

## "זה ילד של 75": כיצד מבנים פרחי הוראה את הידע שלהם על הערכה?

### 1. פתח דבר

ביום שלישי אחד אחר הצהריים, בסוף הקיץ, ישבתי בכיתה שבמכללה עם שלוש עשרה סטודנטיות צעירות שהכשירו עצמן להוראה בחטיבת הביניים ולמדו בקורס שלי "הערכה בהוראה". ביקשתי מהן להשוות בין הערכה מסכמת להערכה מעצבת. השיחה התנהלה בעצלתיים, מן הסתם בגלל עייפותן של הבנות, שבאו לשיעור אחרי יום ארוך של אימוני הוראה בבית הספר ולא ממש התעניינו בדיון שהיה בעל אופי טכני למדי. לפתע השתנתה האווירה באופן דרמטי. אחת הסטודנטיות, נקרא לה דורית,<sup>1</sup> הציעה שבביצוע הערכה מעצבת על המורה להשוות את הישגי ההווה של התלמיד לאלה של העבר, ולא להישגייהם של תלמידים אחרים. הסטודנטיות האחרות התנגדו בחריפות. תחילה אחת אחת, ולאחר מכן אחדות ביחד, הן צעקו לעבר דורית: "אי אפשר לשמור ילדים בבועה. הם צריכים לדעת את רמתם האמתית"; "המורה צריך להכין את התלמידים לחיים הקשים"; "בית הספר דורש שנסווה תלמידים אחד לשני"; "התלמידים בעצמם רוצים שישוו אותם". הטיעונים הושמעו מתוך שכנוע פנימי עמוק, אפילו בנימה של כעס. משגברו הצעקות, ולא היה אפשר עוד לשמוע דבר בתוך בליל הדברים, הציף אותי גל של מחשבות ורגשות: האוכל אי פעם לשנות את גישתם של הסטודנטים? איך עושים זאת? כלום בכלל מוצדק להעמיד לפני הסטודנטים גישות שונות כל כך מאלה שבהן הם באים?

כעבור שניות אחדות חזרתי אל השיחה והצטרפתי אל דורית שעדיין עמדה לבד, באומץ, מול חברותיה. אפיזודה זו וההתנסות במשך שנים אחדות בהוראת נושא ההערכה במכללה הביאו אותי לבצע מחקר פעולה אשר חלקים ממנו וממסקנותיו יתוארו להלן.

### 2. הרציונל שביסוד המחקר ומטרותיו

בשנות ה-90 של המאה ה-20 התבססה בקרב העוסקים בתחום החינוך וההוראה ההכרה שיש לשנות את הפרדיגמה של ההערכה השלטת בבתי הספר, בתקווה

ששינוי זה יגרום לשיפור ההוראה ועל ידי כך יתרום להעלאת רמתם של בוגרי מערכת החינוך. הנחה זו עמדה לנגד עיניי בבניית תכנית הלימודים של הקורס "הערכה בהוראה": ביסוד התכנית עמדה המטרה לטפח בסטודנטים גישה "אלטרנטיבית" להערכה ולציידם בכלים אשר יסייעו להם לבצע הערכה ברוח זו בכיתתם.

המושג "הערכה אלטרנטיבית" מבטא תפיסות רבות ומגוונות (Worthen, 1993; Herman et al., 1992; Haertel, 1992; Wiggins, 1989; 1993; Linn and Baker, 1996; Gipps, 1994; Torrance, 1995) אשר משותפת להן המגמה לרתום את ההערכה למען מימושן של מטרות ההוראה ברמת הפרט וברמת המערכת החינוכית הרחבה. כל זאת נעשה על ידי שילוב ההערכה בתהליך ההוראה והלמידה וביסוסה על פעילויות המזמנות חשיבה מסדר גבוה, מתוך מתן משוב מועיל לתלמידים ומתוך שיתופם, בצורה כזו או אחרת, בתהליך ההערכה עצמו. המונח 'הערכה אלטרנטיבית' בא להצביע על כך שהיא אמורה להחליף את ההערכה המסורתית, אשר ממוקדת בסיכום הישגיו של הלומד, בעיקר זכירת תכנים והבנה ברמה נמוכה, לצורך מתן חיזוקים ולצורך דיווח. הרצון להחליף את ההערכה המסורתית מתבסס על הכרה שהערכה מעין זו לא רק שאינה תורמת לתהליך הלימודי והחינוכי, אלא אפילו עלולה לחבל בו (Nisan, 1981; Crooks, 1988; Black and Wiliam, 1998).

הסטת מושא ההערכה מתוצאות הלמידה אל מהלכה מתבססת על תפיסה קונסטרוקטיביסטית של הלמידה, המדגישה את תהליך התפתחותם של המבנים הקוגניטיביים של הלומד, שלא כמו הביהייביורזם, הגורס כי הלמידה היא מערכת של תגובות התנהגותיות והשם לו למטרה לעצב את התנהגותם של הלומדים בעזרת מערכת חיזוקים (Brooks and Brooks, 1993; Fosnot, 1996).

חרף הבנת הקשר בין פרדיגמות הלמידה לתפיסות ההערכה המבוססות עליהן, לא הייתי מודעת באותם ימים להשתמעויות של ההבדל בין פרדיגמות הלמידה השונות לגבי הכשרת הסטודנטים בתחום ההערכה. תכנית הלימודים בקורס התבססה על ההנחה שאם הסטודנטים יבינו את מהות ההערכה האלטרנטיבית, ישתכנעו ביתרונותיה וידעו כיצד מבצעים אותה הלכה למעשה - הם יחליפו בהדרגה את גישתם המסורתית להערכה בגישה האלטרנטיבית. אך ככל שחלפו השנים כך התקשיתי יותר ויותר להתעלם מהסימנים שהעידו על כך שמשך "חיי המדף" של הנלמד בשיעורים היה רק כאורך השיעורים עצמם, ושלמעשה לא חל כל שינוי בתפיסותיהם של הלומדים, כל שכן בעשייתם בהוראה. סימני השאלה שהתעוררו במשך הזמן בנוגע לקורס לוו בתחושה שתשובות אפשריות לשאלות ודרכים לפתרון יש לחפש לא רק בין כותלי הכיתה שבמכללה עצמה, אלא גם בבתי הספר שבהם מתבצעת ההכשרה המעשית של הסטודנטים בהנחייתם של המדריכים הפדגוגיים. מטרתו של המחקר הייתה אפוא לסייע בהבנת המצב הנוכחי ובגיבוש דרכים לשינויו. לפיכך הוצבו ביסודו שתי שאלות:

1. מה לומדים הסטודנטים על הערכה במסגרת ההכשרה המעשית שלהם וכיצד הם לומדים זאת?

2. כיצד המורה להערכה והמדריכים הפדגוגיים יכולים לשתף פעולה בתהליך הבניית הידע של הסטודנטים על הערכה בכלל ועל הערכה "אלטרנטיבית" בפרט?

המאמר הנוכחי יתמקד בשאלה הראשונה ויסקם את תוצאות המחקר ואת מסקנותיו הנוגעות ללמידת הסטודנטים על הערכה במהלך ההכשרה המעשית בבית הספר.

### 3. שיטת המחקר - המתודולוגיה, דרכי איסוף הנתונים וניתוחם

תכלית המחקר - להבין בעיה ספציפית המעוגנת בפרקטיקה ולנסות לפתור אותה כדי לשפר את התפקוד המקצועי ("חכמת המעשה") מתוך פיתוח ידע תאורטי - "הזמינה" את ההליכה על פי מתודולוגיה של "מחקר פעולה" (Carr and Kemmis, 1986; Patton, 1990; Elliott, 1991; Cohen and Manion, 1994). יתר על כן, אפשר לומר שהיכרותי עם התפיסה של מחקר פעולה דרבנה אותי לגשת אל הבעיה באופן מחקרי. תחת הכותרת "מחקר פעולה" מתכנסים מודלים השונים זה מזה, בין השאר, בתפיסתם כלפי הדיאלקטיקה בין הפעולה והמחקר, באופן השיתופיות בין החוקר לנחקרים ובאופי ביטוייה של הרפלקסיביות בתהליך (צלרמאיר, 2001). משותפת לכולם מעגליות המשלבת באופן כזה או אחר איתור בעיה, פעולה ורפלקציה. יש המגדירים שלבי מחקר המובחנים זה מזה כרונולוגית, למשל אליוט (Elliott, 1991), המציע לצאת מרעיון ראשוני לשלב של "סיור לשם היכרות" (reconnaissance). הנתונים שיתקבלו משלב זה ישמשו בסיס להכנת תכנית פעולה. התכנית תופעל מתוך מעקב, ולבסוף תוערך ההשפעה שלה. הנתונים שיתקבלו משלב זה ישמשו בסיס לשיפור הרעיון הכללי, וחוזר חלילה, באופן ספירלי. בחרתי שלא ללכת על פי מודל זה, שבו שלבי מחקר מוגדרים, אלא לאמץ את תפיסתו של מקטגרט (McTaggart, 1994) הרואה במחקר פעולה "מערכת של מחויבויות" יותר משהוא רואה בו הליך. לטענתו, קורט לוינן עצמו (שלו מייחסים את העיצוב הראשוני של המתודולוגיה) השתמש במטפורה של ספירלה רק בגדר אמצעי להבחין את מחקר הפעולה ממחקר מסורתי-אמפירי וממחקר פרשני ולהדגיש את מאפייניו הייחודי - השינוי בפעולה הנובע מלמידה הדרגתית מתוך הניסיון. עיסוק בפְּזוּת של מחקר המתקיימות זו לצד זו, במקום בהליכה משלב לשלב, התאימה לאופי האקספּלורטיובי של המחקר: בגלל השאלות שעמדו ביסודו הוא לא התקיים בחדר הכיתה במכללה, המקום שבו מתבצעת בדרך כלל הפרקטיקה שלי, אלא בבית הספר שבו מתקיימים אימוני ההוראה.

בחרתי להצטרף למשך שנת לימודים אחת לאימוני ההוראה בבית הספר "הגליל", שבו התאמנו רוב הסטודנטים שלמדו בשנה הקודמת בקורס שלי על הערכה,

ולראות במסגרת זו "חקר מקרה". הנחתי שאימוני הוראה בבית ספר אחד מהווים מערכת תחומה, ומערכת זו תאפשר חשיפה של האינטראקציה בין גורמים משמעותיים שונים השותפים להבניית הידע של הסטודנטים ותסייע להפיק תיאור המדגים את המורכבות של הסיטואציה (Merriam, 1988) וכן את הדינמיקה של "דוגמה בשעת מעשה" (Macdonald and Walker, 1977) כפי שהם מצוטטים אצל (Bassey, 1999).

הנחה נוספת שעמדה ביסוד ההתמקדות בחקר של בית ספר כבחקר מקרה הייתה שהמידע שיופק ממנו יהיה בגדר "הכללות רכות" (fuzzy generalizations). אמנם הכללות כאלה מוגבלות ומסויגות מטבען (Bassey, 1999), אך המידע שיופק יוכל לעמוד לרשותם של חינוכאים המתפקדים בסיטואציות דומות אך בתנאים אחרים. אלה יוכלו ללמוד מהמקרה על דרך ההשוואה וההנגדה (Elliott, 1991) בזכות הניתוח, ההסבר, הפירוש והנימוק המתלווים אליו (שלא כתיאור גרידא האופייני להצגת אירועים והמשאיר אותם בגדר אנקדוטות בלבד) (Shulman, 1986).

אימוני ההוראה בבית הספר, ברוב מקצועות הלימוד, מתנהלים בשנת ההכשרה השנייה והשלישית, יומיים בשבוע, כדלקמן: הסטודנטים מקבלים על עצמם את ההוראה בכיתות מסוימות במקום מורים מן השורה, והמדריכה הדידקטית ממונה, גם בעיני בית הספר, על פעילותם. מודל זה מכונה בפי מכונניו "הכיתה העצמאית" (מרגלית ורון, 2000) אך אכנה אותו להלן "מודל העצמאות בכיתה", כדי להדגיש את מעמדם של הסטודנטים בו. כל סטודנט מלמד את שני מקצועות ההתמחות שלו (לא בהכרח באותה כיתה, ולעתים במחצית כיתה) ומתחלק בהוראה עם עמית אחד או יותר, על ידי כך שכל אחד מהסטודנטים מלמד יחידת לימוד מסוימת בנוכחות האחרים. המדריכה הדידקטית מלווה את ההוראה במפגשים אישיים וצפייה בחלק מהשיעורים וכן בסדנה דידקטית המשותפת לכל הסטודנטים המלמדים אותו תחום דעת המתקיימת בבית הספר אחת לשבוע במשך כשעה וחצי.

לקראת שנת הלימודים תשנ"ח הצעתי למדריכות הדידקטיות (בתמיכתה ובעידודה של מרכזת המסלול) שאצטרף לאימוני ההוראה ואהיה מלווה לצורך מתן סיוע בתחום ההערכה, כפי שיבקשו המדריכות והסטודנטים. המדריכות נענו להצעה.

על פי "הגדרת התפקיד" הזו עצם הכניסה שלי לבית הספר כבר הייתה בגדר "פעולה" שהתעצבה בהדרגה, תוך כדי חקירה. מיזוג זה בין הפעולה לחקירה בא לידי ביטוי בכך שלא עמדה בבסיס המחקר תכנית פעולה מוגדרת שהופעלה והוערכה. באופן מטפורי אפשר לדמות את הפעילות להליכה בעקבות הנר: העשייה נקבעה במידה רבה מתוך הצרכים המידיים והאפשרויות שזיהיתי במהלך פעילות. לפיכך אפשר לומר שהתהליך הרפלקטיבי שהיה מעורב בקבלת ההחלטות התבסס על מה שארו (Eraut, 1995) מכנה "פענוח מידי" ו"פירוש מהיר" ולא רק על "רפלקציה תוך כדי פעולה" (Schön, 1988). לטענתו של ארו, בעבודתו של המורה

פעולה עשויה להימשך לאורך זמן ולכן לא די למקם את הרפלקציה במהלך הפעולה או לאחר שהסתיימה, אלא יש לאפיין את משך הזמן העומד לרשותו של המורה לשם קבלת ההחלטות.

במהלך כל שנת הלימודים ישבתי בחדר שבו שהו הסטודנטים בין השיעורים, הצטרפתי לסדנאות דידקטיות על פי הזמנת המדריכות וצפיתי בשיעורים של הסטודנטים בכיתות (לא השתתפתי במפגשים האינדיבידואליים בין המדריכות והסטודנטים, ועל כן הנעשה במפגשים אלה לא היה מושא ישיר למחקר).

הנתונים נאספו בשיטות איכותניות (חוץ משני שאלונים שעליהם השיבו סטודנטים ותלמידים), כמפורט בלוח 1. את הפעולות הפורמליות של איסוף הנתונים ליווה רישום אינטנסיבי ביומן מחקר.

**לוח 1: איסוף נתונים: אינפורמנטים, מכשירים וזרכי רישום**  
(מספר הפריטים מכל סוג)

תלמידים	סטודנטים	מדריכים	אינפורמנטים / מכשירים
	9	12	ריאיון מובנה חלקית**
	34 פגישות ב-3 סדנאות		תצפית משתתפת בסדנאות דידקטיות**
46 תצפיות			תצפית לא-משתתפת בהוראה על ידי סטודנטים בכיתות*
		12 ישיבות	תצפית משתתפת בישיבות מדריכים*
	35		שאלון 'סגור'
43			שאלון 'פתוח'

\* רישום ידני \*\* הקלטה ושקלוט

תהליך ניתוח הנתונים כלל פעולות אינדוקטיביות לצד פעולות דדוקטיביות: מצד אחד שימשו הנתונים נקודת מוצא להמשגה ברוח הגישה של Grounded Theory (Strauss and Corbin, 1990), ומצד אחר ההסברים התאורטיים, אלה שהופקו מהנתונים ואלה שהסתמכו על ניסיון קודם, הנחו כיוונים לאיסוף של נתונים נוספים (Altrichter and Posch, 1989).

הנתונים נותחו מהפן התמטי ומהפן הדינמי. הניתוח התמטי בוצע על ידי הפקת קטגוריות מהראיונות (Huberman and Miles, 1994) ותיקופן על ידי "שילוש" (triangulation) עם נתונים שהופקו מכלי המחקר האחרים. ניתוח הדינמיקה התבסס על תמלילי הפגישות בסדנאות הדידקטיות ושימש בעיקר לניתוח ה"התערבות". על פי הבחנתו של סטייק (Stake, 1995), אפשר לאפיין את הסוג הראשון של הניתוח כצבירת דוגמאות לצורך יצירת מחלקות בעלות משמעות, ואילו את השני - כפרשנות ישירה של דוגמאות ספציפיות.

#### 4. ממצאים ודיון

כאמור, במאמר זה יתמקד הדיון בניתוח הדרך שבה לומדים הסטודנטים על הערכה, כלומר בפְּזָה של ההיכרות עם הבעיה ועם סיבותיה. תחילה תואר המציאות, על ידי סיכום תפיסותיהם של הסטודנטים על הערכה ומאפיינים עיקריים של ההערכה שהם מבצעים במהלך ההוראה שלהם, ואחר כך ינותחו שלושה תחומים של גורמים אשר נמצאו קשורים למציאות זו.

##### 4.1 מאפיינים עיקריים של ההערכה המבוצעת על ידי הסטודנטים ושל עמדותיהם בתחום זה

הגישות הרווחות בקרב הסטודנטים על טבעה של ההערכה והעשייה שלהם בתחום זה מעוגנות בתפיסה ביהייבויסטית של ההוראה והלמידה. ההנחה היא שעובדות נלמדות לפני פעולות קוגניטיביות מסדר גבוה יותר, ובכך מנומקת ההוראה כ"סיפור" (telling), כלומר, העברת ידע לתלמידים. ראייה זו משותפת לפרחי הוראה גם במקומות אחרים (Wilson, 1990) וכן למורים מן השורה ולחינוכאים אחרים (Shepard, 1991). בעיני הסטודנטים ההערכה היא בעיקר אמצעי להפיק ציונים הדרושים למערכת בית הספר לצורך דיווח במועדים שנקבעו מראש ולהניע את התלמידים, על ידי שכר ועונש, להשתתף בפעילויות הלימודיות. הם מניחים שהישגיהם של התלמידים תלויים בעיקר במוטיבציה שלהם להפעיל את ה"אינטליגנציה" שלהם (יכולת מולדת כללית) על ידי קשב בשיעורים, הכנת שיעורי בית ומטלות לימודיות אחרות. לפיכך ניכר שימוש נפוץ בהערכה לשם עידוד התלמידים לשתף פעולה ולשם ביסוס השליטה בכיתה. ההערכה היא מסכמת באופייה וממוקדת במידה רבה בחזרה על תכנים שנלמדו בכיתה או נקראו בספרים. אף על פי שהסטודנטים מנסחים במערכי השיעור שהם מכינים מטרות הוראה מגוונות, לרוב הם מתקשים לקשר בין מטרות ההוראה לבין ההערכה. הדבר מתבטא, בין השאר, בקושי להבין שהמטרה מגדירה שינוי מצופה בתלמידים ושתכלית ההערכה לספק מידע של ממש על התרחשותו של השינוי. ניכר קושי לתכנן פעולת הערכה שתסייע לעמוד על טיב השינוי שחל ולנתח את התנהגות התלמידים לנוכח הציפיות. ביצועי התלמידים נתפסים יותר כעדות להתנהגותם הלימודית (מאמץ, קשב וכד') ופחות כעדות לפעילותם הקוגניטיבית ולכישוריהם. לפיכך המשוב הניתן לתלמידים מורכב בעיקר מציון מספרי ומהערות כלליות,

הנושאות אופי של שבה או גנאי, על ההתנהגות הלימודית. מאחר שלהערכה אין מיועד תפקיד של עיצוב הלמידה, הסטודנטים "מתקנים" את טעויות התלמידים, אך ממעטים לרדת לשורשיהן או לתת לתלמידים משוב יעיל שעשוי להנחות את למידתם בעתיד. בהערכת פעולות מורכבות, כגון שאלות חשיבה במבחן (בהזדמנויות הנדירות שהן מופיעות) או עבודות, סטודנטים מתקשים לנסח קטגוריות הערכה משמעותיות, לנתח את תוצרי התלמידים ולהעריכם.

כך גם בזמן השיעור: סטודנטים צמודים למערך שהכינו ואינם מתייחסים לתוכנה של תשובת התלמידים אלא כאשר היא "נכונה", כלומר מתאימה לתשובה המצופה.

הסטודנטים ממוקדים בהזדמנויות הערכה (מבחן, עבודה, שיעורי בית, השתתפות בכיתה וכד') אך מתקשים להגדיר מושאי הערכה הבאים לידי ביטוי בהזדמנויות הללו (יכולת השוואה, רכישת מיומנויות מסוימות, התמדה בביצוע מטלה וכד').

אשר לשיטות הערכה הפורמלית - המבחן נחשב לכלי הערכה ה"אמתי", בעיקר כשהוא כולל שאלות המחייבות שחזור הנלמד בכיתה או הבנה ברמה נמוכה. עיקר תשומת לבם של הסטודנטים נתונה לציון הסופי ולמידת ה"צדק" שהוא מבטא.

הסטודנטים מרבים לציין שהם מבצעים "הערכה אלטרנטיבית" כאשר הם מטילים על התלמידים מטלות "יצירתיות", אינדיבידואליות או קבוצתיות, במהלך הלימוד או בעקבותיו. אך הם מייעדים פעולות אלה יותר לגיוון הלמידה ("פרפראות") ופחות רואים בהן הזדמנות ללמידה משמעותית, ולהערכה לא כל שכן. הם מתקשים להבין מה מוערך בפעולות אלה, מתקשים להבחין בין רמות שונות של ביצוע ואינם מאמינים כי אפשר וראוי לבסס עליהן את ציוני התלמידים.

המאפיינים שלעיל אינם ייחודיים לסטודנטים שהשתתפו במחקר. רבים מהם מופיעים גם בספרות המתארת את דרכי הערכה של מורים מן השורה (Black and William, 1998; Assessment Reform Group, 1999; Hills, 1991; Aschbacher, 1994). העובדה שכבר בשלב התחלתי זה פרחי הוראה מגלים גישה להערכה הדומה לזו של מורים ותיקים מחזקת את השאלה בדבר הגורמים המשפיעים על גישה זו.

#### **4.2 גורמים המשפיעים על גישתם של הסטודנטים להערכה**

המחקר מצביע על גורמים אחדים המשפיעים, באינטראקציה ביניהם, על תפיסותיהם של הסטודנטים ועל עשייתם בתחום הערכה, כפי שסוכם לעיל. אפשר לאגד גורמים אלה לשלושה תחומים: אופייה של הערכה שהסטודנטים נפגשים אותה במהלך אימוני ההוראה שלהם ובמהלך חייהם בכלל; המשאבים שהסטודנטים מביאים לאימוני ההוראה; האופן שבו הסטודנטים מבצעים את אימוני ההוראה שלהם.

### 4.2.1 מפגש עם מערכת חינוכית ששולטת בה גישה מסורתית להערכה

אף שאין הסטודנטים מקבלים שכר בעבור עבודתם בהוראה, בית הספר משמש להם במובנים רבים "מקום עבודה". עם זאת בית הספר משמש גם מקום אימון, מאחר שהמדריכים הדידקטיים מנחים את פעילותם של הסטודנטים ומתווכים במובן מסוים בינם לבין בית הספר. לפיכך אם נלך בעקבות הבחנתם של קנדי וקרברט (Candy and Crebert, 1991), נוכל לומר שבבית הספר הסטודנטים מתנסים בשני סוגים של למידה: למידה בלתי פורמלית, אקראית (הנחשבת ללמידה החשובה ביותר במקום העבודה) לצד למידה סתגלנית ("אופורטוניסטית") אשר מאפיינת את אימוני ההוראה. דרך זו של למידה נבדלת מלמידה פורמלית, מתוכננת, המאפיינת קורס מאורגן, בכך שהיא ניתנת באופן מקוטע ומוכתבת מתוך עקרונות של צורך ותועלת. בתחום ההערכה, כמו בתחומים האחרים, שתי דרכי הלמידה האלה, האקראית והסתגלנית, משולבות זו בזו בעבודתם של הסטודנטים בבית הספר - הן בפעילותם במסגרת הכיתה הן במפגש עם הסביבה הרחבה של בית הספר. בתחום ההערכה הדוק במיוחד הקשר של הסטודנטים עם הסביבה הרחבה של בית הספר, באמצעות הנחיות אדמיניסטרטיביות שהם מקבלים בכל מה שנוגע להערכה, למפגש עם המורים מן השורה ולתקשורת עם הורי התלמידים - ישירות או בתיווך של בעלי תפקידים בבית הספר. מטבע הדברים ניכרת השפעתו של הקשר עם מערכת בית הספר על הבניית "ידע ההערכה" של הסטודנטים. להלן נציג לדוגמה, מתוך כלל תחומי הקשר, את מפגשם של התלמידים עם הנחיות בית הספר ועם ישיבות ההערכה.

הסטודנטים, כמו כל המורים בבית הספר, מקיימים הערכה בכיתות על פי "לוח הבחינות" הקובע לכל כיתה באיזו דרך יוערכו הישגי התלמידים בכל מקצוע. בשני רבעונים, מתוך הארבעה שבשנת הלימודים, מוערכים ההישגים על ידי מבחן, ובשני הרבעונים הנותרים - בדרך אחרת כלשהי, על פי בחירת המורים. דרכי ההערכה שאינן מבחן מכונות "אלטרנטיביות", אף כי אין בהכרח דמיון בין לבין מה שמאפיין "הערכה אלטרנטיבית". לדוגמה: "לא מבחן" עשוי להיות בוחן, שהוא "מבחן קטן" מבחינת היקף החומר ואופי השאלות. הקביעה היא אדמיניסטרטיבית מטבעה, ואינה קשורה ללימוד בכיתה מבחינת התכנים, דרכי ההוראה וקצב הלימוד. מטרתו של "לוח הבחינות" היא לווסת את המעמסה המוטלת על התלמידים, ובמיוחד להימנע מביצוע מבחנים רבים מדי באותו רבעון. הנהגת הלוח מבטאת הנחה שמטרת ההערכה היא "להפיק ציונים" לקראת הדיווח בסוף הרבעון, ויש לדאוג לכך שצורך זה לא יטיל על התלמידים מעמסה כבדה מדי. אין פיקוח אדמיניסטרטיבי על ביצוע ההערכה על פי הלוח, אך התלמידים דואגים לכך שלא תהיה סטייה ממנו, ולמעשה לא נותרת בידי המורים אפשרות לבצע פעולות הערכה שלא לצורך הפקת הציונים המסכמים. הסטודנטים מקפידים לעמוד בלוח הבחינות ומאמצים גם את התפיסה העומדת מאחוריו. דוגמה לכך יכולים לשמש דבריה של לבנה, בריאיון שקיימתי אתה לקראת סיומה של שנת הלימודים:



לבנה: שאני אגיד לך שאני אוהבת מבחנים? אני עדיין לא אוהבת מבחנים, ואני חושבת שאני אף פעם לא אוהב אותם, למרות שאני חושבת שהם חיוניים... אני לא חושבת שהמערכת תוותר אי פעם על מבחנים. יש לך ארבעה הבעונים בשנת הלימודים. בשניים מהם יש מבחנים, בשניים - עבודות. לכי תילחמי במערכת ותסבירי למה את נותנת שוב עבודה במקום מבחן. אני מתכוונת... למה פתאום לשנות את הביורוקרטיה לגבי מבחנים? זאת בעיה.

יהודית: ובשנה הבאה ביסביון? [בית הספר שלבנה תלמד בו בשנה הבאה ותשמש בו מורה מן המניין במסגרת הסטז'ן] איך זה יהיה? יש שם איזה שהן הנחיות איך צריך לבצע הערכה? לפי מה קובעים שם את הציון? את יודעת?

לבנה: שם - דגל הציון. דגל המבחן. ממש פרופר. הכול זה מבחנים ובחנים, כמעט. אין כמעט עבודות.

יהודית: וזה... בית הספר מכתוב את זה?

לבנה: כן, ממה שהתרשמתי ושאלתי, המדיניות היא [של] מבחנים. שם החבר'ה, באיזה שהוא מקום, יותר קשים מאשר פה. [מבחנים נחוצים] כדי לחייב אותם לשבת וללמוד, כדי שמשוהו אולי ייכנס, אם ידקלמו אותו למבחן. [ההדגשה - במקור]

אף שלבנה עדיין אינה מכירה מקרוב את בית הספר שתלמד בו בשנה הבאה, היא מצפה, על בסיס שמועות ועל בסיס ניסיונה בבית הספר הנוכחי, שתהיה נהוגה בו גישה או אפילו אידאולוגיה ("דגל") מסורתית במה שקשור להערכה. לבנה מדברת במקביל בשתי רמות. מצד אחד היא מבטאת רתיעה רגשית ממבחנים (כלומדת!), אך מצד אחר היא רואה בהם אמצעי יעיל להניע תלמידים להשתתף בפעילות לימודית. לבנה מבטאת אמנם "כניעה" מוחלטת להנחיות האדמיניסטרטיביות של בית הספר, אך גם אמונה בכוחם של המבחנים לשמש אמצעי שליטה בתלמידים.

נקודת מפגש נוספת של הסטודנטים עם סביבת בית הספר היא ישיבות ההערכה, בהן הם משתתפים מתוקף היותם מורי הכיתה במקצועם, לצד מורים אחרים המלמדים באותה כיתה. הישיבות מתקיימות פעמים אחדות במשך שנת הלימודים ומשמשות לסטודנטים הזדמנות מרכזית לכניסה למערכת בית הספר, שכן בהן הם נפגשים עם מורים מן השורה ועם הנורמות הנהוגות בבית הספר באשר להוראה בכלל ולהערכה בפרט. ניכרת להן השפעה ניכרת על הסטודנטים, ואפשר להסביר אותה בכך ש"אנשים מסתגלים למסגרת הארגון בכך שהם עוברים חברות לנורמות הרווחות בו, וכך מפחיתים מתחושת אי הוודאות הנובעת מאי ידיעה כיצד להתנהג" (Braut, 1994, p. 30). דוגמה לכך אפשר לראות בסיפור של נירה בפגישת הסדנה הדידקטית על מה שהתרחש בישיבת ההערכה שהשתתפה בה.

נירה: קודם כול, היא [רכזת השכבה] התייחסה לכמה שליליים יש בכל כיתה. היא סימנה [ברשימות שלה] כמה שליליים יש. היא החליטה שחייב להיות בכל כיתה לפחות ארבעה שליליים. כל מורה שעמד... היה מורה אחד, מבוגר [ש]כל הכיתה שלו - נכשלים. אז הוא כבר גמר את הקריירה אצלה. נפח את נשמתו בהוראה. "נכשל, "נכשל", "נכשלי" - כולם אצלו נכשלים. התחילו לרדת עליו. בלה [הרכזת] התחילה לרדת עליו. [עד עכשיו] הכרתי את בלה שהיא מאוד עניינית. רצו ליפול גם עלינו [הסטודנטים] על זה שלא היו אצלנו שליליים, כי סיכמנו שאנחנו כותבים "אין ציון" ולא "שלילי". בסוף היו שם שליליים.

מדריכה: אז איזה ציונים מספריים נתתם במקום...?

נירה: 40. במקום "אין ציון". זה מה שהיא רצתה.

אחר כך סיכמה נירה את הרגשתה בישיבה:

נירה: זה עשה הרגשה טובה, סך הכול, שהרגשנו שאנחנו בעניינים, שאנחנו יכולים לתרום מהידע שלנו. שאלו אותנו: איך הוא [התלמיד] בשיעורים? הרגשנו כמו חלק מהעניינים. זה לא כמו בישיבה הראשונה שישבנו, ככה, די בצד, ונתנו להם לתפקד. יכולנו להביע דעה, להגיז. גם אם [מורים] באו ואמרו ש[תלמיד] לא בסדר, אמרנו: רגע, אצלנו הוא דווקא כן בסדר.

בישיבת המורים פגשה נירה בעמדת בית הספר, כפי שייצגה אותה רכזת השכבה, ועל פיה אין לקבל סטייה מהערכה מיוחסת לנורמה (המספקת "עקומה נורמלית" של ציונים) בין על ידי מתן ציוני "נכשל" רבים ובין על ידי הימנעות מלתת ציון זה בכלל. הערכה מיוחסת לקריטריון לא הופיעה בדיון כלל, שכן לא נדונו כלל המדדים שעליהם התבססו הציונים ומידת תקפותם. נירה משתמשת בביטויים חריפים מאוד בתיאור התגובה ש"זכה" לה המורה שסטה מהמקובל, ובכך מספקת הסבר לכך שהיא ועמיתיה הסטודנטים נענו לדרישה לתת ציון "נכשל" גם כאשר רצו להימנע מכך. אך מעבר ל"קבלת הדין" ניכר בדבריה של נירה הרצון להיכנס לקהילת המורים ולקבל בה מעמד שווה לזה של הוותיקים. מוטיבציה כזו עשויה לקדם את אימוצן של עמדות ודרכי פעולה הרווחות בקרב המורים (Gomez, 2000) גם אם הן עומדות בסתירה למה שנתפס בהקשר הלימודי-עיוני "נכון" ו"מקצועני". ההתנסות בישיבות המורים עשויה להוביל את הסטודנטים ללמידה אקראית משמעותית על הערכה, בגלל החידוש וההפתעה שבה (Smylie, 1995). הסטודנטים נכנסים כאן לראשונה אל "אחורי הקלעים" של ההערכה, כאשר הם עדים לתהליך קביעת הציונים, בשונה ממה שהורגלו בו כשהיו תלמידי בית ספר - קבלת הציון הסופי בלבד.

מתגובותיה של נירה כאן, כמו מתגובותיהם של סטודנטים בהזדמנויות אחרות, אפשר ללמוד שלגישה המסורתית להערכה, כפי שמתבטאת בישיבות המורים, יש השפעה רבה על תפיסותיהם של הסטודנטים, אולי משום שלא נלווית לה רפלקציה ביקורתית משמעותית היורדת לעומקן של ההנחות שיכלו לקדם עיצוב מחודש של הסיטואציה על ידי הסטודנטים (Argryis and Schon, 1974) כפי שצוטטו אצל (Smylie, 1995).

למדריכים אפשרות מוגבלת לאזן את השפעת בית הספר, בין השאר בגלל מעמד המורכב בסיטואציה של אימוני ההוראה. מצד אחד הם "שותפים" להוראה, בתוקף היותם אחראים כלפי בית הספר לתקינות פעילותם של הסטודנטים בכיתה, ובכלל זה במה שקשור להערכה, ולפיכך הם רואים לעצמם חובה להנחות את הסטודנטים למלא אחר הנחיות בית הספר. מצד אחר, המדריכים גם ממלאים תפקיד בסוציאליזציה של הסטודנטים אל מקצוע ההוראה ואל קהיליית המורים, ולפיכך הם פועלים לסייע לסטודנטים להסתגל למערכת שבה הם מתפקדים. תמונה זו עולה בקנה אחד עם טענתם של דארט ודרייק (Dart and Drake, 1993) הגורסים שאימוני ההוראה בבית הספר מגבירים את השמרנות של העשייה החינוכית בגלל תהליך הסוציאליזציה למערכת הקיימת שהסטודנטים עוברים במהלכם.

למפגש של הסטודנטים עם התפיסה המסורתית של בית הספר כלפי ההערכה השפעה רבה על הבניית ידע ההערכה שלהם, מאחר שהוא נופל על "קרקע פורייה" של התפיסות הדומות שהם מביאים מניסיונם בהיותם לומדים, הן בהווה (במכללה) הן בעבר (בבית הספר).

במהלך ההוראה שלי בקורס "הערכה בהוראה" חוזרת שוב ושוב אותה תופעה: בערך בשליש האחרון של הקורס, כאשר הסטודנטים מבינים (במידה כזו או אחרת) את הרעיון העומד ביסודו, ולפיו ההערכה אמורה לשרת את הלמידה, אחדים מהם מתחילים להשמיע טענות בדבר הניגוד בין עקרונות הנלמדים בקורס לבין האופן שבו הם עצמם מוערכים במכללה, במיוחד בחוגים הדיסציפלינריים.

בעקבות זאת ביקשתי מתלמידים שהשתתפו בשני מחזורים של הקורס (בסך הכול 35 סטודנטים, בכללם אלה שנצפו באימוני ההוראה) להשיב על שאלון שבו, בין השאר, 8 היגדים הנוגעים להתייחסות להערכה כאמצעי ללמידה. המשיבים התבקשו לציין באיזה חלק מהקורסים - כולם, חלקם, מיעוטם או אף לא אחד מהם - נקטו המרצים כל אחת מהפעולות. בלוח 2 מצוינים אחוזי המשיבים שציינו שהפעולה בוצעה בקורסים מעטים או שלא בוצעה אף באחד מהקורסים שהשתתפו בהם.

**לוח 2: מאפיינים נדירים של פעולות הערכה שבוצעו בקורסים במכללה**  
 (אחוז הסטודנטים שציינו כי הפעולה בוצעה בקורסים מעטים  
 או אף לא באחד מהקורסים. N = 35)

הפעולה	בוצעה בקורסים מעטים או אף לא באחד מהקורסים
התלמידים בקורס השתתפו בקביעת המדדים להערכה.	97
תלמידים העריכו מטלות שביצעו תלמידים אחרים בקורס.	97
המורה שוחח/ה אתי במהלך הקורס על הדרכים שבהם אני יכול/ה להתקדם.	100
לפני ביצוע מטלה להערכה תרגלנו בכיתה ביצוע טוב של המטלה.	100
המורה שוחח/ה אתי בסוף הקורס על נקודות חוזק וחולשה שעלו בעבודה או במבחן שכתבתי.	97
בסוף הקורס קיבלתי הערות בכתב על המטלה שביצעתי.	78
דנו בכיתה על נקודות חוזק וחולשה שעלו במטלה שביצעו תלמידי הקורס.	91
השתתפתי בקביעת הציון שלי בקורס.	100

מהנתונים שבלוח עולה שהסטודנטים מיעטו לחוות במהלך לימודיהם הערכה שהיא מיוחסת קריטריון או מיוחסת ללומד (איפסטיבית) ולחזות בהדגמות של שימוש בהערכה לצורך קידום הלמידה. שלושה רבעים מהמשיבים לא קיבלו בדרך כלל אפילו הערות בכתב על המטלה שביצעו. אף שהסטודנטים שענו על השאלון התמחו במגוון תחומי דעת (במדעי הרוח והחברה), וכלל התשובות שניתנו נוגעות מן הסתם למספר לא קטן של קורסים, אין לראות בהכרח בנתונים שלעיל ייצוג תקף של המציאות הכללית במכללה. עם זאת, סביר שהם מבטאים נאמנה את חוויות ההערכה של הסטודנטים הלומדים במכללה. הנתונים מקבלים חיזוק גם מהתבטאויות של הסטודנטים בהזדמנויות אחדות, כמו זו של דנה, למשל:

דנה: אורה [חברה ללימודים] ואני כתבנו ביחד עבודה, למרות שהגשנו אותה בנפרד. לא היו הבדלים בין שני הנוסחים. היא קיבלה 90 ואני - 80. שאלתי את המורה: "איך זה יכול להיות? הרי העבודות זהות". הוא ענה לי: "אולי קראתי את העבודה שלך כשהייתי עייף". אז הוא הוסיף לי 5 נקודות.

למרות הגישה הביקורתית לדרך שבה הם מוערכים במכללה, סטודנטים מכירים בהשפעה של ההתנסות הזו על מעשיהם שלהם. פולה ניסחה זאת במפורש באחת מהשיחות שקיימו בסדנה הדידקטית על דרכי ההערכה:

פולה: יש לי רק את הדוגמה של המורים במכללה, כי לא ראיתי דברים אחרים. אלה הדברים היחידים שאני רואה. בהוראה שלי ובהוראה של חברות אחרות, אני רואה דברים דומים לאלה שעושים מורים במכללה. הכול אותו הדבר. אני לא רואה משהו אחר.

פולה כוללת את ההערכה בהוראה, ומדגישה את הקשר בין מה שהיא רואה לבין מה שהיא עושה. במסגרת מודל האימון של "עצמאות בכיתה" (המתואר בסעיף 3) היא רואה את ההוראה של חברותיה הסטודנטיות ולא את זו של מורה מנוסה. המורים הוותיקים שהיא רואה הם המורים במכללה, שכאמור מבצעים הערכה מסכמת, כמותית, שלא רק שאינה מנוצלת ללמידה, אלא גם לא תמיד עומדת באמות מידה הנדרשות מהערכה מסוג זה. במציאות זו תכנית ההכשרה להוראה של פולה ועמיתיה הסטודנטים מכילה מסרים סותרים על מה שמצופה מאיש המעשה המקצוען. מצד אחד הסטודנטים נפגשים עם תכנית הלימודים הרשמית, כלומר עם העקרונות הנלמדים בקורס להערכה, ומצד אחר הם נפגשים, בה בעת, עם תכנית "סמויה" המתבטאת בהתייחסות אליהם כלומדים (McCarthy, 1986; Ginsburg and Clift, 1990). במקרה של ההערכה שתי התכנית אינן עולות בקנה אחד.

זאת ועוד, השפעתו של תהליך הסוציאליזציה אל תוך "עולם" ההערכה המסורתית שעוברים הסטודנטים באימוני ההוראה ובהיותם לומדים במכללה מחוזקת על ידי העובדה שהם ממשיכים תהליך של סוציאליזציה לאותה תרבות הערכה שאליה הם נטמעו בבית הספר (Gomez, 2000). הסטודנטים הזכירו את ההערכה שחוו בבית הספר, לעתים בביקורתיות ומתוך הדגשת רצונם לנהוג שלא כמוריהם:

יוסי: בבית הספר שלנו היו מבחנים ועבודות. יכולת לא ללמוד כל השנה, ובכל זאת - אם התכוננת טוב למבחן והצלחת בו, זה יהיה הציון הסופי שלך. כל אחד רואה את עצמו כמורה יותר טוב מהמורים שלו. לי לא אמרו ממה היה מורכב הציון שלי. רק קיבלתי ציון וזהו. אני אומר לתלמידים שלי ממה מורכב הציון שלהם.

גם עדה השוותה את פעולתה בהווה, בהיותה מורה, עם ניסיונה כשהייתה תלמידה:

עדה: היו אצלנו עבודות ומבחנים, וליד כל שאלה כתבו את הנקודות שלה. יכולנו לערער על הציון. אני לא חושבת שהם קיימו שיעורים שבהם החזירו מבחנים והסבירו מה התשובות הנכונות, כמו שאנחנו עושים.

אף כי הסטודנטים עצמם מזהים "התקדמות" במה שהם עושים, יחסית לאופן שבו התבצעה ההערכה בבית ספרם, מדריכים דידקטיים זווקא מזהים בפרקטיקה הנוכחית של הסטודנטים את עקבות חוויותיהם בבית הספר, כפי שעולה מדברי שתיים מהן:

אורנה: הם באים עם מה שעשו להם [בבית הספר] ועושים אותו דבר לתלמידים שלהם. הם רואים את המורה רק כמי שנותן ציונים לתלמידים ומפעיל כוח.

תרצה: כשאני רואה איך הם מחזירים מבחנים לתלמידים, ברור לי שהם ראו אותו הדבר בבית הספר שלהם. כל אחד מתנהג בכיתה קודם כול לפי מה שלימדו אותו.

תפיסות הסטודנטים על הערכה, הנובעות מניסיונם כשהיו תלמידי בית ספר, הן תפיסות תיאוריות, במובן זה שמקורן בתצפית אישית, ישירה. לכן הן חסינות כנגד שינוי (Block and Hazelip, 1995). תפיסות אלה מחוזקות על ידי סוכני החברות הנוכחיים - צוות בית הספר שאימוני ההוראה מתקיימים בו, המדריכים הדידקטיים ומורי תחום הדעת במכללה - המכוונים כלפי אוריינטציה מסורתית להערכה, כפי שהוצג לעיל. "קואליציית כוחות" זו עשויה להסביר מדוע רעיונות על הערכה אלטרנטיבית שהוצעו בקורס להערכה "התנדפו" עוד לפני שהסטודנטים יצאו מחדר הלימוד. עם זאת, נראה שפנים נוספים של אימוני ההוראה משחקים תפקיד, במשולב עם גורם זה, בהבניית הידע של הסטודנטים על הערכה, כפי שיידון בהמשך.

#### 4.2.2 חסרים של הסטודנטים בתחום הדעת ובאוריינטציה ללמידה

סטודנטים באים לאימוני הוראה מצוידים בידע תוכן פדגוגי מצומצם, דבר המובן מאליו, מאחר שמטרתם של אימוני ההוראה לסייע להם לפתח ידע זה. אך נוסף על כך, הסטודנטים חסרים בבואם להוראה גם ידע תוכן מספיק, קרי: ידע של עובדות ומושגים בתחום הדעת הספציפי שעליהם ללמד, והבנה של המבנה הסובסטנטיבי והסינטקטי שלו. ידע זה הוא רכיב מרכזי בבסיס הידע של ההוראה, שכן תחום הדעת הוא מכשיר אוניברסלי להוראה, במיוחד בבית הספר העל-יסודי (Shulman, 1987).

סטודנטים רואים את מקורותיו של החסר בתחום הדעת גם בלימודים בבית הספר וגם בלימודים במכללה. לדוגמה, סטודנטית תיארה את לימודי הספרות בבית ספרה כך:

מלי: המורה נכנסה לכיתה והכתיבה לנו את החומר, מהתחלת השיעור עד הסוף. לדוגמה, אנחנו קוראים שיר... ואז [המורה אומרת:]"השיר אומר טה-טה-טה-טה-טה-טה". ככה זה היה שלוש שנים.

נראה שהלימודים בחוגים הדיסציפלינריים במכללה אינם ממלאים את החסר, אולי מפני שהנושאים הנלמדים בהם אינם נקבעים על פי הנושאים שהסטודנטים עתידים ללמד בבית הספר:

לבנה: אחת התלונות העיקריות שלנו היא שהמכללה לא מלמדת אותנו את מה שאנחנו צריכים ללמד. אם המכללה מתכוונת להכשיר מורים, צריך קודם כול ללמד את החומר שמלמדים בכיתות, ורק אחר כך - נושאים אחרים.

אמנם המדריכות הדידקטיות מקדישות זמן ומאמץ ללמד את הסטודנטים את תחום הדעת שהם עומדים ללמד (כפי שיתואר בהמשך), אך אין בכך כדי להשלים את החסר וסטודנטים מגיעים לכיתה וברשותם ידע חסר, שלעתים אינו עולה על היכרות שטחית עם התוכן שהם אמורים ללמד.

לדבר תוצאות אחדות הרלבנטיות לתחום ההערכה. ראשית, מתערער ביטחונם העצמי של הסטודנטים בכיתה, הנמוך בלאו הכי לנוכח הצורך לתפקד בסיטואציה החדשה והמורכבת של העמידה מול התלמידים:

טלי: כשאניב [תלמיד בכיתה] שאל על הים במפה, אמרתי: "כן, כן". לא ידעתי על מה הוא מדבר. אני לא מצליחה להסתדר עם מפות. לפני השיעור שבו הייתה מפה, ביקשתי משאול [סטודנט שותף להוראה] "אם תלמיד ישאל משהו שנוגע למפה, אל תחכה שאני אסתכל עליך. תענה מיד." אני לא יודעת איך להתגבר על זה. אני בהיסטוריה. אפילו כשאני מסתכלת על המפה לפני השיעור - אני אבודה.

הרצון להימנע ככל האפשר מהפתעות בכיתה מחזק את תלותם של הסטודנטים במערך השיעור המפורט שבידם, והם נמנעים מ"ללכת" עם תשובות התלמידים באופן שעשוי לספק להם הערכה מעצבת במהלך השיעור. זאת ועוד: התלמידים עצמם מזהים לעתים את העדר השליטה בתחום הדעת, דבר שמגביר את הפרות המשמעת מצדם. שימוש בהערכה, כמו למשל, ביצוע "בוחר פתע" או איום בהורדת ציון, נראה לסטודנטים כלי יעיל לטיפול בבעיות המשמעת.

כמובן, ל"חללים" בידע השפעה גם על האופן שבו הסטודנטים מעבדים את הנושאים להוראה ועל נטייתם להישאר ברמה של "העברת התוכן". לפיכך גם פעולות ההערכה מצטמצמות לרמה זו הן מבחינת שיטות ההערכה הן מבחינת הרמה הקוגניטיבית המוערכת באמצעותן.

כאמור, המדריכים נאלצים להעמיד את השלמת החסר בתחום הדעת בראש סדר העדיפויות של אימוני ההוראה, וזמן ניכר מהלימודים בסדנה הדידקטית וגם מההדרכה האישית מוקדשים להכנת הסטודנטים לשיעור במה שנוגע לתחום הדעת. הדברים שלהלן, מפיהן של מדריכות (דברים שחזרו שוב ושוב הן במסגרת המחקר הן מעבר לו) מעידים על מרכזיותו של העיסוק בתחום הדעת באימוני ההוראה ועל הסיבות לו:

חניתה: הקדשתי השנה המון זמן ללמד ולהסביר את החומר לסטודנטים. זה בגלל שהנושאים לשנה הזאת בתכנית הלימודים היו קשים. אני מניחה שהסטודנטים הפיקו מזה תועלת, אבל בגלל זה נאלצתי לוותר על הרבה נושאים אחרים שהתכוונתי לעסוק בהם.

נועה: במכללה מניחים שאפשר לקחת כמובן מאליו את ההבנה של הסטודנטים בתחום הדעת. אימוני ההוראה בנויים על התפיסה הזאת. אבל מה אם הוא לא מבין? הרי אי אפשר לבנות על משהו שלא קיים. מה אם הוא מלמד שטויות? אני רואה את חובתי כמי שאחראית גם כלפי התלמידים של בית הספר, לא רק כלפי הסטודנטים, למרות שהמשכורת שלי משולמת על ידי המכללה ולא על ידי בית הספר. לכן אני צריכה להיות בטוחה שהם לא יגידו שטויות. כל הדברים האלה לוקחים המון זמן. אני לא מצליחה לעשות שום דבר בשעה וחצי בשבוע.

העיסוק האינטנסיבי בלימוד תחום הדעת דוחק הצדה עיסוק בנושאים אחרים, וביניהם נושא ההערכה. אך במהלך המחקר בלט חסר נוסף שהסטודנטים באים אתו לאימוני ההוראה, נוסף על החסר בידע תחום הדעת - נטיית למידה חיצונית.

סטודנטים גילו בסיטואציות מסוימות נטיית למידה חיצונית (External Learning Orientation) שהתבטאה בחיפוש אחר הנחיה "מבחוץ" כיצד לנהוג. קורת'ייגן ווובלס (Korthagen and Wubbles, 1995) מבחינים בין אנשי מעשה המונעים מתוך נטייה זו ובין בעלי נטיית למידה פנימית (Internal Oriented Practitioners): האחרונים מבקשים לנצל ידע וערכים עצמיים כדי להבנות בעצמם בעיות והתנסויות. גם אם נקבע כי הנטייה הלימודית מפוזרת ברצף, ולא מחולקת בדיכוטומיה, אפשר למקם את רוב הסטודנטים שנצפו במחקר קרוב לקצה של הנטייה החיצונית. התלות בגורמים חיצוניים באה לידי ביטוי בשני מישורים. המישור הראשון הוא ברצון התדיר לקבל הנחיה מפורטת מבעל סמכות (בעיקר המדריכות הדידקטיות) כיצד לנהוג. לשם הדגמה, להלן אפיזודה קטנה שאירעה בסדנה הדידקטית בשעה שחלה סטייה קלה ממהלך השיחה שבה נדון מערך שיעור, והשיחה נסבה על דיון בנושא עקרוני כלשהו בהערכה:

לילי: [בנימה מתחננת] בואו נתקדם.

יהודית: רק רגע, רק רגע, אנחנו מתקדמים.

מדריכה: לא, לא. זאת היא ההתקדמות, לילי.

לילי: אבל אחר כך אני הולכת הביתה, ולא יודעת מה לעשות.

במעין "מעגל קסמים" ההנחיה המפורטת הניתנת לסטודנטים, גם בעידודם, עשויה להפחית את הביטחון העצמי של הסטודנטים ובכך להגביר את האוריינטציה החיצונית שלהם ללמידה - את תלותם בהכוונת המדריכים.



המישור השני שבו באה לידי ביטוי הנטייה הלימודית החיצונית של הסטודנטים הוא הקושי לבצע הערכה עצמית ותלות בהערכה על ידי אחרים, כפי שאמרו שתיים מהסטודנטיות למדריכה שלהן:

עדנה: אני בקושי יודעת איך להעריך את התלמידים שלי, ואת מבקשת ממני להעריך את עצמי? זה באמת מאוד קשה.

רונית: עדיין קשה לי לבצע רפלקציה ולהתייחס לעצמי באופן אובייקטיבי. בגלל זה כל כך חשובות לי ההערות שאת והחברות שלי נותנות לי.

בעקבות בנגטסון (Bengtsson, 1995) אפשר לשער שהקושי של הסטודנטים לראות את עצמם ממרחק מועצם על ידי שקיעתם במציאות המורכבת והתובענית של בית הספר, שכן שקיעה זו מקשה עליהם להפריד בין רכיבי המציאות הזו ולפתח מודעות לעצמם כסובייקטים.

לתלות במקור הערכה חיצוני מתלווה תפיסת ההערכה כמערכת של חיזוקים. לפיכך סטודנטים נמנעים מלספק לעמיתיהם משוב מועיל על ביצועיהם בכיתה או בסדנה הדידקטית, כדי שלא לפגוע בהם, כפי שהם עצמם מסבירים זאת:

פולה: אנחנו בדרך כלל מאוד מפרגנות אחת לשנייה, ולכן קשה להעביר ביקורת אחת על השנייה. אנחנו יכולות רק להגיד: "השיעור עבר בסדר והתלמידים הקשיבו".

עדה: את יכולה לתאר לעצמך שאני אהיה מסוגלת להגיד בנוכחותה של המדריכה שהשיעור של לילי היה איום?

"הדרכת עמיתים" המערבת נכונות להתנסות משותפת ומתן משוב הדדי עשויה לשמש הזדמנות חשובה לשימוש בידע חדש ועל ידי כך - לפיתוחו (Joyce and Showers, 1988). אך בשל ההיזקקות לסמכותה של המדריכה נפגמת יכולתם של הסטודנטים לתרום להתפתחותן של סיטואציות כאלה ולנצלן.

אפשר לסכם את הדברים שלעיל ולומר שהחסרים של הסטודנטים מעכבים את האפשרות לפתח במהלך אימוני ההוראה גישה "אלטרנטיבית" להערכה, גם מפני שעל המדריכים למקד את הדרכתם בביצוע קצר הטווח של הסטודנטים בכיתות (כדי להשלים את החללים בידע של תחום הדעת וכדי למלא את משאלתם של הסטודנטים לקבל הנחיות מפורטות לביצוע) וגם בגלל הקושי של הסטודנטים לראות בהערכה מכשיר יעיל ללמידתם שלהם. אך ההתכוונות לביצוע בטווח הקצר על חשבון למידה ארוכת טווח של הסטודנטים מושפעת גם מהמודל של אימוני ההוראה, כפי שיידון להלן.

### 4.2.3 המודל של אימוני ההוראה - "עצמאות בכיתה"

מודל "העצמאות בכיתה" מבוסס על הנחה שההוראה נלמדת באופן הטוב ביותר כאשר היא מבוצעת "בתנאי אמת", כלומר מתוך התמודדות עם מלוא המורכבות של סיטואציית ההוראה. להנחה זו נוספת ההכרה שעבודה לצד מורים-מאמנים לא תמיד מועילה, מאחר שלעתים אין הם משמשים דוגמה להוראה טובה (מרגלית ורון, 2000). הסטודנטים "נזרקים אל המים העמוקים", מאחר שכבר מן ההתחלה הם מופקדים (אמנם במשותף עם עמיתיהם) על הוראת המקצוע בכיתה, במקום להיות שוליות לצד מורים ותיקים.

במושגיה של לייב (Lave, 1991) הסטודנטים, שהם "פנים חדשות" (newcomers) בקהיליית ההוראה, אינם נכנסים אליה בהדרגה, כנדרש בתהליך סוציאליזציה יעיל. עליהם לנהוג כ"וותיקים" (old-timers) כעבור זמן קצר מכניסתם לבית הספר, אף שאינם מצוידים בידע הפרקטי הדרוש. לפיכך הלם המפגש עם השדה החינוכי, האופייני למורים-טירונים שזה עתה סיימו את הכשרתם (Fullan, 1991) לא נחסך, אלא להפך, הוא מועבר אל שלב מוקדם יותר בהתפתחות המקצועית של המורים, שלב שבו הם עוד פחות מוכנים להתמודדות עם השדה. מציאות זו מעכבת את התפתחותם של הסטודנטים בהוראה בכלל ובתחום ההערכה - בפרט. קול (Cole, 1997) מסבירה כיצד גורמים אחדים בבית הספר מעכבים את למידתם של מורים מהניסיון. המחקר הנוכחי מצביע על כך שגורמים דומים משפיעים, אפילו ביתר שאת, על הסטודנטים. הם חשים חרדה, כמו מורים מנוסים, בהיווכחם בפער בין הדימוי שיש להם על ההוראה לבין יכולתם לממש דימוי זה בעבודתם היומיומית. אך חרדתם של הסטודנטים גדלה ככל שקטנה שליטתם בתחום הדעת ובידע התוכן הפדגוגי. העובדה שהביצוע שלהם, שהם תופסים כחסר, מוערך על ידי המדריכות, מוסיפה עוד על חרדתם.

זאת ועוד: מודל "העצמאות בכיתה" יוצר מצב שבו המדריכות הפדגוגיות רואות עצמן (וגם נתפסות בראיית בית הספר) אחראיות להוראה בכיתה, אך עליהן לממש אחריות זו באמצעות סטודנטים החסרים את הכלים הדרושים לכך. אפשר לדמות את המטלה שהמדריכות עומדות לפניה להוראת נהיגה אגב נסיעה בכביש מהיר. כשם שיש לשער שבסיטואציה כזו המורה לנהיגה תרבה ללחוץ על דוושת הבלם ולהחזיק את ההגה שבידי המתלמד, כדי לשמור שלא יסטה, כך המדריכות הדידקטיות מעמיקות את המעורבות בעשייתם של הסטודנטים. מעורבות זו רבה במיוחד במה שקשור לפעילות בתחום ההערכה, מאחר שלפעילות זו משמעות מיוחדת בעיני התלמידים והיא "שקופה" ופתוחה לביקורתיות חיצונית, של מחנכת הכיתה, ההנהלה וההורים. מדריכה סיפרה על תהליך הכנת המבחן:

מדריכה: אני מדריכה גרועה מאוד [צוחקת]. אני בכלל לא נותנת להם לעשות את זה בעצמם... אני מאוד חוששת מהטעויות שלהם בתוכן של המבחן, ובניסוח של השאלות. אני הולכת אתם צעד אחרי צעד בכתיבת המבחן,

אפילו אם הם בשנה ג'. הם מגישים לי הצעה, ואני בודקת אותה בזכוכית מגדלת ומשנה אותה לגמרי. אני באמת מוצאת המון שגיאות בתוכן ובניסוח השאלות.

מהדברים עולה הכורח שחשה המדריכה להתערב בעשייתם של הסטודנטים, אף שהיא חשה שמעורבות זו אינה עולה בקנה אחד עם מה שמקובל לראות בו הדרכה "טובה". אם בהכנת המבחן כך, במתן ציונים וכתובת הערות מסכמות לתלמידים - קל וחומר.

מעורבותן של המדריכות בעשייה מוגברת עקב לחץ הזמן שמקורו בצורך לעמוד בלוח הזמנים של בית הספר המכתיב מועדים של ביצוע פעולות ההערכה, מסירת ציונים ודיווח להורים. עשייה זו נעשית בעיקר על פי התפיסה המסורתית כלפי ההערכה, לא רק מאחר שזו התפיסה הנוהגת כיום בבית הספר, אלא גם מפני שהמדריכות הדידקטיות עבדו בהוראה שנים לא מעטות, ועתה, בלחץ הצורך למלא את תפקיד ההוראה באמצעות הסטודנטים, סביר שיגייסו דפוסים שהתגבשו אצלן בעבר. ההיצמדות לתבניות המוכרות עשויה להיות מחוזקת על ידי העובדה שלמדריכות, שלא הוכשרו הכשרה מסודרת להדרכה, לא הייתה הזדמנות להתנסות בתהליך מודע של כניסה להקשר של הכשרת המורים, שאינו זהה לזה של ההוראה בבית ספר (Orland, 2001).

כל אלה עשויים להסביר את המציאות שבה אימוני ההוראה מתמקדים יותר בהתכוננות לעשייה בטווח הקצר (העוסקת במה שיקרה "מחר"), ואילו הלמידה לטווח ארוך, המחייבת שהות לנתח את מה שכבר קרה, נדחקת לעדיפות שנייה. כך קורה שהסטודנטים עוסקים בביצוע הערכה מסורתית, בלי שפעילות זו מלווה בתהליכים רפלקסיביים. התנסות כזו עלולה לגרום לכך שהעמדות ודרכי הפעולה הנוכחיות של הסטודנטים יהפכו עם השנים לשגרה נוקשה (Eraut, 1994), וגם התנסויות חדשות לא יובילו אלא ל"תוצאות חסרות למידה" (Smylie, 1995), אם לא תלווה אליהן פעילות רפלקסיבית. שינוי במבנה הידע של הסטודנטים במה שנוגע להערכה (והוראה בכלל) מחייב פעילות שתסייע להם לחשוף את האמונות שלהם (Strauss, 1993; Pryor and Torrance, 1999), והלחץ שיוצר מודל היעצמות בכיתה" אינו מאפשר, לא למדריכים ולא לסטודנטים, להתפנות נפשית ומעשית לפעילות מעין זו.

הנה כי כן, המחקר מצביע על שלוש קבוצות של גורמים - תפיסת ההערכה שהסטודנטים פוגשים בה במערכת החינוך, החסרים שהם מביאים אתם לאימוני ההוראה והמודל שעל פיו מתנהלים אימונים אלה - הפועלים כמכפלה, באופן שמעכב אפשרות לשנות את תפיסתם של הסטודנטים כך שיאמצו גישה אלטרנטיבית להערכה.

## 5. מסקנות: ומכאן, לאן?

לנוכח כל המתואר לעיל עולות שאלות אחדות בדבר ההכשרה הרצויה של הסטודנטים בתחום ההערכה. ראשית, כלום **רצוי**, בכלל, לשאוף לשנות את תפיסותיהם של הסטודנטים? שהרי, מצד אחד תהליך ההכשרה אמור לסייע להם להסתגל למערכת שאליה ייכנסו ולתפקד בה ביעילות, ומצד אחר ההכשרה מלווה בכוונה ובתקווה שהסטודנטים של היום שהם המורים של מחר ישמשו סוכני שינוי ויתרמו לשיפור מערכת החינוך. שנית, כלום אפשר לשנות את הגישה של הסטודנטים להערכה, לנוכח מקבץ הגורמים, המחזקים זה את זה, שנותנים מכשול לפני אפשרות של שינוי? או, במילים אחרות: האומנם כל שנותר הוא להשלים עם המצב הקיים, או אולי אפשר לזהות כיוון של שינוי שהוא גם רצוי וגם בעל סיכוי להתממש? נראה ש"הרמת ידיים" כבר בשלב ההכשרה פירושה השלמה עם הנצחה של המציאות הנוכחית, ולכן נראה שאין לקבל אפשרות זו.

ממצאי המחקר מציעים את האפשרות לשנות, בראש ובראשונה, את היעד של הכשרת הסטודנטים ולמקד אותה לא במעבר מפרדיגמה אחת של הערכה ("מסורתית") לאחרת ("אלטרנטיבית"), אלא בטיפוח "**אוריינות ההערכה**" שלהם, שהיא רכיב של הידע הפרקטי האישי בהוראה.

התפיסה המוצגת כאן היא הרחבה של המושג Assessment Literacy כפי שמופיע אצל סטיגינס (Stiggins, 1991; 2001). סטיגינס כולל במושג זה בעיקר הבנה של מהות ההערכה שהיא בעלת תקפות גבוהה או נמוכה וכן יכולת ליישם הבנה זו בתכנון פעולות של הערכת הישגים ובשימוש במידע הערכה שהפיקו אחרים. מוצע להרחיב את האוריינות שסטיגינס מדבר עליה גם ל**תהליך** שבאמצעותו מובנה הידע, ובכך לכרוך יחד את הידע עם בעליו (Clandinin and Connely, 1986) כפי שמצוטטים אצל (Carter, 1990). אוריינות הערכה אינה רק הבנה של מהות ההערכה ויכולת ביצוע בתחום זה, אלא אפשר לראות בה, במושגו של וויגינס (Wiggins, 1993) גם מערכת של "הרגלי שכל" (Habits of Mind). ככזו, אוריינות הערכה כוללת גם נכונות ויכולת לעסוק באופן רפלקסיבי בהתנסות בסביבה החינוכית, כדי לפתח ידע פרקטי ותאוריות אישיות על הערכה, מתוך שילוב של ידע ציבורי רלבנטי (למשל, על ההבדלים בין הערכה אלטרנטיבית מזה והערכה מסורתית מזה בהקשרים התאורטיים של תפיסות שונות של הלמידה).

לכן טיפוח של אוריינות הערכה אינו מחייב חתירה לשינוי בתפיסת ההערכה של פרחי ההוראה ובפרקטיקה שלהם, אך הוא עשוי ליצור אצלם פרדיספוזיציה לשינוי כזה, שיתרחש בעתיד כלשהו במהלך חייהם המקצועיים, כאשר ההקשר והתנאים יאפשרו אותו. בהעדר הזדמנויות לשינוי תוכל אוריינות ההערכה לסייע למורה לתפקד במסגרת התפיסות הקיימות כיום במערכת, בהפקת המיטב האפשרי מפעילות ההערכה ומתוך צמצום נזקיה.

הסטת היעד של הכשרת הסטודנטים משינוי תפיסת ההערכה לטיפוח אוריינות הערכה היא ניסיון לתחום את ההכשרה למסגרות שלמכללה יש שליטה עליהן (לפחות במידה מסוימת): הקורס על הערכה, הלימודים העיוניים במכללה ואימוני ההוראה, מתוך הכרה שכל אלה מתכווננים למערכת חינוכית רחבה שיש לקבלה לפי שעה כנתון. עם זאת, ייתכן שבעתיד הרחוק ישמשו אלה המתכשרים כיום להוראה סוכנים שיסייעו בהטמעת שינויים גם במערכת הרחבה.

איך עשויה להתבצע הכשרה כזו? המחקר הנוכחי מביא למסקנה שחשוב שבבסיס ההכשרה תעמוד תכנית לימודים כלל-מכללתית, שתשקף את התפיסה שההוראה היא עיסוק פרקטי-רפלקסיבי (זילברשטיין, תשנ"ח). תכנית זו תגדיר את יעדי הכשרתם של הסטודנטים בתחום ההערכה ותפרט את התפקיד שימלאו המורים השונים במכללה (המורה להערכה, המורים בקורסים העיוניים והמדריכים הדידקטיים) בהכשרה זו ואת הדרכים לשיתוף פעולה ביניהם. מהפעולה שהתבצעה במסגרת המחקר אפשר ללמוד על כיוונים אפשריים, במיוחד במה שנוגע לפעילות משותפת של המורה להערכה והמדריכים הפדגוגיים. נושא זה יידון, מן הסתם, במאמר נפרד.

## ביבליוגרפיה

- זילברשטיין, מ' (תשנ"ח), ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: קווים לתכניות הכשרה והשתלמות חלופיות, תל אביב: מכון מופ"ת.
- מרגלית, ת' ורונו, ח' (2000), מודל התפתחותי להכשרת פרחי הוראה, הרצאה ביום העיון 'המכללה והשדה החינוכי: מודלים של שיתוף פעולה, מכון מופ"ת, תל אביב, דצמבר 2000.
- צלרמאיר, מ' (2001), "מחקר פעולה בחינוך: היסטוריה, מאפיינים, ביקורת", בתוך: צבר-בן יהושע, נ' (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי, לוד: דביר, עמ' 307-342.
- Altrichter, H. and Posch, P. (1989), "Does the 'Grounded Theory' Approach Offer a Guiding Paradigm for Teacher Research?", *Cambridge Journal of Education*, 19 (1), pp. 21-31.
- Aschbacher, P. R. (1994), "Helping Educators to Develop and Use Alternative Assessments: Barriers and Facilitators", *Educational Policy*, 8 (2), pp. 202-223.
- Assessment Reform Group (1999), *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*, Cambridge: University of Cambridge School of Education.
- Bassey, M. (1999), *Case Study Research in Educational Settings*, Buckingham: Open University Press.
- Bengtsson, J. (1995), "What is Reflection? On Reflection in the Teaching Profession and Teacher Education", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1), pp. 23-32.
- Black, P. and Wiliam, D. (1998), "Assessment and Classroom Learning", *Assessment in Education: Principles Policy & Practice*, 5 (1), pp. 7-74.
- Block, J. H. and Hazelip, K. (1995), "Teachers' Beliefs and Belief Systems", in: L. W. Anderson (ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2<sup>nd</sup> edn., Oxford: Pergamon, pp. 25-28.
- Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1993), *In Search of Understanding. The Case for Constructivist Classrooms*, Alexandria, VA: ASCD.
- Candy, P. C. and Crebert, R. G. (1991), "Ivory Tower to Concrete Jungle. The Difficult Transition from Academy to the Workplace as Learning Environment", *Journal of Higher Education*, 62 (5), pp. 570-592.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986), *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*, London: The Falmer Press.

- Carter, K. (1990), "Teachers' Knowledge and Learning to Teach", in: W. R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan Publishing Company, pp. 291-310.
- Cohen, L. and Manion, L. (1994), *Research Methods in Education*, 4<sup>th</sup> edn., London: Routledge.
- Cole, A. L. (1997), "Impediments to Reflective Practice: Towards a New Agenda for Research on Teaching", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3 (1), pp. 7-27.
- Crooks, T. J. (1988), "The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students", *Review of Educational Research*, 58 (4), pp. 438-481.
- Dart, L. and Drake, P. (1993), "School-Based Teacher Training: A Conservative Practice?", *Journal of Education for Teaching*, 9 (2), pp. 175-189.
- Elliott, J. (1991), *Action Research for Educational Change*, Buckingham: Open University Press.
- Eraut, M. (1994), *Developing Professional Knowledge and Competence*, London: The Falmer Press.
- Eraut, M. (1995), "Schön Shock: A Case for Reframing Reflection-in-Action?", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1), pp. 9-22.
- Fosnot, C. T. (1996), "Constructivism: A Psychological Theory of Learning", in: C. T. Fosnot (ed.), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*, New York: Teacher College Press, pp. 8-33.
- Fullan, M. (1991), *The New Meaning of Educational Change*, 2<sup>nd</sup> edn., London: Cassel.
- Ginsburg, M. B. and Clift, R. T. (1990), "The Hidden Curriculum of Preservice Teacher Education", in: W. R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan Publishing Company, pp. 450-465.
- Gipps, C. V. (1994), *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*, London: The Falmer Press.
- Gomez, A. P. (2000), "Reflective Education and School Culture: The Socialization of Student Teachers", in: H. Altrichter and J. Elliott (eds.), *Images of Educational Change*, Buckingham: Open University Press, pp. 125-135.
- Haertel, E. (1992), "Performance Assessment", in: M. C. Alkin (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 6<sup>th</sup> edn., New York: Macmillan, pp. 984-989.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., and Winters, L. (1992), *A Practical Guide to Alternative Assessment*, Alexandria VA: ASCD.

- Hills, J. R. (1991), "Apathy Concerning Grading and Testing", *Phi Delta Kappan*, 72 (March), pp. 540-545.
- Huberman, A. M. and Miles, M. B. (1994), "Data Management and Analysis Methods", in: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage, pp. 428-444.
- Joyce, B. and Showers, B. (1988), *Student Achievement through Staff Development*, New York: Longman.
- Korthagen, F. A. and Wubbels, T. I. (1995), "Characteristics of Reflective Practitioners: Towards an Operationalization of the Concept of Reflection", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1), pp. 87-100.
- Lave, J. (1991), "Situating Learning in Communities of Practice", in: L. B. Resnick, J. M. Levine, and S. D. Teasley (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, Washington DC: American Psychological Association, pp. 63-82.
- Linn, R. and Baker, E. L. (1996), "Can Performance-Based Student Assessment Be Psychometrically Sound?", in: J. B. Baron and D. P. Wolf (eds.), *Performance-Based Assessment: Challenges and Possibilities*, Ninety-fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education Chicago: The University of Chicago Press, pp. 84-103.
- McCarthy, C. (1986), "Teacher Training Contradictions", *Education and Society*, 4 (2), pp. 3-15.
- McTaggart, R. (1994), "Participatory Action Research: Issues in Theory and Practice", *Educational Action Research*, 2 (3), pp. 313-337.
- Merriam, S. B. (1988), *Case Study Research in Education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Nisan, M. (1981), "Motivational Aspects of Evaluation in School", in: A. Lewy and D. Nevo (eds.), *Evaluation Roles in Education*, New York: Gordon and Breach, Science Publishers, pp. 113-137.
- Orland, L. (2001), "Reading Mentoring Situation: One Aspect of Learning to Mentor", *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), pp. 75-88.
- Patton, M. Q. (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, 2<sup>nd</sup> edn., London: Sage Publications.
- Pryor, J. and Torrance, H. (1999), *Developing a Framework for Classroom Assessment*, Paper presented in the AERA annual meeting, Montreal, Canada, April 1999.
- Schön, D. A. (1988), "Coaching Reflective Teaching", in: P. P. Grimmett and G. L. Erickson (eds.), *Reflection in Teacher Education*, New York: Teacher College Columbia University, pp. 19-29.



- Hills, J. R. (1991), "Apathy Concerning Grading and Testing", *Phi Delta Kappan*, 72 (March), pp. 540-545.
- Huberman, A. M. and Miles, M. B. (1994), "Data Management and Analysis Methods", in: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage, pp. 428-444.
- Joyce, B. and Showers, B. (1988), *Student Achievement through Staff Development*, New York: Longman.
- Korthagen, F. A. and Wubbels, T. I. (1995), "Characteristics of Reflective Practitioners: Towards an Operationalization of the Concept of Reflection", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1), pp. 87-100.
- Lave, J. (1991), "Situating Learning in Communities of Practice", in: L. B. Resnick, J. M. Levine, and S. D. Teasley (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, Washington DC: American Psychological Association, pp. 63-82.
- Linn, R. and Baker, E. L. (1996), "Can Performance-Based Student Assessment Be Psychometrically Sound?", in: J. B. Baron and D. P. Wolf (eds.), *Performance-Based Assessment: Challenges and Possibilities*, Ninety-fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education Chicago: The University of Chicago Press, pp. 84-103.
- McCarthy, C. (1986), "Teacher Training Contradictions", *Education and Society*, 4 (2), pp. 3-15.
- McTaggart, R. (1994), "Participatory Action Research: Issues in Theory and Practice", *Educational Action Research*, 2 (3), pp. 313-337.
- Merriam, S. B. (1988), *Case Study Research in Education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Nisan, M. (1981), "Motivational Aspects of Evaluation in School", in: A. Lewy and D. Nevo (eds.), *Evaluation Roles in Education*, New York: Gordon and Breach, Science Publishers, pp. 113-137.
- Orland, L. (2001), "Reading Mentoring Situation: One Aspect of Learning to Mentor", *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), pp. 75-88.
- Patton, M. Q. (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, 2<sup>nd</sup> edn., London: Sage Publications.
- Pryor, J. and Torrance, H. (1999), *Developing a Framework for Classroom Assessment*, Paper presented in the AERA annual meeting, Montreal, Canada, April 1999.
- Schön, D. A. (1988), "Coaching Reflective Teaching", in: P. P. Grimmett and G. L. Erickson (eds.), *Reflection in Teacher Education*, New York: Teacher College Columbia University, pp. 19-29.

- Shepard, L. A. (1991), "Psychometricians' Beliefs about Learning", *Educational Researcher*, 20 (6), pp. 2-16.
- Shulman, L. S. (1986), "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching", *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4-14.
- Shulman, L. S. (1987), "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 1-22.
- Smylie, M. A. (1995), "Teacher Learning in the Workplace: Implications for School Reform", in: T. R. Guskey and M. Huberman (eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, New York: Teachers College Press, pp. 92-113.
- Stake, R. E. (1995), *The Art of Case Study Research*, London: Sage Publications.
- Stiggins, R. J. (1991), "Assessment Literacy", *Phi Delta Kappan*, 72 (March), pp. 534-539.
- Stiggins, R. (2001), "The Principal's Leadership Role in Assessment", *NASSP Bulletin*, 85 (621), January, pp. 13-26.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, London: Sage.
- Strauss, S. (1993), "Teachers' Pedagogical Content Knowledge about Children's Minds and Learning: Implication for Teacher Education", *Educational Psychologist*, 28 (3), pp. 279-290.
- Torrance, H. (1995), "Teacher Involvement in New Approaches to Assessment", in: H. Torrance (ed.), *Evaluating Authentic Assessment*, Buckingham: Open University Press, pp. 44-56.
- Wiggins, G. (1989), "A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment", *Phi Delta Kappan*, 70 (May), pp. 703-713.
- Wiggins G. P. (1993), *Assessing Student Performance, Exploring the Purpose and Limits of Testing*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Wilson, S. M. (1990), "The Secret Garden of Teacher Education", *Phi Delta Kappan*, 71 (November), pp. 204-209.
- Worthen, B. R. (1993), "Critical Issues that will Determine the Future of Alternative Assessment", *Phi Delta Kappan*, 74 (February), pp. 444-454.