצג 4 - בחינה ב"קטע שלא נלמד" – מסכת סוטה, דף מד, ע"א – ע"ב.

- טבלת מתאר דו- ממדית –
(נספח לשאלון)

סה"כ	יישום רלוונטי	יישום להלכה	התמצאות בדף הגמרא	הבנת סוגיא** חכמה - בינה וניתוח	פיסוק	הבנת המשנה* חכמה – הבנה	הבנת קטע מקרא (בקשר לסוגיא) חכמה- הבנה	המטרות, המיומנויות	התכנים
1 (6 נק')							1 (6 נק');	מקרא	
3 (20 נק')						2 (4 נק'); 3 (8 נק'); 4 (8 נק').		משנה	
11 (74 נק')	10 (6 נק')	9 (16 נק')	7ג (4 נק')	6א (4 נק'); 6ב (8 נק') 7 א (4 נק') 7ב' (6 נק'); 8א (4 נק') 8ב (4 נק'); 11 (5 נק').	5 (11 נק')			גמרא	
סה"כ	1 (6 נק')	1 (16 נק')	1 (4 נק')	7 (37 נק')	1 (11 נק')	3 (20 נק')	1 (6 נק')		

- כולל – הבנת הקשר מקרא - משנה; הבנת פשט המשנה; הבנת מחלוקת תנאים.
- ** כולל - זיהוי שורש של מחלוקת אמוראים; הבהרת ברייתא; הסתייעות ברש"י

2. באמצעות טופס לסיכום הניקוד ולקביעת הציון - טופס ציינון, שבו שולב מיפוי התכנים והמיומנויות הנדרשים. זאת, על-פי הדוגמא במוצג 5 שלהלן.

מוצג 5 - דוגמת טופס ציינון בשילוב מיפוי תכנים ומיומנויות נדרשות

בית הספר _____

שם התלמידה : _____

טופס ציינון (בשילוב מיפוי מיומנויות ותכנים)

טופס סיכום הניקוד למבחן " אני והזולת " פרקים ב' – ג' ()

המעריכה : המורה / מורה עמיתה/ התלמידה - בדיקה עצמית (להקיף בעיגול את המתאים) .

מספר השאלה	המיומנות הנדרשת	הניקוד המלא	הניקוד שניתן	הערות
חלק א'	לבחור נושא אחד	40		
נושא א'	ערבות ומעורבות			
1	יישום	12		
2	ידע והבנה	10		
3.א.	ידע והבנה	4		
3.ב.	ניתוח	4		
3.ג.	יישום	4		
4	הפנמה ערכית	6		
נושא ב'	מחויבות משפחתית			
1	ניתוח	12		
2	יישום	12		
3	הבנה	4		
4	יישום	12		
חלק ב'	לבחור נושא אחד	40		
נושא א'	צדק חברתי			
1	ידע	6		
2	ניתוח – השוואה	12		
3	ניתוח – זיהוי רכיבים	12		
4	יישום	10		
נושא ב'	פדיון שבויים			
1	ידע והבנה	10		
2	ניתוח	8		
3.א.	ידע והבנה	5		
3.ב.	ניתוח – השוואה	5		
4.א.	ניתוח	8		
4.ב.	הפנמה ערכית	4		
חלק ג'	להסביר 4 מושגים	20	5 נק' לכל מושג	
א.				
ב				
ג				
ד				
ה.				
ו				
סה"כ		100		

מהימנות בין מעריכים ועיבוד נתוני המבחן

טרם בדיקת כל המבחנים על ידי המורה הוא דוגם שלושה טופסי מבחן (בקבוצת לימוד שמעל 15 תלמידים). הדגימה היא של אומדן הישג חלש, בינוני וגבוה. שלושת המבחנים נבדקים באופן בלתי תלוי על-ידי המורה ועל-ידי מורה עמית מצוות המורים תוך הסתייעות בנוסח המחוון. דוגמת טופס הציינון שבמוצג 6 משמשת לצורך הזה (וגם לצורך ההערכה העצמית של התלמיד – ראו בהמשך הדברים). בהשוואת התוצאות של שתי הבדיקות מבררים פערי הערכה ומגיעים להסכמות (מקרים מיוחדים של חילוקי דעות מובאים להכרעה בצוות מורי המקצוע). בעקבות המהלך הזה נבדקים כלל טופסי המבחן באופן אנונימי, רצוי - על-ידי מי שאינו המורה המלמד.

מוצג 6 - דוגמת טופס ציינון – לסיכום ניקוד הבחינה

טופס ציינון

בית הספר: _____

הכיתה: י' הנושא: מידות (אני עצמי) – חלק א' – עולם פנימי
 תאריך: ה' בטבת התשס"ט
 שם התלמיד(ה) / או מספר לזיהוי _____

המעריך(ה): המורה/ מורה עמית(ה) מהימנות בין מעריכים/ התלמיד(ה) – הערכה עצמית (להקיף בעיגול את המתאים)

מספר השאלה	הניקוד שנקבע	הניקוד שניתן	הערות
לבחירה 4 שאלות מהשאלות 1 – 5			
א'1	10 נק'		
ב'1	12 נק'		
א'2	10 נק'		
ב'2	12 נק'		
א'3	11 נק'		
ב'3	11 נק'		
א'4	10 נק'		
ב'4	12 נק'		
א'5	10 נק'		
ב'5	12 נק'		
שאלת חובה			
6	12 נק'		
סה"כ	100		

הערכה עצמית על-ידי הלומד

בעקבות השלמת המהלך של "מהימנות בין מעריכים" המורה בודק את כל הבחינות. רישום הניקוד של כל תלמיד והערות על-פי הצורך הוא ב"טופס ציינון". להערכה העצמית מוקדש שיעור. התלמידים מקבלים את טופסי בחינותיהם בצירוף דגם התשובות וטופס ציינון ריק (מוצג 6) ורושמים בטופס הזה את הניקוד על-פי הערכתם. תלמיד המשלים את רישום הניקוד מקבל מידי המורה את הטופס הזה שמילא המורה, ומשווה בין הערכתו ובין הערכת המורה. על-פי שיקול דעת המורה/ צוות מורי המקצוע נקבעים כללים בדבר מידת ההתחשבות בהערכה העצמית של התלמיד (בכל מקרה – אם הערכת התלמיד גבוהה מזו של המורה תוספת הניקוד לא תעלה על חמש נקודות)

לסיכום הנושא של טופס הציינון בשני דגמיו נציין, שהטופס ניתן לשימוש לארבעה ייעודים:

- רישום הניקוד על-ידי המורה; (טופס מצורף למבחן של כל תלמיד)
- מהימנות בין מעריכים; (שני טפסים לכ"א משלושת המבחנים שנדגמו לבדיקה)
- הערכה עצמית של התלמיד; (טופס אישי לכל תלמיד)
- מיפוי מיומנויות/ כישורי הלמידה הנבדקים - חלופה לטבלת מתאר דו-ממדית (על פי הדוגמה שבמוצג 5, ניתן לשימוש גם כמו שלושת הראשונים)

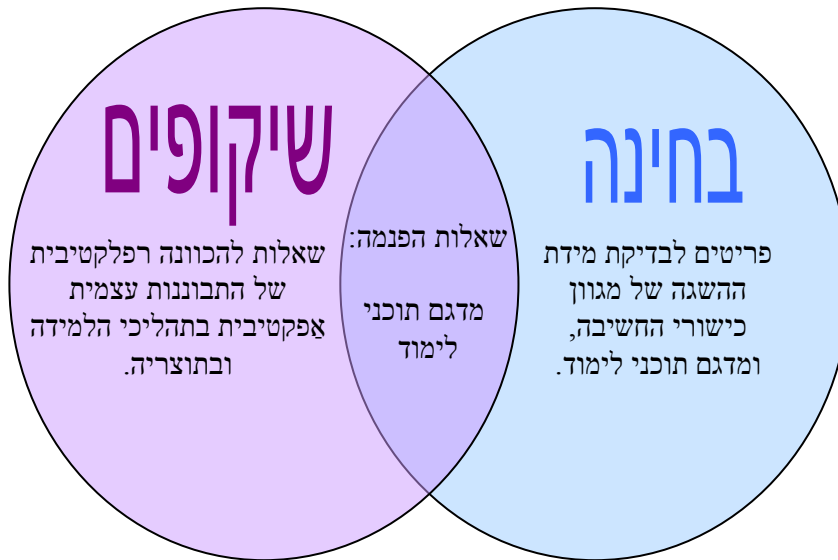
לצורך שימוש בטופס ציינון ניתן לבחור באחד או יותר מארבעת הייעודים הנ"ל.

(ב) שיקופים

השיקוף בכתב הוא תהליך רפלקטיבי של התבוננות עצמית. בתהליך הזה סוקר הלומד את תוכני הלימוד שרכש ואת תהליך הלמידה שבו התנסה (כמובא להלן: בקשר לשיקוף מבחן ולשיקוף פרק/ חטיבת לימוד). הסקירה היא מהיבט כישורי חשיבה (היבט קוגניטיבי – מטה קוגניציה) ומהיבט חווייתי - רגשי (היבט אפקטיבי)

**מסע תגליות אמיתי אינו מורכב ממצאות נופים חדשים, אלא מהתבוננות דרך עיניים חדשות.
מרסל פרוסט**

במבחן ההתייחסות היא בעיקר להיבטים הקוגניטיביים, בשיקופים ההתייחסות היא גם להיבטים האפקטיביים. בכך, קיים ממשק בין הבחינה והשיקוף. השיקופים חופפים בחלקם את מאפייני המבחן (בהיבט הקוגניטיבי) ועם זאת משלימים היבטים חווייתיים – רגשיים (ראו במוצג 9 דיאגרמת וון). ההיבטים החווייתיים- רגשיים מצריכים התייחסות מתאימה מנקודת המבט של המעריך: עולות בהם חוויות סובייקטיביות של הלומד; ההערכה היא בסולם של הערכת עמדות ("סולם סודר" – "באיזו מידה...? ולא דווקא בסולם ציונים). במבחן יש התייחסות אנליטית ספציפית לכל שאלה הזוכה לניקוד לפי דגם התשובות אולם בשיקוף המחווה הוא בעיקרו התרשמותי. לפיכך, במגמה לצמצם באורח מרבי את 'טעות המדידה' של הערכת ההישגים ולהבטיח במידה מרבית את מהימנות ההערכה, המשקל היחסי של הערכת השיקוף במסגרת שקלול כלי הערכה אחרים הוא נמוך.



שיקוף מבחן

בשיקוף מבחן הלומד סוקר את מהלך ביצועו את המבחן: מעריך את מידת תקפותו, משחזר את מהלך ההיבחנות, מעיין – עיון נוסף בשאלות מתוך השאלון, ובוחר את איכות תשובותיו. התלמיד אף מתנסה בניסוח שאלות מתאימות להדמיית מבחן. נכללות גם מקצת שאלות של עמדות כלפי נוסח השאלות: במה התקשה, האם יש שאלה/ שאלות שעוררו בו עניין מיוחד. ניתן לכלול גם שאלות בקשר לתהליך הלמידה לקראת המבחן: באיזו דרך התכונן למבחן, כמצה זמן הקדיש לכך? האם היה משנה בדרך הלמידה לקראת בחינות בעתיד, ומהו השינוי הנצרך? רצוי ששיקוף מבחן יתבצע במסגרת כיתתית מבוקרת (דוגמת מבחן).

שיקוף פרק/ חטיבת לימוד

המטרה של שיקוף פרק/ חטיבת לימוד היא לשוב ולהתבונן בהיבט מקיף ושלם בתכנים שנלמדו ובהתנסויות חינוכיות שנחו. בעקבות המהלך הזה התלמיד מעמיק בהבהרת התהליך שעבר כה בלמידה למידה ומפתח צפי בנוגע לכיווני למידה מועדפים. נכללות בשיקוף שאלות שיש להן ביטוי בנוגע לשלושת ההיבטים האלה:

- א. **התייחסות לפרקי משנה/ סעיפי משנה שנלמדו - מהיבט כישורי החשיבה** (תוך סקירה כללית של הפרק במבט מטה- קוגניטיבי: ניתוח חוזר/ משלים; ניסוח כותרות/ ניסוח כותרות חלופיות; השוואה בין סעיפים; מיזוג נושאים.
- ב. **העלאת היבטים של הפנמה חווייתית ושל תחושות שליוו את מהלך לימוד** (זהו היבט המשלים את דגמי השאלות הנכללות בבחינה). בשאלות מסוג זה יש לנהוג במידת זהירות ולהימנע מהכוונה ליתר חשיפה אישית ומהפעלת לחץ להעלאה ישירה של רגשות ותחושות.
- ג. **פירוט ציפיות בנוגע להמשך הלמידה.**

- בדיוננו בצוות ההערכה של "תורת חיים" בנושא השיקוף הועלתה תובנה זו:
- האין חומש דברים (משנה תורה) בבחינת שיקוף עמוק ומקיף שעורך משה רבנו? את חלקי נאומו של משה אפשר לפרט, בהתאמה חלקית, לנוסח שיקוף (כמובן שיש בו מרכיבים נוספים). הנאום התפרסם על משך שלושים ושבעה ימים והקיף סקירה של ארבעים שנות הליכת העם במדבר. ניתן אף לטעון שמשה דיבר עם בני ישראל, בין היתר, גם בשלושת הרבדים המוצעים למבנה השיקוף כדלקמן:
- א. ניתוח של האירועים במדבר ברמה המחשבתית- ומבחינה מוסרית- דתית
 - ב. רגשותיו כמנהיג בעקבות אירועים שונים שהתרחשו במהלך ארבעים שנות ההליכה במדבר.
 - ג. ציפיותיו מעמ"י לעתיד, לקראת הכניסה לארץ.

לעיון בדוגמאות של שיקופים והצעת נוסח שאלות לשיקוף פרק לימוד [לחצי כאן](#).

(ג) מטלת ביצוע מותאמת

מטלות ביצוע הן משימות למידה המתבצעות במצבים אמיתיים, ככל האפשר, או בהדמיה של מצבים כאלה. מצויות סוגות שונות של מטלות ביצוע. המטלות אמורות לבחון רמות חשיבה שונות, ובמקרים שבהם נבחרים סוגים מסוימים של מטלות הן מזמנות אפשרויות של ביטוי גם להיבטים חוויתיים- רגשיים. סוג מטלת הביצוע **שהותאמה** לתכנית "תורת חיים" ונוסחה בה כוללת את שני ההיבטים: היבט החשיבה וההיבט החווייתי-רגשי.

מטלות הביצוע יכולות להיות מגוונות וברמות מורכבות שונה. באמצעותן מתאפשרת הגשת תוצרים מסוגים שונים החל בתוצר כתוב הכולל: בירור עיוני של נושא; עריכת סקר עמדות; סיכום ראיונות; דיווח על תצפיות; עלון הסברה, וכן- דרך עבודה יצירתית, כגון: ציור; דגם; מצגת מחשב; סרט וידאו; מיצג לתערוכה.

מטלות ביצוע מאופיינות בכך שהן בעלות ערך ומשמעות אישית ורלוונטיות לסיטואציה טבעית ולמציאות יומיומית.

שימוש במטלות ביצוע רווח בשנים האחרונות במערכת החינוך. מסקירת הנעשה בתחום הזה נראה שמתפתחות סוגות שונות של מטלות ביצוע. מעיון בהן ובאמצעות השוואתן על-פי התבחין של מעמד כותב העבודה עולה, שיש מהן המתבצעות כעבודת חקר. זאת, בדרך כלל בדגם של מחקר כמותי, שבו הכותב/ החוקר מקפיד על בדיקת קשרים בין משתנים מתוך הסתכלות חיזונית- אובייקטיבית. אחרות, שעמהן נמנית גם מטלת הביצוע על-פי הדגם של "תורת חיים", הן אלה הנכתבות באורח דומה למחקרים המתבצעים על-פי שיטת המחקר האיכותני. בשיטה זו הכותב/ החוקר משתתף במחקר ובוחן תהליכים מתוכם⁴.

בתכנית "תורת חיים" מוקדשים מספר חודשים במחצית הראשונה של שנת הלימודים להיערכות לביצוע מטלת הביצוע, לפיתוחה ולכתיבתה.

⁴ שמחה שלסקי וברכה אלפרט בספרם "דרכים בכתיבת מחקר איכותני" (מכון מופ"ת, תשס"ז) ובהתבססם על תיאוריה של הפילוסוף מישל פוקו (1926 – 1984) מבהירים בהקשר הזה: 'בטקסט של מחקר כמותי פוזיטיבי המחבר אינו מופיע ואינו חלק מהסיפור, אך סמכותו קיימת: הוא אדון הממצאים והוא הסובייקט היודע. בטקסט של מחקר איכותני המחבר אינו נעדר. לנוכחותו יש תפקיד ביחס לטקסט שהוא מציג: הוא נדרש להסביר את זיקתו לכתוב ואת אחריותו לו. הוא מעמיד את הסובייקטיביות שלו, את היותו סובייקט מעצב טקסט ומגדיר מציאות, למבחן מול משתתפי המחקר – הסובייקטים האחרים המאכלסים את הטקסט ומול הקורא.' (עמ' 199)

התהליך מתבצע תוך ליווי קבוצתי על-ידי המורה בשלושה "צומתי ליווי", שהם שיעורים המיועדים לכך. בשיעורים אלו התלמידים מדווחים על מהלך הביצוע והכתיבה והמורה מנחה כפי הצורך. עיקרי הדיווח נרשמים על-ידי כל תלמיד בטפסים מתאימים.

התוצר הסופי של מטלת הביצוע, נספחיו וטופסי הדיווח של צומתי הליווי מתויקים בתיק מתאים. להערכת מטלת הביצוע משמש מחוון מותאם להנחיות לביצוע המטלה. לקראת הביצוע נמסרים לתלמידים שני מסמכים: פירוט ההנחיות לביצוע המטלה והמחוון להערכה.

זהו מבנה מוצע של מטלת הביצוע:

- שער
- תוכן עניינים
- פירוט מטרות המטלה (אפשר: ניסוח "שאלות חקר" לבירור)
- מבוא/ הקדמה – הרקע למטלה, סקירה של מהלך ביצועה
- **רקע עיוני** – בירור הנושא על-פי ספרות עזר (חשוב להעמיד לרשות התלמידים רשימה ראשונית של ספרות עזר מתאימה, רצוי להוסיף הפניה למקורות ספציפיים. בהפניות לקישורים ברשת האינטרנט יש צורך לנהוג זהירות ולהנחות דרכי הימנעות ממתכונת "העתק-הדבק").
- **עבודת שטח** – התנסות מעשית: עריכת סקר באמצעות תצפיות וניתוחן/ראיונות וסיכומם/ יומן התנסות אישי וכדו'.

וכן- השוואת ממצאי ההתנסות המעשית עם לקט מקורות רלוונטיים שנלמדו ואחרים שלא נלמדו.
תוצר יצירתי – שיר, ציור, דגם, מצגת, מיצג לתערוכה – ועוד.

- **סיכום** – מה עולה מהתהליך כולו; מהן ההמלצות לכלל ומה הלומד(ת) לוקח(ת) עמו/ עמה?

היקף: לפחות שמונה עמודי פוליו מוקלדים. פונט david גודל 12, רווח שורה וחצי (או בכתב יד – בעט).

ובנוסף: עמודי שער ותוכן, התוצר היצירתי, נספחים על-פי העניין והצורך, רשימת ספרות העזר ורשימת המקורות (ביבליוגרפיה), וכן – טופסי הדיווח התקופתיים של "צומתי הליווי".
כל אחד מרכיבי המטלה מתועד במוצץ ניילוני.

מעיון במבנה המוצע של מטלת הביצוע עולה, שזו כוללת התייחסות להיבט הקוגניטיבי (רקע עיוני; השוואת מקורות מתחום הדעת להתנסות המעשית) ולהיבט האפקטיבי (תוצר יצירתי; הפנמת מסרים ערכיים).

לעיון בדוגמאות של מטלות ביצוע [לחצו כאן](#).

(ד) משימות כישורי חשיבה

במגמה לחזור ולהדגיש את חשיבותו של ההיבט הקוגניטיבי בתהליכי הפנמה המבוקשים במסגרת "לב לדעת", ולצורך שמירה על איזון בין ההיבט הקוגניטיבי להיבט האפקטיבי מוצעים נוסחים של משימות כישורי חשיבה. לדוגמא מובאות שתי משימות שפותחו במסגרת התכנית "תורת חיים" ובהן יש התנסות כאמצעי למידה בשלב הלימוד, וככלי הערכה.

ראו את שתי הדוגמאות: אחת רחבה ושניה כ"דף עבודה". משולבים בהן דברי הסבר נוספים, לעיון [לחצו כאן](#).

הערה: כלי הערכה שהם חדשים למורה ולתלמידים יישמשו בשלב ראשון, לצורך התנסות והכוונה, כאמצעי למידה. זאת, עד לשליטה בהם.

3. הרכבים של כלי הערכה

(א) ערכת בחינה

ערכת בחינה כוללת:

- נוסח שאלון
- דגם תשובות
- טבלת מיפוי דו – ממדית
- טופס ציינון
- שיקוף המבחן.

שני רכיבים של הערכת מלווים בציינון: המבחן ושיקוף המבחן. המשקל היחסי המוצע לשקלול ציון סופי של הערכת הוא: 90% לבחינה; 10% לשיקוף המבחן.

(ב) תלקיטים

הגדרה שכיחה למונח "תלקיט" היא: "אוסף מכוון של עבודות המציג מאמץ, התקדמות והישגים בתחום הנלמד". מצוי מגוון רחב של סוגי תלקיטים, שניים מרכזיים הם: "תלקיט תהליכי" – עבודות המתעדות שלבים שונים בביצוע המשימה ומשקפות התקדמות רצופה, ו"תלקיט מציגי" – מכיל עבודות הנצברות לאורך זמן ומשקפות תהליך למידה.. בתכנית "תורת חיים" ההתנסות היא בשני הסוגים שבכ"א מהם יש הרכב שונה של כלי הערכה שפורטו. בשני אלה יש ביטוי למגמה המודגשת ב"לב לדעת": שילוב היבט כישורי החשיבה עם היבט החווייה - הרגש.

תלקיט מבחנים ושיקופים ("תלקיט תהליכי")

- בחינה ראשונה (כוללת הערכה עצמית) 35%
- שיקוף הבחינה 10%
- שיקוף פרק לימוד 10%
- בחינה שניה 40%
- סיכום⁵ והגשה מסודרת של התלקיט לבדיקה ובמועד הנדרש 5%

ביטוי למאפיין התהליכי של התלקיט עשוי לבוא לכלל ביטוי מתוך הקשר שבין הבחינה הראשונה לשנייה. במיפוי הבחינה הראשונה נדרשת תשומת לב מיוחדת בנוגע לממד של כישורי החשיבה ובכלל זה שאלות ההפנמה. בממד התכנים יהיה ייצוג מדגמי לתכנים שנלמדו בחלקה הראשון של שנת הלימודים. בבחינה השנייה יהיה ממד הכישורים זהה לממד הזה שבבחינה הראשונה. השינוי יהיה בממד התכנים, כאן יהיה ייצוג לתוכני הדעת שנלמדו בחלקה השני של שנת הלימודים. במתכונת זו מזומנת לתלמיד אפשרות להעמיק ברכישתם של כישורי חשיבה והפנמה מוגדרים

תלקיט משולב ("תלקיט מציגי")

⁵ בסיכום ישקף הלומד את התפתחות מהלך למידתו ובמידת האפשר יציג ראיות למהלך התקדמותו.

אפשרות א'

- מטלת ביצוע 35%
- שיקוף פרק לימוד 10%
- בחינה 40%
- שיקוף הבחינה 10%
- הגשה מסודרת ובמועד 5%

אפשרות ב'

- משימת כישורי חשיבה 25% (מותנה בהיקף המשימה – 25% למשימה בהיקף רחב)
- שיקוף פרק לימוד 10%
- בחינה 50%
- שיקוף הבחינה 10%
- הגשה מסודרת ובמועד 5%

(4) הליכות למידה

ב"הליכות למידה" מקיפה הערכת ההישגים איכויות אישיות של הלומד (בירנבוים, 1997 עמ' 42 – 43). כגון: שיתוף פעולה עם המורה והתלמידים במהלך השיעורים התמדה ולקיחת אחריות בלימוד; השקעת מאמצים במתכונת של "עמל תורה"; ביצוע המטלות השונות (דפי עבודה);. הימצאותן של האיכויות האישיות האלה ברמת הישג גבוהה עשויה להבטיח סביבת למידה המאפשרת תהליך למידה יעיל ומשמעותי. (מחוון ל"הליכות למידה" ראו להלן – מוצג 8)

מוצג 8 – מחוון להערכת "הליכות למידה"

"וְהֵעֵרַב-נָא ה' אֶלְקֵינוּ אֶת דְּבָרֵי תוֹרָתְךָ בְּפִינוּ"

לשימוש בטבלת אקסל שבה המשקל היחסי של הציון : 20%; 30%; 30%; 20% - הרישום בטבלה הוא כציון בסולם 100

ממדים	הנושא	שנת הלימודים	"בינת הלב"
המשקל היחסי של הציון:	20%	30%	20%
תבחינים:	<ul style="list-style-type: none"> - אין היעדרויות (לבד מהיעדרויות מוצדקות). - הגעה בזמן לשיעורים. - נוכחות מלאה בכ"א מהשיעורים 	<ul style="list-style-type: none"> - הקשבה מלאה. - שמירה על כללי משמעת. - שיתוף פעולה. - תרומה מקורית להעשרת הלימוד. 	<ul style="list-style-type: none"> - מילוי מלוא המכסה של דפי העבודה - ובזמן - איכות דפי העבודה היא גבוהה - ניכרים חשיבה מקורית ויצירתית
רמות תפקוד רמה גבוהה: טווח הציון	<ul style="list-style-type: none"> - נוכח בכל השיעורים. - מקפיד להגיע בזמן. - נוכח בכל משך זמן השיעור. 	<ul style="list-style-type: none"> - מרוכז בשיעור. - ממושמע - משתף פעולה עם המורה ועם עמיתיו. - תורם למהלך השיעור 	<ul style="list-style-type: none"> - ממלא את מלוא המכסה של דפי העבודה - ובזמן. - איכות גבוהה של דפי העבודה. - ניכרת חשיבה מקורית ויצירתית,
רמה בינונית: טווח הציון	<ul style="list-style-type: none"> - נוכח ברוב השיעורים. - מגיע בזמן לשיעורים - נוכח ברוב זמן השיעור. 	<ul style="list-style-type: none"> - מרוכז בשיעור באופן חלקי. - שומר באופן חלקי על כללי משמעת. - משתף פעולה באופן חלקי עם המורה ועם עמיתיו. - תורם למהלך השיעור 	<ul style="list-style-type: none"> - ממלא מכסה חלקית של דפי העבודה. - איכות בינונית של דפי העבודה. - ניכרת חשיבה מקורית ויצירתית.
רמה התחלתית: טווח הציון	<ul style="list-style-type: none"> - נוכח במיעוט שיעורים. - מגיע בזמן רק באופן חלקי. - נוכח בחלק מזמן שיעור. 	<ul style="list-style-type: none"> - ריכוז מועט בשיעור - שמירה מועטה על כללי משמעת. - שיתוף פעולה מועט עם המורה ועם עמיתים. - תרומה מועטה לשיעור. 	<ul style="list-style-type: none"> - ממלא מיעוט דפי עבודה. - איכות התחלתית של דפי העבודה. חשיבה יצירתית ומקוריות - מועטים .

* נרשם בלשון זכר, מחוון לתלמידים ולתלמידות

אפשר לשקול **שיתוף חלקי** של הלומד בקביעת ציוני הליכות הלמידה. זאת אך ורק משנת הלימודים השנייה של שימוש במחוון "הליכות למידה", ובעקבות בירור משותף של יתרונות השיטה וחסרונותיה. הועלו שתי הצעות ליישום השיתוף : (1) שקלול כ"א מהציונים של ממדי ההערכה ביחס של 90% - ציון המורה, 10% - ציון התלמיד (2) הערכה נפרדת של המורה והתלמיד, והגעה להסכמות על-פי הצורך (דוגמת "מהימנות בין מעריכים").

5. שקלול ציון שנתי

מפירוט כלי ההערכה והרכביהם עולה שיש אפשרויות שונות של מתכונות לשקלול ציון שנתי, אלה דוגמאות:

- תלקיט מבחנים "תהליכי" - 90% ; הליכות למידה - 10%
- תלקיט משולב ("מציג") - 90% ; הליכות למידה - 10%

ד. הכוונה עצמית בלמידה

באמצעות שניים מכלי ההערכה שהוצגו, טופס הציון להערכה עצמית של הבחינה והשתתפות חלקית בהערכת הליכות למידה, התלמיד נוטל חלק במעשה ההערכה. ההיבט הזה קשור למגמה של טיפוח ההכוונה עצמית בלמידה. מנוחה בירנבוים ועמיתותיה (בירנבוים וחובי, 2004) מבהירות ש"הכוונה עצמית בלמידה" כוללת שני מרכיבי עץ: מרכיב הַהֲנִיָּעָה (מוטיבציה) ומרכיב המיומנויות ואסטרטגיות הלמידה. בזיקה למרכיב המיומנויות ואסטרטגיות הלמידה הן מונות, בין היתר, את "המשוב העצמי", שעניינו בהתייחסות לתהליך מחזורי, שבמהלכו הלומדים מפקחים על יעילות שיטות הלמידה שלהם. לדבריהן קשורה לכך המסוגלות ל"הערכה עצמית". תמר לוי (לוי, 2009) בחנה את המשמעויות המיוחסות להערכה על ידי התלמידים "כמי שמושפעים מתהליכה וכמי שבתנאים מסוימים אף צפויים להשפיע על עיצובה (עמ' 35). החוקרת סיכמת סדרת מחקרים שערכה בהקשר הנדון. במחקר שערכה בקרב 128 תלמידי כיתות י' – יא בבית-ספר תיכון היא הציגה שאלה אם אכן לתלמיד יש יכולת להיות בתפקיד של מעריך בבית-הספר. שיעור ניכר של התלמידים השיבו לשאלה זו בחיוב (83% - בכיתות י' 72% - בכיתות יא)

אחד הלקחים המרכזיים שהופקו, בהקשר הנדון, מההתנסויות בניסוי "בגרות 2000" (משרד החינוך 1999) ובפעילויות המשך של הניסוי הוא כדלקמן: "יש מקום ליידע את התלמידים בדבר מטרות ההוראה ובדבר הצורך בהתאמתה של הערכת ההישגים למטרות. מעבר לכך יש לשתף את התלמידים בתהליכי ההערכה, אם באמצעות הערכה עצמית לצורך השוואה עם הערכת המורה, ואם כשותפים בגיבוש תבחינים להערכה על-פי מחוון" (בן-אליהו, 2009, עמ' 165).

ה. עבודה שיתופית של צוות מורי המקצוע

עבודה שיתופית של צוות מורי המקצוע היא בבחינת תנאי הכרחי להבטחת היעילות המרבית של מערך החלופות בהערכה ואמינותו מהיבט התקפות והמהימנות. במחקרי מעקב שונים (דוח פרויקט "בגרות 2000"; "עוז לתמורה" – מחקר הערכה) שבה ועולה התרומה של עבודת צוות: חשיבה משותפת וסיוע הדדי תוך חלוקת משימות; בתחום הערכת ההישגים יש מקום לתיקוף כלי הערכה תוך בדיקת הניסוח של מפרט פריטיו ודגמי התשובות וכן- ביצוע הליכים של "מהימנות בין מעריכים". עבודת צוות מורים במתכונת זו התגבשה בניסוי "בגרות 2000". בהקשר הזה צוין בדו"ח הוועדה המלווה כדלקמן: "מתברר שעבודה שיתופית של צוותי המורים מהווה מרכיב חשוב בהשגת יעדי הפעולה ומסייעת לשיפור ההוראה וההערכה, להגברת המוטיבציה של המורים וכן – לקידום הפרופסיונלי. אמנם יש מורים המתקשים לתפקד בצוות אך בסך הכל

מכירים המורים בתרומתה של עבודת הצוות להוראה ולמשימת הערכת הישגים. עם זאת נצפו גם קשיים בתפקוד הצוותים ואלה טעונים התייחסות וטיפול מתאים⁶ (עמ' 42).

גם בממצאי מחקר ההערכה של התכנית "עוז לתמורה" (פרידמן וחוב', 2003), שאותה יזם ארגון המורים העל-יסודיים יש התייחסות לשיבות של צוותי מורים:

"מורים מביעים שביעות רצון מתרומת התכנית למקצועיותם. המרכיב הבולט ביותר בתחושה זו קשור במיסוד עבודת הצוותים על ידי ישיבות שבועיות קבועות במערכת. לישיבות הקבועות שני תוצרים בולטים: עבודה יותר מקצועית ומתוכננת ותמיכה מקצועית של עמיתים וקשרים חברתיים יותר עמוקים ומספקים" (שם, עמ' 26).

אפשר ליחס עבודה שיתופית זו למסגרות "קהילה מקצועית בית-ספרית" (קמב"ס), שעל אודותן מרחיבה דיבור מנוחה בירנבוים (בירנבוים, 2009). על-פי הכללת ההגדרות השונות לקמב"ס שהיא לקטה מובאים כאן דבריה: "חברי הקהילה חולקים חזון חינוכי, ערכים ונורמות משותפים, ופועלים בשיתופיות. הם מקיימים ביניהם באופן שוטף דיאלוג רפלקטיבי הבוחן באופן ביקורתי את הפרקטיקה שלהם אל מול היעדים שהציבו לעצמם בהתאם לחזון שגיבשו, אוספים ומנתחים נתונים ובוחנים ראיות לגבי הזיקות בין הפרקטיקה לבין תוצרי הלמידה של תלמידיהם, מסיקים מסקנות על-פי הממצאים ועורכים שינויים במטרה לשפר את ההוראה שלהם ואת למידת תלמידיהם בכיתותיהם" (שם, עמ' 86).

בהמשך לאמור לעיל בנושא



⁶ להלן מובאת התייחסות לסוגיה זו מתוך אחד הסקרים שליוו את הניסוי: רוזוסר נ' וחוב' (התשנ"ז). פרויקט "בגרות 2000" – עבודת צוותי מקצוע: "אמון ופתרון קונפליקטים. קונפליקטים ומצבים של אי-הסכמה הם תוצאה טבעית של התפתחות הצוות. מידה נמוכה של קונפליקט יכולה להעיד על חוסר מעורבות, היעדר מוטיבציה או שעמום בצוות. היכולת להתמודד בצורה פתוחה עם קונפליקטים חשובה ביותר להצלחתו של הצוות" (עמ' 35)

ספרות עזר

אבינר, א' (תשס"א) **אמונת החינוך- הארות והדרכות חינוכיות**. הוצאת מעליות, ישיבת "ברכת משה", מעלה אדומים.

אדן, ח', רוזנברג, י' ורז, ר' (תשס"ד) "מבחן הישגים" בתוך: רוז, ר' ובן-אליהו, ש' (עורכים). "איך עושים את זה? מדריך מעשי לחלופות בהערכת הישגים". עמ' 175 – 229, משרד החינוך והתרבות, ירושלים

בירנבוים, מ' (1997). **חלופות בהערכת הישגים**. רמות, תל-אביב

בירנבוים, מ'. יועד, צ'. כ"ץ, ש', קימרון, ה (2004). **בהבניה מתמדת – סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל"ה**

המטפחת הכוונה עצמית בלמידה. משרד החינוך- האגף לחינוך יסודי ואוניברסיטת תל-אביב, בית-הספר לחינוך.

בירנבוים, מ' (2009). "הערכה לשם למידה ומאפיינים של קהלה מקצועית בית-ספרית ותרבות כיתה המעצימים אותה". בתוך: קשתי,

י' (עורך). **הערכה, חינוך יהודי ותולדות החינוך. אסופה לזכרו של פרופסור אריה לוי**. תל-אביב, רמות, עמ' 77 – 100

בן-אליהו. ש' (2009) "גלגול של ניסוי" בתוך קשתי, י' (עורך) – כנ"ל, עמ' 147 - 171

גולמן, ד' (1997). **אינטליגנציה רגשית**, מטר, תל-אביב

הנסל, ז' (2010). **חקירות תלמודיות**. הוצאת דביר

וגנר, מ' (1991). **יש מבחן! – בניית מבחני הישגים והערכתם**. מכון הנרייטה סאלד ומשרד החינוך והתרבות

לוי, י' (1998). "בינת הלב" **כאורה חיים חינוכי**. משרד החינוך, לשכת מחוז תל-אביב.

לנדאו, ד' (התשס"ד). **כיצד שואלים, כיצד חושבים וכיצד משיבים**. מכללת שאנן, חיפה.

עופרן. מ' (1990). **מה יש פה להבין? פרקים בהתבוננות ביקורתית בעיון לשם הבנה ובהוראה לשם הבנה**, הוצאת רכס

לוי, ת' (2009). "הקולות הדוממים: משמעויותיה של הערכה בבית-הספר מנקודת המבט של תלמידים"

בתוך: קשתי, י' (עורך). **הערכה, חינוך יהודי ותולדות החינוך, אסופה לזכרו של פרופסור אריה לוי**.

תל-אביב, רמות, עמ' 33 – 59.

פלדמן, א' (1996). "על הזיקה בין חשיבה לאפקט". בתוך: א. אורנשטיין (עורכת). **בין לומדים למלמדים**, כרך ב', עמ' 36 - 45

פרידמן. י', ברמה ר', לוי-אפשטיין, מ' וקרונגולד, נ' (2003). **עוז לתמורה – ממצאי מחקר הערכה תשס"א- תשס"ג** מכון הנרייטה

סאלד, ירושלים.

קניאל, ש' (2003). **פעולות התודעה – היסודות לחינוך לחשיבה**. רמות, תל-אביב

קניאל, ש' (2006). **חינוך לחשיבה – חינוך קוגניטיבי לשליטה על התודעה**. רמות, תל-אביב.

שלסקי, ש', אלפרט, ב' (התשס"ז). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני**. מכון מופת, תל-אביב

שפיר, י' (התשנ"ו). "בשבח הרגשות הקוגניטיביים". בתוך: הרפז, י' (עורך ומתרגם). **חינוך לחשיבה ביקורתית**. הוצאת מאגנס,

האוניברסיטה העברית, עמ' 190 – 206, ירושלים

משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, האגף לחינוך על-יסודי (1999) **פרויקט 22 בתי-הספר "בגרות 2000" דין וחשבון הוועדה**

המלווה ירושלים