

## הערכה מעצבת של התנהגויות למידה פיתוח מכשיר הערכה איכותני "לשימוש עצמי"

### פתח דבר

בראשית שנות התשעים נשבו במערכת החינוך היסודי רוחות ה"משוב", שבמסגרתו העריכו גורמים שמחוץ לבתי הספר (משרד החינוך והמחוזות) את הישגי התלמידים בהבנת הנקרא ובחשבון. מטבע הדברים, תוכני ההערכה החיצונית ומתכונתה נקבעו על-פי התפיסות של הגורמים המעריכים, אף שאלה לא בהכרח תאמו את התפיסות של כל אחד מבתי הספר המוערכים, כפי שבאו לידי ביטוי בעשייתם הלימודית והחינוכית.

בבית הספר "פת" בירושלים הופעל באותה תקופה פרויקט ייחודי, בהשתתפות המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, והוחלט שלצד ההערכה החיצונית יפתח בית הספר מכשיר הערכה משלו - מכשיר שיותאם לעשייה הייחודית ברוח הפרויקט, ואשר יעמוד לרשות מורות בית הספר לשם הערכת תלמידיהן. לצורך זה הוקם צוות הערכה, שכלל שתי מורות מבית הספר ומורה מהמכללה, המתמחה בתחום ההערכה.

המכשיר, תהליך פיתוחו ודרכי הפעלתו מפורטים בדו"ח שפרסמה המכללה בשנת 1994.<sup>1</sup> להלן נביא קטעים מתוך הדו"ח, במטרה להראות כיצד "צמיחתו" של מכשיר הערכה בעל אופי איכותני, מתוך מציאות בית הספר, אפשרה להשתמש בממצאי ההערכה לשם התוויית קווי פעולה אינדיווידואליים, שנתנו מענה לצורכי התלמידים שהוערכו.

\* הגבי יהודית וולף היא מורה במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, בתחום של שילוב הערכה בהוראה.  
הגבי יעל מור - בעלת תואר ראשון בחינוך מיוחד, מורה לחינוך מיוחד בבית הספר "פת" בירושלים.

הגבי תמר שני היא בוגרת מכון חפ"ן לחינוך פתוח ניסויי.  
1 וולף, י, מור, י ושני, ת' (1994), הערכה מעצבת של התנהגויות למידה: תכנית ניסויית שהופעלה בבית הספר "פת", ירושלים, המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין. בדו"ח גם מפורטים שמותיהן של המורות והמדריכות שלקחו חלק פעיל בפעולה, ואשר בגלל קוצר היריעה אין אפשרות להזכיר את כולן כאן.

## מטרות הפרויקט ודרכי מימושו

הפרויקט נועד לטפח את תלמידי בית הספר כך שיוכלו בבגרותם להשתלב בחברה בהצלחה השווה לזו של בוגרי בתי הספר האחרים, אף-על-פי שגדלו, בביתם ובסביבתם, בתנאים מקפחים מבחינה אינטלקטואלית, תרבותית וחברתית.

ביסוד הפרויקט עמדה השאיפה לטפח כל תלמיד כלומד עצמאי, לעורר בו הנעה פנימית ללמידה, לפתח את כישוריו הייחודיים ולהעשיר את עולמו. המסגרת החינוכית ודרכי ההוראה תוכננו כך שיינתן משקל שווה לכל תחומי התפתחותו של התלמיד, תוך עשיית מאמץ להגביר את אמונו של התלמיד ביכולתו ואת נכונותו להתמודד עם משימות בדרגות קושי שונות.

מערכת בית הספר תוכננה כך שבכל שכבת גיל הוקצתה יחידת לימוד משותפת לשתי כיתות אם (בכל כיתה 25 תלמידים לכל היותר), לכל כיתה מחנכת משלה, ולצדה פעלו יומיים בשבוע שתי סטודנטיות מהמכללה, בשנה ג'. המורות והסטודנטיות הודרכו בידי אותה מדריכה פדגוגית מהמכללה. תכנית העבודה, אשר הדגישה שווה בשווה כישורים לימודיים וכישורים חברתיים, בוצעה במסגרת מליאת הכיתה, בקבוצה ובלימוד פרטני, ושילבה דרכי הוראה שונות. בניית התכנית לכל תלמיד נעשתה תוך ניצול תחומים שהוא חזק בהם, ותוך חיזוקו בתחומים שהוא חלש בהם. זאת במגמה לאפשר לתלמיד לחוש בהתקדמותו, ולהימנע ככל האפשר מלחוות תסכול כתוצאה מכישלון. תכנית הלימודים כללה מרכיבים מתכנית הלימודים הארצית, שבה שולבו תכניות העשרה בתחומים שונים.

## עיצוב המכשיר

### הנחות יסוד

- אלה ההנחות שהכתיבו את תוכנו של מכשיר ההערכה ואת תהליך גיבושו:
1. ההערכה היא אמצעי עזר חשוב למימוש המטרות הנובעות מה"אני מאמין" של בית הספר, ולכן היא צריכה להתאים לו בתוכנה ובמתכונתה.
  2. ההערכה מסייעת לשיפור העשייה, והיא גם משמשת אמצעי להעלות על סדר היום את העניינים החשובים לעבודת בית הספר; כמו כן, היא עשויה לסייע בתהליך החברות של מורים חדשים בהתאם למערכת הנורמות של בית הספר.

## תצפיות איתור

בשלושת החודשים הראשונים של שנת הלימודים ערכו חברות הצוות עשרות תצפיות בכל כיתות בית הספר, כדי לאתר דרכי התנהגות שימשו בסיס לקטגוריות שבמכשיר. המטרה היתה לעגן ככל האפשר את הקטגוריות במציאות של בית הספר (ולא לגזור אותן ממסגרות תיאורטיות כאלה או אחרות), בתקווה שעקב זאת יגברו יכולתן ורצונן של המורות להשתמש בהן לשם אפיון התלמידים.

התצפיות היו "פתוחות", וכל אחת מהן התמקדה בהתנהגות הלימודית של תלמיד או שניים. הצופה רשמה בשני טורים, זה מול זה, את ההתרחשות בכיתה ואת התנהגות התלמיד הנצפה. לבקשתן של המורות, שהשתחררו לאחר תקופה קצרה מתחושה שהן עומדות לבדיקה, ניתנו להן תיאורי ההתנהגות של התלמידים שנצפו.

דרכי ההתנהגות שחזרו ונשנו שימשו בסיס להגדרה של קטגוריות.

להלן, לדוגמה, תיאור התנהגותה של תלמידת כיתה ב', "דנה", בשיעור חשבון.

[תלמידי הכיתה יושבים ליד שולחנות הפזורים בחדר הכיתה ועובדים עבודה עצמית - פתרון בעיות מילוליות. המורה יושבת בקרבת דנה ומסייעת לתלמידים. היא מסייעת גם לדנה בפתרון בעיה. עתה, דנה עוברת לשאלה הבאה בחוברת, וקוראת את השאלה בקול רם; המורה מבקשת ממנה לקרוא בשקט. דנה קוראת שוב בקול את השאלה, ומפנה אותה אל המורה].

דנה: כמה מתנות קיבלה גליה?

המורה: אני שואלת אותך.

דנה: אני לא יודעת, תסבירי לי.

[המורה שואלת שאלות מנחות].

דנה: תשע שווה שש-עשרה קבוצות של תשע.

המורה: בואי, נקרא שוב.

[קוראות יחד]

דנה: תשע שווה קבוצה אחת של תשע.

המורה: נכון.

[דנה ממשיכה לעבוד בעצמה, והמורה פונה לעזור לתלמידה אחרת. דנה קוראת את השאלה ומציירת ציור; היא מפסיקה, ופונה אל המורה].

דנה: תעזרי לי בזה!

המורה [עסוקה עם תלמידה אחרת]: רגע.

[דנה קוראת את השאלה בקול רם].

דנה: תעזרי לי בזה!

המורה: רגע, שנייה!

[דנה מוחקת את מה שציירה. המורה פונה אליה, ודנה מקריאה את השאלה. המורה מסייעת לה לענות על השאלה באמצעות שאלות מנחות, אך דנה מתקשה לענות עליהן. היא קמה וניגשת לפח האשפה, כדי לחדד את העיפרון (אף כי העיפרון נראה חד למדי)].

המורה [בגערה]: דנה, בואי לכאן! את לא קמה מהכיסא!

דנה [שחזרה בינתיים למקומה]: אז תעזרי לי.

המורה: כמה מחברות לאורית?

דנה: שבע.

המורה: כמה מחברות לירון?

דנה: עוד ארבע.

המורה: אז תקיפי בעיגול את כל המחברות של ירון.

[דנה מקיפה בעיגול וכותבת פתרון שגוי; מוחקת את שכתבה; מדגישה בעפרונה את הקו המיועד לכתובת הפתרון; אינה מנסה לפתור תרגיל אחר].

המורה: דנה, לא חבל על הזמן?

[דנה עונה בעל פה תשובה נכונה, אך כותבת פתרון שגוי. המורה מובילה אותה לפתרון, שלב אחר שלב, בעזרת שאלות מנחות, עד שדנה מצליחה לפתור את השאלה].

המורה: יופי!

דנה: עכשיו תעשי לי "וי".

[המורה מסמנת "וי" במחברת של דנה, ולידו כותבת "יפה מאוד"; דנה מחייכת וקמה ממקומה].

דרכי התנהגות דומות נצפו אצל דנה גם בהזדמנויות אחרות, וכן אצל תלמידים אחרים, בכיתות שונות. על סמך אבחנה זו, נוסחו הקטגוריות האלה:

- "פועל מעט גם כאשר מסוגל לבצע, אלא אם כן מקבל דרבון רצון להמשיך בפעילות".
- "מפסיק את הפעילות מיד כשנתקל בקושי טכני או תוכני".
- "כשנתקל בקושי, פונה מיד לקבל עזרה, ולא מנסה להתמודד בכוחות עצמו".

בתהליך דומה נוסחו על יסוד התצפיות כמה עשרות קטגוריות, והן שימשו "חומר הגלם" לטייטה הראשונה של המכשיר.

### לקראת התנסות ראשונית בהפעלת המכשיר

ניסוח המהדורה הניסויית של מכשיר ההערכה לווה בהתלבטויות בשני תחומים עיקריים. ההתלבטות הראשונה נגעה להיקפה של מערכת הקטגוריות: מחד, מכשיר בעל היקף קטגוריות גדול יאפשר אפיון מעמיק של מספר גדול של תלמידים. הוא יוכל לשמש מורות בשכבות גיל שונות, ועל-ידי כך תתאפשר הצטברות מידע על התלמיד לאורך שנים אחדות.

מאידך, ככל שהיקפן של הקטגוריות יהיה גדול יותר, כן יסורבל תהליך ההערכה, והוא יחייב את המורה לנקוט פעולות מיוחדות כדי להשיג מידע על התלמיד, מעבר לזה המצוי בידיה באופן שוטף. מערכת רחבת היקף תחייב את המורה להתייחס למספר גדול יותר של תחומים, שהשיפור בהם מצריך תקופה ממושכת (יותר משנת לימודים אחת), והדבר עלול לגרום לכך שהשימוש במכשיר יגביר אצלה את רגשות התסכול.

ההתלבטות השנייה היתה: האם לבסס את ההערכה על בסיס איכותני-תיאורי בלבד, או גם לתת לה ממד כמותי? מחד, הערכה איכותנית בלבד, לכל קטגוריה בנפרד, תכוון את המורה להתבונן התבוננות דיפרנציאלית בתחומי התנהגות שונים של התלמיד, ותסייע לה להשתחרר מהתייחסות ל"ממוצע" כלשהו של דמותו. הדבר גם יקל עליה לראות את ייחודו של התלמיד שלא על-פי "סרגל" נורמטיבי, בהשוואה לתלמידים האחרים. מאידך, הערכה איכותנית בלבד, ללא ביטוי מספרי, עלולה להקשות על המורה לקבל תמונה כוללת על הכיתה, תמונה הדרושה לשם נקיטת פעולות

ברמה הכלל-כיתתית ולשם העברת מידע לגורמים חוץ-כיתתיים על פעולת הכיתה ועל התקדמותה.

בסופן של ההתלבטויות וההתייעצויות שקיים צוות ההערכה, הוחלט לנסות מתכונת רחבה של המכשיר, שבו ייכללו מרב הקטגוריות שהופקו מהתצפיות, במגמה לצמצם את מספרן בעקבות ההתנסות הראשונה. כמו כן הוחלט לעסוק בשלב הראשון רק בהערכה איכותנית, בלי ביטוי כמותי, כדי למקד את המסרים שביסוד דרך ההערכה.

לאחר בדיקת חלוץ, שבמסגרתה אופיינו תלמידים אחדים והתקבלו הערות של מורות ומדריכות אחדות, גובש הנוסח הניסויי של המכשיר. נוסח זה כלל 81 קטגוריות בחמישה תחומים. להלן פירוט התחומים, ובכל אחד מהם שתי קטגוריות לדוגמה:

1. קשב, ריכוז והשתתפות בפעילות לימודית.
  - "עוסק בפעילות שקטה שאינה רלוונטית לשיעור".
  - "ממשיך בנסיונות להשתתף בשיחה, גם כשלא נענה".
2. ארגון העבודה.
  - "עושה מאמץ להשיג לעצמו עזרים החסרים לו לעבודה".
  - "עובד באופן לא שיטתי; מדלג על שלבי עבודה באופן שפוגע בתהליך הלימוד".
3. התמדה בביצוע מטלה.
  - "מפסיק את הפעילות מיד כשנתקל בקושי טכני או תוכני".
  - "משתדל להשלים את המטלה במהירות, ואינו מתאמץ לבצע אותה היטב ('מחפף')".
  - "כשאינו משלים את המטלה בכיתה, מקפיד להשלים אותה בבית".
4. התייחסות להערכה וקבלת משוב.
  - "אינו עובר לשלב הבא בעבודה - עד שמקבל מהמורה אישור על השלב הקודם".
  - "נענה להנחיה לבצע מההתחלה מטלה שהיתה שגויה".
5. יחסי גומלין חברתיים-לימודיים.
  - "מנהיג את הקבוצה בפעילות לימודית".
  - "לועג לאחר על מטלה שביצע או על תשובה שהשיב".

כמודגם לעיל, חלק מהקטגוריות בכל תחום התייחסו להתנהגויות רצויות, שיש לטפחן, והאחרות - להתנהגויות בלתי רצויות, שיש לשנותן.

לעתים הופיעו באותו עניין שתי קטגוריות מקבילות, האחת בנוסח חיובי, והאחרת - בנוסח שלילי (כדי להימנע מסרבול, נוסחו הקטגוריות, בליט ברה, בלשון זכר בלבד).

המורה המעריכה התבקשה לסמן סימן "פלוס" ליד התנהגויות הניכרות אצל התלמיד, ו"מינוס" - ליד התנהגויות שאינן ניכרות אצלו. מהתנהגויות שאינן רלוונטיות התבקשה המורה להתעלם. סימני ה"מינוס" לא ציינו בהכרח התנהגויות בלתי רצויות, וסימני ה"פלוס" ציינו התנהגויות רצויות וגם התנהגויות בלתי-רצויות. אפיון מעין זה אמור להיעשות שלוש פעמים במהלך שנת הלימודים.

העיקרון שהנחה את העריכה הגרפית של הנוסח הראשון היה הבלטה וריווח. עבור כל תלמיד הוכנה מערכת של שישה דפים גדולים, שכללו מקום גם לפירוט מילולי ולהתוויית קווי פעולה. (בדיעבד, התברר שדווקא המתכונת המרווחת הרתיעה את המורות, מאחר שגודלם של הדפים והאוגדן עב הכרס שכונסו בו "ניפחו" בעיניהן את היקף המטלה שלפניהן. לפיכך, בעקבות הניסוי, "כווצה" המתכונת, כפי שניתן לראות במוצג מס' 2).

## איך זה התרחש? - הניסוי

במשך החודשים שנותרו עד סיום שנת הלימודים התבצעו, למעשה, שני ניסויים בעת ובעונה אחת: "ניסוי עיצוב" של המכשיר, שבו נבדקו מתכונתו של המכשיר וניסוחיו, ו"ניסוי הפעלה", שבו הוערכו מידת האמון של המורות במכשיר והאופן שעשו בו שימוש. להלן יוצגו שלבי הניסוי.

### הצגת המכשיר בפני המורות ואפיון ראשון

כחודש לאחר חופשת החנוכה הוצג הנוסח הראשון לפני מורות בית הספר. כל מחנכת קיבלה אוגדן ובו עשרה עותקים של מערכת הקטגוריות. היא התבקשה לבחור בעשרה מתלמידי כיתה, ולאפיין את התנהגותם במשך כשבועיים.

הוצע למורות להזמין אצל חברות צוות ההערכה "שירותי תצפית", שיספקו להן מידע החסר להן לצורך אפיונו של תלמיד זה או אחר; ואכן, רוב המורות ביקשו להיעזר ב"שירותי התצפית".

במהלך השיעורים ערכו חברות הצוות תצפיות על תלמידים שהמורות ביקשו מידע נוסף עליהם, והמידע נמסר למורות לאחר כל תצפית. מקצת מהמורות השלימו את האפיון בזמן שהוקצה לכך, ולמקצתן נדרש זמן רב יותר.

### תכנון קווי הפעולה

משסיימו שתי מורות המלמדות שכבה אחת את אפיונם של עשרה תלמידים בכל כיתה, התקיימה פגישה לשם תכנון קווי פעולה שיתנו מענה לצרכים שהתבררו באפיון. בפגישות השתתפו מורות השכבה ואחת מחברות צוות ההערכה. לעתים השתתפה בהן גם המדריכה הפדגוגית של השכבה. קווי הפעולה שתוכננו היו משני סוגים: קווי פעולה "אישיים" כווננו לטיפול בתלמיד מסוים. הם התמקדו באחד המאפיינים הבולטים בהתנהגותו הלימודית של התלמיד - מאפיין הטעון שיפור והניתן לשיפור. כאשר הדין על התלמיד (שהתרחב, מטבע הדברים, אל מעבר למאפיין שעמד במוקד) העלה חשש שקיימת אצלו בעיה בסיסית, כללה תכנית הפעולה פנייה לפסיכולוגית של בית הספר, לשם אבחון מקיף וקבלת ייעוץ. קווי פעולה "כיתתיים" נגעו לפעילות המורה עם כלל הכיתה, כמענה לצורך שהתברר באפיון, הנוגע לתלמידים אחדים.

### יישום קווי הפעולה ואפיון חוזר

על-פי התכנון המקורי, התהליך של האפיון הראשון והתוויית קווי הפעולה היו אמורים להימשך כשלושה שבועות. ליישום קווי הפעולה הוקצו כחודשיים, ולאחריהם היה אמור להיערך האפיון החוזר. לוח זמנים זה נקבע כדי לאפשר "סבב שני", שבו ייערכו אפיונים ויתוכננו קווי פעולה בנוגע לתלמידי הכיתה האחרים. זאת, אף שהיה סביר לשער כי בחלק מתחומי הפעולה, פרק זמן של חודשיים הוא קצר מכדי שיוכל לחולל שינויים הנראים לעין.

בשל אילוצים שיצרה המציאות היום-יומית בבית הספר, השתנה לוח הזמנים, ורוב המורות השלימו "מחזור שלם" (אפיון, תכנון וביצוע של קווי פעולה ואפיון חוזר) רק עבור מחצית מתלמידי הכיתה.

### שיחות סיכום ומשוב

במהלך שנת הלימודים ובסופה נערכו שיחות עם המורות שהשתתפו השתתפות פעילה בניסוי ועם המדריכות הפדגוגיות. בשיחות נדונו תוכנו של המכשיר ומתכונתו, והופקו לקחים לקראת הפעלה אפשרית של המכשיר בעתיד.

## איך זה נראה? - "אדי"

לשם הדגמה של הדרך שבה שולבה פעולת ההערכה בהוראה, נביא להלן קטע מתוך תהליך מורכב של העבודה עם "אדי", כפי שתארה אותו, בגוף ראשון, אחת מחברות צוות ההערכה.

אדי הוא תלמיד כיתה ג'. המחנכת של הכיתה, "מיכל", סיפרה שהוא בעל יכולת כללית טובה למדי, וסובל מבעיות רגשיות וחברתיות, כנראה גם בגלל הרקע המשפחתי הקשה שלו. לאדי דימוי עצמי נמוך, והוא חש עצמו מקופח בכל. מבחינה חברתית, תלמידי הכיתה דוחים אותו, והוא נוהג להציק להם.

מיכל ביקשה שאצפה במעשיו של אדי בזמן העבודה בכיתה, מכיוון שהיא התרשמה כי הוא מתקשה לעבוד באופן עצמאי. להלן קטעים משתי תצפיות.

[השיעור: עבודה עצמית בחוברת "צעד-צעד" - עבודה על סיפורים, בקצב אישי. מיכל מחלקת את החוברות לתלמידים. אדי אינו פותח את החוברת. הוא מגרד בראשו, ולאחר מכן משעין את ראשו על השולחן. הוא פונה אל מיכל].

אדי: כואב לי הראש!

[אדי יוצא לדקות אחדות מהכיתה. חוזר, מעווה את פניו לעומת ילד שיושב מולו. הלו מגדפו, ואדי משיב לו בגידוף].

מיכל: די. תפסיק להסתובב ושב לעבוד כבר! למה החוברת סגורה!!

אדי: אין לי כוח. קשה לי!

[אחרי דרבון נוסף מצד מיכל, הוא פותח את החוברת, אך אין הוא עובד].

ובשיעור אחר:

[מיכל חילקה את החוברות ותלמידים התחילו לעבוד. אדי אינו פותח את החוברת. ראשו שמוט על השולחן].

מיכל: תפתח את החוברת!

אדי: אבל קשה לי!

מיכל: תתחיל לעבוד. תכף אגש אליך.

[אדי מכניס את הסרגל לפיו; מרים את שולי החולצה; מתופף בסרגל על הספר; קורא לחבר ומתחיל לרקוד עמו].

מיכל [בצעקה]: אדי! מספיק! [ניגשת אל אדי] תפתח את החוברת! [מסבירה לו מה צריך לעשות. אדי עובד במשך כשלוש דקות; קם ויוצא (כנראה, לשירותים)]. חוזר, ושוב מתחיל "לייבב".

אדי: קשה לי, אני לא יכול!

על בסיס התצפיות והתרשמויות במצבים אחרים, אפיינה מיכל את "התנהגויות הלמידה" של אדי על-פי הקטגוריות של מכשיר ההערכה, כדלקמן:

- מנותק מהפעילות הלימודית; עוסק בפעילות שאינה רלוונטית לשיעור.
- אינו מתחיל בפעילות הלימודית עד שמקבל הבהרה חוזרת של ההנחיות.
- עובד עבודה לא שיטתית; אינו עובר בכוחות עצמו משלב לשלב.
- מפסיק את הפעילות מיד כשנתקל בקושי טכני או תוכני.

מיכל הציגה את האפיון בפגישת התכנון. מאחר שדיווחה כי, להערכתה, יש לאדי היכולת הלימודית הדרושה להתמודדות עם המטלות שבחוברת "צעד-צעד", שיערנו שקשייו נעוצים בגורמים רגשיים. הוחלט על תכנית פעולה בת שני שלבים: בשלב הראשון, בשיעורים שבהם יעבדו על החוברת, תשב מיכל עם אדי. הוא יקרא באוזניה את ההנחיות לעבודה ויסביר אותן בלשונו; אדי יבצע את העבודה בכוחות עצמו, ומפעם לפעם יבוא לקבל ממיכל משוב על מה שעשה.

בשלב השני, לאחר שישתפר בטחונו של אדי ביכולתו לבצע את המטלות, תקציב לו מיכל "מנת עבודה"; הוא יקרא את ההנחיות, ויבצע את כל ה"מנה" בכוחות עצמו.

ביצוע תכנית הפעולה בא לידי ביטוי בשיעור שצפיתי בו כעבור זמן מה: [מיכל חילקה את החוברות והסתובבה בין התלמידים. לאחר מכן התיישבה ליד אדי. אדי פותח את החוברת וקורא את ההנחיות באוזני מיכל. מיכל קוצבת לו "מנה" של שני עמודים וקמה. אדי מתחיל לעבוד. לאחר דקות ספורות, בטרם סיים את ה"מנה", הוא ניגש למיכל ומראה לה את החוברת].

אדי: עשיתי נכון!

מיכל [מתעלמת משאלתו]: תמשיך לעבוד.

[אדי חוזר למקומו וממשיך לעבוד. לאחר שסיים, הוא ניגש שוב אל מיכל].

אדי: גמרתי את כל מה שאמרת לי.

מיכל: יופי!

[התלמידים האחרים עובדים. אדי מסתובב בכיתה, מושך לאחת הבנות בצמה ומתחיל לשיר].

מיכל [בכעס]: שב בשקט עד סוף השיעור!

[אדי יוצא (כנראה - לשירותים), חוזר, ושוב מציק לילדים, עד ההפסקה].

כעבור חודשים אחדים, סיפרה מיכל כי ניכר שיפור בהתנהגותו של אדי. בכל שיעור הוא ניגש אל מיכל; היא מקציבה לו עמודים אחדים לעבודה. הוא מבצע את העבודה באופן עצמאי, ואינו טוען "קשה לי!".

באפיון החוזר על פי הקטגוריות, ציינה מיכל אצל אדי דרכי התנהגות שלא אפיינו אותו בתחילה:

- כשנתקל בקושי אינו פונה מיד לקבל עזרה, אלא מנסה תחילה להתמודד בעצמו.
- בשיחה בכיתה, מגיב לדברי חברים ושואל ביוזמתו.
- פחות אפתי ופחות חולמני, אף כי עדיין מתקשה להתרכז.
- מכין את שיעורי הבית ומביא לכיתה את הציוד הדרוש.

### מה יצא לנו מזה? ממצאים ומסקנות

כפי שצוין קודם לכן, ניסוי העיצוב של מכשיר ההערכה וניסוי ההפעלה שלו היו כרוכים זה בזה. מידת המעורבות של המורות בניסוי השפיעה על עיצובו, ובאותה עת לימדה על בעיות הכרוכות בעצם עשייתה של פעולת הערכה מעין זו בבית הספר.

חמש משתים-עשרה המחנכות בבית הספר היו מעורבות מאוד בניסוי, והן גם תרמו את התרומה העיקרית לעיצובו. האחרות עשו בו שימוש חלקי, ושתיים לא השתמשו בו כלל. משוב על תוכנו של המכשיר, על מתכונתו ועל דרך שילובו בהוראה התקבל בהזדמנויות רבות: במהלך העבודה השוטפת עם המורות, בשיחות שנערכו לצורך קבלת משוב, ומעיון ברישומי המורות, שכונסו באוגדני ההערכה. מטבע הדברים, עיקר המשוב התקבל מהמורות שהפעילו את המכשיר, אך גם המורות האחרות הכירו אותו והן חיוו את דעתן בכמה הזדמנויות.

מתוך כלל תגובותיהן של המורות לתהליך, נביא להלן את חוות דעתן בשלושה תחומים: תרומת השימוש במכשיר להוראה, התצפיות, וקווי הפעולה.

### השימוש במכשיר ותרומתו להוראה

כל המורות היו שותפות לדעה כי התחומים שבהם התמקד המכשיר הם תחומים חשובים בעבודתו של בית הספר. מורות אחדות ראו בהערכת התלמידים בתחומים האלה גם אמצעי להיראות כלפי חוץ כמי ש"משקיעים בילדים דברים שאינם מדידים בדרכים המקובלות". המורות ציינו שלצד ההערכה של "התנהגויות הלמידה" חשוב להעריך גם "התנהגות חברתית", תחום שגם הוא עומד במרכז העשייה בבית הספר.

המורות שהשתמשו במכשיר ציינו כי הוא הועיל לעבודתן. מורות אחדות ציינו כי ההערכה אמנם לא חידשה להם דברים שלא היו ידועים להן קודם לכן, אך היא סייעה להן לראות את ה"תמונה" האישית של כל ילד ראייה מאורגנת יותר, מסודרת וממוקדת. ההערכה גרמה להן לשים לב גם לתחומי ההתנהגות של הילד אשר לא "הבליטו" את עצמם. אחת המורות ניסחה זאת במילים אלה: "גם בלי הפעולה הייתי מגיעה לאותן התמקדויות. אולי הייתי זקוקה לזמן רב יותר, אבל ההערכה 'סידרה' את ההסתכלות ואפשרה לעקוב אחר ההתפתחות". מורה אחרת אמרה: "האפיון החוזר מאפשר מילול של השינוי שהרגשתי: ילד שהרגשתי שחלה אצלו נסיגה - בעקבות האפיון החוזר, בעזרת הקטגוריות, יכולתי לזהות איפה הוא נתקע".

אשר למישור הכלל-כיתתי, אמרה אחת המורות: "נכון לאפיון את כל הילדים, כי האפיון מלמד על האופי של כל הכיתה, והוא מנחה כיצד לכוון את יחסי הגומלין עם כלל הכיתה".

המורות שהיו חדשות בבית הספר (ובמערכת החינוך בכלל) עשו במכשיר שימוש ייחודי. מלכתחילה, הן קיבלו את פעולת ההערכה ברצון, בתקווה שהיא תסייע להן לעבוד בדרך שהן האמינו בה. הן השקיעו עבודה רבה באפיון התלמידים ובהתוויית קווי הפעולה, אף-על-פי שבאותה תקופה נדרשו גם להשקיע כוחות רבים בתפקידן החדש כמורות עצמאיות בכיתה. הן ציינו כי הפיקו תועלת רבה מהישיבות להתוויית קווי הפעולה, משום

שהדיון המשותף בילדים מסוימים האיר להן זוויות שאולי לא היו רואות בכוחות עצמן. לדבריהן, היה להשתתפותן בניסוי גם "רווח משני": השיחה עם חברת צוות ההערכה לאחר כל תצפית, על התלמידים שנצפו ועל השיעור בכלל. בכל זאת, בקרב המורות לא היתה הסכמה כללית באשר לנחיצות של המכשיר. אחת מהן (ש"הצביעה ברגליים" ולא התנסתה בעבודה עם המכשיר) אמרה: "אני לא יודעת אם לאנרגיה שמושקעת בזה יש תוצאות בכיתות". מורה אחרת הוסיפה: "היום-יום ממילא עמוס כל כך בעבודה גם בערבים. בסדר העדיפויות, ההערכה השיטתית נדחקת לקרן זווית. אני תינתן שעה מיוחדת, אפשר יהיה לדרוש זאת".

## התצפיות

כמעט בכל הכיתות נערכו תצפיות - גם בכיתות שמורותיהן השתתפו בניסוח באופן חלקי. כבר בעת עריכתן של תצפיות האיתור, ביקשו המורות לקב את הנתונים שנאספו במהלכן. כאשר הוזמנו המורות לבקש "שירותי תצפית שיספקו להן מידע לצורך אפיון התלמידים, ניצלו רובן אפשרות זו. כל המורה ציינו שוב ושוב, שהפיקו תועלת רבה מהתצפיות שנערכו בכיתותיהן. לדבריהן הן קיבלו מהצופה בכיתתן מידע חשוב על התנהגותו של התלמיד במצבים לימודיים שונים (כלל-כיתתיים, קבוצתיים או אישיים) - מידע שאי אפשרותן לקבל בשעה שהן עסוקות במלאכת ההוראה. אחת המורות ציינה "מרתק לקרוא תצפית של מישהו אחר על ילד - עין 'אובייקטיבית' שאינה מפרשת את התנהגותו על סמך ידע קודם, אלא כותבת את מה שהיא רואה. התצפיות עזרו לי למקד את ההתארגנות לעבודה עם משה, וכן לתכנן את דרך העבודה".

התברר כי התצפית יכולה להביא תועלת לא רק בזכות הנתונים המתקבלים באמצעותה, אלא בזכות עצם ההתבוננות. המורות שבצוות ההערכה העיזו כי התבונה שלהן על ההוראה התחדדה מאוד בעקבות התצפיות.

מאחר שהניסוי הבלטי את חשיבותן של התצפיות בכלל ואת נחיצותן לאפיון התלמידים בפרט, הובאו לדיון בין המורות האפשרויות השונות לשלב תצפיות בעבודה השוטפת של בית הספר. הוצגו שתי אפשרויות לביצוע השילוב. האחת: "תצפית עצמית" - המורה תצפה בכיתה בשעה שמישהי אחרת (מורה מן השורה או סטודנטית מהמכללה) תלמד בה. ההצעה האחרת: "תצפית עמיתים" - מורה הצופה בכיתה של מורה אחרת

הדעות באשר לדרך התצפית העדיפה היו חלוקות. המצדדות ב"תצפית עצמית" טענו שהמורה הצופה בכיתה יכולה למקד מלכתחילה את תשומת לבו בנקודות שהיא זקוקה למידע עליהן, וזאת מאחר שהיא מכירה את "הנפשות הפועלות". לעומת זאת, המצדדות בתצפית על-ידי מורה עמיתה ראו זאת כחיסרון דווקא. לדעתן, ייטיב האדם שבא "מבחוץ" לראות דברים שאותם תתקשה לראות מורת הכיתה, שהיא כבר בעלת "תבניות" מוגדרות של התייחסות לתלמידיה. נוסף על כך, גם אם המורה עצמה לא תנהל את השיעור, הרי שעצם הימצאותה בכיתה עלול למשוך את תשומת לבם של התלמידים, ואלה יפנו אליה בעניינים שונים ויפריעו לה לערוך את התצפית.

### תכנון "קווי הפעולה" וביצועם

אפשר לטעון כי העשייה השגרתית בבית הספר מכוונת ממילא לשיפור התנהגויות הלמידה, וכי אין צורך לנקוט פעולות נוספות. די בכך שהמורה תעקוב אחר השינויים שחלים בהתנהגות התלמידים בעקבות העבודה ה"שגרתית". אך מהנחות היסוד של הפעולה הנוכחית נובע שאין ערך להערכה כשהיא לעצמה, אלא רק אם הוא מביא לידי תגבור העשייה בתחומים שהתברר כי הם טעונים שיפור. לפיכך, המשוב על השלב של תכנון קווי פעולה וביצועם חשוב לא פחות מהמשוב על מכשיר ההערכה עצמו.

תכנון קווי הפעולה באשר לתלמידים שאופיינו היא מלאכה מורכבת. על כך העידו כל המורות שהתנסו בכך. המורכבות נבעה בין השאר מכך שתחילה התייחסו המורות ל"קווים" כאל תכנית אישית מוגדרת ומפורטת. רק בהמשך הזמן נכללה בין קווי הפעולה גם התייחסות כוללת יותר - אל התלמיד כפרט, אל קבוצת תלמידים או אל כלל הכיתה.

הקושי העיקרי בתחום קווי הפעולה היה יישומם הלכה למעשה. אמרה אחת המורות: "יש בעיה בתפעול קווי הפעולה, כי לכל ילד נקבעו קווי פעולה שונים וקשה לעמוד בזה... בכל הקשור לשיעורי הבית והכנסתי לי לראשי לשים לב במיוחד לארבעה ילדים, אבל בעניינים מורכבים יותר, הבעייתיות גדולה יותר".

אכן, מכלל קווי הפעולה שתוכננו, בוצעו התכניות הנוגעות לכשלושה רבעים מהתלמידים. תלמידים אשר ביחס אליהם בוצעו קווי הפעולה הראו באפיון

החוזר שינוי בהתנהגות, במידה זו או אחרת. סביר לשער שהשינוי הושפע מן הפעולה המיוחדת שננקטה, אך נגרם לא רק בעטיה. סביר לשער שעל השינוי השפיעו גם התנהגותה הכוללת של המורה, התנסויותיו של הילד בבית הספר ומחוצה לו וגורמים "פנימיים", פסיכיים ונפשיים. עם זאת, אף שאין אפשרות לעמוד על ההשפעה הייחודית של ביצוע קווי הפעולה, התרשמו המורות שהם עשויים להועיל בטווח הקצר וגם בטווח הארוך יותר.

## שכתוב המכשיר

על בסיס המשוב שהצטבר, שוכתב המכשיר. מספר הקטגוריות שבנוסח המשוכתב קטן ברבע ממספרן בנוסח הראשוני; ניסוחן פשוט יותר ומתייחס להתנהגות הגלויה בלבד (ראה דוגמה לקטגוריות בתחום של קבלת הערכה ומשוב, במוצג מס' 2). נקבעו ארבע דרגות הערכה, המצוינות באמצעות סימנים גרפיים. זאת כדי לאפשר אפיון דיפרנציאלי יותר מאשר בנוסח הראשוני, שבו הופיעו שתי אפשרויות שכפו התייחסות דיכוטומית בלבד (ראה ניסוח ההנחיות להערכה במוצג מס' 1).

כדי לאפשר קבלת תמונה כיתתית, הוכן גם נוסח "כמותי" של השאלון, אך הוא טרם נוסה (ראה דף לדוגמה במוצג מס' 3).

מוצג מס' 1: הערכת התנהגויות למידה - תבנית אישית  
הנחיות לביצוע ההערכה

1. צייני בראש העמוד את שמו וכיתתו של התלמיד המוערך.
2. צייני בראש הטור המתאים את תאריך ההערכה.
3. עברי מקטגוריה לקטגוריה לפי הסדר.
4. כאשר הקטגוריה מתארת התנהגות ו"היפוכה" (לדוגמה: "מביא/ אינו מביא לבית הספר את הציוד הדרוש"), סמני בקו את האפשרות המתאימה.
5. סמני בטור המתאים את המידה שבה הקטגוריה מאפיינת את התנהגותו של התלמיד, על-פי המפתח שלהלן (אם תרצי - קבעי לך מפתח אחר):
 

!	V	=	מאפיינת במידה רבה
	V	=	מאפיינת במידה מסוימת
	~	=	מאפיינת במידה מעטה
	--	=	אינה מאפיינת כלל
- לצד הסימן, במקום המיועד לכך, תוכלי לפרט את מקצועות הלימוד, השעות ביום וכד' ש אליהם את מתייחסת.
6. אם חסר לך מידע על קטגוריה מסוימת, צייני לצדה את המקור שנראה לך מתאים לקבלת המידע החסר (כגון: תצפית, שיחה עם הילד וכד'). רישום זה ינחה אותך באיסוף המידע לצורך השלמת ההערכה.
7. אם ברצונך לאפיין את התנהגות התלמיד בעזרת קטגוריה שאינה מופיעה ברשימה, הוסיפי אותה במקום הריק בתחתית הטבלה.
8. לאחר השלמת ההערכה, סכמי את הצרכים שעלו, ורשמי קווי פעולה שעשויים לסייע במתן מענה על צרכים אלה.
9. במידת הצורך, צרפי לאוגדן דפים נוספים המכילים מידע על התלמיד, כגון: סיכום שיחה עם התלמיד או עם הוריו, אירועים בולטים הקשורים לתלמיד והעשויים לסייע לביצוע ההערכה במועד הבא, וכד'.

## מוצג מס' 2: דף מתוך אוגדן ההערכה - אפיון אישי

ד. התנהגויות הקשורות לקבלת הערכה ומשוב

שם התלמיד/ה: \_\_\_\_\_ הכיתה: \_\_\_\_\_ שנת הלימודים: \_\_\_\_\_

המאפיינים	אפיון ראשון תאריך: _____	אפיון שני תאריך: _____	אפיון שלישי תאריך: _____
1. אינו משגיח בסעריות שטענה.			
2. לאחר שהופנתה תשומת לבו לטעות, מתקן/אינו מתקן אותה.			
3. מביע תסכול בשל טעות או משוב שלילי (צועק, קורע את הדף וכו').			
4. מפסיק לעבוד/להשתתף כאשר מקבל משוב שלילי.			
5. מבקש משוב מהמורה על מה שעשה, אך מסוגל להמשיך בפעולה גם אם לא קיבלו מיד.			
6. משווה עם חבר (שואל, מסתכל במחברת וכו') כדי לבדוק את עבודתו שלו.			
7. בודק את עבודתו כדי לאתר טעויות.			
8.			
9.			

קווי פעולה בתאריך: \_\_\_\_\_

קווי פעולה בתאריך: \_\_\_\_\_

### מוצג מס' 3: דף מתוך אוגזן ההערכה - אפיון כיתתי

ה. יחסי גומלין חברתיים-לימודיים

הכיתה: \_\_\_\_\_ שנת הלימודים: \_\_\_\_\_ אפיון ראשון: תאריך \_\_\_\_\_ צבע סימון \_\_\_\_\_

אפיון שני: \_\_\_\_\_ תאריך \_\_\_\_\_ צבע סימון \_\_\_\_\_

דגיי כל אחד מתלמידי הכיתה על פני הסולם שבטבלה שלמטה, מבחינת היחסים החברתיים-לימודיים שהוא מקיים עם חבריו לכיתה.

הימדדי בדרכי ההתנהגות הרשומות בטבלה שלמעלה (בשלוש רמות) על פי מידת ה"חיוביות" שלהן.

סיימי לב: אין בהכרח התאמה של "אחד לאחד" בין הרמות הללו לבין זרקות הסולם.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- בשעת דיון כיתתי, מגיב לדברי חברים.</li> <li>- בביצוע מטלה אישית, משוחח על המטלה עם שכן לשולחן.</li> <li>- מחליף כלי עבודה עם שכן.</li> <li>- כאשר מקבל מטלה משותפת עם חבר/ים, פועל מתוך שיתוף פעולה "בין שווים".</li> <li>- מנחה חבר בעניין סדרי העבודה.</li> <li>- מנהיג את הקבוצה בפעילות לימודית בלי להשתלט עליה.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- בפעילות קבוצתית, פועל יחד עם חבריו לקבוצה כדי להשלים את המטלה במהירות, בלי להקפיד על איכות הביצוע (תוך גילוי תחרותיות, למשל).</li> <li>- מעתיק מ"שכך".</li> <li>- מאפשר לחבר להעתיק את מה שעשה.</li> <li>- "משתלט" על פעולת הקבוצה (ללא התחשבות באחרים וכד').</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- לזנע לתלמיד אחר על מטלה שביצע או על תשובה שהשיב.</li> <li>- משחית חפצי לימוד (מחברת, כלי כתיבה וכו') של תלמיד אחר.</li> <li>- לוקח חפצי לימוד של תלמיד אחר בלי רשותו.</li> <li>- מפריע לתלמיד אחר לעשות פעילות לימודית.</li> <li>- מקיים "תקשורת לא לימודית" עם חברים בזמן השיעור.</li> </ul>
--	---	--

הערות	6 בולט/ת לסובה	5	4	3	2	1 חלש/ה מאוד	שם התלמיד

עדי פעולה:

## סוף דבר

בספרות המקצועית אפשר למצוא מכשירי הערכה מסוגים שונים, שניתן להיעזר בהם לשם הערכת ההתנהגות הלימודית של התלמידים, ביניהם כאלה שעברו הליכים קפדניים של תיקוף ושיפור המהימנות. מה הטעם אפוא ב"המצאת הגלגל" פעם נוספת? האם לא היה פשוט הרבה יותר לקחת אחד מאותם מכשירים ולהתאימו לשימושן של המורות ב"פרויקט פת"?

הניסיון שלנו בפעולה הנוכחית לימד שעצם המצאת ה"גלגל" עשויה לתרום לכך שחיבוריו ל"עגלת" ההוראה יהיו הדוקים יותר, והוא לא רק יסתובב על צירו, אלא גם יתרום להנעת העגלה במעלה ההר. לכן, לעמיתינו בבתי ספר אחרים איננו אומרים: "פיתחנו מכשיר; קחו אותו!", אלא אנו מציעים: "הגדירו לכם תחום העומד במרכז עבודתכם החינוכית ופתחו מכשיר להערכתו". לצמיחתו של מכשיר בעל אופי איכותני-תיאורי, ממציאות בית הספר ולהשתתפותן של המורות בעיצובו - תרומה חשובה לכך שמורות לא רק יבצעו הערכה, אלא גם יוכלו להשתמש בממצאיה כאמצעי לשיפור עבודתן.

יחד עם זאת, הניסיון הנוכחי לימד גם שכדי שמלאכת ההערכה תהפוך לחלק בלתי נפרד מעבודתה של מורה, צריכים להתקיים תנאים נוספים. המרכזי שבהם - הכרה אמיתית של מנהיגות בית הספר בחשיבותה של הערכה המשולבת בהוראה. כלומר, חשוב שהגדרת התפקידים בבית הספר תכלול ציפייה מהמורות לבסס את ההוראה על הערכת התלמידים בתחומים קוגניטיביים ואפקטיביים כאחד, ובאותה עת יועמדו לרשותן הסיוע והזמן הדרושים לשם מימוש הציפייה הזו.