

# הערכה מיטבית בהשכלה הגבוהה: אתגרים והצעות לשיפור

צור קרליץ<sup>a</sup> וענת בן-סימון<sup>b</sup>, מרכז ארצי לבחינות ולהערכה

**ה**ערכה אקדמית המתבצעת באופן מיטבי יכולה לשמש לקידום הלומדים, לשיפור ההוראה ולעלייה ברמת הדיוק של הציונים המסכמים. לשם כך ההערכה צריכה להיות מהימנה, תקפה והוגנת, ויש לעשות בה שימוש פדגוגי מתאים. בפועל קיים פער גדול בין היתרונות הגלומים ביישום הערכה מיטבית לבין האופן שבו ההערכה מתבצעת באקדמיה. מאמר זה מציע כמה דרכים לשיפור איכות ההערכה האקדמית ולחיזוק השימוש בה ככלי המסייע ללמידה ולהוראה: (1) הקפדה על הלימה בין מטרות הלימוד ומטרות ההערכה; (2) הטמעת פעולות הערכה בתוכנית הלימוד; (3) ריבוי וגיוון כלי הערכה; (4) הקפדה על איכותם של כלי הערכה; (5) הפקת משוב איכותי לתלמידים ולמרצים. כדי ששינוי כזה יתרחש בפועל, יש צורך להעמיק את הידע של סגל ההוראה בתכנון וביישום מיטבי של הערכה בכלל ושל הערכה לשם למידה בפרט.



צור קרליץ



ענת בן-סימון

## מהי הערכה מיטבית?

### היבטים פסיכומטריים

הדיסציפלינות העוסקות במדידה ובהערכה מציינות שלושה רכיבים החיוניים לקיומה של הערכה מיטבית: מהימנות, תוקף והוגנות<sup>1</sup>. כל אחד מהרכיבים הללו בא לידי ביטוי באופן שונה בהערכה, בהתאם למבנה שלה ולמטרותיה. עם זאת, לשלושתם יש משנה חשיבות בהערכה כמותית מבוססת ציונים (להלן מדידה), הנעשית באמצעות מבחן שהביצוע בו מסוכם בציון יחיד. מכיוון שמרבית ההערכה באקדמיה נעשית באמצעות מבחנים המפיקים ציון יחיד וציון זה משמש לקבלת החלטות משמעותיות (למשל המשך לימודים, זכאות למלגה), יש חשיבות עליונה להקפדה על המהימנות, על התוקף ועל ההוגנות של המדידה.

**מהימנות של הערכה** היא מדד לציביות של ציוני המדידה. בנוסף לידע וליכולת, תוצאות המדידה מושפעות ממגוון של גורמים מקריים שאינם קשורים ליכולת הנמדדת (מוטיבציה, ריכוז, רעש רקע ועוד). כדי להקטין את טעות המדידה יש, אם כן, לשאוף לצמצום השפעתם של גורמים אלו.

הערכת הלומדים מהווה מרכיב מרכזי בחוויית הלימוד באקדמיה. שימוש מיטבי בהערכה יכול לספק לתלמידים משוב בנוגע לביצועיהם, לסייע בקביעת ציונים מסכמים בקורס, לעזור למרצה בתכנון ובמיקוד השיעור ולשפר את איכות ההוראה. מכאן שלהערכה יש תפקיד מרכזי בקידום ההוראה והלמידה. קשה שלא לשים לב לפער הקיים בין תפיסה אוטופית זו לבין האופן שבו הערכה אקדמית מתבצעת בפועל. קיימות סיבות רבות לפער זה, למשל היעדר מודעות והקפדה על עקרונות של מהימנות, תוקף והוגנות ההערכה והיעדר שימוש בעקרונות של הערכה לשם למידה (ה"ל") בהערכת הלומדים לצד הסתפקות בהערכה לשם מתן ציונים, המהווה כיום את עיקר ההערכה. הטענה המרכזית של מאמר זה היא שכדי לנצל את היתרונות הגלומים בהערכה אקדמית, יש לעשות שימוש מיטבי בהערכה. מאמר זה סוקר את העקרונות של הערכה מיטבית ואת האתגרים הקיימים כיום בהערכה באקדמיה, ומציע דרכים לשיפור ההערכה זו.

a ד"ר צור קרליץ, חוקר בכיר במרכז ארצי לבחינות ולהערכה, [tzur@nite.org.il](mailto:tzur@nite.org.il)  
b ד"ר ענת בן-סימון, חוקרת בכירה במרכז ארצי לבחינות ולהערכה, [anat@nite.org.il](mailto:anat@nite.org.il)

המאפיין העיקרי המבדיל בין שני סוגי ההערכה הוא השימוש שנעשה בתוצאות ההערכה. הוראה לשם למידה היא תהליך דינמי שבמסגרתו נאספות ראיות בקשר להתקדמות הלומד. הפרשנות והמסקנות הנגזרות מראיות אלו מספקות ללומד ולמורה משוב המאפשר הכוונה טובה של הלומד לקראת השגת מטרות ההוראה. הספרות המקצועית מלמדת כי יישום של ה"ל" מקדם את הלמידה במגוון דרכים ומסייע בשיפור הישגי הלומדים במסגרות חינוכיות בכלל ובהשכלה הגבוהה בפרט<sup>4,3,2</sup>. עקרונות ה"ל" מעודדים: תקשורת טובה בין מורים ותלמידים בנושא ההערכה; ריבוי הזדמנויות לצמצום הפער בין ביצוע קיים וביצוע רצוי; שימוש בהערכה עצמית (רפלקציה) והערכת עמיתים; חיזוק המוטיבציה והעצמת הלומדים; ומתן משוב למרצה על איכות ההוראה<sup>5</sup>. שימוש נרחב יותר בתוצאות ההערכה לצורך שיפור הלמידה וההוראה יכול לחזק את איכות ההערכה ויעילותה וכן את השפעתה החיובית על חווית הלימוד.

### אתגרים בביצוע הערכה מיטבית במערכת ההשכלה הגבוהה

השימוש העיקרי שנעשה כיום בהערכה בהשכלה הגבוהה הוא הערכה לשם ציון, כלומר הערכה של תוצרי הלמידה, המתבטאת במתן ציון סופי בקורס.

למרות השונות הרבה בין מוסדות הלימוד, חוגי הלימוד, הקורסים והמרצים, הערכת הלומדים במרבית קורסי הלימוד לתואר ראשון מתבצעת באמצעות מבחן יחיד בסוף הקורס. בשל מרכזיותו של מבחן זה, הלמידה במהלך הקורס מכוונת לרוב להצלחה במבחן. חשיבותו של המבחן המסכם בעיני הלומדים באה לידי ביטוי בכך שכבר בתחילת הקורס הסטודנטים מבקשים לדעת את מבנה המבחן. מחקרים מלמדים כי סטודנטים נוטים להתאים את אסטרטגיות הלמידה שלהם למבנה ההערכה<sup>6</sup>. חשיבות הציון של המבחן המסכם באה לידי ביטוי גם ברביעי ערעורים על ציון הבחינה ובשיעור הגבוה יחסית של לומדים הניגשים למועד נוסף לצורך שיפור הציון, וזאת גם כשהציון של המועד הראשון גבוה יחסית.

במרבית הקורסים נהוג לפרט במסגרת הסילבוס את הדרישות מהלומדים ואת משקל המטלות בציון המסכם. עם זאת, במקרים רבים תיאור המטלות ואופן הצייון שלהן הוא כללי מאוד ואינו

מהימנות גבוהה פירושה שההבדלים בין ציוני הנבחנים משקפים בעיקר את ההבדלים בידע וביכולת שלהם ומרכיב הגורמים המקריים הוא קטן.

**תוקף של הערכה** הוא מדד המשקף את המידה שבה השימוש שנעשה בתוצאות ההערכה תואם את מטרותיה. לדוגמה, הציון במבחן אמצע הסמסטר יכול לשמש כמרכיב בציון הסופי, אך אינו מתאים לשמש כקריטריון בלעדי למתן מלגה, ולכן אינו תקף בשיקולי מתן מלגות. תוקף של הערכה נבדק על בסיס עדויות שונות בנוגע לשימוש נכון בתוצאות ההערכה, כזה התואם את מטרותיה. חשוב לציין כי מהימנות היא תנאי הכרחי אך לא מספיק לתוקף; הערכה בלתי-מהימנה בוודאי שאינה יכולה להיות תקפה, אך הערכה מהימנה אינה ערבות לכך שהיא תקפה.

**הוגנות של הערכה** הוא מדד המשקף את המידה שבה מטלות ההערכה אינן מוטות לטובת קבוצה מסוימת של לומדים או לרעתה. הערכה מוטה לרעת קבוצה מסוימת כאשר היא כוללת רכיבים שאינם רלוונטיים למטרות ההערכה ופוגעים באופן שיטתי בביצוע של הקבוצה. לדוגמה, שימוש במשלב לשוני גבוה בעברית במבחן במתמטיקה צפוי להיות מוטה לרעת נבחנים ששפת אימם אינה עברית.

### היבטים פדגוגיים

בהערכה של תוצרי למידה, כגון זו המקובלת במערכת החינוך, קיים רכיב נוסף התורם לשימוש הערכה מיטבית. רכיב זה מתייחס לשילוב עקרונות של הערכה לשם למידה (ה"ל"), בנוסף לשימוש בהערכה לשם מתן ציון. ה"ל" היא הערכה המוטמעת בתכנית הלימודים באופן המאפשר מתן משוב, הן ללומדים לשם קידום הלמידה והן למורה לשם שיפור ההוראה. הערכה לשם ציון מספקת אומדן מספרי מסכם (ציון), האמור לשקף את רמת השליטה של הלומדים בחומר הנלמד בתום יחידת לימודים (קורס). מעורבותו של הלומד בהערכה זו היא מינימלית ומצטמצמת לכדי ביצוע המבחן. שילוב העקרונות של שני סוגי ההערכה הללו מאפשר הערכה מסכמת של הלמידה, אשר בנוסף למתן ציון מסכם המשמש לצרכים אדמיניסטרטיביים, מספקת גם משוב מילולי לתלמידים בנוגע ללמידה ומשוב למרצים בנוגע לאיכות ההוראה. במאמר זה נתמקד בהבדל בין המאפיינים העיקריים של שני סוגי ההערכה: לשם למידה ולשם ציון (טבלה 1).

### טבלה 1. המאפיינים העיקריים של שני סוגי ההערכה

מאפיין	הערכה לשם למידה (ה"ל)	הערכה לשם מתן ציון
תזמון	מיושמת לפני, במהלך ובסיום הלמידה של יחידת לימוד קטנה.	מיושמת בסיום יחידת לימוד גדולה (סוף קורס).
תוכן	מקיפה חומר לימוד מצומצם שנלמד לאחרונה.	מקיפה חומר לימוד רחב שנלמד לאורך זמן.
סוג ההערכה	כוללת מגוון רחב, בדגש על מטלות פתוחות ולא פורמליות, וכן שימוש בהערכה עצמית והערכת עמיתים.	כוללת מגוון מצומצם, בדגש על מטלות שניתן לענות עליהן במהירות ולציין בקלות (שאלות רב-ברירה).
צייון ומשוב	כוללת משוב מילולי עם או ללא ציון ולרוב אינה משפיעה על הציון הסופי.	כוללת לרוב ציון ללא משוב מילולי ומהווה את המרכיב העיקרי בציון הסופי.

שימוש בכלי הערכה נוספים למבחן המסכם (למשל תרגילים או מבחן אמצע), הערכת הביצוע בהם מתבטאת לרוב בציון ללא

מדגיש את הרלוונטיות שלהן להתפתחות של הלומד ולמטרות ההוראה, ולפיכך הן נדמות כשירותיות. גם בקורסים שבהם יש

ותופעות, הבנה של תיאוריות ומודלים ורכישת מיומנויות. כדי להבטיח הלימה בין מטרות ההוראה לבין ההערכה מקובל להיעזר במפרט מבחן. מפרט הוא טבלה הכוללת פירוט של התכנים והמיומנויות שהלומד נדרש לשלוט בהם על פי מטרות ההוראה ואת משקלם היחסי המתוכנן במבחן. בניית מפרט מסייעת לחיזוק תוקף התוכן - המידה שבה המבחן מייצג את עולם התוכן שהוא נועד לבדוק.

במקרים רבים הדרך להשגת מטרות ההוראה היא ביצוע הערכה ממוקדת מטרות. לדוגמה, אם אחת ממטרות הלימוד בקורס דיני חוזים היא שתלמידים ידעו לזהות כשלים משפטיים בחוזה קיים, אזי יש לאפשר לתלמידים לבחון חוזים בצורה ביקורתית כדי שיפתחו יכולת זו. כדי שהלומדים יוכלו לשפר את יכולותיהם, דרושה הערכה של רמת השליטה, השוואתה לרמת השליטה הנדרשת וגיבוש המלצות בנוגע לפעולות שיש לבצע לצמצום הפער בין המצוי לרצוי.<sup>9</sup> ה"ל" מחייבת שהקשר בין מטרות ההוראה, חומרי הלימוד וההערכה יהיה גלוי וברור ללומדים ויעודד אותם להשתמש בהערכה כאמצעי להשגת המטרות. ישור קו בין מטרות הקורס, תכנית הלימוד והכלים המשמשים להערכה במהלך הקורס מאפשר ללומדים לראות את "התמונה הגדולה" - כיצד ההערכה תורמת להתפתחותם המקצועית. גישה זו מאפשרת שינוי תפיסתי של ההערכה בעיני הלומדים (והמרצים), ושינוי התפיסה תורם להגברת המוטיבציה וההנעה העצמית ללמידה.

### שילוב ההערכה בתהליך הלמידה

ניתן לשלב פעולות הערכה בשלבי לימוד שונים במהלך הקורס באופן התואם את קצב הלימוד ומסייע בחלוקת הסילבוס ליחידות בעלות מטרות לימודיות ברורות. שילוב פעולות הערכה בתהליך הלמידה מחזק את התוקף של ההערכה - ההשפעה החיובית של הבחינה על חווית הלמידה. נוסף על כך, ריבוי פעולות הערכה במהלך הקורס מהווה אמצעי הוגן יותר למתן ציונים, משום שתלמידים ניתנות כמה הזדמנויות להפגין ידע ולשפר את ביצועיהם.

מומלץ לשלב פעולות הערכה בלפחות שתיים או שלוש נקודות זמן במהלך הקורס. הראשונה יכולה להתבצע כחודש מתחילת הקורס. מכיוון שהתלמידים בשלב זה מודעים כבר למטרות הלימוד ולחומרי הלמידה, אפשר להשתמש בהערכה עצמית או בהערכת עמיתים כדי לקדם חשיבה ביקורתית על אחד הנושאים הנלמדים.<sup>10</sup> המשוב שניתן במסגרת הערכה זו יכול לשקף ללומדים את קצב התקדמותם בהשגת מטרות הלמידה ואת הצעדים שעליהם לנקוט כדי לצמצם את הפער בין המצוי לרצוי. כדי שרמת הביצוע בהערכה כזו תהיה בלתי-תלויה ככל האפשר בשיקולי ציון, מומלץ שלא לכלול את תוצאותיה בציון הסופי.<sup>11</sup> פעולת הערכה נוספת ניתן לבצע באמצע הסמסטר ולסכם באמצעותה את החומר שנלמד במחצית הראשונה של הקורס. הציון בהערכה זו יהיה מלווה במשוב, המסייע לתלמיד לחזק את הנקודות הדורשות שיפור לקראת המשך הלימוד במחצית השנייה של הקורס. בסוף הקורס ניתן לבצע הערכה מסכמת, ובה לתת משקל גבוה יותר לחומרי הלמידה שנכללו בחלקו השני של הקורס. גם בהערכה זו מומלץ לתת ללומדים משוב מילולי בנוסף לציון, כדי לאפשר שיפור של הלמידה גם בהמשך. הציון הסופי בקורס במקרה זה יתבסס על הציונים שהתקבלו בשתי פעולות ההערכות האחרונות במשקל מתאים.

משוב מילולי באופן שאינו מאפשר ללומדים להפיק תועלת מההערכה.<sup>7</sup> לא רק הלומדים אינם מפיקים תועלת מההערכה, אלא גם המרצים כושלים לעתים בהפקת לקחים לצורך שיפור איכות ההוראה.

מרצים מעטים משקיעים את זמנם ומרצם בפיתוח הערכה המיועדת לקידום הלמידה, וזאת מכמה סיבות: היעדר מודעות לתרומתה של ה"ל", היעדר ידע וניסיון ביישומה והיעדר משאבים וזמן להשקעה ביישום. גם הלומדים אינם מורגלים בשימוש בתוצאות הערכה באופן שעשוי לתרום לשיפור הידע והמיומנויות שלהם. זאת הן בשל השימוש המועט שנעשה במשוב מילולי ללומדים והן בשל החשיבות הרבה שהם מייחסים לציוני הבחינה והקורס, הגורעת מהחשיבות של משוב מילולי שאינו מלווה בציון.

תלונות רבות של לומדים מופנות כלפי איכות המבחנים. התלונות מתייחסות לתופעות כגון ניסוח מעורפל של שאלות, אי-הגדרה של מסגרת התשובה המבוקשת, אי-התאמה בין החומר שנלמד בכיתה לבין הבחינה, רמת קושי גבוהה מדי של המבחן ואי-התאמה בין הזמן המוקצב למבחן לבין דרישות המבחן. איכות נמוכה של מבחנים גוררת לרוב ריבוי שאלות בזמן המבחן, ריבוי ערעורים ושימוש מוגבר בפקטורים לתיקון התפלגות הציונים. אחת הסיבות העיקריות לאיכות נמוכה של מבחנים היא היעדר הכשרה מתאימה של סגל ההוראה בביצוע הערכה בכלל ובכתיבת מבחנים בפרט. גורם נוסף התורם למצב לא רצוי זה הוא מחסור בזמן ובמשאבים לבניית מבחן איכותי (הן לחיבור השאלות והן להערכתן). המחסור בזמן ובמשאבים גורר שימוש מוגבר במבחנים מסוג רב-בררה, שימוש הרווח בקורסים עתידי משתתפים. הגורם השלישי התורם לפגיעה באיכות המבחנים הוא הדרישה לחשיפה של נוסחי מבחן לאחר כל מועד. פיתוח מבחן איכותי דורש השקעה עצומה המתבטאת לעתים קרובות בעשרות שעות של עבודה. בעבר נהגו המרצים "למחזר" שאלות שימוש חוזר בשאלות מבחן שהועברו בעבר והוכחו כשאלות "טובות" הצדיק את ההשקעה הרבה שנדרשה לפיתוחן. הדרישה לפרסום המבחנים לאחר מועד הבחינה מורידה את המוטיבציה של המרצים להשקיע בחיבור שאלות איכותיות, ולפיכך פוגעת באיכות המבחנים. הגורם הרביעי הפוגע באיכות המבחנים הוא חסר בבקרה של גורם נוסף (למשל מתרגל או עמית הוראה) על טיטוט המבחן או המחווה המשמש לציינון שאלות פתוחות. בהיעדר בקרה מסוג זה קשה לאתר מראש שאלות בעייתיות. האיכות הנמוכה של חלק מהמבחנים, ריבוי מועדי בחינה, ריבוי הערעורים והפקטורים המשמשים לתיקון התפלגות הציונים תורמים יחד לזילות ההערכה באקדמיה ולתחושה של הלומדים שההערכה היא תוצאה של כורח כפוי במתן ציונים ואינה נוגעת כלל לתהליך הלמידה עצמו.

### המלצות לשיפור ההערכה בהשכלה הגבוהה

להלן המלצות אופרטיביות לשיפור איכות ההערכה, הן מההיבט הפסיכומטרי והן מההיבט הפדגוגי. ההמלצות מקובצות בחמישה עקרונות שנועדו לחזק את המהימנות, את התוקף ואת ההוגנות של ההערכה ולשלב בה עקרונות ומאפיינים של ה"ל".

### הגדרה ברורה של מטרות ההוראה

הערכה טובה חייבת להתמקד במטרות ההוראה של הקורס.<sup>8</sup> מטרות ההוראה יכולות לכלול רכיבים כגון למידת מושגים

לכתיבת מבחנים אקדמיים<sup>13</sup> כולל מידע רלוונטי על כתיבת מבחנים ומומלץ לקריאה עבור סגל ההוראה. דרך פשוטה לבדוק את איכותו של כלי הערכה היא לבצע הגהה על המבחן. לדוגמה, חבר סגל אחר (מרצה או מתרגל) יכול לקרוא את המבחן בקפדנות ולתת משוב לכותב המבחן לפני העברתו. כדי למנוע הבדלי קושי בין נוסחים שונים של אותו מבחן (מועד א' ו-ב'), מומלץ לחבר את שני הנוסחים יחדיו ולוודא ששניהם כוללים את אותו התוכן ושניהם באותה רמת קושי. לאחר העברת המבחן, מומלץ לנתח את ביצועי התלמידים בכל שאלות המבחן כדי לזהות שאלות "טובות" ושאלות "גרועות". כך המרצה מפיק משוב על איכות ההוראה בכלל ועל איכות המבחן בפרט.

כאשר כלי ההערכה כולל שאלות פתוחות או מטלות ביצוע, יש להשתמש במחווון לצינון תשובות הנבחנים. המחווון כולל קריטריונים למתן ניקוד לרמות ביצוע שונות, מגדיר את הרכיבים הנדרשים בתשובה המזכה את הנבחן בניקוד מלא ומספק הנחיות לצינון תשובות חלקיות. יש לחבר את המחווון להערכה של שאלה בסמוך לכתיבתה. לרוב יש צורך לעדכן את המחווון לאחר בדיקה מדגמית של כמה תשובות אמיתיות. מחווון טוב מקשר בין ביצוע המטלה לבין מטרות הלמידה בקורס, וכך גם מאפשר מתן משוב רלוונטי לתלמיד.

#### מתן משוב ללומד והפקת לקחים של המורה

משוב איכותי מבהיר ללומדים את הקריטריונים לביצוע מיטבי, מספק להם תובנות בנוגע לרמת שליטתם בחומר הלימוד וקצב התקדמותם, מעודד אותם להשתפר ומספק להם הכוונה על אופן השגת השיפור<sup>14</sup>. המשוב יכול להגיע מהמרצה, מעמיתים ללימודים או מהתלמיד עצמו. כדי שהמשוב יהיה אפקטיבי, הוא צריך להתמקד במאפייני הביצוע של התלמיד במטלה ובמידת התאמתם לנדרש על פי מטרות הלימוד. במשוב מסוג זה מומלץ להדגיש נקודות חיוביות בביצוע של הלומד ולמקד את המשוב בשלושה נושאים עיקריים לכל היותר הדורשים שיפור. יש להישמר מניסוחים העלולים לפגוע בהערכה העצמית של הלומדים או במוטיבציה שלהם להצליח בקורס. המשוב צריך להינתן סמוך לביצוע, כדי לספק ללומד מספיק זמן להשלים את החסר לפני החשיפה לחומר נוסף. מומלץ לאפשר ללומדים להגיב למשוב כדי לוודא שהם אכן הפנימו את ההערות שניתנו. בהקשר זה, ניתן להשתמש באותה הערכה גם לשם למידה וגם לשם מתן ציון. לדוגמה, אם 30% מציון הקורס מבוסס על תרגילי בית, ניתן לאפשר לתלמידים לקבל את מלוא הניקוד על חלק זה בציון הסופי אם יגישו את התרגיל שוב לאחר תיקונו בעקבות המשוב. פרקטיקה מסוג זה מעודדת את הלומדים להשתמש במשוב, מקנה להם תחושה של הצלחה והתקדמות ונותנת ביטוי למאמציהם לשפר את תפקודם.

מתן משוב איכותי בזמן קצר, בפרט בקורסים מרובי משתתפים, אינו משימה קלה. עם זאת, קיימות כמה דרכים שניתן ליישם במאמץ ובעלות סבירים: (1) לנצל את שעות התרגול ושעות הקבלה כדי לתת משוב מפורט לתלמידים מתקשים; (2) לפרסם מדגם ייצוגי של תרגילים עם משוב מתאים; (3) לפרסם פתרון אופטימלי של התרגיל כך שכל לומד יוכל להשוות את הפתרון שלו לפתרון המפורסם; (4) לקיים תרגילי משוב הדדי או קבוצתי במהלך השיעורים; (5) להשתמש בשאלונים באינטרנט המספקים משוב על סמך התשובות שנבחרו (לדוגמה: [www](http://www)).

רצוי שגם הציון הסופי בקורס ילווה במשוב מילולי מתאים, בייחוד אם הציון הסופי מבוסס על מטלת ביצוע כגון עבודה מסכמת. כמובן שמבנה זה של שלוש פעולות הערכה בנקודות זמן שונות במהלך הקורס אינו מחייב וניתן ליישם מודלים אחרים. לדוגמה, תרגילי בית שבועיים או שאלות תגובה על פרקי קריאה מאפשרים לתלמידים מעקב צמוד יותר על התקדמותם בקורס. במקרה כזה יש לשקול האם וכיצד להתחשב בביצוע התרגילים בציון המסכם. לסגל ההוראה יש השפעה רבה על האופן שבו התלמידים תופסים את חשיבות התרגילים. ההנעה להשקעת מאמץ בתרגיל צריכה להגיע מתוך הבנה של חשיבות וכאמצעי להטמעת החומר הנלמד, ולא מתוך חשש לקבלת ציון נמוך בקורס.

#### ריבוי וגיוון סוגי ההערכה

ריבוי פעולות הערכה מאפשר גם שימוש במגוון של כלי הערכה (לדוגמה תרגיל בית, מטלת מחשב, חיבור, תלקיט, מטלת ביצוע, סימולציה, יומן תיעוד)<sup>12</sup>. שימוש בסוגי הערכה מגוונים מספק ללומדים מגוון אינטראקציות עם החומר הנלמד, דבר המסייע בהטמעתו, מאפשר הערכה של יכולות ורמות חשיבה שונות של התלמידים וצפוי להתאים יותר לצרכים השונים של הלומדים ושל תכנית הלימודים. באופן זה, גיוון סוגי ההערכה תורם גם להגברת הוגנות ההערכה.

כאשר הציון הסופי מבוסס על פעולות הערכה וכלי הערכה רבים, מהימנותו גבוהה יותר (טעות המדידה קטנה ככל שהציון מבוסס על יותר מדידות). יתרה מזאת, ריבוי פעולות הערכה גם מקטין את משקלו של המבחן המסכם בציון הסופי, ובכך עשוי לתרום להפחתת הלחץ ממנו. ריבוי פעולות הערכה מעלה את השאלה האם יש לתת ציון על כל ההערכות או רק על חלקן. מצד אחד, ציון סופי המבוסס על מספר רב של הערכות הוא ציון מהימן יותר ומשקף באופן מדויק יותר את שליטתם של הלומדים בחומר הלימוד. מן הצד האחר, ריבוי הערכות המשפיעות על הציון הסופי עלול להגביר לחץ וחרדה. על סגל ההוראה למצוא את האיזון המתאים בין השניים.

#### כתיבת כלי הערכה איכותיים

הכנה של כלי הערכה איכותיים אינה משימה פשוטה. יש חשיבות רבה לניסוח השאלות והמטלות ולכללים להערכתן. המהימנות, התוקף וההוגנות של ההערכה נפגעים כאשר הביצוע במטלה או ההערכה של הביצוע (ציון) מושפעים מגורמים שאינם רלוונטיים ליכולת הנמדדת. מבחן לא יכול לשמש כבסיס לקבלת החלטות אם ניתן לקבל בו ציון גבוה גם ללא הידע הנדרש (לדוגמה בשל ניחוש), או לחלופין אם תלמיד מקבל בו ציון נמוך גם כאשר יש לו את הידע הנדרש (לדוגמה בשל ניסוח מבלבל).

אחת הדרכים לצמצום השפעתם של גורמים לא-רלוונטיים היא להקפיד על עקרונות של חיבור שאלות מבחן. הניסיון מלמד שקיימות שגיאות נפוצות בחיבור שאלות מבחן, וניתן למנוע אותן על ידי מודעות לקיומן. לדוגמה, שימוש בביטויים גורפים כגון "תמיד" או "לעולם לא", כדי להפוך תשובות סבירות ללא-נכונות, או ניסוח התשובה הנכונה באריכות ובאופן מהוקצע ומדויק שמסגיר את נכונותה. נבחנים רבים משתמשים בידע על הנטיות לעיל (היינו, חכמת היבחנות) כדי להגביר את הסבירות לניחוש מוצלח של התשובה הנכונה. המסמך עקרונות והנחיות



- 4 Nyquist, J.B. (2003). The benefits of reconstructing feedback as a larger system of formative assessment: A meta-analysis. Unpublished Master of Science thesis, Vanderbilt University.
- 5 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*, 199-218.  
<http://www.lyderiulaikas.smm.lt/Atsisi%C5%B3sti%20failus:/article/1044/Formative%20assessment%20and%20self-regulated%20learning.pdf>
- 6 Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 30*, 325-341.  
<https://perswww.kuleuven.be/~u0015308/Publications/Proof%20CAEH300401.pdf>
- 7 ראו בחוברת זו את המאמר רשמיים מהמציאות של הערכת הסטודנטים בקורסים אקדמיים.
- 8 Pellegrino, J.W., & Chudowsky, N. (2003). The foundations of assessment. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives, 1*, 103-148.
- 9 Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*, 119-144.  
<http://www.michiganassessmentconsortium.org/sites/default/files/MAC-Resources-FormativeAssessmentDesign-Systems.pdf>
- 10 Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 30*, 331-347.  
<https://perswww.kuleuven.be/~u0015308/Publications/Proof%20CAEH300401.pdf>
- 11 Taras, M. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 27*, 501-510.
- 12 בירנבוים, מ' (1997). *חלופות בהערכת הישגים*. תל אביב: רמות.
- 13 [https://www.nite.org.il/files/test\\_building/test\\_building\\_principals.pdf](https://www.nite.org.il/files/test_building/test_building_principals.pdf)
- 14 Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research, 78*, 153-189.  
[www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf](http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf)
- 15 Steadman, M. (1998). Using classroom assessment to change both learning and teaching. *New Directions for Teaching and Learning, 75*, 23-35.  
<http://www.sdbor.edu/services/studentaffairs/documents/UsingClassroomAssessmenttoChangeBothTeaching-Learning.pdf>
- 16 Smith, K. (2011). Professional development of teachers - A prerequisite for AfL to be successfully implemented in the classroom. *Studies in Educational Evaluation, 37*, 55-61.
- 17 Baker, G.R., Jankowski, N., Provezis, S., & Kinzie, J. (2012). *Using assessment results: Promising practices of institutions that do it well*. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA). <http://www.teagle-foundation.org/teagle/media/library/documents/resources/NILOA.pdf?ext=.pdf>

([surveymonkey.com](http://surveymonkey.com)), כדי לאפשר ללומדים להעריך את הביצוע שלהם באופן עצמאי. חשוב לציין שתוצאות ההערכה צריכות לספק משוב לא רק ללומדים אלא גם לסגל ההוראה<sup>15</sup>, זאת מכיוון שאיכות הביצוע של הלומדים משקפת בין השאר גם את איכות ההוראה. לדוגמה, אם מרבית הלומדים התקשו בנושא מסוים במבחן המסכם, על המרצה לבחון את האופן שבו הועבר הנושא ולנסות לשפרו. אם ההערכה התבצעה במהלך הקורס יש למרצה הזדמנות לטפל בנושאים בעייתיים. אחרת, הקחים יכולים להיות מיושמים לשנה הבאה. באופן זה, המשוב משמש את המרצה לשפר את ההוראה ובעקבות זאת את הלמידה.

## סיכום

במאמר זה אנו טוענים שההערכה המתבצעת כיום באקדמיה בישראל אינה מיטבית. כדי לשפר את איכות ההערכה יש לפעול הן במישור הפסיכומטרי (שיפור המהימנות, התוקף וההוגנות של מבחנים) והן במישור הפדגוגי (קידום עקרונות של ה"ל"). הצגנו בהקשר זה כמה המלצות: (1) הקפדה על הלימה בין מטרות הלימוד ומטרות ההערכה; (2) הטמעת פעולות הערכה בתוכנית הלימוד; (3) ריבוי וגיוון כלי ההערכה; (4) הקפדה על איכותם של כלי ההערכה; (5) הפקת משוב איכותי לתלמידים ולמרצים. פעולות אלו צפויות להוביל לשינוי תפיסה המדגיש את הפן החיובי של הערכה אקדמית ככלי המסייע ללמידה ולהוראה.

כדי ששינוי כזה יתרחש, יש להעמיק את הידע של כל סגל ההוראה בתכנון וביישום מיטבי של הערכה בכלל ושל הערכה לשם למידה והערכה של הלמידה בפרט. המוסדות האקדמיים צריכים לפעול להגברת המודעות של סגל ההוראה ליתרונות השימוש בסוגי הערכות אלו כאמצעי לקידום הלמידה ושיפור ההוראה. סגל ההוראה זקוק לפיתוח מקצועי ולתמיכה במהלך ההוראה השוטפת, כדי שיוכל ליישם מגוון סוגי הערכה באופן מיטבי<sup>16</sup>. במסגרת הפיתוח המקצועי ירכוש הסגל מיומנויות בתכנון פעולות הערכה, בהכנה של כלי הערכה מתאימים, בהטמעתם בתוכנית הלימוד, בשילוב תלמידים בתהליך ההערכה, במתן משוב איכותי וביצוע רפלקציה על ההוראה. כדי להשיג מטרות אלו על מוסדות הלימוד לעודד רפלקציה ודין על אופן השימוש בהערכה<sup>17</sup>, לארגן סדנאות לפיתוח מקצועי של סגל ההוראה ולספק לסגל ההוראה תמיכה של מומחים להערכה אקדמית במהלך כל שנת הלימודים.

- 1 American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: AERA.
- 2 Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education, 5*, 7-74.  
<http://content.cqu.edu.au/FCWeb/getFile.do?id=24450>
- 3 Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education, 45*, 477-501.  
<http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1023967026413?LI=true#page-1>