

## לפרוץ את גבולות ההערכה באקדמיה: הצעת קווים מנחים להערכת הלמידה

עדי לוי-ורד

### תקציר

התעצמותן באקדמיה של גישות ההוראה הפעילה והלמידה הפעילה מעוררת חשיבה מחודשת על אודות דרכי ההערכה הנהוגות כיום והצורך לעצבן מחדש. במאמר זה מוצעים חמישה קווים מנחים להערכת הלמידה (את אלה אפשר ליישם בעיקר במטלות הערכה מורכבות): (א) התאמת אופן ההערכה למטרת ההערכה; (ב) שיתוף הלומדים בתהליך הערכתם; (ג) הצעת מגוון של אפשרויות בחירה ללומדים בתהליך ההערכה; (ד) הצגת הקריטריונים להערכה (שקיפות); (ה) בחינת איכות ההערכה (תקפות, מהימנות והוגנות). קווים מנחים אלה גובשו מתוך למידה עצמית משמעותית שלי, הידע הפרקטי בעבודתי כמרצה, ניסיון עשיר בהערכת סטודנטים במגוון דרכים והתבססות על ידע תאורטי ומחקרי המוצג בספרות המקצועית. המאמר עשוי לסייע בתכנון וביישום של הערכה מיטבית (רלוונטית, אותנטית ומאתגרת) ולאפשר לסטודנטים התפתחות אישית, לא רק "למידה לשם ציון".

**מילות מפתח: הערכה חלופית, הערכה לשם למידה, הערכת הישגים, מטלות מורכבות, קווים מנחים להערכה.**

### מבוא

עניינה של ההוראה הוא פחות במה שהמורים עושים ויותר במה שהם גורמים לתלמידים לעשות. (פרקינס, 1995, עמ' 28)

הציטוט שלעיל מדבריו של פרקינס מציג שאלות נוקבות לא רק למורים בבתי הספר, אלא גם למרצים אשר מופקדים על ההוראה וההערכה של סטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. האם אנו יודעים מה גרמנו לסטודנטים שלנו "לעשות"? האם ענייננו הוא ההוראה עצמה, או שמא התועלת שהסטודנטים מפיקים מהלמידה בקורס? האם אנו מקדישים מחשבה למיומנויות אשר ברצוננו שהסטודנטים ירכשו (ואם כן, כיצד נדע שהם אכן רכשו אותן)? האם אנו בוחנים את הזיקה שבין אופן ההוראה במהלך הקורס

לבין אופן הלמידה של הסטודנטים ואופן ההערכה שלהם בסוף הקורס? והאם בדקנו את משמעות הציונים שאנו מעניקים לסטודנטים בסוף הקורס, כלומר מה הציונים האלה משקפים?

הנושא הזה של הערכת הישגים אקדמיים מעסיק מרצים וסטודנטים רבים במוסדות להשכלה גבוהה, ולא אחת מובעת אי-נחת מדרכי ההערכה בקורסים (בירנבוים, 2013א). בהקשר של הישגים לימודיים באקדמיה "הערכה" היא מושג כללי וגנרי שעניינו מדידה של תוצאות למידה באמצעות בחינת הידע, המיומנויות וההבנה של הלומדים (Ulster University, 2017). הערכת הישגים לימודיים, בדומה להערכות בתחומי חיים אחרים, אינה מדע מדויק. היא מתאפיינת במידה לא מבוטלת של סובייקטיביות, ופעמים רבות משקפת את מערכת הערכים של המעריך; הסיבה העיקרית לכך היא שמדידת ההישגים אינה ישירה אלא עקיפה - איננו צופים ביכולת עצמה (כמו למשל היכולת המתמטית של הלומד) אלא שואלים שאלות, כלומר משתמשים במדד עקיף ליכולת זו (בירנבוים, 1997).

בשני העשורים האחרונים, בד בבד עם ההתפתחויות הטכנולוגיות ששינו את חיינו בתחומים רבים, התחזקו הגישות החינוכיות והפדגוגיות אשר קוראות לשינוי בדרכי ההוראה, הלמידה וההערכה. למרות זאת דומה כי המוסדות להשכלה גבוהה קופאים על השמרים וממשיכים בדפוסי ההערכה המסורתיים. אי-אפשר להתעלם מיתרונותיהם של המבחנים ככלי הערכה: ביכולתם להעריך בתוך זמן קצר את בקיאותם של סטודנטים רבים בתכנים רבים ומגוונים, כמו גם את הידע שלהם בחומר הלימוד בהשוואה לידע של הסטודנטים האחרים. אולם למבחנים יש גם כמה חסרונות בולטים. בדרך כלל המבחן מבוסס על בדיקת שינון וזכירה, והדבר מגביל את יכולתם של הנבחנים לבטא חשיבה יצירתית (חשיבה "מחוץ לקופסה") (אלמוג ואלמוג, 2016). המבחן מתקשה להעריך כישורי למידה וחשיבה גבוהים (עמר ושחר, 2007), אינטליגנציות מרובות או תפקודים מורכבים הנדרשים בפעילות הפרקטית (בירנבוים, 1997). מבחני הישגים כוללים מספר מצומצם של שאלות, והזמן המוקצב לנבחנים כדי לענות עליהן הוא מוגבל. מובן כי אי-אפשר לבדוק את מידת הבקיאות בחומר שנלמד במשך סמסטר, או במשך שנה שלמה, בשעה אחת של בחינה או אפילו בחמש שעות (מור, 2003). המבחן אינו מעריך תהליכי למידה רצופים, ומידת ההצלחה בו יכולה להיות מושפעת מגורמים רגשיים וסביבתיים: חרדה, לחץ, עייפות, רעשים, מצב בריאותי, לקויות למיניהן, קשיים בהתארגנות ובניהול זמן וכן הלאה (שם). לדברי ברוקס וברוקס (2000), את מידת היעילות של סביבת הלמידה קובעים גורמים מורכבים רבים: תוכנית הלימודים, המתודולוגיה של ההוראה, המוטיבציה של התלמידים, המוכנות להתפתחותית שלהם. לפיכך כל ניסיון להעריך את ידעותיהם של הלומדים באמצעות מבחני נייר ועיפרון מגביל בהכרח משמעותית את יכולתם להביע את הידע שלהם.

אף שקיימת ספרות תאורטית נרחבת למדי בתחום של הערכה חלופית, באקדמיה בישראל מידת השימוש בסוג הערכה זה מועטה ביותר. בדרך כלל הציון במבחן בסיום הסמסטר הוא רכיב מרכזי, אם לא בלעדי, בקביעת הציון בקורס (בירנבוים, 2013ב). מאכזב אף יותר הוא המצב הקיים במכללות להכשרת מורים בארץ, מוסדות אשר היו אמורים להניף את דגל החדשנות בתחום זה. פרסקו (2013) מצאה כי מרבית מורי המורים בישראל אינם בקיאים בדרכים חלופיות להערכת לומדים. כך למשל נמצא כי רק שלישי ממורי המורים באחת המכללות הגדולות לחינוך למדו את תחום ההערכה במסגרת פורמלית (כפיר, פרסקו ופאול, 2006).

לנוכח השימוש הנפוץ באקדמיה במבחנים ובמטלות מסורתיות, ולנוכח חדירתן לאקדמיה של גישות מתקדמות בתחומי ההוראה והלמידה (כמו למשל למידה פעילה ומערכת), אין ספק כי נדרש שינוי וחדוש גם בתחום ההערכה. המאמר הנוכחי מנסה להמשיג את הידע הפרקטי והיישומי הרב שצברתי בעשור האחרון בפעילותי האקדמית, פעילות אשר כללה הוראת קורסים מגוונים לאוכלוסיות מגוונות (לרבות הוראה בהשתלמויות של מורים בתחום ההערכה החלופית). במהלך הקורסים ניסיתי לעמוד על ההשפעות של דפוסי ההערכה החלופיים על אופן הלמידה של הסטודנטים באותם הקורסים, כמו גם על תפיסתם של הסטודנטים את התרומה של דרכי הוראה והערכה מגוונות לאיכות למידתם. המאמר מתבסס על תפיסותיי, מומחיותי בתחום ההערכה וניסיוני בשדה החינוכי (הוראה במכללה ובאוניברסיטה), ולכן אינו מתיימר להציג תפיסה נייטרלית, אובייקטיבית או מחקרית טהורה. יש לציין כי גופים וחוקרים בארץ ובעולם מצביעים על מגוון עקרונות ודרכים לשפר את איכות ההערכה האקדמית. כך למשל מאמרם של קרליץ ובן-סימון (2013) מתמקד בדפוסי הערכה התואמים את גישות ההוראה והלמידה המתקדמות, גישות שבדרך כלל מצריכות הערכה חלופית.

מטרת המאמר הנוכחי היא להציע קווים מנחים להערכת הלמידה. אלה אמורים לאפשר למרצים להבנות הערכה מושכלת ומיטבית בקורסים האקדמיים מתוך אמונה כי יש לשאוף למעורבות רבה יותר של הלומדים בהערכה. על הלומדים לבצע מטלות רלוונטיות, אותנטיות ומאתגרות לא רק "בגלל הציון", אלא גם כדי ללמוד ולהתפתח. המאמר כולל שלושה חלקים: (א) גיבוש תשתית מושגית לפיתוח קווים מנחים להערכה; (ב) תיאור חמשת הקווים המנחים להערכת לומדים (התאמה, שיתוף, בחירה, שקיפות ואיכות) והצגת דוגמאות ליישומם בשני קורסים אקדמיים; (ג) הצגת סוגיות אחדות

1 אני בעלת תואר שלישי בתחום של הערכת לומדים. כיום אני מכהנת כראש תוכנית ההתמחות במדידה והערכה בית ספרית במכללה האקדמית בית ברל, ובד בבד חוקרת מגוון של נושאים בתחום ההערכה (כמו למשל אוריינות מורים בהערכת לומדים ותפיסות באשר להערכת לומדים).

שעניינן הערכת לומדים באקדמיה. קהל היעד של המאמר הוא מרצים רבים שאינם בקיאים בתחום ההערכה, ובעיקר אלה מהם הנוקטים שיטות לימוד חדשניות (כמו למשל למידה פעילה). לשם כך המאמר מנסה לקשר בין רעיונות תאורטיים מופשטים לבין ידע פרקטי בנושא ההערכה, ידע שצריך להבינו וליישמו.

### תשתית מושגית לפיתוח קווים מנחים להערכה

בעשורים האחרונים נצבר ידע תאורטי רב בנושא השינויים הפרדיגמטיים שחלו בתפיסות ההוראה, הלמידה וההערכה. לכל תפיסה כזו יש מאפיינים, עקרונות וכלים המשקפים את רוחה: הגישות המסורתיות תופסות את הלומד כ"כלי קיבול" פסיבי ואת המורה כזה הממלא את הכלי בידע, ואילו הגישות הפוסטמודרניות (אלו מכונות גם גישות חלופיות) תופסות את הלומד כאקטיבי, בעל הכוונה עצמית בלמידה ומבנה ידע, ובהתאם לכך כשותף בתהליכי הלמידה וההערכה שלו (בירנבוים, 1997). בהתאם לכך יש שינוי גם בכלי ההערכה: במקום כלים מוכנים וסטנדרטיים המתמקדים בהערכת ידע עובדתי שאין עליו עוררין, קרי מבחנים, גוברת השכיחות של כלים "פתוחים" יותר אשר נותנים מענה טוב יותר לשונות בין הלומדים ומאפשרים להעריך תהליכים, תפקודים ומיומנויות המבוססות על שימוש בידע (ולא רק על שינון הידע). ההחלטה אם להגדיר את ההערכה כמסורתית או כחלופית מתבססת בין השאר על יכולתן של מטלות ההערכה "לדמות" את המציאות, על יכולתן למדוד רמות חשיבה גבוהות, על הזמן הנדרש להכנת התוצר המוערך ועל מידת המורכבות של מתן הציון (Gronlund, 2006).

באוד ואחרים (Boud et al, 2010) הציגו שבעה קווים מנחים להערכה. קווים מנחים אלה מבוססים על הצורך בהערכה אשר מעצבת את הלמידה (formative assessment), בסטנדרטים להערכה ובחשיבה ביקורתית. יעילות ההערכה תהיה מרבית אם היא תהיה פרואקטיבית, תסייע לשפר את הלמידה, תיצור מחויבות ושותפות בתהליך של המורה והסטודנט, תעמוד במרכז התכנון והפיתוח של הקורס ותשמש להתפתחות הסגל והמוסד האקדמי. עוד נטען כי על ההערכה להיות מקפת ולייצג נאמנה את הישגיו ויכולותיו של הסטודנט (שם). בספר הדרכה אשר חובר באוניברסיטת אלסטר שבצפון אירלנד (Ulster University, 2017), צוין כי פעולות הערכה תורמות לביסוסם של הסטנדרטים האקדמיים. לפיכך יש להקפיד לשמור על סטנדרטים של תקפות, הגינות, מהימנות, יכולת הבחנה, בהירות ושימושיות של תוצאות ההערכות.

שימוש מושכל בפרקטיקות הערכה מבוסס על הבנה ויישום של כמה מושגים, רעיונות ורכיבים תאורטיים: תוצאות למידה, הערכה לשם למידה, מטלות הערכה מורכבות, חשיבה רפלקטיבית, הערכה עצמית והערכת עמיתים, הערכה מעוגנת נורמה לעומת הערכה מעוגנת קריטריון ומדדים לבחינת איכות ההערכה (תקפות, מהימנות

והוגנות). אבני הדרך האלו מהוות את הבסיס המושגי (קונספטואלי) לפיתוח הקווים המנחים להערכה אשר מוצגים בהמשך המאמר.

## תוצאות למידה

עליסה: באיזו דרך ללכת?  
השפן: לאן את רוצה להגיע?  
עליסה: אני לא יודעת....  
השפן: אם את לא יודעת, אז לא חשוב באיזו דרך תלכי.

על מנת לשמור על סטנדרטים אקדמיים גבוהים יש לדעת לאן פנינו מועדות ולהכיר את הדרך שתוביל אותנו לשם. עניינו של המושג "תוצאות למידה" (learning outcomes) הוא כלל הידיעות והמיומנויות שאנו מצפים כי יהיו לסטודנטים בתום תהליך הלמידה (Bingham, 1999). ציפיות אלו מנוסחות כהיגדים המתארים את המאפיינים המשמעותיים שהסטודנטים נדרשים לרכוש בקורס - ידע, מיומנויות, יכולות, עמדות וכן הלאה - בהתאם למטרות הלמידה (בירנבוים, 2013). את ההיגדים האלה יש להציג ללומדים באופן בהיר, אופרטיבי ותמציתי. תוצאות למידה אינן מתבטאות רק בתפקודים קוגניטיביים, אלא גם בעמדות (כמו למשל שינוי בתפיסה של נושא כלשהו), בתפקודים בין-אישיים (כמו למשל רכישת מיומנויות של עבודה בצוות), בתפקודים תוך-אישיים (מוטיבציה פנימית, תחושת מסוגלות עצמית, משמעות, התמדה) ובביצוע בפועל (יישום הנלמד בתחום הרלוונטי). אם המרצה מעוניין להעריך את תוצאות הלמידה במסגרת הקורס, עליו למצוא דרכים למדוד אותן.

תוצאות הלמידה המצופות הן גורם חשוב בקביעת הסילבוס של הקורס, שכן בהתבסס עליהן מעוצבים כל רכיבי הקורס: תוכן, מבנה כללי, דרכי הוראה והערכה, לוחות זמנים ואופן קביעת הציון (Biggs, 2003). הגדרת תוצאות הלמידה המצופות מחזקת את הזיקה בין התכנון, ההוראה, הלמידה וההערכה, כמו גם את הזיקה בין ארבעת התהליכים הללו לבין ההצלחה בקורס. הגדרה חד-משמעית של תוצאות הלמידה המצופות מסייעת למרצה בתכנון הקורס, מאפשרת לסטודנטים לדעת את הציפיות מהם, מבהירה לראשי התוכנית (או מסלול הלימודים) את התחומים שקיימת בהם חפיפה בין קורסים ומספקת למעסיקים, לוועדות הערכה ולמוסד האקדמי עצמו מידע על אודות הנלמד בקורס. בשנים האחרונות גברה חשיבותו של המושג "תוצאות למידה רצויות" כחלק מתהליך בולוניה, תהליך החותר לשיתוף פעולה ולניידות בין מערכות ההשכלה הגבוהה באירופה. תהליך בולוניה רואה חשיבות רבה בכך שדרכי ההוראה וההערכה בכל קורס יעוצבו בהתאם לתוצאות הלמידה הרצויות (Kennedy, Hyland, & Ryan, 2006).

**הערכה לשם למידה (הל"ל)**

הערכה לשם למידה (assessment for learning), או הערכה מעצבת, היא גישה המאמינה כי תפקידה של ההערכה הוא שיפור, קידום ועיצוב תהליכי הלמידה וההוראה. בהתאם לכך היא מתמקדת לא רק בהערכת התוצר, אלא גם בהערכת התהליך (בירנבוים, יועד, כ"ץ וקימרון, 2004). גישה זו שונה במהותה מהגישה "הערכה של הלמידה" (הש"ל), או הערכה מסכמת, אשר מאמינה כי תפקידה של ההערכה הוא להעריך את תוצרי הלמידה ולדווח על רמת ההישגים של הלומדים.

יסודותיה של ההל"ל נטועים בגישה הקונסטרוקטיביסטית ללמידה (ברוקס וברוקס, 1997; קוואלין ועילם, 2003). לפי גישה זו, הלומד יוצר ומיישם את הידע; זהו תהליך פרשני המתאפיין בחיפוש משמעות לידע הנבנה. בתהליך זה הלומד פעיל ומנווט את למידתו באמצעות בחינה עצמית מתמדת (בדרך של חשיבה מטה-קוגניטיבית ורפלקטיבית) ונקיטת אסטרטגיות של למידה וחשיבה. גישת ההל"ל משלימה את גישת הלמידה הפעילה והמערכת, שכן הלומד פעיל ומעורב גם בתהליך ההערכה שלו.

לפי בירנבוים (2007), הערכה לשם למידה כוללת שישה שלבים: (א) הגדרת היעדים (סימון המטרה); (ב) פיתוח כלים מתאימים לאיסוף נתונים על אודות התקדמותו של הלומד לקראת המטרה (מיקומו היחסי); (ג) איסוף ראיות (נתונים); (ד) ניתוח ופירוש של הראיות (זיהוי הפער בין הרצוי למצוי); (ה) נקיטת אמצעים מתאימים לצמצום הפער; (ו) הערכת יעילותם של אמצעים אלה. ששת השלבים מבטאים שלושה שלבים מרכזיים: חשיפת הבנות הלומדים, פרשנות לביצועי הלומדים ושימוש במידע זה כדי לקדם את למידתם (בירנבוים, 2013ב). בתהליך זה הלומדים יודעים את הציפיות מהם (הן בתחום של רכישת התכנים, הן בתחום של המיומנויות הנדרשות), ולכן נושאים באחריות ללמידה ולהכוונתה. במחקרים נמצא כי תהליך הל"ל מיטבי מקדם מיומנויות של חשיבה ופתרון בעיות (Black & Wiliam, 2006), מפתח כישורי הכוונה עצמית בלמידה (James & Pedder, 2006; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) ואף משנה את עמדות התלמידים והמורים באשר לתהליך הלמידה ותהליך ההערכה (Black & Wiliam, 2006).

אף שחסידי ההל"ל נוטים לאמץ גישות חלופיות להערכה, התפיסה הרווחת כיום מדגישה כי חשוב לשלב בין כלי הערכה מסורתיים לכלי הערכה חלופיים כדי לאפשר פירוש אינטגרטיבי ובניית פרופיל מקיף, מייצג ומפורט של הישגי הלומדים (בירנבוים, 2009; Nasab, 2015; Letina, 2015). הערכה באמצעות כמה כלים (מבחנים, מטלות ביצוע, מטלות חקר, תלקיטים, יומני למידה, הדמיות, תצפיות, ראיונות, בחינות בעל-פה וכן הלאה) מספקת מענה לשונות בין הלומדים ולהבדלים ביניהם בדרכי הלמידה, בסוגי האינטליגנציות ובהעדפות האישיים.

## מטלות הערכה מורכבות

כלי הערכה משקפים את מהות הגישה החינוכית. כך למשל מבחנים סטנדרטיים משקפים את הגישה ההתנהגותית, גישה הרואה את עיקר הלמידה בשינון ובזכירה של "חומר" שהמורה מעביר ללומד. גישה זו תופסת את תוצרי ההוראה והלמידה כפיסות מדידות של ידע ושל מיומנויות אשר מסודרות באופן היררכי, ואין שום ודאות כי יש להן משמעות וחשיבות ב"מציאות" (בירנבוים, 1997). לעומת זאת הגישות הקוגניטיביות, לרבות הגישה הקונסטרוקטיביסטית, מעודדות מעורבות פעילה של הלומד בעיצוב משמעות לחומר הנלמד ודורשות ממנו להפיק תוצרי למידה מורכבים יותר. בהתאם לכך מטלות הערכה המשקפות גישות חינוכיות מודרניות ופוסטמודרניות (מטלות חקר, מטלות ביצוע, הדגמות, תלקיטים, יומני למידה וכן הלאה) הן מורכבות יותר. מטלות אלו בוחנות מגוון של תפקודים ומיומנויות חשיבה, כמו גם את הצגתן בהקשר משמעותי (Ertmer & Newby, 1993; Janisch, Liu, & Akrofi, 2007; Stiggins, 2007; Tynjälä, 1998). פעמים רבות מטלות הערכה מורכבות מתמקדות לא רק בהערכת התוצר, אלא גם בהערכת התהליך (Letina, 2015).

הערכה של **מטלת ביצוע** היא דוגמה להערכת מטלה מורכבת. במטלה זו הלומדים נדרשים להשתמש בידע אשר רכשו כדי לפתור בעיה שאזרחים, צרכנים או בעלי מקצוע מתמודדים איתה (בירנבוים, 1997); כלי ההערכה מאפשר לבחון את יכולתם של הלומדים ליישם תוכן לימודי, יישום המתבטא בהפקת תוצר משמעותי אשר רלוונטי לתחום המוערך. רוב מטלות הביצוע הן מטלות "מאתגרות" ובעלות ערך ללומד; יש להן מגוון פתרונות ותוצרים אפשריים, הן מצריכות עבודת צוות ומעודדות העמקה באמצעות דיון קבוצתי, הערכת עמיתים, הערכה עצמית ורפלקציה. על הלומד להשתמש בידע שלו כדי לפתור בעיות בהקשר נתון, ולשם כך עליו לגלות מיומנויות חשיבה גבוהות ומיומנויות המבטאות הבנה פעילה: תכנון, חיפוש, העלאת השערות, חקירה, איסוף וארגון מידע, מיזוג בין כמה מקורות מידע, התבוננות מכמה נקודות מבט, הסקת מסקנות, ביקורתיות, הפקת תוצר ממשי. תוצרי מטלת הביצוע יכולים להיות מגוונים: כתיבת מכתב לאדם או לבית עסק אשר רלוונטיים לתוכן המטלה, כתיבת דוח ניסוי, הכנת מצגת או סרטונים, הדמיה ממוחשבת (סימולציה), הכנת דגם (מודל), כתיבת עיתון, הכנת כרזה או פרסומת, הפקת תערוכה. מטלת הביצוע מאפשרת לבטא יצירתיות, חקר, מיומנויות אישיות ובין-אישיות, כישורים אישיים ואינטליגנציות מרובות.

דוגמה נוספת למטלת הערכה מורכבת היא הכנת **תלקיט** (portfolio). תלקיט הוא תיק עבודות ("בתהליך" או "גמורות") שמטרתו להציג את הידע והיכולות של הסטודנט בהקשר של החומר אשר נלמד בקורס (אמדור, 1999; בירנבוים, 2013). כלי זה מתאפיין ביכולתו להציג תהליכים ולתעד את תוצרי הסטודנט במגוון משימות. כמו כן הוא עוזר

ללמוד לפתח כישורים הנחוצים בלמידה פעילה: הכוונה עצמית, מסוגלות עצמית, הערכה עצמית, משמעת עצמית, מוטיבציה פנימית, התמדה וגמישות (בירנבוים, 1997). התלקיט עשוי לכלול מגוון אמצעים המספקים מידע הערכתי: פרויקטים ומטלות ביצוע, סיכומי מחקרים ומאמרים, משימות עיוניות, טיטות, שאלונים, דפי עבודה, תוצאות מבחנים, הערות שנרשמו במהלך מפגשי ההערכה. יש אף המציגים בתלקיט חומרים "חיצוניים" אשר רלוונטיים (בעיניהם) לתכני הקורס: כתבות שפורסמו בעיתונות, טורי דעה, מחקרים, קריקטורות ותמונות, סרטונים, מפות וכן הלאה. בדרך כלל התלקיט מאפשר לבטא גם מיומנויות מטה-קוגניטיביות, וזאת באמצעות עריכת רפלקציות לחלק מהפריטים שבתלקיט או לתלקיט השלם (שם).

### חשיבה רפלקטיבית

גישות הרואות בלומד שותף פעיל בתהליכי הלמידה וההערכה, תהליכים המתרחשים תוך כדי מודעות והכוונה עצמית, מדגישות את חשיבותן של המיומנויות הרפלקטיביות עבור הלומד. דיואי הגדיר את החשיבה הרפלקטיבית כ"בחינה פעילה, עקבית וזהירה של אמונה או ידע מוכח לאור טענות התומכות בה והסקת מסקנות הנובעות מן הבחינה הזאת" (Dewey, 1933, p. 9). חשיבה רפלקטיבית היא חשיבה על אודות הפעולות, האמונות, הטענות ואף החשיבה עצמה (מטה-קוגניציה). הרפלקציה מתאפיינת בחיפוש אחר משמעות (ולאו דווקא בחיפוש אחר ה"אמת"), ולפיכך תוכן הרפלקציה נובע מהעדפה אישית, מחוויות, מקשיים, מאתגרים, מרעיונות, מעמדות ומאמונות של הפרט (בן-פרץ, 1998). מרבית המחקרים מצביעים על כך שהחשיבה הרפלקטיבית היא תהליך הכולל מגוון אינטראקציות - הקשבה, ביקורת, מחקר, חזרה (iteration) - בין הפרט לבין מחשבותיו ופעולותיו, אינטראקציות שמטרתן לשנות את המחשבות והפעולות של הפרט ולשנות אותו עצמו (רן, 2016; Nguyen, 2016; Boud, Keogh, & Walker, 1985; Fernandez, Karsenti, & Charlin, 2014).

ואן מאנן (van Manen, 1977) מבחין בין סוגי רפלקציות: ברפלקציה טכנית נבחנת יעילות האמצעים להשגת המטרות, ברפלקציה פרקטית נבחנות גם המטרות עצמן, וברפלקציה ביקורתית השיפוט וההערכה מתבססים על שיקולים מוסריים-חברתיים. החשיבה הרפלקטיבית מאפשרת "לנצל" את החשיבה האינטואיטיבית לקידום הבחנה וחשיבה מודעות יותר, כמו גם לגילוי יחס ביקורתי רבה יותר לידע הנרכש (שובל, נאבל-הר ולידור, 2002).

חמש מיומנויות הליבה המזוהות עם חשיבה רפלקטיבית הן התבוננות, תקשורת, שיפוט (הפעלת שיקול דעת), קבלת החלטות ועבודת צוות (Dymoke & Harrison, 2014).



המיומנויות המטה-קוגניטיביות העיקריות אשר נדרשות מהמוערך הן תכנון מהלך הפעולה, בחירת אסטרטגיה מתאימה לביצוע התוכנית, נקיטת אסטרטגיות לניתוח המידע, הערכת התוצאות שהניבו האסטרטגיות אשר ננקטו, ובמידת הצורך תיקון אסטרטגיות לא יעילות או ויתור עליהן (Artzt & Armour-Thomas, 1992; Baker, 1989). אפשר לבסס, לטפח ולהעריך מיומנויות של חשיבה רפלקטיבית באמצעות מגוון כלים: כתיבה, ציור, צילום, כתיבת יומן למידה, תלקיט, למידה שיתופית וכן הלאה (Dymoke & Harrison, 2008).

מחקרים מראים כי ביצועיהם של לומדים בעלי מודעות מטה-קוגניטיבית גבוהה טובים יותר מאלה של לומדים ללא מודעות כזו (Belski, 2010; Pressley & Ghatala, 2009; Soto-Johnson, Cribari, & Wheeler, 1990). אפשר לפתח את המיומנויות המטה-קוגניטיביות, שכן הן אינן תלויות ביכולת אינטלקטואלית או בידע קודם (Leise, 1990; Beyerlein, 2007; Swanson, 1990). רפלקציה כתובה של הלומד לעבודתו היא אחד מסוגי הרפלקציה המשמעותיים אשר משמשים להערכת תהליך עבודה (Kline & Ishii, 2009; Soto-Johnson et al., 2008). כתיבת רפלקציות ביומן עבודה במהלך כל שלבי ביצוע המטלה היא כלי רב-עוצמה המאפשר להעריך את איכות הידע שרכש הלומד, כמו גם את מיומנויותיו הרפלקטיביות (Birenbaum & Amdur, 1999; Ediger, 2006; Hashemi & Mirzaei, 2015).

הן (2016) סקרה חמישה דגמים של הוראה רפלקטיבית בארץ ובעולם, וזאת תוך כדי בחינה של יישומיהם בתוכנית להכשרת מורים ובהוראה בכיתה. אף שהדגמים מציינים את חשיבותה של הרפלקציה בהקניית כישורי חשיבה לסטודנטים ולמרצים, הן (שם) מדגישה כי מושג הרפלקציה אינו ברור דיו ברמה הפרקטית. לטענתה, נדרשים דגמים בהירים ופשוטים יותר ליישום המושג בשדה החינוכי.

### **הערכה עצמית והערכת עמיתים**

הערכה עצמית (self-assessment) והערכת עמיתים (peer assessment) הן רכיבי מרכזי בגישות התופסות את הלומד כפעיל בתהליך הלמידה וכשותף בתהליך ההערכה. השותפות של הלומד בתהליך ההערכה נובעת מעצם האפשרות לקחת חלק בהערכתו שלו, בהערכת עמיתיו, ולעיתים אף בקביעת סוג הרפלקציה והקריטריונים שישמשו להערכה.

הערכה עצמית היא הערכה ביקורתית של הלומד את ביצועיו, וזאת תוך כדי חשיבה מטה-קוגניטיבית המסייעת לו לקדם אסטרטגיות של הכוונה עצמית בלמידה

(בירנבוים, 2013). בדרך כלל הערכה עצמית מתבססת על מחוונים המאפשרים ללומד לבחון את איכות הביצוע ולשפרה. לפי קאליר-מירב וברעם-צברי (2013), אחת הדרכים היעילות לפיתוח היכולת של סטודנט להעריך את ביצועיו היא לספק לו הזדמנויות לתרגול הלמידה. הדבר מאפשר לו לזהות את הפער בין תוצאות הלמידה הרצויות (לפי הקריטריונים שנקבעו) לבין התוצאות בפועל, וזאת תוך כדי התבוננות פנימית ורפלקציה אישית לתהליך הביצוע. לשם כך על המרצה לספק לסטודנט הזדמנויות לבקרה עצמית וכלים לבחון את מידת השגת היעדים.

הערכת עמיתים היא הערכה ביקורתית של הלומדים את ביצועיו של לומד אחר (בירנבוים, 2013). הערכה כזו תורמת למקבל המשוב ולנותן המשוב, שכן המעריך מציג בפני המוערך את נקודות החוזק ואת הנקודות המצריכות שיפור בביצוע המטלה המוערכת. גם בהערכת עמיתים חשוב מאוד להתבסס על מחוון הכולל קריטריונים ברורים ומדידים להערכת הביצוע. הערכה כזו מסייעת ללמידה של תחומי תוכן רבים במוסדות להשכלה גבוהה, והיא עשויה לספק למרצה נקודת מבט נוספת בידע ובמיומנויות של הסטודנטים (קאליר-מירב וברעם-צברי, 2013). תרומתה של הערכת עמיתים לסטודנטים היא בעצם חשיפתם לתוצרי למידה של סטודנטים אחרים וב"הפנמה" של הקריטריונים להצלחה. בהקשר הזה יש לציין שבהערכת עמיתים המעורבות הרגשית של המעריכים נמוכה יותר מאשר בהערכה עצמית (בירנבוים, 2013).

מחקרים הצביעו על כך שהערכה עצמית של הלומד יעילה יותר מהערכה של גורם חיצוני את הלומד (Black & Wiliam, 1998). עוד נמצא כי הערכה עצמית משפרת את המוטיבציה הפנימית של הלומד, את תחושת המסוגלות העצמית ויכולות מטה-קוגניטיביות הנדרשות להכוונה עצמית של הלמידה (Harlen, 2006). השפעות דומות נמצאו גם להערכה של הלומדים את עמיתיהם (Boud, Cohen, & Sampson, 1999).

### **הערכה מעוגנת נורמה לעומת הערכה מעוגנת קריטריון**

בדרך כלל הבחירה בדפוס הערכה כזה או אחר תלויה בהחלטת המרצה המעריך, אך לעיתים היא מושפעת מהמדיניות ומהתפיסות המוסדיות. דוגמה להשפעה זו היא שיטת מתן הציונים לסטודנטים: האם המוסד האקדמי מצפה להתפלגות נורמלית של הציונים בקורס (למשל שהציון הממוצע יהיה 80)? או שמא הוא חותר לכך שכל סטודנט אשר מסיים ללמוד בקורס, ישלים בהצלחה מרובה את הביצוע של משימות שמשמעותן רבה להכשרתו בתחום הנלמד? הדוגמה שלעיל משקפת את ההבדל בין הערכה מעוגנת נורמה (NRA: Norm-Referenced Assessment) להערכה מעוגנת קריטריון (CRA: Criterion-Referenced Assessment). בהערכה מעוגנת נורמה ההישגים של כל

סטודנט מוערכים בהשוואה להישגי הסטודנטים האחרים באותה המטלה (Nitko, 2004). לעומת זאת בהערכה מעוגנת קריטריון ההישגים של כל סטודנט מוערכים לפי קריטריונים מוחלטים וידועים של מצוינות (תוצאות למידה, תקנים מקצועיים וכן הלאה), ואין קשר בין הערכה זו לבין ההערכה של הישגי הסטודנטים האחרים (Brown, 1988; Harvey, 2004).

להערכה מעוגנת קריטריון יש כמה יתרונות (בירנבוים, 1997). ראשית, יש הגדרה ברורה של התקנים והביצועים הנדרשים, ואלה ידועים גם לסטודנטים. שנית, הציונים "מפורשים" בהתאם ליעדי ההוראה ולתוצאות הלמידה, כלומר קיימת זיקה בין ההוראה והלמידה לבין ההערכה. שלישית, ההתמקדות היא בהשגת יעדי ההוראה: אם ההוראה טובה, והסטודנטים "משקיעים בלמידה", ההישגים יהיו גבוהים. מהגישה הזו עולה שסיוע של סטודנט אחד לסטודנט אחר אינו פוגע בהצלחה של מי משניהם, והדבר מעודד שיתוף פעולה בלמידה. גישה זו גם מעודדת את סגל ההוראה לנסות להקנות לכל הלומדים (לרבות למתקשים בלמידה) מיומנות בתפקודים ובידע שהוגדרו כמשמעותיים בתחום המוערך. עם זאת, יש לציין כי קביעת תקנים לכל רמת ביצוע היא משימה קשה אשר מחייבת את המרצה המעריך להקדיש לה זמן רב.

יתרונות וחסרונות יש גם להערכה מעוגנת נורמה. בגישה זו אין צורך "לקבוע מראש" תקנים לכל רמת ביצוע: הציון מאפשר לדעת את מיקומו היחסי של כל סטודנט בקבוצה, ובהתאם לו אפשר לתגמל את המצטיינים. עם זאת, בגישה זו הציון של הסטודנט תלוי ברמת הביצוע של עמיתיו, ולכן קשה לפרש את הציונים ללא מידע על אודות רמת הקבוצה. כיוון שהציונים של חלק מהסטודנטים נמוכים, והציונים של חלק מהסטודנטים גבוהים, גוברת התחרותיות בין הלומדים. כמו כן בהערכה המתבססת על הגישה הזו יש סטודנטים אשר מקבלים ציון "עובר" (60) בקורס, וזאת אף שאינם בקיאים במידה מספקת במיומנויות או בידע המהותי הנדרשים בתחום המוערך.

### **תקפות, מהימנות והוגנת ההערכה**

תקפות ומהימנות הן קריטריונים להערכת איכותם של כלי המדידה; בהקשר של הערכת הישגים הפונה היא לאיכותם של הכלים המשמשים להערכת הישגיהם של הסטודנטים בקורס. תקפות ההערכה מבטאת את מידת ההצלחה של השימוש בכלי ההערכה ללמוד על אודות תוצאות הלמידה הנבחנת (ואת מידת הנאותות של המסקנות והפעולות שנגזרו מהציונים), ואילו מהימנות ההערכה עוסקת במידת הדיוק של ההערכה (בירנבוים, 2013ב). קיימות שיטות מגוונות לבדיקת תקפות ומהימנות ההערכה: חלקן מבוססות על חישובים סטטיסטיים (אלפא של קרונברך, ניתוח גורמים וכן הלאה), חלקן מבוססות

על בחינת מידת ההסכמה בין השופטים אשר מעריכים את העבודות, חלקן מבוססות על הספרות המקצועית ועל דעתם של מומחים, וחלקן מבוססות על בדיקת איכותו של המחווה המשמש להערכת המבחן או המטלה. איכות המבחן נמדדת גם באיכות הניסוח של פריטיו ובמידת התאמתו למטרות המבחן, לתוכן הנלמד, לאוכלוסיית היעד וכן הלאה.

הבטחת תקפותו ומהימנותו של כלי ההערכה מובילה לצמצום מידת הסובייקטיביות שבהערכה. הדבר בולט במשימות "פתוחות" (כמו למשל שאלות פתוחות במבחנים) ובמטלות מורכבות (הערכתן של אלו מוגדרת כהערכה חלופית). חשיבותו של המחווה היא במתן האפשרות להעריך את המטלה באמצעות מערכת קריטריונים מובנית, מערכת המבהירה את מאפייני הביצוע בכל רמת איכות (Goodrich, 1997).

לא פעם קיים קשר בין הוגנות ההערכה לבין מידת התקפות והמהימנות של ההערכה. ביטוי מרכזי לחוסר הוגנות הוא הערכה מקרית - בחירת השאלות שבמבחן באופן שרירותי, לא שיטתי וללא התחשבות במשקלן היחסי בחומר הלימוד. במצב עניינים כזה הסטודנטים חשים כי הצלחתם במבחן תלויה במזל יותר מאשר במאמצים שהם הקדישו ללמידה לקראתו (מור, 2003). ביטויים נוספים לחוסר הוגנות של ההערכה הם ניסוח לא ברור של השאלות, אי-ציון מספר הנקודות אשר ניתן לכל שאלה, הקצאת זמן מועט מדי לכתיבת התשובות לשאלות במבחן, תוצאות שאינן משקפות את הידע ואת היכולת של הסטודנט במקצוע (בירנבוים, 2013א; לוי-ורד, 2013).

### הצעת קווים מנחים להערכת לומדים

בחלק זה מוצגים חמישה קווים מנחים להערכת לומדים. קווים מנחים אלה משלבים בין הידע התאורטי והמחקרי אשר הוצג לעיל, לבין תובנות שמקורן בהתנסותי האישית ובבחינת מגוון של דפוסי הערכה בקורסים אקדמיים. על מנת להדגים את אפשרויות היישום של הקווים המנחים נסקרים שני קורסים מדגימים:

- **הקורס המדגים הראשון** (ראו פירוט בנספח א' בסוף המאמר) עוסק בהערכת תוכניות ופרויקטים חינוכיים, והוא נלמד כחלק מהלימודים לתואר שני בתכנון לימודים והערכה. בסיום הקורס הזה כל סטודנט נדרש להגיש תלכית של מטלות הערכה חלופית שהוכנו במהלך הקורס.

- **הקורס המדגים השני** (ראו פירוט בנספח ב' בסוף המאמר) עוסק בהערכת לומדים, והוא נלמד כחלק מהלימודים לתעודת הוראה. בקורס הזה מוערכת מטלת ביצוע (אחד הכלים המרכזיים בהערכה חלופית) שהסטודנטים נדרשו לפתח במהלך חלקו השני של הקורס ולהציג בפני עמיתיהם בסוף הקורס. בחלקו הראשון של הקורס הסטודנטים התבקשו לחבר פריטי מבחן (שאלות) ולנתח מבחן קודם בתחום הוראתם.

הבחירה בשני קורסים המדגימים שימוש במטלות הערכה מורכבות, נבעה מהרצון להתמקד בדפוס הערכה אשר עשוי להוות חלופה למבחן בקורס אקדמי. דפוס הערכה זה מתאים בעיקר לקורסים שמיושמות בהם שיטות הוראה ולמידה מתקדמות, כמו למשל למידה פעילה.

### **קו מנחה ראשון: התאמת כלי ההערכה, דפוס ההערכה וכמות המטלות למטרות ההערכה**

העיקרון הראשון והמהותי ביותר הוא התאמת אופן ההערכה למטרותיה ולתוצאות הלמידה הרצויות. עוד בשלב הראשוני של גיבוש תכני הקורס, הסילבוס ושיטת ההוראה, נדרשת חשיבה מעמיקה בנושא הידע והמיומנויות שאנו מצפים כי הסטודנטים ירכשו בקורס, לרבות בחירת הדרך המאפשרת להעריך זאת בצורה הטובה ביותר. בשלב של תכנון הקורס יש לקבוע גם את כמות המטלות בקורס והיקפן, את מועד ביצוע המטלות (רק בסוף תהליך הלמידה בקורס או גם במהלכו?) ואת החלק היחסי של כל מטלה בקביעת הציון הסופי.

#### **א. בחירת כלי ההערכה**

כפי שצוין לעיל, יש חשיבות מכרעת להתאמת כלי ההערכה למטרות ההערכה. ההערכה נועדה לאפשר למרצה לבחון את מידת הצלחתו של הסטודנט לעמוד בדרישות ממנו ואת איכות ביצועיו, כמו גם לקבל משוב על ההוראה. הבחנה אפשרית בהקשר הזה היא בין הערכות שמטרתן לבחון ידע לבין הערכות שמטרתן לבחון יישום של ידע ושימוש בו.

בקורסים המבוססים בעיקר על הקניית ידע תאורטי ועובדתי, קורסים שעניינם של תוצרי הלמידה בהם הוא מיומנויות חשיבה נמוכות (רכישת בקיאות בידע הנלמד והבנה בסיסית של התכנים הנלמדים), מרבית לראות בשימוש במבחנים הסטנדרטיים דרך ראויה להשגת מטרות ההערכה. אולם בעידן הנוכחי הקורסים אינם שואפים להקנות (ולהעריך) מיומנויות חשיבה נמוכות וחד-ממדיות בלבד, ולכן דומה כי שיטות ההערכה המסורתיות אינן מספקות תשובה הולמת לשאלה בדבר אופן ההערכה הרצוי במרבית הקורסים האקדמיים. בקורסים שעניינם של תוצרי הלמידה בהם הוא מיומנויות חשיבה גבוהות (יישום ברמה גבוהה, ביצוע סינתזה או אנליזה, הערכת דבר מה, בניית טיעונים), מתאימים יותר כלי הערכה חלופיים המאפשרים בחינת מטלות מורכבות: מטלות חקר, מטלות ביצוע, תלקיטים, פרויקטים, יומני למידה, הדמיות (סימולציות), בניית דגמים, הצגת שאלות המבטאות רמת חשיבה גבוהה וכן הלאה. הקורס המדגים הראשון והקורס המדגים השני מאפשרים זאת, שכן היכולות וההישגים של הסטודנטים

אשר לומדים בקורסים האלה מוערכים באמצעות מגוון של כלים חלופיים<sup>2</sup>: בניית מפת מושגים, פיתוח מטלת ביצוע, ניתוח ביקורתי של דוח הערכה או טופס מבחן, הצגת שאלה מרכזית העולה מתוך טקסט, חיבור שאלות מבחן, רפלקציה אישית והצגת תוצר להערכת עמיתים. כלי הערכה אלה הם "פתוחים" למדי, רלוונטיים ללמידה (משלבים בין עולם התוכן הנלמד לבין עולמו של הסטודנט), מצריכים שימוש במגוון של מיומנויות חשיבה גבוהות, מתמקדים בשימוש בידע המסייע להפיק ידע ותוצרים חדשים, נותנים ביטוי לאינטליגנציות מרובות, מאפשרים ביטוי אישי ויצירתיות, ולעיתים קרובות אף מצריכים עבודת צוות. מחשבה רבה מוקדשת להכנת משימות שיעודדו למידה פעילה ומערבת הנובעת מעניין, סקרנות, אתגר, מוטיבציה והנאה של הסטודנטים. הלמידה הפעילה משתקפת בביצוע המטלה, שכן הסטודנטים עצמם הם אלה אשר מובילים ומניעים את התהליך, מתכננים, מחפשים מידע, מתלבטים באשר לאסטרטגיות ופתרונות אפשריים, בוחנים את יעילותן ותרומתן של דרכים אפשריות לביצוע המשימה, אוספים נתונים, מנתחים אותם, מתנסים ביתרונות ובאתגרים של עבודת צוות ומפיקים תוצר רלוונטי ומשמעותי (תוצר עיוני או אובייקט מוחשי). כל זאת נעשה תוך כדי בקרה עצמית או קבוצתית מתמדת של מידת ההתאמה בין הביצוע בפועל לבין הנדרש במסגרת המשימה. בקרה זו מתקיימת במשך כל התהליך, ובדרך כלל היא מתבססת על מחוון הערכה שמחולק לסטודנטים מבעוד מועד (יחד עם ההנחיות להכנת המשימה).

יש לציין כי פעמים רבות נקבעות לקורסים מטרות ותוצאות למידה רצויות המצריכות שינון של הידע הנלמד וזכירתו, כמו גם יישום של הידע הזה. במקרים כאלה מומלץ לשלב בין שני סוגי ההערכה, כלומר להעריך את הרכיבים התאורטיים באמצעות כלים מסורתיים (מבחנים או בחנים) ואת הרכיבים היישומיים באמצעות כלי הערכה חלופיים.

## ב. בחירת דפוס ההערכה

בד בבד עם בחירת כלי ההערכה עלינו לקבוע את אופן קביעת הציון, כלומר להחליט אם להעריך בהתבסס על נורמה או בהתבסס על קריטריון. אם חשוב לנו לדרג את הלומדים בהתאם להישגיהם, וזאת ללא בחירת תפקוד ספציפי כלשהו (קוגניטיבי או התנהגותי) אשר יהווה קריטריון לעמידה בתנאי הקורס (פרט לקבלת ציון "עובר"), אזי הערכה מעוגנת נורמה היא דפוס ההערכה המתאים ביותר למטרה זו. אולם אם דרישות הקורס מחייבות עמידה בתקנים, או רכישת מיומנויות רלוונטיות שעל כל סטודנט להיות בקיא בהן, אזי נעדיף להשתמש בהערכה מעוגנת קריטריון. בעת שמשתמשים בהערכה

2 אף שהמאמר הנוכחי מציג מאפיינים של כלי הערכה חלופיים, לפני השימוש בכלים אלה מומלץ ללמוד היטב את דרכי הבנייה שלהם והשימוש בהם.

מעוגנת קריטריון, ובפרט אם הערכה זו קובעת את הציון הכללי בקורס, יש להתחשב בסטודנטים אשר מתקשים לעמוד בקריטריון ולאפשר להם לשפר את הציון. כך למשל אפשר לקיים שיחת משוב עם הסטודנט ולהציג לו את נקודות החוזק ואת הנקודות אשר מצריכות שיפור ותיקון. בחירה באפשרות הזו משקפת את הגישה של הערכה לשם למידה, והיא דומה לאופן ההערכה של עבודת דוקטורט: בפרק הזמן שבין סיום כתיבת הטייטה הסופית הראשונה לבין אישור העבודה וקבלת התואר יש תהליך מתמיד של שיפור ותיקון אשר אינו מבוסס על ציונים, אלא על משוב חיצוני החותר להשגת מצוינות אקדמית (לפי הקריטריון שנקבע).

אופן ההערכה בשני הקורסים המדגימים משלב בין הערכה מעוגנת קריטריון להערכה מעוגנת נורמה. בקורס הראשון נדרש ציון "עובר" בכל אחת ממשימות הקורס - דפוס הערכה המשקף את הצורך לעמוד בדרישת סף (קריטריון) בכל משימה אשר מייצגת את אחד הנושאים המרכזיים הנלמדים בקורס. בקורס השני שתיים מהמשימות (ניתוח מבחן ופיתוח מטלת ביצוע) הוערכו בציונים נורמטיביים בהתבסס על מחוון, ושתי משימות אחרות (חיבור שאלות מבחן והצגת מטלת הביצוע בפני העמיתים) הוערכו באמצעות בחינת עמידתם של הסטודנטים בכמה קריטריונים שהוגדרו מראש (כלומר סטודנטים שעמדו בקריטריונים, קיבלו את הציון המרבי בשתי המשימות הללו).

### **קו מנחה שני: חתירה לשיתוף הלומדים בתהליך הערכתם**

שיתוף הלומדים בתהליך הערכתם הוא אחד המאפיינים החשובים של הערכה לשם למידה, גישה שמטרתה לקדם למידה משמעותית ומעמיקה. כמו כן קיימת זיקה ישירה בין שיתופם של הלומדים בתהליך הערכתם לבין למידה פעילה ומערבת, שכן למידה כזו מאפשרת מעורבות פעילה של הלומדים בתהליך ההערכה. שיתוף מעין זה יכול להתקיים בכל אחד מהשלבים של תהליך ההערכה:

א. דיון משותף (מרצה וסטודנטים) ברציונל ההערכה.

ב. בחירה משותפת של סוגי המטלות אשר ישמשו להערכת הסטודנט, ולעיתים אף פיתוח משותף של המטלות (כמו למשל בניית מבחן המבוסס - במידה כזו או אחרת - על שאלות שחיברו הסטודנטים).

ג. קביעת משותפת של קריטריונים ובנייה משותפת של מחוונים להערכת המטלות.

ד. הערכה בפועל של התוצרים באמצעות הערכה עצמית או הערכת עמיתים (בד בבד עם הערכת המרצה או כשלב מקדים לה).

ה. דיון משותף במסקנות ובהשלכות של ההערכה.

מידת השיתוף של הלומדים בהערכתם תלויה במרצה. ככל שהסטודנטים ישותפו בשלבים רבים יותר של תהליך תכנון הקורס, הם יחוו אחריות גדולה ללמידה ולהערכה ויהיו פעילים ומעורבים יותר בהן. שיתוף הסטודנטים בתהליך ההערכה גם תורם לפיתוח יכולת החשיבה הרפלקטיבית; יכולת זו מאפשרת להם לאמת רעיונות ופתרונות, לבחון את ביצועיהם במשך התהליך, לשפר את האסטרטגיות ודרכי הפעולה אשר נקטו ולהבנות מחדש את הידע. לומדים המעורבים בבניית הערכתם נדרשים לבחון את השאלות הבאות: מהי למידה? מה הם יעדיה? אילו תהליכים נדרשים לצורך הלמידה? מה הם הקריטריונים להצלחה? מהו הפער בין התוצר הנדרש לבין התוצר שהם או עמיתיהם הציגו? וכיצד אפשר לצמצם את הפער הזה?

אווירת השיתוף בתהליך הערכה מעין זה מעודדת את הלומדים לחשוף בפני אחרים את תהליכי החשיבה ואת הידע שלהם. באווירה כזו "טעות" אינה נתפסת כדבר שלילי, אלא כהזדמנות ללמידה ולצמיחה; תפיסה זו עשויה להפחית את הלחץ והחרדה הנלווים להערכה. הדגשת ערך השיתופיות בגישה זו מנוגדת להדגשת ערך התחרותיות בשיטות ההערכה ה"נורמטיביות".

מחקרים מצביעים על כך ששיתוף הלומד בתהליך הערכתו מסייע בפיתוח רמות חשיבה גבוהות (Harlen, 2006) ומביא לעלייה בהישגיו האקדמיים (בירנבוים, 1997). נמצא כי שביעות הרצון של הסטודנטים מההערכה עולה באופן מובהק עם העלייה במידת השיתוף שלהם בתהליך (לוי-ורד, 2013). ייתכן כי הדבר נובע מהתמקדותם של הסטודנטים בהוגנות ההערכה, שכן בעקבות מעורבותם בהערכה הם תופסים אותה כהוגנת יותר וכזאת המשקפת נאמנה את יכולותיהם.

בכל אחד משני הקורסים המדגימים מיושם העיקרון של שיתוף בהערכה. בקורס המדגים הראשון הוערכו הסטודנטים גם על סמך רפלקציה אישית שלהם (בכתב) לתהליך הלמידה בקורס - הם התבקשו לענות על חמש לפחות מתוך עשר שאלות רפלקטיביות מנחות שהוצגו להם.<sup>3</sup> השאלות התמקדו בעיקר בתיאור החוויות, הקשיים, האתגרים והתובנות של הסטודנטים בתהליך הלמידה. הרפלקציות לא רק אפשרו לסטודנטים התבוננות פנימית בתהליכים שהם חוו, אלא גם סיפקו לי (המרצה בקורס) משוב משמעותי המאפשר לשפר את תכנון הקורס ופיתוחו. סטודנטים שהשיבו על

3 השאלות עסקו בנושאים הבאים: קשיים ואתגרים שהסטודנטים חוו בתהליך הלמידה, תובנות עצמיות שעניינן תהליך הלמידה ואופן הלמידה של הסטודנטים, הצלחות או הפתעות שהסטודנטים חוו בתהליך הלמידה, הפער בין המקום שהם היו בו בתחילת הקורס למקום שהם נמצאים בו בסוף הקורס, תפיסות או עמדות שהשתנו בעקבות הלמידה בקורס, הערכה של עבודת הצוות בביצוע המשימות הקבוצתיות ושל התפקוד האישי בתוך הצוות, דברים שבמבט לאחור הסטודנטים היו משנים או עושים אחרת, הצעות לשיפור הקורס וההוראה בו.



חמש שאלות לפחות ועמדו בדרישות (אורך התשובה הנדרש הוא חצי עמוד עד עמוד), קיבלו את הציון המרבי במשימה זו.

בקורס המדגים השני הסטודנטים היו שותפים לגיבוש הקריטריונים להערכת מטלת הביצוע שהם התבקשו לפתח במסגרת הקורס. בניית המחונן נעשתה במהלך השיעור, וזאת לאחר שהסטודנטים קיבלו את ההנחיות להכנת המטלה והתבקשו להציע רעיונות למדדים ולקריטריונים המאפשרים להעריכה. בהתבסס על הרעיונות שהוצעו ועל

חשוב לציין כי דיון משותף עם הסטודנטים באשר לרצינות של ההערכה התקיים בתחילתם של שני הקורסים המדגימים. כמו כן יש לציין שהערכת הסטודנט את למידתו או את למידת עמיתיו אינה בהכרח באמצעות מתן ציון מספרי, אלא יכולה להיות מילולית ולעסוק בנקודות החוזק, בנקודות החולשה המצריכות שיפור ובהצעת דרכים אפשריות לשיפור תוצרי הלמידה.

### **קו מנחה שלישי: גיבוש הערכה המזמנת לסטודנט אפשרויות בחירה**

מנקודת מבטו של הסטודנט, יש חשיבות רבה לרכיב הבחירה בתהליך ההערכה. הבחירה מאפשרת להעצים את נקודות החוזק של הסטודנט ולמזער את נקודות החולשה שלו, ולכן פעמים רבות הסטודנטים תופסים את אפשרות הבחירה כמשמעותית להצלחתם. מתן אפשרות בחירה מגביר את המעורבות של הסטודנט בלמידתו ובהערכתו, ובדרך כלל מגביר גם את המוטיבציה שלו ללמוד. מנקודת מבטו של המרצה, חשוב להכיר במשמעות של אפשרות הבחירה עבור הסטודנטים ולמצוא את הדרך המתאימה והמקצועית ביותר לאפשר זאת. להלן רעיונות לשתי דרכים ליישום העיקרון הזה:

א. בחירה של הסטודנטים בנושא שהמטלה תעסוק בו - אם המטלה היא עבודה (עיונית, ביצועית או עבודת חקר), אפשר להתיר לסטודנטים לבחור את נושא העבודה (מתוך כמה נושאים שהגדיר המרצה, או כאלה שיציעו הסטודנטים). הבחירה יכולה להיות כיתתית או אישית (בהתאם להחלטת המרצה). לבחירה הזו עשויה להיות משמעות רבה ללומד בכמה היבטים: הרלוונטיות של המטלה עבורו, קבלת אחריות שלו ללמידה, תחושת החיבור הרגשי שלו לנושא, העניין וההנאה שהוא מפיך מהנושא ומידת ההשקעה שלו בהכנת המטלה. באחת המשימות בקורס המדגים הראשון הסטודנטים נדרשו לחבר שאלות להערכת תוכנית חינוכית; ניתנה להם אפשרות לבחור תוכנית קיימת אשר מעניינת אותם ולחבר את השאלות להערכתה. בקורס המדגים השני הסטודנטים התבקשו לבחור טופס מבחן (כדי לנתחו) בהתאם למידת העניין שלהם בנושא ובתחום ההוראה שהמבחן עסק בהם. במטלה המרכזית בקורס המדגים השני הסטודנטים התבקשו להכין מטלת ביצוע לתלמידים. נושא המטלה ומטרתה, התכנים והמיומנויות

אשר מוערכים באמצעותה, אוכלוסיית התלמידים שהמטלה מיועדת להם, דרך הצגתה של המטלה לסטודנטים האחרים ולתלמידים - כל אלה היו נתונים להחלטתם ולשיקול דעתם של הסטודנטים. מעניין לציין כי הסטודנטים בחרו בדרכים מעניינות ומקוריות להצגת מטלות הביצוע שפיתחו, לרבות שיתוף פעיל של עמיתיהם בעת הצגת המטלות. דפוס נוסף של בחירת התוכן הוא חיבור השאלות עצמן. כך למשל באחת המשימות בקורס המדגים הראשון הסטודנטים נדרשו לנסח שאלה מרכזית העולה מתוך פרק קריאה נתון ולענות עליה.

ב. בחירה של הסטודנטים ברכיבים של המטלה או במטלות עצמן - בקורסים רבים, כמו למשל קורסים מקוונים (שכחותם של אלה באקדמיה עלתה מאוד בשנים האחרונות) וקורסים המצריכים תרגול שוטף, קיים מספר רב של משימות במהלך הקורס (בחלק מהקורסים המקוונים יש משימת הגשה בסוף כל שיעור, כלומר לא פחות מ-14 משימות הערכה בקורס סמסטריאלי אחד). במקרים כאלה כדאי לאפשר לסטודנטים להכין רק חלק מהמשימות (למשל 8 מתוך 14), לפי בחירתם. בחירה זו מסייעת לסטודנטים - הן בהיבט של הכנת משימות שהם בקיאים בהן יותר, הן בהיבט של מועדי ביצוע המשימות (למשימות שונות יש מועדי הגשה שונים, ואפשרות הבחירה יכולה לסייע לסטודנט בתקופות עמוסות במהלך הקורס).

### **קו מנחה רביעי: שקיפות של הקריטריונים להערכת הסטודנט**

השקיפות חשובה בכל תחום בחינוך, אולם בתחום ההערכה יש לה חשיבות עליונה לנוכח הרגשות השליליים שהערכה מעוררת בקרב הלומדים (לחץ, חרדה, ציפיות, תסכול וכן הלאה). השקיפות מגבירה את המודעות להערכה ואת תחושת הביטחון בעתיד לבוא. היא אף מאפשרת לסטודנט לתכנן את למידתו ולהיות פעיל ומעורב, וזאת בניגוד לתחושות ה"הפתעה", אי-הידיעה וחוסר האונים אשר מלוות סטודנטים רבים בהקשר של הערכה. על מנת שהשקיפות תהיה מרבית מומלץ לפעול בדרכים הבאות:

א. הצגה ברורה וראויה של אופן ההערכה בסילבוס של הקורס

ראשית, יש לציין את אופי המטלות, את משקלן בציון הסופי ואת מועד הגשתן. שנית, יש לציין את אופן הבחירה (אם יש בחירה). שלישית, יש לציין אם את המטלות יש להכין לבד או בקבוצות; אם נדרשת עבודת צוות, יש לציין את גודל הקבוצה הנדרשת. כמו כן יש להגדיר קריטריונים נוספים להערכה (אם קיימים כאלה): נוכחות בשיעורים, השתתפות פעילה בכיתה, השתתפות בפורומים וכן הלאה.

ב. חלוקת מחווי הערכה במטלות "פתוחות" או "מורכבות" (עבודות עיוניות, מטלות ביצוע וחקר, תלקיטים)

המחוננים נדרשים כדי להגדיר כראוי את הקריטריונים להערכת הסטודנטים, ולעיתים אף את איכות הביצוע הנדרשת (במקרה כזה המחוננים מגדירים את איכות הביצוע בכמה רמות איכות). שקיפות זו נדרשת בעיקר לנוכח הסובייקטיביות של ההערכה במטלות מסוג זה, סובייקטיביות המאפשרת לכל מרצה להגדיר קריטריונים אחרים להערכה (של אותה המטלה). על מנת שהסטודנט יתאים את הביצוע לציפיותיו של המרצה, עליו להיעזר במחונן במהלך שלבי הביצוע; לפיכך הוא צריך לקבל את המחונן יחד עם ההנחיות לעבודה. בשני הקורסים המדגימים חולקו לסטודנטים בו-זמנית ההנחיות למשימה (בכתב) ומחונן ההערכה. הסטודנטים גם קיבלו הסבר מילולי למשימה כדי לוודא שהבינו את הנדרש מהם. צירוף המחונן להנחיות יוצר שקיפות מלאה של הקריטריונים להערכת המטלות. חשוב לציין כי השקיפות אינה פוגעת באיכות ההערכה, אלא מגבירה את מידת ההוגנות שלה: המהימנות, התקפות והיכולת להבחין בין סטודנטים הנבדלים זה מזה ברמת הבקיאיות לא אמורות להיפגע מהפעולות להבטחת שקיפות.

### **קו מנחה חמישי: הקפדה על איכות כלי ההערכה והממצאים המופקים מהם**

תשומת לב רבה יש להקדיש לבקרת איכותם של הכלים המשמשים להערכת הסטודנטים. כפי שתואר בחלקו הראשון של המאמר, תקפות ומהימנות הן המדדים המרכזיים המשמשים לבחינת איכותם של כלי ההערכה. אולם האיכות מוערכת גם באמצעות בחינת הצלחתם של הממצאים (ההישגים במבחן) להיות רלוונטיים ולתרום ללמידת הסטודנטים ולשיפור ההוראה בקורס, כמו גם לפי מידת ההוגנות שהסטודנטים מייחסים להערכה.

### **הערכת האיכות של מטלה מורכבת צריכה להתבסס בעיקר על בדיקת המחונן**

שפוחת להערכת המטלה, וזאת תוך כדי בחינה של מידת ההתאמה שבין מטרות ההערכה לבין הקריטריונים המשמשים להערכת המטלה. אם למשל הוגדרו הן מטרות קוגניטיביות והן מטרות רגשיות, הדבר יתבטא גם בקריטריונים המשמשים להערכה. כמו כן חשוב לבחון את מידת ההתאמה שבין תוצאות הלמידה הרצויות לבין מטרות ההערכה.

בבדיקת המחונן יש לבחון את בהירות הניסוחים אשר מגדירים את הקריטריונים ואת איכות הביצוע, שכן ניסוחים בהירים יאפשרו למרצה ולסטודנט להשתמש במחונן בעילות. כמו כן חשוב שהמחונן יאפשר להבחין בין תוצרים הנבדלים באיכותם ולקבוע את הציון של הסטודנט בכל חלק של המטלה (לפי הקריטריון). בדומה להערכה של מהימנות הציונים לתשובות פתוחות במבחנים, במטלות הערכה מורכבות כדאי לבחון אם מעריכים שונים מעניקים ציונים דומים באותה המטלה (מהימנות בין שופטים).

לפיכך מומלץ שמרצה עמית המלמד באותו הקורס יבדוק מדגם של עבודות, ואחר כך להשוות בין הערכתו לבין ההערכה של מרצה הקורס.

### סוגיות בנושא של הערכת לומדים באקדמיה

בחלק זה של המאמר מוצגות סוגיות ושאלות שנחשפתי אליהן בשנים האחרונות במגוון פורומים (ישיבות, ימי עיון וכנסים בנושא של הערכת לומדים באקדמיה). חשיבותן של סוגיות אלו גוברת לנוכח מגוון הקשיים והאתגרים אשר הרעיונות שהוצגו במאמר, מציבים בפני סגלי ההוראה. אף שאין תשובות "נכונות" או "לא נכונות" לשאלות המוצגות להלן, דומה כי הגברת המודעות להן, קיום שיח ענייני וגיבוש מדיניות רלוונטית התואמת את רוח המוסד האקדמי ומטרותיו עשויים לתרום משמעותית לקידום תהליכי ההוראה-למידה-הערכה במוסד האקדמי.

השאלה המרכזית בהקשר של דפוסי ההערכה באקדמיה היא אם יש בכוחן של ההערכות החלופיות לספק את ה"חותמת" הנדרשת לאיכות הידע והמיומנויות שרכש הסטודנט בקורס, כלומר להוות חלופה ראויה למבחנים הסטנדרטיים. המאמר הציג בהרחבה קווים מנחים ושיקולים לבחירת אופן ההערכה. כפי שצוין לעיל, בקורסים שונים שמטרותיהם ויעדיהם שונים, נדרשים דפוסי הערכה שונים. עם זאת, לנוכח שכיחותם הגבוהה של המבחנים כדאי לבחון היטב אם אכן המבחן הוא דפוס ההערכה המתאים ביותר. בחינה זו נדרשת בעיקר בקורסים שמיושמים בהן גישות הוראה ולמידה קונסטרוקטיביסטיות, דינמיות ומותאמות לשונות, קורסים אשר הלומדים בהם מעורבים ופעילים בתהליך הלמידה.

שאלות אחדות עוסקות במידת המהימנות של הערכות חלופיות. האם הכלים שמשמשים בהם בהערכות חלופיות של מטלות, כמו למשל מחווני הערכה, מספקים את המהימנות הנדרשת בקורסים אקדמיים ואת האחריותיות שהמוסד האקדמי נדרש לה? עד כמה אפשר לשפר את מהימנות הבדיקה של מטלות אלו, ובדרך זו לצמצם את הפער בינה לבין המהימנות של מבחנים סטנדרטיים? מהי מידת הדיקו של המרצה במתן ציונים למטלות חלופיות? והאם בכל קורס נדרשת הערכה כמותית (באמצעות ציון מספרי)? דומה כי העיסוק במהימנות ההערכה מלמד על החשיבות של גיבוש קריטריונים מדידים וברורים לבחינת הערכות חלופיות, כאלה שיאפשרו למרצים ולמוסדות אקדמיים לראות בהן כלי מהימן להערכת הישגיהם של הסטודנטים בקורס.

שאלות דומות עולות בהקשר של הערכה עצמית והערכת עמיתים. האם הסטודנט מסוגל להעריך במדויק את הישגיו ואת הישגי עמיתיו במטלות? האם הערכתם של הסטודנטים מהימנה ומשקפת את איכות התוצר? באיזו מידה אפשר לסמוך על ההערכה הזו? בהקשר הזה כדאי לבחון גם את נקודת המבט של הסטודנטים. האם

הם אכן תופסים כמשמעותיים את שיתופם בתהליך ההערכה ואת התרומה של הערכה עצמית והערכת עמיתים ללמידתם? והאם התרומה שהם מייחסים לדפוסי ההערכה האלה עולה בקנה אחד עם התרומה שהתאוריות והמרצים מייחסים להם?

לעיתים קרובות מציינים את הקשיים ביישום גישות ההערכה החלופיות (בעיקר בקורסים רבי-משתתפים). יישום הגישות אכן מצריך את קיומם של תנאים מוקדמים אחדים, ובראש ובראשונה ידע של סגל ההוראה בנושאי הלמידה וההערכה החלופית, תנאי חשוב נוסף הוא הקצאת משאבים ראויים להתנסות בתכנון ובביצוע של דפוסי הערכה חלופיים. דרכי הערכה חלופיות גם מצריכות השקעת זמן לא מבוטלת, ובייחוד אם המרצה מעוניין לגוון את דרכי ההערכה ולהעריך את הישגי הסטודנטים בכמה מטלות במהלך הקורס (על אחת כמה וכמה אם הוא מעוניין לאפשר הגשות חוזרות של המטלות, כפי שמקובל בהערכה מעצבת). ללא עידוד ותמיכה של המוסד האקדמי יש להניח כי לא יהיה שינוי משמעותי בהיקף האימוץ של מרצים את גישת ההערכה החלופית.

גם קבלת החלטה באשר למינון של מטלות ההערכה בקורס יכולה להיות שנויה במחלוקת. המצדדים בהכנת מגוון משימות במשך כל תהליך הלמידה, קרי במהלך הקורס, במקום הכנת מטלה מסכמת אחת בסוף הקורס מציינים כמה יתרונות בולטים של גישתם: ביסוס ההבנה וההטמעה של מיומנות אחת לפני רכישת מיומנות אחרת (בעיקר אם תכני הקורס נבנים הדרגתית ומבוססים על תכנים שכבר נרכשו), קביעת הציון בהתבסס על מגוון של כלי הערכה (חלקם מסורתיים וחלקם חלופיים) כדי לספק מענה לשונות בין הלומדים, יכולת להעריך את מידת השגתן של תוצאות למידה השונות מאוד זו מזו, מתן כמה הזדמנויות לביטוי הידע והיכולות של הלומדים (במקום מדד נקודתי אחד להצלחה), דרישה לציון מינימלי בכל משימה כדי שהסטודנט ישלים בהצלחה את לימודיו בקורס, קבלת משוב (לאיכות ההוראה של המרצה מעצב) המבטא את הבנת הסטודנטים כבר במהלך הקורס ומאפשר למרצה לנווט את ההוראה לכיוונים אחרים. בניגוד למצדדים בהכנת מגוון משימות במהלך הקורס, יש המדגישים את הקושי הרב הכרוך בכך. האחרונים מציינים בעיקר את הזמן הרב והמשאבים הקוגניטיביים אשר נדרשים מהסטודנט המוערך ומהמרצה המעריך כאחד.

נוסף על השאלות הפרקטיות עולות גם שאלות פילוסופיות יותר: האם יש בכוחה של הערכה הכוללת התבוננות רפלקטיבית (בפעולותינו ובתוצאותינו), להסיר את החומות שאנו בונים (כאנשים בכלל וכלומדים בפרט) על מנת להתגונן מפני הערכות שיפוטיות של אדם אחר? על ההערכה לפתוח צוהר לבחינה עצמית משמעותית, בחינה המתאפיינת בהסרת מנגנוני הגנה של "עצמי" כדי לבדוק את התאמת ביצועיו למשימה הנדרשת, למידת הבנתו את החומר ולקריטריונים להערכת המשימה. אני סבורה כי ככל שהלומד

יצליח יותר "להסתכל פנימה", להעריך את עצמו באופן מהימן ולבחון את הערכת המרצה מנקודת מבט נייטרלית, הוא יתפוס יותר את תהליכי ההערכה כמדויקים, הוגנים ורלוונטיים (גם במטלות שבדיקתן סובייקטיבית למדי).

לסיכום: סוגיות רבות עולות בהקשר של הערכת לומדים בכלל והערכת לומדים באקדמיה בפרט. בעשור האחרון גוברים המאמצים לשילוב משמעותי יותר של דרכי הערכה מגוונות בהוראה, אולם השינוי אינו מורגש דיו עדיין בשדה החינוכי. חשוב שמוסדות להשכלה גבוהה אשר החלו לשנות את דפוסי ההוראה בהם ולקדם למידה פעילה, משתפת, רלוונטית ומערבת, "ישלימו את המשימה" וישנו גם את דפוסי ההערכה הנהוגים בהם. אשר למוסדות אקדמיים שטרם החלו בתהליכי בחינה עצמית בהקשר הפדגוגי, הרי חשוב שכבר בראשית הדרך הם יעמדו על הזיקה המשמעותית אשר יש ליצור בין תהליכי ההוראה והלמידה לתהליכי ההערכה, ובהתאם לכך יכינו מתווי הערכה התואמים את גישות ההוראה והלמידה המתקדמות של העידן הנוכחי. המאמר הנוכחי מספק קרקע פורייה ללמידה ולהתנסות עצמית של מרצים אשר מעוניינים לבחון ולשפר את דרכי ההערכה שלהם, וזאת באמצעות הקווים המנחים, ההסברים המפורטים והדוגמאות המוצגות במאמר. פריצת גבולות האקדמיה ברוח המאה ה-21 חייבת להתחיל בשינוי תפיסתי ובהבנה כי ההוראה וההערכה משלימות זו את זו: שתיהן מנסות לקדם למידה שתהיה פעילה, הבנייתית, מבוססת הקשר, מעמיקה ורלוונטית לעולמו של הסטודנט. למידה כזו נובעת ממניעים אישיים (רגשיים ומוטיבציוניים), והיא מאפשרת ללומד להיות שותף פעיל ומשמעותי במהלך כל הדרך.

## מקורות

- אלמוג, ת' ואלמוג, ע' (2016). **דור ה-Y: כאילו אין מחר**. בן שמן: מודן.
- אמדור, ל' (1999). **התלקיט - כלי הערכה התומך בהוראה ומקדם למידה**. חוברת עזר לתלמיד. תל-אביב: מטח.
- בירנבוים, מ' (1997). **חלופות בהערכת הישגים**. תל-אביב: רמות.
- בירנבוים, מ' (2007). **הערכה לשם למידה. הד החינוך, 81(7)**, 40-46.
- בירנבוים, מ' (2009). **הערכה לשם למידה ומאפיינים של קהילה מקצועית בית-ספרית ותרבות כיתה המעצימים אותה**. בתוך י' קשתי (עורך), **הערכה, חינוך יהודי ותולדות החינוך: אסופה לזכרו של פרופסור אריה לוי ז"ל** (עמ' 77-100). תל-אביב: רמות; אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך ע"ש חיים וג'ואן קונסטנטין.
- בירנבוים, מ' (2013א). **אגרון מונחים. הוראה באקדמיה, 3**, 46-47.

- בירנבוים, מ' (2013ב). הערכה לקידום הלמידה באקדמיה. **הוראה באקדמיה**, 3, 4-9.
- בירנבוים, מ', יועד, צ', כ"ץ, ש' וקימרון, ה' (2004). **בהבניה מתמדת: סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- בן-פרץ, מ' (1998). הרפלקציה בהכשרת מורים: מיתוס או מציאות. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ וש' זיו (עורכים), **רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה** (עמ' 43-54). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ברוקס, ז"ג וברוקס, מ"ג (1997). **לקראת הוראה קונסטרוקטיביסטית: בחיפוש אחר הבנה** (תרגום: א' צוקרמן). ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה; משרד החינוך, התרבות והספורט, המנהל הפדגוגי, האגף לתכניות לימודים.
- ברוקס, מ"ג וברוקס, ז"ג (2000). האומץ להיות קונסטרוקטיביסטי (תרגום: י' הרפז). **חינוך החשיבה**, 19, 151-160.
- כפיר, ד', פרסקו, ב', ופאול, א' (2006). **כולנו מצוינים: על ציונים ועל הערכה בחינוך הגבוה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- לוי-ורד, ע' (2013). "זה לא הוגן!": הקשר בין מידת השיתוף בתהליך ההערכה לבין שביעות רצון הסטודנטים מההערכה. **הוראה באקדמיה**, 3, 33-37.
- מור, מ' (2003). **מידה כנגד מידה: מסות על מבחנים, על הערכה ועל מחקר**. חיפה: מכלול.
- עמר, נ' ושחר, ח' (2007). הערכה חלופית: עקרונות וקשיים. **פנים**, 38, 66-72.
- פרסקו, ב' (2013). הכשרת מורים ובעלי תפקידים בהערכה ובמדידה: "משהו רקוב בממלכה". **ביטאון מכון מופ"ת**, 51, 3-4.
- פרקינס, ד' (1995). תפוח עץ הדעת לחינוך - הוראה ולמידה לשם הבנה (תרגום: י' הרפז). **חינוך החשיבה**, 4, 25-34.
- קאליר-מירב, מ' וברעם-צברי, א' (2013). הערכת למידה של סטודנטים בקורס אקדמי. **הוראה באקדמיה**, 3, 26-30.
- קוזולין, א' ועילם, ג' (עורכים) (2003). **לב ויגוצקי: מחשבה ותרבות - אסופה**. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- קרליץ, צ' ובן-סימון, ע' (2013). הערכה מיטבית בהשכלה הגבוהה: אתגרים והצעות לשיפור. **הוראה באקדמיה**, 3, 41-45.

- רון, ע' (2016). **רפלקציה: השיבה מהרהרת ומערערת בחינוך**. סקירת מידע. תל-אביב: מכון מופ"ת, מרכז מידע בין-מכללתי.
- שוכל, א', נאבל-הלר, נ' ולידור, ר' (2002). טיפוח "אני מאמין מקצועי" בקרב מתכשרים להוראת חינוך גופני: מתיאוריה למעשה. **דפים**, 35, 101-133.
- Artzt, A. F. & ,Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition and Instruction*, 9(2), 137-175.
- Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension, and the adult reader. *Educational Psychology Review*, 1(1), 3-38.
- Belski, I. (2010, December). *The impact of self-assessment and reflection on student learning outcomes*. Paper presented at the 21st annual conference for the Australasian Association for Engineering Education, Sydney, Australia.
- Biggs, J. (2003, April). *Aligning teaching and assessing to course objectives*. Paper presented at the Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations conference, Aveiro, Portugal.
- Bingham, J. (1999). *Guide to developing learning outcomes*. Sheffield, UK: Sheffield Hallam University, Learning and Teaching Institute.
- Birenbaum, M., & Amdur, L. (1999). Reflective active learning in a graduate course on assessment. *Higher Education Research & Development*, 18(2), 201-218.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner, (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 9-25). London: Sage.
- Boud, D., & Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney, Australia: Australian Learning and Teaching Council.



- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Brown, S. (1988). Criterion-referenced assessment: What role for research. In H. D. Black & W. B. Dockrell (Eds.), *New developments in educational assessment* (pp. 1-14). Farnham, UK: Ashgate.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D. C. Heath.
- Dymoke, S., & Harrison, J. (Eds.). (2008). *Reflective teaching and learning: A guide to professional issues for beginning secondary teachers*. London: Sage.
- Ediger, M (2006). Writing in the mathematics curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 33(2), 120-123.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Gronlund, N. E. (2006). *Assessment of student achievement* (8th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Harlen, W. (2006). The role of assessment in developing motivation for learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 61-80). London: Sage.
- Harvey, L. (2004). *Analytic quality glossary*. Retrieved from Quality Research International website: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>

- Hashemi, Z., & Mirzaei, T. (2015). Conversations of the mind: The impact of journal writing on enhancing EFL medical students' reflections, attitudes, and sense of self. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 199, 103-110.
- James, M., & Pedder, D. (2006). Beyond method: Assessment and learning practices and values. *The Curriculum Journal*, 17(2), 109-138.
- Janisch, C., Liu, X., & Akrofi, A. (2007). Implementing alternative assessment: Opportunities and obstacles. *The Educational Forum*, 71(3), 221-230.
- Kennedy, D., Hyland, A., & Ryan, N. (2006). Writing and using learning outcomes: A practical guide. In E. Froment, J. Kohler, L. Purser, & L. Wilson (Eds.), *EUA Bologna handbook: Making Bologna work. C3.4-1: Implementing Bologna in your institution* (pp. 1-30). Berlin: Raabe Verlag.
- Kline, S. L., & Ishii, D. K. (2008). Procedural explanations in mathematics writing: A framework for understanding college students' effective communication practices. *Written Communication*, 25(4), 441-461.
- Leise, C., & Beyerlein, S. W. (2007). Learning processes through the use of methodologies. In S. W. Beyerlein, C. Holmes, & D. K. Apple (Eds.), *Faculty guidebook: A comprehensive tool for improving faculty performance* (4th ed., pp. 217-220). Lisle, IL: Pacific Crest.
- Letina, A. (2015). Application of traditional and alternative assessment in science and social studies teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 137-152.
- Mirzaei, F., Phang, F. A., & Kashefi, H. (2014). Measuring teachers reflective thinking skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 640-647.
- Nasab, F. G. (2015). Alternative versus traditional assessment. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(6), 165-178.
- Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T., & Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical Education*, 48(12), 1176-1189.

- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199-218.
- Nitko, A. J. (2004). *Educational assessments of students* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Pressley, M., & Ghatala, E. S. (1990). Self-regulated learning: Monitoring learning from text. *Educational Psychologist, 25*(1), 19-33.
- Soto-Johnson, H., Cribari, R. D., & Wheeler, A. (2009). The impact of written reflections in a geometry course for preservice elementary teachers. *Quaderni di Ricerca in Didattica (Matematica), 19*(4), 64-73.
- Stiggins, R. (2007). Assessment through the student's eyes. *Educational Leadership, 64*(8), 22- 26.
- Swanson, H. L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology, 82*(2), 306-314.
- Tynjälä, P. (1998). Traditional studying for examination versus constructivist learning tasks: Do learning outcomes differ? *Studies in Higher Education, 23*(2), 173-189.
- Ulster University (2017). *Assessment handbook*. Retrieved from Ulster University website: [https://www.ulster.ac.uk/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0008/250577/Assessment-Handbook.pdf](https://www.ulster.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0008/250577/Assessment-Handbook.pdf)
- van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry, 6*(3), 205-228.

## נספחים

### נספח א': תיאור הקורס המדגים הראשון

#### שם הקורס: מבוא להערכת תוכניות ופרויקטים חינוכיים

תיאור הקורס ומטרותיו

הקורס עוסק במושגים בסיסיים בתחום של הערכת פרויקטים ותוכניות חינוכיות, והוא מיועד לסטודנטים לתואר שני במגמה לתכנון לימודים והערכה. הקורס חושף את הסטודנטים לרכיבים מרכזיים בתהליך ההערכה, לשלביו ולפעולות של המעריך החינוכי. מטרת הקורס הן להקנות תשתית לידע עיוני ומתודולוגי בתכנון וביצוע הערכה של תוכניות לימודים ופרויקטים חינוכיים, לעורר מודעות בקרב הלומדים לחשיבות התחום במערכת החינוך ולהציג בפניהם אמות מידה מקצועיות ואתיות לעבודת המעריך החינוכי.

דרכי ההוראה והלמידה בקורס

הקורס מתנהל במתכונת של למידה "היברידית" הכוללת הן שיעורים פרונטליים, הן שיעורים בלמידה מרחוק (א-סינכרוניים) באמצעות מערכת ה-Moodle. ההוראה בקורס מתבצעת באמצעות הרצאות, מתן מאמרים ופרקים לקריאה, העלאת מצגות מסכמות, ביצוע משימות תומכות למידה הכוללות דיונים קבוצתיים בכיתה ועוד.

תוצאות הלמידה המצופות

1. הסטודנט יכיר מושגים, תאוריות ומודלים מרכזיים בתחום של הערכת תוכניות ויבין את הזיקות ביניהם.
2. הסטודנט יהיה מסוגל לנתח דוח הערכה בהתאם לרכיבים תאורטיים (ממדי הערכה) שיילמדו בקורס.
3. הסטודנט יהיה מסוגל לנסח שאלות הערכה על פי מודל תאורטי שיילמד בקורס.

אופן הערכת הסטודנטים

במהלך הקורס נדרשים הסטודנטים לבצע משימות שונות המתייחסות לנושאים השונים שנלמדו, תוך ניסיון לקשר בין הידע התאורטי שרכשו לפרקטיקות בעבודתו של המעריך בשטח. חלק ממשומות ההערכה מתבצעות באופן אישי וחלק באופן קבוצתי. הסטודנטים נדרשים לבצע את המשימות במהלך הקורס, לשמור אותם כתלקיט אישי ולהגיש את התלקיט בסוף הקורס. להלן המשימות ומשקלן בציון הסופי:

- בניית מפת מושגים על בסיס פרק קריאה המהווה תשתית מושגית לנושאי הקורס (15%).
- כתיבת שאלה מרכזית העולה מתוך קריאת מאמר וכתובת תשובה בהיקף של חצי עמוד עד עמוד (15%).
- ניתוח קבוצתי של דוח הערכה על פי עשרה ממדים שנלמדו בקורס (30%).

- ניסוח קבוצתי של שאלות להערכת תוכנית חינוכית בהתאם למודל שנלמד בקורס (מודל ה-CIPP) (30%).  
- כתיבת רפלקציה אישית על תהליך הלמידה בקורס (10%).  
קובץ אשר כלל את רשימת המשימות המרכיבות את התלקיט, משקלן היחסי בציון הסופי ואף מחוונים להערכת המשימות השונות חולק לסטודנטים עם פתיחת הקורס.  
קבלת ציון "עובר" בכל אחת מהמשימות היא תנאי הכרחי לקבלת ציון "עובר" בקורס.

## נספח ב': תיאור הקורס המדגים השני

### שם הקורס: הערכה לקידום הלמידה

תיאור הקורס ומטרותיו  
הקורס עוסק בהיבטים מרכזיים של הערכת לומדים, תוך הצגת ההתפתחות הפרדיגמטית וההשתמעויות לתהליכי ההוראה והלמידה. כמו כן חושף הקורס את הסטודנט למושגים, עקרונות, מאפיינים וכלים המשמשים להערכת הישגים בגישות השונות. הוא מאפשר ללומד להתבונן באופן מעמיק וביקורתי, תוך זיהוי היתרונות והמגבלות של השימוש בכל אחד מכלי ההערכה. במהלך הקורס משולבת למידה בסדנאות המאפשרת להדגים הלכה למעשה תכנון של משימות הערכה, שיפור משימות הערכה קיימות ובניית משימות הערכה אותנטיות מקוריות.

דרכי ההוראה והלמידה בקורס  
ההוראה בקורס כוללת הן הרצאות להכרת עולם המושגים, הגישות והכלים בתחום, הן דיונים קבוצתיים וכיתתיים בסוגיות מרכזיות בתחום, הן פעילויות סדנאיות בכיתה שמטרתן ליישם ולהמחיש את הידע תוך יצירת למידה פעילה בכיתה (משחקים להערכת ידע שאפשר לבצע במסגרת שיעור, חידוני KAHOOT, שימוש בקישיות להמחשת הקריטריונים להערכה, שימוש בתמונות, דימויים ומטפורות להצפת תפיסות ההערכה של הלומדים, תכנון ופיתוח קבוצתי של מטלה, הצגת תוצרים והערכת עמיתים ועוד).

### תוצאות הלמידה המצופות

1. הסטודנט יכיר מאפיינים של גישות ותפיסות המהוות תשתית להערכה השלובה ביעדי ההוראה-למידה.
2. הסטודנט ינתח באופן ביקורתי מבחן קיים על בסיס המאפיינים והעקרונות הנלמדים בקורס, לרבות התייחסות למדדים להערכת איכות המבחן (תקפות ומהימנות).

3. הסטודנט יפתח מטלת הערכה מקורית, על בסיס העקרונות שנלמדו בקורס, ויציגה בפני העמיתים.
4. הסטודנטים יפתחו יחד עם המרצה קריטריונים להערכת מטלות ההערכה, ותתבצע הערכת עמיתים מעצבת (על בסיס מחוון) שמטרתה שיפור התוצרים.
5. הסטודנט יעריך את איכות כלי ההערכה שניתח ופיתח על בסיס תקפותם ומהימנותם.

אופן הערכת הסטודנטים

הציון של הסטודנט בקורס יחושב על פי הרכיבים הבאים:

1. חיבור חמישה פריטי מבחן (שתי שאלות רב-ברירתיות, שתי שאלות פתוחות ושאלת ביניים) בהתבסס על קריאת טקסט העוסק במושגים מרכזיים בתחום של הערכת לומדים (פרק א' בספר **חלופות בהערכת הישגים**) (20%).
2. ניתוח קבוצתי של מבחן קיים על בסיס המאפיינים והעקרונות שנלמדו (לרבות כתיבת תשובון) (30%).
3. פיתוח קבוצתי של מטלת הערכה חלופית (לרבות בניית מחוון וכתיבת שלבי התכנון והרציונל) (35%).
4. הצגת מטלת ההערכה שפותחה בפני העמיתים (15%).

נוכחות

על הסטודנטים להיות נוכחים ב-80% לפחות מהשיעורים.