

"המרצה נתנה לנו עין שלישית": מטלת ביצוע ככלי להערכה לשם למידה

עפרה ענבר,^א אוניברסיטת תל-אביב

המאמר מתאר תהליך של הערכה לשם למידה (ה"ל") באמצעות מטלת ביצוע, שהתקיים בקורס לתואר שני. מתיאור התהליך עולים כמה מבין מאפייניה של ה"ל", ובייחוד אלו של הערכה המשולבת בלמידה ושל המעורבות הפעילה של הסטודנטים בכל שלבי ההערכה. משובי הסטודנטים על ההתנסות בה"ל מצביעים על מרכזיותו של המשוב המעצב בתהליך, על החשיבות של שקיפות המידע בנוגע למטלה ולדרכי הערכתה, על האתגר שמזמנת המטלה ועל תרומת העבודה בצוות ללמידה. עוד מלמדים המשובים על חוות הדעת החיובית של המשתתפים מהשימוש בה"ל בקורסים אקדמיים.



עפרה ענבר

יש לתכנן את ההערכה כך שתכלול מאפיינים של הערכה לקידום הלמידה.

מאמר זה מתאר תהליך של הערכה לשם למידה בקורס שהתקיים במסגרת לימודי תואר שני באוניברסיטה. נושא הקורס היה שימוש בכלים דיגיטליים לתכנון לימודים והערכה. הוא יועד למומחים בתחום השפות והשתתפו בו כ-40 סטודנטים לתואר שני, מרביתם בעלי רקע בתחום האוריינות הטכנולוגית. בקורס נעשה שימוש במטלת ביצוע, כלי המאפשר להעריך ידע ויכולות תוך כדי הלמידה, והמחייב מעורבות פעילה של הלומד הן בקבלת החלטות בנוגע למאפייני המטלה והן בביצועה.

המאמר מציג היבטים מעצבים של הערכה שמקדמים למידה, כפי שבאו לידי ביטוי בקורס האמור, ובייחוד את האופי של תהליך ביצוע המטלה ושל המשוב המעצב שליווה אותו, את השקיפות בהערכה ואת שילוב הסטודנטים כשותפים פעילים בכל שלבי ביצוע המטלה.

הדיון במאפייניה ובדרכי יישומה של הערכה לשם למידה (ה"ל") - או הערכה מעצבת - עומד בשני העשורים האחרונים במרכז השיח על הערכה בהקשרים לימודיים¹. במערכת ההשכלה הגבוהה גוברים הקולות הקוראים לשילוב משמעותי יותר של דרכי הערכה מעצבת בהוראה, בנוסף למבחנים, וזאת באמצעות שימוש בכלי הערכה מגוונים אישיים וקבוצתיים^{2,3}. לכאורה אין כל חדש בשימוש במגוון של כלי הערכה בהשכלה הגבוהה, מכיוון שאלו מקובלים בקורסים רבים זה שנים רבות. כלי הערכה שכאלה (בנוסף למבחנים) הם למשל הצגת מאמר בקורס (רפרט) וחיבור סקירת ספרות או נייר עמדה. מאמר זה טוען שעצם השימוש בכלי הערכה שאיננו מבחן אינו מעיד על כך שבקורס אכן מתקיים תהליך של ה"ל", ואם ה"ל" היא אכן מטרת ההערכה,

a ד"ר עפרה ענבר, בית הספר לחינוך, ראש היחידה להכשרה להוראה, ofrain@post.tau.ac.il

את הנושאים הנלמדים העומדים על הפרק. המשוב הניתן למורי הקורס גם מאפשר להם לאתר בעיות ולשפר את איכות ההוראה. המשוב הוא היבט מרכזי בהערכה לשם למידה (הל"ל). ללא שימוש במשוב או בשימוש בלתי-יעיל, ההערכה אינה מעצבת ולמעשה מאבדת תפקיד מרכזי שלה¹⁰.

תהליך העבודה בקורס ומשוב הסטודנטים

הקורס עסק בתכנון לימודים והערכה בעידן דיגיטלי ומטרותיו התמקדו בהכרת הספרות המחקרית בתחום וביישום התובנות התיאורטיות לתוצרים משמעותיים. על כן הוחלט שכלי ההערכה שעשוי לשרת בדרך הטובה ביותר את מטרות הקורס הוא מטלת ביצוע, הדורשת מהסטודנטים לתכנן ולבנות יחידת לימוד העושה שימוש בכלים דיגיטליים והעלאתה לאתר אינטרנט. המטלה כללה שני רכיבים: רכיב תיאורטי המתאר את העקרונות שעמדו בבסיס תכנון היחידה כולל רפלקציה אישית על התהליך, ורכיב התוצר שהוא היחידה עצמה, כלומר חומרי הלימוד וההערכה הדיגיטליים שנכללו ביחידה והצגתם באתר אינטרנט שיועד לשם כך. ניתנה אפשרות לבצע את העבודה באופן אישי, בזוגות או בקבוצות, כראות עיני המשתתפים, ואכן נוצרו קבוצות עבודה בהרכבים שונים. העבודה המשותפת הייתה חשובה במיוחד בגלל פערים בין חברי הקבוצה בכל הקשור לאוריינות טכנולוגית. בנוסף להחלטה אם לחבור לסטודנטים אחרים לביצוע המטלה, ניתנו לסטודנטים אפשרויות בחירה גם באשר לנושא יחידת הלימוד, לכלים ולחומרים שבהם ישתמשו, למידת הליניאריות של היחידה (כלומר האם הלימוד ביחידה יהיה על פי סדר קבוע מראש או על פי העדפה אישית של הלומד), לדרכי ההערכה של הלומדים ביחידה ולעיצוב היחידה מבחינה ויזואלית (כיצד ייראו התכנים על צג המחשב).

כחלק מתכנית הקורס התקיימו בשלבים שונים דיונים במליאה ובקבוצות העבודה על תכנון המטלה. הדיונים כללו גם התייעצות עם המרצה ודיווח על ההתקדמות בעבודה. כלומר תהליך תכנון התוצר והבנייתו היו חלק מהלמידה בקורס. בסיום תהליך הלמידה מילאו הסטודנטים שאלונים משוב באשר לתהליך כולו. תשובות הסטודנטים בשאלונים זיהו חמישה מאפייני הל"ל שבאו לידי ביטוי בקורס, והם:

1. למידה פעילה

הלמידה הפעילה של הסטודנטים בקורס הודגשה בכל שלבי העבודה, כבר בשלב התכנון שבו נדרשה קבלת החלטות הנוגעות לדרכי הפעולה המתאימות. להלן תיאור של חברי אחת הקבוצות בהתייחסותם לשלבי העבודה הראשונים:

שאלנו את עצמנו הרבה שאלות ועסקנו בלענות על הרבה כמו: איך נוכל לענות על המטרות הפדגוגיות של היחידה? איך נוכל לעניין ככל היותר את התלמידים? ...עד כמה צריכה להיות הדרגתיות בשימוש במחשב לצורך למידת היחידה?

2. שקיפות והוגנות

הקורס נוהל באמצעות אתר שעשה שימוש בפלטפורמת Moodle, ובנוסף לו נפתח אתר שבו העלו המשתתפים את עבודותיהם במהלך יצירת היחידה. הגישה לאתר התאפשרה לכל קהילת הקורס, כלומר לסטודנטים ולמרצה, והעבודות בשלביהן השונים היו נגישות לכולם. כך התאפשר תהליך של

הערכה באמצעות מטלת ביצוע

מטלת ביצוע הוא כלי הערכה פתוח שבו הלומדים נדרשים לפתור בעיה או לבצע משימה בתחום הנלמד. במהלך ביצוע המטלה הלומד נדרש ליישם הלכה למעשה תכנים ומיומנויות שנלמדים בקורס, כלומר יש הלימה בין ההוראה, הלמידה וההערכה שמתבצעת תוך כדי הלמידה. ממצאי ההערכה עצמם מהווים גם הם חלק מתהליך הלמידה.

המטלה מדמה במידה רבה מצבים אמיתיים והיא כוללת כמה שלבי פעולה, כמו איתור ואיסוף מידע, קבלת החלטות על פי המידע שנאסף והוצאתן לפועל. מטלת הביצוע היא כלי שתכונותיו מאפשרות תיעוד והערכה של ממדי ידע שונים: הסבר, פענוח ויישום⁴. המטלה גם מאפשרת להתרשם מיכולתם של המבצעים לבחון את הנושאים מזוויות ראייה שונות, להגיע לידי מסקנות ולהפיק ידע אישי. השלמת מטלת ביצוע דורשת הבנה של המשימה ויכולת להחליט על דרכי הביצוע וגיבוש הנושא המוסכם⁵. המבצעים יכולים להחליט עם מי לעבוד, מה יהיה הנושא המדויק, במה יתמקדו, איך ייראה התוצר ועוד. נוסף על כך, מטלת הביצוע מקדמת הבנה של התכנים המקצועיים ומקדמת כישורי הכוונה עצמית של הלומדים⁶.

המטלה מתבצעת במקרים רבים בצוות, ועל כן יש מקום לתכנון עבודת הצוות ולקבלת החלטות באשר לחלוקת העבודה, על פי היכרות עם המשתתפים ותרומתם הפוטנציאלית לביצוע המשימה. מבחינת הרכב הקבוצה, נמצא שככל שהרכב הקבוצה מגוון יותר, כך גדל הסיכוי שאיכות האינטראקציה הקוגניטיבית והחברתית בין משתתפיה תשתפר, והישיגיה המשותפים של הקבוצה ישקפו מורכבות קוגניטיבית גבוהה יותר⁷.

מטלת ביצוע מחייבת את הלומדים להיות פעילים ויוזמים ולקבל החלטות שיאפשרו להם לבצע את המטלה בצורה הטובה ביותר. ההנחה היא שלתלמידים ולמורה יש אינטרס משותף לבצע את מטלת ההערכה לשם קידום הלמידה האישית והקבוצתית. כפועל יוצא מכך נדרשת שקיפות מלאה באשר לפרטי המטלה, ועל המורה להציג לתלמידים הנחיות ברורות לביצועה, כמו כיצד ינתן ויתקבל משוב על ההתקדמות בתהליך הביצוע ומה יהיו הקריטריונים להערכה. חלק מההחלטות, בייחוד אלו הקשורות לקביעת הקריטריונים להערכת הביצוע, יכולות להתקבל בשיתוף עם הלומדים לאחר דיון בנושא.

מטלת הביצוע היא כלי פתוח, ועל כן דרכי הפתרון והביצוע וכן התוצרים שמתקבלים אינם אחידים או מוכתבים מראש. מכיוון שמטלות ביצוע מאפשרות חשיבה פורייה ויצירתית, הן מאתגרות את הלומדים בהתמודדות עם המשימות וכפועל יוצא מפתחות בקרבם תחושות של מסוגלות עצמית, כלומר ביטחון ביכולת האישית לבצע את שנדרש בצורה טובה. אולם כדי שניתן יהיה להפיק מההתנסות במטלת ביצוע את המרב בשלבי התהליך והתוצר, יש ללוותה במשוב מעצב.

משוב מעצב מתייחס למידע שנמסר ללומד, בכתב או בעל-פה, והוא מיועד לשינוי חשיבה או התנהגות לשם שיפור הלמידה⁸. המשוב מתייחס לפער בין התפקוד בפועל לתפקוד הרצוי⁹ וניתן לשילוב בהוראה בדרכים רבות באופן פורמלי ובלתי-פורמלי. מטרת המשוב היא לקדם את איכות הביצוע על ידי איתור ליקויים בזמן אמת ומתן הצעות לשיפור. המשוב מיועד לאפשר הפגמה טובה יותר של תכנים ומיומנויות, לעודד חשיבה על דרכי פתרון ופעולה, להבהיר סוגיות הדורשות בירור נוסף ולהדגים

לאתגר את עצמי בהתנסות חדשה, במטרה להתנסות בכלים שאני לא משתמשת בהם ביומיום למרות שאני מודעות לקיומם ולחשיבותם ובמטרה לעורר תחושת מסוגלות מבחינת התנסות בבניית יחידה מתוקשבת שלמה באופן עצמאי.

4. מתן משוב

למשוב הוקצה תפקיד מרכזי בקורס. הסטודנטים קיבלו הערות על עבודתם מהמרצה בקורס ומעמיתיהם (באמצעות הערות בפורום ובדיונים שנערכו במהלך הקורס), וכן משוב עצמי רפלקטיבי שעסק בהתמודדות עם המשימה, כולל התמודדות עם המהמורות שבהן נתקלו והאינטראקציה בצוותי העבודה. המשוב מהסטודנטים סייע בביצוע המטלה, למשל בהתאמת התכנים לצרכים ובבחירת תוכנות הלימודים האינטרנטיות שבהן ניתן לעשות שימוש. במהלך הסמסטר נערכו שתי פגישות מליאה, ובהן כל קבוצה הציגה התלבטויות והשגות בנוגע ליחידה שלה וקיבלה משוב בונה ומפרה מכל הנוכחים.

המשוב היה אפוא ציר מרכזי בתכנון תהליך הלמידה וההערכה, ומשובי הסטודנטים מעידים על כך שנתפס כחשוב ביותר עבורם. בייחוד ניכר הדבר בהקשר של היחיד כחלק מקבוצה לומדת ובתרומה שיש לקבוצה בגיבוש הידע והמיומנויות. זאת כתוצאה מהשילוב בין סוגי המשוב השונים:

מכיוון שתהליך ההערכה היה תהליכי למדתי המון. למדתי מרעיונות שסטודנטים אחרים הציגו בכיתה ובאתר, מהביקורת ומהרעיונות שהם נתנו לי ולאחרים בזמן הדיונים בקבוצות וכתיבה. למדתי המון מהמשוב של המרצה בכיתה ובמפגשים האישיים. בנוסף, למדתי מהביקורת והרפלקציה שלי על עצמי. כמו כן, עצם העבודה שהמרצה דרשה שחלקים שונים של המטלה יהיו מוכנים בזמנים שונים, תרם גם הוא לתהליך ההערכה.

מתן המשוב מהמרצה בשלבים שונים של ההתמודדות עם המטלה בשיחה אישית או קבוצתית קידם את ביצוע המטלה: הערכת המטלה בשני שלבים, הערכת היחידה והחומר התיאורטי ושיחת המשוב היו משמעותיים יותר מאשר קבלת ציון ללא משוב. זה אפשר לי להבין מה היה טוב ביחידה שבניתי ומה חסר או מה אני יכולה להוסיף.

המשוב יצר עבור הסטודנטים הזדמנות לראות את עבודתם מנקודת מבט שונה: המרצה נתנה לנו עין שלישית, עין שבאמצעותה רואים את התחום הזה מזווית אחרת.

5. עבודת צוות

העבודה בצוות הטרונגי הוכחה כאסטרטגיה יעילה וחשובה ותרמה ללמידה. בעקבות השיתוף נוצרו תובנות הקשורות למהות הלמידה של תוכני הקורס וליישום אפשרי בעתיד: עקב היותנו שלושה בקבוצה, ניתנה לי הזדמנות לחוות למידה קונסטרוקטיביסטית¹⁰. בעבר למדתי קורס שעסק בלמידה קונסטרוקטיביסטית אבל לא חוויתי אותה כמו שצריך. במהלך הפגישות שלנו לצורך בניית היחידה חשבנו ביחד (חשיבה משותפת), אם מישהי הציעה הצעה מסוימת ההצעה שלה השתנתה במהלך הדיון עד שהגיעה לצורתה האחרונה המקובלת על כולם, וכך זה היה. עכשיו אני יודעת בדיוק מה קורה בדיונים קבוצתיים לצורך למידת נושא מסוים ואני יכולה לנהל את הלמידה של התלמידים שלי לכיוון הלמידה הקונסטרוקטיביסטית.

ביקורת בונה לקידום התהליך באמצעות משוב שוטף של המרצה וגם של העמיתים לקורס. המחווה להערכת היחידה נבנה בשיתוף עם הסטודנטים והועלה לאתר הקורס. קביעת הקריטריונים להערכת העבודה במשותף והיותם ידועים מראש צוינו כמשמעותיים בתהליך העבודה:

תהליך ההערכה היה מאוד ייחודי בעיניי. בקורס הזה אפשרת לנו הסטודנטים לקבוע יחד אתן קריטריונים להערכה ועובדה זו מיקדה אותנו מאוד מאחר וידענו בדיוק מה נדרש מאתנו. תהליך ההערכה כלל גם הערכה עצמית (רפלקציה) שבכתיבתה התאפשר לי להעריך את עצמי ואת התהליך שעברתי והיה זה מאוד מעניין ומאתגר.

בנוסף לשקיפות ולחשיפת המידע שנתפסו בקרב הסטודנטים כהוגנים, עצם השימוש במטלת ביצוע ככלי הערכה תואר כהוגן. זאת מכיוון שללומדים הייתה אפשרות להעמיק בחומרים וליצור תוצר נאות:

בחירה במטלת ביצוע, מבחינתי, יותר הוגנת ומשקפת ידע כי היא מאפשרת חשיבה, זמן לעבודה והשקעה יותר יצירתית.

3. קידום הלמידה ופיתוח מסוגלות עצמית

המטלה תרמה להמחשה ולהטמעה של הנושאים שנלמדו בקורס להלן. שלושה ציטוטים:

בתחושה שלי המטלה עצמה עזרה לי בהטמעת תכני הקורס מאחר ובביצוע המטלה התבקשנו ליישם את התכנים הלכה למעשה. מטלת הביצוע בקורס הזה הייתה אותנטית ופרקטית מכיוון שמטרתה הייתה להעריך את יכולת הסטודנטים ליישם את אשר למדו בשטח.

מטלת הביצוע משקפת את ההבנה של החומר ואת היישום שלו. במטלה כזו יש שילוב של למידה על תיאוריות ולמידה מעשית. כמורה לשפות המטלה הזו עזרה לי לעבור מהתיאוריות לפרקטיקה בהוראה.

המשתתפים דיווחו על תחושה של למידה בעת ביצוע המטלה: במהלך התהליך של חיפוש ושאלת שאלות התפלאתי לגלות כמה אני לא יודעת וכמה אני לומדת. בסופו של דבר, לאחר ניסיון וטעייה לא מבוטלים, שינויים חוזרים ונשנים, והמון סובלנות, למדנו כיצד להשתמש ב-Moodle, ב-Wiki, ב-You Tube ובתוכנת Windows Live video maker.

תהליך העבודה קידם את ההצלחה בעבודת הקבוצות ותרם לתחושת גאווה וסיפוק על עמידה באתגר:

תהליך בניית היחידה היה מאוד מעניין ומאתגר. עצם העבודה שהמטלה היא תהליכית, הוא יתרון. יכולת ההשקעה, החשיבה והיצירתיות מאפשרות עבודה יעילה ואפקטיבית, מה שמשקף גם בהערכה של היחידה. ודווקא שזה תוצר אישי ופרי עמל הסטודנטים זה נותן גם תחושה של גאווה ואחריות.

היינו מאד מבלבלות ולא ידענו אם להישאר יחד או להתפצל לקבוצות אחרות מנוסות יותר. אולם לא ויתרנו והחלטנו להפוך את החששות שלנו לאנגריות חיוביות והתייחסנו לפרויקט כאל אתגר. היינו בהחלט נחושות להוכיח לעצמנו שאנו מסוגלות לבצע את המטלה ומאומה לא יעמוד בדרכנו. עם תכנון מתאים ושיתוף פעולה הצלחנו ליצור יחידה מעניינת ואינטראקטיבית¹⁰.

תחושת האתגר והמסוגלות העצמית עלתה גם בקרב הסטודנטים שבחרו לעבוד לבד: בחרתי לעבוד באופן עצמאי בגלל מספר סיבות אישיות. במטרה

ההטרונגויות בין הקבוצות ובתוך הקבוצות תרמה להפריה ההדדית וללמידה, בדומה לממצאי מחקר קודם⁷. כאמור, הסטודנטים התייחסו למטלה כמאתגרת ודיווחו על סיפוק בתום התהליך ועל תחושת מסוגלות עצמית גבוהה על שהצלחו לעמוד בדרישות על פי הקריטריונים שנקבעו יחדיו. אחת המשתתפות סיכמה את הרפלקציה שלה בהתייחסות למטלה כ"חוויה מרוממת". נראה שבמהלך ביצוע המטלה חלה העצמה של הלומדים, הן כמומחים נותני משוב והן כצרכנים נבונים של משוב, היודעים לעשות שימוש מושכל בהערות שהתקבלו.

תהליך ההערכה באמצעות מטלת הביצוע בקורס הנדון היה מרתק ומאתגר גם מבחינת כמדת הקורס, אולם לווה גם בקשיים שונים. הקושי העיקרי נבע מהצורך בשינוי תפיסה בקרב הסטודנטים באשר לתפקידם בתהליך ההערכה: במקום הליכה בדרך סלולה נדרשו הלומדים לסלול את הדרך או לפחות חלק ממנה בעצמם או בשיתוף עם אחרים. הפעולות שנקטתי במהלך הקורס סייעו בהפנמת השינוי: שיתוף הסטודנטים בשיקולי דעת ובקריטריונים להערכה, מתן משוב וקבלת משוב, תרומה לידע של הקבוצה המצומצמת ושל הקורס כולו, כלומר מתכונת של הוראה משתפת והערכה משתפת. כדי ליישם זאת בקורסים אחרים, על המרצים לוותר במידה רבה על תפיסות ריכוזיות ולהאציל סמכויות, לקבל ביקורת בונה מהסטודנטים ולשנות בהתאם, ליצור אווירה של שיתוף פעולה בין קבוצת הלומדים וביטחון בכוונות הכנות של כל שותף בקורס, הלומדים והמרצה, לשפר את ביצוע המטלה שמובילה ללמידה ולהערכה תקפה.

קושי נוסף היה תכנון לוח זמנים במתווה הקורס שכלל בנוסף לתכנים הרגילים של הקורס גם שיעורים המיועדים לעבודה על המטלה ומתן משוב. ההתמודדות עם משאב הזמן מחייבת היערכות שונה של מתווה הקורס ותכנון "אוורירי" יותר מראש, כך שבמהלכו של הקורס יוקצה זמן לעבודה בקבוצות על המטלה, למתן משוב, להתייחסות המרצה וללמידה משותפת בתוך הקבוצה. כל ההתנסויות הללו הן בבחינת למידה שערכה לא נופל מזה של הלמידה הקונבנציונלית שמתבצעת בדרך כלל באמצעות הרצאות ונמדדת לאחר מכן במבחן. יש לציין שאין כאן כוונה לפגוע ברמה האקדמית של הקורס ותכנון יילמדו במלואם. השילוב של תהליכי הערכה לשם למידה עם ההוראה כפי שהודגם לעיל מאפשר מעקב טוב יותר אחר רמת הידע של הלומד ביחס לעצמו ולקבוצת השווה שלו, ומאפשר חשיבה טובה יותר על שאפשר לעשות כדי לשפר מצב זה.

בסקירה שנעשתה כבר לפני למעלה מעשור¹² הודגשו הממדים החיוביים של שיתוף הסטודנטים בתהליך ההערכה בהשכלה הגבוהה, אך גם הצורך בהדרכה שיטתית במעבר בין הערכה המתבצעת רק על ידי המרצה להערכה המשותפת. מהניסיון בקורס המתואר, ניתן להמליץ על בחירה במטלת ביצוע כאחד מאמצעי הערכה בקורסים בהשכלה הגבוהה. חשוב לציין שהיוזמה יכולה להיות של מרצה או מרצים בקורסים מסוימים ולא דווקא כלל-מערכתית. עם זאת, יש לזכור ששימוש בכלי הערכה למטרות הל"ל יתאפשר רק כאשר יש תשתית מוצקה של יחסי אמון ושיתוף פעולה בין המורה ותלמידי הקורס. רק תשתית שכזאת מאפשרת שקיפות, מעקב שוטף ומתן משוב לשיפור ביצוע המטלה הלכה למעשה.

הדיאלוג בקבוצה תרם ליצירת נקודות מבט מגוונות:

העבודה עם בנות הקבוצה תרמה רבות לזווית ראייה נרחבת יותר. הדיאלוג שהתקיים בין בנות הקבוצה אפשר לי לראות דברים ברמה הכללית (כגון: התייחסות לתפיסות חינוכיות של אנשי חינוך אחרים), ולא רק ברמה הממוקדת (כגון: התפיסות שלי ביחס לאוכלוסייה בה אני עובדת). מעבר לכך סייעה לי רבות החשיבה המשותפת והדיון בבחירת משחקים/ אתרים מתאימים מהמגוון הרחב המוצע ברשת. כל אחת העשירה את היחידה באמצעות תחומי החוזק שלה וזה בהחלט היה מלמד ומהנה גם יחד.

זיהוי קשיים בביצוע המטלה

משובי הסטודנטים כללו גם התייחסות לקשיים שבהם נתקלו במהלך ביצוע המטלה. כל הקשיים שהוזכרו נגעו לשימוש בכלים ובחומרים הדיגיטליים: קשיים בעבודה עם תוכנת Moodle באתר הקורס עקב מגבלות התוכנה; קצב ההשתנות של אתרים וחומרים באינטרנט; והקושי לאתר חומרי לימוד דיגיטליים בערבית באינטרנט (נושא שעלה בקרב קבוצות שהתמקדו בהכנת יחידה בערבית). חלק מהקשיים הטכנולוגיים הללו נפתרו באמצעות הסיוע שהתקבל מהסטודנטים בקורס ובעיקר מחברי הקבוצה.

לסיום, כשנתבקשו הסטודנטים לחוות דעתם על השימוש במטלת ביצוע כאמצעי להערכה בקורסים שונים באוניברסיטה, הביעו כל המשיבים עמדה חיובית ביותר, ואחת המשתתפות אף ציינה:

אני חושבת שבכל קורס אפשר לבנות מטלה תהליכית להערכה, אני חושבת שמטלה תהליכית היא יותר יעילה לבדיקת למידה מאשר מבחן שבודק בעצם באיזה מידה אתה יודע להיבחן.

סיכום ודיון

המשוב מהסטודנטים מעיד על תפיסות חיוביות כלפי הבחירה במטלת הביצוע כאמצעי להערכה. השימוש במטלת הביצוע נתפס כאמצעי הוגן למתן ההערכה, מכיוון שהוא התייחס לרכיבי הידע השונים שנרכשו בקורס. מטלת ביצוע נתפסת כמשקפת נאמנה את לימוד התכנים של הקורס, ולפיכך הערכתה מאפשרת למורה להתרשם באופן ישיר מהיכולות ומהידע שרכש הסטודנט ללא גורם מתווך כמו מבחן. בנוסף לכך, הסטודנטים ראו במטלה משימה שמשרתת שני צרכים: משקפת צרכים אקדמיים ובה בעת מדמה מטלות אותנטיות.

מתן משוב תכוף במהלך כל הסמסטר סייע ברכישה ובהפנמה של הידע. העבודה בקבוצות נמצאה מועילה במצב של רמות שונות של התנסות טכנולוגית ויכולת בתחום זה בין חברי הקבוצה. היא תרמה ללמידה משותפת בין חברי הקבוצה וגם ללמידה במסגרת של כלל משתתפי הקורס, במידה רבה בדומה לממצאים קודמים¹² על האינטראקציות המפרות בקהילות למידה מקצועיות בית-ספריות. כמו כן דווח על חוויה של למידה עצמית פעילה, לקיחת אחריות על דרכי הלמידה והבנת הלמידה באמצעות אינטראקציות עם גורמים נוספים. גולת הכותרת הייתה המשוב המעצב מחברי הקבוצה, מהקבוצות האחרות ומהמרצה שליוותה את הכנת העבודה משלבים התחלתיים ועד שקרמה עור וגידים. מדיניות השקיפות שנקטה אפשרה התנסויות למידה משותפות שסייעו בבניית ידע חדש.

מרכז המידע הבין-מכללתי במכון מופ"ת

אנחנו כאן לשירותכם!

מרכז המידע הבין-מכללתי במכון מופ"ת מספק שירותי מידע בתחומי הכשרת מורים, הוראה וחינוך.

מאגרים ייחודיים:

מאגר חומרי למידה

גישה לאוסף ייחודי של דוחות מחקר, של עבודות דוקטורט בתחום הכשרת מורים והוראה ושל כתבי עת אקדמיים בתחום החינוך.

מאגר כלי מחקר

מאגר ייחודי הכולל שאלונים, תצפיות וכלי מחקר נוספים בתחום החינוך והכשרת המורים.

מאגר שאליות

מאגר ובו ריכוז השאליות האחרונות אשר צוות מרכז המידע ביצע.

מאגרי מידע חיצוניים:

גישה למאגרי מידע ייחודיים בחינוך, בעברית ובאנגלית.

מאגר כנסים ואירועים:

מידע ופרטים על כנסים וימי עיון בנושא חינוך בארץ ובעולם.

שירותי מרכז המידע:

- ◀ שימוש בעמדות מחשב
- ◀ הדרכה על שימוש באתר מרכז המידע
- ◀ איתור מידע במאגרי מידע ייחודיים בחינוך (שאליות)
- ◀ עיון בפריטי מידע, בספרי עיון ובכתבי עת
- ◀ טיפול בבקשות למאמרים בטקסט מלא
- ◀ הזמנת מאמרים מ-British Library
- ◀ שליחת רשימה עדכנית של מאמרים חדשים בחינוך לדוא"ל

הוא איהנה מהשינויים המהותיים
שציע מרכז המידע של מכון מופ"ת

השירותים ניתנים בעלות סמלית.

לקבלת פרטים נוספים -

אנא פנו בטל': 03-6901450

בדוא"ל: meyda@macam.ac.il

אתר מרכז המידע המחודש:

<http://infocenter.macam.ac.il>

- 1 Birenbaum, M. (2011). Guest Editor's introduction. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 1-2.
- 2 Hanauer, D.I., Hatfull, G.F., & Jacobs-Sera, D. (2009). *Active Assessment: Assessing Scientific Inquiry*. New York: Springer.
- 3 Weurlander, M., Soderberg, M., Scheia, M., Hult, H., & Wernerson, A. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: Students' experiences of different methods of formative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(6), 747-760.
- 4 Wiggins G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd edition). Denver: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 5 בירנבוים, מ' (1997). חלופות בהערכת הישגים. תל אביב: הוצאת רמות.
- 6 Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). (pp. 1-37). Mahawah, NJ: Erlbaum.
- 7 Curşeu, P.L., & Pluut, H. (2013). Student groups as learning entities: The effect of group diversity and teamwork quality on groups' cognitive complexity. *Studies in Higher Education*, 38, 87-103.
- 8 Shute, V. (2007). *Focus on formative feedback*. ETS: Research report. <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf>
- 9 Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation* 37(1), 2-22.
- 10 Stobart, G. (2006). The validity of formative assessment. In Gardner, J. (Ed.). *Assessment and learning* (pp. 133-146). London: Sage Publications.
- 11 למידה קונסטרוקטיביסטית מתייחסת לתהליך של הבניית ידע תוך התנסות אינטראקטיבית ויחסי גומלין עם הסביבה. ראה למשל שחר, ח' (2011). *קונסטרוקטיביזם בחינוך: הוראה, הערכה ומחקר*. אבן יהודה: הוצאת רכס.
- 12 Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2001). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation* 37(1), 35-48.
- 13 Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and coassessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.

