

דרך אפרתה

ביטאון המכללה
בנושאי חינוך והוראה

יח

עורכים
סיגלית רוזמרין וחנן יצחקי

הוצאת אפרתה
מיסודה של מכללת אפרתה
ירושלים תשפ"ה (2024)

חברי המערכת

מרי גוטמן, זהבית גרוס, מירי לוישחר, דורון נידרלנד,
שמואל סנדלר, אהרון (רוני) קמפינסקי

עריכה לשונית

ד"ר אריאל סמואל
חנה פורטגנג

מזכירת המערכת

שלומית זמיר

דרך אפרתה הוא כתב עת שפיט היוצא לאור אחת לשנתיים.
המעוניינים להציע את מאמריהם לפרסום מתבקשים לפעול לפי ההנחיות המפורטות באתר מכללת אפרתה.
אין להעתיק או להפיץ פרסום זה או קטעים ממנו בשום צורה ובשום אמצעי אלקטרוני, אופטי או מכני
(לרבות צילום והקלטה) בלא אישור, בכתב ומראש, מהוצאת אפרתה.

עשינו ככל יכולתנו לאתר את בעלי הזכויות על כל החומר ממקורות חיצוניים. אנו מתנצלים על כל השמטה
או טעות, ואם תובא לידיעתנו, נפעל לתקנה.

ISSN: 0793-6397

©

כל הזכויות שמורות להוצאת אפרתה

מיסודה של מכללת אפרתה

רח' בן יפונה 17, ת"ד 10263 ירושלים 9110201

טל': 02-6717744; פקס: 02-6738660

דוא"ל: efrata@emef.ac.il

תוכן העניינים

5	פתח דבר	
7	"פגשתי את המורה שבתוכי": הקשר בין בחירה אישית של נושא לסמינריון לבין תהליכים ספרותיים וחינוכיים מנקודת המבט של מתכשרים להוראת ספרות	אורנה לזין
27	תפיסות סטודנטים עם לקויות למידה את עצמם כמורים לעתיד	הדס דוויק
41	דנים בערכים: תהליך של בירור ערכי עם מרצים במכללה	נורית בסמן מור
71	"חנוך (והערך) את הנער על פי דרכו": בחינה מחודשת של למידה והערכה בהשכלה הגבוהה בתקופת הקורונה	שירה סופר־ויטל ועידית פינקלשטיין
93	"לא הייתי עושה את זה יותר טוב ממך": על למידה בחברותא ופעלנות (agency) במרכז התמיכה הלימודי במכללה	אסתי בן מנחם־תאומים
123	הוראת אותיות מותאמת התפתחות - היבטים התפתחותיים, קוגניטיביים ודרכי הוראה	אריאל נאמן
145	תרומת הזיכרון האוטוביוגרפי לנרטיבים אוטוביוגרפיים של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברמת המיקרו וברמת המקרו	אילנית אברהם וחפציבה ליפשיץ
175	ביכורי השכלה ולשון: מכתבו הפומבי הראשון של משה לימנס ליהודי אמסטרדם	אסף ידידיה

רשימת המחברים המשתתפים בקובץ

מכללת אפרתה, החוג לחינוך יסודי	אילנית אברהם
מכללת אפרתה, החוג ליסודי והחוג לגיל הרך	ד"ר אסתי בן מנחם-תאומים
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, החוג לחינוך והיחידה לרב-תרבותיות	ד"ר נורית בסמן מור
מכללת הרצוג, ראש החוג לחינוך מיוחד	הדס דזויק
אוניברסיטת אריאל, החוג להיסטוריה של עם ישראל; מכללת אפרתה, ראש החוג להיסטוריה	פרופ' אסף ידידיה
המכללה האקדמית אחוה, ראש המחלקה לספרות ושפות; המכללה האקדמית גבעת וושינגטון, המחלקה לספרות	ד"ר אורנה לוין
אוניברסיטת בר-אילן, הפקולטה לחינוך	פרופ' חפציבה ליפשיץ
מכללת אפרתה, החוג לגיל הרך והחוג לחינוך מיוחד; מכללת אורות ישראל	ד"ר אריאל נאמן
הקריה האקדמית אונו, החוג לחינוך וחברה	ד"ר שירה סופר-זיטל
הקריה האקדמית אונו, החוג לחינוך וחברה	ד"ר עידית פינקלשטיין

”חנוך (והעריך) את הנער על פי דרכו” בחינה מחודשת של למידה והערכה בהשכלה הגבוהה בתקופת הקורונה שירה סופר־ויטל ועידית פינקלשטיין

בתחום ההשכלה הגבוהה בישראל הערכה היא יסוד מרכזי בתרבות האקדמית. במאמר שלהלן ייבחנו מגוון סוגי הערכה – הערכה מעצבת לעומת הערכה מסכמת – ויבדק מקומם באקדמיה. בעקבות משבר הקורונה הלמידה הפכה למקוונת, ואנו בוחנות את האפשרויות של הערכה מעצבת בלמידה מקוונת. במאמר זה אנו בוחנות את תפקידה ויתרונותיה של הערכה מעצבת כמכוננת למיומנויות של המאה ה־21, בהיותה הערכה דינמית המקבילה ללמידה הדינמית, המשתנה כל העת. הערכה מעצבת היא אפוא כלי חשוב הן לצורך קבלת מדדים מהימנים על הידע של הסטודנט ועל תפקודו האקדמי הן למניעת נשירה והן ככלי בידי המרצים להעצמתו של הסטודנט. שיטת המחקר כוללת ניתוח חקרי מקרה, הממחישים את הצורך הגדל והולך בהערכה מעצבת. ללומדים באקדמיה גוונים רבים מבחינת הרקעים השפתי, החברתי, התרבותי והדתי, ועל כן חקרי המקרה האלה מייצגים מיקרוקוסמוס של האקדמיה בישראל. בהמשך המאמר מובאות כמה דוגמאות ליישומים של הערכה מעצבת ומתוארים כלים יישומיים להערכה מעצבת באקדמיה.

הערכה בהשכלה הגבוהה

בתחום ההשכלה הגבוהה הערכה ומתן ציונים הם יסוד אינטגרלי ומרכזי של תרבות האקדמיה בחברה המערבית. ספרות ההערכה תופסת את מתן הציונים (grading/markings) באקדמיה כמרכיב חיוני בתהליכי ההוראה והלמידה וכבעל פוטנציאל לקדם ולשפר את החינוך. מטרות החינוך במאה ה־21 ומימושן מחייבות שינוי פרדיגמטי בהוראה ובהערכה. ההתמקדות בלמידה צריכה להיות בראש מעיינינו – ולא רק ההוראה. עלינו לעבור מהתמקדות בהערכה כמדידה להתמקדות באבחון הלמידה לשם שיפורה (בירנבוים, 2018). בתרבות האקדמית מתן ציונים מעוגן בכך שציון הוא סמל הנושא משמעות הערכתית והנעתית לתלמידים (Bryan & Clegg, 2019). ציון הוא המדד

החינוכי הנפוץ ביותר, אולם ציונים אינם מודדים רק את תהליך ההוראה, אלא הם גם חלק מתהליך ההוראה.

ההערכה האקדמית נתפסת כמשוב על טיב הביצוע וכאמצעי להכוונת הסטודנטים למסלולי הכשרה התואמים את יכולתם. בד בבד, להערכה יש ערך של תגמול, והעקרונות לחלוקת תגמולים אלה אינם זהים בהכרח עם העיקרון המדריך של מתן משוב (Montenegro- Rueda et al., 2021; Nevo, 2001).

הערכה היא תיאור שיטתי של אובייקטים חינוכיים ושיפוט ערכם. התיאור יכול להיות אובייקטיבי למדי, ואילו בשיפוט יש מידה ניכרת של סובייקטיביות. הערכה היא שילוב של תיאור ושיפוט בחלק התיאורי בולט ההיבט האובייקטיבי של ההערכה ואילו בשיפוט מעורבים שיקולים סובייקטיביים יותר. להערכה יש תפקידים אחדים: תפקיד מעצב – לשם שינוי ושיפור; תפקיד מסכם – לצורכי בחירה בין אלטרנטיבות ולהסמכה, להעברת מידע על הישגי התלמיד לתלמיד עצמו, להוריו ולגורמי חוץ, לקביעת קשיי למידה וליתור תלמידים מתקשים; תפקיד פסיכולוגי – להגברת מודעות ולהעלאת מוטיבציה, למתן חיזוקים חיוביים ושליילים לתלמידים; תפקיד מנהלי – להפגנת סמכות ולתיעוד הישגים (Şenel & Şenel, 2021).

אם כך, הערכה היא פעילות מתמשכת שבה מרצים אוספים באופן שיטתי מידע על עבודתם של הסטודנטים. לתפיסות סטודנטים את ההערכה יש השפעה רבה על גישתם ללמידה, ולהפך: גישתם של סטודנטים ללמידה משפיעה על הדרך שבה הם תופסים את ההערכה. סטודנטים גם מחזיקים בדעות מוצקות על סוגים שונים ועל שיטות שונות של הערכה, על תפקידם ועל יעילותם (Bryan & Clegg, 2019).

ללומדים יש עולם עשיר של מושגים ותפיסות, המתייחסים לחייהם כלומדים ופרשנויות אישיות משלהם על תהליכים שונים המתרחשים בכיתה. הדרך להבין עמדות ותפיסות אלו היא לקבל ישירות מהלומדים מידע מגוון כדי לבדוק אם המטרות שבית הספר מקווה לממש בכיתה אכן משתקפות בתפיסותיהם של הלומדים (לוי, 2003). נוסף לכך, להחלטות המתקבלות על סמך הערכות ההישגים עשויות להיות השלכות קריטיות על הלומדים, ולכן ראוי לבחון את עמדותיהם של לקוחות מרכזיים אלו של ההערכה (בירנבוים, 2018). לומדים מונעים על ידי האפקטים המקורבים (proximal effects) של ציונים כגון קבלת אישור להתקדמותם מאת גורמים משמעותיים (מרצים, הורים, עמיתים) וכן מונעים על ידי האפקטים המרוחקים (distal effects) כגון תפיסת הסיכויים להתקבל למסגרות חינוכיות ותעסוקתיות שמשמשות בציונים כקריטריון לקבלה (Rogers et al., 2022).

בעוד הערכה עוסקת במגוון השיטות והדרכים לאיסוף מידע על אודות הלמידה ועל התקדמות הלומדים בלימודים, מדידה היא תהליך של איסוף מידע כדי לקבל ערך שהוא ציון. מבחנים וציונים הם קני מידה שבהם מודדים הלומדים את הישגיהם, והם גם הפרס או התמורה אשר להם מצפים התלמידים. מבחנים עשויים להיות כלי עזר בהכוונת

הלמידה בתנאי שהמורה ינצלם כראוי. לעומת זאת אם המורה לא ידע להשתמש בהם כיאות, המבחנים עלולים להיות למעמסה על התלמידים ולהמאיס עליהם את הלימוד. ההערכה המסורתית מעמידה את המבחנים במרכז ההערכה. המבחן הוא אירוע בודד המשמש כלי למדידת הישגי הפרט, לקבלת החלטות הקשורות לפרט ולמערכת, והוא גורם מוטיבציוני ללמידה (Şenel & Şenel, 2021; van Groen & Eggen, 2019).

בהערכה המסורתית מתוארת רמת הישגים של התלמיד במבחנים באמצעות ציון סופי. לעיתים ערכו של הציון בעיני התלמיד נובע במידה רבה מן החשש מאיבוד האישור והתמיכה של האנשים המשמעותיים בחייו, ומהפגיעה בדימוי העצמי שלו, העלולים לגרום לחרדה (Nevo, 2001). נמצא כי השיטה המסורתית של מבחני נייר ועיפרון (paper-pencil test) היא שיטת ההערכה השלטת בהשכלה הגבוהה. אולם, בתחומי הסייעוד, המדעים וההנדסה משתמשים בשיטות הערכה אחרות, כגון פרויקטים ומשימות מהחיים עצמם (authentic assessment). לפיכך יש לעודד את סגל ההוראה להשתמש בשיטות הערכה נוספות בסיום הקורס מלבד הערכת מבחני נייר ועיפרון (Alquraan, 2012). ההערכה החלופית היא חלופה להערכה המסורתית, הכמותית, שמתבססת על מבחנים סטנדרטיים. הערכה חלופית מתבססת על איסוף ראיות לצורך מתן פירוש אינטגרטיבי להישגי התלמיד באמצעות מטלות מורכבות, מאתגרות ומעניינות הדורשות ביצועי הבנה. תפיסה זו מעמידה במרכז את הייחודיות של כל תלמיד וכן את השונות בקרב התלמידים (בירנבוים, 2018). פרקטיקת ההערכה יוצרת פרספקטיבות שונות על הישגי הלומד. המרצה והלומד נושאים ונותנים על הפרספקטיבות ועל האופן שבו יש לשקף את הישגי הלומד. לפני מתן ציון על המעריך לקבוע אילו הוכחות ונתונים ישמשו לצורך קביעת הישגי הלומד. דוגמאות אפשריות לאיסוף מידע על הישגי הלומד הן מבחנים, מבדקים, ציונים כיתתיים, דיווחים בעלפה, מטלות בית, פרויקטים ועבודות עיון ומחקר.

יש הגורסים כי בעת שקלול המידע יש לתת יותר משקל למקורות מהימנים (כמו מבחנים) לעומת מקורות פחות מהימנים (כמו השתתפות פעילה בכיתה, תצפיות על תלמידים). יש חוקרים הטוענים כי הבסיס העיקרי עליו יש להשתית ציון של תלמיד הוא הישגיו האינטלקטואליים, וכי על הציון לייצג בעיקר הישגים אקדמיים של יעדי תוכנית הלימודים. עם זאת בפועל יש עדות מסוימת לכך שמורים מתחשבים בגורמים לאקוגניטיביים (כמו התנהגות ומאמץ) בעת מתן ציון (Montenegro-Rueda, 2021).

מבחנים וציונים הם לא אחת מקור לדאגה ולחרדה בקרב לומדים וסטודנטים. בקרב רבים מהם הציון נחשב ל"שורה התחתונה" של הלימודים בקורס, ולכן הוא הגורם העיקרי אצלם למוטיבציה חיצינית ללמידה. הלומדים והסטודנטים חשים חוסר הוגנות ותסכול במצבים אלה: מבחנים שאינם מקיפים את כל החומר שנועד להיכלל במבחן; מתן זמן קצר מדי לחשוב על שאלות המבחן; רמת מבחן גבוהה בהרבה מרמת החומר בשיעורים; אימתן מידע מספק לפני המבחן על הרכב המבחן ועל שיטת הציון (לוי, 2001).

הערכה עשויה לעורר מצבי תסכול גם כאשר הסיבות לכישלון או הצלחה אינן מוסברות או אינן מובנות. כך נמצא כי לומדים, בעיקר בעלי הישגים דלים, לא תמיד מבינים את הסיבות להצלחתם במבחנים או לכישלונם. נוכח זאת, על המורים לספק מידע מפורש לתלמידים על תוצאות הלמידה, הן בתקשורת מילולית והן בהערכותיהם את עבודת התלמיד, כדי שהמורים יוכלו לתכנן ולזהות התערבויות חינוכיות ומוטיבציוניות (Levent & Ertok, 2020). אם כן, להערכה יש השפעה על הלומד ועל הסטודנט בתחום האפקטיבי, בכל הקשור לתחושות התסכול שהערכה מעוררת לעיתים. אולם להערכה יש השפעה על התלמיד והסטודנט גם בתחום הקוגניטיבי: חרדת מבחן, חוללות עצמית (self efficacy - אמונה של הפרט ביכולתו לבצע מטלה או אתגר מסוים ולהתמודד עימם), מוטיבציה פנימית, ייחוס להצלחה ולכישלון ושיתוף פעולה בין התלמידים. ההערכה מעצבת את גישותיהם ללמידה, לאסטרטגיות הלמידה ולמיומנויותיהם (שומכר, 2002).

מכאן החשיבות לבחירה של סוג ההערכה בקורס הנלמד. יש הבחנה בין שתי גישות להערכה: הערכה מסכמת והערכה מעצבת. הערכה מסכמת היא כל מבחן או מערכת של איסוף מידע המועברת בסוף יחידת הוראה אשר מטרתה היא למדוד הישגים שישמשו לקבלת החלטות, כגון מתן ציונים, החלטה על קבלת תעודה, הסמכה, רישיון ועוד. בהערכה המסכמת הדגש הוא על שיפוט (למטרת סלקציה או הסמכה). הערכה מסכמת אף משקפת את הלמידה שכבר התרחשה ומעריכה אותה. זאת ועוד, בהערכה מסכמת יש פער בין התאוריה כפי שהיא אמורה להיות לבין יישום התאוריה (theory-in-use) בפועל. לפי התאוריה, הערכה מסכמת מייצגת מדגם תקף ומהימן של הישגי הסטודנט, דבר שמוביל לקביעה בדבר ידיעותיו של הסטודנט, הבנתו ויכולותיו. מעסיקים יוכלו אפוא להשתמש במידע זה להחלטותיהם, הגם שיזדקקו להערכה נוספת לשם השלמת ההערכה המסכמת של המוסדות להשכלה גבוהה. נשאלת השאלה, האם מעסיקים יכולים להסתמך על הערכה מסכמת של מוסדות אלה? לייחס להן תוקף מנבא להצלחה בקריירה בשוק העבודה? המעסיקים יודעים שהערכות אלה לא תמיד מהימנות והן מספקות רק חלק מהישיגי הסטודנטים ויכולותיהם (Chen et al., 2022). המאפיינים שאינם מובאים בחשבון הם גמישות, היכולת לעבוד בקבוצה, הפוטנציאל להוביל צוות, יזמות, אמינות ומיומנויות בין־אישיות. המעסיקים יודעים שהתוכן שנלמד באקדמיה לא תמיד רלוונטי למשרות עצמן. הערכה מסכמת נותנת אפוא מידע שאינו תואם את המיומנויות בשוק העבודה ואינו משקף אותן (Šnýdrová, Depoo & Šnýdrová, 2021).

בניגוד להערכה מסכמת, הערכה מעצבת היא מורכבת וטנטטיבית. היא תלויה בהנחות מוקדמות כלפי הסטודנט, המשימה והמרצה, שמבהירות את סוג סביבת הלמידה שעלינו לנסות להבנות אם רוצים להעריך הערכה מעצבת שיש לה משמעות. הדבר חיוני משתי סיבות: הראשונה, הערכה מעצבת מקדמת את ההתפתחות של הסטודנט, ואינה מבוססת על התפתחות טבעית שבעקבות חשיפת תוכני הלימוד של התואר לפניו. סיבה נוספת היא

שהערכה מעצבת מספקת מודל ללמידה מכוונת עצמית ולאוטונומיה אינטלקטואלית. סטודנט מתחיל לשאת ולתת עם המרצה שלו על תחומי החוזק והחולשה שלו. המשוב הזה מעלה את האוטונומיה בהערכה של ביצועי הסטודנטים וגם את האפשרות להיות רפלקטיביים ולקבל אחריות לצמיחה שלהם (Montenegro-Rueda, 2021).

בשל המגבלות של ההערכה המסכמת נראה כי בהערכה מעצבת יש הבטחה גדולה לעידוד הישגים טובים בקרב הסטודנטים ואף הערכה דינמית (Andrade & Cizek, 2010; Black & Wiliam, 2009). מטרת ההערכה המעצבת היא עיצוב הלמידה והשפעה עליה תוך כדי התהליך. הערכה זו מספקת משוב לשיפור הלמידה וההוראה. מדובר בהערכה המתארת ספציפית, מפרטת ומשקפת ללומד מה הוא יודע ומה אינו יודע. בהערכה זו יש אלמנט תקשורתי ויש בה משמעות ללומד שאליו היא מופנית. הערכה מעצבת היא גם הערכה לשם למידה. זוהי גישה של הערכה מעצבת המקדמת תהליכי למידה במהלך הלמידה עצמה, מתוך שילוב בין הערכה ובין למידה. היא שונה מהערכה מסכמת, שמטרתה היא מתן ציונים ללומדים (Birenbaum, 2016; Nevo, 2001).

הערכה מעצבת דורשת חשיבה מעמיקה על ארגון ואינטגרציה של כל תוכני הקורס או לפחות של רובם. המרצה צריך לבחור כלי הערכה מסוים שיתאים לכמה פרמטרים חשובים: הסילבוס, תוכני הקורס, דרכי הוראת תוכני הקורס (הרצאות פרונטליות, דיונים וכיוצא באלה) והתרבות הכיתתית והאינטראקציה שהתגבשה בין הסטודנטים במהלך הקורס.

תהליך בחירת כלי הערכה צריך להיות תהליך מושכל, לאחר שהשבנו על השאלות הללו: מה הם המושגים, המודלים והתאוריות החשובים ביותר, שהסטודנט חייב לדעת בסיום הקורס? כיצד אפשר להתאים הערכה מיטבית בעבורם? כיצד כלי ההערכה שבחרנו משקף את תהליך הלמידה בקורס? אלו מיומנויות ברצוני לפתח אצל הסטודנט? כיצד כלי ההערכה ישרת פיתוח מיומנויות אלה? האם כלי ההערכה שאבחר יסייע לסטודנט בהמשך לימודיו – בתחום עיסוקו העכשווי או העתידי? האם תהליך ההערכה יתרום להתפתחות הזהות הפרופסיונלית של הסטודנט? אם כן, כיצד?

הערכת סטודנטים בתקופת הקורונה

קידום הערכה משמעותית בהשכלה הגבוהה בלמידה מקוונת ומגוונת בעידן הטכנולוגי

התפרצות מגפת הקורונה העצימה את הצורך בהתאמת תהליכי הערכה באקדמיה לעידן של למידה והוראה מרחוק. לכאורה הלמידה מרחוק וכניסתן המהירה של טכנולוגיות לאקדמיה עשויה לשמש הזדמנות לקידום הערכה משמעותית מקוונת ומגוונת. כיום

הסטודנטים ניזונים ממידע מהיר, זמין ונגיש, אך נדרשת מהם היכולת להבחין בין מידע מהימן למידע שאינו מהימן. מחד גיסא היכולת של כולנו לצרוך מידע הולכת וגדלה, ומאידך גיסא גם היכולת שלנו לוודא את מידת מהימנותו של המידע דורשת מאמץ, אימון ולמידה. כפי שהציג במחקרו יאן (Yan, 2021), להערכה מעצבת יש פוטנציאל רב ליישום היבטים רב־תרבותיים של הלומד, אשר לרוב אינם באים לידי ביטוי בהערכה מסכמת. כמו כן במטא־אנליזה נמצא כי הערכה מתמשכת, שאינה ממוקדת במבחנים, היא הדרך הטובה ביותר להערכה מרחוק בזמן הקורונה (Montenegro-Rueda et al., 2021).

מעניין לראות כי תקופת הקורונה הציבה אתגרים ניכרים לפתחם של בתי הספר לרפואה. היה חשוב להבטיח שכניסתם לשוק העבודה הקליני של סטודנטים לרפואה בשנת הלימודים האחרונה שלהם לא תתעכב בזמן משבר הבריאות העולמי. עם זאת, כדי לקבוע כשירות לקבלת ההסמכה מבית הספר לרפואה ושמירה על סטנדרטים של ביצוע, יש אתגר חסר תקדים וכניסה לטריטוריה שאינה מוכרת בתנאי פנדמיה. בבית הספר לרפואה באוניברסיטת דיוק בסינגפור התאימו את שיטת ההיבחנות לתקופת הפנדמיה באמצעות היבחנות מקוונת (Video-Conference) וחדרי היבחנות מקוונים נפרדים (Boursicot et al., 2020).

בעולם שבו מתרחשת מהפכה טכנולוגית, השינויים הטכנולוגיים הם כה מהירים. אנו חיים בעידן של הצפה במידע. מכאן הולך וגובר הצורך לשנות את הדרך שבה אנו תופסים תהליכי למידה, הוראה ובייחוד הערכה. הסטודנטים כיום ניזונים ממידע מהיר, זמין ונגיש. היכולת של כולנו לצרוך מידע הולכת ומשתכללת כל הזמן. היכולת שלנו לטוות קשרים חברתיים גלובליים ווירטואליים השתכללה עד מאוד (e.g., Bates, 2018).

האם האקדמיה מצליחה לעמוד בקצב השינויים המהיר ולהתאים את שיטות ההוראה, הלמידה וההערכה שלה כראוי לשינויים הטכנולוגיים (McKnight et al., 2016)? למרות השינויים הטכנולוגיים המהירים והאפשרויות החדשות שנפתחות בפנינו כל העת בתחום ההערכה נראה כי האקדמיה עדיין דבקה בשיטות הערכה מסורתיות. נקודתית אפשר לומר שבתקופת הקורונה נבדקו אפשרויות להערכה מעצבת מקוונת (Zou et al., 2021), אך הן לא זכו ליישומים נרחבים. לעומת זאת בבתי הספר אנו עדים לגיוון בשיטות ההערכה ולכניסתן של שיטות הערכה חלופיות כשוות ערך לשיטות הערכה מסורתיות, כגון למידה מבוססת פרויקטים (למשל עבודת בידחקר במגמת ביולוגיה מורחבת).

נראה כי התפיסה השלטת באקדמיה היא שהמבחנים הם המדד התקף, המהימן והאובייקטיבי למדידת הישגי הסטודנטים. השאלה היא האומנם? הערכה מסכמת באמצעות ציון מספרי אינה מאפשרת להעריך במדויק את רמת ההישגים של הסטודנטים. לעומת זאת הערכה מעצבת הבנויה היטב יכולה לאפשר בקרה וניטור של רמת ההישגים. הערכה מסכמת אינה תמיד אינדיקציה מהימנה לאבחון רמת הידע של הסטודנטים, ולעומת זאת התרומה הייחודית של הערכה מעצבת מאפשרת לסגל ההוראה לצפות מראש את

הפערים הלימודיים ולסייע למלא פערים אלה באמצעות שיטות ההוראה (Tridane et al., 2015). וכך החוקרים האלה מסכמים את מחקרם:

We therefore draw that formative assessment can help teachers anticipate in advance to fill the gaps and change the methods in the learning process... Indeed, the mark is a general indicator of evaluation that encompasses all aspects of learning... very limited role of the note may give false information about the acquisition of the concepts taught (Tridane et al., 2015, p. 685).

הלמידה מרחוק מציבה אתגרים מרובים בהערכה שעלו בתקופת הקורונה. למשל, במחקר בתחום הערכת סטודנטים להנדסה אזרחית נבדק מהו סוג התוכן המתאים למבחנים און ליין ואיזה חומר אינו מתאים לכך, וכן מה הם המאפיינים של מבחנים פרונטליים המתאימים לבחינה מקוונת. עוד נבדק כיצד יש להתמודד עם קשיים של סטודנטים לענות על מבחני מקוונים (García-Alberti et al., 2021).

במחקר על סטודנטים לרפואה שנערך בתקופת מגפת הקורונה הוקמה ועדה מיוחדת לבדיקת אופן ההערכה מרחוק (e-online assessment) של הסטודנטים. לצורך הערכה מרחוק יושמה Online PBL, שהיא שיטת הערכה המבוססת על בעיה (Elzainy et al., 2020). אתגר נוסף: בעוד בלמידה פנים מול פנים המרצה יכול לוודא השתתפות פיזית ונוכחות פעילה של הסטודנטים, בלמידה מקוונת הניטור ואפשרויות הבקרה על הנוכחות הצטמצמו מאוד. בלמידה מקוונת המרצים נעזרים בהפעלת המצלמות ככלי לבקרת השתתפות (יש מוסדות אקדמיים המחייבים זאת). עם זאת לא כל הסטודנטים מפעילים את המצלמות ממגוון סיבות או מכבים אותן במהלך ההרצאה, והיכולת לבדוק השתתפות פעילה בשיעורים מצומצמת יותר מבעבר.

טענתנו היא שככל שהניטור של המרצה הולך וקטן, אפשרות הנשירה של הסטודנטים הולכת וגדלה. מלבד סוגיית הנשירה עולה סוגיית היושרה האקדמית. כיום, כאשר עבודות מוכנות בנושאים שונים ניתנות לרכישה בלחיצת כפתור ושוק קניית העבודות פרוץ לכל עבר, עולה החשיבות של כלי הערכה חלופיים באקדמיה. גרוס-אבינר ומאירוביץ (2021) מצאו כי רמת הפלגיאריזם בקרב הסטודנטים עלתה ככל שהתקדמו בלימודיהם. העתקה מסטודנט נחשבה לחמורה יותר מהעתקה מספר, ממאמר או מאתר. כאשר הסטודנטים הבינו את מהות העבירה ואת חומריתה, פחת ביצועה בפועל. לא נמצאו הבדלים בהיקף הפלגיאריזם בחברה הישראלית לפי מגדר ובין חילונים לדתיים.

מהימנות, תוקף והוגנות בהערכה

לתוקף ולמהימנות יש השפעה חשובה על תהליכי למידה והערכה באקדמיה. מהימנות ותוקף הם שני המדדים המקובלים לבדיקת איכות מבחנים. באמצעות מהימנות (reliability) נבדקת יציבות ציוני המבחן של לומד מסוים בבחינה נוספת במועד אחר או בנוסח אחר ודיוק במדידה. באמצעות מהימנות בוחנים אם הכלי אשר משמש להערכה מייצר תוצאות מדויקות. דיוק הוא מידת העקיבות של תוצאות ההערכה, ובאמצעותו בודקים אם התוצאות ניתנות לשחזור, כלומר אם תשובות הנבחנים לא ישתנו אם יינתן אותו כלי הערכה בזמן אחר (test-retest reliability), או באופן אחר (alternate form) או שיהיה מעריך אחר (reliability between judges). מהימנות גבוהה משמעה שההבדלים בין ציוניהם של הנבחנים מעידים בעיקר על ההבדלים ביכולות שנמדדו. פרידמן (2012) מדגיש שמהימנות היא המידה שבה המבחן מתמודד גם עם הטיות שונות, למשל מידת ההוגנות שלו כלפי נבחנים שיש להם רקע תרבותי שונה; מידת היציבות של ציוניהם במבחן חוזר; זהות בין נוסחים מקבילים; מידת העקיבות הפנימית בין פריטים; שיפוט זהה של בודקים שונים; קשר בין הציון על כל פריט לבין הציון הכללי של המבחן.

באמצעות תוקף (validity) בודקים את התאמת ציוני המבחן ליכולות או לידע של הלומד, כלומר המידה שבה המבחן מודד את מה שהתכוון למדוד וכן מידת ההצדקה של החלטות המתקבלות על סמך הציונים האלה. המושג "תוקף" קשור לאפיון איכותם של מבחנים ככלי מדידה. הוגדרו סוגים שונים של תוקף. "תוקף ניבוי" קשור לציוני מבחן שמטרתו לקבוע התנהגות עתידית בנושא כלשהו בהתבססות על ביצועים או על התנהגויות נמדדות. למשל, הצלחה בלימודים אקדמיים גבוהים בהסתמכות על לימודים אקדמיים בתואר הראשון; הצלחה בשוק העבודה על סמך ציונים בתואר האקדמי (פרידמן, 2012; Brown & Knight, 2012).

המושג "תוקף" כולל שלושה מודלים מושגיים: תוקף הקריטריון (criterion validity), תוקף התוכן ותוקף המושג הנבנה. לפי **מודל הקריטריון**, לכל מדידה יש קריטריון למדידה שאפשר להעריך אותה בהשוואה אליו. למשל, מבחני מיון לתפקיד הם מבוססי מודל תוקף קריטריון, כך שהוא משמש לקבלת החלטות על מיון והשמה. ההיבחות היא על תכנים או על ביצועים, וההצלחה בהם מנבאת הצלחה בעתיד במשימות של התפקיד המיועד. ההצלחה בעתיד היא הקריטריון. תיקוף כלי המדידה נעשה מתוך השוואה בין הישגיו של הנבחן כיום להישגיו בתפקיד בעתיד. קריטריון עשוי להיות גם עכשווי, כלומר אפשר להשוותו בזמן הווה להישגים במבחן אחר שתוקפו מוכר ונקבע כבר בעבר.

מודל תוקף התוכן (content validity) משמש לתיקוף מבחני הישגים. תוקף זה מעריך את איכותו של כלי ההערכה – לרוב מבחן. הוא מעריך את מכלול הביצועים בתחום פעולה כדרך לאמוד את כלל המיומנויות בפעילות זו. תוקף זה מייצג את המידה שבה תוכנו של המבחן משקף את כל ההיבטים של תחום ההערכה, כך שהמבחן הוא מדגם מייצג של

התוכן שאנו מעריכים. הנחות היסוד של תוקף זה הן כשעולם התוכן הרלוונטי למדידה מוגדר היטב, דגימת משימות המבחן מייצגת את התחום המוערך, יש פיקוח על טעויות שיטתיות ונעשתה הערכה ראויה של הביצועים במסגרת המבחן.

מודל המושג הנבנה (construct validity), נועד לתקף כלי מדידה המיועדים להעריך תכונות חביונות של נבחנים. נקודת המוצא של המודל היא שיש תכונות חביונות, שאין אפשרות למדוד אותן במישרין או שקשה מאוד לעשות זאת. בלא מעט מקרים המושג המייצג אותן הוא מורכב ואינו מוחשי (פרידמן, 1994; Montenegro-Rueda, 2021).

מדד חשוב נוסף בהערכה הוא ההוגנות (Fairness). הוגנות היא מעלה מוסרית בהערכה בחינוך. מדד זה משקף את המידה שבה המבחן מועבר לכל הנבחנים בתנאים אחידים ואינו יוצר אפליה בין קבוצות תרבותיות שונות. הוגנות המבחן משקפת את המידה שבה הסטודנטים תופסים את המבחן כמשקף את הסילבוס ואת ההוראה בקורס. הוגנות במבחן באה לידי ביטוי בכך שאין הטיה בהערכת המבחן ובמתן הצינונים. הוגנות בהערכה בחינוך התפתחה מתאוריות למידה ומדידה והוכרה יותר ויותר כאיכות הכרחית להכללה בחינוך. הוגנות קשורה למושגים (אך עם זאת מובחנת מהם): שוויון, צדק ומדידת מושגים כמו הטיה, מהימנות ותוקף.

בפרקטיקה שלווה מושגים תורמים לסביבה חינוכית הוגנת: הזדמנות ללמוד, סביבה קונסטרוקטיביסטית וחשיבה מכוונת הערכה (evaluative thinking). המושג **הזדמנות ללמוד**, במשמעותו הפשוטה, הוא היכרות עם התכנים שבהם יעסוק מבחן, אבל בהקשר הרחב יותר מושג זה קשור להתאמה בין הקוריקולום לבין הערכה. מושג זה קשור גם למכלול של גורמים חינוכיים וסוציאקונומיים שמאפשרים למידה, כולל הזמינות והאיכות של משאבים (כלומר סגל ההוראה, חומרי הלמידה, טכנולוגיה וכו'), וגם היכולת של הלומדים להשתמש בהם – כדי להבטיח צדק חברתי.

מושג נוסף הוא **סביבה קונסטרוקטיביסטית**. המדובר בסביבה המעודדת סטודנטים להשתתף באופן מלא ולשקף את הידע והלמידה שלהם באמצעות הערכה. כלומר, ההערכה חייבת להיתפס ככזו שיש לה ערך בעבור הסטודנט, או לכל הפחות הכרחית. כדי שהערכה בכיתה תשרת למידה בדרך אותנטית, יש לטפח רמות גבוהות של אמון וכבוד לא רק בין סגל ההוראה ללומדים, אלא גם בין הלומדים לבין עצמם. יצירת סביבה קונסטרוקטיביסטית להערכה הוגנת דורשת חשיבה מכוונת הערכה. המושג השלישי, **חשיבה מכוונת הערכה** מכון לכך שיש להביא בחשבון צדק חברתי בעת התכנון ובפירוש התוצאות של מטלות ההערכה. לפיכך יש לשאול שאלות, לזהות הנחות יסוד, לחפש עדויות כמותיות ואיכותניות להוגנות (למשל, חֶבֶר בודקים) ולהביא בחשבון הסברים מגוונים – כלומר ליישם פרקטיקות הערכה ביקורתיות. לשם כך נדרשת פרקטיקה רפלקטיבית: על המרצים להעריך את כלי ההערכה ואת המשימות שלהם.

הרפקלציה חשובה לזיהוי הנחות או אמונות העשויים להביא להטיה, ובהתאמה לידע והלמידה של לומדים שונים. כל הערכה חינוכית באשר היא נתרמת מקבלת אחריות על הוגנות ותכנון עם חשיבה מעמיקה, פרשנות ואדמיניסטרציה (ההיבטים המנהלתיים הקשורים להיבחנות ולביצוע מבחן וכן אופן הגשת מטלות באופן מקוון בנוחות ובפשטות). יש כמה אסטרטגיות הנובעות מעקרון השקיפות ומההזדמנות להפיגין למידה, שיש להשתמש בהן כדי להבטיח הערכה הוגנת למגוון של לומדים (Tierney, 2016).

תרבויות הערכה

בבואנו לעסוק בנושא ההערכה אחת השאלות החשובות לדיון היא אם הערכה היא אבסולוטית. אנו, בני האדם, נותנים משמעות למספרים ולפרשנות שלהם נוכח הרקע האישי, הרקע התרבותי והרקע החברתי שלנו ועל סמך חוויות העבר שעיצבו את תפיסותינו ואת עמדותינו כלפי הערכה. האם אפשר לאמוד את יכולותינו ואת ידיעותינו על סמך ציון בודד של מבחן מסכם? עד היום ברמה התכנונית הערכה נתפסה בספרות כקשורה לפדגוגיה ותוכנית הלימודים. כך ברמת האוטופיה, אך בפועל לעיתים קרובות ההערכה נתפסת במוסדות אקדמיים כתהליך מבודד העומד בפני עצמו. בין מרכיבים אלה נדרש תיאום, ותקופת הקורונה אף העצימה זאת. עלינו לעדכן את התפיסות בדבר הערכה, ויש להתייחס להיבטים הרלוונטיים לימינו, בעיקר בעקבות השינויים המואצים שהתרחשו בתקופת הקורונה בהיבט של טכנולוגיה וחדשנות וגם בהיבטי רב־תרבותיות וגיוון (Bin et al., 2022; Mubayrik, 2020; Finkelstein et al., 2022).

בתחום ההערכה הבית־ספרית יש מחקר ענף, אולם היקף המחקר על הערכה בהשכלה הגבוהה מצומצם יותר. נציג תחילה התייחסות למחקר שנעשה על הערכה בית־ספרית בישראל, ולאחר מכן נעסוק בהשכלה הגבוהה. ההערכה הבית־ספרית בישראל מאופיינת בשתי תרבויות (בירנבוים, 2018; Birenbaum, 2014). הערכה זו נמצאת על רצף שבקצהו האחד תרבות בחינה ובקצהו השני תרבות הערכה. תרבות הערכה היא מערכת מורכבת המתאפיינת בהתמקדות בלמידה, והיא כוללת את הכיתה ואת קהילת הלמידה המקצועית, אשר יוצרות כל העת ידע חדש. תרבות הערכה כוללת שבע קטגוריות אמפיריות המשקפות אמונות ותפיסות על תפקיד הערכה: התמקדות בלמידה, הנעת הלמידה, יצירת דיאלוג עם הלומד, העצמת הלומד, ייחוס ערך לשונות ולמגוון, טיפוח חוללות עצמית וקולקטיבית וגילוי צניעות בהערכה.

תרבות הבחינה מתאפיינת בהערכה שמהותה מתן ציון. הנחת היסוד של תרבות הבחינה היא ש"מידה אחת מתאימה לכולם", ולכן ההערכה תיעשה בהתאם לתוכנית אחת אחידה ומוקפדת, בהימנעות ממצבים של אי־זדאות. הערכת הידע של הלומד מתבססת על שלושה מעגלים: 1. הידע המייד, הנבחן במבחן ההצלחה ומעיד על מידת הקליטה של החומר בהסתמכות על זיכרון לטווח קצר; 2. הידע הנבחן ברמת הנושא,

שנבחן במבחן הבקרה; 3. הידע שנרכש לאורך זמן, שנבחן במבחן המסכם. לעומת זאת תרבות הערכה מתאפיינת בהנחת יסוד שיש חשיבות לשונות ולמגוון בין הלומדים, ולכן מיושמת בקביעות בבתי ספר בישראל הערכה בלתי פורמלית, למשל באמצעות דיאלוג מילולי בלתי פורמלי. מכאן שהערכה מתרחשת כל הזמן. מורים המתבססים על תרבות הערכה נוטים לייחס חשיבות להצגת נקודות מבט מרובות ומגוונות, ויחסם לקיומה של איזודאות הוא חיובי.

ציוני תלמידים בבית הספר הם קריטריון או מדד להחלטות משמעותיות על עתידם. מדובר באירועי הערכה שהם בדרך כלל חד-פעמיים ומכריעים להמשך הדרך הלימודית, למשל מבחן לקראת שיבוץ להקבצות (למשל במתמטיקה ובאנגלית), שיבוץ למגמות לימוד, למבחני בגרות ומבחנים לקראת גיוס לצבא. אירועי הערכה אלה אינם מביאים בחשבון נסיבות חיצוניות שעלולות להשפיע על הערכה, כגון גירושי הורים, קשיים כלכליים, מצבי בריאות, חרם ואלימות שחווים הילדים, הסתגלות לדרכי הוראה שאינן מותאמות לילד, הסתגלות לדרכי הערכה מסוימות (למשל ילד שרגיל להיבחן באמצעות שאלות פתוחות ומקבל לראשונה מבחן רב-ברירות). כל אלה כמובן עשויים להשפיע על הישגי הילדים, וכמובן גם על דימויים העצמי, והיכולת שלהם (או הרצון שלהם) להשתפר.

ההערכה באקדמיה בחברה הישראלית מגלמת מאפיינים תרבותיים שונים בין הסטודנטים המגיעים ממגזרים שונים. סטודנטים מביאים תפיסות, אמונות, ציפיות, נטייה, ערכים, נורמות ורקעים חברתיים שונים. כל זה צריך לבוא לידי ביטוי ברמת הלמידה בכיתות, ולכן גם באופי ובמתכונת ההערכה. הערכה לשם למידה (assessment for learning – להלן: "הל") היא גישת הערכה הקשרית שעלינו ליישם בבתי הספר בישראל. בהתאם לפרדיגמות הלמידה העדכניות, "הל" ממוקדת בלמידה (ולא בציון) ומכוונת לגילוי ההבנות של התלמידים ולתיקון תוך כדי הלמידה. באמצעות "הל" תהליך הלמידה הופך לגלוי ושקוף, והמורים בוחנים ומעריכים את הוראתם כל העת במטרה לשפרה. המורים מקדמים למידה עצמאית של התלמידים באמצעות הקניית מגוון מיומנויות מטא-קוגניטיביות וכן מיומנויות של מתן משוב והוראת עמיתים. על אף חשיבותה של הערכה לשם למידה לקידום הלמידה, היישום בפועל בבתי הספר בישראל אינו מתממש במלואו (בירנבוים, 2018; Birenbaum, 2014).

טענתנו היא שהפוטנציאל של "הל" ליישום באקדמיה הוא רב, אבל המימוש הוא מורכב וקשה אף יותר מבבתי הספר. בבתי הספר יש שתי תרבויות הערכה: תרבות הערכה ותרבות בחינה, ובאקדמיה שולטת תרבות בחינה. מאחר שהאקדמיה היא מקום שנותן הסמכה והוא מוכוון פרופסיה, הציונים עדיין נתפסים כמהות עצמה וכגורם ממיי. אנו מציעות שהערכה תהיה מעצבת ומקדמת למידה, אבל תוכל לשמש גורם שמעריך ונותן ציון מהימן. בירנבוים (2018) הציעה כי בבתי ספר תרבויות הערכה יהיו על רצף שבקצהו האחד תרבות הערכה ובקצהו השני תרבות בחינה. לעומתה אנו טוענות שבאקדמיה

יכולות שתי התרבויות להתקיים במקביל. לדעתנו הערכה מעצבת, אשר כמעט אינה נמצאת בשימוש באקדמיה, עשויה להיות גשר בין שתי תרבויות הערכה אלה. הערכה מעצבת בוחנת את תהליך הלמידה לאורך זמן, תוך כדי קידום הלמידה של הסטודנט, זיהוי נקודות הקושי שלו ואבחון. לעומת זאת כאשר תרבות הבחינה שלטת באקדמיה, הציונים נתפסים כגורם מסכן לפי יכולת סטטית של הסטודנטים. אולם סטודנטים שמגיעים ממגזרים ומרקעים תרבותיים שונים בחברה הישראלית מוערכים על פי אמות מידה אחידות, שלא תמיד תואמות את הרקע התרבותי והחברתי שלהם.

שיטת המחקר במאמר זה מבוססת על חקרי מקרה אשר יציגו את האפשרויות שפותחת בפנינו הערכה מעצבת אשר באופן מועט באות לידי מימוש באקדמיה. מימוש אפשרויות אלה מגביר את השתתפותם הפעילה לאורך תהליך הלמידה. חקרי המקרה המובאים להלן מייצגים מיקרוקוסמוס של האקדמיה בישראל. הלומדים באקדמיה מגוונים מבחינת הרקע השפתי, החברתי, התרבותי והדתי.

חקרי מקרה

חקר מקרה א'

אמיר הוא סטודנט שנה א' לפסיכולוגיה באוניברסיטה המרכז הארץ. אמיר רווק ובא ממשפחה דתית־לאומית. בשל תקופת הקורונה הלמידה התקיימה בזום. בסוף הסמסטר גילה לתדהמתו שהוא חסום במערכת ואינו יכול לגשת לבחינה של סוף הקורס השנתי במבוא לפסיכולוגיה. מופתע ניגש אמיר למרצה בקורס ושאל מדוע הוא חסום במערכת ואינו יכול להירשם לבחינה במועד א'. לפי הבדיקה הממוחשבת של כניסה מזהה למערכת הזום של הסטודנטים, המרצה ראתה כי לאמיר יש חיסורים רבים. אמיר טען בפניה שהוא נכח בכל השיעורים, והנתונים שבידיה שגויים. לטענתו הוא נכנס לכל השיעורים באמצעות קישור שחבר שלח לו. מאחר שלא הייתה לו זמינות לאמצעי הקצה הנדרשים (מחשב), הוא השתתף בשיעורים באמצעות הטלפון הנייד שלו. המרצה התלבטה מה לעשות ופנתה לדקן. הדקן שאל את המרצה אם נעשתה בדיקת נוכחות בשיעורים. המרצה ענתה שלא נערכה בדיקת נוכחות, מכיוון שמדובר בקבוצת למידה גדולה. הדקן בדק אם בתקנון המוסדי יש הנחיות רגולטוריות ופרוצדורליות בנושא זה, וגילה כי אין בו התייחסות לנושא. הדקן בירר עם המרצה אם אמיר הגיש תרגילים במהלך הסמסטר. המרצה, מופתעת מן השאלה, השיבה בשלילה. בתיאום עם הדקן המרצה החליטה אפוא להסתמך על הנתונים שברשותה, שלפיהם אמיר לא נכח בשיעורים ולכן לא יוכל לגשת למבחן. דבר זה הוביל לנשירה של אמיר מלימודיו.

חקר מקרה ב'

רבקה היא סטודנטית למחשבים במכללה בדרום הארץ. רבקה היא אישה חרדית, עובדת בעבודה זמנית ואם לחמישה ילדים. רבקה היא מפרנסת יחידה, וכדי לאפשר לבעלה להמשיך בלימוד תורה, כי תורתו אומנותו, היא מייחלת להגיע לסוף לימודיה כדי להשתלב בתפקיד משמעותי בתחום המחשבים. כחלק מתוכנית הלימודים היא למדה בקורס Python – שפת תכנות המאפשרת ביצוע חישובים וניתוחים מורכבים במהירות. היה זה קורס מקוון שנלמד באופן עצמאי על ידי הסטודנטים בשנה ב' כחלק מהקורסים הנדרשים לצורך מעבר לשנה ג'. הנגישות של רבקה לאינטרנט הייתה מוגבלת. בביתה של רבקה יש מחשב אחד, שמשמש גם את ילדיה לצורך לימודיהם המקוונים. בשל תנאי הלמידה, שלא אפשרו זמינות מרבית למחשב, היא נתקלה בקושי לעמוד במשימות המקוונות, שנדרשה למלא עצמאית באתר הקורס, ולכן נכשלה בקורס. רבקה קיבלה מכתב מדקון הפקולטה ובו הודעה כי עקב כישלונה בקורס, לא תוכל להמשיך בלימודיה בשנה ג'.

חקר מקרה ג'

רפיק הוא סטודנט לעבודה סוציאלית במכללה במרכז הארץ. רפיק הוא דרוזי דתי מצפון הארץ. הוא לומד בשנה שלישית לתואר, והוא לקראת סיום התואר. במסגרת מבחן גמר בקורס מעשי רפיק נדרש לנתח מקרה של עובדת סוציאלית שמטפלת בנערים בני 18 הממורים לאלכוהול. במפגשים האישיים עם כל נער במשרדה עולות דילמות המתייחסות להיבטים מקצועיים, טיפוליים ואתיים הקשורים בטיפול בנערים. מאחר שבשאלה זו רפיק נדרש לנתח תופעה שאינה תואמת את הדת והתרבות הדרוזית, שתיית משקאות חריפים ומשכרים וכן התייחסות למפגשים בין גברים לאישה נשואה באופן אישי במשרד, הוא חווה קשיים רגשיים להשיב על שאלות אלה ולהציע פתרונות רבים ככל האפשר לתופעה המתוארת. למעשה התרחשה התנגשות בין ערכי הדתיים-תרבותיים לבין הערכים כפי שנדרש במבחן. רפיק ענה על השאלה בקצרה ובפשטות מתוך הידע שלמד, אך הרגיש חסום מבחינה יצירתית וחשיבתית לחשוב על פתרונות נוספים. קושי זה מתווסף לקושי השפה, כי הבחינה הייתה בעברית, ושפת אימו של רפיק היא ערבית. בעקבות זאת רפיק לא עבר את הבחינה ברמה הנדרשת.

ניתוח חקרי המקרה

מחקרי מקרה אלו אנו למדים כי הערכה מסכמת אינה אינדיקציה לתפקודו האקדמי השוטף של הסטודנט. יש בה אך ורק מדד להישגיו האקדמיים, כפי שהם באים לידי ביטוי בנקודת זמן ספציפית לאחר הקורס. השיפוט של רבקה ואמיר נעשה לפי מקרה של

הערכה בודדת בקורס אחד. לעומת זאת הערכה מעצבת מאפשרת לנו לבחון כל העת את התקדמותו ותפקודו של הסטודנט. הערכה זו מאפשרת לנו להעצים ולהגביר את תפקודו האקדמי באמצעות שיקוף מתמיד ועידודו להתקדמות אקדמית. אירוע זה ודומיו מדגימים את חשיבותה של הערכה מעצבת במהלך הקורס. הערכה זו מנטרת את תהליך הלמידה ומאפשרת למרצה לקבל תמונת מצב מעודכנת כל העת על מצבו האקדמי של הסטודנט; היא אף מאפשרת במקרה הצורך להחזירו למעגל הלמידה. הערכה זו גם שומרת על מתח למידה תמידי. הערכה מעצבת מונעת מצב של היעדרויות תכופות או "למידה רק לקראת המבחן או העבודה". לו הייתה נבחרת הערכה מעצבת בקורסים כאלה, אפשר היה למנוע את נשירתו של אמיר ואת הפסקת לימודיה של רבקה ולהביא להצלחה של רפיק במבחן הגמר בקורס המעשי.

יותר מכך, עצם שילובם של שיעורי תגבור במהלך הלמידה היו מסייעים לסטודנטים בתהליך ההערכה שלהם. למשל, במחקר שבחן את השפעת שיעורי תגבור נוספים בקרב מדגם של מעל 3,000 סטודנטים, נמצא כי סטודנטים שקיבלו שיעורים אלה עברו את מבחני אמצע הסמסטר, והיה להם סיכוי של 99% לעבור את קורס המתמטיקה בשנה הראשונה. מסקנת החוקרים היא שהשתתפות בשיעורי תגבור מנבאת את שיעור המעבר בבחינה (Ward & Larose, 2019).

העיקרון המרכזי בהערכה המעצבת הוא "השלם גדול מסך חלקיו". עבודה המבוססת על בעיה מאפשרת הסתכלות מעמיקה והוליסטית על תופעה, על נושא מסוים, על בעיה, ואימוץ דרכים מגוונות להתבונן בהם. בתהליך של למידה מבוססת בעיות הערכה היא מעצבת – התהליך הוא החשוב. הסטודנט לומד לחשוב, לתקן, ושוב לחשוב ושוב לתקן. הסטודנט לומד לעצב את תהליך הלמידה של עצמו, את תהליך החשיבה שלו, ולפתח חשיבה ביקורתית, מעמיקה, מקיפה. הבעיות האלה מתחברות לעולמו הפנימי של הסטודנט, לתחומי העניין שלו, לתרבות שלו ולשפה שלו (e.g., Royal & Gibson, 2017).

הערכה מעצבת מאפשרת התייחסות לכלל הממדים המרכזיים של התחום המוערך: תוכן, רמה קוגניטיבית וסוג הפריטים שבמטלת הקורס. התייחסות מקיפה זו מאפשרת הגדלת התוקף, המהימנות וההוגנות של המטלה. אשר למהימנות של פריטי המטלה יש לבדוק אם המבחן מספק מידע על יכולות הנבדקים בזמנים ובתנאים שונים – כמו במקרה של אמיר, שבו הייתה מטלת הערכה מסכמת אחת ויחידה, שלא אפשרו לו לגשת אליה בשל מחלוקת על נוכחות בקורס. נבדוק גם אם לנבחנים מרקע שונה יכולה להיות תגובה דומה על פריטי המבחן ואם ידיעת השפה עשויה להשפיע על היכולת לענות על שאלות המבחן – כמו במקרה של רפיק, יש חשיבות לבחינת ההתאמה של פריטי המטלה לרקע התרבותי־ידיתי ולמערכת הערכים המכוננת של הלומד.

נושא התוקף בא לידי ביטוי במקרה של רבקה. כפי שראינו, מודל המושג הנבנה נועד לתקף כלי מדידה המיועדים להעריך תכונות חביויות של נבחנים. נקודת המוצא של

המודל היא שיש תכונות חבויות שאין אפשרות למדוד אותן במישרין, או לפחות קשה מאוד לעשות זאת. במקרים לא מעטים המושג המייצג אותן הוא מורכב ואינו מוחשי. נוכל לראות כי במקרה של רבקה עצם העובדה שלא הייתה לה זמינות למכשירי קצה לקראת הבחינה לא אפשרה לה להביא לידי ביטוי את תכונותיה הייחודיות. חקרימקרה אלה ממחישים את הצורך הגדל והולך בהערכה מעצבת, ולהלן נציע דוגמאות ליישומים שלה.

דוגמאות ליישומים של הערכה מעצבת בהשכלה הגבוהה בישראל

1. **הערכה מבוססת סימולציות ומציאות מדומה (Simulation and Virtual Reality Based Evaluation):** הערכה זו נשענת על למידה המבוססת על סימולציה. בעידן הטכנולוגי יש חשיבות להוספת ממד של מציאות מדומה. יש צורך הולך וגדל בסוג הערכה זו לצורך פיתוח מקצועי והכשרה קלינית של סטודנטים מכל תחומי הלימוד. הערכה המבוססת על סימולציות מאפשרת תהליכי חיקוי של מציאות מורכבת שקיימת בהכשרה בפועל, מצמצמת את הפער בין תהליך ההוראה לבין תהליך ההכשרה ומתן מיומנויות וידע פרקטיים. הערכה המבוססת על סימולציות ומציאות מדומה בנקודות זמן שונות לאורך הקורס מסייעת בפיתוח זהות מקצועית, ויסות עצמי ופיתוח מסוגלות עצמית לתפקידים מקצועיים על ידי צבירת התנסויות המדמות עבודה בשדה המקצועי.
2. **הערכה מבוססת יזמות:** באמצעות כלי הערכה זה הסטודנטים יתבקשו ליזום פעולות חברתיות או חינוכיות בנקודות זמן שונות, יישום מתמשך לאורך הלמידה בקורס. היזמות היא פיתוח שמאפשר לגשר בין הידע האקדמי בקורס לבין עולמו של הסטודנט ותחומי העניין שלו מתוך אפשרות חשיבה יצירתית. יזמות מאפשרת פיתוח החשיבה ומודעות קהילתית וסביבתית וחיבור בין התוכן האקדמי לתחום המעשי.
3. **הערכה מבוססת מחקר אקדמי שיתופי:** הסטודנטים יתבקשו לארגן את כל השלבים של כנס מדעי שבו ישתתפו סטודנטים הלומדים בקורס זה מהארץ ומהעולם. לאורך הקורס הסטודנטים יתבקשו לתכנן את ארגון הכנס על כל שלביו: חיפוש מידע בתחום הכנס וארגונו להצגה בפני הוועדה המארגנת, כתיבת פנייה לחוקרים מובילים בתחום הדעת של הכנס כדי שישתתפו בו; בניית מושבי הכנס, תכנון ההרצאות בכל מושב ותכנון הרצאה מובילה; שיפוט ההצעות להרצאות בכנס וכתיבת משוב. בכנס עצמו הסטודנטים ירצו במושבים השונים ויצגו הצעות

מחקר חדשניות בתחום. יהיה זה יישום מחקרי מתמשך להיבטים המגוונים של התוכן הנלמד בקורס. בפלטפורמות הלמידה המקוונת אפשר לייצר בקלות יחסית כנסים בין־לאומיים של סטודנטים ממוסדות אקדמיים שונים בעולם. בכנסים אלה יהיה אפשר להציג בפורמט של הרצאות, פוסטרים ושולחנות עגולים. ננסה להציע הכוונות יישומיות של כלי ההערכה הללו למקרה של אמיר. המרצה יכולה להשתמש במסגרת הערכה מעצבת בכלי הערכה אלה לאורך הסמסטר וגם בסופו (במקום בחינה). למשל, אם עסקינן בקורס מבוא לפסיכולוגיה, אפשר לשלב סימולציות ומציאות מדומה הקשורים לנושאי הקורס. לאורך הקורס הסטודנט יערוך סימולציות ויפתח בהדרגה תרחישי מציאות מדומה במשך כל הסמסטר. אפשר להעריך, למשל, התניה קלסית והתניה אופרנטית באמצעות תרחיש של מציאות מדומה ולהזמין את הסטודנטים לחשוב על אופני תגובה מתאימים לכל אחד מסוגי ההתניות. המרצה יכולה לייצר תרחישים של התניות, כגון תלמיד שמפריע בשיעור ומה אפשרויות התגובה של המורה לפי כל אחת מן ההתניות (התניה קלסית – מצלצלת בפעמון ואומרת "שקט בכיתה"; התניה אופרנטית – מזמינה את הוריו של הילד לשיחה). בשלב מתקדם יותר הסטודנט יכין בעצמו תרחיש לסימולציה ויצטרך להדגים איך להתמודד עם הפרעות בכיתה או איך לייצר אקלים חינוכי מיטבי על בסיס התניות וחיזוקים. בתרחיש זה הסטודנט בתפקיד הפסיכולוג החינוכי ויכין תרחישים בהתאם. בהערכה מסוג זה יש התאמה בין שיטת ההערכה לבין הזהות הפרופסיונלית העתידית של הסטודנט. כפסיכולוג לעתיד סטודנט לפסיכולוגיה יידרש גם ליכולות, כישורים ומיומנויות אחרים מאלה שלמד. דרך החשיבה הפסיכולוגית היא למעשה הגשר בין הלימודים לבין העבודה (Brookhart, 1994). לאור זאת עולה החשיבות של הערכה מעצבת שתתייחס גם לזהות הפרופסיונלית של הבוגר. אפשרות נוספת היא הערכה מבוססת יזמות: הסטודנט נדרש לפתח יזמות ככלי שימושי ויישומי של מה שנלמד בקורס, ועליו לפתח אותה בשלבים במשך כל הסמסטר. אחת הבעיות החברתיות שאנו מתמודדים עימן היא התמכרות לטכנולוגיה. לפיכך יזמות אפשרית בהקשר הזה היא לפתח כלי חזרתי שבו ייחשפו לפני קהילת המשתמשים נתוני זמן הגלישה של משתמשים אחרים. הסטודנט יכין רשימת היגדים באמצעות כלי זה, המבוססת על נושא ההתניות שלמד בקורס. חלק מההיגדים יהיו חיוביים (כגון "ראיתי שאתה גולש באינטרנט כבר שעה, אולי תרצה שנצא לשחק כדורגל יחד?"; "ראיתי שאתה כבר חצי שעה משתמש בטלפון, בהזדמנות זו תרצה להתקשר לחבר שחולה כבר כמה ימים ולא הגיע לבית הספר?"). חלק מההיגדים יהיו שליליים (כגון "מה יהיה איתך? אתה כבר שעה שקוע בטלפון. זה לא יקדם אותך בשום דבר, אתה ממש מאכזב אותי"; "אמרנו שאחרי שעה מפסיקים לשקוע בטלפון, אין לך כוח רצון לשלוט בהתנהגות שלך?"). הסטודנט יבחן אילו היגדים מקדמים את ההתנהגות המבוקשת (כלומר להפסיק להשתמש בטלפון ולהתחיל בפעילויות חברתיות בלעדיו) ומה הם ההיגדים שאינם מביאים להתנהגות המיוחלת וגורמים לו להמשיך לשקוע בטלפון.

האפשרות הנוספת שהעלינו היא הערכה מבוססת מחקר אקדמי שיתופי שהסטודנט יפתח בשלבים בהנחיית המרצה לאורך כל הסמסטר. הסטודנט ירסם קול קורא באנגלית ליום עיון בנושא מסוים או בכמה נושאים הנלמדים בקורס, ויאתר ויזמין כמה סטודנטים הלומדים קורס מקביל באוניברסיטאות בארץ וגם בחו"ל (למשל באמצעות פנייה לסגל המלמד בקורס זה באותה אוניברסיטה) להשתתף ביום עיון. הסטודנט יתבקש לבנות פורמט הרצאות של 20 דקות, יזמין לשאלות ותשובות מהקהל, ינסה למצוא מגיב להרצאה שלו (עמדות שונות בנושא). למשל, שימוש בהתניה קלסית והתניה אופרנטית כחלק מתהליך של למידה, ואיך שימוש זה בא לידי ביטוי בתרבויות שונות. הסטודנט יכול להציע לקיים פאנל שבו המשתתפים ידונו בדרך שבה התניה כללית הופכת להיות ממוקדת תרבות, תוך הבאת דוגמאות קונקרטיות מחיי היום-יום, המשפחה והערכים שלה.

אם כן, מה הן הייחודיות והתרומה של שיטת ההערכה המעצבת והדוגמאות שהבאנו להמחשתה?

הערכה מעצבת לאורך הסמסטר מאפשרת אינדיקציה מהימנה של הנוכחות ואף של ההשתתפות הפעילה של הסטודנט בקורס, במשך כל הקורס. כפי שראינו במקרה של אמיר, בעידן הלמידה המקוונת, עולה החשיבות של שמירה על מתח לימודי לאורך כל הקורס כאפשרות לניטור ולבקרה של השתתפות פעילה מוחשית וקונקרטית של הסטודנט בקורס. אם איננו רוצים להסתפק ברישום נוכחות סבילה של הסטודנט, כלי הערכה אלה מספקים משוב הן למרצה והן לסטודנט. הערכה מעצבת לאורך הסמסטר מקדמת את למידת הסטודנט בקורס. למידה זו מאפשרת גם הדרגתיות בתהליך הלמידה של התכנים הנלמדים. בייחוד הדברים אמורים על סטודנטים מתקשים, סוג הערכה זה מיטיב ומאפשר למידה בדרגת קושי הולכת וגדלה. המרצה מקבל מידע ומשוב בכל שלב במה הסטודנט מתקשה, וכך יוכל להתאים לו מענה הולם.

דין וסיכום

במאמר זה דנו בתחום ההערכה בהשכלה הגבוהה. הבחנו בין "הערכה מסכמת" לבין "הערכה מעצבת" (e.g., Bin Mubayrik, 2020). ראינו כי הערכה מסכמת מכוננת לזמן עבר ומשקפת שיקוף רטוראקטיבי את הישגי הסטודנט בנקודת זמן מסוימת. לעומתה, הערכה מעצבת מסייעת לקבלת מידע תיאורי עשיר ומקיף על התפקוד האקדמי של הסטודנט. הערכה זו מאפשרת לעקוב אחרי תפקודו של הסטודנט, לבקר את מצבו ולנטר אותו ולתת מענה הולם לקשייו. הערכה מעצבת מאפשרת יצירתיות וביטוי אישי של הסטודנט ומוותרת מקום לעולמו הפנימי. היא נותנת משמעות ורלוונטיות לתחום הנלמד ומספקת לסטודנט אפשרויות יישומיות מתוך יצירת קשר לזהותו הפרופסיונלית.

הערכה מעצבת מכוונת לאפשרויות הלמידה העתידיות, לאפשרות להשתפר ולשנות כיוון או דרך אקדמיים ולימודיים. היא מכוונת אפוא למיומנויות המאה ה־21 בהיותה הערכה דינמית, העולה בקנה אחד עם הלמידה הדינמית, המשתנה כל העת. הערכה מעצבת היא כלי חשוב הן לצורך קבלת מדדים מהימנים על הידע של הסטודנט ועל תפקודו האקדמי, הן למניעת נשירה והן ככלי בידי המרצים להעצמה של הסטודנט.

הערכה מעצבת מאפשרת צמצום תופעת הפלגיאריזם. גרוסאביניר ומאירוויץ (2021) מצאו כי התנהגויות רמייה הולכות ומתפתחות במהלך הלימודים האקדמיים. החוויה האקדמית יוצרת לגיטימציה לנקיטת מעשי רמייה והעתקה. הערכה מעצבת עשויה להשפיע לחיוב על התפיסה המוסרית־אתית של הסטודנטים. היא אף מאפשרת תהליך הערכה ממושך, מכבד מחד גיסא ומעצים מאידך גיסא בעבור הסטודנטים, ובכך היא משמשת קרקע פורייה לחינוך לאתיקה אקדמית.

כלומר אנו עוברים מהערכה כמשהו שנעשה **על** סטודנטים, להערכה שנעשית **עם** הסטודנטים ואז להערכה שנעשית **למען** הסטודנטים. הערכה זו מעצבת ומכוונת את הלמידה העתידית. כשאנו עוזרים לסטודנטים לדעת מה הם יודעים, מבינים ויכולים לעשות, לרוב אנו מקדמים פיתוח של מטא-קוגניציה. מטאקוגניציה היא מרכיב מפתח בלמידה מוצלחת. אלה החושבים מטאקוגניטיבית מודעים לאסטרטגיות הנגישות להם ויכולים לבחור את אלו שיתאימו להם, ואז הם לומדים לעומק. לעומת זאת בלמידה שטחית הלומדים משחזרים את הידע הנלמד ואינם מייצרים תובנות חדשות (Brown & Knight, 2012; Finkelstein et al., 2022). מאמרנו פותח גם צוהר לשילוב בין תרבויות של הערכה כבחינה ותרבות הערכה. בתרבות הערכה הסטודנטים פעילים יותר במהלך הקורס והוא אף משקף תהליכי הערכה מורכבים.

בספרו פרידמן (2012) תיאר את ההתפתחויות בתפיסת מושג התוקף והגדרותיו, שהשתנו במשך השנים. בתחילה תפיסת המושג הייתה ההכרה שתוקף כלי המדידה, המתייחס לציונים שכלי המדידה מפיק, הוא מושג הכולל ממדים שונים. לאחר מכן היה מעבר מהתמקדות בשאלת התוקף של כלי המדידה לשאלת התוקף של השימושים בתוצאות של ציונים וההערכות, כלומר למטרות שלשמן הוא נוצר – ממושג דיכוטומי ומוחלט למושג שמתאר רצף והדרגתיות. כיום המושג משמש לאפיון כלי מדידה וגם לאפיון של מחקרים או פעילויות מדעיות אחרות המבקשות לחשוף אמת אמפירית. העדויות שעל פיהן נקבעת רמת התוקף בדרך כלל אינן שלמות. התיקוף מתבסס על הסברים הגיוניים, המאפשרים לכוון את השימוש במטלות הערכה או במחקר כדי לקדם את הבנתנו על משמעותם של ציוני המבחן. תוקף הוא אפוא תכונה מתפתחת, והתיקוף הוא תהליך נמשך.

בהמשך לדבריו של פרידמן, טענתנו היא שהערכה היא גם תהליך מתפתח, אשר העדויות שלה אינן תמיד ושלמות. נראה כי הערכה מעצבת מאפשרת קבלת מכלול

עדויות מלאות ושלמות יותר על הסטודנט, יותר מהערכה מסכמת. נראה כי הערכה מעצבת מאפשרת העלאת המהימנות והתוקף של הערכת הסטודנט בהיותה משקפת את תהליך ההתפתחות של הסטודנט. מבחינת התוקף, מטלות הערכה מעצבת מאפשרות בחינת התקדמות הסטודנט לאורך הלמידה ולא רק בנקודת זמן ספציפית וחד-פעמית. מבחינת המהימנות, כאשר המטלות של הערכה המעצבת מגוונות הן מבחינת סוגיהן והן מבחינת אופן ביצוען (פרונטלי או מקוון), הן יוכלו לשקף באופן מהימן את מכלול יכולותיו של הסטודנט.

הערכה מעצבת משפיעה לחיוב על המוטיבציה של הסטודנט, על תחושת המסוגלות העצמית שלו ועל יכולת ההכלה שלו (Elzainy et al., 2020; Levent & Ertok, 2020). כסגל אקדמי תפקידנו לשקף נאמנה לסטודנט את הציונים שלו במקצועות השונים ואת הישגיו; אך עם זאת עלינו לנסות להגביר את המסוגלות העצמית שלו, להתבונן על נקודות החוזק שלו והנקודות הדרושות שיפור, כדי שיוכל גם ללמוד ולהשתפר. בדרך זו נוכל לשפר את ההוגנות של הערכה, שלא תהיה מוטה מבחינת מגדר הנבחנים, מוצאם, רקעם התרבותי, דתי, חברתי ושפתי. כסגל אקדמי עלינו להביא בחשבון את ההיבטים האישיים, התרבותיים והחברתיים אשר עשויים להשפיע על הביצוע של מטלת הערכה.

רשימת המקורות

- בירנבוים, מ' (2018). **חקר ויישום בהערכה לשם למידה (ה"ל) של תלמידים ומורים בישראל**. מכון מופת.
- גרוס־אביניר, א' ומאירוביץ, ע' (2021). התפתחות יושרה אקדמית של סטודנטים במהלך לימודי תואר. **סוגיות חברתיות בישראל**, 30 (2), 460-435.
- לוי, ח' (2003). **חקר עמדות מורים, תלמידים והורים כלפי הערכת הישגים בבית־ספר יסודי אחד**. עבודת מוסמך, אוניברסיטת תל־אביב.
- לוי, ל' (2001). **תפיסות תלמידים ומורים את התנהגויות ההוראה היעילה של מורים מצטיינים בבית־ספר תיכון: הבדלי שכבת גיל ומגדר**. עבודת מוסמך, אוניברסיטת תל־אביב.
- פרידמן, י' (2012). **סוגיות בהערכה תוקף במדידה ובמחקרי הערכה**. מכון הנרייטה סולד. שומכר, א' (2002). **הבדלים בין תפיסות מרצים לתפיסות סטודנטים את ההוראה במחלקה ללשון עברית**. אוניברסיטת תל־אביב.
- Alquraan, M. F. (2012). Methods of Assessing Students' Learning in Higher Education: An Analysis of Jordanian College and Grading System. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 5 (2), 124–133.
- Andrade, H. & Cizek, G. J. (Eds.) (2010). *Handbook of Formative Assessment*. Routledge.
- Bates, A. T. (2018). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*.
- Bin Mubayrik, H. F. (2020). New Trends in Formative-Summative Evaluations for Adult Education. *Sage Open*, 10(3).
- Birenbaum, M. (2014). Conceptualizing Assessment Culture in School. in: C. Wyatt-Smith, V. Klenowski & P. Colbert (Eds.), *Designing Assessment for Quality Learning*, 1: The Enabling Power of Assessment (pp. 285–302).
- Birenbaum, M. (2016). Assessment Culture Vs. Testing Culture: The Impact on Assessment for Learning. D. Laveault & L. Allal, (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*. Heidelberg: Springer, 235-250.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Boursicot, K., Kemp, S., Ong, T. H., Wijaya, L., Goh, S. H., Freeman, K. & Curran, I. (2020). Conducting a High-Stakes OSCE in a COVID-19 Environment. *MedEdPublish* 9(1), <https://doi.org/10.15694/mep.2020.000054.1>

- Brookhart, S. M. (1994). Teachers' Grading: Practice and Theory. *Applied Measurement in Education*, 7(4), 279–301.
- Brown, S. & Knight, P. (2012). *Assessing Learners in Higher Education*. Routledge.
- Bryan, C. & Clegg, K. (Eds.). (2019). *Innovative Assessment in Higher Education: A Handbook for Academic Practitioners*. Routledge.
- Chen, H., Liu, F. & Wen, Y. (2022). The Influence of College Students' Core Self-Evaluation on Job Search Outcomes: Chain Mediating Effect of Career Exploration and Career Adaptability. *Current Psychology*, 1–12.
- Elzainy, A., El Sadik, A. & Al Abdulmonem, W. (2020). Experience of e-Online Assessment During the COVID-19 Pandemic At the College of Medicine, Qassim University. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 15(6), 456–462.
- Finkelstein, I., Soffer-Vital, S., Shraga-Roitman, Y., Cohen-Liverant, R. & Grabelsky-Lichtman, Z. (2022). An Integrative Multi-Dimensional Model of Culturally Relevant Academic Evaluation for the 21st Century. *International Journal of Higher Education*, 11(1), 187–200.
- García-Alberti, M., Suárez, F., Chiyón, I. & Mosquera Feijoo, J. C. (2021). Challenges and Experiences of Online Evaluation in Courses of Civil Engineering During the Lockdown Learning Due to the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 11(2), 59.
- Levent, U. Z. U. N. & Ertok, Ş. (2020). Student Opinions on Task-Based Approach As Formative Evaluation Versus Exam-Based Approach As Summative Evaluation in Education. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 226–250.
- McKnight, K., O'Malley, K., Ruzic, R., Horsley, M. K., Franey, J. J. & Bassett, K. (2016). Teaching in a Digital Age: How Educators Use Technology to Improve Student Learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(3), 194–211.
- Montenegro-Rueda, M., Luque-De La Rosa, A., Sarasola Sánchez-Serrano, J. L. & Fernández-Cerero, J. (2021). Assessment in Higher Education During the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *Sustainability*, 13(19), 10509.
- Royal, C. & Gibson, S. (2017). They Schools: Culturally Relevant Pedagogy Under Siege. *Teachers College Record*, 119(1), 1–25.
- Şenel, S. & Şenel, H. C. (2021). Remote Assessment in Higher Education During COVID-19 Pandemic. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 181–199.

- Šnýdrová, M., Depoo, L. & Šnýdrová, I. (2021). How University Graduation Shapes Attitudes Toward Employment in Different Generations Operating At Job Market? *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 14(3), 143–153.
- Rogers, P. M., Marine, J. M., Ives, S. T., Parsons, S. A., Horton, A. & Young, C. (2022). Validity Evidence for a Formative Writing Engagement Assessment in Elementary Grades. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1–23.
- Nevo, D. (2001). School Evaluation: Internal or External?. *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95–106.
- Tierney, R. D. (2016). Fairness in Educational Assessment. M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer Science & Business Media.
- Tridane, M., Belaouad, S., Benmokhtar, S., Gourja, B. & Radid, M. (2015). The Impact of Formative Assessment on the Learning Process and the Unreliability of the Mark for the Summative Evaluation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 680–685.
- Ward, K. Y. & Larose, C. D. (2019). Assessing and Modeling Student Academic Practices and Performance in First-Year Mathematics Courses in Higher Education. *Higher Learning Research Communications*, 9(2), 1–15.
- van Groen, M. M. & Eggen, T. J. (2019). Educational Test Approaches: The Suitability of Computer-Based Test Types for Assessment and Evaluation in Formative and Summative Contexts. *Journal of Applied Testing Technology*, 21(1), 12–24.
- Yan, Z., King, R. B. & Haw, J. Y. (2021). Formative Assessment, Growth Mindset, and Achievement: Examining Their Relations in the East and the West. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1–27.
- Zou, M., Kong, D. & Lee, I. (2021). Teacher Engagement With Online Formative Assessment in Efl Writing During COVID-19 Pandemic: the Case of China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(6), 487–498