

תפיסות הערכה של מורים בזיקה לתפיסותיהם האפיסטמולוגיות ולהתנסויותיהם המוצהרות בתהליכי הערכה

פ. טל¹, ת. לוי²
¹מכללת לוינסקי לחינוך; ²אוניברסיטת תל אביב, תל אביב, ישראל

מטרתו העיקרית של המחקר: לאפיין את תפיסות ההערכה והאפיסטמולוגיה בהן אווזים המורים, בזיקה לייחודיותם של בתי הספר בהם מלמדים, לגישות תאורטיות ולמודלים אפיסטמולוגיים.

רקע תאורטי: ההערכה היא תחום חקר נרחב רב-טיפולוגיות, מתודולוגיות, תת-מושגים ומודלים, המשקפים מגוון היבטים תאורטיים, פרקטיים ופילוסופיים (Levin, 2002). כתהליך, הוא אינו פשוט אולם הוא בעל עוצמה גדולה ביותר במערכת החינוך (Brookhart, 2004), ויש לו השפעה על ימה תלמידים לומדים? ועל 'איך הם לומדים?' (Nevo, 2002). ניתן לסווג את מגוון הגישות והשימושים בהערכה לשלוש קבוצות עיקריות המשקפות תפיסות שונות ביחס למשמעות פעולת ההערכה: 1. **תפיסה שיפוטית של הערכה**, 2. **תפיסה מעצבת**, 3. **והערכה שהיא יצירה של ידע חדש, מעצימה, משתפת ומשחררת**. לוי ואייקנהד (Levin, 2010; Aikenhead, 1997), מציעים שלוש אוריינטציות לפרדיגמות הערכה, ברוח משנתו של הברמס (Habermas, 1978, 2003): **האנליטית-אמפירית, הפרשנית והתאורטית-ביקורתית**: הטיפולוגיה המוצעת מתארת שלושה אינטרסים אנושיים שביסוד ההכרה וידע האדם (Levin, 2009), אלה ישובצו בהתאמה בשלושת האשכולות של תפיסות ההערכה במחקר הנוכחי כפי שעובדו על ידי החוקרים.

הגישה המחקרית: שנקטה הינה "תאוריה של שיטות משולבות" (mixed method theory) (Creswell, 2003), **אוכלוסיית המחקר** מונה 223 מורים, המלמדים תחומי דעת שונים מתוך 14 בתי הספר יסודיים, המשקפים אידאולוגיות חינוכיות שונות.

הממצאים המרכזיים:

א. כלל המורים תופסים את חשיבות השתתפותם בתהליכי הערכה בשיעור גבוה יותר מאשר תופסים הם את עצמם כייודעי הערכה' ופחות מכך כמעורבים בפועל' בתהליכי הערכה.

ב. האשכול האפיסטמולוגי הפוזיטיביסטי נמצא כמתבטא בעוצמה הגבוהה ביותר בקרב המורים, האשכולות האפיסטמולוגיים הפרגמטי, הקונסטרוקטיביסטי-אישי וחברתי באו לידי ביטוי בעוצמה בינונית, ואילו האשכול האפיסטמולוגי הקונסטרוקטיביסטי-רדיקלי התבטא בעוצמה הנמוכה ביותר.

ג. מורי בתי הספר האנתרופוסופיים והדמוקרטיים תופסים תהליכי התבוננות בתלמידים ושיתופם בהערכה פגורמים המסייעים ביותר בביצועה ומושפעים בעיקר מההוגים המרכזיים באידאולוגיה החינוכית של בית ספרם.

ד. לא נתגלה ממצא מוכלל ביחס לזיקה שבין תפיסות המורים לבין מקצוע ההוראה שלהם.

השתמעויות:

א. בחינת עולם התפיסות של מורים כשהן נתונות בהקשר ולא באופן מוחלט כשלעצמן.

ב. השימוש במגוון אמצעי מחקר מאפשר להעמיק את בדיקת התפיסות האנושיות מהרמה ההצהרתית עד לרמה התת-מודעת.

ג. בחינת תפיסות המורים כמשתנה המשקף את מורכבות התפיסות לעומת התייחסות חד ממדית אליהן.

Aikenhead, G. S. (1997). A Framework for Reflective on Assessment and Evaluation. *Globalization of Science education: International conference on science Education*, 195-199.

Brookhart, M. B. (2004). Classroom Assessment: Tensions and Intersections in Theory and Practice. *Teachers college record*, 106(3), 429-458.

Creswell, W. J. (2003). *Research Design, Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd Ed.). Thousand Oaks, London: Sage Publication.

- Habermas, J. (1978). *Knowledge and Human Interests* (2nd ed.). London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Habermas, J. (2003). *The Future of the Human Being Nature – On the Way to Liberal oganika*. Beney Berak: Akibuz Amaehuchad. (In Hebrew).
- Levin, T. (2002). Stability and Change in Curriculum Evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 1-33.
- Levin, T. (2009). The missing voices: The meaning of assessment from the student perspectives. In: Kashti I. et al: *Evaluation Jewish Education and the History of Education – To the Legacy of Prof. Arie Lewy* (pp. 33-60). (In Hebrew).
- Levin, T. (2010). Curriculum evaluation. In B. McGraw, E. Baker, & P. Peterson (Eds.) *The International Encyclopedia of Education* (3rd ed.). Hillsdale, New-Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nevo, D. (2002). *School-based Evaluation: An International Perspective*. Oxford: JAI Press.