

הערכה עצמית של לומדים בהשכלה הגבוהה

אסתר אפללו*

<https://doi.org/10.54301/KJZN7441>

מילות מפתח: הערכה עצמית, הערכה מעצבת, מעורבות לומדים בהערכה, משוב, לומד פעיל

הערכה עצמית קשורה למושג 'בקרת למידה עצמית' (self-regulated learning), בעיקר בהקשר של הצבת מטרות, ניטור הלמידה ומטה־קוגניציה. המשמעות היא שהערכה עצמית עשויה לתרום ללמידה, למשל באמצעות שיפור הבהירות של מטרות הלמידה ושיתוף התלמידים במעקב אחר תהליך הלמידה שלהם (Panadero, Jonsson & Botella, 2017).

מחקרים שונים, כולל שתי מטה־אנליזות (Graham, Hebert, 2017; Sanchez et al., 2017; Harris, 2015), מציגים קשר חיובי בין הערכה עצמית לבין יכולות קוגניטיביות והישגים בלמידה. לכן, חוקרים מתייחסים להערכה עצמית לא רק כדרך חלופית להערכה בהוראה, אלא גם כאסטרטגיה לקידום למידה פרודוקטיבית (Yan et al., 2020).

כיצד נערכת הערכה עצמית?

הערכה עצמית של לומדים יכולה להיעשות בדרך כמותית, איכותנית או תיאורית והיא כוללת טכניקות שונות וכלים מגוונים שבאמצעותם הסטודנטים מתארים ומעריכים את האיכות של תוצרי הלמידה שלהם (Panadero, Brown, & Strijbos, 2016). הדרך או הכלים ייבחרו בין השאר על פי מטרת השימוש בהערכה העצמית ועל פי ההחלטה אם לבנות מראש קריטריונים וסטנדרטים להערכה העצמית. בין הכלים האלו ניתן למצוא תבניות כלליות להערכה עצמית, רשימות בקרה עצמית, הערכה מילולית פתוחה או רובריקות מובנות כמותיות. כך למשל, אם המטרה היא שהלומדים יעריכו בעצמם עבודה סמינריונית, ניתן להשתמש ברשימות בקרה שמפרטות את כל הרכיבים בכל פרק של העבודה. בהשוואה שנערכה בין שימוש ברובריקות כמותיות להערכה עצמית (שבה הסטודנט נותן לעצמו ציונים מספריים) לבין רשימות בקרה עצמית המוצגות כשאלות (למשל: האם ניסחתי בבירור את המטרה העיקרית בעבודתי? האם כללתי בסיכום שלי את הרעיונות המרכזיים?) נמצא שסטודנטים שהשתמשו ברשימת השאלות הציגו רמה גבוהה יותר של בקרה עצמית על למידתם (Panadero et al. 2013).

הערכה מעצבת או מסכמת?

דין רב נערך סביב השאלות: האם הערכה עצמית צריכה להיות מסכמת או מעצבת? האם יש לשלבה בקורסים המתבססים על הערכה מעצבת או מסכמת? הערכה מעצבת מאפשרת ללומד וגם למורה לעקוב אחר תהליך הלמידה באמצעות משוב, והמטרה היא לערוך שינויים כדי לשפר את הביצועים גם של הלמידה וגם של ההוראה. בהערכה מסכמת המורה

אחת מהמשימות המאתגרות ביותר למורים היא להפוך את ההערכה לחלק מתהליך הלמידה של הלומד. ההערכה העצמית (Self-Assessment) המתייחסת להערכת הלומד את תהליך למידתו ואת תוצרי הלמידה שלו, היא משוכה שהמוסדות להשכלה גבוהה עדיין צריכות להתמודד איתה למרות הידע המצטבר בנושא (Berry and Adamson, 2011). בסיס הידע הקיים על חשיבות ההערכה העצמית ותרומתה ללמידה מבוסס למדי, ולמרות זאת רוב תהליכי ההערכה במוסדות אקדמיים מתבססים גם היום רק על הערכתו המסכמת של המורה.

מהי הערכה עצמית ומהי תרומתה?

באופן מפתיע אין בספרות המחקר הסכמה בנוגע לשאלה מהי הערכה עצמית של תלמידים. הסיבה המרכזית לכך היא השימוש במושג הזה מתאר מגוון של פעילויות ומנגנונים כל כך שונים עד שחוקרי הערכה עצמית קוראים להציג הגדרה ברורה יותר (Panadero, Brown & Strijbos, 2016). מנקודת מבט פדגוגית ניתן להתייחס להערכה עצמית כיכולת אישית לזהות את הרכיבים ואת המאפיינים של עבודה, של כישורים או של ביצועים עצמיים ולשפוט את הערך שלהם (Tai et al., 2018).

על פי בורק (Bourke, 2014) הערכה עצמית מלווה ברפלקציה ביקורתית של הלומדים על הידע שלהם, וההבנה והמיומנויות המיושמות במהלכה מעודדות גישה עמוקה ללמידה. באמצעות תהליך זה הלומדים הופכים לפעילים ואחראים ללמידתם, וההערכה העצמית מסייעת לחשיפת החוזקות והחולשות ומשפרת את ביצועיהם העתידיים. לכן, סטודנטים צריכים לרכוש מיומנויות אלה של הערכת הידע ושיפוט ביצועיהם כדי להצליח בהשכלה הגבוהה (Guillory & Blankson, 2017).

* פרופ' אסתר אפללו היא מרצה למדעים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, ראש הרשות למחקר ב'אקדמית חמדת' ועורכת כתב העת **חמדעת**. מחקריה עוסקים בחינוך מדעי, שילוב הטכנולוגיה בהוראה ולמידה והערכה פעילה.

ולשפרה (Ndoyale, 2017). חשוב גם לעסוק בשאלת מידת מעורבותם של הלומדים בקביעת אבני הדרך והקריטריונים להערכה כדי להפוך אותם לפעילים ואחראים יותר לתהליך הלמידה שלהם. שאלת מידת המעורבות של הסטודנטים קשורה בקשר הדוק לשאלת האמון של הסגל האקדמי באחריות של הסטודנטים לתהליכי הלמידה שלהם. חוסר אמון בסטודנטים מבטא תפיסה שלפיה הסגל האקדמי לבדו קובע את תוכני הלמידה ואת דרכי ההוראה והערכה (קוזמינסקי, 2018).

תפיסות של סטודנטים על הערכה עצמית

מחקרים על תפיסות של תלמידים צעירים מצביעים על הבנה שטחית של מטרות ההערכה העצמית (Bourke, 2016). בניגוד לכך, מחקרים שנערכו בהשכלה הגבוהה הראו שרוב הסטודנטים הבינו את הצורך בהערכה עצמית וסברו שהיא שימושית בעיקר לשיפור ולתיקון (Ratminingsih, Marhaeni & Vigayanti, 2018). כמו כן, תלמידי המכללה והאוניברסיטה סברו שהערכה עצמית מגבירה את האחריות ללמידה ומטפחת ביקורת עצמית ללמידה באמצעות הצבת מטרות, תכנון, מעקב ומשוב (Wang, 2017).

התפיסות החיוביות האלו על הערכה עצמית הופיעו לרוב אצל סטודנטים שהיו מעורבים בהערכה מעצבת, שהיו שותפים בקביעת הקריטריונים להערכתם או שהשתמשו בכלים שונים, כמו רשימות בקרה, ושאפשרו להם לתקן את עבודתם (Wang, 2017). עם זאת, גם סטודנטים בקורסים שבהם ההערכה הייתה מסכמת דיווחו שההערכה העצמית סייעה בקידום חשיבה ביקורתית עצמית (van Helvoort, 2012).

אף על פי שתפיסות הסטודנטים על הערכה עצמית - רובן חיוביות, חלקם ביטאו תפיסות אחרות, למשל: הערכה זו אינה מהימנה או אפילו מיותרת, ההערכה - באחריותו של המורה בלבד. לכן, להבנה של הסטודנטים את תפקידם בהערכה עצמית ולהגדרה הברורה של תפקיד המורה והתלמיד כבר בתחילת התהליך יש השפעה על תפיסות ההערכה (Mannion, 2021).

המלצות פדגוגיות

מספר המלצות מרכזיות מוצעות להלן כדי להפוך את ההערכה העצמית של סטודנטים ליעילה ומועילה. ראשית, רצוי שההערכה העצמית תהיה ממוקדת משימה ופחות הערכה כללית והוליסטית על יכולות או על ביצועים. חשוב שהסטודנטים יכירו היטב את המשימה ויבינו מה בדיוק נדרש מהם לעשות כדי שיוכלו להעריך באופן מדויק יותר את ביצועיהם. כמו כן, אם הסטודנטים יבינו את היתרונות הגלומים בהערכה עצמית, שיתוף הפעולה שלהם יגבר.

חשוב שההערכה העצמית תהיה מפורטת ומורכבת, ולא תכלול רק מתן ציון מסכם. לשם כך מומלץ לבנות קריטריונים ברורים שבעזרתם יעריכו הלומדים את עצמם, וכן מומלץ במיוחד

בודק אם הלומד השיג את מטרות הלמידה בסיומו של קורס או יחידת לימוד באמצעות ציון (Ferrell, 2012). על השאלה: מהי המטרה של הערכה עצמית ומדוע מבקשים מסטודנטים להעריך עצמם? משיבה אנדרדה (Andrade, 2019) שהערך הטמון בהערכה עצמית הוא בקיומו של משוב המאפשר ללומד לתקן, להעמיק את הלמידה ולשפר את ביצועיה. כלומר, אם אין לסטודנט הזדמנות לתיקונים ושינויים, אזי להערכה העצמית אין ערך רב.

לעיתים משלבים עם ההערכה העצמית גם הערכת עמיתים, וכך נוסף למשוב של המורה מקבל הלומד גם משוב מלומדים אחרים. מאניון (Mannion, 2021) מציגה מודל המשלב הערכה עצמית מעצבת עם הערכה מסכמת והערכת עמיתים. על פי מודל זה, מלמדים את הסטודנטים כיצד להעריך עצמם בעזרת גיבוש משותף של הקריטריונים להערכה והנחיות כיצד להעניק לעצמם ציון, וכל התהליך מלווה במשוב של המורה ושל העמיתים ללמידה.

באופן מעשי השתמשו בהערכה עצמית גם בקורסים המתבססים על הערכה מעצבת וגם באלו שהערכתם מסכמת. עם זאת נראה שלהערכה העצמית יתרון משמעותי יותר בתהליכים של הערכה מעצבת, שכן היא מתמקדת בתהליך הלמידה ולא בציון. כמו כן, הבעייתיות הנוגעת לדיוק ולתוקף של הערכה עצמית בולטת יותר בהערכה מסכמת, וגם גורם זה עשוי להסביר את היתרון של שילובה עם הערכה מעצבת.

הדיוק והמהימנות בהערכה עצמית

בספרות המחקר הוויכוח המרכזי על הערכה עצמית נוגע למידת הדיוק והמהימנות שלה ביחס להערכה המקצועית של המורה. הסיבה המרכזית לדיווחים הסותרים היא השונות בדרך ההערכה - אם היא מסכמת או מעצבת (Andrade, 2019). מחקרים מראים שכאשר הערכה עצמית מסכמת נכללת בציון הסופי, סטודנטים, בעיקר אלו בעלי ההישגים הנמוכים, נוטים להעניק לעצמם ציונים גבוהים יותר מהציונים של המורה (Tejéiro et al., 2012). אולם, גם בקורסים שבהם לא נכלל הציון העצמי בציון הסופי, ניתן למצא פערים בין ציון המורה לציון העצמי. התאמות רבות יותר בין שני הציונים נמצאו כאשר ההערכה העצמית הייתה מעצבת וכאשר הסטודנטים היו מעורבים בתהליך קביעת ההערכה. כמו כן, תרגול בהערכה עצמית מסייע למידת הדיוק של הציון העצמי, וסטודנטים שדייקו בציון שלהם היו לרוב גם אלה שהתנסו בעבר בהערכה עצמית (Thawabieh, 2017).

חלק ניכר מהמחקר על הערכה עצמית מתמקד בשאלת דיוקה, ונראה שהמחקר צריך להתמקד פחות בשאלה זאת ולעסוק יותר בשאלות אחרות. כך למשל, חשוב לבחון לעומק כיצד ללמד איך לעשות הערכה עצמית באופן יעיל כדי שיהיו בידי הלומדים אבני דרך שבאמצעותן יוכלו להעריך את עבודתם

Berry, R., & Adamson, B. (2011). Assessment reform past, present and future. *Assessment reform in education* (pp. 3-14). Springer.

Bourke, R. (2016). Liberating the learner through self-assessment. *Cambridge Journal of Education*, 46(1), 97-111. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1015963>

Ferrell, G. (2012). A view of the Assessment and Feedback Landscape: baseline analysis of policy and practice from the JISC Assessment & Feedback programme. *A JISC Report. Recuperado De* <https://www.jisc.ac.uk>

Guillory, J. J., & Blankson, A. N. (2017). Using recently acquired knowledge to self-assess understanding in the classroom. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 3(2), 77-89. <https://doi.org/10.1037/stl0000079>

Graham, S., Hebert, M., & Harris, K. R. (2015). Formative assessment and writing: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 523-547. <https://doi.org/10.1086/681947>

Mannion, J. (2021). Beyond the grade: the planning, formative and summative (PFS) model of self-assessment for higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1922874>

Ndoye, A. (2017). Peer/Self Assessment and Student Learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), 255-269.

Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Reche, E. (2013). Rubrics vs. self-assessment scripts effect on self-regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 125-132. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.04.001>

Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>

Papanthymou, A., & Darra, M. (2018). Student Self-Assessment in Higher Education: The International Experience and the Greek Example. *World Journal of Education*, 8 (6), 130-146. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n6p130>

Ratminingsih, N. M., Marhaeni, A., & Vigayanti, L. (2018). Self-Assessment: The Effect on Students' Independence and Writing Competence. *International Journal of Instruction*, 11(3), 277-290. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11320a>

Sanchez, C. E., Atkinson, K. M., Koenka, A. C., Moshontz, H., & Cooper, H. (2017). Self-grading and peer-grading for formative and summative assessments in 3rd through 12th grade classrooms: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1049-1066. <https://doi.org/10.1037/edu0000190>

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3), 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>

לבנות את הקריטריונים ולגבשם עם הסטודנטים. רצוי להראות דוגמאות של קריטריונים או רשימות בקרה להערכה עצמית מקורסים אחרים כדי שהסטודנטים יתוודעו להם. חשיפה כזאת גם תחסוך זמן בתהליך הקביעה המשותפת וההגעה להסכמות בנוגע למה יוערך ובאיזה משקל.

מעל הכול, חשוב לתת ללומדים משוב כן ומקצועי על הערכתם ועל עבודתם (Papanthymou and Darra, 2018) ולאפשר להם לתקן ולשפר את המשימה. ללא משוב וללא אפשרות לתקן את העבודה יושגו רק חלק מיתרונות ההערכה העצמית ללמידה. המשוב נחשב לאחד הגורמים המשפיעים ביותר על התפיסות החיוביות של סטודנטים בנוגע להערכה עצמית.

ברור מההמלצה האחרונה ששילובה של הערכה עצמית מתאים ביותר בקורסים שבהם ציון הקורס ניתן על עבודה או על משימה, כמו קורסי הסמינריון או סדנאות שונות. אולם ניתן לשלב הערכה עצמית גם כאשר ציון הקורס מורכב מעבודה ומבחן או תרגילים ומבחן. בקורסים אלה הסטודנטים יכולים להעריך את העבודה או את התרגיל בעזרת קריטריונים מוגדרים. כלומר גם בקורסים המשלבים הערכה מסכמת ומעצבת ניתן להטמיע את ההערכה העצמית, באופן חלקי לפחות.

הדעות חלוקות בשאלה: האם יש לתת להערכה העצמית משקל בציון הסופי? יש חשש שבשל השאיפה של הסטודנטים להעלות את הציון הסופי הם יעניקו לעצמם ציון גבוה מכפי שמגיע להם. ניתן להתגבר על כך במידה מסוימת באמצעות קביעה מראש שאם הפרש בין ציון המורה לציון העצמי גדול ממספר מסוים של נקודות, לא ישוקלל הציון העצמי. אולם, גם אם מחליטים שלא לתת משקל לציון העצמי, קרוב לוודאי שהסטודנטים ישתפו פעולה אם יינתנו להם משוב על עבודתם ואפשרות לתקנה. כאמור, הלומדים מעריכים מאוד משוב המאפשר להם לשפר את העבודה ואת הישגיהם.

לסיכום, מומלץ שבמסגרת ההשכלה הגבוהה נשקול לערב יותר את הסטודנטים בתהליך ההערכה ולראות בהם שותפים, במקום לקבוע מראש קריטריונים וסטנדרטים קשיחים להערכה. מעורבותם של הסטודנטים ומתן משוב יחזקו את המיומנויות של ההערכה העצמית, יקדמו את האחריות שלהם ללמידה וישפרו אותה.

המקורות

קוזמינסקי, ל' (2018). שותפות סטודנטים באקדמיה. לקסיקיי, 10, 19-21. <https://doi.org/10.54301/PKXX8374>

Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. Paper presented at the *Frontiers in Education*, 4, 87. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>

Tejeiro, R. A., Gomez-Vallecillo, J. L., Romero, A. F., Pelegrina, M., Wallace, A., & Emberley, E. (2012). Summative self-assessment in higher education: Implications of its counting towards the final mark. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 789-812.

van Helvoort, A. J. (2012). How adult students in information studies use a scoring rubric for the development of their information literacy skills. *The Journal of Academic Librarianship*, 38(3), 165-171. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2012.03.016>

Wang, W. (2017). Using rubrics in student self-assessment: student perceptions in the English as a foreign language writing context. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1280-1292. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1261993>

Yan, Z., Brown, G. T., Lee, J. C., & Qiu, X. (2020). Student self-assessment: Why do they do it? *Educational Psychology*, 40(4), 509-532. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1672038>