

תשתית ידע מחקרי: הערכה מוכוונת מגוון בכיתה מסמך רקע



ד"ר טלי אדרת-גרמן | נוי דלי | ד"ר הילה טל

יולי 2021

מסמך זה נועד להציג את התובנות, העדויות וממצאי המחקר בנושא הקשר בין הערכה והוראה המותאמת למגוון תלמידים. מטרתו לתמוך בתהליך עיצוב המדיניות המקדם תהליכי הערכה התומכים בלמידה של תלמידים שונים, וליידע בעלי עניין בתחום.

הערכה מוכוונת מגוון בכיתה לשם מה?

הערכה חינוכית היא תחום בו ניתן למצוא מגוון של כלים, אופני העברה ושימושים אפשריים אשר נמצאים על רצף בין [הערכה סטנדרטית](#), אחידה ולרוב חד-פעמית, לבין הערכה מותאמת תלמיד אשר מתגבשת ומתעצבת על ידי הכרות עמוקה ומתמשכת של המורה עם התלמיד¹.

הערכה באמצעות מבחנים קודמה ככלי למיון אובייקטיבי של תלמידים לצרכים שונים, למשל לצורך בחירת מסלול הלמידה של התלמיד בתוך ביה"ס ובלימודי המשך. יחד עם זאת, מורים מלמדים בכיתות הטרוגניות ובהן מגוון תלמידים אשר דורשים מענים פדגוגיים דיפרנציאליים, ובכלל זה גם שימוש בהערכה מתאימה. מציאות זו, אשר הועזמה בתקופת התאמת הלמידה למגיפת הקורונה, יוצרת מתח בין הצורך בניטור מידת העמידה ביעדים וקריטריונים ברמה המערכתית לבין הצורך בקבלת תמונה מלאה של המצב הלימודי של כל תלמיד על מנת להחליט מהם יעדי ההוראה והלמידה להמשך ומה הדרך המיטבית למימושם.

השאלה המרכזית

כיצד הערכה יכולה לשרת גישות של הוראה ולמידה המותאמות למגוון תלמידים?

הנחות יסוד ותובנות מרכזיות

- הוראה המכוונת [למגוון תלמידים בכיתה](#) הטרוגנית מצריכה פדגוגיה מותאמת ובכלל זה תהליכי הערכה מתאימים¹.
- תהליכי הערכה סטנדרטיים מאפשרים לקבל החלטות מבוססות נתונים תוך מבט כולל על מערכת גדולה. למבחנים סטנדרטיים יש פוטנציאל להשוואה (בין כיתות, בין בתי-ספר), ויש להם יתרון של [תקפות ומהימנות](#) ביחס להערכה אחרת².
- בישראל מבחני המיצ"ב תוכננו לסייע למורים, מנהלים ומפקחים לקבל החלטות לצורך שיפור בית-ספרי [אך בפועל](#) שימשו לצורך אחריותיות בית-ספרית [וכתוצאה מכך הוחלט על שינוי המודל](#)³.
- השאיפה למתן אוטונומיה [וגמישות](#) מקצועית לבית-הספר ולמתן מענה פדגוגי דיפרנציאלי לתלמידים דורשת התייחסות לדרכי הערכה המתאימות ולתמיכה בצוות בית-הספר ביישומן.

אסטרטגיות שאינן מומלצות

- שימוש במבחנים סטנדרטיים ברמה מערכתית בלבד [כמבחנים בסיכון נמוך](#) (low-stakes)
- שימוש בכלי הערכה סטנדרטיים [כאמצעי להערכה מעצבת](#) מותאמת תלמיד
- ביטול הטרוגניות הכיתה - חתירה להומוגניות (הסללה/מגמות/חלוקה להקבצות/קבוצות)

אסטרטגיות מומלצות

- גישת הוראה מותאמת אישית [ושילוב של הערכה פנימית-אישית](#) (לא סטנדרטית, מותאמת תלמיד) עם הערכה הקיימת
- שינוי סביבת ההוראה והלמידה עבור כלל התלמידים - לדוגמה בגישת העיצוב האוניברסלי [ללמידה \(UDL\)](#) ויישום [ההערכה המתאימה](#) לגישה זו

1 המסמך מנוסח בלשון זכר מטעמי קריאות בלבד, וכמובן התייחסות ל"תלמיד" כוללת התייחסות גם ל"תלמידה", וכך גם בפניה לרבים.

התייחסות מורחבת לנושא

כיום הערכה חיצונית על ידי מבחנים סטנדרטיים מספקת הערכה מסכמת⁴. כלומר, היא מסכמת שלבי למידה וידע נדרש ואינה מצביעה בהכרח על המקומות הדורשים שיפור מיומנויות וקידום הידע של התלמידים.

גמישות ניהולית-פדגוגית⁵, **הכלה**⁶, ומגמת הגיוון בדרכי הוראה שמשרד החינוך מעודד מעבירים חלק מהאחריות מהמטה אל השדה ועלולים להוביל לתגובה של הגברת הבקרה באמצעות שימוש במבחנים ובכלי הערכה סטנדרטים מסכמים על מנת להבטיח חינוך איכותי בכל המערכת.

מחקרים מכירים בהשפעה השלילית של הערכה מסכמת על דרכי ההוראה והלמידה – מורים נוטים "ללמד למבחן" ובכך לצמצם את תכנית הלימודים וללמד באופן שטחי ידע הרלוונטי למבחן⁷.

מטרת ההערכה היא לתמוך בתהליכי שיפור של ההוראה והלמידה בבית-הספר, ותוצאותיה משפיעות על תכנית הלימודים ועל הדרך שבה מתרחשת הלמידה בבית הספר. אולם פעמים רבות תכנון ההערכה מושפע משיקולים טכניים (כמו משאבים) ולא משיקולים פדגוגיים, דבר הפוגע באופן שבו ההערכה יכולה לתמוך בתהליכי הוראה ולמידה המקדמים מגוון תלמידים.

להערכה פנימית שאינה נסמכת על מבחנים סטנדרטים יש **סיכון להטיה** לטובת בית-הספר והתלמידים⁸. **מחקרים** מצאו שמורים מתקשים לעשות שימוש מעצב במבחנים (הערכה לשם למידה). כלומר, הם מתקשים לתרגם את הידע המתקבל מההערכה לתכנון הוראה המותאמת לתלמיד שמטרתה לקדם את הלמידה שלו⁹.

אחד **החסמים העיקריים** לשימוש יעיל בנתוני הערכה (בין אם הם פנימיים או חיצוניים) ולביצוע של הערכה מעצבת הוא נושא איכות הנתונים המתקבלים מההערכה והידע הדרוש על מנת לתרגם אותו לעשייה חינוכית¹⁰.

1. איכות הנתונים – **מידע מגוון ועשיר מסוגים שונים** המצוי באופן שוטף ובזמן אמת מסייע להטמיע פרקטיקה של קבלת החלטות על בסיס נתונים בקרב מורים, ומסייע לקדם את למידת התלמידים במערכת החינוך.

מחקר שנערך בישראל בחודשים נובמבר 2020 ועד פברואר 2021 בחן תהליכי קבלת החלטות מבוססת נתונים בקרב מורים בימי הקורונה. ממצאי המחקר מראים כי המידע האקדמי על התלמידים נגיש בפני המורים, אולם הוא אינו מוגש באופן שמאפשר למורים לעשות בו שימוש שוטף, כלומר הוא אינו אופרטיבי עבורם.^{II}

2. הידע הדרוש על מנת לתרגם נתונים לפעולה – מורים זקוקים לידע הכולל התייחסות ברורה למיומנויות ולמטרות הנדרשות על מנת לקדם את תהליכי הלמידה **בתחום הידע והתוכן המקצועי שלהם לצורך ביצוע הערכה של הלמידה ועבור הלמידה**. על מנת לעשות שימוש מושכל בנתונים ובידע של המורה המורים זקוקים להדרכה מקצועית שתסייע להם **לנתח, לפרש ולתכנן פעולה המבוססת על נתונים**¹¹.

מחקרים קודמים מצאו שצוותי נתונים (data teams) יכולים לפצות על המחסור בכישורי ניתוח נתונים של מורים על ידי הפעלת פרקטיקות של חקירה משותפת מבוססת נתונים^{III}. ממצא זה מחזק את ההנחה שפרקטיקות של ניתוח ופרשנות של נתונים משתפרות מתוך תהליכי למידה ואימון של מורים, אך ראוי לשים לב שעל מנת שתהליך החקירה יצליח עליו להתבצע בקבוצה בה חברי הצוות מחזיקים בידע מגוון הכולל כישורי ניתוח נתונים, ידע בפדגוגיה, וידע בתחום תוכן מסוים.

הערכה מעצבת המועברת באופן שיטתי לאורך השנים, ותכנון תכנית עבודה אישית הלוקחת בחשבון את מדדי ההצלחה שנקבעו מראש ואת יכולותיו של התלמיד הם מרכיבים חיוניים בקידום הלמידה של התלמיד¹².

II לפי המחקר ממצא זה רלוונטי הן לתקופת הקורונה והן לשגרה.

III collaborative and data informed inquiry.

דו"ח על מצב ההכשרה להערכה בישראל מ-2008 מציע כי חסרים ארגון וחשיבה מערכתיים בנושא ההכשרה להערכה.¹³ החל משנת 2013 אנו עדים להתפתחויות חיוביות המקדמות יישום של [הערכה לשם למידה בישראל](#), כמו שילוב תכנים העוסקים בהערכה לקידום למידה בתכניות להכשרת מורים ובתכניות פיתוח מקצועי בהמשך הקריירה. תרבות הערכה זו המתפתחת אט אט מחייבת תמיכה של בעלי העניין במערכת, והלימה בין יעדיה של מערכת החינוך לבין תהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה המתרחשים בבתי-הספר.¹⁴

אסטרטגיות מומלצות

גישת הוראה מותאמת אישית והערכה פנימית-אישית (הערכה לא סטנדרטית, מותאמת תלמיד)

גישת ההוראה המותאמת אישית (Personalized learning) התפתחה בעשורים האחרונים כגישה ללמידה המעודדת מורים לתמוך בהתפתחות התלמיד על פי הקצב והיכולת האישית של כל אחד ולא על פי סטנדרט חיצוני קבוע מראש.¹⁵

ישנן דרכים שונות ליישום הוראה מותאמת אישית, אך ניתן להצביע על [ארבעה עקרונות](#) שעליהם מתבססת הגישה:¹⁶

1. פרופיל לומד - לכל תלמיד יש תיעוד עדכני של נקודות החוזק האישי שלו, צרכים, מוטיבציות ומטרות.
2. מסלולי למידה אישיים - ישנן ציפיות ברורות וגבוהות מכלל התלמידים, אך כל אחד מהם מונחה על ידי תכנית מותאמת אישית המגיבה ומסתגלת על פי התקדמות הלמידה, המוטיבציות והמטרות של הפרט.
3. התקדמות מבוססת יכולות - ההתקדמות של כל תלמיד לקראת יעדים ברורים מוערכת באופן רציף. כל תלמיד מתקדם כאשר הוא מפגין שליטה ביעד.
4. סביבות למידה גמישות - צרכי התלמיד מניעים את עיצוב סביבת הלמידה. כל המרכיבים התפעוליים/ארגוניים - כוח אדם, ניצול מרחבים והקצאת זמן - מגיבים ומסתגלים לתמיכה בתלמידים בהשגת יעדיהם.

המטרה של [הוראה מותאמת אישית](#)^{VI} היא לשנות את ההוראה בדרכים המותאמות אישית לחוויות, ליכולות, לאתגרים, לקשיים, ולצרכים של התלמידים - ובסופו של דבר להתבסס כחלק משינויים מערכתיים ברמת המחוזות וברמה כלל ארצית שמאפשרים יישום של הגישה עבור כל תלמיד.

ככל שבתי ספר ומחוזות עוברים מאימוץ ראשוני של למידה מותאמת אישית ליישום מערכתי, הם מתחילים להיתקל ב**חסמי מדיניות**^V שונים הכוללים מדיניות רכש מגבילה; הסכמי משא ומתן קיבוצי המקשים על גמישות בהקצאת שעות ההוראה של צוותי חינוך; תקנים הנוגעים לגודל כיתות והיבטי כוח אדם אחרים המונעים יישום של מודלים הוראתיים מסוימים ומשפיעים על אופני חלוקת תלמידים לקבוצות, ולבסוף רגולציה של שעות לימוד מינימליות לתחומי הדעת המקשה על בתי הספר לנהל את תהליכי הלמידה של תלמידים על בסיס שליטה בידע ובמיומנויות נדרשות ולא על בסיס הזמן המצטבר אותו בילו בכיתה.¹⁷

במקרים רבים היישום של [הוראה מותאמת אישית משולב עם אמצעים טכנולוגיים](#) בדרכים שונות, אך יש [מעט מחקר](#) על יישום הוראה מותאמת אישית כמודל ליישום כולל בבית-הספר. מחקר הבדק אתגרים ביישום מודלים של הוראה מותאמת אישית באמצעות טכנולוגיה בבתי-ספר מצא כי הקשיים העיקריים הם: חוסר התאמה של תשתית טכנולוגית בבתי-הספר לצרכי המודלים; חוסר התאמה בין צרכי המורים ואפשרויות ההתפתחות המקצועית הקיימת; חוסר התאמה בין האופן בו גורמים חיצוניים (משרד החינוך, ההורים) מודדים את הצלחת התלמידים ואת הצלחת בית-הספר לבין האופן בו נמדדת הצלחה במודלים של הוראה מותאמת אישית.¹⁸

VI ראו עמוד 4.
V ראו עמוד 22.

הוראה מותאמת אישית צריכה להיות מלווה בהערכה מתאימה, למשל הערכה פנימית-אישית אשר מאבחנת את צרכי הלמידה של תלמיד מסויים.

- הערכה פנימית-אישית יכולה לתת תמונה שנתמכת בנתונים מצד אחד ומצד שני מציגה מידע עשיר (מעבר לציור) הנשען על היכרות כוללת עם התלמיד כדי לתת מענה מדויק יותר לצרכי ביה"ס והתלמיד.
- בעשורים האחרונים הצטבר ניסיון במערכת החינוך הישראלית ליישום מודלים שונים [לשילוב הערכה פנימית והערכה חיצונית](#), אבל [ההערכה הפנימית](#) היא לאו דווקא כזו המתאימה להוראה מותאמת אישית ופעמים רבות נסמכת על מבחנים מוכנים מראש, שאינם מיועדים להערכה מעצבת או להערכה המותאמת לקצב הלמידה האישי של תלמידים.
- במדינות עם מסורת של מתן אוטונומיה למורים כדוגמת דנמרק [מורים משלבים הערכה פנימית-אישית המותאמת לתלמידי בית-הספר עם הערכה חיצונית](#) באופן שמאפשר הכלה של מגוון תלמידים בתהליכי הלמידה. במדינות אשר מסתמכות על הערכה חיצונית מסכמת כדוגמת סין עולה ביקורת על צמצום האפשרויות שיש למורים לתת מענה לשונות תלמידיהם¹⁹.
- בדומה למבחנים חיצוניים, מבחנים פנימיים של בתי ספר אשר נלקחים ממאגר סטנדרטי יכולים להגביל את חופש הפעולה המקצועי של מורים והיכולת שלהם להציע מענה אינדיבידואלי מבוסס עדויות ונתונים לתלמידים שנזקקים לכך.
- [הערכה פנימית עלולה להיות מוטה](#) לטובת בית הספר והתלמידים במיוחד כשהללו פועלים בתוך מרחב שבו נהוגים תהליכי הבחנות עתירי סיכון ([תרבות בחינה ולא תרבות הערכה](#))²⁰, לכן ישנה חשיבות לליווי של התהליך על ידי מעריך מקצועי. ליווי זה יחזיר את האמון של בעלי העניין בתהליך ההערכה וייעל את אופן השימוש של המורים בנתונים.
- אחת הדרכים בהם תהליכי הערכה מקושרים לתהליכי הוראה הם באמצעות משוב. במערכות חינוך רבות מקובל לתת משוב באמצעות ציונים מספריים המתאימים לדרישות האחריותיות המערכתיות ודרישות הקבלה להשכלה הגבוהה. ציונים מספריים אינם נותנים תמונה עשירה של תהליך הלמידה של התלמיד, ולכן הנטייה להסתמך על מתן ציונים כמרכיב מרכזי בשיקוף מידת ההצלחה של תלמידים מצויה בלב הקשיים של יישום הערכה פנימית-אישית והוראה מותאמת אישית. חוקרים מציעים כי הערכה חיצונית תכלול [אפשרויות גמישות ומגוונות יותר להצגת התקדמות תלמידים](#), וכי יש לחשוב על דרכים יצירתיות לתקשורת בין בתי-ספר למוסדות השכלה גבוהה בנוגע ליכולות התלמידים²¹.

מעבר לגישת עיצוב אוניברסלי ללמידה (Universal Design for Learning - UDL) המלווה בהערכה המתאימה

גישת עיצוב אוניברסלי ללמידה, UDL, הינה גישה היכולה גם היא לתת מענה להוראה ולמידה בכיתות הטרוגניות

- הגישה מבוססת על הנחת היסוד שההוראה והנחיות המורה צריכות להיות נגישות [לטווח רחב של לומדים](#) ומציעה כי עיצוב סביבת למידה גמישה, הכוללת עזרים ותמיכה פור־אקטיבית להתמודדות עם השוני הקיים בין הלומדים יכולה לספק אפשרויות למעורבות של מגוון תלמידים בלמידה. [שלושת העקרונות בבסיס הגישה](#) הם שימוש מגוון בייצוגים (ה'מה' של הלמידה), בצורות ביטוי ופעילויות (ה'איך' של הלמידה), וביצירת מעורבות תלמידים (ה'למה' של הלמידה)²².
- הגישה מדגישה את חשיבות הבעלות של הלומד על הלמידה שלו ואת האפשרויות שיש למורים לתמוך בהפיכת הלומדים למומחים בלמידה, לעומת גישות אחרות העוסקות ברכישת ידע.
- בבסיס הגישה ההבנה כי מטרת החינוך להכין לומדים להיות "מומחים בלמידה", כל אחד בדרך האישית שלו. בהתאם, הגישה מכוונת לעיצוב של תהליכי הערכה [המתאימים](#) למדידת מומחיות עשירה ומקיפה כזו.
- מורים, תלמידים, הורים, מנהלים ומעצבי הערכה יכולים להיעזר בגישת UDL כדי לקיים תהליכי הערכה מדויקים יותר וזמינים יותר שישמשו כמשוב המזין את צעדיהם הבאים.

גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה (UDL) יכולה לחזק את מגוון הלומדים באבחון ההתקדמות שלהם ולאפשר להם להיות האחראים ללמידה שלהם.

■ מטרת ההערכה בגישת UDL היא לספק את סוגי המידע שישפרו את ההוראה לכל לומד. בעוד שמבחנים והערכה מסורתיים נוטים להתמקד בזיהוי חולשות וליקויים אצל הלומדים, הערכה בגישת UDL מתמקדת בזיהוי חולשות ומחסומים בעיצוב ההוראה וההקשר הלימודי, מה שמאפשר לבדוק אם מערך אחר של אפשרויות, דרך אחרת או עיצוב אחר עשויים להוביל ללמידה טובה יותר עבור כל לומד נתון. **המטרה היא לא לזהות מה עובד באופן כללי, בכיתות, מחוזות, או מדינות, אלא לזהות מה עובד ספציפית, לילד הזה, כאן ועכשיו**.²³

■ גם ביחס להערכה, גישת UDL מציעה להתייחס לשלושת העקרונות של 'מה', 'איך' ו'למה'²⁴:

1. הערכת תכנים מורכבים - התייחסות הן לייצוגים של תכני למידה והן לרגשות ומעורבות בלמידה.
2. מגוון צורות ביטוי ופעילויות - שימוש בדרכי הערכה חלופיות.
3. יצירת מעורבות תלמידים בדרכים מגוונות - בחינה שוטפת של אופן ההערכה אשר מעלה/מורידה מוטיבציה ללמידה.

■ ההתייחסות להערכה בגישת UDL מניחה את מרכזיותם של הרגשות העולים ביחס ללמידה כחלק מהשונות הצפויה בקרב כל הלומדים וטוענת שכאשר אנו מציבים את הרגשות בחזית ההערכה וכמושא הערכה, אנו מבינים את ההקשר בו הלומדים לומדים ואת ההשפעה של הרגשות על הלמידה של לומד מסוים. רגשות אינם נתפסים כהסחות דעת מן הלמידה אלא כנמצאים בלב הלמידה.

■ גישת UDL משלבת הערכה חוזרת וגמישה לאורך כל ההוראה בכדי לספק משוב שוטף שניתן לפעול על פיו למחנכים ולתלמידים.

■ ההערכה אינה צריכה למדוד אם מגוון התלמידים "בעלי" ידע, אלא האם הם יכולים למצוא, לבנות, ליישם ולהעריך ידע בתחומים חדשים ומשתנים והאם יש להם את המוטיבציה והמחויבות לעשות זאת.

■ בהתאם לגישת UDL, מנהלים ומורים צריכים להשתמש במידע המסופק על ידי הערכות שוטפות כדי להתאים את תכניות הלימודים, את מערכות השעות של המורים ואת הפיתוח המקצועי שלהם, לצד היבטים אחרים של ניהול בית-הספר.

אסטרטגיות שאינן מומלצות

שימוש במבחנים סטנדרטיים ברמה מערכתית בלבד כמבחנים בסיכון נמוך (low-stakes)

■ מבחנים בסיכון נמוך יכולים לתת מידע מערכתי שישמש לשיפור ויכול לענות על הצורך של המערכת בנתונים ברי-השוואה, תקפים ומהימנים, ללא ההשפעה השלילית של מבחנים קובעים (בסיכון גבוה) על מורים ותלמידים.

■ נושא השקיפות הינו חשוב במדינה דמוקרטית. שקיפות בהישגים ושימוש חיצוני בנתוני ההישגים הינו חלק ממערך אחריותיות מול בעלי עניין.

■ למרות הרצון למנף יתרונות אלה של מבחנים בסיכון נמוך, הגדרת מבחנים כמבחנים בסיכון נמוך איננה **מתיישבת עם אופן שימושם במציאות** הישראלית (המיצ"ב תוכנן כמבחן בסיכון נמוך)²⁵.

■ שקיפות של ציונים והישגים של בתי-ספר עלולה להחריף את **השימוש לרעה** בתוצאות הערכה, כמו למשל ב"טבלאות ליגה" ודרוגים של בתי ספר אשר מרדדים את השימוש בתהליכי הערכה ויוצרים פופוליזציה של הישגים.

■ ההערכה הסטנדרטית נועדה למדוד את הישגי התלמידים על פי הסטנדרטים שנקבעו עבור הכיתה שבה התלמידים לומדים ולא ככלי לכיוון ההוראה והלמידה. לכן רוב הסטנדרטים ואבני הדרך שנקבעים למקצועות השונים, לא מאפשרים למורים להתאים את ההוראה וההערכה לרמות התלמידים, במיוחד אלה שנמצאים **הרבה מעל או הרבה מתחת לסטנדרט הנדרש בכיתה** מה שמקשה על תמיכת המורים בהתפתחות הלמידה של התלמידים²⁶.

אסטרטגיה זו מנטרלת את המתח בין הערכה סטנדרטית לצרכי הערכה בכיתה הטרוגנית אך אינה נותנת מענה להערכה מתאימה להוראה דפרונציאלית בכיתות הטרוגניות ומתן מענה למגוון תלמידים.

שימוש בכלי הערכה סטנדרטים כאמצעי להערכה מעצבת מותאמת לתלמיד

שימוש במבחנים סטנדרטים ארציים מצביע על צרכים ברמת הכיתה/ביה"ס, וברמת התלמיד אם המבחנים הם פנימיים. המבחנים יכולים לסייע למורים לאבחן את צרכי תלמידיהם ברמת שכבה/כיתה ועל מנת לעשות שינויים היכולים לקדם שיפור.

מבחנים מערכתיים אינם נותנים מידע ברמת התלמיד ולכן אינם יכולים לתת תמונה פדגוגית מדויקת של צרכי התלמיד, וכיצד ההוראה צריכה להשתנות על מנת לתת לו מענה.

למבחנים סטנדרטים המועברים במערכת החינוך באופן שגרתי יתרון מכיוון שאינם דורשים משאבי זמן ומקצועיות לצורך הכנה ובדיקה מצוות בתי-הספר (המבחנים מוכנים ולפעמים גם נבדקים ע"י משרד החינוך).

לרוב כלי הערכה סטנדרטיים לא תוכננו לצורך הערכה מעצבת, אלא לצורך הערכה המסכמת למידה.

על מנת לעשות שימוש מעצב במבחנים מסכמים סטנדרטיים למורים נדרש ידע אשר [אינו חלק מההכשרה הקיימת](#).

בפועל, מערכת החינוך הישראלית נוטה להשתמש בתוצאות מבחנים סטנדרטיים באופן מסכם ומשווה²⁷.

ביטול הטרוגניות הכיתה - חתירה להומוגניות (הסללה/מגמות/חלוקה להקבוצות/קבוצות)

הערכה סטנדרטית מותאמת לתכני וקצב הלימוד בכיתה/קבוצה הומוגנית.

בכיתה/קבוצה הומוגנית ניתן להשתמש בהערכה סטנדרטית עם פחות השפעות שליליות על התלמידים המתקשים.

להסללה וחלוקת תלמידים להקבוצות וקבוצות על פי יכולות אקדמיות ישנם [חסרונות רבים](#), אקדמיים וחברתיים²⁸, כגון [פגיעה בדימוי ובטחון עצמי של תלמידים](#), העמקת פערים חברתיים, וטעויות במיון שלהן השלכות לטווח ארוך על [יכולות השתכרות](#)²⁹.

הערכה סטנדרטית, גם לקבוצה הומוגנית, אינה מיועדת לתת מענה מעצב, ואינה מיועדת להיות כלי לתכנון ושינוי למידה והוראה מיידיים.

כיום ישנה הסכמה שהסללה (הבאה לידי ביטוי במיון תלמידים לקבוצות או הקבוצות קבועות על פי יכולת, בין אם בתוך הכיתה, בתוך בית-הספר, או בחלוקה לבתי-ספר) [מיטיבה עם תלמידים משכבות חזקות ואינה מתמודדת עם החסכים של תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות](#)³⁰.

על מנת להתמודד עם ההשפעה השלילית של הסללה על הדימוי העצמי של התלמידים ועל הישגיהם הלימודיים, [דו"ח של ה-OECD ממליץ להימנע ממיון התלמידים בגיל מוקדם \(לפני תיכון\)](#), לאפשר ניווד בין קבוצות ומסלולים, ולהגביל את המקצועות בהם ישנה חלוקה לקבוצות (למשל רק למקצועות בהם נדרש ידע קודם כגון מתמטיקה)³¹.

[בישראל](#) למרות השינויים שחלו בחינוך המקצועי/טכנולוגי, גורמים חברתיים-כלכליים עדיין משפיעים על ההתמיינות למסלולים, הניידות בין המסלולים נמוכה, ומסלול הלימודים משפיע על הסיכוי של תלמידים להשלים את הלימודים בתיכון ולהשיג תעודת בגרות³².

על מנת לקדם למידה המותאמת לתלמידים במסגרת כיתה הטרוגנית (ולוותה בהערכה מתאימה) ללא צורך בהסתמכות על הסללה נדרשת הקצאת [משאבים](#)³³ שימשו ליצירת קבוצות למידה או כיתות הטרוגניות קטנות יותר, ותמיכה למורים להתאמת ההוראה וההערכה לצרכי התלמידים.

מקורות מידע

- 1 מנדל- לוי, נ' (2013). התמודדות עם שונויות בין תלמידים במערכת החינוך בישראל. היזמה למחקר יישומי בחינוך האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים <http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23012.pdf>
- 2 בירנבוים, מ'. (1997). חלופות בהערכת הישגים. הוצאת רמות- אוניברסיטת תל אביב. <https://kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=92528804#4.1860.3.none>
- 3 Feniger, Y., Israeli, M., & Yehuda, S. (2016). The power of numbers: the adoption and consequences of national low-stakes standardised tests in Israel. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), 183-202. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14767724.2015.1010438>
- 4 Vanhoof, J., & Van Petegem, P.(2007).How to Match Internal and External Evaluation? Conceptual Reflections from a Flemish Perspective. .Paper presented at the 20th Annual International Congress on School Effectiveness and Improvement. <https://www.fm-kp.si/zalozba/isbn/978-961-6573-65-8/261-277.pdf>
- 5 גמישות פדגוגית- פנים רבות לה. יישום הרחבת הגמישות הפדגוגית במסודות החינוך. המינהל הפדגוגי, משרד החינוך. https://meyda.education.gov.il/files/QualityTeaching/Pedagogical_flexibility.pdf
- 6 ברק מדינה, ע' (2020). תהליכי פיתוח מקצועי לקידום הכלה (inclusion) בבתי הספר ובמערכת החינוך בישראל - סיכום פעילות קבוצת העבודה. יוזמה: מרכז לידע ולמחקר בחינוך. <http://yozma.mpage.co.il/Index4/Entry.aspx?nodeId=992&entryId=21247>
- 7 Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36, 258–267. doi:10.3102/0013189X07306523
- 8 Baird, J. A., Andrich, D., Hopfenbeck, T. N., & Stobart, G. (2017). Assessment and learning: Fields apart?. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 317-350. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1319337>
- 9 Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T., & Herman, J. (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment?. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(3), 24-31. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2009.00151.x>
- 10 Schildkamp, K., Karbautzki, L., & Vanhoof, J. (2014). Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 15-24. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.007>
- 11 Schildkamp, K., Karbautzki, L., & Vanhoof, J. (2014). Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 15-24. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.007>
- 12 מנדל- לוי, נ' (2013). התמודדות עם שונויות בין תלמידים במערכת החינוך בישראל. היזמה למחקר יישומי בחינוך האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים <http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23012.pdf>
- 13 לוי-רוזליס, מ, (2008). הכשרה להערכה של עובדי הוראה בישראל. דו"ח מחקר למכון מופ"ת.
- 14 Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., ... & Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(1), 117-140. <https://doi.org/10.1177/1478210314566733>
- 15 Zhang, L., Basham, J. D., & Yang, S. (2020). Understanding the implementation of personalized learning: A research synthesis. *Educational Research Review*, 100339. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100339>
- 16 Hyslop, A., & Mead, S. (2015). *A Path to the Future: Creating Accountability for Personalized Learning*. Bellwether Education Partners. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557085.pdf>



- Hyslop, A., & Mead, S. (2015). *A Path to the Future: Creating Accountability for Personalized Learning*. Bellwether Education Partners. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557085.pdf> 17
- Bingham, A. J., Pane, J. F., Steiner, E. D., & Hamilton, L. S. (2016). Ahead of the curve: Implementation challenges in personalized learning school models. *Educational Policy*, 32, 454–489. <https://doi.org/10.1177/0895904816637688> 18
- Ydesen, C., Acosta, F., Milner, A.L., Ruan, Y., Aderet-German, T., Gomez Caride, E. & Hansen, I. S. (2020). *Inclusion in testing times – implications for citizenship and participation. Background paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report* (forthcoming, 2021). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374084> 19
- בירנבאום, מי' (2018). תרבויות הבחינה וההערכה והשפעותיהן על יישום הערכה לשם למידה. בתוך מ. בירנבאום (עורכת) מחקר יישום בהערכה לשם למידה (ה"ל") של תלמידים ומורים בישראל. מכון מופ"ת. 20
- Bingham, A. J., Pane, J. F., Steiner, E. D., & Hamilton, L. S. (2016). Ahead of the curve: Implementation challenges in personalized learning school models. *Educational Policy*, 32, 454–489. <https://doi.org/10.1177/0895904816637688> 21
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines 1.0*. CAST. 22
- CAST (2020). *UDL Tips for Assessment*. CAST. Retrieved from <http://www.cast.org/publications/2020/udl-tips-assessments> 23
- Rose, D. H., Robinson, K. H., Hall, T. E., Coyne, P., Jackson, R. M., Stahl, W. M., & Wilcauskas, S. L. (2018) Accurate and Informative for All: Universal Design for Learning (UDL) and the Future of Assessment. In: Elliott S., Kettler R., Beddow P., Kurz A. (eds) *Handbook of Accessible Instruction and Testing Practices*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71126-3_11 24
- Feniger, Y., Israeli, M., & Yehuda, S. (2016). The power of numbers: the adoption and consequences of national low-stakes standardised tests in Israel. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), 183-202. <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2015.1010438> 25
- Campbell, R. J., Robinson, W., Neelands, J., Hewston, R., & Mazzoli, L. (2007). Personalised learning: Ambiguities in theory and practice. *British Journal of Educational Studies*, 55, 135–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00370.x> 26
- פינסון, ה', אבו רביעה, ס', בן-דוד הדר, א', דדון, ז', כפרי, י', פוריס, מי' (2020). קבוצת חשיבה: פערים ואי שוויון בלמידה מקוונת. לשכת המדען הראשי משרד החינוך <https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/gapsandinequality2020.pdf> 27
- Ozer, M., Perc, M. (2020). *Dreams and realities of school tracking and vocational education*. Palgrave Communications, 6, 34. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0409-4> 28
- Francis, B., Craig, N., Hodgen, J., Taylor, B., Tereshchenko, A., Connolly, P., & Archer, L. (2020). The impact of tracking by attainment on pupil self-confidence over time: Demonstrating the accumulative impact of self-fulfilling prophecy. *British Journal of Sociology of Education*, 41(5), 626-642. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1763162> 29
- איילון, ח', בלס, נ', פניגר, י', ושביט, יי' (2019). אי שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. <https://taubcenter.org.il/wp-content/uploads/educationalinequalityinIsraelbookheb.pdf> 30
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>. 31
- בלנק, כ', שביט, יי', יעיש, מי' (2015). הסללה בחינוך התיכוני בישראל. דוח מצב המדינה- חברה, כלכלה ומדיניות 2015. http://taubcenter.org.il/wp-content/files_mf/trackingandattainment2015heb.pdf 32
- Hyslop, A., & Mead, S. (2015). *A Path to the Future: Creating Accountability for Personalized Learning*. Bellwether Education Partners. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557085.pdf> 33