

"זה לא הוגן!" הקשר בין מידת השיתוף בתהליך ההערכה לבין שביעות רצון הסטודנטים מההערכה

עדי לוי-ורד^a, אוניברסיטת תל-אביב והמכללה האקדמית בית ברל

שיתוף הלומדים בתהליך הערכתם, תוך הפיכתם ממוערכים פסיביים למוערכים אקטיביים, הוא אחד המאפיינים החשובים בגישת ההערכה לשם למידה. מטרת המחקר הייתה לבחון את הקשר שבין מידת שיתוף הסטודנטים בתהליך ההערכה (בשיקולים ביחס לדרכי הערכה, בקביעת קריטריונים להערכה ובביצוע ההערכה עצמה) לבין שביעות רצון הסטודנטים מההערכה (מידת ההוגנות, הדיוק והמובנות). נמצא כי שביעות הרצון של הסטודנטים מההערכה עולה באופן מובהק עם העלייה במידת השיתוף שלהם בתהליך.



עדי לוי-ורד

סקירת ספרות

הוגנות ושביעות הרצון מההערכה
הערכת הסטודנטים בחינוך הגבוה זוכה לא אחת לביקורת נוקבת. יש המערערים על מידת תקפותה, מהימנותה והוגנותה וכן על המידה שבה היא משרתת את הלמידה ואת קידום ההבנה של הסטודנטים. היבט מרכזי של חוסר ההוגנות הוא מידת המקריות שבהערכה, לדוגמה כאשר שאלות המבחן נדגמות מחומר הלימוד באופן שרירותי, בלתי-שיטתי וללא שיקול דעת ביחס למשקלן היחסי בחומר הלימוד (למשל נושא אשר נלמד באופן נרחב בקורס, אך כמעט שלא בא לידי ביטוי בבחינה). כשהסטודנטים חשים חוסר הוגנות או שקיימת מקריות בהערכתם, הם עשויים לחשוב כי הצלחתם במבחן תלויה במזל יותר מאשר במאמצים שהקדישו ללמידה לקראתו. סוגיות נוספות התורמות לתחושה של חוסר הוגנות בהערכה הן: טופס מבחן שאינו קריא, טעויות דפוס שלא תוקנו בהגהה, אי-ציון של משקלה של

כמה פעמים חוויתם כלומדים או שמעתם מפי הסטודנטים שלכם טענות כגון "המבחן לא הוגן", "לא ידענו שזה יופיע במבחן", "זאת שאלה מתקילה", "מישהו אחר כתב אותו הדבר וקיבל יותר נקודות", "לא היה מספיק זמן", "לא היה שום קשר בין הבחינה לחומר הנלמד בכיתה", "על מה הורדת נקודות?" ועוד. אמירות אלו ורבות נוספות קושרות את המושג הערכה עם אמוציות ותחושות, כמו תקווה ואכזבה, שמחה ועצב, פחד וחרדה, המלוות את המוערך במהלך כל שלבי ההערכה. תחושות אלו מעצבות את תפיסת הפרט ביחס להוגנות ההערכה. המחקר הנוכחי עוסק בהיבט מרכזי בגישת ההערכה לשם למידה, והוא שיתוף הלומד בתהליך ההערכה כדרך להפחתת החוויות השליליות הנלוות לתהליך ולהעלאת מידת שביעות רצונו ממנו.

a עדי לוי-ורד, ראש התכנית להכשרת רכזי הערכה בית ספרית, המכללה האקדמית בית ברל (דוקטורנטית באוניברסיטת תל-אביב), adilevy77@gmail.com.

מחדש את עבודתו. הערכה עצמית והערכת עמיתים נמצאו במחקר כיעילות ללמידה, כמקדמות מוטיבציה פנימית וכמגבירות את תחושת המסוגלות בקרב הלומדים². כמו כן, לומד שניתנת לו ההזדמנות להעריך עצמו (בנוסף להערכת המרצה) בהתאם לקריטריונים מוגדרים שלעתים אף היה שותף בקביעתם, סביר כי יתפוס את ההערכה כהוגנת וכזאת המשקפת נאמנה את יכולותיו.

שיתוף הלומד בתהליך ההערכה תורם גם לפיתוח יכולת החשיבה הרפלקטיבית של הלומד⁷. יכולת רפלקטיבית מספקת מידע המאפשר ללומד לאמת או לאשר רעיונות ופתרונות, להוסיף לרעיונות ממדים שונים, לשפר את דרכי הפתרון ולהבנות מחדש את הידע. לומדים המעורבים בבניית ההערכה נדרשים לחשוב על שאלות כגון: מהי למידה? מהם יעדי הלמידה? מהם התכנים שעוסקים בהם? מהם התהליכים הנדרשים לביצוע הלמידה?

אוירת השיתוף המלווה תהליך הערכה מעין זה מובילה את הלומדים לחשוף את מהלכי החשיבה והידע שלהם בפני האחרים. באווירה שכזאת 'טעות' אינה נתפסת כתוצאה שלילית, אלא כהזדמנות ללמידה ולצמיחה. תפיסה זו כשלעצמה עשויה להפחית ממידת הלחץ והחרדה הנלווים להערכה. כמו כן, גישת ההערכה לשם למידה, המדגישה את הצורך בהערכה המבוססת על אמות מידה ברורות, רואה ברכישת ידע ובשליטה בחומר הנלמד ערך מהותי². זאת להבדיל משיטות ההערכה ה'נורמטיביות' שבהן הלומד מוערך ביחס לחברי קבוצתו, ולכן ההערכה מקנה לידע ערך חיצוני בלבד. ערך השיתופיות, המועצם בגישת ההערכה לשם למידה, עומד אל מול ערך התחרותיות, המועצם בשיטות ההערכה ה'נורמטיביות'. כאשר מודגשת התחרותיות, הלומד ינסה להימנע משיתוף בידע, מסיוע לזולת או מלמידה משותפת לקראת בחינה, משום שתוספת ידע לכלל גורעת ממעמדו היחסי.

השערת המחקר שערכנו הייתה כי לומד המוערך ברוח ההערכה לשם למידה יחווה את התהליך באופן חיובי ומעצב, ולפיכך יתפוס את ההערכה כהוגנת, מדויקת ומובנת. הערכה מעין זו תגביר את המוטיבציה שלו לביצוע המטלה ואת מחויבותו ללמידה, מכיוון שהוא עצמו מהווה מרכיב דומיננטי בתהליך.

שאלות המחקר

במחקר נבחנו שלוש שאלות:

1. באיזו מידה משתפים המרצים את הסטודנטים בתהליך ההערכה?
2. מהי מידת שביעות הרצון של הסטודנטים מההערכות הניתנות על ידי המרצים?
3. האם קיים קשר בין מידת שיתוף הסטודנטים בתהליך ההערכה לבין מידת שביעות רצונם מההערכה?

שיטת המחקר

הנבדקים

אוכלוסיית המחקר כללה 327 מורים מתחילים, בוגרי 10 מכללות להוראה מכל רחבי הארץ. המורים נחלקו לשתי קבוצות: 187 מורים מתמחים (סטאז'רים) ו-140 מורים בשנת עבודתם הראשונה (לאחר ההתמחות). המדגם כלל ברובו נשים (86%), שהוכשרו ללמד במקצועות ההומניים (70%) ושהיו מועסקות

כל שאלה בציון הכללי (עלול לאלץ את הסטודנט "לבזבז" זמן יקר על שאלות קלות משקל), שאלות מסורבלות, לא ברורות או לא מנוסחות כראוי, טופס מבחן שנלקח מסטודנט בטרם סיים להשיב על כולו, ציונים שאינם מתפלגים באופן נורמלי, תוצאות מבחן שאינן משקפות את הידע ואת היכולת של הסטודנט במקצוע נתון, ועוד ועוד. סטודנט החש כי הבחינה אינה הוגנת, עלול לתפוס את ההערכה שקיבל כבלתי-מדויקת, ככזו שאינה מובנת ושאינה משקפת את הידע ואת היכולת שלו.

ניתן לשפר את איכות ההערכה ושביעות הרצון מההערכה על ידי העלאת התוקף והמהימנות של הממצאים באמצעות שיפור הפריטים וההרכב הכולל של הבחינה, וביסוס ההערכה על קריטריונים מוגדרים מראש ושיתוף הלומד בתהליך ההערכה.

שיתוף הסטודנטים בתהליך ההערכה

תהליכי הערכה הם תהליכים חברתיים², וגישת ההערכה לשם למידה מייחסת חשיבות עליונה לשיתוף הלומדים בתהליך ההערכה. תפיסות למידה קונסטרוקטיביסטיות דוגלות אף הן בלומד הפעיל בתהליך הערכתו³. בבסיס תפיסות אלו מונחת ההבנה כי למידה היא אינה תהליך פסיבי שקורה ללומדים, אלא תהליך אקטיבי שנבנה על ידי הלומדים⁴. הלומדים נתפשים כבעלי יכולת להבנות את הידע שלהם, להפעיל שיקול דעת ורפלקציה, להעריך את רעיונותיהם ולתקנם במידת הצורך, ובכך להיות חלק משמעותי בעיצוב ובפיתוח תהליכים אלו.

הערכה לשם למידה מיועדת לקדם למידה משמעותית, מעמיקה וארוכת טווח. כדי שתושג למידה שכזאת, על הלומד לקחת אחריות על למידתו ולחוש מחויבות כלפי התהליך⁵. לשם כך יש לתת ללומד הזדמנות ממשית לקחת חלק בבנייה ובעיצוב של תהליך ההערכה. הלומד צריך להבין את היעד שאליו הוא מנסה להגיע ואת הדרכים להשגתו, להעריך את הפער שבין ביצועיו לבין הקריטריונים להשגת היעד ולפעול לצמצום הפער. הלומד עשוי לתפוס הערכה מעין זו כהוגנת, הן בשל הדגש על התהליך (ולא רק על הציון הסופי) והן בשל שקיפות התהליך. שקיפות זו יוצרת בקרב הלומד מודעות ותחושת ביטחון, בניגוד לתחושות מלחיצות של 'הפתעה' וחוסר ידיעה (ממה שיינתן בבחינה), שאותן חווים לומדים רבים. אכן, מחקרים מצביעים על כך ששיתוף הלומד בתהליך ההערכה מסייע בפיתוח רמות חשיבה גבוהות⁶ ומביא לעלייה בהישגים אקדמיים⁵.

תהליך של הערכה לשם למידה מורכב משלושה שלבים: (1) קביעת יעדים על סמך רציונל; (2) עיצוב מטלות וקביעת קריטריונים להערכה; (3) הערכת הביצוע והפקת לקחים בדבר נקודות החוזק והקושי של הלומד. גישת ההערכה לשם למידה מדגישה את הצורך בשיתוף הלומדים בכל אחד מהשלבים הללו; החל בדיון על רציונל ההערכה, בחירה משותפת של שיטות ההערכה, קביעת קריטריונים ומחווניים שלפיהם תוערך הלמידה וביצוע ההערכה בפועל (באמצעות הערכה עצמית והערכת עמיתים), וכלה בדיון ביחס למסקנות ולהשלכות של ההערכה.

הערכה עצמית והערכת עמיתים הן דוגמאות לשיתוף הלומד בביצוע ההערכה עצמה. בהערכה עצמית הלומד מעריך את ביצועיו על סמך קריטריונים שנקבעו מראש, תוך שהוא בוחן את מיקומו ביחס להשגת היעד. הערכת עמיתים מכוונת לשיפור איכות הלמידה של המעריך והמוערך גם יחד. המעריך מייטיב להבין את הקריטריונים להערכה ואת משמעותם, והמוערך זוכה למשוב מעצב, מה שמאפשר לו לבצע חשיבה נוספת ולעצב

בשני השאלונים התבקשו המורים להתייחס לתקופה שבה למדו כסטודנטים במכללות להוראה. השאלונים פותחו לצורך המחקר וכללו שישה פריטים (בכל שאלון) בסולם ליקרט, עם חמש דרגות תשובה אפשריות (1 - אי-הסכמה, 5 - הסכמה רבה). מקדם המהימנות (אלפא של קרונברך) שנמצא לכל אחד מהשאלונים היה 0.82. תוצאות ניתוח גורמים (Factor Analysis) שנערך לבדיקת תקיפות המבנה עבור כלל הפריטים משני השאלונים יחד, זיהו שני גורמים. הגורם הראשון כלל את ששת הפריטים השייכים לשאלון א', והגורם השני כלל את ששת הפריטים השייכים לשאלון ב'.

תוצאות

שאלה 1 - באיזו מידה משתפים המרצים את הסטודנטים בתהליך ההערכה?

טבלה 1 מציגה את השכיחויות היחסיות של תגובות הנחקרים בכל אחד מהפריטים בשאלון שיתוף בתהליך ההערכה.

בזמן המחקר ביקף של יותר מ-20 שעות עבודה בשבוע בבית הספר (61%).

כלי המחקר

כלי המחקר היה שני שאלוני עמדות:

א. שאלון שיתוף הסטודנטים בתהליך ההערכה. השאלון התייחס לאופן ולמידה שבה המרצה משתף את הסטודנטים שלו בהיבטים שונים הקשורים להערכה, כגון: הצגת דרכי ההערכה בקורס (כחלק מהסילבוס), הבהרת הרציונל העומד בבסיס דרכי ההערכה, העלאת סוגיות לנוגעות למגבלות ולהשלכות של תוצאות הערכה, שיתוף הסטודנטים בקביעת הקריטריונים להערכה ומתן הזדמנויות להערכה עצמית ולהערכת עמיתים.
 ב. שאלון שביעות רצון מהערכות המרצים. השאלון התייחס למידה שבה הסטודנטים תופסים את ההערכות שניתנו להם על ידי המרצים כהוגנות, מדויקות, משקפות את הידע שרכשו ומהוות דוגמה טובה להערכה. השאלון התייחס גם למידה שבה המרצים נעזרים במגוון כלי הערכה לצורך קביעת ציון הסטודנט ולמידה שבה הסטודנטים מבינים את ההערכות (המילוליות והמספריות) שניתנו להם.

טבלה 1: התפלגות שכיחויות (באחוזים) של תגובות הנחקרים על פריטי שאלון שיתוף הסטודנטים בתהליך ההערכה (N=327)

פריטי השאלון	1 כלל לא מסכים	2 מסכים במידה מועטה	3 מסכים במידה בינונית	4 מסכים במידה רבה	5 מסכים במידה רבה מאוד
1. אופן ההערכה בקורסים שלמדתי היה מפורט בסילבוסים	7	14	20	26	33
2. המרצים הסבירו את הרציונל העומד בבסיס דרכי ההערכה שלהם	14	27	24	22	13
3. המרצים הסבירו לנו את המגבלות וההשלכות של תוצאות ההערכה	33	25	27	11	4
4. הייתי שותף לקביעת הקריטריונים להערכה בקורסים שלמדתי	46	23	15	10	6
5. הערכתי את עמיתי במסגרת הקורסים (הערכת עמיתים)	29	26	26	12	7
6. הערכתי את הישגיי בקורסים (הערכה עצמית)	35	27	20	12	6

מטבלה 1 עולה שכ-60% מהנחקרים מסכימים במידה רבה כי אופן ההערכה בקורס מפורט בסילבוס, אולם אחוז דומה מעיד כי המרצים אינם מסבירים לסטודנטים את המגבלות ואת ההשלכות של תוצאות ההערכה. כ-40% מהנחקרים סבורים כי המרצים אינם נוטים לשתף את הסטודנטים ברציונל העומד בבסיס דרכי ההערכה שלהם, וכ-70% מדווחים כי היו שותפים במידה מועטה, אם בכלל, בקביעת הקריטריונים להערכתם. ביחס לביצוע ההערכה בפועל, 55% מהנחקרים מעידים על התנסות מועטה (אם בכלל) בהערכת עמיתים, וכ-60% מעידים על התנסות מועטה (אם בכלל) בהערכה עצמית.

טבלה 2 מציגה את השכיחויות היחסיות של תגובות הנחקרים על כל אחד מהפריטים בשאלון שביעות רצון מהערכות המרצה.

שאלה 2 - מהי מידת שביעות הרצון של הסטודנטים מההערכות הניתנות על ידי המרצים?

טבלה 2: התפלגות שכיחויות (באחוזים) של תגובות הנחקרים על פריטי שאלון שביעות רצון מהערכות המרצים (N=327)

5 מסכים במידה רבה מאוד	4 מסכים במידה רבה	3 מסכים במידה בינונית	2 מסכים במידה מועטה	1 כלל לא מסכים	פריטי השאלון
29	34	23	10	4	1. ההערכות שקיבלתי מהמרצים היו הוגנות
11	25	35	18	11	2. ההערכות שקיבלתי מהמרצים היו מדויקות
12	31	29	22	6	3. ההערכות שקיבלתי מהמרצים ניתנו בצורה מובנת
9	30	34	18	9	4. ההערכות שקיבלתי מהמרצים שיקפו את הידע שלי
8	15	30	26	21	5. המרצים העריכו אותנו באמצעות מגוון רחב של שיטות הערכה
8	17	32	26	17	6. ההערכות שקיבלתי מהמרצים הם דוגמא טובה עבורי כיצד להעריך

מטבלה 2 עולה שכשני שלישים (63%) מהנחקרים תופסים את ההערכות שניתנות על ידי המרצים שלהם כהוגנות (במידה רבה), אולם רק כשתי חמישיות מהנחקרים תופסים הערכות אלו כמדויקות במיוחד (36%), מובנות (43%) או משקפות נאמנה את הידע שלהם (39%). כמו כן, כמחצית מהנחקרים (45%) מעידים כי המרצים כמעט ואינם נוטים להעריכם באמצעות מגוון של שיטות הערכה. אחוז דומה מהנחקרים מעיד כי הערכות המרצים כמעט ואינן נתפסות בעיניהם כמודל ראוי להערכת לומדים.

האם קיים קשר בין מידת השיתוף של המוערך בתהליך הערכתו לבין מידת שביעות רצונו ממנה? במילים אחרות, האם שיתוף הסטודנטים בתהליך ההערכה תורם לתפיסתם אותה כהוגנת ומדויקת יותר וכזאת המשקפת טוב יותר את יכולתם?

במחקר זה נמצא קשר בין מידת שיתוף הסטודנטים בתהליך ההערכה לבין מידת שביעות הרצון ממנה. סטודנטים ששתפו בתהליך ההערכה תפסו את ההערכות כהוגנות, מדויקות, משקפות את הידע שלהם ומובנות.

חשיבותו של ממצא זה מתעצמת לנוכח הרמה הבינונית בלבד של שביעות הרצון שחשים הסטודנטים הנחקרים מהערכות המרצים. הם סבורים כי ההערכות שניתנו להם אינן מדויקות ואינן מובנות או משקפות נאמנה את הידע והיכולת שלהם. ממצא זה מדאיג ודורש חשיבה ודיון. מידת שיתוף הסטודנטים בתהליך ההערכה נמצאה אף היא נמוכה יחסית. הקשר החיובי שנמצא בין מידת השיתוף בהערכה לשביעות הרצון ממנה עשוי להתוות את הדרך לשינוי המצב. אפשרות זו מתייחסת לשיתוף הסטודנטים בשלבים השונים של תהליך ההערכה שלהם. השיתוף יכול להיות בהבנת הרציונל והשיקולים בבחירת סוג ההערכה, בקביעת הקריטריונים להערכה ובביצוע הערכה בפועל, כדרך להעלאת שביעות הרצון של הסטודנטים מההערכה. נראה כי ככל שישכילו המרצים לשתף את הסטודנטים שלהם בשלבים השונים בתהליך ההערכה, כך תיתפס ההערכה כהוגנת יותר בעיני הסטודנטים.

שאלה 3 - האם קיים קשר בין מידת שיתוף הסטודנטים בתהליך ההערכה לבין מידת שביעות רצונם מההערכה?

שאלת מחקר זו נבחנה באמצעות חישוב מקדם מתאם פירסון, בין ממוצע הפריטים בשאלון שיתוף הסטודנטים בתהליך ההערכה לבין ממוצע הפריטים בשאלון שביעות הרצון מהערכות המרצים. חישוב זה העלה מתאם חיובי בינוני-גבוה ($r=0.56$) ומובהק סטטיסטית ($p<0.001$) בין מידת השיתוף בתהליך ההערכה לבין שביעות הרצון מההערכה. כלומר מעורבות הסטודנטים בתהליך הערכתם (קביעת הקריטריונים להערכה, קבלת הסבר בדבר מהות ורציונל ההערכה וביצוע הערכה בפועל) קשורה במידה ניכרת לתפיסתם את ההערכה כהוגנת, תקפה ומהימנה יותר. חוסר שביעות רצון ביחס להוגנות ואיכות ההערכה קשור במידה ניכרת לחוסר השיתוף בתהליך.

סיכום והמלצות

גישת ההערכה לשם למידה דוגלת בשיתוף הלומד בתהליך הערכתו כדרך לפיתוח אחריות עצמית, יכולת הערכה עצמית וחשיבה רפלקטיבית. בספרות קיימות עדויות גם על תרומה משמעותית בהיבטים כמו מוטיבציה ללמידה וטיפוח מסוגלות עצמית ובהיבטים אפקטיביים, כגון הפחתת מידת החרדה במצבי הערכה וצמצום הרגשות השליליים של המוערך כלפי ההערכה. המחקר הנוכחי מאיר נדבך נוסף הנוגע למידת שביעות הרצון של המוערך מההערכה. השאלה שעמדה במוקד המחקר הייתה:

ככל שתיאור הקריטריונים והביצוע המצופה יהיה מפורט יותר, כך יוכלו הסטודנטים לשפר את למידתם לשם השגת היעד; (3) הסטודנטים יבצעו הערכה עצמית ו/או הערכת עמיתים (לפי הקריטריונים שנקבעו), בנוסף להערכת המרצה. ניתן לצפות כי ההערות שיתקבלו יהיו דומות, שכן הן מבוססות על אותם הקריטריונים. אם בכל זאת המרצה מזהה פער משמעותי בין הערכתו להערכת הסטודנט, חשוב לדון עמו וללבן את הסיבות האפשריות לפער. רק לאחר תהליך זה אפשר להגיע להסכמה ביחס לציון הסופי; (4) תהליך הערכה מעין זה ילווה ברפלקציה עצמית או קבוצתית. מטרת הרפלקציה היא להעלות למודעות את תהליכי הלמידה, את החוויות ואת התחושות שחוו הסטודנטים "בדרך לכיבוש הפסגה".

- 1 מור, מ' (2007). מידה כנגד מידה: מסות על מבחנים, על הערכה, ועל מחקר. חיפה: מכלול אקדמי.
- 2 Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- 3 Berry, J., & Sahlberg, P. (1996). Inventing pupils' ideas of learning. *Learning and Instruction*, 6(1), 19-36.
- 4 Zimmerman, B.J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subcomponents? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307-313.
- 5 בירנבוים, מ' (1997). חלופות בהערכת הישגים. תל אביב: רמות.
- 6 Harlen, W. (2006). The role of assessment in developing motivation for learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment for learning* (pp. 61-80). London: Sage.
- 7 הלפרין-אשורי, ר', אורשר, ל', זמיר, ר' וגניס, א' (1999). דיון בסוגיה של שיתוף התלמידים בפיתוח מחוונים. מתוך: בירנבוים, מ' (עורכת), *הערכה מושכלת מתיאוריה למעשה* (עמ' 369-377). תל אביב: רמות.

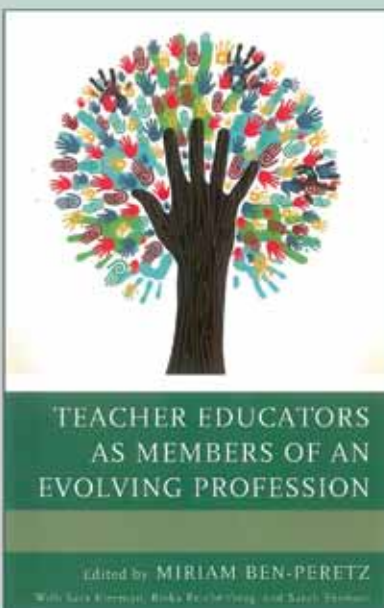
כאמור, כדי שהלומדים יוכלו להשתתף בתהליך ההערכה (למשל בפיתוח קריטריונים ואמות מידה להערכת מטלה ספציפית), עליהם להכיר ולהבין מושגים יסודיים הכרוכים בלמידה (כגון: מהי למידה משמעותית? מה דרוש לה? כיצד משיגים אותה?) ובהערכה הספציפית (מטרותיה, חשיבותה, תרומתה לקידום הלמידה). כמו כן, חשוב כי המעריך והמוערך יבינו שניהם את תפקידם ואת תפקיד הצד השני בתהליך ההערכה.

לשם פיתוח יכולתו של הלומד להערכה עצמית, נדרשות הן הערכה עצמית והן הערכה חיצונית על ידי המרצה והעמיתים. ההערכה החיצונית מסייעת בהבניה של תקנים וקריטריונים המסייעים ללומד לבדוק את טיב הערכתו⁷. שיתוף הסטודנטים בתהליך הערכתם אין פירושו העברת סמכויות המרצה לסטודנטים, אלא פירושו עשייה משותפת שמבוססת על האמון של המורה ביכולתם של התלמידים לתרום ללמידה שלהם וללמידת עמיתיהם. כך למשל, כחלק מהתהליך, הסטודנטים יציעו קריטריונים להערכה ויידרשו להצדיקם בטיעונים רציונליים. רק אם יצליחו לשכנע את המרצה והעמיתים בטענותיהם, יתקבלו הקריטריונים שהציעו. בכל מקרה סמכות ההכרעה תהיה בידי המרצה.

המלצת המחקר המרכזית היא להעלות את מידת השיתוף והאקטיביות של הסטודנטים בתהליך ההערכה. להלן השלבים החיוניים ליישום המלצה זו: (1) המרצים צריכים להסביר לסטודנטים את הרציונל להערכה בקורס ואת שיטות ההערכה. ההסבר צריך להיות הן עבור מטרות הלמידה והן עבור מטרות הקורס מבחינת הידע והביצוע המצופים מהסטודנטים. יש לפרט בסילבוס את מטלות הקורס ואת משקלה של כל מטלה בהערכה (הסופית; 2) לפני כל מטלה המרצה צריך להציג לסטודנטים את הקריטריונים לפיהם יוערך הביצוע שלהם במטלה. ניתן לשתף את הסטודנטים בדיון ובפיתוח הקריטריונים עצמם.

ספר חדש

מכון מופ"ת
בית ספר לחוקר ולפיתוח תכניות
בהכשרת מנבדי חינוך והוראה במכללות



Teacher Educators as Members of an Evolving Profession

Edited by: Miriam Ben-Peretz

With Sara Kleeman, Rivka Reichenberg and Sarah Shimoni

אסופת מאמרים חדשה באנגלית, המתבוננת בזהותם של מורי מורים כקהילה מקצועית מתפתחת, יצאה לאור בהוצאה משותפת של מכון מופ"ת והוצאת הספרים Rowman & Littlefield Education בארצות הברית.

האסופה כוללת מאמרים של חוקרים בארץ ובעולם בתחום הכשרת מורים, ביניהם חוקרים מרכזיים: מייקל קונלי, שרון פיימן-נמסר, שריל קריג, לינדה דרלינג-המונד, קלאס ואן ויין וג'ון לוקראן. את ההקדמה לספר כתבה פמלה גרוסמן.

הספר נמצא בספריות של המכללות האקדמיות להכשרת מורים ושל בתי הספר לחינוך באוניברסיטאות.