



הערכת הישגים במכללה לחינוך ע"ש קיי באר שבע:
דוח הערכה מקוצר

מירב אסף

מירי מונק

אביבה כהן

אורלי קרן

אוגוסט 2006

הרקע להערכה

דו"ח זה מסכם עבודת הערכה שבדקה את נושא הערכת ההישגים במכללת קיי. הערכה זו בוצעה על ידי יחידת הערכה של המכללה במטרה לתאר את הפעילות הקשורה לנושא הערכת הישגים; את העמדות, הקשיים והידע של המרצים; ואת העדפות ושביעות הרצון של הסטודנטים בתחום זה. העיתוי להערכה זו הוא חשוב במיוחד, שכן בשנה הקרובה תעבור המכללה שני תהליכים מקבילים שידרשו הסתכלות מחודשת על תוכנית הלימודים ופעילות ההוראה. התהליך הראשון הוא מהלך פנימי של רה-ארגון המכללה, והשני הנחיה חיצונית לשינוי מבנה הלימודים בעקבות הדגם החדש להכשרת עובדי הוראה. הערכת הישגים היא חלק מרכזי בתהליכי הוראה ולמידה ולכן התייחסות לתחום זה בתכנון תוכנית ההכשרה הכללית הוא חשובה הן להוראת המרצים והן להכשרת הסטודנטיות.

על הערכת הישגים בחינוך

הערכת הישגים (assessment) היא איסוף ראיות לשם יצירת חוות דעת על לומד. בחרנו בביטוי "הערכת הישגים" על מנת להבדיל בינו לבין הביטוי "הערכה" (evaluation) וכוונתנו לתייעוד של מגוון תהליכים ותוצרים חינוכיים – החל ממדידה והערכה של תוצרים (למשל- מבחני הישגים, חלופות בהערכת הישגים), ועד להערכת תהליכי למידה והוראה. הערכת הישגים היא חלק אינטגרלי מעבודת ההוראה בחינוך הרגיל ובחינוך הגבוה, והיא אמורה לשקף ולהעריך את תהליך הלמידה וההוראה המתרחש במוסדות חינוך. מורים, הורים ומערכת החינוך תופשים את תהליכי הערכת הישגים כמרכזיים לבקרה ולעיצוב העשייה החינוכית, ולכן ההשקעה בזמן ובמשאבים בתחום זה היא רבה מאוד, ואף תופסת תאוצה בשנים האחרונות ("ועדת דוברת" - כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, 2005). כך למשל, מורים בבית הספר משקיעים כשליש מזמן העבודה שלהם לביצוע פעולות הקשורות בהערכת הלומדים שלהם (Stiggins, 1991). להערכת הישגים ארבעה תפקידים מרכזיים, אשר במקרים רבים מתרחשים במקביל:

א. הערכה מטרימה של יכולות הלומד. הערכה מטרימה נעשית על ידי איסוף מידע באופן פורמאלי ולא פורמאלי על לומדים לפני תחילת ההוראה (Airasian, 1991). הערכה מטרימה יכולה לשמש אמצעי למיון לומדים לכיתות שונות, להתאמת תוכניות אישיות לתלמידים בכיתה הטרוגנית או לבדיקת רמת הכיתה באופן כללי לשם תכנון ההוראה. כמו כן, היא משמשת נקודת מוצא לבדיקת ההתקדמות והשינויים בלמידה שעובר הלומד (Shepard et al., 2005).

ב. הערכה מסכמת של הלמידה. מטרת ההערכה המסכמת היא דיווח על למידה שכבר אירעה, והיא משקפת עמידה בקריטריונים אישיים שקבע המורה, או חיצוניים שנקבעו עבור המורה (מבחני מיצ"ב, בגרות, פסיכומטרי, TIMSS וכיוצא באלה) (כפיר, פרסקו ופאול, 2006). ציונים שלומדים מקבלים בהערכות מסכמות מהווים לעתים מנגנון ממיין לתיכונים ולמגמות בתיכון, ללימודים אקדמאים או למקומות עבודה. כמו כן, כיוון שהציונים ניתנים לפי סולם הקבוע לכל הלומדים, הם מהווים מדד שבו הלומד משווה עצמו לעומת אחרים ומעצב את הדימוי העצמי לגבי יכולותיו כלומד (Drew & Watkins, 1998). לכן, הערכה מסכמת נתפשת כחלק חשוב בתהליך הלמידה, ולעתים הופכת למניע העיקרי ללמידה.

ג. הערכה מעצבת של הלמידה. הערכה מעצבת נעשית על ידי איסוף מידע על לומדים לאורך תהליך ההוראה. המטרה המרכזית של הערכה מעצבת היא שיפור הלמידה על ידי יצירת הנעה ללמידה (באופן כללי וללמידה של מרכיבים מסוימים), עידוד תחרות בין הלומדים (כפיר, פרסקו ופאול, 2006; נבו, 1992), ועל ידי העלאת מודעות לתהליך הלמידה (בירנבאום, 1997). בנוסף, מורים משתמשים בהערכה ככלי

להמחשת סמכות ולהשלטת משמעת וסמכות (נבו 1992). הערכה לשם שיפור הלמידה יכולה לתאר את מצבו של הלומד בהשוואה לכיתתו או לסטנדרטים ארציים ובינלאומיים, אך גם יכולה לתאר את התקדמותו של הלומד לעומת עצמו (בירנבאום, 1997) ורצוי שתובא ללומד לא רק בציון אלא גם בהערכה מילולית המפרטת את ההתקדמות והקשיים בתהליך (שם).

ד. הערכת ההוראה. על ידי איסוף מידע פורמאלי ולא פורמאלי על הישגי התלמידים, המורה יכול לעקוב אחר אופן ההוראה ולהתאים אותה ואת תוכניות הלימודים למצב הלומדים (נבו, 1992; Airasian, 1991). ציוני לומדים, בעיקר אם נאספו תוך התייחסות לסטנדרטים חיצוניים, אף משמשים קריטריון לטיב ההוראה והמוסד החינוכי (כפיר, פרסקו ופאול, 2006). כפי שצוין לעיל, סוגי הערכות אלה מתרחשים במקביל, ולכן דגימה של תהליך הלמידה והערכתה עשויים לשמש למגוון צרכים. עם זאת, כדי לתאר את תהליך הלמידה באופן תקף יותר מומלץ לבצע מספר הערכות לאורך התהליך ולדגום סוגים שונים של נתונים המשקפים את הלמידה (בירנבאום, 1997; תמיר, 1992; Airasian, 1991).

על הערכת הישגים במוסדות להכשרת מורים

ארבעת סוגי ההערכה והאמצעים לאיסוף המידע מתקיימים באופן שוטף גם במכללות להכשרת מורים. אולם, למכללות להוראה ישנו תפקיד נוסף והוא הכשרת סטודנטיות לקראת תפקידן העתידי כמעריכות תלמידים בבית הספר. סטיגנס (Stiggins, 1999) מדגיש שללא הכשרה לתחום זה, מורות לא יוכלו להיות מעריכות אפקטיביות בעתיד, ושהכשרה זו צריכה לכלול ידע בהערכת הישגים, ביצוע הערכות אפקטיביות בכל הקורסים בהכשרה (מודלינג של המרצים), והתנסות בהערכת הישגים בבית הספר. בהערכה זו התייחסנו לשלושת המרכיבים – ידע, מודלינג והתנסות, ובדקנו אם וכיצד נלמד נושא ההערכה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.

שאלות ההערכה

דוח הערכה זה ינסה למפות את תחום הערכת הישגים בהתייחס לשלושת התחומים שהציע סטיגנס (Stiggins, 1999). להלן שאלות ההערכה שלנו:

א. ידע על הערכה. בהתייחס לתחום זה רצינו לבדוק מה מלמדים בנושא הערכת הישגים. הוראת תחום זה יכולה להתבצע בשני אופנים:

1. קורסים ייעודיים העוסקים בהערכת הישגים - שאלנו אילו קורסים מוקצים להוראת תחום ההערכה, מה לומדים בקורסים אלה, וכמה סטודנטים לומדים בקורסים אלה.
2. הוראת הנושא במסגרת קורסי ההכשרה – שאלנו מה נלמד על נושא זה במסגרת הקורסים, ואיזה חלק מהקורסים מוקצה להוראת הנושא הערכת הישגים.
- ב. הערכת הסטודנטים במכללה (מודלינג להערכה). רצינו לבדוק כיצד המרצים משלבים הערכה במסגרת הקורסים שלהם. להלן השאלות:

1. מהן דרכי ההוראה המקובלות במכללה, ועל בסיס מה הן נקבעות?
2. כיצד מוערכות הסטודנטיות במכללה – איזה מידע נאסף על הסטודנטיות? על בסיס מה מוערכות הסטודנטיות? מהם שיקולי הדעת לשימוש באמצעי הערכה ומהן נורמות הערכת הישגים במכללה? בנוסף, רצינו לראות עד כמה המרצים משתפים את הסטודנטיות בשיקולי הדעת בהערכה, בהנחה ששיתוף זה אינו רק מיטיב עם הלמידה בקורס, אלא גם עוזר לפתח את יכולות הביקורת והערכה

של הסטודנטיות (Smyth, 2004). לשם כך שאלנו - איזה מידע מועבר לסטודנטיות ומה הן יודעות על תהליך ההערכה בקורס ועל שיקולי הדעת הקשורים בו?

3. איזה שימוש נעשה בממצאי הערכה – באיזו מידה וכיצד נעשה שימוש בממצאי הערכה לתכנון ההוראה, לעיצוב ההוראה ולסיכומה?

4. עד כמה המרצים בקיאים בתחום הערכת הישגים ואילו נושאים מעסיקים אותם בהתייחס לתחום זה?

ג. התנסות בהערכה. בדקנו באיזו מידה סטודנטיות מתנסות בהערכת הישגים במסגרת ההכשרה שלהן.

1. בדקנו אם ועד כמה מתנסות הסטודנטיות בהערכת הישגים של תלמידים בבית הספר כחלק מההתנסות להוראה שלהן, ובמסגרת קורסים אחרים, ועד כמה הן מרגישות מוכנות להערכת הישגים בבית הספר.

2. לבסוף שאלנו באיזו מידה מתנסות הסטודנטיות בהערכת הישגים במסגרת המכללה אם בהערכה עצמית או בהערכת עמיתים (הנחשבים אמצעי להעלאת המודעות לתהליך ההוראה ולפרקטיקות הערכה. ראו למשל, Bloxham & West, 2004; McMahon, 1999; Stefani, 1998)

התייחסות לשלושת התחומים הנ"ל תאפשר יצירת תמונה מקיפה של מצב ההכשרה בהקשר להערכת הישגים.

בנוסף לבדיקת תמונת המצב במכללה חיפשנו מידע לגבי מדיניות משרד החינוך, המכללה ויחידות בתוך המכללה לגבי הערכת הישגים בבית הספר והמכללה. בדיקת ההלימה בין צורכי מערכת החינוך, מדיניות המוסד ולבין ההכשרה להערכת הישגים בפועל תהווה בסיס למסקנות ולהמלצות.

איסוף הנתונים וניתוחם

במסגרת ההערכה נאסף מידע מהמקורות הבאים:

1. התייחסות למחקר סילבוסים שנעשה במכללה בשנת 2003 (פישל ואסף, 2006).

2. ראיון עומק מובנה למחצה שנערך ל-13 מרצים שנדגמו במדגם שכבות לא פרופורציונאלי המתחשב במסלול, חוג וסוג הקורס. מטרת השאלון איסוף מידע לגבי העשייה הקשורה להערכת הישגים ולגבי שיקולי הדעת והעמדות הקשורים בעשייה זו. כמו כן, נשאלו שאלות לגבי נורמות, קשיים והצלחות. הראיונות פורקו להיגדים אשר מויינו להיגדי עשייה ולהיגדי עמדות. העמדות מויינו לקטגוריות בניסיון למצוא עניינים המשותפים לכמה מרואיינים ונוסחו נורמות הערכה הקשורות לעמדות אלה. מחקר הסילבוסים והראיונות העומק היוו בסיס ליצירת שאלות ומסיחים לשאלונים:

3. שאלון אינטרנטי סגור לכל המרצים. מטרת השאלות, הכולל שאלות סגורות ושאלות דירוג בסולם ליקרט, איסוף מידע לגבי עשייה, עמדות, וצרכים בכל הקשור להערכת הישגים. תשובות המרצים נבדקו לאור סוג הקורסים, השכלת המרצים וניסיונם בהוראה. 112 מרצים (מתוך 182) ענו על השאלון אשר דיווחו על 212 קורסים (מתוך 729 קורסים הנלמדים במכללה).

4. שאלון אינטרנטי לכל הסטודנטיות הלומדות בשנה ג'. השאלון, הכולל שאלות סגורות, שאלות ליקרט, שאלות דירוג ושאלות פתוחות למחצה - התייחס לקורסים משלושה סוגים (קורס העוסק בפדגוגיה ודידקטיקה, קורס דיסציפלינארי עיוני, והתנסות בהוראה). מטרת השאלון איסוף מידע לגבי עשייה, העדפות ובדיקת שביעות הרצון לגבי הערכת הישגים במכללה ולגבי מידת המוכנות

שלהן כמורות מעריכות בבית הספר. השאלות הפתוחות למחצה מויינו לקטגוריות בניסיון למצוא הסברים המשותפים למספר סטודנטיות. 157 סטודנטיות מתוך 192 ענו על השאלון.

5. איתור קורסים העוסקים באופן ישיר ועקיף בהוראת תחום הערכה, המדידה והמחקר ואיתור נושאים הקשורים בהערכת הישגים בסילבוס הקורס.

6. נתונים ממנהל התלמידים לגבי מספר הסטודנטיות הלומדות בקורסים העוסקים בהערכת הישגים.

7. מדיניות כתובה של המכללה המתייחסת לנושא הערכת הישגים – חיפוש החלטות הנהלה והמועצה האקדמית (ועדת ממי"ס) לגבי עניינים הקשורים בהערכת הישגים.

8. ראיונות עם ההנהלה ובעלי תפקידים במכללה שמטרתם איסוף מידע לגבי מדיניות, הנחיות ופעילויות הקשורות בהערכת הישגים.

9. דוחות דוברת וראמ"ה. דוחות אלה יהיו אינדיקאטור לדרישות מערכת החינוך לידע בנושא זה.

10. ספרות מחקרית העוסקת בהערכת הישגים בבית הספר ובחינוך הגבוה.

ממצאים

תמונת המצב: הערכת הישגים במכללה לחינוך ע"ש קיי

א. ידע על הערכה

קורסים ייעודיים בהערכה – רשימת הקורסים של המכללה נסרקה על מנת לראות אילו קורסים עוסקים ישירות בהערכת הישגים. מתוך 22 סילבוסים של קורסים ייעודיים בהערכת הישגים, ארבעה קורסים הצהירו על הוראה של תחומים הקשורים באופן ישיר להערכת הישגי תלמידים, אשר נלמדו על ידי 86 סטודנטיות לאורך כל ארבע שנות ההכשרה וכולל סטודנטיות המשלימות תעודת הוראה ו-BEd. קורסים אלה נלמדים במסלולים ובשנים שונים, ואינם נלמדים על ידי כל הסטודנטיות - רק בשלושה מסלולים מחויבות הסטודנטיות להשתתף בקורס העוסק ישירות במדידה והערכה. קורס חובה העוסק באופן חלקי בתחומי מדידה והערכה הוא הקורס סטטיסטיקה ושיטות מחקר – אך אין בסילבוסים התייחסות ישירה להערכת הישגי תלמידים, וממחקר אחר נמצא כי הסטודנטיות לא עושות את הקישור בין עבודת ההערכה בבית הספר לבין שיעור זה (גילת, 2004).

במקביל בדקנו באמצעות ראיונות ושאלון אם נלמד נושא **הערכת הישגים במסגרת השיעורים** – בשאלון, מרצים רבים דיווחו כי הם ממעטים ללמד את נושא הערכת הישגים בשיעורים שלהם. בשאלות ליקרט שבדקו את מידת התייחסותם של המרצים לנושא זה בשיעורים, האפשרות השכיחה ביותר לתשעה מעשרה נושאים היא שהנושא "לא נלמד כלל" והמוצע 2.15 מתוך 4 מעיד על עיסוק מועט בתחום. מרצים בעלי רקע בחינוך דיווחו על התייחסות לכל נושאי הערכת הישגים יותר מאשר מרצים ללא תואר בחינוך או ניסיון בהוראה ($p < 0.01$) והנושא נלמד בעיקר בקורסי ההתנסות והפדגוגיה ופחות בשיעורים העיוניים (שיעורי החינוך והדיסציפלינה) ($p < 0.01$). גם בראיונות מרצים דיווחו שלימדו נושא זה. התייחסות לנושא הערכת הישגים אומנם קיימת בקורסים לתכנון לימודים אך היא מתמקדת בלימוד יסודות תיאורטיים בהערכה ולא בהקשרים של ההתנסות.

לעומת זאת, מרבית הסטודנטיות דיווחו שהן עסקו בהערכת תלמידים וכשלושה רבעים מהן למדו את נושא הערכת תלמידים במסגרת הקורסים. בנוסף, 79.0% מהסטודנטיות מרגישות מוכנות להערכת תלמידים בבית הספר. יתכן שפער זה בין דיווח המרצים והסטודנטיות נובע מכך, שהסטודנטיות חשופות להערכת הישגים זה שנים ארוכות הן כתלמידות בבית הספר, הן כסטודנטיות במכללה והן כצופות

ומתנסות במסגרת ההתנסות (תהליך ש-Lortie כינה ב-1979 "חניכה על ידי תצפית" apprenticeship of observation). חשיפה ממושכת זו מהווה חלק מההכשרה (Kennedy, 1999), וניתן כי היא זו שמקנה את הרגשת הביטחון בתחום זה. במקביל, "כמושאות" של תהליכי הערכה בעלות התנסות מוגבלת כמעריכות, וללא הכשרה תיאורטית בתחום, הן אינן מודעות למורכבות של תחום זה. השערה זו מתחזקת לאור השאלות הפתוחות למחצה בשאלונים בהן עולה כי מושגי הערכה אינם שגורים ובהירים בפיהן. למשל, חלקן דברו על מגוון דרכי הוראה כעל סוגי משוב, דבר המעורר שאלות לגבי בקיאותן בתחום. אנו חוששות שההתייחסות המועטה לנושא בהכשרה מעבירה לסטודנטיות מסר שהערכת הישגים אינה פרוצדורה מורכבת הדורשת התמקצעות וכך מתחזקת עוד יותר תחושת הביטחון ביכולתן להעריך הישגי לומדים.

ב. הערכת הסטודנטים במכללה (מודלינג להערכה)

דרכי ההוראה המקובלות במכללה נבדקו בשלושה כלים: מחקר סילבוסים אשר בדק את כל הסילבוסים שהוגשו להנהלת המכללה ב-2003 (פישל ואסף, 2006), שאלון למרצים ולסטודנטים וראיון שבו נתבקשו המרצים לתאר את דרכי עבודתם ואת שיקולי הדעת לבחירתן. בדקנו נושא זה מתוך הנחה כי דרכי הוראה קשורות באופן כלשהו בדרכי ההערכה.

התמונה העולה משלושת המקורות דומה – המרצים והסטודנטים דיווחו על הוראה באמצעות מגוון דרכים, 4.2 מדידות בכל קורס במוצע. בסילבוסים ובראיונות תוארו עשרות סוגים של דרכי הוראה, רבים מהן בעלות אופי אישי, ומהשאלון עולה כי מרצים מורים את הקורס במגוון אופנים ובעיקר על ידי דיונים, הרצאות, תרגולים, ניתוח מקרים, הוראת עמיתים וחקר ולמידה עצמית. מרצים בעלי רקע בחינוך נטו לדווח על מספר רב יותר של דרכי הוראה, ויש דיווח על מספר דרכי הוראה רב יותר בקורסים הקשורים בחינוך, בפדגוגיה והתנסות בהוראה (מובהק בשש מתוך עשר דרכי הוראה $p < 0.01$), עם זאת, הסטודנטיות דיווחו על מספר קטן יותר של דרכי הוראה בסוגי קורסים אלה (למשל, בעוד 45.5% מהמרצים דיווחו על הוראת באמצעות חקר ולמידה עצמית, 26.1% מהסטודנטיות דיווחו על כך). למרות זאת, גם הסטודנטיות דיווחו על מגוון דרכי הוראה בכל סוגי הקורסים, ובעיקר באלה הקשורים בחינוך.

דרכי הערכה בקורסים נבדקו גם הן בשלושת הכלים. גם כאן המקורות השונים מעלים תמונה בה יש שימוש במספר כלי הערכה, 4.2 מדידות בכל קורס במוצע. בסילבוסים תוארו עשרות סוגים של דרכי הוראה ומהשאלון עולה כי מרצים מעריכים את הסטודנטים במגוון אופנים ובעיקר על ידי מבחנים, עבודות רחבות היקף, תרגילים, פרזנטציות, נוכחות והשתתפות; ובשיעורי ההתנסות על ידי תצפיות, יומנים ומערכי שיעור. בראיונות עולה כי דרכי ההערכה נבחרות בהתאם למטרות ההוראה ולדרכי ההוראה. בקורסים הקשורים בחינוך, נטו המרצים לדווח על הערכות רבות יותר ועל הערכות שאינן מדווחות כמעט בקורסים הדיסציפלינאריים ועל ידי מרצים שאינם בעלי רקע בחינוך והוראה (הערכה באמצעות עבודות קבוצתיות, השתתפות בפורום, פורטפוליו ותצפית $p < 0.05$), עם זאת, הסטודנטים דיווחו על מספר קטן יותר של דרכי הערכה בסוגי קורסים אלה (למשל, בעוד 31.8% מהמרצים דיווחו על הערכה באמצעות פורטפוליו, 9.6% מהסטודנטים דיווחו על כך).

במקביל לבדיקת העשייה וההעדפות של המרצים, נבדקו גם העדפותיהן של הסטודנטיות לגבי דרכי ההערכה. כלי הערכה המועדפים (נבחרו על ידי מחצית ומעלה מהסטודנטיות) הם (בסדר יורד): מבחן בכתב, מבחנים, תרגילים ומטלות קטנות, השתתפות, תצפית, עבודה קבוצתית, נוכחות, והשתתפות בפורום. באופן גורף המרצים הם שקובעים את הקריטריונים להערכת הלמידה, והם מיידעים את הסטודנטיות על ידי חלוקת סילבוסים ותיאור שיטות ההערכה בתחילת שנת הלימודים. מרבית המרצים (73.6%) דיווחו כי הם משתפים את הסטודנטיות בשיקולי הדעת שלהם לגבי דרכי ההערכה שלהם, אך רק

שליש מהסטודנטיות דיווחו על כך ובעיקר כאשר התייחסו לקורסים הפדגוגיים. רבע מהמרצים דיווחו כי הסטודנטיות היו שותפות לקביעת הקריטריונים להערכה, בעוד סטודנטיות מעטות דיווחו על כך (7.6% בקורסים הפדגוגיים, 5.1% בקורסים הדיסציפלינאריים ו-12.7% מקורסי ההתנסות). בראיונות מספר מרצים דיווחו כי הם בונים סולמות להערכת הקורס ומציגים אותם בפני הסטודנטיות כאמצעי להעלאת המודעות להוראה ולמדידה שלה.

הסטודנטיות מוערכות בקורסים העיוניים והפדגוגיים על ידי מרצה הקורס, ובהתנסות ההערכה נקבעת גם על ידי המורה המאמן. אין הסכמה בין המרצים והסטודנטיות לגבי שיתוף גורמים נוספים בהערכת הסטודנטים בהתנסות. בעוד 68.8% מהמרצים מדווחים כי הסטודנטיות מבצעות הערכה עצמית ו-37.5% מוערכות גם על ידי עמיתים, 24.2% ו-15.9% (בהתאמה) מהסטודנטיות מדווחות על כך. לגבי אופן העברת ההערכות, אין הסכמה בין הסטודנטים למרצים. בעוד המרצים מדווחים על מספר דרכי העברת משובים – ציון מספרי, משוב מילולי ומשוב כתוב; הסטודנטיות מדווחות על כך שהן מקבלות ציון בלבד ובהתנסות גם משוב כתוב.

לגבי העדפות של הסטודנטיות, ניתן לראות שלסוג הקורס יש השפעה על סוג המשוב המועדף. בהתנסות 74.0% הסטודנטיות מעדיפות משוב מילולי, בקורסים הדיסציפלינאריים 66.4% מעדיפות ציון מספרי ואילו בקורסים פדגוגיים הסטודנטיות נחלקות בהעדפותיהן לשני סוגי המשוב. הן מנמקות את ההעדפה למשוב מספרי בהיותו חד משמעי, ממוקד, מדויק ומוכר, ואת ההעדפה למשוב מילולי בהיותו אישי, משקף חוזקים וחולשות, ומאפשר שיפור.

השימוש שנעשה בממצאי הערכה – על תפקידי ההערכה בקורסים נשאלו המרצים בראיונות ובשאלונים. על פי דיווחי המרצים בשאלון, שימוש מרכזי שהמרצים עושים בממצאי ההערכה הוא של ההערכה מסכמת – לצורך מתן ציון (83.3% מהמרצים דרגו היגד זה במידה רבה או במידה רבה מאוד) וכן להערכת הידע התיאורטי (64.9%) ואת יכולות היישום של הסטודנטים את הידע התיאורטי (74.6%) והעמידה בדרישות הקורס (79.2%).

שימוש נוסף בממצאי ההערכה הוא לעיצוב הלמידה – אם לשם קידום הסטודנטים – שיפור היכולות של הסטודנט (88.7%) ולמעקב אחת התקדמות הסטודנט (64.9%), או לשם יצירת מוטיבציה ללמידה – הבטחת ההשתתפות של הסטודנט (62.2%), הבטחת למידת הסטודנט (85.6%) והגברת המוטיבציה (72.8%). גם בראיונות עולה כי המרצים גאים בגישת ההערכה התהליכית, מאמינים שזוהי גישה ראויה לחיקוי ומלווים תהליכי טיוט בהגשת עבודות, דבר המבטיח שיפור בלמידת הסטודנטיות. המרצים דיווחו שהם לא עורכים הערכה מטרימה של הסטודנטים לשם מיון לרמות (87.4% מהמרצים דרגו היגד זה במידה מועטה או במידה מועטה מאוד) או לשם אבחון הידע של הסטודנט לפני ההוראה (88.3%). כמו כן, אין הסכמה בין המרצים לגבי השימוש בממצאי ההערכה לשם עיצוב ההוראה. גם בראיון המרצים דיווחו בהרחבה על שימוש בהערכת הישגים לסיכום ולעיצוב הלמידה, אך לא ציינו שההערכה משמשת לעיצוב מחדש של ההוראה ו/או התאמתה ללומדים. כלומר, המרצים עושים שימוש מעצב ומסכם של למידת הסטודנטים אך אינם משתמשים בממצאי ההערכה לבדיקת עצמם - לעיצוב ההוראה ולהתאמת רמת ההוראה. ממצא זה תואר גם אצל תמיר ובן-פרץ (1984) אשר מצאו כי במוסדות להכשרת מורים בארץ המורים מעצבים את ההוראה באופן התרשמותי ועל פי ניסיונם ולא על בסיס מידע שאספו מהסטודנטים.

נורמות הקשורות בהערכת הישגים שעל פיהן פועלים המרצים נאספו באמצעות הראיונות ולאחר מכן הועברו באמצעות השאלון לכל המרצים, אשר נתבקשו לדרג את הסכמתם בסולם ליקרט. המרצים הביעו הסכמה לגבי מספר היגדים: ראשית, הערכה היא מימד בו המרצה פועל באופן אוטונומי. כך,

המרצים דיווחו שהערכה נקבעת על ידי המרצה לפי תפישתו (94.6% הסכימו עם ההיגד במידה רבה ובמידה רבה מאוד), ושהמרצה הוא זה שצריך לקבוע את אמות המידה לציוני הסטודנטים (75.0%). מנגד המרצים התנגדו להצהרה שיש לקבוע את ציוני הסטודנט לפי אמות מידה אחידות כלל ארציות (76.8% הסכימו להיגד זה במידה מועטה או שלא הסכימו כלל). את אופן ההערכה, המרצה קובע לפי סוג הקורס (93.8% הסכימו עם ההיגד במידה רבה ובמידה רבה מאוד) וכחלק מתכנון הקורס (93.8%), אך לא היתה הסכמה בין המרצים לגבי ההשפעה של מספר הסטודנטיות בקורס ושנת הלימודים שלהן.

שנית, ניכר כי המרצים רואים בהערכה כלי מעצב ולכן טענו שיש להשתמש בתוצאות הערכה כבסיס לקידום סטודנטים (80.4%) שיש להעריך את הסטודנט מספר פעמים לאורך הקורס (83.9%), שיש להשתמש ביותר מדרך מדידה אחת (91.1%) ושיש לאפשר תיקון עבודות לצורך שיפור ציון (80.4%).

שלישית, כמורי מורים, המרצים חושבים שיש לשתף את הסטודנטיות בתהליכי הערכה, אם על ידי פירוט של דרכי ההערכה והציינון בקורס (94.6%), ועל ידי הערכה עצמית או הערכת עמיתים (67.8%). לבסוף, בקביעת דרכי ההערכה, המרצים עסוקים בעניינים הקשורים לתקפות ולמהימנות המדידות. הם דיווחו שיש להשתמש במחווים מדויקים בעת הערכת עבודות ומבחנים (70.5%), הם מושפעים במידה מועטה מציפיות הסטודנטים לציונים גבוהים (67.0% הסכימו להיגד זה במידה מועטה או שלא הסכימו כלל), וכפי שציון קודם לכן, הם גם מסכימים שיש להעריך את הסטודנטים מספר פעמים ועל ידי מספר מדדים. אין הסכמה בין המרצים לגבי תקפות הציונים של הסטודנטים. למרות זאת, הם אינם מסכימים שבהערכת עבודות ומבחנים יש להתייחס לתוכן בלבד ולא לרמת הכתיבה והניסוח (71.4%), והם אינם מסכימים שהערכה בודקת ידע אישי ולכן רק מטלה עצמאית יכולה לשקף את הישגי הסטודנט (67.0%). כמו כן, המרצים רואים בהערכה כאמצעי שצריך לשקף גם מדדים לא הישגיים כהשתתפות (71.4% הסכימו עם ההיגד במידה רבה ובמידה רבה מאוד), התקדמות אישית (77.7%) ומאמץ (62.5%).

התייחסות למימדים שאינם קשורים בתוכן ומימדים לא הישגיים פוגעים בתקפות המדידה, ויתכן שאלה נובעים מתפקידים אחרים שיש להערכה כאמצעי מעצב ומעודד מוטיבציה וכן החשיבות שיש לנושאים כאוריינות ועבודה קבוצתית בהכשרה להוראה.

התמונה העולה מתיאור העשייה ונורמות הערכת הישגים במכללה מתאימה גם למוסדות אחרים בהכשרת מורים בארץ – שימוש במגוון כלי הערכה, ציינון לפי מדדים הישגיים ולא הישגיים, שימוש בקריטריונים אישיים למרצה, וציונים גבוהים הנובעים בין השאר מהאפשרות לתקן עבודות (כפיר, פרסקו ופאול, 2006; תמיר ובן-פרץ, 1984). הסטודנטים לרוב אינם מעורבים בקביעת הקריטריונים להערכה ולעיתים אינם מיודעים לגבי מרכיבי הציון (תמיר ובן-פרץ, 1984).

בקיאות המרצים בתחום הערכת הישגים - המרצים נשאלו על תחומים ונושאים הקשורים

בהערכת הישגים שבהם היו מעוניינים להרחיב את השכלתם, נושאים אשר נקבעו על ידי "ועדת דוברת" (2005) כמרכיבים בהשתלמויות למורים (מושגים, מדדים, דרכים לאיסוף מידע, בניית כלי מדידה, תוקף ומהימנות, ועיבוד שימוש ודיווח של ממצאי הערכה). ניכר שיש רצון להתמקצע בתחומים אלה, שכן חמישית ומעלה מהמרצים ביקשו להתמקצע בכל אחד מהתחומים הנ"ל. גם בראיונות המרצים הביעו נכונות להשתלם, אך לא הציעו נושאים ספציפיים.

ג. התנסות בהערכה

כאמור, בדקנו עד כמה הסטודנטיות מתנסות בהערכת הישגים בבית הספר וכן בהערכה עצמית והערכת עמיתים במכללה. ניתן לסכם שמרבית הסטודנטיות (69.4%) מדווחות שהן מתנסות בהערכת הישגים בבית

הספר ומיעוטן מתנסות בהערכה עצמית (24.2%) או בהערכת עמיתים (15.9%) ובעיקר בקורסי ההתנסות. יש להדגיש שמדובר במספר קטן מאוד מהקורסים שאותן לומדות הסטודנטיות.

מדיניות וצורכי מערכת החינוך

א. מדיניות והנחיות המכללה, המסלולים, החוגים והתוכניות

איסוף מידע על מדיניות המכללה בהקשר להערכת סטודנטיות נעשה על ידי חיפוש מידע כתוב או החלטות הנהלה או המועצה האקדמית (ועדת ממי"מ), ראיון עם אנשים מהנהלת המכללה, ראיון עם רכזי החוגים וראיון המרצים.

הנהלה - נציגת ההנהלה אינה מודעת למדיניות, כתובה או דבורה כלשהי, ואינה יודעת על

החלטות של ההנהלה ושל המועצה האקדמית בהקשר זה. לא מצאנו התייחסות להערכת הישגים בכתובים, למעט היבטים פרוצדוראליים (מהו ציון עובר, תאריכים להגשה או לבדיקה של עבודות וכולי). גם דיווחים של ועדות שונות העוסקות בתכנון הרה-ארגון, לא התייחסו באופן ישיר להערכת הישגים.

מסלולים - מהראיונות ראינו כי אין מדיניות ברורה המעצבת את עבודת ההערכה של המדריכים

בו. עם זאת, במסלולים שונים ישנה התייחסות לנושא המהווה המלצה לעבודת המדריכים. המלצות אלו משתנות בין המסלולים – החל ממסלולים בהם אין כל התייחסות להערכת סטודנטים ועד מסלולים בהם יש החלטה משותפת של המדריכים על קריטריונים לכל שנת התנסות ודרכים להערכת ההתנסות. התייחסות מסלולית נוספת היא הקצאה של קורסים העוסקים בהערכת הישגים ואנו רואים כי שני מסלולים החליטו על שיעור העוסק בהערכה ומדידה.

חוגים - בראיונות עם ראשי החוגים לא עלתה מדיניות סדורה, הנחיות או עבודה משותפת

בהתייחסות לקריטריונים ודרכים להערכת סטודנטים. עבודת הצוות בחוגים תוארה כמתרכזת לרוב בהגדרת תחומי התוכן להוראה ולעיתים גם בדרכי ההוראה.

תוכניות - בתוכנית אחת תוארה הערכת הישגים כמבוססת על תפישת עולם ברורה ומקובלת על

צוות ההוראה, הכוללת דיאלוג קבוע בין המדריך והסטודנטית לגבי התקדמותה. לסיכום, מהראיונות ראינו כי תרבות של אוטונומיה אקדמית יוצרת מצב שכל מרצה מעריך על פי הבנתו. כך, מרבית המרצים מעריכים את הסטודנטיות בהתאם לרמת הרפלקטיביות שלהם, לתפישת עולמם, השכלתם וניסיונם בהוראה, ולעיתים בעקבות הרגלים הקיימים באקדמיה ובבית הספר ללא תפישה או רציונל מכוונים.

ב. דוח דוברת, ראמ"ה

במסגרת "ועדת דוברת" (2005) וועדת היישום לשילוב הערכה פנימית בבית-הספר שקמה בעקבותיה – הומלץ להגדיל את העיסוק בהערכה שיטתית ומושכלת של הישגי התלמידים. ממצאי ההערכה אמורים להזין את עבודת המורה בכדי לעמוד על קשיים והישגים, ובכדי לתכנן ולכוון את עבודתו. לכן הומלץ כי מורים ישתלמו בקורסים בהערכה, מדידה וסטטיסטיקה בהם ילמדו כיצד להשתמש במגוון כלי מדידה ולפתח אותם, תוך מתן דגש על התאמת כלי ההערכה למטרת ההערכה. כמו כן, הומלץ כי מחנכים ילמדו להבין דוחות של מבחנים חיצוניים ולנתח באופן שיטתי מידע שהם ושומרים מקצועיים אספו על תלמידי כיתת החינוך שלהם, בכדי לקבל תמונה שלמה על הישגים וההתקדמות של תלמידיהם.

מסקנות והמלצות

מתוך מגוון הכלים שבאמצעותם בחנו את הנושא "הערכת הישגים במכללת קיי" עלו מספר ממצאים מרכזיים שאותם נציג תוך התייחסות לנקודות חוזק וחולשה:

א. נקודות החוזק

- מרצי המכללה מדווחים על שימוש בדרכי הוראה והערכה מגוונות.
- יש התאמה בין מטרות ההוראה בקורס, למסגרות ההוראה, דרכי ההוראה ודרכי הערכה.
- מרצים רבים משתמשים בממצאי הערכה על מנת לעצב את הלמידה ולכן הם משתמשים במגוון דרכי הערכה, מעריכים את הסטודנטיות מספר פעמים לאורך הקורס, ומאפשרים לתקן עבודות.
- מרצים רבים מאמינים שיש להשתמש במחוונים אחידים בעת בדיקת העבודות.
- מרצים רבים מכירים בכך שאין להם ידע מספיק בהערכת הישגים, והביעו עניין ללמוד תחום זה.
- מורים מכירים בכך שאינם מלמדים את נושא הערכת הישגים במסגרת הקורס שלהם.
- יש התאמה בין נקודת המבט של הסטודנטיות והמרצים במרבית הנושאים שעליהם נשאלו. גם במקרים שבהם לא היתה הסכמה, תיאור המצב היה דומה ואילו העוצמות המדווחות היו נמוכות יותר אצל הסטודנטיות.

ב. נקודות החולשה

- מרצים רבים, בעיקר כאלה שאין להם תואר בחינוך או ניסיון בהוראה, אינם מגוונים את דרכי ההוראה ודרכי המדידה.
- נושא הערכת הישגים אינו נלמד באופן שיטתי במסגרת ההכשרה. הקורסים המלמדים שיטות מחקר וסטטיסטיקה אינם עושים את הקישור להערכת הישגים בכיתה ובפועל מעט סטודנטיות לומדות קורסים העוסקים ישירות בתחום זה.
- מרבית המרצים אינם מלמדים דרכי הערכת הישגים במסגרת הוראת מבנה הדעת ושיטות הוראה.
- מרצים רבים מאמינים במודלינג "כשיטת הוראה" בהערכת הישגים. אולם אינם משתפים את הסטודנטיות בקביעת קריטריונים להערכה ובהערכה עצמית והערכת עמיתים. מודלינג ללא דיון והתנסות איננו מספיק להכשרת מורות המשתמשות בהערכת הישגים באופן מושכל.
- מרבית המרצים רואים בסטודנטיות בלבד מושא להערכה. הם אינם עושים שימוש בהערכה מטרימה על מנת להתאים את תוכנית הלימודים לרמת הסטודנטיות והם אינם משתמשים בממצאי הערכת הסטודנטים בכדי לעקוב אחר ההוראה שלהם ולעצב אותה.
- המרצים רבים חסרים ידע מקצועי בהערכה.
- המדיניות המקובלת במכללה של אוטונומיה אקדמית מביאה לכך שאין הנחיות הקשורות בהערכת הישגים במרבית המסגרות הקיימות במכללה: המסלול, החוג, ובמועצה האקדמית. בנוסף, אין מסגרות בהן המרצים מקבלים או מחליפים מידע בהקשר זה, וכך גם יחידות המתייחסות באופן שיטתי לנושא זה אינן משפיעות על קבוצות אחרות.
- הסטודנטיות מסיימות את ההכשרה בתחושה שגויה שהן מוכנות להערכת תלמידיהן לעתיד.

המלצות:

המלצות ברמת המוסד:

- מומלץ לחייב כל סטודנטית לעבור קורס בהערכה ומדידה, הכולל התייחסות להיבטים תיאורטיים ופרקטיים והתנסות בהערכה (לנושאי הוראה מומלצים ראו Rudner & Schafer, 2002).
- רצוי ליצור מסגרות בהן המרצים יוכלו לקבל מידע תיאורטי ופרקטי על הערכת הישגים בימי עיון, במפגשים לנושאים ספציפיים או במודולות אינטרנט.
- חשוב להעביר אמירה מוסדית לגבי חשיבות תחום הערכת הישגים וליצור פלטפורמות ללמידה ולשיתוף בנושא בועדות השונות, במסלולים, בחוגים ובתוכניות.
- לקראת תהליכי הרה-ארגון לפי דגם ההוראה החדש שניתן על ידי משרד החינוך והתמות שהוצעו על ידי המרצים, מומלץ לשלב את נושא הערכת הישגים כחלק ממהלך התכנון של תוכנית הלימוד המכללתית.

המלצות ברמת המרצה:

- מומלץ להתייחס להערכה כחלק מתכנון תוכנית הלימודים של הקורס תוך התייחסות לאפשרויות המדידה של מגוון סוגי הידע והמיומנויות המהווים חלק ממטרות הלמידה.
- רצוי לאסוף מידע באופן שיטתי ולכלל אורך הלמידה על הישגי הסטודנטיות ולהשתמש במידע זה לא רק לשם סיכום ועיצוב הלמידה, אלא לשם תכנון ההוראה ועיצובה.
- רצוי לחשוף את הסטודנטיות לנושא הערכת הישגים בכל הקורסים – על ידי התייחסות לנושא כחלק מהוראת מבנה הדעת ושיטות ההוראה ועל ידי נתינת משובים מילוליים מעצבים ו/או על ידי הפעלת הסטודנטיות בהערכה עצמית ובהערכת עמיתים. כמו כן, חשוב להפוך את המודלינג בהערכת הישגים למודע יותר על ידי שיתוף הסטודנטיות בקריטריונים ודיון ברצינון לדרכי ההערכה בקורס.
- יש צורך להפוך את נושא הערכת הישגים למרכיב מרכזי ושיטתי מההתנסות בבית הספר. בשנים האחרונות נוסחו מודלים המשלבים הערכת תלמידים כחלק מתכנון יחידות ההוראה בהתנסות (Teacher Work Sample - McConney, Schalock & Schalock, 1998; Renaissance Partnership, 2004 או Teaching Event - Sato & Curis, 2005) והיה רצוי שהמרצים ובעיקר המדריכים יכירו מודלים אלה. מודלים אלה גם מציעים סטנדרטים וקריטריונים להערכת ההתנסות, נושא שמדריכים ראו כבעייתי.
- בקורס "שיטות מחקר וסטטיסטיקה" חשוב לקשר בין מחקר למדידה לצורך הערכת הישגים בהתייחס לנושאים הקשורים בשיטות לאיסוף וניתוח נתונים; תוקף, מהימנות וטעויות מדידה; וכולי.

תודות

אנו מודות למרצי המכללה ולהנהלה על שיתוף הפעולה במילוי השאלונים האלקטרוניים, בהסכמה להתראיין, ולהציג בפנינו כל מידע שביקשנו. ללא שיתוף פעולה זה לא ניתן היה לכתוב דוח זה – תודה.

מקורות

- בירנבוים, מ' (1997). *חלופות בהערכת הישגים*. תל אביב: הוצאת רמות.
- גילת, י' (2004). שינוי בעמדות של תלמידי מכללה כלפי הקורס בסטטיסטיקה ושיטות מחקר. *מהלכים*
<http://www.levinsky.macam98.ac.il/dows/doc/mhalachim6.doc>
- כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (2005). התוכנית הלאומית לחינוך. ירושלים: משרד החינוך
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Ntfe/HdochHsofi/DochSofi.htm>
- המלצות ועדת היישום לשילוב הערכה פנימית בבית-הספר
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HachsharatCoachAdam/RakazHaracha.htm>
- כפיר, ד', פרסקו, ב' ובנימין-פאול, א'. (2006). *כולנו מצויינים: על ציונים והערכות בחינוך הגבוהה*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- נבו, ד' (1992). ההערכה ככלי לשיפור ההוראה והלמידה. אצל מ' זילברשטיין (עורך). *הערכה בתכנון לימודים ובהוראה: פרספקטיבה של המורה*, (עמ' 5-12). ירושלים: משרד החינוך.
- פישל ואסף, (בהליכי פרסום). *סילבוס: מה הוא אומר?*
- תמיר, פ' (1992). הערכת הישגים – בעיות וגישות. אצל מ' זילברשטיין (עורך). *הערכה בתכנון לימודים ובהוראה: פרספקטיבה של המורה*, (עמ' 91-104). ירושלים: משרד החינוך.
- תמיר, פ' ובן-פרץ, מ' (1984). נוהגי הערכה במוסדות להכשרת מורים. עיונים בחינוך, 39, 37-48.
- Airasian, Peter, W. (1991). Perspectives in measurement instruction. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 10-16.
- Bloxham, S. & West, A. (2004). Understanding the rules of the game: Marking peer assessment as a medium for developing students' conceptions of assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(6), 721-733.
- Drew, P.Y. & Watkins, D. (1998). Affective variables, learning approaches and academic achievement: a casual modeling investigation with Hong Kong tertiary students. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 173-188.
- Kennedy, M. M. (1999). The role of preservice teacher education. In L. Darling-Hammond and G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession*, (pp. 54-85). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- McConney, A. A., Schalock, M. D., & Schalock, H. D. (1998) Focusing improvement and quality assurance: Work samples as authentic performance measures of prospective teachers' effectiveness. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 343-363.
- Renaissance Partnership for Improving Teacher Quality Project. (2004).
<http://fp.uni.edu/itq/Zone/educator.htm>

- Rudner, L. and W. Schafer (2002). *What Teachers Need to Know about Assessment*. Washington, DC: National Education Association. <http://edres.org/nea/teachers.pdf>
- Sato, M. & Curis, M. (2005). *Making Good Choices: A support Guide for the PACT Teaching Event*. PACT Consortium.
<http://www.pactpa.org/te/docs/MakingGoodChoicespdf.pdf>
- Smyth, K. E. (2004). The benefits of students learning about critical evaluation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (3), 369-378.
- Shepard, L., Hammerness, K., Darling-Hammond, L. & Rust, F. (2005). Assessment. In L. Darling-Hammond (ed.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Stefani, L. J. (1998). Assessment in partnership with learners. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(4), 339–350.
- Stiggins, Richard, J. (1991). Relevant classroom assessment training for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 7-12.
- Stiggins, Richard, J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18(1), 23-27.