

העגל אינו גדל מפני ששוקלים אותו – מחשבות ראשוניות על הערכה ומשוב בקהילת חשיבה

אדם לפסטיין

לתלמידיי בכיתה י'. כבר פה, בכיתה ז', אפשר לראות את השורשים האיתנים של התלות בהערכה חיצונית, שמפותחת כל כך בקרב תלמידי כיתה י'. תלמידי שתי הכיתות הם "נרקומנים" של ציונים. הלחץ שהפגינו בתחילת השיעור היה אחד הסימפטומים של תסמונת גמילה – חצי שנה לא קיבלו ציונים – וקבלת הציונים הרגיעה אותם כמו קבלת מנת הסם היומית. בהערות שלהלן אני מבקש לשתף את הקורא במחשבות ראשוניות על הערכה ומשוב בקהילות חשיבה. אסקור ארבע מטרות נפוצות של הערכה ומשוב – מיון תלמידים, יצירת מוטיבציה, עיצוב ההוראה וקידום הלמידה – תוך דיון ביקורתי על מקומן בקהילות החשיבה. לאחר מכן, אשרטט מספר כללים למתן משוב ("נטול" הערכה), המתאים למסגרת של קהילות חשיבה.²

ההערכה ככלי למיון

בדיונים ציבוריים³ ובספרות על הערכה, בולטת מטרת המיון כראשונה ומרכזית. מתוך מטרה זאת נגזרים מנגנוני ההערכה השולטים במערכת החינוך. בחינות הבגרות והמבחן הפסיכומטרי משמשים ככלים למיון תלמידים: מי יותר ומי פחות מתאים לאילו מקצועות, תפקידים ומערכות חינוכיות? תפקידה זה של ההערכה לקוח מ"הגיון פס-הייצור" העומד בבסיס רבים ממרכיביו של בית-הספר.⁴ לפי הגיון זה, התלמידים הם חומר גלם המעובד בפס ייצור גדול הנקרא בית-ספר. בכל שלב בפס הייצור (כיתה א', ב' וכו') עובדים פועלי הייצור (המורים) על החומר (מלמדים אותו), מוסיפים לו עוד (ידע). כמו בכל מפעל מודרני, בסוף כל שלב מתקיימת בקרת איכות (מבחני גמר), שמטרתה לפלוט פריטים שלא עומדים בתקן (להשאיר כיתה, להעביר למוסד אחר), ולטפל בפועלי ייצור שתחת ידיהם נוצרו הפריטים הפגומים (לנוזף, לפטר וכו').

במטרה זאת טמון הגיון חברתי, ניהולי וחינוכי. מבחינה חברתית, ניתן לטעון שהחברה זקוקה למיון

"You can weigh the calf as much as you want, but it won't grow unless you feed it."¹

זוהי חזרת הביצועים המסכמים של קהילות החשיבה בכיתה ז'7-. המתח גובל בהיסטריה וניכר על פני התלמידים. בכל פעם שתלמיד משתתף בדיון, האחרים משתיקים אותו – הם כבר לא יכולים לחכות. המורה מתחילה לקרוא את השמות ומוסרת לכל צוות את הביצוע המסכם שלו, יחד עם הערותיה והציון. התלמידים מדלגים בעצבנות על ההערות בשולי הטקסט בחיפוש קדחתני אחר השורה התחתונה. אחרים מתבוננים מהצד, שואלים, "נו, כמה קיבלת?". שתי תלמידות צורחות צהלת ניצחון, מחזיקות ידיים ורוקדות במעגל. בבת אחת, המתח והלחץ הופכים לחגיגה של ממש. תלמידים משווים את ציוניהם. נפוצה השמועה: ירון קיבל מאה! "זה נכון, ירון?". ירון מהנהן ומפנה את המבט חזרה לעבודה. נראה שהיה מעדיף תשעים ותשע. אבי, שלפני רגע היה מרוצה מה-94 שלו, מתיעץ עם שותפיו לצוות על האפשרות של ערעור: "זה לא פייר".



גם אני עסוק בהשוואות. לפני כמה שבועות חוויתי את חוויית החזרת הביצועים (עם הערות וציון)

דווקא שהראשון "הצליח" במלוא מובן המילה, או אפילו שהבין את הנושא הנלמד. כמו כן, הוא אינו אומר בהכרח שהאחרון נכשל. אולם, הדירוג יוצר בתודעת התלמידים מצב של מנצחים ומפסידים, של מצליחים ונכשלים. עם הזמן, לאחר דירוגים עקיבים יחסית, התלמידים מפנימים את מעמדם, ולומדים שהם "חכמים" או "טיפשיים" בהתאם (הדירוג פוגע גם בתלמיד החזק יחסית: לרוב הוא "יסתפק" בציון גבוה, גם אם לא הבין את החומר או מיצה את הפוטנציאל הטמון בו).

אזכיר עוד בעיה אחת של ההערכה ככלי למיון תלמידים: דיכוי האינדיבידואליות של הלומד. מאחר שכלי המיון משווים בין תלמידים, הם חייבים להתבסס על סטנדרטים אוניברסליים (כאילו שסטנדרטים כאלה קיימים, ואינם תלויי תרבות). הסטנדרט האוניברסלי, מעצם הגדרתו, אינו משקלל את הייחוד האינדיבידואלי של כל לומד; מעצם הגדרתו, יצירתיות וביטוי אישי לא יזכו בו להערכה, מפני שהיצירתיות חורגת מהמקובל ומהצפוי. לינדה מברי (Mabry) חקרה את הנושא הזה בהקשר של הערכה חלופית (מחווניים) של כתיבת תלמידים. לטענתה, עצם השאיפה למהימנות גבוהה בין-מעריכים – כלומר, למצב שבו שני מעריכים שונים יתנו ציון זהה לאותו ביצוע – פוגעת בתקפות הכלי – כלומר, בסבירות שהציון במבחן (או ביצוע מוערך אחר) משקף את רמת הישגים של המוערך מעבר לסיטואציה של ההערכה. היא מסבירה: "מחווניים מתקננים (standardize) ניקוד, וכך מתקננים כתיבה. אבל כתיבה מתוקנת, בהגדרה, היא כתיבה לא טובה, כי כתיבה טובה מתאפיינת בביטוי אישי, שלא ניתן לתקנון... זוהי בעיה של תקפות הצרף (construct validity) – בדיקה של היעדרות למחווניים במקום הישגים בכתיבה"⁸. מה שנכון לגבי כתיבה נכון לגבי כל ביצוע שבו אנו, המחנכים, שואפים ליצור מעורבות אישית בקרב הלומדים.

בתגובה למאמרה של מברי, כותב אליוט אייזנר (Eisner): "צריך לשנות את התפיסה של החינוך הבית-ספרי, מתפיסה של מרוץ סוסים או מעין אולימפיאדה חינוכית לתפיסה של בתי-ספר כמקומות שבהם מטפחים את כישוריהם הייחודיים של התלמידים. בית-הספר הטוב, לטענתי, לא מפחית בהבדלים אינדיבידואליים, אלא מגביר אותם"⁹. במילים אחרות, בית-הספר צריך לעסוק בלמידה ולא במיון לומדים.

ומה בנוגע להערכה ממינית כמטרה בקהילות חשיבה? הנה כמה הערות קצרות:

1. ההגיון הפדגוגי של קהילות החשיבה מנוגד להיגיון (פס-הייצור) של ההערכה הממיינת, המסכמת כל שלב של הלמידה. בקהילת חשיבה אחת יכולים ללמוד תלמידים בעלי יכולות שונות, כשכל אחד מהם מתקדם בכיוונים ובקצב

של תלמידים – הרי לא כל אחד מתאים באותה מידה לכל המקצועות. יתר על כן, בשלב ההסמכה, ההערכה נראית חיונית, או כפי שאמר לי חבר השבוע (בהקשר של דיון על חשיבות ההערכה ומבחנים): "אני רוצה לדעת שהרופא שניתח אותי עבר מבחן קפדני"⁵. כמו כן, מבחינה ניהולית, יש צורך לנפות את המורים הכושלים. מבחינה חינוכית, ניתן לטעון שבקרת האיכות מבטיחה שתלמידים יהיו בכיתות ובשיעורים המתאימים להם; כשם שמכונית פגומת גלגלים לא תקודם בפס הייצור משלב הגלגלים לשלב הצמיגים, כך לא יהיה זה נכון לקדם תלמיד שלא שולט בחשבון פשוט לקורס באלגברה.⁶

יתכן שיש הגיון במטרות אלו, אולם מטרת המיון סותרת את תפקידו המהותי של החינוך הבית-ספרי: לטפח למידה. קיארן איגן (Egan) מדגים עניין זה באמצעות המשל הבא:

בוא נגיד שאתה חובב קולנוע... במקום לאפשר צפייה חופשית בסרטים, הממשלה מחוקקת חוק חדש להליכה לבתי קולנוע. מעתה, בצאתך מבית הקולנוע, אתה נדרש לעבור מבחן על אודות הסרט שזה עתה ראית. אתה נשאל מה היה צבע מכוניתו של האיש הרשע בסצנת המרדף, או מה הייתה הטענה המרכזית שבנאומו החיזור בטרם שינה את צורתו... ציוניך במבחן יקבעו את גובה שכרך לימים הקרובים, עד לסרט הבא, כשתעבור עוד מבחן ותיקון שכר. חשוב לרגע כיצד מבחנים כאלה ותוצאותיהם היו משפיעים על צפייתך בסרטים. לכל הפחות, הם היו הופכים את מה שהיה בידור מהנה למקור חרדה. היית משקיע מאמץ רב בניסיון לנחש איזה סוג של שאלות תישאל ומוקד תשומת לבך היה עובר לציפיותך מהמבחן.

...התרחיש האבסורדי הנ"ל יוצר מוסד חברתי המערבב שתי מטרות סותרות. אין בעיה בכך שלמוסד יש שתי מטרות, אלא אם כן מטרות אלה סותרות זו את זו. אם אחת המטרות שלנו למוסד חינוכי היא הקניית ידע, נפריע למטרה זאת באופן הרסני אם נטיל עליו גם תפקיד של מיון חברתי... התוצאה היא שאף מטרה אינה מושגת בצורה מספקת או הגיונית, כשם שבתרחיש הקולנוע המטרות של בידור חופשי וקביעה יעילה של משכורות אינן מושגות.⁷

במצאות של הערכה חורצת גורלות, הלומדים ומוריהם עסוקים בשאלה כיצד לעבור את המבחן, ולא דווקא כיצד ללמוד.

ההערכה פוגעת במיוחד בלמידה של התלמידים החלשים. אם מדרגים וממיינים תלמידים (או כל דבר אחר), תמיד יהיה מישהו במקום הראשון ומישהו אחר במקום האחרון. עניין מתמטי זה אינו אומר

איכות. אבל, מה יבטיח לי שהם לומדים? הרי אני בתור תלמיד הייתי לומד בעיקר לקראת המבחן". אמירה זאת מבטאת את השימוש המעשי שמרבית המורים מוצאים לכלי המיון: מכשיר לדרבון, לאיום ולתגמול של תלמידים (היא גם מבטאת חלק מהבעיה: התלמיד לומד בעיקר לקראת המבחן, וזה עניינו המרכזי בלמידה).

לא פעם ניתן לשמוע מורים מזכירים לתלמידים, "כדאי שתקשיבו, כי תיבחנו על החומר הזה בשבוע הבא", או שמקצוע פלוני הוא חשוב כי "אי אפשר לעשות בגרות בלעדיו". איומי הציון הופכים להיות גם מכשיר לניהול הכיתה. למעשה, ההערכה היא אחד הכלים היחידים שעומדים לרשותנו במאבק הסיזיפי עם התלמידים על השליטה בשיעור. לכן, בבתי-ספר רבים נהוג לתת לתלמידים ציון על "התנהגות" או, במקרה של קהילות חשיבה, על "התרומה לקהילה". אצל מורים פחות טובים ניתן גם לשמוע מידה מסוימת של נקמנות: "נתחשבן בתעודה".

במציאות כזאת, נראה שביטול או מיתון ההערכה יבטלו או ימתנו את הלמידה, שכן אם הלמידה היא למידה-לקראת-בחינה, ואין בחינה, אז אין למידה. אני רוצה לטעון שההערכה אכן מניעה את התלמידים, אבל לא ללמידה משמעותית. אדרבה, הניסיון לדרבן את הלומדים פוגע, בסופו של דבר, בעניינם בחומר הנלמד (ולכן גם פוגע בלמידתם). אלפי כהן (Kohn) מסביר:

הבעיה נעוצה בהנחה המובלעת שקיימת ישות אחת שנקראת "הנעה", שיש לתלמידים במידה כזאת או אחרת. למעשה, הבדל איכותי וקריטי מפריד בין הנעה **פנימית לחיצונית** – בין העניין במה שלומדים בזכות עצמו לבין תפיסת הלמידה כדרך להשיג מטרה כלשהי: להתחמק מעונש או לזכות בפרס. שתי האוריינטציות הן לא רק מובחנות אחת מהשנייה, הן מושכות בכיוונים הפוכים. עשרות מחקרים בפסיכולוגיה חברתית ובתחומים משיקים מראים שגורמי הנעה חיצוניים חותרים לעתים קרובות תחת ההנעה הפנימית. ככל שגורמים לתלמידים לחשוב מה יקבלו במסגרת מטלה, כך רצונם ללמוד מתאדה, ובאופן אירוני, כך הישגיהם פוחתים.¹⁰

למרות שאני מוצא את ניתוחו של כהן משכנע, בעניין מקום ההערכה החיצונית בלמידה נותרות כמה שאלות פתוחות. הרי, אני משקיע יותר (בעבודה, בלמידה) כשהמסגרת מחייבת אותי לעמוד בדרישות גבוהות. האם המסגרת החיצונית אכן הורסת את ההנעה הפנימית שלי? אילו הייתי גדל בחברה פחות תחרותית ושיפוטית, האם הייתי אחר? האם כל הנעה חיצונית בהכרח הורסת את ההנעה הפנימית? באילו תנאים ובאיזו מידה?

המתאימים לו, בין היתר בעזרת תלמידים שונים ממנו. אין הכרח שתלמיד בקהילת חשיבה ישלוט בכל מרכיבי מבנה החשיבה המיושם בטרם יתקדם לקהילת החשיבה הבאה.

2. גם אם מוסכם שבכיתות נמוכות (עד כיתה ט') אין צורך למיין ולהסמך את התלמידים בקהילות החשיבה, מה לגבי התלמידים שנדרשים לעבור בחינות בגרות? לדעתי, אין לקיים קהילות חשיבה שמטרתן ללמד לבחינות הבגרות. צריך לפעול לכך שביצועים מסכמים בקהילות החשיבה יוכרו כתחליף לבחינות הבגרות במקצועות הרלוונטיים. רצוי שהערכת אותם הביצועים תיעשה בהתאם לקריטריונים שהתלמידים קובעים יחד עם מוריהם (על ביצוע ההערכה בקהילות חשיבה אפרט יותר בהמשך).
3. אולם, הפתרון האמיתי לבעיית המיון בעבור תלמידי קהילות החשיבה נעוץ בשינוי דרישות האוניברסיטאות. זהו הפתרון שמציעה הקואליציה של בתי-ספר מהותיים (Coalition of Essential Schools). נציגי הקואליציה מקיימים דיאלוג עם נציגי האוניברסיטאות בארה"ב, במטרה לאפשר לבוגרי בתי-הספר של הקואליציה להתקבל לאוניברסיטאות מבלי לבגוד בעקרונותיהם (אחד מהם הוא למידה והוראה ללא מבחנים או ציונים). אחד הרעיונות שמוצע במגעים אלה הוא התלקיט הדיגיטלי (digital portfolio). תלמידים מעתיקים את ביצועיהם (כולל הסברים והערות על התהליך, משובי מורים ותלמידים ורפלקסיה) לדיסקט שנשלח לאוניברסיטאות במקום גיליון ציונים. משרדי הקבלה באוניברסיטאות מעריכים וממיינים את התלמידים בהתאם לביצועיהם בתלקיט.



ההערכה כגורם מדרבן ומניע

מורים והורים רבים מתחילים לנוע באי-נחת בשלב זה של הדיון. "בסדר", הם אומרים, "באמת לא חייבים לערוך מבחנים פעם בחודש כמין בקרת

ההערכה ככלי לעיצוב ההוראה

למדתי על עוצמתם ועל חולשתם של הרעיונות. כמו כן, המשוב שקיבלתי הביא אותי לשקול כיוונים נוספים.

דייוויד פרקינס (Perkins) כולל את "המשוב המיידע" (informative feedback) בין ארבעת היסודות של ה"תיאוריה מספר אחת" להוראה איכותית, שהיא הבסיס המינימלי שעליו חייב להבנות כל רעיון פדגוגי. משוב מיידע, לפי פרקינס, הוא "ייעוץ בהיר ללומדים בנוגע לביצועים שלהם, שיעזור להם להתקדם ביתר יעילות"¹². אולם, פרקינס מציין כי למרות בסיסיותו של המשוב המיידע בלמידה ובהוראה, רק מורים מעטים נותנים משוב כזה, ומבנה בית-הספר הופך אותו למשימה כמעט בלתי-אפשרית. זוהי אחת הבעיות, אגב, שהמסגרת של קהילות החשיבה נועדה לפתור.

חשוב להבין שהמשוב שונה מהערכה שיפוטית. יש הבדל איכותי בין להגיב לרעיון (או כל ביצוע אחר) לבין לשפוט אותו. ככלל, השיפוט נוטה לסכם את הרעיון – "לא רע", או "92" – בעוד שהמשוב נוטה לפתח אותו – "האם שקלתם...", או "כדאי שתבדקו את...". כמוכך, ניתן לשפוט רעיון מבלי לסכם אותו. ניתן לומר, למשל, "זה לא רע, אבל אתה צריך להמשיך לפתח את...". אבל, במשפט זה, השיפוט שקודם למשוב מעיב עליו, וזאת משתי סיבות: (1) בתודעה של רוב מקבלי המשוב גובר מרכיב השיפוט (המסכם) על מרכיב המשוב (המפתח). היזכרו במבוא לרשימה זאת: התלמידים מדלגים על ההערות בחיפוש אחר השורה התחתונה – כמה הם שווים; (2) על רקע השיפוט, המשוב מפסיק לשמש כחומר למחשבה והופך לתיקון מחייב. הרי, אם התלמיד נשפט בהתאם להערות המורה, אזי ההערות הן בגדר ראיות בכתב האישום. על התלמיד לציית להן בשלבי הטייטה, ולהתנגד להן בשלב ההערכה המסכמת.

עם זאת, המשוב אינו נטול ערכים. ניתן להפריז בהפרדת המשוב מההערכה השיפוטית, ולדחות כל משוב המתבסס על ערכיו של נותן המשוב. לא לכך התכוונתי. מבחינה תאורטית, בכל משוב טמונים ערכיו של נותן המשוב. המשוב משקף השוואה בין הביצוע לבין הערך של ביצוע טוב בעיני נותן המשוב. לא ניתן להימנע מכך, וגם לא רצוי: המשוב הוא אחת הדרכים המרכזיות שבהן אנו, המורים, משדרים ללומדים את ערכינו (הקוגניטיביים). אל לנו לשדר להם ש"הכול הולך" מתוך הרצון להימנע משיפוט. למעשה, אני מציע למורים הליכה על חבל דק – עליהם לכוון את תלמידיהם לעבר סטנדרטים גבוהים של ביצוע, מבלי לפסוק כמה הביצוע שווה ומה בדיוק התלמיד צריך לעשות כדי שהוא יהיה שווה יותר. אין פתרון אחד לדילמה הזאת, חוץ מהמודעות לבעיה ולכך שכל הקשר שלה מחייב התמודדות ייחודית. לרשותכם גם כמה כללים גמישים שעשויים לתרגם את המודעות למעשים. הכללים מנוסחים כהנחיות לניהול שיחת משוב בין

המטרה השלישית של ההערכה היא איסוף מידע לשם שיפור ההוראה. כמו שרופא צריך לאבחן את המטופל שלו – בין היתר באמצעות בדיקות מסוגים שונים – כדי להתאים לו דרך טיפול, כך מורה צריך למפות את תפיסותיהם וכישוריהם של תלמידיו. ליתר דיוק: תפיסותיו וכישוריו של כל תלמיד ותלמיד. אין צורך להתעכב על נקודה זאת, היא ברורה ומוסכמת. רק שלוש הערות קצרות:

1. האבחון אינו מחייב מתן ההערכה לתלמיד. זוהי נקודה פשוטה, אולם משום מה היא נשכחת לעתים קרובות. השימוש במחווה ככלי לאבחון אינו מחייב את השימוש בו ככלי למיון ולדירוג תלמידים.
2. מידע משמעותי, שיכול לסייע לנו בעיצוב ההוראה, הוא לא רק מה התלמיד יודע, אלא בעיקר איך הוא יודע: מהן תפיסותיו והבנותיו.
3. הדרך הטובה ביותר לדעת מה התלמידים יודעים, מבינים וחושבים היא לצפות בהם בביצועים אותנטיים (לא במסגרת בחינה) ולשוחח איתם. ג'ון הולט (Holt) מדגים את הנקודה הזאת באמצעות סיפור פשוט:

אחת הבעיות בספר הלימוד בחשבון היא כדלקמן: נחוצות 1½ קופסאות של צבע כדי לצבוע את המשקופים בבית מסוים. כמה חצאי קופסה נחוצים? כשאחד התלמידים נתן את התשובה: "אחד", המורה שאלה אותו כיצד הגיע לתשובה זאת. הוא אמר, "יש קופסה אחת שלמה, וחצי קופסה אחד". אין בעיה עם תשובתו – אדרבה, זה מה שהיינו רואים במצב אמיתי. אבל יותר מדי מורים, וכמוכך, כל מבחן שנבדק באמצעות מחשב, היו פשוט מסמנים את תשובתו כמוטעית.¹¹

כשמגיבים לתשובות של תלמידים, הנטייה של רובנו היא לפסוק "נכון" או "לא נכון" ולהסתפק בכך. הולט מראה שהן תשובה נכונה והן תשובה שגויה הן מידע חלקי, שהופך לשימושי ומלא יותר בעקבות שיחה עם הלומד.

המשוב – כלי מחולל למידה

המשוב הוא חלק אינטגרלי בכל תהליך של למידה. בלמידה, אנו פועלים על הסביבה וחווים את תוצאות פעולתנו. תוצאות אלו מהוות משוב שמלמד אותנו על אודות הפעולה. תהליך זה ברור מאוד בהקשר של ניסוי וטעייה: עורך הניסוי בודק רעיון על-ידי שינוי מבוקר בסביבתו. שינוי זה גורם לתוצאות המאששות את הרעיון או מפריכות אותו. גם בהקשרים אחרים מתקיים תהליך דומה: למשל, בהכנת רשימה זאת הצגתי רעיונות לחברים ולעמיתים, ומתוך תגובותיהם

9. **שוחח, אל תטיף.** הטון הכללי של שיחת המשוב צריך להיות טון שמתאים לשני חברים שמשוחחים על רעיון שמעניין אותם. תן לסקרנותך להוליך אותך. שתף את הלומד בשאלותיך, בתגובותיך ובהרהוריך בתור קורא מתעניין.¹³ נסה להימנע מטון של מקור סמכות שמתקן.

10. **נסה לעודד את הביקורת העצמית של הלומדים.** אפשר להם לתקן את עצמם. למשל, אם ניכר שתלמיד לא עשה הגהה על עבודתו, אל תעשה את זה בעבורו. רשום את מספר שגיאות הכתיב בתחתית העמוד ובקש ממנו לחפש אותן. או, לחלופין, סמן את המילים הבעייתיות בעיגול מבלי לסמן איך צריך לאיית אותן. או, שוב לחלופין, בקש ממנו להקריא את העבודה בקול רם – הוא עשוי לעלות על חלק מהבעיות בעצמו (תלוי, כמובן, ברמתו בקריאה ובכתיבה).



אם אתה נאלץ בכל זאת לתת **הערכה שיפוטית (בנוסף למשוב)**, להלן כמה כללים נוספים:¹⁴

1. הפרד בין האדם נמען ההערכה לבין ביצועיו. ההערכה מתייחסת לביצוע ולא לאדם.
2. שתף את התלמידים בבחירת הקריטריונים להערכה, אבל... (סעיף 3)
3. אל תהפוך את נושא ההערכה ל"ביג דיל", שמשתלט על הלמידה ומעסיק את הקהילה כל הזמן.
4. אל תיתן ציון מספרי (עדיף מחוון). אם אתה חייב לתת ציון מספרי, תן מספרים מ-1 עד 10 במקום מ-1 עד 100 (הרזולוציה של 1-100 מטעה; כלי ההערכה שלנו אינם מדויקים עד כדי כך שנוכל להבחין בין עבודה ברמה של 84 לעבודה ברמה של 83. זה כמו למדוד תפוחים במאזניים עם משקולות של 100 גרם ולדווח שמשקלם 548 גרם).
5. אל תשווה בין תלמידים ואל תדרג אותם. תן לכל תלמיד את מה שמגיע לו באופן אבסולוטי. אם כל הכיתה הגיעה לרמה של 9, אז תן לכולם 9.
6. אפשר הגשה שניה (ושלישית ורביעית) לשיפור הציונים. הרעיון של ציון סופי שייך להגיון של

מורה ללומד(ים), אולם ניתן ליישם אותם (בהתאמה מסוימת) גם בהקשרים אחרים: לומד או מורה נותן משוב לעמיתו, משוב כתוב, משוב במליאה וכיו"ב.

איך נותנים משוב מחולל למידה?

להלן כמה כללים גמישים לניהול שיחת משוב:

1. **המעט בשיפוט.** אם התלמיד או המערכת מתעקשים שיינתן שיפוט, השהה אותו לסוף התהליך והמעט בערכו. הדגש כי השיפוט הוא בעירבון מוגבל – משקף נקודת מבט מסוימת.
2. **הרבה בשאלות.** העדף לשאול שאלה במקום להעיר הערה. דוגמאות לשאלות מתאימות לשיחת משוב הן: "למה החלטתם לארגן את הביצוע כך?"; "מהו הרעיון המרכזי שלכם בקטע הזה?"; "אילו יכולתם לפרסם את הביצוע הזה, היכן הייתם רוצים לפרסם אותו? מיהו קהל היעד שלכם? איזה עניין יהיה לו בביצוע?"; "איך הגעתם למסקנה הזאת?"; "באילו בעיות נתקלתם?"; "מה אתם רוצים ממני בשיחה זאת? על אילו פתרונות כבר חשבתם?"; "מה היה אומר מי שאינו מסכים אתכם?".
3. **הקשב לתלמיד.** נסה להבין את מחשבותיו, את צרכיו ואת רצונותיו. אפשר לו לכוון את הערותיך.
4. **עצב את המשוב מנקודת המבט של הלומד.** נסה "להיכנס לראש שלו" ולסייע לו לבטא את עצמו. אין זה חשוב כיצד אתה היית פותר את הבעיה, מה שחשוב הוא כיצד אתה יכול לסייע לו לפתור אותה בדרכו שלו.
5. **כוון את המשוב למה שניתן לשנות ולשפר.** קח בחשבון את יכולותיהם של הלומדים ואת הזמן העומד לרשותם. כשם שלא היית מטיל עליהם לקרוא טקסטים בלטינית (אם הם אינם מבינים לטינית), כך אל תיתן להם משוב על משהו שאין ביכולתם לשנות או לשפר.
6. **עגן את הביקורת בדוגמאות, אך הכלל מהן לרמה העקרונית.** אל תשתף ב"תחושות בטן"; אם אין לך דוגמה, ותר על ההערה. כל דוגמה של בעיה צריכה להוביל לעקרון כללי שניתן ליישמו בהקשרים אחרים.
7. **היה מתון ומאוזן.** אל תפריז בכמות הביקורת (שתי הערות "חמות" ונקודה אחת או שתיים לשיפור הן המקסימום). אזן בין נקודות "חיוביות" ל"שליליות".
8. **קיים את שיחת המשוב במקום ובעיתוי מתאימים.** אל תתחיל שיחת משוב כשאתה לך זמן לסיימה. קיים את השיחה במקום נעים ושקט, המבטיח את פרטיותו של מקבל המשוב. אם הביצוע הוא של צוות, קיים את השיחה עם כל חברי הצוות. אם השיחה מתקיימת בחדר המורים ואתה שותף קפה, הצע שתייה גם ללומדים.

- הערכה ממינת. אם התלמיד מסוגל ורוצה ללמוד יותר, אפשר לו.
7. אל תיתן ציונים במהלך תהליך הלמידה, אלא רק בסופו. ההערכה במהלך התהליך תפגע באיכות קבלת המשוב. כמו כן, היא עלולה להרוס את העניין של התלמידים בלמידה.
8. שוחח עם ההורים על המשמעות של ההערכה ועל דרכים לסייע לילדיהם ללמוד. אל תניח שההורים יודעים כיצד להגיב לתעודה בצורה הולמת.
- לסיכום, בפתח דבריי הזכרתי את מצב הלומדים שמגיעים לקהילות חשיבה לאחר כמה שנים של חינוך בית-ספרי: הם "מכורים" להערכה, ובמיוחד לציונים. הם גדלו במסגרת שבה התפקיד המרכזי של ההערכה היה למיין ולדרג, ומיון זה שימש גם ככלי להנעת הלמידה. אני מצדד בשינוי פתאומי של מצב זה – ביטול ההערכה השיפוטית ומיסוד פעילות ענפה של מתן וקבלת משוב במקומה. על מי שייצא להרפתקה זאת להתכונן לסימפטומים של תסמונת הגמילה. הלומדים ידרשו ציונים. רובם יתרגמו את המשוב לסוג של שיפוט (בקהילת חשיבה אחת הלומדים חשבו שמספר ההערות הוא אומדן לאיכות הביצוע, ללא קשר לתוכן). חלקם יחוו נפילה בהנעה, וכך גם בלמידה. גם לחלק מהמורים יהיה קשה להרגיש שהם מורים מבלי לפסוק מה "נכון" ומה "לא נכון".
- לאחרים, יהיה מתאים יותר לצמצם את ההערכה השיפוטית בהדרגתיות, ובמקביל לחזק את המשובים מחוללי הלמידה. דרך זאת היא לגייטמית, כל עוד המטרה הסופית ברורה.
- לכל הקוראים שהגיעו עד לכאן, אני מציע התנסות ראשונה במתן משוב: הצגתי בפניכם רשימה של מחשבות ראשוניות (חלקן גם שנויות במחלוקת בין מנחי קהילות החשיבה). אשמח לקבל את המשובים שלכם, בהתאם לכללים המפורטים או לאו. אני מקווה שהדברים יובילו לדיון פורה בעבור כולנו.
- אחרית דבר – תשובה לאביב שחק**
- במאמרו, "ביצוע הערכה פורייה" בנקודות צומת מרכזיות בקהילת חשיבה", מצדיק אביב שחק את ההערכה השיפוטית בקהילות חשיבה ומראה כיצד ראוי להשתמש בה (ראו עמ' 153). אביב מצייג נקודת מבט חשובה וכן דוגמאות מוחשיות מקהילת חשיבה שאותה ניהל. אביב גם נותן למאמרי את ההערכה החשובה ביותר בכך שהוא דן בחלק מטענותיי. אנסה "לגמול" לו בכמה הסתייגויות עקרוניות:
1. אביב מדגיש שהושקע זמן רב בהערכה, והדבר ניכר מתיאוריו. אולם, כיצד השקעה זאת משפיעה על הלומדים? אני חושש שהתוצאות של השקעה כזאת עלולות להיות הפוכות מהמצופה. העיסוק התדיר בהערכה מזכיר ללומדים שיקבלו ציון על למידתם ומסיט את תשומת לבם מהלמידה אל
- ההערכה. זמן זה יכול היה להיות מנוצל בצורה טובה יותר, למשל, בדיון על החומר הנלמד.
2. אביב מצייג את הדיון עם הלומדים על הקריטריונים של ההערכה כמין "דו-שיח בין שותפים הדנים בנושא המעניין אותם, כהגדרתו של אדם". אולם, יש פער משמעותי בין הדיאלוג שמתאר אביב לבין הדיאלוג שאליו התכוונתי. דו-שיח על הערכה מדגיש את יחסי הכוח שבין המורה לתלמידו, ולכן אינו יכול להיות דיאלוג במלוא מובן המילה. יתר על כן, הדיון על ההערכה מחליף דיון בתכני הלמידה, שאותו היינו רוצים לראות במרכז המפגש בין המורה ללומדים.
3. אביב מספר שלומדים רבים התלוננו על כך שקיבלו בשנה הקודמת רק הערכה מילולית ושלא הייתה להם "אפשרות השוואה לאחרים". בקשתם של הלומדים רק מאששת את טענותיי לגבי מטרות ההערכה (גם בעיני הלומדים), ומספקת סיבה מצוינת מדוע לא לתת ציון מספרי. צריך לשאול את התלמידים: למה כל כך חשוב לכם להשוות את עצמכם לאחרים? האם הציון מהווה דרך טובה להשוות?
4. אביב מעלה שתי טענות בזכות ההערכה שלא התמודדתי עמן במאמרי: הצורך לסגור פרק והצבת יעדים אופרטיביים. לגבי הצורך בסגירת פרק, מתבקשת השאלה: של מי הצורך? של הלומדים או של המורים? ומי "חותך בנקודה שרירותית"? הלומדים או המורים? אם תלמיד מבקש להמשיך ללמוד ולפתח נושא מסוים, למה שלא נעודד אותו?
- לגבי הצבת היעדים האופרטיביים, המחווה מהווה תנאי מספיק, אבל לא הכרחי. הרי מספיק להציג ללומדים את הממדים של הביצוע הנשאף ("רמת המומחה", לצורך העניין) ולהצביע – או לסייע להם להצביע – על פערים בינם לבין מרכיבי ביצועיהם. אין צורך להפוך את הפערים האלה לדרגות או לרמות, אלא אם כן רוצים להשוות ולמיין את הלומדים. אדרבה, המחווה כלי פחות טוב להצבת יעדים אופרטיביים מכפי שתיארתי, מפני שלעתים קרובות הביצועים נופלים בין הטורים של המחווה, או אפילו אינם כלולים בו.
5. בחלק המוקדש ל"מספר דברים בזכות ההערכה", מציב אביב את השאלות: "מי איננו רוצה לקבל העלאה בדרגה? נכון, זאת מוטיבציה חיזונית. האם זה בהכרח שלילי?". נדמה לי שהשאלה האחרונה היא שאלת המפתח, וסביבה, עמדתו ועמדותי (ועמדות הקוראים) צריכות להיפגש. תשובתי לשאלותי הרטוריות של אביב היא שהמוטיבציה החיזונית אינה בהכרח שלילית, אולם היא מציבה סכנה שהלומדים יהיו עסוקים בהעלאה בדרגה במקום בלמידה.
- אני מקווה שהערותיי והערותיו של אביב ישמשו בסיס לדיון רחב יותר בעתיד.

מראי מקום

- 1 פתגם חוואים במערב ארה"ב, הנזכר בהסבר על ההחלטה של מדינת נברסקה להפסיק את השימוש במבחנים סטנדרטים. Linda Mabry, "Writing to the Rubric: Lingering Effects of Traditional Standardized Testing .on Direct Writing Assessment", *Phi Delta Kappan*, May 1999 המאמר גם התפרסם באתר של כתב-העת באינטרנט: <http://www.pdkintl.org/kappan/keis9905.htm>.
- 2 הניתוח שלהלן אינו משקף את עמדותיהם של כל המנחים והמורים בקהילות החשיבה, אלא את דעתי בלבד. אני מקווה שהוא יהווה בסיס לדיון פורה בעניין.
- 3 בנושא זה מתקיים כיום דיון ערני מאוד בארה"ב. ראו, למשל, את הגיליון של כתב העת *Education Week*, 16.6.1999 (או באינטרנט: <http://www.edweek.org/sreports/century6.htm>), שהוקדש לנושא.
- 4 ... והתופס מקום מרכזי כל כך בתודעה שלנו. ראו את Kieran Egan, "Metaphors in Collision" in *Children's Minds, Talking Rabbits and Clockwork Oranges*. Teachers College Press, New York, 1999.
- 5 נושא זה הוא יחסית שולי לדיון שלי, אולם, רק כדי לגרות את המחשבה, אני רוצה להציב שתי שאלות: אם מחליטים שתפקיד בית-הספר הוא למיין לאוניברסיטה (זה לא מובן מאליו), מאיזו כיתה צריך להתחיל את המיון? האם הכישורים המשמעותיים לבחירת רופאים או עורכי דין (דוגמה של שני מקצועות מבוקשים) הם הכישורים והידע הנלמדים, ולכן הנבחנים, בבית-הספר?
- 6 בעיריית ניו-יורק אכן כך פועלים. תלמידים בבתי-ספר יסודי נבחנים בסוף השנה במבחן תקני. תלמידים באחוזון ה-15 ומטה (לפי ההישגים הארציים) נאלצים ללמוד בסמסטר קיץ או להישאר כיתה. מדיניות זאת זכתה לפרסום רב מאחר שבקיץ האחרון נפלה טעות בחישובים וכתוצאה מכך 8,000 תלמידים שעברו את הרף נשלחו לסמסטר הקיץ. Kerry .White, "Test Company Apologizes for N.Y.C Summer School Mixup", *New York Times*, 22.9.1999
- 7 Kieran Egan, *Getting it Wrong from the Beginning: the Mismatch between School and Children's Minds*, pending, chapter 3. הספר בשלבי כתיבה, וטיטות של הפרקים הראשונים מתפרסמים כעת באינטרנט: <http://www.educ.sfu.ca/people/faculty/kegan/default.html>
- 8 Linda Mabry, *ibid.* גם מנוחה בירנבאום (חלופות בהערכת הישגים, הוצאת רמות, 1997, עמ' 190) מצביעה על הבעיה ומכנה אותה דילמה.
- 9 .Elliot Eisner, "The Uses and Limits of Performance Assessment" in *Phi Delta Kappan*, May 1999.
- 10 Alfie Kohn, "Grading: the Issue is Not How But Why," in *What to Look for In a Classroom and Other Essays*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1998, pp. 75-6
- 11 .John Holt, *How Children Fail (Revised Edition)*. Addison-Wesley, New York, 1982, pp. 243-4
- 12 דייוויד פרקינס, *לקראת בית-ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה*. מכון ברנקו וייס לטיפול החשיבה, ירושלים, 1998, עמ' 53. גם ג'רום ברונר (Bruner) כולל "ידע על אודות תוצאות" כאחד מארבעת היסודות בתיאוריה של הוראה שלו; ראו, Jerome S. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*. Norton and Company, Inc., New York, 1966, pp. 50-53
- 13 נקודה זאת צוינה כמרכזית בניתוח של מורה מצטיינת בארה"ב. ראו: Monette McIver and Shelby Wolf, "Writing Conferences: Powerful Tools for Writing Instruction" (CSE Technical Report 494). National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), Center for the Study of Evaluation (CSE), University of California, Los Angeles, November 1998
- 14 כללים 2, 3, 5, ו-7 הותאמו מ- Kohn, *ibid.*