

סוגיות מרכזיות בנושא הערכה של מקצועות ההומניסטיקה במדינות שונות בעולם

סקירה מדעית

מוגשת לצוות המומחים לנושא: "קידום לימודי ההומניסטיקה במערכת החינוך",
הפועל במסגרת יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

נכתב ונערך על ידי: יניב כרמל

טבת תשפ"ג, ינואר 2023

כתיבה : יניב כרמל

הנחייה : ד"ר טלי פרידמן, מרכזת צוות המומחים

הכותב מודה לד"ר ימאמה עבד אלקאדר על תרומתה לעבודה

יש לצטט את הסקירה באופן הבא :

כרמל, י., (2022). סוגיות מרכזיות בנושא הערכה של מקצועות ההומניסטיקה במדינות שונות בעולם : סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת צוות המומחים מטעם יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, בנושא קידום לימודי ההומניסטיקה במערכת החינוך.

תוכן העניינים

5	תקציר
6	1. מבוא: דרכי הערכה – רקע ומושגי יסוד
6	מגמות בשיח אודות הערכה בבית הספר
7	"צירים" או "מרחבים" של הערכה
9	הגדרות של מקצועות הומניסטיקה במדינות הנבדקות
10	2. הערכה במקצועות ההומניסטיקה בסיום החטיבה העליונה במסלול העיוני במדינות נבחרות בעולם
10	אירלנד
12	ארה"ב
16	גרמניה
17	סינגפור
19	פינלנד
23	3. השפעה של סוג ההערכה על מעמד המקצועות ההומניסטיים
29	4. הזיקה בין הערכה במקצועות ההומניסטיקה לבין קבלה למוסדות להשכלה גבוהה
31	5. השוואה מסכמת בין המדינות שנבדקו
34	6. מסקנות ותובנות
36	ביבליוגרפיה
38	נספח: קיצור תולדות ההערכה בבתי הספר
42	ביבליוגרפיה לנספח

רשימת טבלאות, תרשימים ותמונות

- 15 The Mastery Transcript תמונה מס' 1 : צילום מסך מתוך הצגת הכלי
- 21 טבלה מס' 1 : פירוט הקורסים בתכנית הלימודים בחטיבה העליונה בפינלנד
- 23 תרשים מס' 1 - חלוקת זמן לימודים בפועל בכיתות א' במדינות הנבדקות
- 24 תרשים מס' 2 - חלוקת זמן לימודים בפועל בכיתות י' במדינות הנבדקות
- 25 תרשים מס' 3 - מספר בוגרי תואר ראשון במקצועות הומניסטיקה למיליון נפש
- תרשים מס' 4 - הגידול במספר בוגרי תואר ראשון ובמספר בוגרי תואר ראשון במקצועות
26 הומניסטיקה ביחס לאוכלוסייה בין 2005 ל-2020
- תרשים מס' 5 - מספר הלומדים במסלולים על תיכונים במקצועות הומניסטיקה למיליון נפש
27 במדינות הנבדקות, 2020
- 28 תרשים מס' 6 - שיעור הנשים מקרב בוגרי תואר ראשון במקצועות הומניסטיקה, 2020

תקציר

עבודה זו עוסקת בדרכי ההערכה הנהוגות במקצועות הומניסטיקה בסיום החטיבה העליונה בחמש מדינות: אירלנד, ארה"ב, גרמניה, סינגפור ופינלנד. בפרק הראשון, פרק המבוא, מוצגים מספר מושגי יסוד הקשורים בהערכה, כגון הערכה מסכמת, הערכה מעצבת, הערכה עתירת סיכון וכיו"ב. לצורך עבודה זו הוגדרו מקצועות ההומניסטיקה באופן רחב – מדעי הרוח, מדעי החברה, שפות ואומנויות.

בפרק השני מוצג האופן שבו מוערכים תלמידים במקצועות הומניסטיקה במדינות השונות לצורך קבלת תעודת סיום של החטיבה העליונה. ישנה התייחסות לשאלות: האם מקצועות הומניסטיקה הם חובה לצורך קבלת תעודת סיום? האם מתקיימות בחינות חיצוניות במקצועות ההומניסטיקה ובאיזה אופן? האם תלמידים מוערכים בדרכים נוספות להערכה המסכמת וכיצד? הממצאים מוצגים ביחס לכל אחת מהמדינות הנבדקות.

בפרק השלישי מוצגים מספר אינדיקטורים המעידים על מעמד מקצועות ההומניסטיקה במדינות הנבדקות. בין היתר נבדקו שעות הלמידה המוקצות ללמידה במערכות החינוך השונות לפי מקצועות (תוך השוואה גם לישראל) ומספר הלומדים לתואר ראשון ביחס לאוכלוסייה (אף זאת תוך השוואה גם לישראל).

בפרק הרביעי נבחנה השאלה האם דרכי ההערכה החלופיות הננקטות, ככל שהן ננקטות, במדינות השונות, קבילות לצורך קבלה למוסדות ההשכלה הגבוהה? וכן, אילו פעולות נעשות על ידי מערכות חינוך כדי לוודא שההערכות הן ניתנות להשוואה, אחידות ומהימנות?

בפרק החמישי מוצגת טבלה המסכמת את הממצאים שעלו מבדיקת המדינות ובפרק השישי מוצעות מספר מסקנות ותובנות.

ניכר שבמדינות הנבדקות ישנן מגמות המקדמות הערכה חלופית, לרבות הערכה מעצבת, הערכה עצמית והערכת עמיתים. ההנחה המקובלת היא כי צורות הערכה חלופיות אלו עשויות לשקף באופן טוב יותר את הלמידה של מיומנויות המאה ה-21, בין היתר על רקע ביקורת על ההערכה המסכמת המטפחת שינוי. עם זאת, המפגש של צורות ההערכה החלופיות עם נקודת הסיום של החטיבה העליונה מציב אתגר מערכתי משמעותי. באירלנד אין בנקודת הזמן הנוכחית הערכה חלופית כלל בנקודת הסיום של החטיבה, אך הנושא נמצא כעת בדיון. בגרמניה ובסינגפור ישנן צורות הערכה חלופית, אך הן שוליות לעומת הדגש על בחינות בכתב. בפינלנד ההערכה הבית ספרית, אשר יש בה אוטונומיה למורים לקיים גם הערכה חלופית, היא דומיננטית מאד, ומשולבת בהערכה המסכמת לצורך תעודת הסיום. בארה"ב ישנן מספר מגמות בהקשר זה.

ורמונט היא המדינה שבה מצאנו את ההתקדמות הרבה ביותר לעבר דרכי הערכה חלופיות בחטיבה העליונה. במדינה זו ההערכה היא בית ספרית, ללא כל מבחני סיום ארציים, ועם תעודה אשר אינה כוללת בהכרח ציונים ומקצועות בדרך המוכרת. בורמונט הלמידה היא מבוססת מיומנויות וההערכה משקפת את המיומנויות שהתלמידים רכשו, לעתים תוך תוספת של דוגמאות לעבודות של התלמידים וצורות הערכה נוספות. על פי הצהרה של ארגון בתי הספר העל יסודיים של אזור ניו אינגלנד (בו שוכנת ורמונט), במשותף עם אוניברסיטאות ומכללות באזור ניו-אינגלנד, מוסדות השכלה גבוהה מכירים בדרכי ההערכה של למידה מבוססת מיומנויות בנוסח שפותח בורמונט, כל עוד נשמרים תנאים מסוימים¹.

¹ בורמונט עסקו רבות בפיתוח התייעוד של צורת ההערכה, דבר המכונה Transcript. באחת הדוגמאות המרשימות שמצאנו ההערכה נעשית במעין פורטל שהועמד לרשות בתי ספר, ובו דף אישי לכל תלמיד הכולל רשימת המיומנויות

1. מבוא: דרכי הערכה – רקע ומושגי יסוד

דרכי ההערכה הנהוגות כיום במערכות חינוך מגוונות יותר מאי פעם בעבר.² מערכות חינוך נבדלות זו מזו במטרות שהן מבקשות להשיג באמצעות הערכה, בשיטות בהן מתקיימת ההערכה, במשמעויות שהן מייחסות לתוצאות, באופן שבו מבוטאות תוצאות ההערכה ועוד.

ממצאי תכנית PISA של ה-OECD משקפים שונות זו בין מערכות החינוך והתגוונות דרכי ההערכה בשנים האחרונות. בין יתר המבחנים והסקרים המתקיימים במסגרת תכנית PISA, התכנית מיפתה את דרכי ההערכה השונות המתקיימות במערכות חינוכיות באמצעות שאלונים שמילאו מנהלי בתי ספר.³ בין היתר, מנהלי בתי ספר תיארו את תהליכי ההערכה המתקיימים בבית ספרם ככאלו המשרתים את המטרות הבאות:

(1) מתן תעודות ו/או הסמכה; (2) הערכת בית הספר ביחס לבתי ספר אחרים; (3) התאמת הלמידה לצרכי התלמידים; (4) זיהוי היבטים לשיפור בתוכנית הלימודים וההוראה; (5) הערכת יעילותן של המורות ודרכי ההוראה; (6) ניטור התקדמות בית הספר משנה לשנה; (7) קיבוץ תלמידים להקבצות לפי רמת ידע; (8) קבלת החלטות על עליית כיתה או חזרה על כיתה, (9) מסירת מידע להורים על התקדמות ילדיהם, ו-10) הכוונת הלמידה של התלמידים.

עוד ניתן לראות מהמידע הנאסף על ידי ה-OECD, כי מערכות חינוך נבדלות זו מזו בשימוש שהן עושות במידע המתקבל דרך ההערכה, בין היתר על בסיס תפיסות שונות של מושג האחריותיות (Accountability): יש המפרסמות את המידע אודות הישגי התלמידים בבית הספר באופן ציבורי, יש העוקבות (בדרכים שונות ועל ידי רשויות שונות) אחר הישגי התלמידים, ויש המשתמשות במידע לצורך קבלת החלטות על תקצוב בתי ספר והערכת המנהלים והצוות החינוכי לצורך קבלת החלטות על המשך העסקתם.

עם זאת, יצוין, שלא נמצא גוף מחקר משמעותי שייחד עיסוק בשאלות ההערכה ביחס למקצועות ההומניסטיקה. כלומר, לא נמצא דיון במאפיינים הייחודיים של מקצועות ההומניסטיקה ודרכי ההערכה ההולמות למקצועות אלו. נראה כי ההערכה של מקצועות ההומניסטיקה מושפעת מן ההתפתחויות בפדגוגיה ובמדיניות החינוכית כמו מקצועות אחרים. בהמשך עבודה זו יוצגו ממצאים לגבי הערכת מקצועות ההומניסטיקה במדינות הנבדקות.

מגמות בשיח אודות הערכה בבית הספר

דוח של ה-OECD בדבר מדיניות חינוכית מצביע על כך שהערכה של תהליכים חינוכיים הייתה נושא לדיון ער במהלך משבר הקורונה כמעט בכל מערכות החינוך.⁴ תחת מגבלות הריחוק החברתי והמעבר ללמידה מרחוק כמעט בכל העולם, נוצרו אתגרים משמעותיים לקיומם של תהליכי הערכה. מחנכים ומעצבי מדיניות נאלצו להכריע בשאלות בדבר נחיצות תהליכי ההערכה הסטנדרטיים בתנאי המשבר; חלקם הצביעו על המתח בין הצורך במידע אודות אובדן הלימודים של התלמידים ובין קיומם של מבחנים עתירי-סיכון, אשר

שרכש, תצוגות של הלמידה שלו (מצגות שהכין, עבודות וכו'), פסקת ביו מנוסחת באופן אישי המציגה את הלמידה ועוד. אוניברסיטאות מקבלות גישה לדף האישי של התלמיד בעת שהם שוקלות את מועמדותו.

² לתיאור התפתחות דרכי ההערכה בפרספקטיבה היסטורית, ראו בנספח המצורף.

³ OECD (2020), PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris

⁴ OECD (2021), *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing world*, OECD Publishing, Paris

תוצאותיהם עלולים להיות בעלות השלכות שליליות לתלמידים ובתי ספר; התעוררו גם שאלות לגבי האופן שבו ניתן יהיה להשוות את הישגיהם של מחזורי ההווה עם מחזורי העבר והעתיד; במהלך המשבר קודמו שיטות להערכה מקוונת, והאפשרות לקיים הערכה בדרך זו הפכה מקובלת יותר.

שאלות אלו הדגישו את המתח הקיים בין חלק מתהליכי ההערכה ותהליכי ההוראה, והציפו בעוצמה שאלה שניצבת בליבה של עיצוב המדיניות החינוכית מזה זמן רב: האם חלק מתהליכי ההערכה מועילים לתהליך החינוכי וההוראה, או מזיקים להם? הדוח המוזכר מעלה, שמהווה את נייר המדיניות המרכזי של מחלקת החינוך של ה-OECD ביחס למדיניות חינוכית במדינות הארגון ומבוסס על מחקר שטח שנעשה במדינות הארגון תוך כדי המשבר, מציג את הגישה הבאה:⁵

While high-stakes examinations at key moments in education pathways have a valuable role to play, they must be accompanied by supporting assessment efforts that are regular and formative.

על פי הדוח, מערכות חינוך שפיתחו דרכי הערכה מגוונות, מתמשכות (כלומר שאינן מתנקזות לנקודת זמן בודדת), ומקדמות הערכה מעצבת המשמשת את תהליכי הלמידה, היו בעלות חוסן רב יותר ויכולת תגובה אפקטיבית יותר לתנאי משבר הקורונה. עוד מתואר בדוח ה-OECD כי יש מתאם בין מערכות חינוך שבחרו במדיניות הערכה זו ובין מערכות החינוך שתלמידיהן בעלי הישגים גבוהים במבחני ההשוואה הבינלאומיים.

הדוח של ה-OECD, כמו גם ניירות מדיניות אחרים של הארגון מהשנים האחרונות, ממליץ על קידום שיטות של הערכה מעצבת, כולל הערכה עצמית והערכת עמיתים, במסגרת ההתאמה של מערכות חינוך להקניית כישורים של המאה ה-21. נראה כי המגמה המסתמנת בפועל היא של מעבר הדרגתי ואיטי להערכה מעצבת אולם כפי שקורה פעמים רבות במערכות חינוך השיטות החדשות מתקיימות לצד השיטות המסורתיות אשר אינן נכחדות בבת אחת.⁶

"צירים" או "מרחבים" של הערכה

ניתן לתאר את דרכי ההערכה המתקיימות במערכות חינוך כנעות על מספר "צירים" או בתוך מספר "מרחבים", כך:

1. מרחב מטרות ההערכה

במרחב זה אפשר לזהות 3 קטבים: הערכה מסכמת (Summative assessment), הערכה מאבחנת (Aptitude assessment) והערכה מעצבת (Formative assessment). הערכה מאבחנת מתרחשת לפני הלמידה ומטרתה להעריך את יכולת הלמידה ו/או הידע קדם הלמידה. הערכה מעצבת מתרחשת תוך כדי הלמידה, ומטרתה להועיל לתהליך הלמידה. הערכה מסכמת מתרחשת לאחר הלמידה, ומטרתה להעריך את הישגי התלמיד.⁷

⁵ Ibid, pp109.

⁶ להרחבה על כך ראו: וולנסקי ע. (2020)

⁷ Wong, H. M., Kwek, D., & Tan, K. (2020). Changing assessments and the examination culture in Singapore: A review and analysis of Singapore's assessment policies. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(4), 433-457.

2. ציר מידת הסיכון

ככל שהערכה היא בעלת השלכות רבות יותר על המוערך (התלמיד, המורה או בית הספר) כך היא נתפסת כ"עתירת סיכון" (High stakes). מערכות חינוך נבדלות זו מזו במידת הסיכון שהן מייחסות לתהליכי הערכה.⁸

3. ציר האמצעים לשיקוף ההערכה

ישנה שונות רבה באופן שבו מתועדת ונמסרת ההערכה. יש הנוהגים סולמות דירוג וציון מספרי. גם בקרב המערכות המשתמשות בדירוג או ציון מספרי – יש המשתמשות בסולם בן 100 דרגות, כלומר ציון בין 0 ל-100 (כך לדוגמה בתעודות הבגרות בישראל), ויש המצמצמות את הדרגות ל-8 (תעודת הסיום באירלנד) או 7 (תעודות הסיום בפינלנד). דרך הבעה נוספת של ההערכה היא הערכה מילולית, בכתב ובע"פ, אשר עשויה להתווסף על הציון המספרי או להחליפה. הביקורת על הציון המספרי צעירה רק במעט מעצם הצגתו של חידוש זה בדרכי ההערכה.⁹

4. ציר הגורם המעריך

יתכנו מספר גורמים האחראים להערכה במערכת חינוך, והם בדרך כלל יפעלו במקביל או תוך חלוקת אחריות. ניתן לתאר ארבעה מוקדים דומיננטיים בהקשר זה: רשות חיצונית (External); הערכה בית ספרית (School based assessment); הערכת עמיתים (Peer review) והערכה עצמית (Self assessment). הערכה עשויה להתבסס על בחינה חיצונית, כלומר רשות חיצונית לבית הספר והמורים האחראים על תהליך הלמידה, המעריכה באופן אובייקטיבי וחסר פניות כביכול, את הלמידה של התלמידים. לעומת זאת, הערכה עשויה להתבסס על בית הספר והמורים המקיימים את תהליך הלמידה (School based Assessment). בשנים האחרונות, בין היתר על רקע העלייה בהכרה בחשיבות של פיתוח יכולות חשיבה מסדר גבוה¹⁰ וניהול עצמי של תהליכי הלמידה ישנה עלייה בשימוש בשיטות הערכה בהשתתפות תלמידים, אם דרך ביקורת עמיתים, ואם על ידי הערכה עצמית.

5. ציר המשך של ההערכה

הערכה עשויה להתרחש בנקודת זמן מובחנת וסינגולרית – כלומר רגע המבחן, או לחילופין להימשך על פני תקופה ממושכת, באופן מצטבר ו/או תהליכי. הערכה מרובת מוקדים עשויה לבחון היבטים רבים ושונים של התהליך, ולהתפרס על פני פרק זמן ממושך – אפילו שנה או יותר. הערכה מרובת מוקדים עשויה לכלול גם זוויות ראייה רבות יותר – של התלמידים, של מורים נוספים וכיו"ב.

6. ציר נושא ההערכה

בדרך כלל, הערכה בית ספרית מתייחסת להערכה של תלמידים. אך מערכות ומוסדות עשויים להציב כנושא ההערכה את הכיתה או את בית הספר, ולהשתמש בדרכי הערכה שונות על מנת להעריך את התהליכים

⁸ יצוין כי יש עדויות עקביות לכך שככל שהערכה היא עתירת סיכון כך גוברים הסיכויים לעיוותים בתהליך ההערכה, לרבות ניסיונות לא הגונים להטיית תוצאות, ולהשחתה כללית של התהליך. תובנה זו פותחה על ידי דונלד קמפבל ב-1976. ראו עוד על היבט זה אצל: איילון, ח., בלס, נ., פניגר, י., שביט, י. (2019). פרק 8: מבחנים ככלי במדיניות חינוכית לצמצום פערים, בתוך: אי שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות. מרכז טאוב

זוהר, ע. (2013). ציונים זה לא הכל. הקיבוץ המאוחד

⁹ Durm, M. W. (1993, September). An A is not an A is not an A: A history of grading. In *The educational forum* (Vol. 57, No. 3, pp. 294-297). Taylor & Francis Group.

¹⁰ להרחבה על רפורמות הלמידה המכוונות לפיתוח חשיבה מסדר גבוה ראו: זוהר, ע. (2020). לחבר את האיים ליבשה: התמקדות מערכתית בלמידה מעמיקה כתנאי לשיפור החינוך. מאגנס

החינוכיים והלמידה של כלל התלמידים. הערכה שכזו עשויה לשמש לטובת תהליכי קבלת ההחלטות ברמות שונות, להפחית את מידת הסיכון שבהערכה ולהפחית שיבושים לתהליכי ההוראה אשר עלולים להתרחש בשל תהליכי הערכה.

הגדרות של מקצועות הומניסטיקה במדינות הנבדקות

לצורך בחינת ההערכה במקצועות ההומניסטיקה השתמשנו להלן בהגדרה רחבה של הומניסטיקה. באירלנד לדוגמה, רשימת הנושאים שניתן ללמוד בחטיבה העליונה כוללת 36 מקצועות, ללא חלוקה לחטיבות "הומניסטיקה" או "מדעים" וכיו"ב. בפינלנד, לעומת זאת, תכנית הלימוד מחולקת למספר חטיבות, אך נושאי הומניסטיקה עשויים להימצא תחת כמה כותרות: כך לדוגמה גיאוגרפיה מוגדרת במדעים, פילוסופיה, פסיכולוגיה ואמנות תחת Humanities, "השקפת עולם ולימודי דת" תחת קטגוריה נפרדת בשם זה, וחטיבת מקצועות נוספת לאומנויות. בארה"ב חלק ניכר מהמדינות מגדירות היסטוריה, גיאוגרפיה, כלכלה וממשל או אזרחות כלימודי חברה (Social Studies). היבט נוסף הוא שבמרבית המדינות שנבדקו, תכנית הלימודים בספרות הייתה חלק מתכנית הלימודים בשפת האם, או בשפה הזרה.

לצורך עבודה זו נבחרה ההגדרה הרחבה ביותר של מקצועות הומניסטיקה הכוללת את מדעי הרוח (היסטוריה, פילוסופיה, לימודי דת), מדעי החברה (סוציולוגיה, גיאוגרפיה, כלכלה, אזרחות, פסיכולוגיה), ואת האומנויות (ספרות ואומנויות אחרות).

2. הערכה במקצועות ההומניסטיקה בסיום החטיבה העליונה במסלול

העיוני במדינות נבחרות בעולם

בפרק זה נציג את האופן שבו מתקיימת ההערכה של מקצועות ההומניסטיקה בסיום החטיבה העליונה במסלול העיוני באירלנד, ארה"ב, גרמניה, סינגפור ופינלנד.

אירלנד

החטיבה העליונה באירלנד נקראת Senior Cycle, והלומדים בה הם בגילאי 15 עד 18 בדרך כלל.¹¹ במסגרת החטיבה העליונה ישנם שלושה מסלולים המובילים למבחנים ארציים ולתעודת סיום. המסלולים הם: Leaving Certificate Established (LCE), שהיא המסלול העיוני הכללי והמסורתי, Leaving Certificate, שהיא Vocational Program (LCVP), שהיא המסלול המקצועי, ו- Leaving Certificate Applied (LCA), שהיא מסלול עיוני-מקצועי, ומקנה תעודה שאינה מאפשרת קבלה להשכלה הגבוהה.

הלמידה במסלול הכללי, LCE, מאורגנת סביב הנושאים של בחינות הסיום. כלומר, תלמידים לומדים את המקצועות שבחרו להיבחן בהם בבחינות הסיום ואינם לומדים מקצועות נוספים. לצורך קבלת תעודה על התלמידים להיבחן בחמישה מקצועות, לרבות בחינת חובה באירית או אנגלית.^{12,13} כלומר, **אין חובה ללמוד ו/או להיבחן במקצועות ההומניסטיקה** ויש אכן תלמידים שלא לומדים מקצוע ההומניסטי במהלך החטיבה העליונה.

הערכה במקצועות ההומניסטיקה, כמו במקצועות אחרים, נעשית בידי רשות הבחינות שהיא חלק מהרשות הארצית לתכניות לימודים והערכה (National Committee for Curriculum and Assessment, NCCA). תלמידים עשויים לבחור מבין 36 תכניות לימוד. כל תכנית לימוד מציגה את נושאי הלימוד וגם את דרכי ההערכה. במקצועות ההומניסטיים, 80% מהציון הסופי ניתן על בסיס המבחן המסכם, ו-20% מהציון ניתן על דוח המתאר מחקר של התלמיד בנושא. נבחר שוב, בחטיבה העליונה באירלנד אין הכרח להיבחן בהומניסטיקה, אבל מי שלומד ההומניסטיקה חייב להיבחן.

כך, בהיסטוריה, מצופה מתלמידים לבחור נושא היסטורי ולחקור אותו באופן עצמאי, בהנחיית המורה. הדוח המתאר את המחקר מוגש לרשות הבחינות הארצית. מתוך 20 נקודות האחוז שחלק זה מרכיב מהציון, 3 נקודות ניתנות על אופן תכנון המחקר, 5 נקודות על איכות המקורות ההיסטוריים, ו-12 נקודות על החיבור בכתב המתאר את המחקר. על פי תכנית הלימודים, הרשות תחיל כלים לבדיקת האותנטיות של החיבור (Authentication Procedures), כלומר וידוא שהחיבור נכתב בידי התלמיד. בין היתר נעשה שימוש בפרוטוקול המבהיר את אופן השימוש במקורות מהאינטרנט (ככל הנראה הכוונה למניעת העתקת חיבורים).¹⁴ המבחן, המהווה 80% מהציון, כולל 4 שאלות. ניתן לקחת את המבחן ברמה מתקדמת או ברמה יסודית. ברמה המתקדמת אחת השאלות כוללת ניתוח מקורות ראשוניים.¹⁵

¹¹ Eurydice. [Ireland](#). Updated June 16, 2022. Retrieved December 2022.

¹² NCCA. [Curriculum online](#). Retrieved December 2022.

¹³ על פי האתר של הרשות הארצית האירית לתכניות לימודים והערכה תלמידים בחטיבה העליונה בדרך כלל בוחרים להיבחן ב-6 עד 8 מקצועות במסגרת בחינות הסיום.

¹⁴ NCCA. [History Curriculum](#), pp 14. Retrieved December 2022.

¹⁵ Ibid.

המתכונת המתוארת מעלה (80% לבחינה חיצונית, ו-20% הערכה חיצונית לדוח מחקר או עבודה כתובה) חוזרת על עצמה, בשינויים קלים, בגיאוגרפיה,¹⁶ בפוליטיקה וחברה,¹⁷ ובלימודי דת.¹⁸

בחינוך המקצועי מתכונת ההערכה היא זהה, בתוספת מקצועות ותכניות לימוד מקצועיות מובחנים. עם זאת, מתכונת ההערכה במסגרת ה-LCA היא שונה, ומבוססת על צבירת נקודות (Credit) במהלך שנות הלימודים בחטיבה העליונה, בהערכה של המורים בבית הספר. יצוין שמסלול ה-LCA מכוון להכנת התלמידים לעולם התעסוקה, ולא ללמידה האקדמית. התעודה המתקבלת אינה מאפשרת קבלה להשכלה הגבוהה, ויש דגש על היבטים תעסוקתיים, ופחות על מקצועות עיוניים, ביחס ל-LCA.

מסלול ה-LCA מורכב משלוש יחידות: (1) קורסים במקצועות שונים, לרבות שיעורים מקצועיים, המוערכים על ידי המורים, (2) ביצוע של 7 משימות תלמיד (Student tasks), המוערכות באמצעות פרזנטציה בפני בודק חיצוני, ו-3) 5 בחינות חיצוניות.¹⁹ הבחינות הן בנושאים הבאים: אנגלית או אירית, התמחות מקצועית כלשהי (מתוך רשימה של אפשרויות הכוללת חקלאות, סיעוד, עיצוב גרפי ועוד), מתמטיקה, שפה שנייה, וחינוך חברתי (Social education).²⁰

משימות התלמיד במסלול ה-LCA הן למעשה 7 פרזנטציות שתלמידי מסלול זה עושים בפני בוחנים חיצוניים, מהרשות המדינתית. במסגרת הפרזנטציות הם מתבקשים להציג פרויקטים מסוגים שונים, בנושאים הבאים: הכנה לעולם התעסוקה, שני פרויקטים בהקשר של ההתמחות המקצועית, פרויקט בתחום החינוך הכללי, פרויקט בנושא אקטואלי כלשהו, ומשימה של התבוננות עצמית על התהליך החינוכי במסגרת ה-LCA. התלמידים עשויים להציג פרויקטים אישיים, ובחלק מהנושאים גם קבוצתיים. תוצר של פרויקט עשוי להיות מוצר, שירות, מצגת, תלקיט, הופעה או אירוע ציבורי (תוך הצגת תיעוד של האירוע בפני הבוחן) ועוד. הצגת הפרויקט נעשית במשך כ-20 דקות, כאשר המצגת של התלמיד אורכת כ-5 דקות ובשאר הזמן נערכת שיחה על הפרויקט. התלמידים מוערכים על יכולותיהם לתכנן פרויקט, לבצע אותו, להציג אותו ולשוחח עליו. השאיפה היא כי הפרויקטים יהיו אינטגרטיביים, כלומר תלמידים יעשו שימוש בידע ובמיומנויות שצברו במספר קורסים שונים.²¹

נקודות נוספות הראויות לציון – עד לשנת 2017, הייתה נהוגה בחינה חיצונית בסיום ה-Junior Cycle, כלומר חטיבת הביניים, אשר היוותה תנאי לכניסה ל-Senior Cycle. רפורמה בתחום ההערכה בחטיבת הביניים שנכנסה לתוקף באותה שנה בהובלת ה-NCCA, הביאה לשינוי בדרכי ההערכה ובתכניות הלימודים בחטיבת הביניים, והפכה את ההערכה בסיום חטיבת הביניים למבוססת על בית הספר (School based assessment). ה-OECD ציין רפורמה זו לשבח, כאחד מרכיבי החוסן (Resilience) של מערכת החינוך

¹⁶ NCCA. [Geography Curriculum](#), pp 6. Retrieved December 2022.

¹⁷ NCCA. [Politics & Society Curriculum](#), pp 39. Retrieved December 2022.

¹⁸ NCCA. [Religious Studied Curriculum](#), pp 10. Retrieved December 2022.

¹⁹ NCCA. [Leaving Certificate Applied: Programme Statement & Outline of Student Tasks](#). Retrieved December 2022.

²⁰ חינוך חברתי הוא יחידת לימוד הכוללת היבטים של הכנה לחיים הבוגרים, לימודי אזרחות, ביטחון חיים ותקשורת ועוד. כך לפי תכנית הלימודים:

The aim of this module is to enable the students to enhance their self-esteem and develop a greater understanding of other people. Topics such as assertive communication, taking care of your health, and interpersonal relationships, provide the students with opportunities to develop their self-understanding, their social skills and their ability to make positive choices in their lives.

NCCA. [Social Education](#), pp 5. Retrieved December 2022.

²¹ Ibid.

האירית.²² בדומה לכך, גם ההערכה במסלול ה-LCE נמצאת בדיון מתמשך, בין היתר על הפחתת הלחץ המוטל על הלומדים בחטיבה העליונה, שיפור יעילות הלמידה ועוד. בין היתר נשקלים צעדים של מעבר חלקי או מלא להערכה בית ספרית. על פי דוח שפרסמה ה-NCCA, ההתנסות החיובית בדרכי הערכה חלופיות לבחינה במסלול ה-LCA ובעקבות השינויים ב-Junior Cycle מדגישים את הצורך לשכלל את דרכי ההערכה ב-LCE.²³

נקודה נוספת שראויה לציון ביחס לאירלנד היא שנת המעבר (Transition Year) שבין ה-Junior Cycle וה-Senior Cycle. בשנה זו מערכת החינוך האירית מציעה לתלמידיה שנת מעבר וולונטרית, המוקדשת כולה ללמידה מרחיבת דעת ואופקים ללא מבחני סוף שנה, ולפעולות חברתיות. התכנית, המופעלת באירלנד מאז 1975 נועדה להפחית את מידת הלחץ שהופעלה על התלמידים בעת בחינות הסיום של הלימודים, וליצור מעין מובלעת של למידה מסוג אחר, המוקדשת להתפתחות אישית. תלמיד שאינו מעוניין להשתתף בשנת המעבר יכול לעבור ישירות ל-Senior Cycle, ולהתחיל בלימודיו לקבלת תעודת הסיום. מחקרים מראים שהתכנית היא לא רק פופולרית (למעלה משני שליש מהתלמידים בוחרים בשנת מעבר), בוגריה אף משיגים במוצע ציונים גבוהים יותר בבחינות הסיום.²⁴

ארה"ב

בארה"ב ישנה שונות רבה בין המדינות ולעיתים אף בין מחוזות בתוך המדינות. על פי נתוני המרכז הארצי לסטטיסטיקה של חינוך (National Center for Education Statistics, NCES) מתוך 51 רשויות חינוך (הכוללות את 50 המדינות ואת מחוז קולומביה)²⁵, הרי שבשנת 2019 (הנתון האחרון שישנו מתייחס לשנה זו) רק ב-13 מדינות הייתה צורה כזו או אחרת של בחינות סיום מדינתיות (פלורידה, אינדיאנה, לואיזיאנה, מרילנד, מסצ'וסטס, מיסיסיפי, ניו-ג'רזי, ניו-מקסיקו, ניו-יורק, אוהיו, טקסס, וירג'יניה, וושינגטון).²⁶

בכל המדינות, למעט ארבע, המדינה קבעה דרישות סיום מחייבות מבחינת המקצועות (התכנים) שעל תלמידי התיכון ללמוד, ושעל בתי הספר להעריך את הישגי התלמידים בהם. בריכוז המידע של ה-NCES, התכנים מחולקים למספר קטיגוריות ונאמדים ביחידות קרנגי, אשר אומדות את משך זמן הלמידה (יחידת קרנגי 1 שווה בערך 120 שעות לימוד). התכנים מחולקים באופן הבא: אומנויות השפה האנגלית (English Language Arts), לימודי חברה (Social Studies), מדעים, מתמטיקה, ו-אחר. בכל המדינות שקבעו חובות למידה של מקצועות, ישנה הגדרה מחייבת למספר יחידות קרנגי בכל אחת מהקטיגוריות האלו. אולם, יש לשים לב שכל מדינה ריבונית לקבוע את תכנית הלמידה בעצמה. כך לדוגמה, בחלק מהמדינות לימודי חברה כוללים היסטוריה של המדינה עצמה, ובחלק רק היסטוריה של ארה"ב, בחלק יש דגשים על נושאי הממשל בארה"ב, ובחלק דגש על היסטוריה עולמית וגיאוגרפיה, בחלק הקטגוריה כוללת לימודי דת, ובחלק נכללים בה לימודי כלכלה.

²² OECD (2021), *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*, OECD Publishing, Paris. Pp 112

²³ NCCA, (2022). Senior Cycle Review: Advisory report. NCCA

²⁴ Clerkin, A. (2012). Personal development in secondary education: The Irish transition year. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20, 1-18.

²⁵ כידוע, מחוז קולומביה בו שוכנת הבירה וושינגטון אינו שייך לאף מדינה, אך בענייני חינוך יש לו מעמד עצמאי זהה לזה של מדינה.

²⁶ בחינות הסיום הן בדרך כלל בארבעה עד חמישה מקצועות. אולם בחלק מהמדינות, לדוגמה בטקסס, חלק מבחינות הסיום הן במתכונת SAT, הדומה יותר למבחן פסיכומטרי.

אמצעי נוסף הנמצא בשימוש במדינות ארה"ב הוא מתן אפשרות לתלמידים מצטיינים לקחת בחינה נוספת אשר תאפשר להם תעודה המבטאת את הצטיינותם. אמצעי זה מופעל ב-18 מדינות (קליפורניה, קולורדו, פלורידה, הוואי, איידהו, אינדיאנה, מסצ'וסטס, מיסיסיפי, נבאדה, ניו-יורק, קרוליינה הצפונית, אוהיו, קרוליינה הדרומית, דקוטה הדרומית, טנסי, טקסס, וירג'יניה, ויסקונסין).

כאמור, ב-4 מדינות לא נקבעה חובה ביחס למקצועות הנלמדים, על פי נתוני ה-NCES. במדינות אלו הסמכות לקביעת התכנים הואצלה למחוזות (Districts) או ברמה מקומית יותר. כך בקולורדו, מסצ'וסטס, פנסילבניה, ו-ורמונט.

בורמונט,²⁷ מערכת החינוך מבוססת על למידת מיומנויות (Proficiency Based Learning), ולא על מקצועות. הדרישות להשלמת החטיבה העליונה (High School) מוגדרות על ידי המדינה ומנוסחות במושגים של מיומנויות, ללא התייחסות ליחידות קרנגי, או לציונים. על מנת לעמוד בדרישה למיומנות על התלמיד להציג בפני מוריו את שליטתו (Mastery) במיומנות הנדרשת. לבתי הספר בורמונט יש את הסמכות להחליט על האופן שבו הם מעריכים את השליטה של התלמיד במיומנויות הנדרשות. יתרה מכך, יש להם את הסמכות להחליט איך לחלק את תכני הלמידה (על פי דיסציפלינות או באופן אינטרדיסציפלינרי) על מנת לפתח את המיומנויות הנדרשות.

ורמונט עדכנה בשנת 2013 את תקן האיכות של מערכת החינוך (Education Quality Standards).²⁸ על בסיס תקן האיכות, וועדה מיוחדת של רשות החינוך המדינתית (Agency of Education, AOE) ניסחה את דרישות הסיום של החטיבה העליונה כמיומנויות - Proficiency-Based Graduation Requirements.²⁹ הגדרה זו נכנסה לתוקף עבור המחזור המסיים של שנת 2020.

דרישות הסיום מבוססות על נייר חזון לדמותו של בוגר מערכת החינוך של ורמונט.³⁰ הנייר הקצר מציג מיומנויות המצופות מבוגר ב-6 קטגוריות: פעילות (Learner Agency), אזרח של העולם (Global Citizenship), מיומנות עיונית (Academic Proficiency), תקשורת (Communication), חשיבה ביקורתית ופתרון בעיות (Critical Thinking and Problem Solving), ושלומות (Well-Being).

כך לדוגמה, בקטגוריה של חשיבה ביקורתית ופתרון בעיות מפורטות שלוש מטרות, ותחתן המיומנויות הנדרשות. מטרה מס' 1 היא: "התלמידים עושים שימוש בחקר על מנת לפתור בעיות אמיתיות (Real world problems) באמצעות חדשנות, יצירתיות וסקרנות". מתחתיה מפורטות ארבע מיומנויות: "1) לרכוש, לעבד, לפרש, לחבר (synthesize), ולבחון באופן ביקורתי מידע על מנת לקבל החלטות מבוססות מידע (problems informed decisions); 2) להעביר ידע שנלמד במצב אחד לשימוש במצב אחר; 3) להשתמש בטכנולוגיה כדי לתמוך ולהעצים את תהליך החשיבה הביקורתית; ו-4) לתכנן פרויקטים, לקחת סיכונים ולהשתמש בכישלונות כהזדמנות ללמידה".

ממסמך חזון הבוגר נגזרו מיומנויות מבוססות תוכן (Content Proficiencies), ומיומנויות הניתנות להעברה (Transferable Proficiencies), כלומר מיומנויות המתייחסות למספר רב של עולמות תוכן, וניתן ללמוד אותן במגוון הקשרים ותכנים. לכל המיומנויות נוצרו מסמכים מפורטים, המפרטים את המיומנויות הנדרשות ואינדיקטורים לרכישתן (Performance Indicators).

²⁷ ורמונט היא מדינה קטנה יחסית, בת כ-650 אלף תושבים, בצפון מזרח ארה"ב (אזור ניו-אינגלנד).

²⁸ State of Vermont Agency of Education (AOE). [Education Quality Standards](#). Retrieved December 2022.

²⁹ AOE. [Proficiency-Based Graduation Requirements](#). Retrieved December 2022.

³⁰ AOE. [A Vermont Portrait of a Graduate](#). Retrieved December 2022.

כך, ניתן למצוא באתר רשות החינוך מסמך המפרט את המיומנויות בלימודי חברה (Social Studies), ואת האינדיקטורים לרכישתן.³¹ במסמך זה ישנו פירוט למיומנויות הנדרשות לפי שנים (עד כיתה ב', עד כיתה ה', עד כיתה ח' ועד כיתה י"ב), ולפי תכנים (חקר [Inquiry], אזרחות [Civics], כלכלה, גיאוגרפיה, היסטוריה, ניתוח מקורות והערכת מידע [Evaluating sources and using evidence], ניסוח מסקנות ונקיטת צעדים מושכלים [Communicating conclusions and taking informed action]).

במסמך המוביל של המיומנויות הניתנות להעברה מתוארות שש קטיגוריות של כישורים (תקשורת אפקטיבית ובהירה, הכוונה עצמית, פתרון בעיות יצירתי, אזרחות אחראית ומעורבת, וחשיבה אינטגרטיבית מבוססת עובדות [Informed and integrative thinking]), והאינדיקטורים המעידים על רכישתן (לדוגמה, לתקשורת אפקטיבית מצוינים האינדיקטורים: שימוש בטיעונים מובנים בתקשורת, הפגנת יכולת תקשורת, התאמת צורת התקשורת לקהל ולסיטואציה, שיתוף פעולה אפקטיבי ומכבד, ועוד).³²

אתר רשות החינוך של ורמונט מציין שיש קשר ישיר בין למידה מבוססת מיומנויות (Proficiencies Based Learning, PBL) ובין למידה מבוססת פרויקטים (Project Based Learning, PBL) ונותן הכוונה איך לתכנן את הלמידה וההערכה באמצעות פרויקטים. באתר ישנו גם מסמך שמטרתו לסייע לבתי הספר בביצוע תהליך ההערכה.³³

באתר מצוין שרשות החינוך מקיימת מאמצים רבים הכוללים פיתוח כלי הערכה חדשניים המותאמים ללמידה מבוססת מיומנויות. בין היתר, מוצע באתר כלי להערכת למידה בלימודי חברה (Social studies), הכולל שאלות של הערכה מעצבת לתלמיד ולמורה גם יחד.³⁴ כמו כן, הרשות שותפה בפיתוח כלי להערכת הלמידה בשלב החטיבה העליונה שבתי ספר עשויים להצטרף אליו באופן וולונטרי. הכלי נקרא The Mastery Transcript, והוא מאפשר לבתי הספר שבחרים בכך לפעול על בסיס של פלטפורמה דיגיטלית ולייצר דף לכל תלמיד ותלמידה, תוך שיתוף מידע על דרכי ההערכה ואתגרים שונים.³⁵

דף אישי של תלמיד על פי ה-Mastery Transcript עשוי לכלול פסקה קצרה של התלמיד על עצמו, ופירוט של התכנים שלמד. במרכז הדף מופיעה מעין שמש המיומנויות שרכש התלמיד. המיומנויות מחולקות לפי קטיגוריות, כאשר בתי ספר עשויים לבחור קטיגוריות שונות ותמהילים שונים של מיומנויות, ובלבד שהם עומדים בתנאים שנקבעו על ידי המדינה ביחס למיומנויות הנדרשות. בחלק הימני של הדף מופיעות עבודות נבחרות של התלמיד, המשמשות כעדות למיומנויותיו. יש לציין, שבתהליך הקבלה של התלמיד למוסד השכלה גבוהה המוסד עשוי לקבל גישה לדף האישי, וכך לקבל שיקוף מהימן של כישוריו ויכולותיו של התלמיד. עוד מציינים מפתחי הכלי כי הוא מתוכנן כך שיאפשר התאמה אישית של תהליך הלמידה לכל תלמיד, באופן שיאפשר לכל תלמיד לשגשג ולהציג בצורה המלאה ביותר את הישגיו.³⁶

³¹ AOE. [Global Citizenship- College, Career and Civic Life \(C3\) Framework for Social Studies State Standards Sample Graduation Proficiencies & Performance Indicators](#). Retrieved December 2022.

³² AOE. [Transferable Skills: Graduation Proficiencies and Performance Indicators](#). Retrieved December 2022.

³³ AOE. [Assessing Project-Based Learning: An Integral Part of Local Comprehensive Assessment Systems](#). Retrieved December 2022.

³⁴ AOE. [Social Studies Performance Assessment Template](#). Retrieved December 2022.

³⁵ ראו עוד על הכלי באתר הארגון [The Mastery Transcript Consortium](#).

³⁶ ראו [הצגה של הכלי בדף היו-טיוב של רשות החינוך של ורמונט](#), במסגרת דיון וידאו שפורסם ב-23 ביוני 2021.

תמונה מס' 1: צילום מסך מתוך הצגת הכלי The Mastery Transcript

The screenshot displays the 'Mastery Transcript' interface for a student named Kavita Singh. The page is divided into several sections:

- Student Profile:** Kavita Singh, 10035 95th Ave NE, San Mateo, CA 94403. A bio states she is a STEM enthusiast and social justice advocate.
- Credit Profile:** Shows a 'Credit Distribution' chart with a total of 32 credits. The chart is divided into Foundational Credit (FC) and Advanced Credit (AC), with sub-categories like Quantitative, Technical and Scientific Fluency; Social and Emotional Acuity; Citizenship and Decision-Making; Communication and Self-Expression; Problem-Solving and Critical Analysis; and Social, Cultural and Historical Fluency.
- Evidence:** Lists featured work such as 'Authentic Scientific Inquiry' (Advanced), 'Bioorganic End of Year Lab Report', and 'Applied Modeling' (Advanced).

A text overlay at the bottom of the screenshot reads: "any piece of evidence - not a digital portfolio, I want to be clear - but Exemplar is a best work".

ורמונט היא ככל הנראה המדינה שעשתה את המאמצים הרבים ביותר לתמוך בדרכי ההערכה החלופיות, ולהנגישן. אך היא איננה המדינה היחידה שמציבה דרישות סיום לחטיבה העליונה המנוסחות בדרך של מיומנויות.

על פי ארגון חינוכי המקדם את תפיסת ה-PBL, מרבית המדינות בארה"ב קידמו אמצעים שונים של מדיניות ללמידה מבוססת מיומנויות ב-2019.³⁷ לטענת הארגון ב-17 מדינות ננקטה מדיניות "מתקדמת" כהגדרת הכותבים, באופן שהשפיע על כלל מערכת החינוך (Comprehensive). בדיקה מדגמית מראה שההערכה זו היא כנראה מעט אופטימית ביחס למטרות הארגון. בארקנסו, לדוגמה, המצוינת כמדינה "מתקדמת" אין כל איזכור של הנושא בניירות המדיניות הרשמיים של מחלקת החינוך, וכך גם בקולורדו, אילינוי ופנסילבניה. האתר של מחלקת החינוך של מדינת מיין מציין שב-2019 הועבר חוק המבטל את השימוש בגישת PBL כסטנדרט מחייב, ובמקומו מצוין סף של למידה ביחידות קרנגי, והערכה בית ספרית.³⁸

לעומת זאת, באורגון, המדינה עדכנה לאחרונה (אוגוסט 2022) את המיומנויות הנדרשות לצורך קבלת תעודת סיום של החטיבה העליונה. המסמך מפרט תשע מיומנויות (לקרוא ולהבין טקסטים מסוגים שונים, לכתוב בצורה בהירה ומדויקת, להשתמש במתמטיקה במגוון הקשרים, הקשבה פעילה ויכולת שיחה, חשיבה ביקורתית ואנליטית, שימוש בטכנולוגיה, הפגנת מעורבות אזרחית וקהילתית, הפגנת אוריינות גלובלית (Global literacy), הפגנת יכולת לניהול עצמי ושיתוף פעולה עם אחרים) וכן אינדיקטורים לרכישתן.³⁹ המסמך כולל הנחיות לרשויות החינוך המקומיות (ברמת המחוזות, Districts), כיצד לבצע את ההערכה של המיומנויות לצורך הענקת תעודת סיום של החטיבה העליונה. על פי ההנחיות, מוצע כי בניית המבחנים, התרגילים והעבודות לצורך ההערכה תעשה באופן מקומי, ומומלץ שהמחוזות ישתמשו במדריך

³⁷ הטענה מובאת באתר רשות החינוך של ורמונט ומיוחסת לארגון בשם iNACOL. ארגון זה שינה את שמו ל-Aurora Institute, אשר אחת ממטרותיו העיקריות היא קידום למידה מבוססת מיומנויות בבתי ספר בארה"ב.

³⁸ Maine Department of Education. [Diploma Requirements](#). Retrieved December 2022.

³⁹ Oregon Department of Education (2022). [2022 – 2023 Essential Skills and Local Performance Assessment Manual](#). Retrieved December 2022.

הדירוג שמופיע באתר מחלקת החינוך של המדינה לצורך מתן הציון. מנגנונים דומים, וברמת פירוט דומה, ניתן לראות באתרים הרשמיים של רשויות החינוך בקונטיקט,⁴⁰ וברוד-איילנד.⁴¹ ככלל, נראה שאזור ניו-אינגלנד (החלק הצפון-מזרחי של ארה"ב שכולל את מיין, ניו-המפשייר, ורמונט, מסצ'וסטס, קונטיקט ורוד-איילנד) הוא האזור שבו נעשתה ההתקדמות הרבה ביותר ביצירת תוכניות לימודים מבוססות מיומנויות וביצירת דרכי הערכה המותאמות לתכניות לימוד אלו. ניו המפשייר הייתה המדינה הראשונה לנקוט גישה של למידת מיומנויות, ב-2015.⁴²

גרמניה

"החוק הבסיסי" בגרמניה, החוק אשר מסדיר את יחסי הרפובליקה הפדרלית של גרמניה עם 16 המדינות המרכיבות אותה, מקצה את האחריות על מערכת החינוך ובתי הספר למדינות.⁴³ לצד זאת, קיים מערך של הסכמים בין המדינות, באמצעות משרדי החינוך והתרבות ובמסגרת של "ועדה מתמדת" של שרים אלה, שמטרתם יצירת מדיניות בעלת מאפיינים אחידים ברחבי גרמניה.

על בסיס מערך חוקי והסכמי זה נוצרה בגרמניה מערכת חינוך בעלת מבנה אחיד למדי, עם שונות מוגבלת בין המדינות.⁴⁴ בכל המדינות ישנן בחינות סיום החטיבה העליונה, הקרויות Abitur.⁴⁵ במרבית המדינות, הבחינות נעשות באופן חיצוני באחריות המדינה. רק במדינת ריינלנד-פלאטינט (Rhineland-Palatinate) בחינת ה-Abitur היא באחריות בית הספר.

על פי ההסכם של שרי החינוך מתכונת ה-Abitur היא קבועה. על התלמידים להיבחן ב-4 עד 5 מקצועות. המקצועות מחולקים לשלושה עולמות תוכן. (1 גרמנית, שפות זרות, ספרות ואומנויות; 2 מדעי החברה, לרבות היסטוריה, גיאוגרפיה, פילוסופיה, סוציולוגיה/פוליטיקה, כלכלה; ו-3) מתמטיקה, טכנולוגיה ומדעי הטבע. בנוסף, על המדינות עצמן לקבוע את התקן לבחינות בנושאי דת וספורט.

לבחינה בנושא מסוים ניתן לגשת רק לאחר למידה של 265 שעות לימוד במקצוע הנבחר בחטיבה העליונה.⁴⁶ מבין 4 או 5 הבחינות המחויבות, 2 חייבות להיות ברמה מורחבת, 2 חייבות להיות מבין שלושת המקצועות

⁴⁰ ראו מסמך המפרט את המיומנויות הנדרשות בכל רמות הלימוד בתוכן של לימודי חברה: Connecticut State Department of Education, (2015). [Connecticut Elementary and Secondary Social Studies Frameworks](#).

המסמך אינו מפרט את דרכי ההערכה, ונראה שהדבר נתון לשיקול דעת בתי הספר.
⁴¹ ראו מסמך המפרט את המיומנויות הנדרשות בכל רמות הלימוד בתוכן של לימודי חברה: Rhode Island Department of Education. [Social studies graduation proficiencies and performance indicators for Rhode Island](#). Retrieved December 2022.

[במסמך נפרד מפורט המדד למתן ציון](#) (בסולם של 4 דרגות), בהערכה הבית ספרית.
⁴² Sturgis, C. (2016). Reaching the Tipping Point: Insights on Advancing Competency Education in New England. Competency Works Report. *iNACOL*.

⁴³ [Basic Law for the Federal Republic of Germany](#) in the revised version published in the Federal Law Gazette Part III, classification number 100-1, as last amended by the Act of 28 June 2022 (Federal Law Gazette I p. 968)

⁴⁴ Eurydice. [Germany](#). Last updated: June 9, 2022. Retrieved December 2022.

⁴⁵ יצוין שמבחינה היסטורית, רעיון בחינות הסיום של החטיבה העליונה נהגה בגרמניה במאה ה-19 ומשם נפוץ לאירופה ולעולם. ראו עוד בנספח המצורף.

⁴⁶ כך על פי הסטנדרטים האחידים בהסכם של שרי החינוך. ראו: Eurydice, (2020). [The Education System in the Federal Republic of Germany 2018/2019](#), pp 144. KMK online

הבאים : גרמנית, שפה זרה, ו/או מתמטיקה, וכן חייב להיות ייצוג לשלושת עולמות התוכן שפורטו מעלה.
כלומר, ישנה חובה להיבחן לפחות במקצוע הומניסטי אחד.

מבחינת אופי הבחינות, לפחות שלוש בחינות צריכות להיעשות בכתב, והרביעית והחמישית עשויות להיות בעל פה. חלק מהבחינות ניתן להמיר בעבודה כתובה. לפי החוק בריינלנד-פלאטינט אחת מהבחינות עשויה להיות מומרת לכדי עבודה כתובה, בליווי ובהנחיה של בית הספר.⁴⁷ במדינות נוספות ניתן להגיש במסגרת הבחינה החמישית פרויקט גמר להערכה חיצונית.⁴⁸

הממשלה הפדרלית והוועדה המתמדת של שרי החינוך נוקטים בצעדי מדיניות שמטרתם האחדה ושיפור יכולת ההשוואה של ה-Abitur בין המדינות. במהלך השנים האחרונות הושק מאגר של שאלות ובעיות לפתרון מתוכו מדינות עשויות לבחור לצורך הרכבת בחינות Abitur בנושאים שונים.

מערך ה-Abitur כבחינת הסיום לחטיבה העליונה מקיף כאמור את כל תלמידי החטיבה העליונה בגרמניה, עם שונות מוגבלת בין המדינות. מעניין לציין שגם תלמידי בתי הספר בשיטת וולדורף הפועלים בגרמניה, ויש כ-230 בתי ספר כאלו, ניגשים לבחינות ה-Abitur. בתי ספר בשיטת וולדורף נהנים מעצמאות בבניית תכניות הלימודים. בתי ספר אלו מאופיינים בגישה חינוכית ייחודית, המדגישה היבטים של יצירתיות וסקרנות.⁴⁹ הלמידה בדרך כלל מאורגנת ביחידות תוכן אינטרדיסציפלינריות, ודרכי ההערכה הנהוגות הן הערכה מעצבת, הערכה עצמית והערכת עמיתים. עם זאת, לצורך קבלת תעודת סיום של החטיבה העליונה, על התלמידים לגשת לבחינות ה-Abitur. על פי מחקרים שונים, הישגיהם של תלמידי בתי ספר אלו בבחינות גבוהים מהמוצע.⁵⁰

סינגפור

סינגפור היא מדינת-אי קטנה, השוכנת בסמוך למלזיה, בדרום-מזרח אסיה. במדינה כ-5.5 מיליון תושבים, והרכב האוכלוסייה מגוון מאד מבחינה לאומית ודתית. המדינה הצעירה יחסית (עצמאית משלטון בריטי ומלזי מאז 1965) היא מדינת לאום בעלת משטר עם מאפיינים סמכותניים, כגון הגבלה של פעילות אופוזיציה. ההכנסה לנפש בסינגפור היא מהגבוהות בעולם, בין היתר בשל היותה של סינגפור מרכז סחר עולמי. עם זאת, המדינה גם מאופיינת באי שוויון בהכנסות. מערכת החינוך של סינגפור נחשבת לאחת המובילות בעולם, ומשיגה בעקביות את המקומות הראשונים במבחני ההשוואה הבינלאומיים כגון PISA, TIMMS ו-PIRLS. גם בהקשר החינוכי ישנו אי שוויון בסינגפור, והתפלגות הישגים של תלמידי סינגפור גבוהה מהמוצע ב-OECD.

החל משנת 2006 מתחוללות בסינגפור רפורמות חינוכיות משמעותיות אשר מטרתן לשמור על הרמה הגבוהה של הישגי התלמידים, אך בד בבד לחנך לחשיבה יצירתית ולהנחיל כישורים נדרשים למאה ה-21. זאת במקום שיטת החינוך שקדמה, שהייתה מבוססת על שינון (Rote). במסגרת שינוי זה, התחוללו בסינגפור גם

⁴⁷ [Rheinland-Pfalz - § 6 GymOStV RP 2011 | Landesnorm Rheinland-Pfalz | Stundenzahl in Grund- und Leistungsfächern | § 6 - Stundenzahl in Grund- und Leistungsfächern | gültig ab: 01.08.2011 \(rlp.de\)](http://www.rlp.de) Retrieved November 2022

⁴⁸ Eurydice. [Germany](http://www.eurydice.org). Last updated: June 9, 2022. Retrieved December 2022

⁴⁹ Rawson, M. (2020) Assessment for learning and development in Waldorf education. Learning Community Partners. <http://www.learningcommunitypartners.eu/>

⁵⁰ Randoll, D., & Peters, J. (2015). Empirical research on Waldorf education. *Educar em revista*, 33-47.

רפורמות משמעותיות בתכניות הלימוד ובדרכי ההערכה. כיום נתפסת סינגפור כ"מעבדה" של רפורמות חינוכיות מהגל השלישי, שמטרתן לפתח יכולת חשיבה מסדר גבוה בקרב התלמידים.⁵¹ עם זאת, המערכת הינה עדיין ריכוזית מאד ומקיימת מערכי בחינה חיצונית לבתי הספר.

החל מ-2006 ניתקה סינגפור את הקשר (Link) של מערכת המבחנים שלה לזה של בריטניה, שהיה בתוקף מאז 1971.⁵² סינגפור אימצה בזמנו את הדגם הבריטי שקבע בחינות בסיום חטיבת הביניים (בכיתה ט' או י') שנקרא O-Level, כלומר Ordinary level, ובחינות נוספות בדרגה גבוהה יותר הנקראות A-Level, Advanced level. בחינות A-Level הן שמאפשרות קבלה להשכלה הגבוהה. פיתוח תכניות הלימוד והמבחנים נעשה בין היתר בשיתוף פעולה של ממשלת סינגפור ואוניברסיטת קיימברידג' הבריטית, שיתוף פעולה שעדיין נמשך.⁵³ הבחינות המדינתיות לקבלת תעודות בסינגפור נקראות The Singapore-Cambridge General Certificate Exam.⁵⁴

ניתן לגשת לבחינת ה-A-Level דרך כמה מסלולים – או דרך תכנית קדם אוניברסיטאית (ומקבילה למעשה לבית הספר התיכון) אליה ניתן להתקבל אחרי השגת תעודת O-Level, או דרך תכנית המשלבת את חטיבת הביניים עם החטיבה העליונה ונקראת Integrated program. במסגרת התכנית המשולבת, המיועדת לתלמידים בעלי יכולת גבוהה, לא נדרשים התלמידים לעבור את בחינות ה-O-Level.

תכנית הלימודים לקראת ה-A-level, אשר נמשכת בדרך כלל שנתיים, מורכבת משלושה עולמות תוכן: הראשון – כישורי חיים (Life Skills), השני – כישורי ידע (Knowledge Skills), והשלישי – דיסציפלינות תוכן (Subject Disciplines).⁵⁵

בתחום כישורי החיים אין בחינות חיצוניות, אך תכנית הלימודים המחייבת היא מפורטת מאד, וכוללת ארבעה תחומים או מקצועות: (1) פעילויות חברתיות משותפות (Co-Curriculum activities), לרבות ספורט, אומנות, פעילות חברתית ועוד; (2) פעילות לחינוך האופי והחשיבה האזרחית (Character and Citizenship Education), (3) חינוך גופני ו-4) אפשרויות לפעילות חברתית (Values in action).

תחום כישורי הידע כולל הכנה לבחינת חובה ארצית בשם General Paper. במסגרת הבחינה הזו נדרשים התלמידים להפגין יכולת הבנה של טקסטים ספרותיים, לנתח טקסטים ולהביע עצמם בכתב. עוד נדרשים התלמידים לעשות עבודת פרויקט קבוצתית הנקראת פרויקט גמר (ראו הרחבה מטה), אף היא כחובה לצורך קבלת תעודה, ושקולה לבחינה.

בדיסציפלינות התוכן, התלמידים נדרשים לעבור ארבע בחינות חיצוניות לפחות, מתוך רשימה של נושאים ותכניות לימוד. שלוש בחינות צריכות להיות ברמה בסיסית (Higher 2 או H2), ולפחות בחינה אחת ברמה מתקדמת (Higher 1 או H1). כמו כן, ישנה בחינה חובה ב"שפת האם" של התלמיד (מבין כמה שפות מוכרות בסינגפור). סה"כ על מנת להשיג את תעודת ה-A-Level על התלמיד לעבור לפחות שבע בחינות: general paper, פרויקט-גמר, שפת אם ו-4 בחינות נושאיות אחת מהן ברמה גבוהה. הנבחנים אינם יכולים לעשות

⁵¹ וולנסקי, ע. (2020). תלמידי האתמול, תלמידי המחר: שלושה גלים של רפורמות בעולם החינוך. שוקן

⁵² Singapore Examination and Assessment Board, SEAB. [About GCE-O-Level](#). Retrieved December 2022.

⁵³ שיתוף הפעולה הוא בין היתר עם גוף מחקרי הפועל במסגרת אוניברסיטת קיימברידג' ונקרא Cambridge Assessment

Network. ראו עוד על הגוף באתר האינטרנט שלו: [/https://www.cambridgeassessment.org.uk/](https://www.cambridgeassessment.org.uk/)

⁵⁴ יצוין שיש גם בחינת סיום מדינתית לבית הספר היסודי שמהווה תנאי למעבר לחטיבת הביניים, ונקראת PSLE, Primary School Leaving Exam.

⁵⁵ SEAB. [A-Level Curriculum and Subject Syllabuses](#). Retrieved December 2022.

את 4 הבחינות הנושאות באותו תחום, כלומר לא ניתן לעשות את כל הבחינות במדעים או בהומניסטיקה, ויש חובה לבחור לפחות בחינה אחת מכל תחום.

לפרויקט הגמר יש תכנית (סילבוס) מפורטת. פרויקט הגמר מכוון ללמד את התלמידים לעשות שימוש ויישום אינטגרטיבי של ידע, לעבוד בשיתוף פעולה, לתקשר זה עם זה וללמוד באופן עצמאי. תוכן הפרויקט נבחר בידי התלמידים בליווי מורה מבית הספר. קבוצות התלמידים צפויות לעבוד על הפרויקט במשך כ-28 שבועות, או 65-70 שעות. התלמידים מתבקשים לכתוב דוח על עבודת הפרויקט ולהגישו (40% מהציון) ולאחר מכן גם להציג את הפרויקט בפני בוחן חיצוני מהרשות הארצית לבחינות והערכה (SEAB). לצד הפרזנטציה של הפרויקט בפני הבוחן, כל תלמיד מתבקש להוסיף דף התבוננות עצמית על תהליך העבודה. הציון הניתן לתלמידים הינו ציון משותף בחלקו: כל תלמידי הקבוצה מקבלים את אותו הציון על הפרויקט, וציון זה מהווה כ-49% מהציון הסופי, ומשוקלל עם הציון האישי הניתן על דף ההתבוננות העצמית ועל חלקו של התלמיד בפרזנטציה.⁵⁶

גם למקצועות הלימוד בדיסציפלינות יש תכנית לימודים סדורה המפורטת באתר הרשות לבחינות והערכה של משרד החינוך הסינגפורי. בתכנית הלימודים של היסטוריה מפורטות שלוש מטרות עליהן מוערך התלמיד: (1) הדגמה (Demonstration) של ידע היסטורי והבנה; (2) בחינה ביקורתית ואנליטית של נושאים היסטוריים, ו-3) פירוש והערכה של מקורות. הבחינה עצמה אורכת 3 שעות, ובמהלכה על התלמיד (1) לכתוב השוואה בין שני מקורות המוצגים לו (10 נק'), (2) לכתוב ניתוח של מקרה (Case study) שמוצג לו בהסתמך על מקורות היסטוריים (30 נק'), (3) לכתוב חיבור במענה על אחת משתי שאלות היסטוריות (30 נק') ו-4) לכתוב חיבור על אחת משתי שאלות היסטוריות.⁵⁷

בחינה של תכניות הלימוד המפורטות באתר רשות הבחינות וההערכה של סינגפור מראה התמקדות משמעותית בבחינות כאמצעי להערכה בדיסציפלינות התוכן. כך, תכנית הלימודים בגיאוגרפיה מתארת מטרות בתחומי הידע, המיומנויות והערכים, אך מתמצה במבחן של שלוש שעות. זו גם תמונת המצב בתכנית הלימודים בכלכלה, ותוכנית הלימודים בספרות. בתכנית הלימודים בתיאטרון ודרמה יש, בנוסף לבחינה בכתב, גם פרזנטציה אישית וקבוצתית, ועבודה כתובה, כולן בהערכה חיצונית.⁵⁸

פינלנד

מערכת החינוך בפינלנד מושכת תשומת לב בינלאומית רבה, בין היתר בשל היותה בדרך כלל המדינה המערבית עם ההישגים הגבוהים ביותר במבחני ההשוואה הבינלאומיים. ישנם מספר מאפיינים נוספים הייחודיים למערכת החינוך הפינית, בהם הדגש על שוויון בהישגים בין תלמידים; רמת הביזור הגבוהה של מערכת החינוך ואופן הביזור – בפינלנד הרשויות המקומיות אחראיות באופן כמעט מלא על נושא החינוך; וכן ביסוס מערכת החינוך המקומית על אמון רב במורים כבעלי מקצוע מוערכים.

⁵⁶ SEAB. [Project Work \(Syllabus 8808\)](#). Retrieved December 2022.

⁵⁷ SEAB. [History \(Syllabus 8821\)](#). Retrieved December 2022.

⁵⁸ ראו פירוט של כל תכניות הלימודים: SEAB. [A-Level Syllabuses Examined in 2023](#). Retrieved December 2022.

לפי הארגרייבס ופולן, מרכיב האמון במורים כמקצוענים הוא המפתח להצלחה של מערכת החינוך הפינית.⁵⁹ האמון במורים מבוסס בין היתר על ההכשרה המקצועית האינטנסיבית שמורים בפינלנד מקבלים טרם כניסתם לתפקיד ובמהלך העבודה. משמעותו של האמון הוא כי מורים חופשיים לתכנן את תכנית הלימודים בעצמם, תוך התבססות על ליבת תכנית הלימודים (Curriculum Core). לאמון במורה השפעה גם על דרכי ההערכה במערכת החינוך הפינית.

בפינלנד ככלל לא מקובלת הערכה חיצונית, למעט בשלב סיום החטיבה העליונה. מערכת החינוך הפינית מעדיפה על פי רוב הערכה פנימית של תלמידיה ואינה מקיימת מבחנים חיצוניים. במהלך תשע שנות "החינוך הבסיסי" (חטיבה אחת של חינוך יסודי וחטיבת הביניים) אין הערכה חיצונית אחידה. גם לצורך תעודת סיום החטיבה העליונה ישנו משקל משמעותי להערכה פנימית כפי שנראה.

תכנית הלימוד בחטיבה העליונה בפינלנד שואפת להקנות מיומנויות רוחביות (Transversal Competencies) בתחומים הבאים: שלומות (Well-being competence), מיומנות תקשורת (Communication), רב-תחומיות ויצירתיות, חברה (Societal Competence), מוסר, סביבה, ואוריינות גלובלית ותרבותית.⁶⁰ בכל תחום שכזה מפורטות מיומנויות שתוכנית הלימוד שואפת להקנות במהלך הלמידה בחטיבה העליונה.⁶¹ ההערכה במסגרת הלמידה בחטיבה העליונה אמורה לשקף את האופן שבו התלמיד או התלמידה רכשו מיומנויות אלה.

אולם, תכנית הלימוד אינה מחולקת לפי המיומנויות אלא על פי מקצועות ותכנים. המטרה היא כי המיומנויות הרוחביות ילמדו בכל התכנים ובאמצעותם. במסגרת החטיבה העליונה על כל תלמיד לזכות ב-150 נקודות זכות. 2 נקודות זכות ניתנות על השלמה של קורס, כאשר אורכו של קורס הוא בממוצע 38 שעות.

התכנים מחולקים כמפורט בטבלה מס' 1.

⁵⁹ Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

⁶⁰Finnish National Agency for Education. [Transversal competences in Finnish general upper secondary education](#). Retrieved December 2022.

⁶¹ כך, לדוגמה, רכישת מיומנות השלמות כוללת את המיומנויות הבאות שכל תלמיד אמור לרכוש: דאגה לעצמו ולאחרים; הכרה של חוזקותיו, והדרכים להשתמש בהן; חוסן ועמידות (Grit and Resilience) לצורך התמודדות עם עולם של שינויים.

טבלה מס' 1 : פירוט הקורסים בתכנית הלימודים בחטיבה העליונה בפינלנד

הערות	רשות	חובה (נ"ז)	נושא (מודגש הומניסטיקה)	נושאי
ניתן להיבחן בפינית, שבדית, סאמי, רומה, שפת סימנים	6	12	שפת אם וספרות	
תלמיד דובר פינית ילמד שבדית ולהפך	4	12	שפת לאום שאינה שפת האם וספרות	
	16		שפה זרה	
ניתן לבחור בין מתמטיקה מורחבת או בסיסית	4	10	מתמטיקה בסיסית	
	6	18	מתמטיקה מורחבת	
	6	4	ביולוגיה	
	6	2	גיאוגרפיה	
	12	2	פיזיקה	
	8	2	כימיה	
	4	4	פילוסופיה	
	6	6	היסטוריה	
	2	6	לימודי חברה	
	8	2	פסיכולוגיה	
ניתן לבחור בין השקפת עולם לבין לימודי דת	8	4	השקפת עולם (Worldview)	
	8	4	לימודי דת (לפי מגוון זרמים דתיים ודתות)	
	4	4	אומנות חזותית	
	6	4	חינוך גופני	
	4	2	מוזיקה	
	4	2	חינוך לבריאות	
		4	הכוונה וייעוץ	
ניתן לקבל תעודה בתחומי כלכלת בית, תקשורת, אומנות חזותית, מחול ועוד	6		לימודי נושא	
	114	82	סה"כ נ"ז	
	74	54	מתוך הומניסטיקה נושאי זה	
	65%	66%	שיעור נ"ז הומניסטיקה מתוך סה"כ	

כאמור, תלמידים צריכים לזכות ב-150 נ"ז, הכוללות קורסים חובה בכל המקצועות, וקורסי רשות לפי בחירתם. ההערכה בקורסים אומדת את רכישת המיומנויות הרוחביות. כפי שהוזכר מעלה, למורים בפינלנד שיקול דעת נרחב בהבניית תכנית הלימודים בפועל ובהתאמת דרכי ההערכה. מחקרים שונים מעידים כי מורים פינייים ערכו שינויים משמעותיים בתכניות הלימודים והתאימו אותן להקשר החינוכי של בית הספר, לעתים לשם למידת חקר ולמידה מבוססת פרויקט, תוך יצירת מתכונת הערכה מותאמת.⁶²

לאחר השלמת 150 נקודות הזכות התלמידים בפינלנד רשאים לגשת לבחינות הסיום הארציות. מבחני הסיום בפינלנד אף הם נעשים במתכונת ייחודית. כל תלמיד נבחן בארבעה מקצועות לפחות: (1) שפת האם שלו, (2) שפת לאום נוספת שאינה שפת האם שלו, (3) מתמטיקה ו-4) מקצוע "מורחב" אחד לפי בחירתו. המקצוע עשוי להיות ממקצועות המדעים או ההומניסטיקה, **כלומר אין חובה להיבחן במקצוע הומניסטיקה**. מבחני הסיום נכתבים על ידי משרד החינוך הפיני. הבחינה נבדקת ראשית על ידי המורה של התלמיד הנבחן, ואחר כך עוברת לבדיקה נוספת של בודקת חיצוני.

תעודת הסיום הניתנת בסוף הלימודים כוללת רשימה מלאה של המקצועות שנלמדו על ידי התלמיד, והציון. בחלק מבתי הספר מסתפקים, עבור כל המקצועות או חלקם, בציון "עובר".⁶³

⁶² אופן פעולה זה מתואר בהרחבה אצל פולן והארגרייבס. כמו כן, ניתן לראות עדות נוספת להבניית תכנית הלימודים וההערכה באופן עצמאי בידי מורים מהמחקרים הבאים:

Ilomäki, L., Vasileva, T., & Stefanova, S. (2020). Promoting knowledge practices in upper secondary schools: case studies from Finland and Bulgaria. *Research Papers in Education*, 35(1), 43-63.

Kouki, E., & Virta, A. (2016). A Controversial Issue as an Educational Object. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 41-55

Elo, J., & Nygren-Landgärds, C. (2021). Teachers' perceptions of autonomy in the tensions between a subject focus and a cross-curricular school profile: A case study of a Finnish upper secondary school. *Journal of Educational Change*, 22(3), 423-445

Kuisma, M., & Nokelainen, P. (2018). Effects of Progressive Inquiry on Cognitive and Affective Learning Outcomes in Adolescents' Geography Education. *Frontline Learning Research*, 6(2), 1-19.

⁶³ Eurydice. [Finland](#). Updated June 16, 2022. Retrieved December 2022.

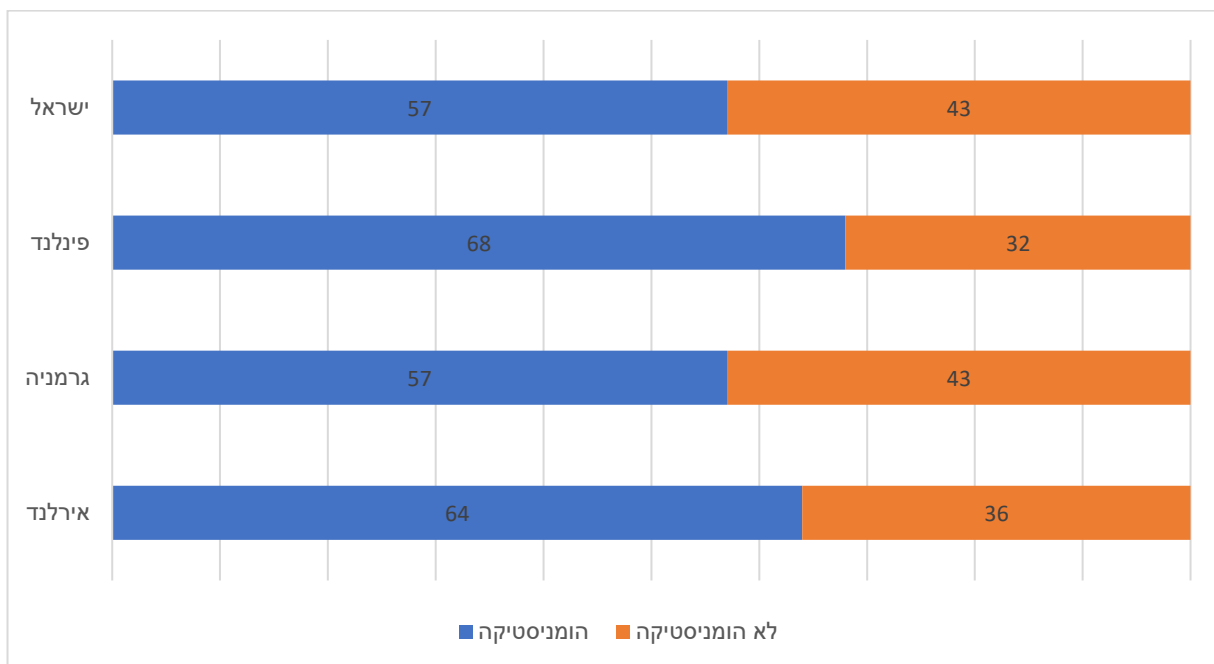
3. השפעה של סוג ההערכה על מעמד המקצועות ההומניסטיים

האם היבטים שונים של דרכי ההערכה והלמידה עליהם עמדנו מעלה מעידים על מעמדם של לימודי ההומניסטיקה במדינות הנבדקות? או, לחילופין, האם ניתן לראות השפעה של דרכי הערכה (חיצוניות או פנימיות) וחובת לימודים במקצועות ההומניסטיקה על מעמדה של ההומניסטיקה במדינות אלו?

יצוין שהערכת "מעמד" לימודי ההומניסטיקה (או ההומניסטיקה עצמה) במדינה כלשהי היא עניין מורכב, שיתכן שאינו ניתן לכימות והשוואה מדויקות כלל. כמו כן, המגמה המבכרת שילוב מרכיבים של הערכה מעצבת במסגרת ההערכה המסכמת את החטיבה העליונה, החלה רק בשנים האחרונות בחלק מהמדינות הנבדקות, ויתכן שמוקדם לבחון השפעתה. עם זאת, ישנם מספר אינדיקטורים אשר ניתן ללמוד מהם על מעמד המקצוע. להלן יוצגו אינדיקטורים אלה ביחס למדינות הנבדקות וכן ביחס לישראל, לצורך השוואה וניתוח.

בחנו מהו שיעור לימודי ההומניסטיקה בשלבים מוקדמים יותר. תרשים מס' 1 מציג את שיעור לימודי ההומניסטיקה מול שיעור הלימודים במקצועות שאינם הומניסטיקה בכיתה א'.

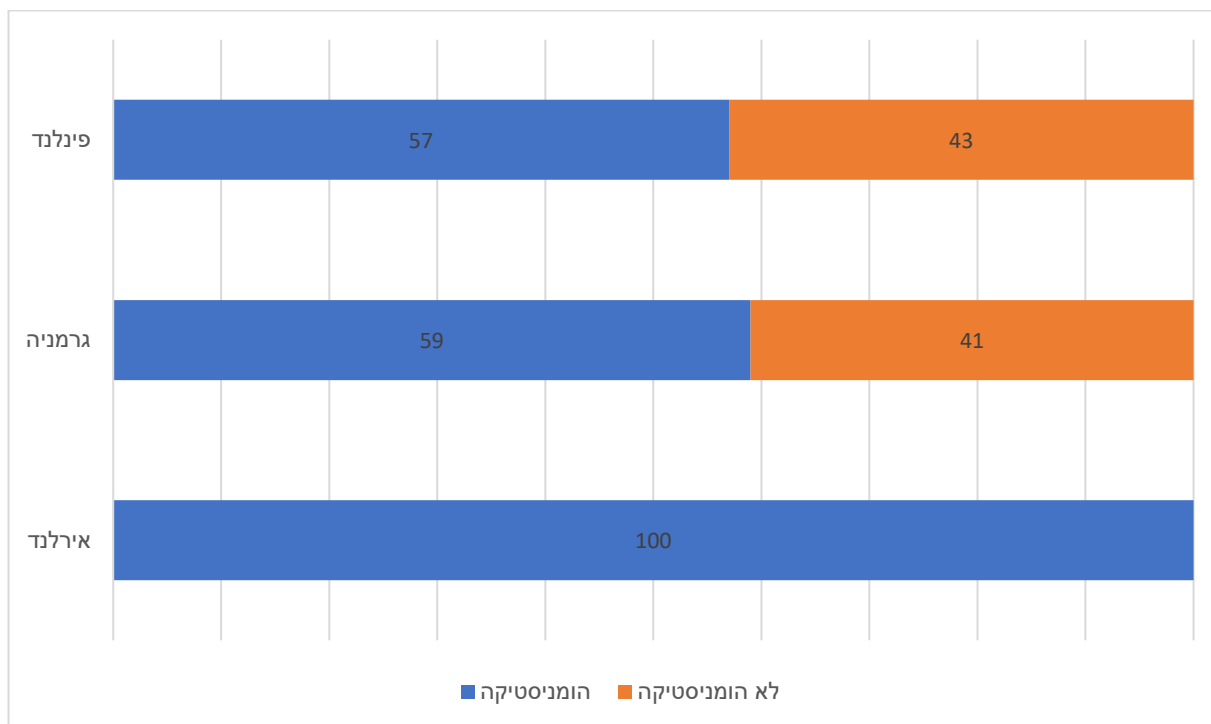
תרשים מס' 1 - חלוקת זמן לימודים בפועל בכיתות א' במדינות הנבדקות⁶⁴



⁶⁴ מקור: OECD, 2021. Education at a Glance. Table D1.6. Instruction time per subject for 6-17-year-olds (2021). לא נמצאו נתונים ברי השוואה לסינגפור וארה"ב. נראה שה-OECD לא כולל את הנתונים על ארה"ב בסדרת נתונים זו בשל הגיוון הרב במדינה. נראה שהנתונים נבחנו לפני מגפת הקורונה. חלוקת הנושאים ל"הומניסטיקה" ו-"לא הומניסטיקה" נעשתה על ידינו. במקור הנושאים מחולקים לפי מספר קטגוריות משנה. ב"לא הומניסטיקה" נכללו: מתמטיקה, מדעי הטבע, חינוך גופני וחינוך לבריאות, מידע ותקשורת מקוונת, טכנולוגיה, כישורים מעשיים ומקצועיים, נושאים אחרים. תחת "הומניסטיקה" נכללו: קריאה, כתיבה וספרות (הנספרים כקטגוריה אחת ללא הפרדה במסד הנתונים של ה-OECD), לימודי חברה, שפה שנייה, שפה זרה נוספת ו"נושאים נוספים בבחירה אישית או בית ספרית".

ניתן לראות שבכל המדינות שיש לגביהן נתונים, החינוך בכיתה א' מוטה לטובת ההומניסטיקה. העדפה להומניסטיקה, בשינויים קלים, נרשמת לכל אורך החינוך היסודי (שבפינלנד נמשך 9 שנים כאמור) וחטיבת הביניים. בחנו את החלוקה בין המקצועות בכיתה י'.

תרשים מס' 2 - חלוקת זמן לימודים בפועל בכיתות י' במדינות הנבדקות⁶⁵



אירלנד בולטת בתרשים זה. המקבילה האירית לכיתה י' היא השנה שבין ה-Junior Cycle וה-Senior Cycle. בשנה זו מערכת החינוך האירית מציעה לתלמידיה שנת מעבר (Transition Year), המוקדשת כולה לפעולות חברתיות וללמידה מרחיבת דעת ואופקים ללא מבחני סוף שנה. התכנית, המופעלת באירלנד מאז 1975 נועדה להפחית במידת הלחץ שהופעלה על התלמידים בעת בחינוך הסיום של הלימודים, וליצור מעין "מובלעת" של למידה מסוג אחר, המוקדשת להתפתחות אישית. תלמיד שאינו מעוניין להשתתף בשנת המעבר יכול לעבור ישירות ל-Senior Cycle, ולהתחיל בלימודיו לקבלת תעודת הסיום. אולם מחקרים מראים שהתכנית היא לא רק פופולרית (למעלה משני שלישים מהתלמידים בוחרים בשנת מעבר), בוגריה אף משיגים בממוצע ציונים גבוהים יותר בבחינות הסיום.⁶⁶

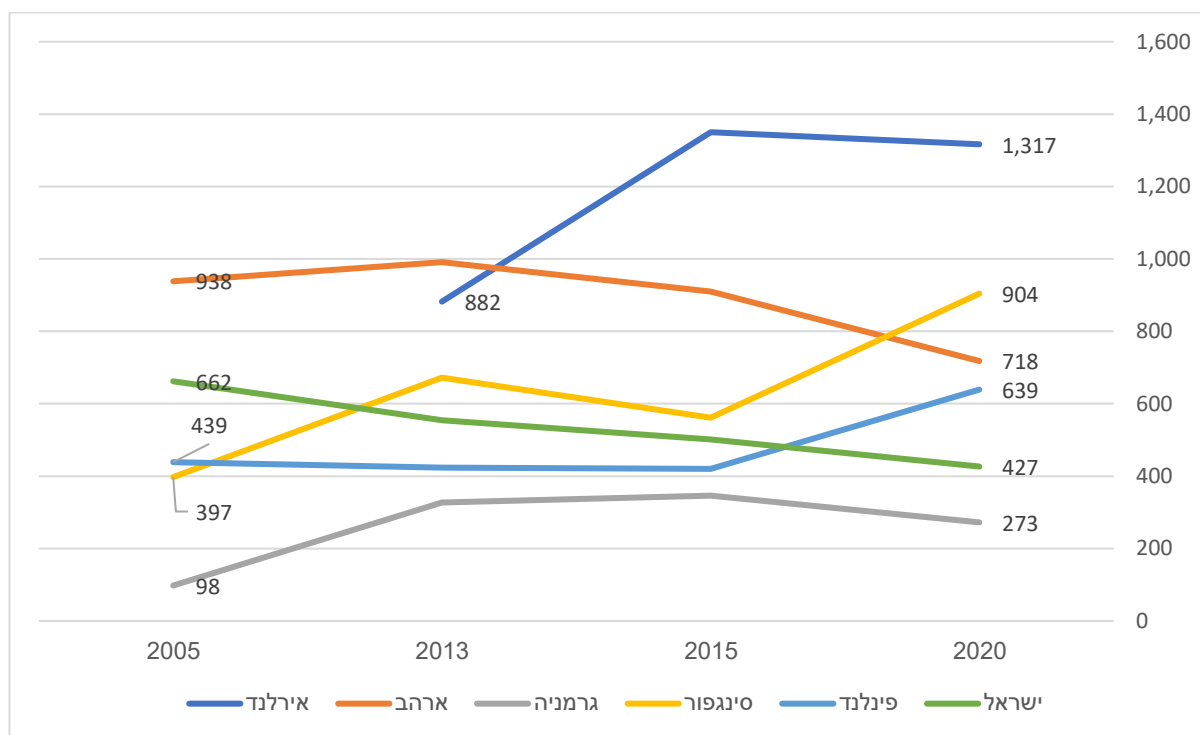
גם בשתי המדינות האחרות לגביהן יש נתונים, פינלנד וגרמניה, נראה שיש דומיננטיות ללימודי ההומניסטיקה בשלב ההתחלתי של החטיבה העליונה.

⁶⁵ מקור: OECD, 2021. Education at a Glance. Table D1.6. Instruction time per subject for 6-17- year-olds (2021). לגבי דרך החישוב ראו ההערה מעלה.

⁶⁶ Clerkin, A. (2012). Personal development in secondary education: The Irish transition year. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20, 1-18.

אינדיקטור נוסף למעמד של לימודי ההומניסטיקה במדינה נתונה הוא מספר בוגרי התואר הראשון במקצועות ההומניסטיקה. התרשים הבא מציג את הנתונים ביחס למדינות הנבדקות וישראל, בדגימה של כמה שנים, לפי מספר הבוגרים למיליון נפש.

תרשים מס' 3 – מספר בוגרי תואר ראשון במקצועות ההומניסטיקה למיליון נפש⁶⁷



ניתן לראות שמספרם של בוגרי תואר ראשון במקצועות ההומניסטיקה באירלנד היה גבוה באופן יחסי למדינות אחרות כבר ב-2013 (השנה הראשונה שלגביה יש נתון לאירלנד), ושהנתון טיפס מעלה. ב-2020 היו באירלנד 1,317 בוגרי תואר ראשון במקצועות ההומניסטיקה לכל מיליון אזרחים, המספר הגבוה ביותר מכלל המדינות הנבדקות.

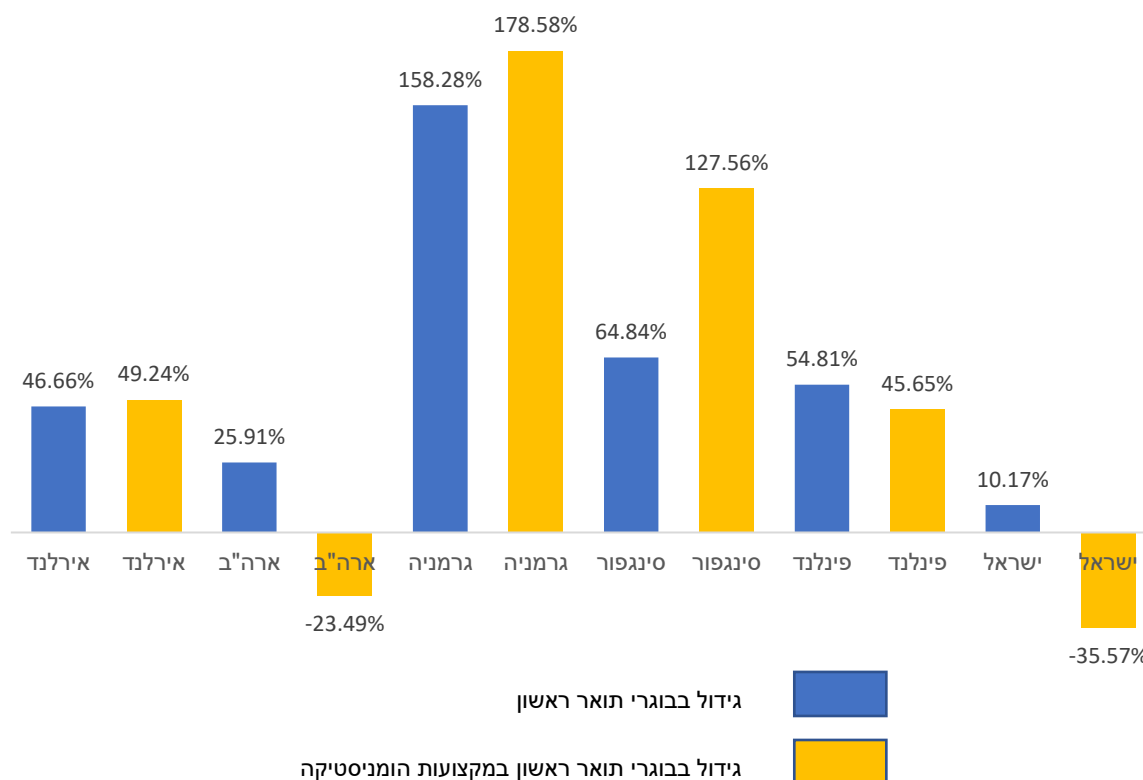
סינגפור מציגה בתקופה הנבדקת עלייה משמעותית במספר בוגרי תואר ראשון במקצועות ההומניסטיקה, וגם בפינלנד ישנה עלייה אם כי סה"כ היו ב-2020, 639 בוגרי תואר ראשון במקצועות ההומניסטיקה לכל מיליון נפש. גרמניה אף היא רשמה עלייה משמעותית במספר בוגרי התואר הראשון במקצועות ההומניסטיקה, אך היא נמצאת בתחתית הדירוג מבחינה זו – רק 273 לכל מיליון נפש.

בארה"ב ובישראל חלה ירידה במספר בוגרי תואר ראשון במקצועות ההומניסטיקה במהלך התקופה הנבדקת. בארה"ב היו ב-2020, 718 בוגרים למיליון נפש, ובישראל 427 בלבד.

⁶⁷ מקורות לטבלה: נתונים לסינגפור, למעט גודל האוכלוסייה, נמשכו מאתר Singapore Statistics Department השייך לממשלת סינגפור, בקישור: <https://www.singstat.gov.sg>. הנתונים לשאר המדינות נמשכו ממסד הנתונים של ה-OECD Stats, בלשונית Education at a Glance, תחת field Graduates by field, בקישור <https://stats.oecd.org>. הנתונים לגבי גודל האוכלוסייה נמשכות מאתר OECD Data, בקישור <https://data.oecd.org/pop/population.htm>. כל הנתונים נדלו בנובמבר 2022.

התפתחות זו במספר בוגרי תואר ראשון במקצועות ההומניסטיקה התחוללה אגב עלייה, בכל המדינות הנבדקות במספר בוגרי תואר ראשון בכלל, כפי שניתן לראות בתרשים הבא:

תרשים מס' 4 - שיעור הגידול במספר בוגרי תואר ראשון ביחס לאוכלוסייה ובמספר בוגרי תואר ראשון במקצועות הומניסטיקה ביחס לאוכלוסייה בין 2005 (או נתון אחרון שישנו) ל-2020^{69,68}



לדעתנו, לא ניתן להסיק מנתונים אלו באופן חד משמעי, אולם ניתן לראות שבאירלנד ובפינלנד, שתי מדינות שבהן אין חובת בחינה חיצונית במקצועות הומניסטיקה במסגרת מבחני הסיום, הייתה בכל זאת עלייה משמעותית במספר בוגרי תואר ראשון במקצועות הומניסטיקה. לעומת זאת, בארה"ב, שם במרבית המדינות כלל אין מבחני סיום, יש ירידה במספר בוגרי התואר הראשון במקצועות ההומניסטיקה. בסינגפור, המחייבת למידה רבה בהומניסטיקה, ומחייבת בחינות בהומניסטיקה בבחינות הסיום, ובגרמניה, שבמרבית המדינה נהוג לחייב מקצוע הומניסטי בבחינות ה-Abitur, חלה העלייה המרשימה ביותר במספר הלומדים במקצועות הומניסטיקה, אף כי יש לציין שעלייה זו קשורה גם לעלייה כללית במספר בוגרי התואר הראשון. לבסוף, ישראל, שבה חובת הבחינות החיצוניות במקצועות הומניסטיקה במסגרת בחינות הסיום רחבה יותר

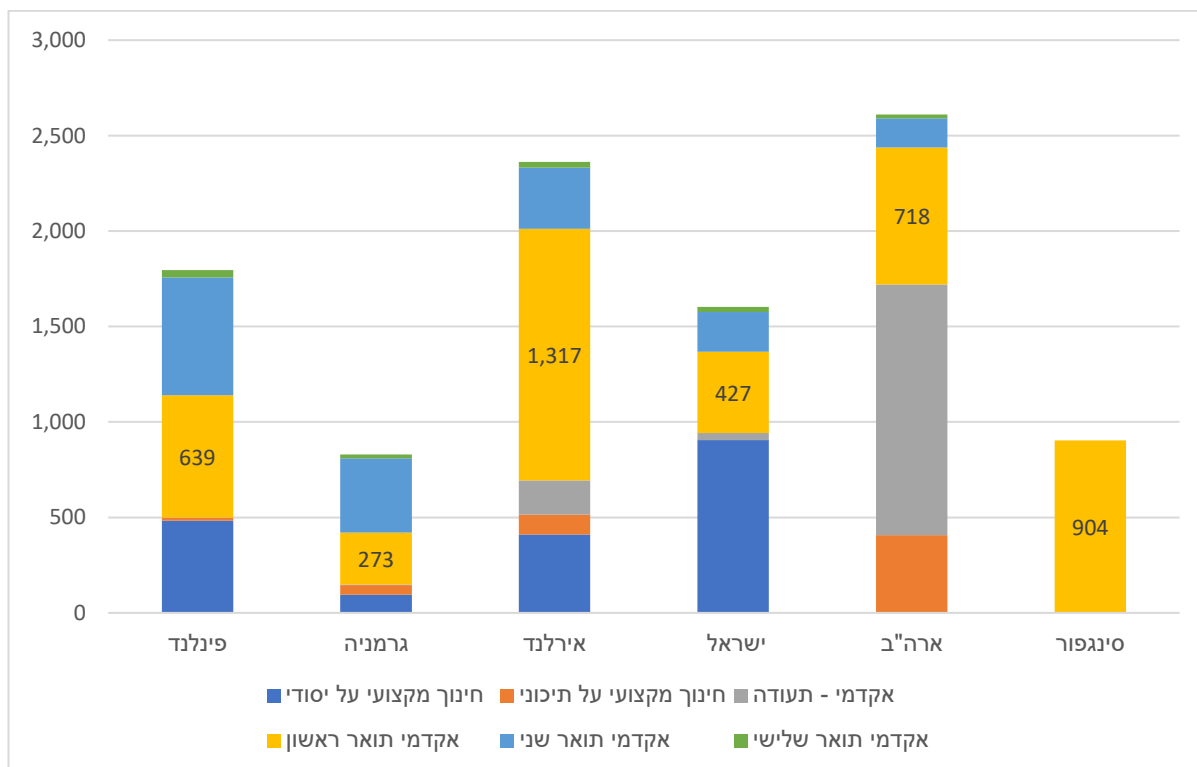
⁶⁸ מקורות לטבלה: נתונים לסינגפור, למעט גודל האוכלוסייה, נמשכו מאתר Singapore Statistics Department השייך לממשלת סינגפור, בקישור: <https://www.singstat.gov.sg>. הנתונים לשאר המדינות נמשכו ממסד הנתונים של ה-OECD Stats, בלשונית Education at a Glance, תחת Graduates by field, בקישור <https://stats.oecd.org>. הנתונים לגבי גודל האוכלוסייה נמשכו מאתר OECD Data, בקישור <https://data.oecd.org/pop/population.htm>. כל הנתונים נדלו בנובמבר 2022.

⁶⁹ הנתון לאירלנד משווה בין 2013 ל-2020, כיוון שזהו הנתון האחרון שישנו. כל השאר משווה בין 2005 ל-2020.

מכל המדינות הנבדקות, היא המדינה שהראתה את הירידה המשמעותית ביותר במספר הבוגרים לתואר ראשון במקצועות ההומניסטיקה.

יש לציין שישנם מסלולים על תיכונים (ISCED 3 ומעלה) נוספים ללימודים של מקצועות ההומניסטיקה.⁷⁰ בחנו את מספר הלומדים (ביחס לאוכלוסייה) בכלל המסלולים האפשריים במדינות הנבדקות ובישראל. עבור סינגפור, אין נתונים זמינים לגבי מספר הלומדים במסלולים שאינם תואר ראשון.

תרשים מס' 5 - מספר הלומדים במסלולים על תיכונים במקצועות ההומניסטיקה למיליון נפש במדינות הנבדקות, 2020⁷¹



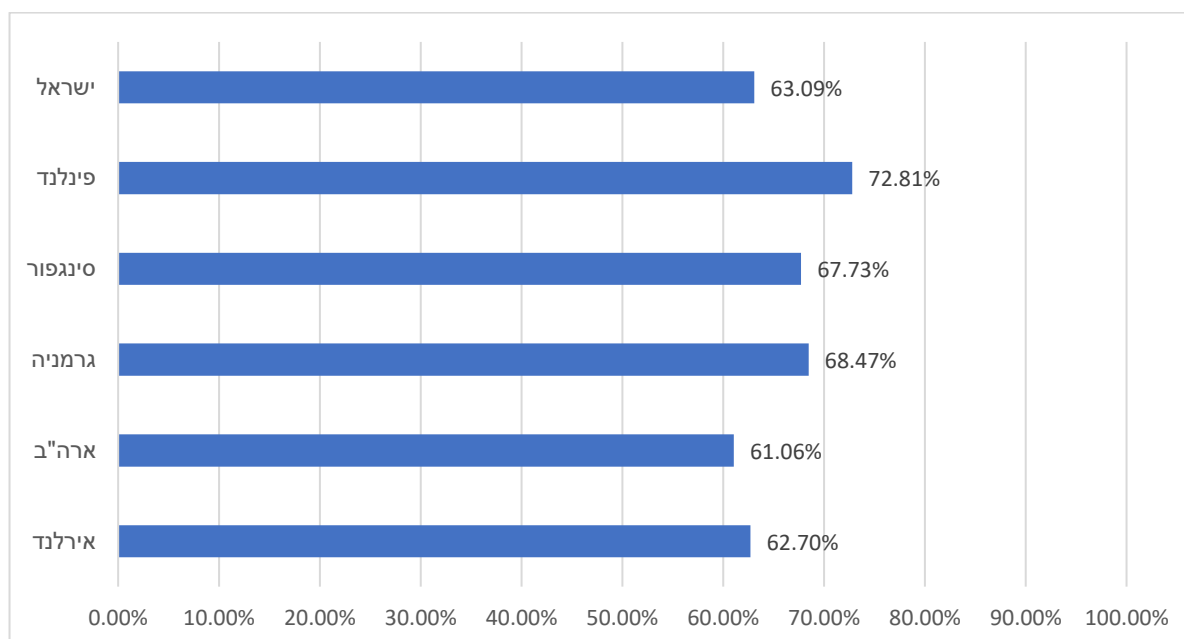
ניתן לראות מהתרשים כי המספר המצטבר של לומדים במקצועות ההומניסטיקה (ביחס לאוכלוסייה) הגבוה ביותר הוא בארה"ב. נתון זה מוסבר על ידי המספר הגבוה של לומדים במסגרת אקדמית שאינה לתואר ראשון. ההסבר לנתון החרג עשוי להיות נעוץ במאפיין של מערכת ההשכלה הגבוהה בארה"ב הנוהגת לחלק ל-Undergraduate, ו-Postgraduate. מרבית תכניות ההשכלה הגבוהה בארה"ב מחולקות לשלבים אלו, כאשר בשלב הראשון, שנמשך בין שנה לשנתיים, הסטודנטים לומדים תכנית לימודים כללית, הכוללת בין השאר דגש על היבטים של היסטוריה, ספרות והומניסטיקה בכלל. רק לאחר השלמת שלב ה-Undergraduate, מתקדמים התלמידים לשנתיים נוספות של לימודים המוקדשות ללימוד המקצוע

⁷⁰ לדוגמה בתי ספר לא-אקדמיים למוזיקה, קולנוע ואומנויות נוספות, או הכשרות מקצועיות בתחומי מדיה שונים ועוד.
⁷¹ מקורות לטבלה: נתונים לסינגפור, למעט גודל האוכלוסייה, נמשכו מאתר Singapore Statistics Department השייך לממשלת סינגפור, בקישור: <https://www.singstat.gov.sg>. עבור סינגפור אין נתונים לגבי לימודים במסלולים שאינם לימודי תואר ראשון. הנתונים לשאר המדינות נמשכו ממסד הנתונים של ה-OECD Stats, בלשונית Education at a Glance, תחת Graduates by field, בקישור <https://stats.oecd.org/#>. הנתונים לגבי גודל האוכלוסייה נמשכו מאתר OECD Data, בקישור <https://data.oecd.org/pop/population.htm>. כל הנתונים נדלו בנובמבר 2022.

הספציפי. אירלנד ופינלנד ניצבות במקום השני והשלישי בהתאמה מבחינת מספר הלומדים, וישראל אחריהן. גרמניה, גם בספירה בדרך זו של מספר הלומדים, ניצבת בתחתית מבחינת המדינות הנבדקות.

אינדיקטור נוסף (ומצער) לבחינת מעמד המקצוע הוא ההרכב המגדרי של בוגרי התואר הראשון. נשים, כידוע, מופלות מבחינת תנאי השכר בכל העולם. לכן, נהוג לראות ברוב נשי במקצוע מסוים, עדות למעמדו הנמוך מבחינת התגמול הצפוי למועסקים בו.

תרשים מס' 6 – שיעור הנשים מקרב בוגרי תואר ראשון במקצועות הומניסטיקה, 2020⁷²



ניתן לראות שבכל המדינות הנבדקות ובישראל ישנו רוב נשי מובהק בקרב בוגרות התואר הראשון במקצועות הומניסטיקה.

לא נמצאו מחקרים שעסקו ישירות בקשר שבין דרכי ההערכה בסיוס החטיבה העליונה ובין מעמד המקצוע.

⁷² מקורות לטבלה: נתונים לסינגפור נמשכו מאתר Singapore Statistics Department השייך לממשלת סינגפור, בקישור: <https://www.singstat.gov.sg>. הנתונים לשאר המדינות נמשכו ממסד הנתונים של ה-OECD Stats, בלשונית Education at a Glance, תחת Graduates by field, בקישור <https://stats.oecd.org>. כל הנתונים נדלו בנובמבר 2022.

4. הזיקה בין הערכה במקצועות ההומניסטיקה לבין קבלה למוסדות להשכלה גבוהה

האם השימוש בדרכי הערכה חלופיות להערכה המסכמת החיצונית בסיום החטיבה העליונה מקשה על ההכרה בהישגי תלמידים? האם מוסדות להשכלה גבוהה מכירים בדרכי הערכה חלופיות בסיום החטיבה העליונה? ואילו צעדים נוקטות מערכות חינוך לצורך אסדרה והאחדה של דרכי ההערכה החלופיות, כך שיוכרו על ידי מוסדות ההשכלה הגבוהה, מעסיקים ובכלל?

שאלות אלו רלוונטיות במיוחד לורמונט, המדינה שבה מצאנו את ההתקדמות הרבה ביותר לעבר דרכי הערכה חלופיות בחטיבה העליונה, ללא כל מבחני סיום ארציים, ועם תעודה אשר אינה כוללת בהכרח ציונים ומקצועות בדרך המוכרת. על פי הצהרה משנת 2018 של ארגון בתי הספר העל יסודיים של ניו אינגלנד, במשותף עם 85 אוניברסיטאות ומכללות באזור ניו-אינגלנד, מוסדות השכלה גבוהה מכירים בדרכי ההערכה של למידה מבוססת מיומנויות בנוסח שפותח בורמונט, כל עוד נשמרים תנאים מסוימים.

כפי שתיארנו מעלה, בכל אזור ניו-אינגלנד נעשתה התקדמות בפיתוח הערכה המותאמת ללמידה מבוססת מיומנויות. על פי ההצהרה, הורים הביעו דאגה שתעודות הסיום – המעידות על הישגיהם של התלמידים בהשגת מיומנות ולא על הישגיהם לפי מקצועות – עלולות לפגוע בהם בעת הקבלה למוסדות השכלה גבוהה. ביוזמת ארגון בתי הספר העל יסודיים נוצר ערוץ תקשורת עם מוסדות השכלה גבוהה ברחבי ניו-אינגלנד. מההצהרה המשותפת שהם פרסמו ניתן ללמוד כי מוסדות השכלה גבוהה בארה"ב נחשפים לתעודות סיום מגוונות מאד של מועמדים, מרחבי ארה"ב והעולם. מוסדות השכלה גבוהה מבקשים ללמוד על יכולות התלמיד, וככל שהדברים מבוטאים בתעודה או בתיעוד בצורה שמאפשרת להם להבין אודות התלמיד את המידע הנדרש, אין בכך כל פגיעה בסיכויי להתקבל.⁷³ על המסמך חתומים 85 מוסדות השכלה גבוהה מרחבי ניו-אינגלנד, בהם המובילים באזור. על פי מסמך שהתפרסם ב-2016, מוסדות השכלה גבוהה היו מעורבים בפיתוח שיטת ההערכה מבוססת המיומנויות, דבר שהוביל כנראה להכרה של מוסדות אלו בדרך ההערכה החלופית.⁷⁴ בשני המסמכים מודגש הצורך לפתח תיעוד (Transcript) אשר מאפשר לגורמים חיצוניים להיודע ליכולות התלמידים.

מערכת החינוך בפינלנד מבוססת על אמון ועל הכרה במקצועיותם של המורים. על בסיס האתוס המקצועי הזה, ניתנת למורים אוטונומיה רבה בהבניית תכניות הלימוד ודרכי ההערכה, תוך התאמה לליבת תכנית הלימודים. מרבית הציונים המופיעים בתעודת הסיום של תלמיד פניני ניתנים לו על ידי צוות בית הספר, ורק בארבעה מקצועות הציון מבוסס על מבחן מסכם חיצוני, שאף הוא נבדק קודם כל על ידי המורה של התלמיד. נראה אם כן שבפינלנד נהוגה אוטונומיה למורים בדרכי ההערכה, המשולבת בדרישת מינימום של ארבע בחינות חיצוניות, לצורך הכרה בתעודה.⁷⁵ תוכניות הלימודים בפינלנד כוללות התייחסות להיבטים של הערכה, לרבות הערכת מיומנויות (על חשבון הערכת ידע), אך בפועל אין רגולציה וסטנדרטיזציה של אופן ההערכה בידי המורה.⁷⁶

⁷³ New England Secondary Schools Consortium, (2018). [85 New England Institutions of Higher Education State that Proficiency-Based Diplomas Do Not Disadvantage Applicants](#). Retrieved December 2022.

⁷⁴ Blauth, E., & Hadjian, S. (2016). How Selective Colleges and Universities Evaluate Proficiency-Based High School Transcripts: Insights for Students and Schools. Policy Spotlight on New England. *New England Board of Higher Education*.

⁷⁵ כאמור מעלה, בחינות הסיום של החטיבה העליונה בפינלנד כוללות בחינה בשפת האם של התלמיד, בחינה בשפת לאום שאינה שפת האם, מתמטיקה ומקצוע מורחב אחד, שעשוי להיות הומניסטי, מדעי או אחר.

⁷⁶ Kauko, J., Varjo, J., & Pitkänen, H. (2020). Quality and evaluation in Finnish schools. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

בסינגפור, כאמור, מצופה מהתלמידים ליצור פרויקט גמר קבוצתי, אשר בוחן מיומנויות שונות, בהן יכולת שיתוף הפעולה שלהם, היכולת לשלב ידע מתחומים שונים, יכולת הביטוי בעת הצגת הפרויקט ויכולת ההתבוננות העצמית על תהליך הלמידה. הפרויקט מלווה על ידי מורה בית הספר, אך מוערך בסופו של דבר על ידי בוחן חיצוני.


גישה דומה מצאנו באירלנד. אמנם באירלנד, לצורך קבלת תעודת סיום של החטיבה העליונה המאפשרת קבלה להשכלה הגבוהה, נהוגה שיטה של הערכה מסכמת. אך במסלולים האחרים ישנן דרכי למידה והערכה כמו פרויקטים אישיים ועבודות. בכל המקרים, ההערכה מבוצעת בסופו של דבר על ידי בודק חיצוני מהרשות הארצית שאחראית על הערכה.

לבסוף, בגרמניה, אין הכרה למעשה בשיטות ההערכה החלופיות לצורך תעודת הסיום. כך, תלמידים הלומדים בבתי ספר בשיטת וולדורף, עם תכניות לימוד והערכה חלופית, מתבקשים בסיכומו של תהליך לעמוד בבחינות ה-Abitur, ורק ההישגים בבחינות אלו רלוונטיים לצורך הקבלה למוסדות ההשכלה הגבוהה.

ניתן לראות כאן מספר גישות ואופני יישום. בורמונט ישנה הגישה הפתוחה ביותר שמצאנו – אין מבחנים מסכמים, וישנה הכרה בהערכה על בסיס דרכי הערכה חלופיות המשמשות להערכת מיומנויות. בחלק מבתי הספר (על פי שיטת ה-MTC) אין ציונים כלל, ובכל זאת הערכה זו מקובלת לצורך קבלה להשכלה הגבוהה. בפינלנד ישנו שיקול דעת נרחב למורים בדרכי ההערכה, המתועדות בציון בתעודת הסיום לצד ציוני מבחני החובה הארציים. בסינגפור ישנן דרכי למידה והערכה חלופיות, אך לצורך קבלת תעודת סיום, גם בתכניות החלופיות ישנה הערכה חיצונית, וזאת בנוסף למבחנים חיצוניים רבים יחסית. ולבסוף, בגרמניה, גם אם ניתן ללמוד בדרכי למידה חלופיות, ולגשת על בסיסן לבחינות, הן אינן מהוות מרכיב בתעודת הסיום, המבוססת על ה-Abitur.

יש לציין שכל הגישות המתוארות כאן מבוססות על השיטות המקובלות במדינות השונות להבטחת איכות וסטנדרטים באופן כללי במערכת החינוך. כלים אלו חלים על כלל מערכת החינוך ולא דווקא על דרכי ההערכה החלופיות, ולכן לא נדונו כאן. המדינות שנבדקו שונות זו מזו בתמהיל של צעדי המדיניות שהן נוקטות להבטחת איכות ההוראה והחינוך, בהם: מבחנים סטנדרטיים וגישה של אחריותיות לתוצאות, פיתוח מרכזי של תכניות הלימוד, פיתוח של כוח ההוראה, פיקוח על בתי הספר, פרוטוקולים של הערכה עצמית בבית הספר ועוד.

5. השוואה מסכמת בין המדינות שנבדקו

פינלנד 	סינגפור 	גרמניה 	ארה"ב 	אירלנד 	
כן	כן	כן	כן, ברוב המדינות	לא	האם מקצועות הומניסטיים הם חובה בתכנית הלימודים של החטיבה העליונה במסלול העיוני?
4 בחינות סיום חובה: פינית, שבדית, מתמטיקה ומקצוע אחד.	תכנית לימודים מפורטת הכוללת כישורי חיים (ללא בחינות חיצוניות), כישורי ידע (לרבות בחינה חיצונית בקריאה והבעה, בחינה בשפת האם, ופרויקט גמר) ו-4 בחינות במקצועות שונים. סה"כ 7 בחינות לפחות	במרבית מדינות גרמניה – בחינות סיום ארציות ב-4 או 5 מקצועות, שתיים לפחות ברמה מורחבת, שתיים מתוך שלוש המקצועות הבאים: גרמנית, שפה זרה ו/או מתמטיקה, ואחת לפחות מכל אחד מעולמות התוכן המוגדרים: שפה, מדעי החברה ומדעי הטבע. במדינה אחת, הבחינות הן בית ספריות ולא ארציות	במרבית מדינות ארה"ב ההערכה היא בית ספרית על פי סטנדרטים שנקבעים על ידי המדינה, ולעתים ע"י המחוזות. ב-13 מדינות ישנן בחינות סיום ארציות	בחינות סיום ארציות, בחמישה מקצועות לפחות, שאחד מהם חייב להיות אירית.	מהי מתכונת ההערכה לצורך קבלת תעודת סיום של החטיבה העליונה?
לא	כן	כן, למעט במדינת ריינלנד-פלאטינט.	במרבית המדינות לא, כיוון שבמרבית אין בחינות סיום חיצוניות. על פי בדיקה מדגמית, במדינות שבהן יש בחינות סיום חיצוניות,	לא	האם יש חובה להיבחן בחינה חיצונית בהומניסטיקה לצורך קבלת תעודת סיום של החטיבה העליונה?



			יש בד"כ חובה להיבחן גם במקצועות הומניסטיקה		
בניית תכנית הלימודים בפועל (על בסיס המתאר שקבעה המדינה) וההערכה נתונות לשיקול דעת המורים. חלק מהמורים מנצלים זאת ללמידה רב-תחומית ומבוססת פרויקטים. ההערכה ממוקדת ברכישת מיומנויות רוחביות, שהם מטרת תכנית הלמידה	אחת מהבחינות חובה היא פרויקט גמר קבוצתי שעשוי להיות במקצועות הומניסטיקה. שאר הבחינות הן ברובן הערכה מסכמת בכתב (למעט תיאטרון).	בחלק מהמדינות, הבחינה החמישית עשויה להיות מומרת בפרויקט גמר רב-תחומי, שעשוי להיות במקצועות הומניסטיקה	ורמונט : ישנה העדפה ללמידה אינטרדיסציפלינרית, מבוססת פרויקטים, שבה מקצועות ההומניסטיקה משתלבים במקצועות אחרים. ההערכה מתייחסת לרכישת מיומנויות, ללא ציון	במקצועות הומניסטיים 80% מהציון מבוסס על בחינה, ו-20% על הערכה חיצונית של עבודת חקר או עבודה כתובה.	היבטים ייחודיים להערכה בהומניסטיקה לצורך קבלת תעודת סיום של החטיבה העליונה
המבחן נכתב על ידי משרד החינוך, נבדק על ידי המורה, ואז מקבל הערכה נוספת על ידי בודק חיצוני	הרשות הארצית לבחינות והערכה	באחריות המדינה, למעט ריינלנד-פלאטינט – שם מבחן הסיום הוא בית ספרי	במרבית המדינות האחריות למבחני הסיום ובכלל לתעודת הסיום של החטי"ע היא בידי בתי הספר.	אחריות מלאה של המדינה	מהי חלוקת האחריות על מבחני הסיום בין בתי הספר והמדינה
כן, על בסיס החלטת המורים ובית הספר.	עולם התוכן של כישורי חיים אינו כולל מבחנים כלל. כמו כן ישנו פרויקט גמר קבוצתי חובה לצורך קבלת תעודת הסיום.	בבתי ספר בשיטת וולדורף לא נהוגה הערכה מסכמת כלל, אלא יש העדפה להערכה מעצבת, הערכה עצמית והערכת עמיתים	ורמונט : הערכה באחריות בית הספר, דגש על הערכה מעצבת, עד להשגת שליטה (Mastery) במיומנות	במסלול העיוני הרגיל אין הערכה חלופית. במסלול העיוני-מקצועי (LCA) כשליש מהציון נקבע על בסיס הערכה בית ספרית, כשליש מבוסס על 7 מיני-פרויקטים המוצגים בפני בוחן חיצוני, ושליש במבחני סיום ארציים.	האם ישנן צורות הערכה שאינן הערכה מסכמת בכתב במהלך הלמידה בחטיבה העליונה ובסיומה



אין צעדים ייחודיים	בוחרן חיצוני מעריך את פרויקט הגמר		ורמונט : קידום תיעוד מהימן של דרכי ההערכה החלופיות	הנושא נמצא כיום בבחינה במסגרת המועצה הלאומית לתכניות לימוד והערכה	אילו צעדים נוקטת המדינה על מנת להבטיח מהימנות ואחידות הערכה חדשנית?
כן, במשולב עם המבחינים החיצוניים	כן, בעולם התוכן של "כישורי חיים"	לא	באזור ניו אינגלנד : כן. על פי הצהרה של 85 מוסדות להשכלה גבוהה, ישנה כיום מוכנות גוברת להכיר בדרכי הערכה הקשורות בלמידה מבוססת מיומנויות.	לא	האם הערכה בית ספרית של התלמידים בסיום החטיבה העליונה משמשת לצורך קבלה להשכלה הגבוהה

6. מסקנות ותובנות

מערכות החינוך במדינות שנבדקו ערכו בשנים האחרונות רפורמות והתאמות של תכניות הלימודים שלהן. בכל מדינה שינויים ורפורמות אלו נבעו מהקשר חברתי, תרבותי ופוליטי מקומי. בין היתר, בולט הרצון והצורך להתאים את תוכניות הלימודים לתנאי המאה ה-21, ולהנחיל לתלמידים את הידע והכישורים הנדרשים, לצד פיתוח תכונות ויכולות שיאפשרו להם לשגשג במציאות המשתנה. ככל שתוכניות הלימודים משתנות עולה הצורך להתאים את דרכי ההערכה. בעבר תוכניות הלימודים התמקדו בהקניית ידע לתלמידים, והערכה מסכמת שכוללת מבחן ידע בכתב, הייתה עשויה להתאים לתוכנית למידה זו. אך ככל שתוכניות הלימודים מבקשות להקנות מערך כלים ומיומנויות מורכב יותר – כמו יכולת שיתוף פעולה – נוצר צורך בכלים שישקפו באופן הולם את הלמידה של התלמידים.

כלים מתקדמים ומורכבים להערכה מפותחים בשנים האחרונות באופן נרחב. ישנה הכרה גוברת בתוקף וביתרונות של הערכה מעצבת, הערכה עצמית, הערכת עמיתים ודרכי הערכה נוספות. עם זאת, המפגש בין דרכי הערכה חלופיות ובין נקודת הסיום של החטיבה העליונה יוצרת קושי ייחודי. נקודת הסיום של החטיבה העליונה היא "מטבעה" הערכה מסכמת, במובן זה שהיא מסכמת את למידתו של התלמיד בחינוך היסודי והעל-יסודי. התייעוד של הלמידה הזו, תעודת הסיום של החטיבה העליונה, אמור לשמש את התלמיד בבגרותו, במפגש עם מעסיקים ומוסדות השכלה גבוהה. התעודה אמורה לאפשר לגורמים חיצוניים להבין את יכולותיו של התלמיד, וכך לאפשר לו כניסה למערכת ההשכלה הגבוהה ו/או לתעסוקה וכיו"ב.

במדינות שנבדקו אותרו גישות שונות כדי להתמודד עם האתגר המתואר מעלה. בכולן אותר מאמץ לשלב דרכי הערכה חלופיות בנקודת הסיום של הלמידה בחטיבה העליונה.⁷⁷ בחלקן המאמץ הזה הוא שולי יחסית. כך, בגרמניה, תלמידים שעושים חמש בחינות סיום (Abitur) עשויים להמיר את הבחינה החמישית בפרויקט גמר, בחלק מהמדינות. פרויקט הגמר מוגש במרבית המדינות להערכה חיצונית, כלומר אינו מוערך על ידי המורה. גם בסינגפור, חרף שינוי מרחיק לכת שנעשה בתוכניות הלימוד והשילוב של תוכניות הקשורות בפיתוח האופי וכישורי המאה ה-21, השינוי בדרך ההערכה הוא קלוש. ברוב הנושאים תלמידי סינגפור נבחנים הערכה מסכמת בסוף החטיבה העליונה. אבל כל התלמידים גם מגישים פרויקט קבוצתי, המוערך על ידי מעריך חיצוני, ובו התלמידים מוערכים על היבטים כמו שיתוף פעולה ויכולת התבוננות עצמית בתהליך הלמידה. בפינלנד, בחסות אתוס לאומי המעניק למורים אוטונומיה חינוכית משמעותית, ההערכה הבית ספרית תופסת מקום נרחב מתעודת הסיום. במרחב זה מתקיימות צורות מגוונות של למידה רב תחומית והערכה חלופית.

הדוגמה המתקדמת ביותר לשילוב הערכה חלופית בהערכה המסכמת של החטיבה העליונה נמצאה בורמונט, ארה"ב. במדינה זו קודמה תכנית למידה מבוססת מיומנויות. התלמידים אינם מתבקשים ללמוד מקצועות, אלא לרכוש מיומנויות תוך כדי למידתם, שעשויה להיות במקצועות המקובלים או בלמידה רב-תחומית. בתעודות שבתי הספר נותנים לבוגרי החטיבה העליונה, ללא כל בחינה חיצונית מסכמת, מצוינות המיומנויות שהתלמידים רכשו, ואלה מוכרות במוסדות ההשכלה הגבוהה במדינה ובמדינות נוספות.

לא אותר יחס שונה בהקשר של הערכה בסיום החטיבה העליונה בין מקצועות ההומניסטיקה לבין מקצועות אחרים. הגישה של המדינות להערכה נראית אחידה למדי כלפי המקצועות, בין אם מדובר במדעי הטבע, מדעי החברה, מתמטיקה, טכנולוגיה, מדעי הרוח ועוד.

⁷⁷ למעט אירלנד, שם הנושא נמצא בעיון כעת ברשות הארצית לתוכניות לימודים והערכה.

עם זאת, נמצא ממצא מעניין בהקשר של הדיון הציבורי בישראל על דרכי הערכה בסיום החטיבה העליונה במקצועות הומניסטיקה. מבין חמש המדינות שתי מדינות בלטו בכך שלא חלה בהן חובה של בחינה חיצונית בנושאי הומניסטיקה בסיום החטיבה העליונה: אירלנד ופינלנד.⁷⁸ בגרמניה ובסינגפור – ישנה חובה כזו. עם זאת, הנתונים שנבחנו ביחס ללומדים לתואר ראשון במקצועות ההומניסטיקה ביחס לאוכלוסייה מראים כי בגרמניה המספר הנמוך ביותר מבין המדינות הנבדקות. דווקא באירלנד, מספר הלומדים לתואר ראשון ביחס לאוכלוסייה הוא הגבוה ביותר. תמונת המצב משתנה מעט כאשר מוסיפים לתמונה את הלומדים במסלולים על-תיכוניים לא אקדמיים – אז בארה"ב המספר הגבוה ביותר, אחריה אירלנד ואחריה פינלנד, ובסוף גרמניה. גם אם לא ניתן להסיק מסקנות במובן הפוזיטיבי, ניתן על בסיס ממצא זה לשלול טענה שנשמעה בשיח הציבורי – כי אי הכללת מקצוע מסוים במערך הבחינות החיצוניות הנדרשות לצורך תעודת סיום יפגע במעמד המקצוע (ככל שזה מתבטא במספר הלומדים במסגרות על תיכוניות).

נשאלת השאלה, האם למידה מבוססת מיומנויות, עליה מושם דגש בורמונט ובפינלנד, עשויה להביא ללמידה מרובה יותר של מקצועות ההומניסטיקה או דווקא לפגוע בה. על פניו, מדובר בגישה המקדמת למידה רב-תחומית אשר עשויה להביא לשילוב אפקטיבי בין נקודות מבט שונות ובכך לעודד מפגש עם רעיונות, טקסטים ודיסציפלינות הומניסטיות. מהצד השני, יש מקום לחשש שלמידה שכזו מעודדת למידה יישומית, המוקדשת לאתגרים ממוקדים ומידיים, ויתכן שהדבר יבוא על חשבון למידה מעמיקה, של תכנים וטקסטים שאין להם יישום והקשר מידי. נושא זה ראוי לעיון נוסף.

נראה שיש קשר בין הערכה חלופית ובין מעמד המורה. במרבית המדינות שנבדקו ישנה העדפה לבחינות חיצוניות בידי רשות מעריכה הקשורה במשרד החינוך המרכזי. המורים בפינלנד נהנים ממעמד מקצועי מוערך גבוה מהמוצע, ויתכן שמעמד זה קשור בעובדה שהם אלו שנותנים הערכות כה משפיעות על תלמידיהם.

נראה שישנה הכרה גוברת כיום בקרב מערכות החינוך כי הערכה איננה מרכיב שולי של תהליכי הלמידה. זו היא, אולי, התמורה המשמעותית ביותר שהתרחשה בתחום ההערכה השנים האחרונות: הערכה אינה נתפסת עוד כספיח לתהליך החינוכי, אלא כחלק אינטגרלי ממנו.⁷⁹ אם בעבר הערכה נתפסה כדבר מה חיצוני לתהליך, המגיע בסופו, ואומד את ההצלחה של התלמיד לרכוש את הידע שהונחל לו במסגרת התהליך, הרי שכיום הערכה נחשבת במחקר לחלק מהתהליך החינוכי עצמו. התפתחות זו באה, בין היתר בעקבות ההכרה בתפקיד המשמעותי של הערכה התהליך החינוכי, על תכניו, אופניו והשפעתו על המשתתפים והמשתתפות בו.⁸⁰ האופן שבו יוערך תהליך חינוכי נתון עשוי "לצבוע" את התהליך החינוכי כולו בצבעיה של דרך ההערכה שנבחרה. יש לייחד, אם כן, מקום לדיון אודות הזיקה בין מטרות התהליך החינוכי ובין דרך ההערכה של אותו תהליך, בבחינת "סוף מעשה במחשבה תחילה".

⁷⁸ ההשוואה של ארה"ב בנושא זה היא מורכבת בשל הגיוון הרב של המדינות. אולם, בכל המדינות שקבעו סטנדרטים מדינתיים לתכניות הלימודים נכללה חובה ללמידת אומנויות השפה האנגלית ולימודי חברה. בדיקה מדגמית של המדינות שבחלקן יש חובה למקצועות הומניסטיקה (ניו-יורק) ובחלקן אין (טקסס). ורמונט דומה בהקשר זה לפינלנד ואירלנד בכך שאין חובת בחינה חיצונית של מקצועות הומניסטיקה.

⁷⁹ OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris

⁸⁰ איילון, ח., בלס, נ., פניגר, י., שביט, י. (2019). פרק 8: מבחנים ככלי במדיניות חינוכית לצמצום פערים, בתוך: אי שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות. מרכז טאוב

ביבליוגרפיה

- איילון, ח., בלס, נ., פניגר, י., שביט, י. (2019). פרק 8 : מבחנים ככלי במדיניות חינוכית לצמצום פערים, בתוך : אי שוויון בחינוך : ממחקר למדיניות. מרכז טאוב
- גרטל, ג., (2021). המצאת החינוך : קריאה בספרי יאן עמוס קומניוס. ספרי ניב
- וולנסקי, ע., (2020). תלמידי האתמול, תלמידי המחר : שלושה גלים של רפורמות בעולם החינוך. שוקן
- זוהר, ע., (2020). לחבר את האיים ליבשה : התמקדות מערכתית בלמידה מעמיקה כתנאי לשיפור החינוך. מאגנס
- Ainley, J., Fraillon, J., Schulz, W., & Gebhardt, E. (2016). Conceptualizing and measuring computer and information literacy in cross-national contexts. *Applied Measurement in Education, 29*(4), 291-309.
- Blauth, E., & Hadjian, S. (2016). How Selective Colleges and Universities Evaluate Proficiency-Based High School Transcripts: Insights for Students and Schools. Policy Spotlight on New England. *New England Board of Higher Education*.
- Care, E., Scoular, C., & Griffin, P. (2016). Assessment of collaborative problem solving in education environments. *Applied Measurement in Education, 29*(4), 250-264.
- CASEL, (2021). Years of social and emotional learning in U.S. school districts: Elements for long-term sustainability of SEL. CASEL
- Casey, K. (2018). Moving toward Mastery: Growing, Developing and Sustaining Educators for Competency-Based Education. CompetencyWorks Report. *iNACOL*.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. Teachers College Press.
- DeMink-Carthew, J., Smith, C. P., Tinkler, A. S., & Tinkler, B. (2021). The Impact of Experiencing Proficiency-Based Learning (PBL) on Preservice Teacher Perspectives on PBL, Assessment, and Grading. *Teacher Education Quarterly, 48*(4), 52-77.
- Durm, M. W. (1993, September). An A is not an A is not an A: A history of grading. In *The educational forum* (Vol. 57, No. 3, pp. 294-297). Taylor & Francis Group.
- Haggerty, K., Elgin, J., & Woolley, A. (2011). Social-emotional learning assessment measures for middle school youth. *Social Development Research Group. University of Washington: Raikes Foundation*.
- Herde, C. N., Wüstenberg, S., & Greiff, S. (2016). Assessment of complex problem solving: what we know and what we don't know. *Applied Measurement in Education, 29*(4), 265-277.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press

- Kauko, J., Varjo, J., & Pitkänen, H. (2020). Quality and evaluation in Finnish schools. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Kuisma, M., & Nokelainen, P. (2018). Effects of Progressive Inquiry on Cognitive and Affective Learning Outcomes in Adolescents' Geography Education. *Frontline Learning Research*, 6(2), 1-19.
- Kouki, E., & Virta, A. (2016). A Controversial Issue as an Educational Object. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 41-55
- Levine, E., & Patrick, S. (2019). What Is Competency-Based Education? An Updated Definition. *Aurora Institute*.
- Lucas, B. (2016). A five-dimensional model of creativity and its assessment in schools. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 278-290.
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris
- OECD (2020), PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris
- OECD, 2021. Education at a Glance. OECD Publishing, Paris
- OECD (2021), *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*, OECD Publishing, Paris
- Rawson, M. (2020) Assessment for learning and development in Waldorf education. Learning Community Partners. <http://www.learningcommunitypartners.eu/>
- Randoll, D., & Peters, J. (2015). Empirical research on Waldorf education. *Educar em revista*, 33-47.
- Ilomäki, L., Vasileva, T., & Stefanova, S. (2020). Promoting knowledge practices in upper secondary schools: case studies from Finland and Bulgaria. *Research Papers in Education*, 35(1), 43-63.
- Elo, J., & Nygren-Landgärds, C. (2021). Teachers' perceptions of autonomy in the tensions between a subject focus and a cross-curricular school profile: A case study of a Finnish upper secondary school. *Journal of Educational Change*, 22(3), 423-445
- Wong, H. M., Kwek, D., & Tan, K. (2020). Changing assessments and the examination culture in Singapore: A review and analysis of Singapore's assessment policies. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(4), 433-457

נספח: קיצור תולדות ההערכה בבתי הספר

על מנת לשים את הדיון אודות הערכה במקצועות הומניסטיקה בהקשרו הנכון, נסקור את התפתחות ההערכה באופן היסטורי. התפתחות זו הייתה קשורה בטבורה בהתפתחויות בתחום החינוך ומוסד בית הספר.

הרעיון של מבחני סיום (Exit exams או Matriculation exams) בסוף שלב בית הספר, כאמצעי להערכת הידע ש"צבר" התלמיד במהלך לימודיו מופיע כבר בכתביו יאן עמוס קומניוס, מי שנחשב להוגה בית הספר המודרני, במאה ה-17.⁸¹ הערכה שכזו מכונה כיום **הערכה מסכמת** (Summative Assessment) או הערכה של למידה (Assessment of Learning). מערכות החינוך המדינתיות הראשונות שקמו במאה ה-18 אימצו את הרעיון של מבחן או מבחנים בכתב (בניגוד לבחינות בע"פ) ככלי להערכת הידע וההצלחה של התלמידים בלימודיהם. מבחני ה-Abitur שהתפתחו בפרוסיה, ומשם התפשטו לכל מדינות גרמניה, עוצבו כמבחני סיום למטרת הערכה מסכמת של הידע שצבר התלמיד, ומתקיימים בצורה זו – עם שינויים מסוימים – עד ימינו.⁸² כך גם התפתחו מבחני סיום במערכות החינוך באנגליה ובצרפת.

הרעיון לדרג את ההצלחה של התלמיד ולהעניק ציונים משתנים מופיע ככל הנראה לראשונה בארה"ב, באוניברסיטת ייל, ב-1875.⁸³ שם החלו להשתמש בסולם בן ארבע אותיות (A עד D) כדי לציין את הצלחת התלמיד. מערכות חינוך שונות ברחבי העולם אימצו את רעיון סולם הדרגות כביטוי להצלחת התלמידים.⁸⁴

עם התפתחות מערכת החינוך המודרנית והתרחבותה, במעבר אל המאה ה-20, התרחב גם השימוש בהערכה: בנוסף להערכת הידע ש"צבר" התלמיד, נוצרו מבחנים להערכת היכולת הקוגניטיבית של התלמידים. התפתחות זו הייתה קשורה בהתפתחויות מדעיות שטענו כי לאנשים יכולות שכליות שונות הניתנות למדידה. כך נוצרו מבחנים שמטרתם הייתה הערכת יכולת, אשר אמורים היו לשמש לצורך תחזית של הצלחת התלמיד בלימודיו, ולהסללתו למסלול לימודים המתאים ליכולותיו כביכול.⁸⁵ המבחן הפסיכומטרי בישראל וה-SATs האמריקאי, המשמשים לצורך הערכת יכולת לימודית וכאמצעי לחיזוי הצלחת התלמיד בלימודים אקדמיים, הם שריד לצורת הערכה זו.

התפתחות זו של צורות ההערכה קשורה גם בשינוי מעמדו של הידע עם התקדמות המהפכה התעשייתית. בעוד שבמאה ה-19 הידע הנדרש לאדם נתפס כגוף תוכן סגור אותו יש לרכוש, עם השנים חל שינוי יסודי בכמות המידע הקיים. מכאן, שבנוסף לצורך להעריך את הידע שנצבר עד כה אצל התלמיד, יש צורך בהערכת יכולותיו לצבור ידע. יכולות אלו נתפסו, לפחות בקרב מובילי דעה ומקבלי החלטות, כנתונות וקבועות.

⁸¹ גרטל, ג., (2021). המצאת החינוך: קריאה בספרי יאן עמוס קומניוס. ספרי ניב. עמ' 194.

⁸² איילון, ח., בלס, נ., פניגר, י., שביט, י. (2019). פרק 8: מבחנים ככלי במדיניות חינוכית לצמצום פערים, בתוך: אי שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות. מרכז טאוב

⁸³ Durm, M. W. (1993, September). An A is not an A is not an A: A history of grading. In *The educational forum* (Vol. 57, No. 3, pp. 294-297). Taylor & Francis Group.

⁸⁴ מערכות חינוך ומסגרות חינוך אימצו סולמות שונים לדירוג. כך לדוגמה, במבחני ה-Abitur בגרמניה, מבחני סיום החטיבה העליונה הנהוגים עד היום, ישנו סולם ציונים בן 16 דרגות. בפינלנד הסולם הוא בן 7 דרגות בלבד. בסינגפור, שגם בה יש בדרך כלל 7 דרגות, אם כי הן מחולקות באופן שונה מזה שבפינלנד (הציון הגבוה ביותר מעיד על הצלחה של 70% ומעלה, ללא פירוט) תועד גם ניסוי בלמידה במסגרת של שתי דרגות בלבד (עבר או נכשל).

⁸⁵ איילון, ח., בלס, נ., פניגר, י., שביט, י. (2019). פרק 8: מבחנים ככלי במדיניות חינוכית לצמצום פערים, בתוך: אי שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות. מרכז טאוב

הביקורת על בית הספר, כמי שמנחיל ידע לתלמידיו מבלי ללמד אותם כיצד לחקור ולחשוב בעצמם, או כיצד לייצר ידע חדש, החלה כבר בראשית המאה ה-20, ומלווה את החינוך הבית ספרי עד ימינו. ברוח הגותו של ג'ון דיואי התחולל כבר בראשית העשור השני של המאה ה-20 "גל" של רפורמות חינוכיות המכונה כיום במחקר גל הרפורמות הראשון, או תנועת החינוך הפרוגרסיבי, שהתבסס על ראייה הומניסטית של התלמידים, עודד התייחסות אישית לתלמידים, רצונותיהם ויכולותיהם.⁸⁶ במסגרת גל זה הושם דגש על חשיבות למידת-חקר של תלמידים, כלומר – התנסות של תלמידים ביצירת ידע חדש, בלמידה עצמאית, המשנה גם את מיקומו ומעמדו של המורה.⁸⁷

המורה, לפי גישה זו, אינו המנחיל הבלעדי של הידע הטמון אצלו והוא מעבירו הלאה לתלמידיו, אלא הוא הופך למנחה ולשותף לתלמידים בתהליך הגילוי. השינויים בתכנית הלימודים בעקבות גל הרפורמות של החינוך הפרוגרסיבי התבטאו גם בפיתוח, אם כי לא בהיקף נרחב, של צורות הערכה לתהליך הלמידה. בהקשר זה נתפסו עבודות כתובות (Essay) כמבטאות של תהליכים אלו. אם כי הדגש נותר על מבחנים כתובים.^{88,89}

החל משנות ה-70 ניתן לזהות את עלייתה של תנועת הסטנדרטים בחינוך, שהובילה את מה שמכונה גל הרפורמות השני.⁹⁰ ההיגיון המארגן של אותן רפורמות, שהתחוללו במדינות רבות, לרבות ישראל, היה כי הצבה של סטנדרטים, כלומר קביעת תקן, לביצועי התלמידים במערכות החינוך יביא לשיפור משמעותי בהישגי התלמידים ובביצועי מערכות חינוך. בין היתר, נטען כי קביעת תקן חינוכי, וקיום מערך מבחנים המאתר את רמתם של התלמידים ביחס לתקן, יאפשר קבלת החלטות מיטבית בכלל המערכת.

מושא ההערכה בתנועת הסטנדרטים היה לרוב יותר מאשר התלמיד עצמו. תנועת הסטנדרטים שאפה ליצור תקן לביצועי מורים, בתי ספר ומערכות חינוך, ולהעריך את העמידה של גורמים אלו בתקן הנדרש. "נושא הבשורה" של תנועת הסטנדרטים היה ארגון ה-OECD בין היתר באמצעות תכנית PISA, Programme for International Student Assessment. במסגרת התכנית החל הארגון לקיים בחינות להערכת הישגי תלמידים במדינות רבות (תחילה רק במדינות הארגון, ובהמשך בכל העולם). הישגי מדינות במבחנים אלו הפכו למעין מדד גלובלי לאיכות מערכת החינוך, הניעו תחרות בינלאומית ועמדו בבסיסן של שורה של רפורמות חינוכיות במדינות שונות. כך לדוגמה, גרמניה חוללה רפורמה חינוכית משמעותית בעקבות ההישגים הנמוכים יחסית של תלמידיה במבחני PISA שפורסמו ב-2001.

תנועת הסטנדרטים התבטאה, בין היתר, ביצירתם של מבחני הערכה, אשר נכתבים, מועברים ומוערכים על ידי רשויות חיצוניות לבית הספר, לצורך קבלת נתונים בעלי תוקף אשר ישמשו לקבלת החלטות במערכת החינוך. מבחנים אלו כונו מבחנים עתירי סיכון, High Stakes Tests, כיוון שהישגי התלמידים נחשבו לבעלי

⁸⁶ לתיאור מקיף של שלושת גלי הרפורמות בחינוך המתוארים כאן ראו:

וולנסקי, ע., (2020). תלמידי האתמול, תלמידי המחר: שלושה גלים של רפורמות בעולם החינוך. שוקן
⁸⁷ ראו גם:

זוהר, ע., (2020). לחבר את האיים ליבשה: התמקדות מערכתית בלמידה מעמיקה כתנאי לשיפור החינוך. מאגנס
⁸⁸ שם.

⁸⁹ יש הקושרים בין תיאוריות של ג'ון דיואי ואחרים בגל הפרוגרסיבי ובין הביקורת על מבחני הערכה מסכמת, או כחוזים של ההערכה המעצבת. כך לדוגמה:

Kucey, S., & Parsons, J. (2010). Connecting Dewey and Assessment for Learning. *Online Submission*.

אולם איילון ואח' (2019) עומדים על כך שגם הוגי הזרם הפרוגרסיבי תמכו בהרחבת שיטת המבחנים, בין היתר כבסיס לבנייתה של מערכת מכילה יותר, במסגרת ההרחבה והפיתוח של מערכות החינוך הלאומיות במאה ה-20.

⁹⁰ וולנסקי, ע., (2020). תלמידי האתמול, תלמידי המחר: שלושה גלים של רפורמות בעולם החינוך. שוקן

משמעות גבוהה עבור התלמידים עצמם ועבור בתי הספר (לדוגמה בהיבטים של תקצוב).⁹¹ כך השתלבה תנועה זו במגמה הבולטת במדיניות החינוכית של ארבע העשורים האחרונים: אוטונומיה בית ספרית (או ביזור של קבלת ההחלטות בתהליך החינוכי) ואחריותיות (Accountability) של מנהלי בתי הספר להישגים של התלמידים.

יצוין שבמקביל למבחנים עתירי הסיכון בהם נעשה שימוש, נוצרו גישות הערכה נוספות להערכת מערכות חינוך באותה תקופה. נציין את תכנית National Assessment of Educational Progress, NAEP, הפועלת במסגרת המרכז הלאומי של ארה"ב לסטטיסטיקה חינוכית (NCES).⁹² המייצר בכל שנה את מה שהם מכנים "גיליון הציונים של אמריקה". גיליון הציונים האמור מבוסס על מדגם מייצג של תלמידים מכל מדינות ארה"ב, ומציג תמונת מצב עדכנית של הידע והכישורים של התלמידים על בסיס מבחני הערכה. גישה זו היא מעוטת סיכון.

הביקורות שנשמעו בקרב חוקרים, הוגים ואנשי ציבור כנגד תנועת הסטנדרטים בחינוך נעו מאז תחילת שנות ה-80 ועד העת הנוכחית משולי השיח למרכזו. כיום, ישנה הכרה גוברת במחירים שגבו מבחני הערכה עתירי סיכון ביחס ללמידה.⁹³ בין היתר, ישנן עדויות מחקריות למכביר כי עריכת מבחנים עתירי סיכון מובילה למיקוד לימודים והקצאת זמן הוראה יקר להכנה למבחנים, על חשבון למידה משמעותית. כמו כן ישנן עדויות משמעותיות כי מבחנים עתירי סיכון העצימו את אי השוויון ההשכלתי.

בשני העשורים האחרונים מתחולל גל רפורמות חינוכיות חובק עולם שלישי במספר, המכונה רפורמות כישורי המאה ה-21.⁹⁴ מטרת רפורמות אלו ליצור שינוי בתכני הלימוד ובאופני הלימוד הנהוגים במערכות חינוך, כך שיתאימו לצרכים של אדם בוגר במאה הנוכחית. כמו במקרה של גלי הרפורמות הקודמים, מקורן של הרפורמות מחוץ לשדה החינוכי, והן קשורות בשינויים טכנולוגיים, כלכליים, חברתיים, פוליטיים ומדעיים.

הנחת העבודה המקובלת לרפורמות אלו היא כי בניגוד לעבר, אדם בוגר לא בהכרח יעסוק באותה עבודה במשך כל חייו הבוגרים. כלומר, בניגוד למערכת החינוך בעבר, שהייתה אמורה להכין את בוגריה להתמודדות עם שוק עבודה וחיים אזרחיים ידועים ונתונים, פחות או יותר, הרי שמערכת החינוך כיום מכשירה את בוגריה לעולם המאופיין ב-VUCA, Volatility, Uncertainty, Complexity & Ambiguity (תנודתיות, אי-ודאות, מורכבות ועמימות). הנחות אלו מחייבות פיתוח כישורים מתאימים בקרב העובדים והאזרחים של העתיד הקרוב.

⁹¹ Cuban, L. (2004). *The blackboard and the bottom line – why schools can't be businesses*, Harvard, Cambridge
⁹² עוד על NAEP, ראו בדף על התכנית באתר ה-NCES:

<https://nces.ed.gov/nationsreportcard/>

⁹³ איילון, ח., בלס, נ., פניגר, י., שביט, י. (2019). פרק 8: מבחנים ככלי במדיניות חינוכית לצמצום פערים, בתוך: אי שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות. מרכז טאוב

⁹⁴ וולנסקי, ע., (2020). תלמידי האתמול, תלמידי המחר: שלושה גלים של רפורמות בעולם החינוך. שוקן

רפורמות שתכליתן הנחלת כישורי המאה ה-21 מתמקדות בפיתוח כישורים חברתיים לפתרון בעיות באופן קבוצתי,⁹⁵ פיתוח כישורי חשיבה מסדר גבוה הכוללים גם התבוננות עצמית וחשיבה מערכתית,⁹⁶ יצירתיות,⁹⁷ פיתוח חשיבה מיחשובית ויכולת עבודה עם מדיה טכנולוגית⁹⁸ ועוד. להתפתחות פדגוגית זו יש להוסיף התפתחות נוספת, אולי הבולטת בשדה החינוכי בעשור האחרון והיא התפתחותה של אסכולת ה-SEL, Social Emotional Learning, הלמידה החברתית-רגשית.⁹⁹ תפיסה זו, שהתפתחה במידה רבה כתגובת נגד לתנועת הסטנדרטים שמה דגש על היבטים רגשיים וחברתיים, כמו פיתוח יכולת תקשורת, פיתוח יכולת להבחין בשאלות מוסריות ולהגיב אליהן ופיתוח חוסן (Resilience) אישי לעמוד באתגרים. פיתוח חוסן בקרב הלומדים הוגדר לאחרונה על ידי ה-OECD כמטרת על של מערכות החינוך.¹⁰⁰

התפתחויות פדגוגיות משמעותיות אלו מביאות עמן גם פיתוח של דרכי הערכה חדשות.¹⁰¹ זאת, בין היתר בשל ההכרה, שהוזכרה מעלה, בצורך ליצור הלימה (Alignment) בין דרכי ההערכה ובין מטרות ותכני התהליך החינוכי. המחקר החינוכי מכיר בחשיבות של משוב (פידבק) מהמורה בפיתוח יכולות הלמידה והכישורים של הלומדים, לצד פיתוח יכולות הערכה עצמית. טכניקות אלו הן חלק ממה שקרוי הערכה מעצבת, או הערכה לשם למידה (Assessment For Learning).

כדי להבין כיצד שינויים מפליגים אלו בתפיסת ההערכה, משמעותה ודרכי ההערכה יש לקחת בחשבון מאפיין חשוב של מערכות חינוך: עמידותן היחסית לרפורמות חינוכיות. מחקרים מראים כי מרבית הרפורמות החינוכיות נכשלות, במובן זה שהן אינן מובילות לשינוי כוללני ויסודי במערכת.^{102,103} במקום זאת, מערכות חינוך מתאפיינות בהצטברות של "שכבות" של פרקטיקות חינוכיות, זו על גבי זו ועל ידי כך, כאשר החדש מתקיים לצד הישן, בלי בהכרח לדחוק אותו או להכחידו. כך, וכפי שנראה בהמשך מערכות חינוך מקיימות כיום ריבוי רב יותר מאי פעם בעבר של דרכי הערכה, בעלות מטרות שונות והגיונות שונים, לעתים סותרים.

⁹⁵ Care, E., Scoular, C., & Griffin, P. (2016). Assessment of collaborative problem solving in education environments. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 250-264.

⁹⁶ Herde, C. N., Wüstenberg, S., & Greiff, S. (2016). Assessment of complex problem solving: what we know and what we don't know. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 265-277.

⁹⁷ Lucas, B. (2016). A five-dimensional model of creativity and its assessment in schools. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 278-290.

⁹⁸ Ainley, J., Fraillon, J., Schulz, W., & Gebhardt, E. (2016). Conceptualizing and measuring computer and information literacy in cross-national contexts. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 291-309.

⁹⁹ CASEL, (2021). Years of social and emotional learning in U.S. school districts: Elements for long-term sustainability of SEL. CASEL

¹⁰⁰ OECD (2021), *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*, OECD Publishing, Paris

¹⁰¹ ראו בהקשר של SEL:

Haggerty, K., Elgin, J., & Woolley, A. (2011). Social-emotional learning assessment measures for middle school youth. *Social Development Research Group. University of Washington: Raikes Foundation.*

ובהקשר של כישורי המאה ה-21 ראו הערות שוליים 22 עד 25 לעיל.

¹⁰² זוהר, ע., (2020). לחבר את האיים ליבשה: התמקדות מערכתית בלמידה מעמיקה כתנאי לשיפור החינוך. מאגנס

¹⁰³ Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. Teachers College Press.

איילון, ח., בלס, נ., פניגר, י., שביט, י. (2019). פרק 8 : מבחנים ככלי במדיניות חינוכית לצמצום פערים, בתוך : אי שוויון בחינוך : ממחקר למדיניות. מרכז טאוב

גרטל, ג., (2021). המצאת החינוך : קריאה בספרי יאן עמוס קומניוס. ספרי ניב.

וולנסקי, ע., (2020). תלמידי האתמול, תלמידי המחר : שלושה גלים של רפורמות בעולם החינוך. שוקן
זוהר, ע., (2020). לחבר את האיים ליבשה : התמקדות מערכתית בלמידה מעמיקה כתנאי לשיפור החינוך.
מאגנס

Ainley, J., Fraillon, J., Schulz, W., & Gebhardt, E. (2016). Conceptualizing and measuring computer and information literacy in cross-national contexts. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 291-309.

Care, E., Scoular, C., & Griffin, P. (2016). Assessment of collaborative problem solving in education environments. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 250-264.

CASEL, (2021). Years of social and emotional learning in U.S. school districts: Elements for long-term sustainability of SEL. CASEL

Cuban, L. (1993). How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1990. Teachers College Press.

Cuban, L. (2004). The blackboard and the bottom line – why schools can't be businesses, Harvard, Cambridge

Durm, M. W. (1993, September). An A is not an A is not an A: A history of grading. In *The educational forum* (Vol. 57, No. 3, pp. 294-297). Taylor & Francis Group.

Haggerty, K., Elgin, J., & Woolley, A. (2011). Social-emotional learning assessment measures for middle school youth. Social Development Research Group. University of Washington: Raikes Foundation.

Herde, C. N., Wüstenberg, S., & Greiff, S. (2016). Assessment of complex problem solving: what we know and what we don't know. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 265-277.

Kucey, S., & Parsons, J. (2010). Connecting Dewey and Assessment for Learning. Online Submission.

Lucas, B. (2016). A five-dimensional model of creativity and its assessment in schools. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 278-290.

OECD (2021), Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World, OECD Publishing, Paris