



ד"ר שרון הרדוף-יפה,
הפקולטה לחינוך, המרכז
האקדמי לוינסקי וינגייט.
דוא"ל:
sharon.hardof@l-w.ac.i

ד"ר ערן גוסקוב,
הפקולטה לחינוך, המרכז
האקדמי לוינסקי וינגייט.
דוא"ל:
erangus@gmail.com

לציטוט (מדעי החברה) –
הרדוף-יפה, ש' וגוסקוב
ע' (תשפ"ה). ממוערכים
למעריכים: הערכה עצמית
של מתכשרים להוראה כהכנה
לקראת היותם מעריכים
חמדעת, יח.

מילות מפתח:
הערכה, הערכה עצמית,
יוטגוגיה

ממוערכים למעריכים: הערכה עצמית של מתכשרים להוראה כהכנה לקראת היותם מעריכים

שרון הרדוף-יפה וערן גוסקוב

תקציר

היוטגוגיה, או הלמידה מוכוונת העצמי, מאתגרת את קביעת תוצאות הלמידה הרצויות בידי המרצים, המורים או המוסד החינוכי ומאפשרת ללומדים עצמם לנווט באופן עצמאי במרחבי מסע הלמידה שלהם במסלול שאותו הם קובעים לעצמם. בניגוד לפרדיגמות המסורתיות, הלמידה היוטגוגית חסרה קריטריונים להערכה סטנדרטית של הלמידה, ובכך מעניקה ללומדים את הכוח לבחור את שיטות ההערכה העצמית שלהם. מטרת מחקר זה היא לבחון את מאפייני ההערכה העצמית בקרב סטודנטים בהכשרת מורים שהשתתפו בקורסים ברוח היוטגוגיה. המחקר נעשה בגישה איכותנית ובמהלכו נותחו 56 הערכות של סטודנטים להוראה. המחקר חשף מגוון קריטריונים להערכה שנקבעו בידי הלומדים: בהם מדדים מסורתיים שמתייחסים להערכתם של תוצרי למידה ושל הידע שנרכש, מדדי הערכה שמצביעים על גורמים מעודנים יותר בתהליך הלמידה כדוגמת היבטים רגשיים, רגשות, ואף מדדים שחורגים מההערכה המקובלת ובוחנים את מידת הפעילות היוזמת (agency) שמלווה את תהליך הלימוד או שנובעת ממנו. המחקר התבונן באופן ביקורתי בתהליך ההערכה העצמית של מתכשרים להוראה, ובפרט בסביבה לימודית יוטגוגית, ובחן את ההיתכנות של הטמעת הערכה עצמית בהכשרת מורים ובבתי הספר. המחקר מצא כי רבים מהסטודנטים חשו מבוכה ואף חשש מהערכת עצמם והתקשו בכך, ועל כן הוא מציע כיוונים לחיזוק יתרונותיה של דרך הערכה זו ולהתגברות על נקודות החולשה שמצויות בה, בעיקר על ידי הנחיה מעמיקה ומוסדרת בתוכנית הלימודים לקראת הערכה עצמית, הרחבת שילובה של הערכה זו בקורסים והתנסות הדרגתית בה.

הקדמה

מתכשרים להוראה עתידים, עם סיום הכשרתם ושיבוצם בבתי הספר, להעריך את אופן הלמידה של תלמידיהם ואת איכותה. למקצועיות מורי העתיד הכוללת גם יכולות הערכה המקדמת למידה (נוטוב ועמיתיה, 2020; Wolterinck et al., 2022) תהיה השפעה על התפיסה העצמית ועל המשך דרך הלמידה של כל אחד מאותם תלמידים (L'opez-Martín et al., 2023). הבחירה בקריטריונים המסוימים שלפיהם יוערכו התלמידים, הנימוקים להערכה, הדגשים והציונים המספריים שיוענקו להם יהיו מרכיב מרכזי בחוויית בית הספר של הלומדים (ואולי גם של הוריהם). הערכה משמעותית, המערבת את התלמידים בהערכת עצמם, אף תכין אותם לעתיד ללמידה לאורך החיים ולהתפתחות אישית ומקצועית מעבר לשנות הלימודים הפורמליים (Glassner & Back, 2020), ועל כן הערכה זו טומנת בחובה חשיבות ואחריות.

עולות כאן שאלות יסודיות בנוגע להערכה העתידית: האומנם המורים לעתיד מוכשרים להעריך נכוחה את תלמידיהם? האם מי שעתידים להעריך אחרים עצרו אי פעם לבחון ולהעריך את עבודת עצמם? האם כתנאי מוקדם להערכת אחרים צריכה להתקיים כלפיהם דרישה להערכה עצמית בבחינת "נאה דורש נאה מקיים"?

מחקרים קודמים בחנו את יכולות ההערכה של מורים הכוללת הערכה מעצבת, הערכה מאבחנת, הערכת למידה, מתן משוב ומעורבות תלמידים בתהליך ההערכה – כמו גם הערכה עצמית והערכת עמיתים (DeLuca et al., 2016). המחקר הנוכחי יוצא מנקודות ההנחה שההערכה היא חלק בלתי נפרד מתהליך הלימוד ושלכל מורה המעריך תלמידים צריכה להיות המסוגלות והיכולת להעריך גם את עצמו הערכה כנה ומבוססת. כהמשך להנחות אלה נדמה שלהערכה בקורסים במוסדות להכשרת מורים חשיבות משולשת:

החשיבות הראשונה – הערכת איכות הלמידה של מורי העתיד בתחומי התוכן הנלמדים בקורסים שבהם הם משתתפים. להערכת הלמידה תפקיד בעיצוב תהליכי הלמידה עצמם: ההערכה מציבה בפני הלומד בקורס את המצופה ממנו ומכוונת אותו לעבר מימוש הציפייה. כמו כן, להערכה בקורס אקדמי זיקה חזקה לתפיסת הידע, למיומנויות הנלמדות, למטרות הלמידה ולתאוריות של למידה העומדות בבסיס תכנון הקורס (Black & Wiliam, 2018). החשיבות השנייה – הכנתם של מורי העתיד לקראת היותם מעריכים בעצמם. הערכה היא אחת מהפעולות המורכבות הנדרשות מהמורה, שכן היא נדרשת לתמוך בקידום הלמידה ואף בשלומות הלומדים המצויים בהקשרים אישיים ולימודיים שונים. על כן ודאי שיש להכשיר את המורים לקראת היותם מעריכים (DeLuca et al., 2016). הערכה עצמית

עשויה להיות הכשרה ממין זה.

החשיבות השלישית – הפנמת ההבנה כי להערכה תפקיד בעיצוב פני הלמידה של הלומד לאורך חייו ולא רק בתוך ההקשר המקומי המוגבל (כמו למשל ההקשר של קורס בודד), וכי הערכה עצמית מפתחת את המעריך עצמו ומכינה אותו לקראת היותו לומד לאורך החיים. בספרות המקצועית אומנם מצויים מחקרים על אודות סוגיית ההערכה במוסדות להכשרת מורים (ראו למשל Elbra-Ramsay, 2023). ואולם מחקר זה מחדש בכך שאינו מתבונן עוד בהערכת מתכשרים להוראה דרך הפריזמה של הכשרת המורים המסורתית והשכיחה שבה מכשירי המורים הם המעריכים, אלא הוא מתמקד דווקא בהערכה עצמית של מורי העתיד, שמטרתה – מעבר למטרות הלמידה בקורס הבודד ובהתאם לאותה חשיבות שלישית – פיתוח ההערכה העצמית כמיומנות החיונית ללמידה לאורך החיים (lifelong learning). המניע להתמקדות זו הם קולות העולים באקדמיה בשנים האחרונות, גם אם אלה אינם רבים עדיין, הקוראים לקידום פעלנות יוזמת של הסטודנט (student agency) – מושג המתייחס ליכולתו של סטודנט באקדמיה להוביל את למידתו באופן מכוון (purposefully) ואוטונומי. ההערכה העצמית היא חלק מאותה אוטונומיה ומהעברת האחריות על הלמידה אל הלומד (Nieminen & Tuohilampi, 2020).

יישום מעשי של הפעלנות היוזמת הופיע החל מתחילת שנות האלפיים במימושים מגוונים של גישת הלמידה מכוונת העצמי – היוטגוגיה. על פי גישה זו הלמידה, על שלל היבטיה, מכוונת בידי הלומד עצמו, ובכלל זה מוענקת לו האחריות והסמכות לקבוע במידה רבה בעצמו את הערכת למידתו (Blaschke, 2021; Blaschke & Hase, 2019; Glassner & al., 2023b). (Back, 2020; Lynch et al., 2021).

גם אם השפעת ההערכה העצמית על הישגים אקדמיים כבר נחקרה (ראו למשל Yan et al., 2023b), הרי שהמחקר המוצג כאן מוסיף בכך שהוא שואף לבחון את איכות ההערכות העצמיות דווקא מנקודת המבט של הלומדים עצמם שהם, כאמור, מתכשרים להוראה. המחקר בוחן את אופי הקריטריונים שלפיהם בחרו הסטודנטים להעריך את עצמם בקורסים שהתקיימו ברוח היוטגוגיה במסגרת הכשרת מורים, את רמות ההנמקה שבהן הסבירו את הערכותיהם, וגם את מידת הביקורת העצמית והרפלקטיביות העצמית שנקטו בהערכותיהם העצמיות.

התפתחות גישות להערכה במוסדות אקדמיים – הערכה מסכמת והערכה מעצבת

במשך שנים רבות שימשה הערכת הלומדים בעיקר לצורך בחינת יעילותה של פעילות ההוראה – בחינה שהתקיימה בסופו של תהליך הלימוד. על פי רוב, כל שקרה במהלך הלימוד לפני סיומו לא נחשב כחלק מדבר שיש להעריכו, ולכן אף לא נמדד או נבחן. עם השנים עלתה ההכרה כי להערכה השלכות מרחיקות לכת על הלמידה, והתבררה חשיבותו הפדגוגית של הקשר שבין הערכה ללמידה. בהמשך להבנה זו אותן גישות, המכירות בערכו של תהליך הלמידה וכן במרכזיותו של הלומד לתהליך ובחשיבות הקשר שבין הלומד למלמד, הצמיחו את רעיון ההערכה המעצבת או הערכה לשם למידה (DeLuca et al., 2016; Wiliam, 2011). כך מצויים היום במרכזה של הספרות המחקרית העוסקת בהערכה במוסדות אקדמיים שני סוגי הערכה: המסכמת והמעצבת (בירנבאום, 2018).

הערכה מסכמת (summative assessment או summative evaluation) מתמקדת בקביעת ערכם של תוצרי הלמידה ושל רמת ההישגים שאליהם הגיע הלומד בסיום תהליך הלמידה. בדרך כלל בגישות חינוך מסורתיות ההערכה היא הערכה מסכמת, והיא נפוצה מאוד במוסדות חינוך אקדמיים (Lipnevich et al., 2021).

לעומת זאת, הערכה מעצבת (formative assessment) מבקשת לשפר, לקדם ולעצב את תהליכי הלמידה. לכן היא אינה מתמקדת רק בהערכת התוצר הסופי שאליה הגיע הלומד, אלא גם בהערכת התהליך הלימודי כולו (בירנבאום, 2018; Black & Wiliam, 1998). להערכה מעצבת אין אפיון מוגדר היטב שמקובל על כל העוסקים בתחום. כך לדוגמה, על פי אפיון מסוים, הערכה ממין זה מסתיימת בתוצאות שמאפשרות לקיים אבחנות על אודות תלמיד או תלמידים, ואילו אפיון אחר מצביע על הערכה מעצבת כעל תהליך ולא כעל מבחן שבסופו מצויה תוצאה (Bennet, 2011).

ההערכה המעצבת נקראת לעיתים הערכה לשם למידה, שמטרתה לשפר הן את הלמידה והן את ההוראה (בירנבאום, 2018; Wolterinck et al., 2018; Brandmo et al., 2020; Bennet, 2011). בהערכה לשם למידה הלומדים מתבוננים בדרך למידתם, בוחנים אותה ומתקדמים בה בהתאמה לבחינה זו. הם אינם רק פעילים בהכוונת דרך למידתם, אלא גם מעורבים במידה מסוימת יחד עם מוריהם בהערכת הלמידה. הערכה זו עשויה לכלול הן הערכה מסורתית, שבמרכזה מבחנים ועבודות, והן הערכה חלופית, כמו לדוגמה תלקיט משימות או תוצר שאיננו עבודה כתובה (לוי-ורד, 2019; Schellekens et al., 2021). אם כך, ההבדל

הבסיסי בין שני סוגי ההערכות אלה נמצא באוריינטציה הכללית של מעשה ההערכה: בעוד הערכה מעצבת מכוונת תהליך ועניינה הוא תיקון הליקויים או שיפור בביצועי המוערך, הרי שהערכה מסכמת היא מכוונת תוצר ומערבת בתוכה שיפוטיות. השיפוט נקבע על בסיס קריטריונים, שלרוב נקבעים מראש על ידי המרצה או המוסד האקדמי.

ההערכה העצמית

למונח הערכה עצמית אין הגדרה יחידה שמקובלת בספרות המחקר, וחוקרים שונים מצביעים על מגוון רחב של פעילויות כשהם מתייחסים להערכה עצמית (אפללו, 2022; Andrade, 2019). לצורכי מאמר זה נאמץ אפיון רחב מאוד של הערכה עצמית שלפיו היא כוללת מגוון רחב של מנגנונים וטכניקות שבאמצעותם סטודנטים מתארים ונותנים ערך לאיכויות התהליכים והתוצרים של למידתם (Panadero et al., 2016).

במהלך הערכה עצמית מסכמת (self-evaluation) הלומד מתבונן בתוצאות למידתו וקובע אם השיג את יעדי הלמידה ואם ענה על קריטריונים שהוגדרו מראש – פעמים רבות מבלי שהלומד עצמו שותף בבנייתם. ההערכה העצמית במובנה זה באה לידי ביטוי גם בציון סופי שמקבל הלומד ואשר בא למדוד או להעריך את איכות תוצרי למידתו (Zhang, 2021). לעומת זאת, בהערכה עצמית מעצבת (self-assessment) הלומד מקיים רפלקציה על למידתו ועל איכותה. ההערכה העצמית המעצבת עוגנת על תהליך הלמידה של הלומד, ובמהלכה הוא אוסף נתונים על דרך למידתו, מתאר את דרך לימודו ומעריך את עשייתו, עוקב אחר התקדמות הלמידה ובמידת הצורך משנה או מעדכן את דרכי הלמידה שלו. מטרתה המרכזית של הערכה תהליכית זו היא מתן משוב עצמי מתמשך לצורך קידום הלמידה והשתפרות עצמית (Andrade, 2019). אם כן, ניתן לומר שבהערכה עצמית מעצבת הלומדים מתבוננים בדרך שעברו במסעם הלימודי, ואילו בהערכה עצמית מסכמת הלומדים מתבוננים במקום שאליו הגיעו בסוף המסע.

הערכה עצמית היא טבעית והולמת תפיסות חינוכיות המציבות את הסטודנט במרכז התהליך הלימודי והמדגישות את חשיבות הסקרנות והמוטיבציה של הלומד לתהליך זה (Iglesias Pérez et al., 2022). בפרט היא מתאימה לגישות חינוכיות המבליטות את המיומנויות שנדרש ללמדן בעידן העכשווי שבו ידע עצום מצוי, זמין ונגיש (Techakosit & Rukngam, 2023).

הערכה עצמית מזמנת ללומדים את קידום מיומנות הניהול העצמי של הלמידה, את

תחושת המסוגלות העצמית והיא אף מעוררת מוטיבציה ללמידה (Panadero et al., 2017). היא גם אחד העוגנים שמאפשרים את המעבר מפרדיגמה של למידה שבה הלומד צובר ידע לפרדיגמה דינמית של למידה לאורך החיים, שבה מתפתחת יכולתו של הלומד להבנות ידע מחדש (אלט ורייכל, 2018 ; Su, 2015).

הספרות הרלוונטית מזהה מספר מישורי מימוש של הערכה עצמית. הראשון הוא זה שבו כל לומד בקורס מחליט בעצמו על הקריטריונים להערכה ועל הציון שמגיע לו. בשני ניתנים ללומד מחוון, רשימת תשובות נכונות או רשימת תיוג של משימות שהיה עליו לבצע ושליפהם הוא מעריך את עצמו. בשלישי מקבל הלומד קריטריונים להערכה מלוויים בשאלות שעליו להשיב עליהן לעצמו, והן מתמקדות בתהליך שעבר. במישור נוסף הלומד כותב רפלקציה על תהליך הלימוד שעבר, ובמקרים מסוימים רפלקציה זו גם מוערכת בציון על פי מחוון שנקבע מראש (Rinn & Walker, 2022). כמו כן, לעתים ההערכה העצמית היא פעילות מפורשת, מתוכננת ומובנית, וייתכן שתופיע רק באופן מרומז כאשר הלומדים שואלים את עצמם שאלות על אודות מהלך לימודם. יש לציין שגם אם ישנה הסכמה בדבר חשיבות ההערכה העצמית על שני מובניה, האקדמי והרגשי, הרי שעדיין נמצא שהסטודנטים אינם מנוסים ובקיאים ביישומה (Mannion, 2022).

הספרות אף מצביעה על כך שהערכה עצמית מערערת את מערך יחסי הכוחות בין לומדים למלמדים. היא נובעת פעמים רבות מהרצון לבזר את הכוח שיש בידי המרצה בכל הנוגע לתהליך הלמידה של הסטודנטים, כוח שבא לידי ביטוי בכך שהמרצה הוא שקובע את הציון בקורס. מכאן שהשתתפות סטודנטים בהערכת למידתם מופיעה לא רק כיתרון פדגוגי אלא גם כדרישה לשינוי בסדר היום האקדמי, והיא נתפסת כמהפכה או כחתרנות תחת כוחה הריכוזי של האקדמיה ה"מעניקה ציונים" (Nieminen, 2022; Tannock, 2017). דומה שבכל תהליך של ניהול למידה עצמי או למידה מכוונת עצמי הערכה עצמית היא רכיב הכרחי (Brown & Harris, 2014). בפרט, כפי שנראה להלן, הדבר ניכר בהערכה עצמית שמסייעת ללמידה שנמשכת לאורך החיים (Glassner & Back, 2020).

הערכה מכוונת עצמי ברוח יוטגוניה

על פי גישת היוטגוניה הלומד הוא שקובע מה עליו ללמוד ולחקור, ועל אילו שאלות ברצונו להשיב בתוך תחום תוכן נתון. הוא שמחליט כיצד עליו לעשות זאת, על אילו מקורות מידע יתבסס, מה יהיו תוצרי המחקר וכיצד יוצגו תוצרים אלה לאחרים. הלמידה היוטגוגית אינה כפופה עוד לתוכנית לימודים ליניארית ואחידה ש"מונחת מלמעלה", לסדרי עבודה

ידועים וקבועים מראש או להסתמכות בלעדית על מקורות מידע אקדמיים. תהליך הלמידה מתאפיין אפוא בלמידה ריזומטית ובחשיבה עצמית רפלקטיבית וביקורתית על אודות הדברים שנלמדים ועל אודות תהליך הלמידה (בק, 2017 ; Glassner & Back, 2020). הערכה עצמית יוטגוגית מתבוננת בתהליך הלמידה, במיומנויות החשיבה, בדרכי העבודה עם עמיתים ובידע הנלמד, ומתבססת על הערכתו העצמית של הלומד בהתאם ליעדיו ולקריטריונים שהוא קובע בעצמו (Blaschke & Hase, 2019; Blaschke & Marin, 2020). היוטגוגיה משלבת בין כתיבת יומנים רפלקטיביים לאורך תהליך הלמידה, המאפיינת הערכה עצמית מעצבת, לבין הערכה עצמית מסכמת המבוססת על קריטריונים והנמקות. גישת היוטגוגיה מבקשת לשחרר את הלומדים מהגדרה אחידה וקבועה מראש של תוצאות למידה רצויות שמוטלות עליהם מן החוץ. על פיה כל לומד קובע בעצמו ולעצמו את מסלולו ואין הוא יודע או מקבל מראש את התוצאות שאליהן הוא עתיד או צריך להגיע בסוף התהליך הלימודי מחקרי.

הדרך היוטגוגית שואפת לכך שבאמצעות הערכה עצמית הלמידה תהיה משמעותית יותר עבור הלומד, ובכך תיעלם תחושת הניכור כלפי עצם הלמידה וכלפי התוכן הנלמד. הלומד היוטגוגי מתבקש להעריך את עבודתו על סמך קריטריונים שהוא יוצר, אשר משקפים לדעתו את ההיבטים השונים בלמידתו ובעשייתו, ושאותם הוא סבור שיש להעריך, ואין הוא מסתפק במתן ציון עצמי. אומנם מקובל שמוסדות הלימוד האקדמיים דורשים שבסיומם של כלל הקורסים (גם היוטגוגיים) יינתן לכל לומד ציון מספרי יחיד, אולם יש לתהות לגבי הפשר והטעם של אותו ציון יחיד. ריבוי הקריטריונים שבהערכה העצמית היוטגוגית והרלוונטיות שלהם להערכה תורמים להתגברות על חוסר משמעותו של הציון היחיד (ועל חוסר משמעות זה ראו אלמוג ואלמוג, 2020). קריטריונים אלה מאפשרים ללומד להעריך את למידתו בהערכה שהיא מעצבת, תורמת ומשמעותית. ברוח זו מבקשים גלסנר ובק (Glassner & Back, 2020) להעביר בקורס יוטגוגי את מרכז הכובד של ההערכה מהערכה עצמית מסכמת להערכה עצמית מעצבת, ובכך הם מציעים לעסוק בתהליך ההערכה לכל אורך הקורס ולא רק בסופו.

התאוריה היוטגוגית גורסת שההערכה העצמית אינה מכוונת קריטריונים אחידים (Criterion-Referenced Assessment) שביחס אליהם נמדדים כלל הלומדים באותו הקורס (Loc et al., 2016), כי הרי אין בלימוד ובמחקר יוטגוגיים קריטריונים קשיחים, כלליים ואחידים להערכה. בפועל שולבה ההערכה העצמית בקורסים אקדמיים ברוח

היוטגוגיה במגוון דרכים: הערכה המבוססת על מחוון שבנה המרצה, בדומה להערכה העצמית המסורתית (וראו למשל Mohammad et al., 2019); הערכה המבוססת על מחוון שנבנה במשותף בידי לומדים ומרצה (וראו Kaplan et al., 2021); גישה חדשנית המבקשת להתרחק מדרך ההערכה המסורתית, ובה ההערכה נקבעת בידי הלומד על בסיס קריטריונים שהוא עצמו קבע (Glassner & Back, 2020).

אתגרי ההערכה היוטגוגית

ההערכה העצמית היוטגוגית, כמו הגישה בכללותה, אינה חפה מביקורת. ואכן אחד האתגרים הבולטים של קורסים מבוססי הגישה היוטגוגית הוא סוגיית ההערכה, ובמיוחד במערכות ההשכלה הגבוהה (Blaschke, 2021; Moore, 2020). במערכות אלה מצוי קושי מוסדי לקבל כקביל ציון שאותו קובע הלומד עצמו. זאת משום שבלמידה האקדמית השכיחה, לכל קבוצה של לומדים שמשתייכים לאותו החוג או התוכנית קיימת תוכנית לימודים אחת משותפת שנלמדת במסגרת לוח זמנים מחייב ואחיד, שבו עליהם לסיים את מטלותיהם שנדרשות לעמוד באותם תנאים, וההערכה ניתנת על סמך העמידה במטלות הללו (Stoten, 2023). מוסדות ההשכלה הגבוהה עושים שימוש בציון הסופי שמסכם את ההערכה על מנת לקבוע אם ניתן להסמך בוגרים, והם אינם ערוכים לשינויים משמעותיים בדרך הסמכה זו.

הקושי אינו רק מוסדי. הלומדים עצמם מעידים כי אף שהערכה עצמית היא תהליך משמעותי, הם אינם מורגלים ומתורגלים בה. הם נתקלים בקושי בהערכת עצמם ואינם סומכים על מידת הדיוק של הערכתם העצמית (Yan et al., 2023a). מחקר שערך השוואה בין הערכת מרצה, הערכת עמיתים והערכה עצמית מצא שיש להיות זהירים בשימוש בהערכה עצמית, וכי הערכת העמיתים דומה יותר להערכת המרצה (Iglesias Pérez et al., 2022).

גם מרצים מעלים ספק בנוגע ליכולת של סטודנטים להעריך עצמם ולקבוע את הציון של עצמם, ומוסיפים ומעלים שאלות ותהיות בדבר אפיון תפקידם כאשר הסטודנטים נוטלים תפקיד מסורתי של מרצה ומעריכים את עצמם (הרדוף-יפה ועמיתיה, 2024). כך לדוגמה במחקר שבו נשאלו אנשי אקדמיה אם לדעתם אפשרית הערכה אינדיבידואלית של לומדים או שמא נדרשת הערכה בדרך אחידה, שלל רובם המכריע את אפשרותה של הערכה אישית נפרדת של כל לומד (Stoten, 2023). זאת ועוד, נמצא במחקרים כי מרצים מעידים על התקיימות הערכת יתר של סטודנטים שהעריכו בעצמם את הישגיהם – יחסית

להערכת מרציהם, במיוחד כאשר הערכות אלה השפיעו על הציון בקורס (Akyildiz, 2019; Andrade, 2019; Blaschke, 2021; Glassner & Back, 2020).

כמו כן, יש לתת את הדעת על כך שחשיפת ההערכה העצמית של הסטודנט לעיני מרצים או סטודנטים אחרים מפחיתה את מידת הפתיחות שבה הלומדים מוכנים לפרט את הערכותם זו (Panadero et al., 2016).

מחקרים נוספים מראים כי רמת המסוגלות העצמית או רמת ההישגים של סטודנטים משפיעה על דיוק הערכותם העצמית (כשהיא מושווית להערכותם המקבילה של מרצים ומורים): בעלי ציונים גבוהים מדויקים יותר בהערכותם העצמית לעומת בעלי ציונים נמוכים, והתלמידים החלשים מתקשים להגיע ליד מטאקוגניציה שבוחנת את ביצועיהם הלימודיים. כמו כן, מחקרים מראים שסטודנטים מבוגרים יותר (שהם בעלי בגרות אישיותית מפותחת יותר ומאומנים יותר בהערכת עצמם) מדויקים יותר (Rinn & Walker, 2022) ומגלים יחס חיובי יותר כלפי הערכה עצמית (Yan et al., 2023a). על מנת להתגבר, ולו חלקית, על פער זה מוצע בספרות הרלוונטית לתרגל בהערכה עצמית כבר את הלומדים הצעירים (Glassner & Back, 2020).

הנקודות האחרונות מעלות שתי שאלות מערערות על אודות אמינות המידע שמתקבל מהערכה עצמית של סטודנטים: שאלה על אודות מידת העקיבות שניתן לקוות שתמצא בהערכותיהם, ותהייה בדבר מידת היושרה שאפשר לצפות מהם, ובפרט בהעריכם את עצמם לשם קבלת ציון (Andrade, 2019).

הפוטנציאל של תרומת ההערכה העצמית ללמידה במוסדות האקדמיים ולקידום מיומנויות למידה לאורך החיים אל מול החששות המוסדיים להעברת ההערכה לידי הסטודנטים מעלים את הצורך בבחינה מעמיקה של איכות ההערכות העצמיות של הלומדים בקורסים שבהם התקיימה למידה מכוונת עצמי. מחקר זה מבקש לבחון את הערכותיהם של סטודנטים להוראה ולהכין על סמך הבחינה מצע מבוסס לעיון בשאלת היתכנות וסבירות העברת האחריות על ההערכה ללומדים עצמם.

מכל אלה עולות שלוש שאלות מחקר:

1. מהם הקריטריונים שלפיהם מעריכים סטודנטים להוראה את עצמם?
2. באילו דרכים סטודנטים מנמקים את הערכותיהם העצמיות?
3. מה מידת הביקורת העצמית, המודעות העצמית ועומק הרפלקטיביות בעת הערכה עצמית של מתכשרים להוראה?

מתודולוגיה

גישת המחקר ואוכלוסיית המחקר

המחקר בוצע בגישה האיכותנית ובהתבסס על המסורת הפנומנולוגית החוקרת תופעות ואירועים יום-יומיים עם דגש על הדרך שבה נתפסים ומתפרשים אירועים אלו בידי הפרט (בייט-מרום ואשכנזי, 2012 ; Gubrium & Holstein, 1994, Schwandt, 1994). ברוח זו, המחקר הפנומנולוגי אפשר לבחון את סוגיית ההערכה מכוונת העצמי כפי שהדבר עלה בהערכות העצמיות של הסטודנטים שחו אותה, כמו גם להבין מה מכילות ההערכות העצמיות – הן ברוחב הקריטריונים שעליהם הן מתבססות, הן בעומק ההנמקות שמבקשות להצדיק אותן והן במידת הרפלקטיביות המצויה בהן.

משתתפי מחקר

מספר המשתתפים במחקר הפנומנולוגי גדול יותר מזה שבזרמים אחרים של המחקר האיכותני, וזאת כדי לשקף את התופעה הנחקרת מעיניהם של אינדיווידואלים שונים החווים אותה (Giorgi, 2009). כמות המשתתפים במחקר ממין זה תלויה בעיקר בשאלת המחקר ובגיוון הקולות עד להגעה למיצוי, ובמתן תשומת לב לסכנת עודף המידע העשוי להוביל לקופוניה (Bartholomew et al., 2021). לכן בבחינת הקריטריונים שבחרו סטודנטים בלמידה מכוונת עצמי קיים ערך לריבוי קולות, קרי – ריבוי משתתפים.

במחקר נאספו הערכות משישה קורסים שהתקיימו ברוח היוטגוגיה בשנים 2022–2024 במוסד אקדמי להכשרת מורים: שלושה בהנחיית המחברת הראשונה של מאמר זה (קורס לתואר ראשון, קורס לתואר שני וקורס במסגרת הסבה להוראה), ושלושה בהנחיית המחבר השני (שני קורסים של הסבה להוראה וקורס אחד לתלמידים 'סדירים' לתואר ראשון). שלושה קורסים היו פנים אל פנים בשילוב למידה אסינכרונית מקוונת, ושלושה היו קורסים מקוונים בשילוב מפגשים סינכרוניים ואסינכרוניים.

בקורסים אלה השתתפו 254 לומדים, מהם 57 סטודנטים לתואר ראשון (סדירים – קורס אחד לסטודנטים בשנתם הראשונה וקורס נוסף בשנתם השלישית) ו-197 סטודנטים בהסבה להוראה וסטודנטים לתואר שני (כלומר אקדמאים). בסך הכול נותחו 56 הערכות עצמיות שהלומדים אישרו לשימוש. ההערכות הוגשו ברובן בידי יחידים, אם כי היו גם שבחרו להגיש הערכה עצמית משותפת בזוגות או בקבוצות. היו מי שקבעו קריטריוני הערכה משותפים לקבוצה, וכל אחד מחברי הקבוצה העריך עצמו לפיהם (ראו טבלה 1).

ההנחיה בנוגע להערכה שניתנה לסטודנטים בקורסים הייתה פתוחה: "כתבו הערכה עצמית ללמידה שלכם בקורס". הוצע להם לכתוב קריטריונים אישיים או קבוצתיים. בכל קורס התקיים מפגש שעסק בהערכה עצמית, במטרותיה ובשאלה מה ירצו להעריך בלמידה שלהם.

טבלה 1: נתוני הערכות שנותחו

מאפייני הקורס	תואר ראשון פנים אל פנים	הסבת אקדמאים מקוון	תואר שני פנים אל פנים	סה"כ
מספר סטודנטים	68	149	25	254
הערכות שנותחו	13	35	8	56
שיתוף בהערכות או בקריטריונים	3	8	7	18
הערכות אישיות	10	27	1	38

ניתוח

הערכות המשתתפים חולקו ליחידות ניתוח, ואלה נותחו באמצעות תוכנת אטלס בארבעה שלבים.

בשלב הראשון נעשה ניתוח קטגוריאל של כל יחידות הניתוח לבחינת הקריטריונים. כלומר הקריטריונים שאותם הגדירו הסטודנטים בהערכותיהם חולצו לכדי מערכת קטגוריות ראשונית. ניתוח ראשוני זה נעשה בנפרד בידי שני החוקרים. לאחר מכן, בשלב השני קריטריונים זהים או דומים קובצו לכדי קטגוריית על אחת המוסכמת על ידי שני החוקרים. כלל קטגוריות על אלו הרכיבו מערכת קטגוריות שמלמדת על המאפיינים השונים של הקריטריונים שנבחרו בידי המשתתפים.

ניתוח נוסף נעשה על מנת לענות על שאלת המחקר השנייה והשלישית, ובו נבחנו ההערכות בהתאם למידת השימוש ולאופן השימוש של המשתתפים בהנמקות כדרך להצדקת הערכותיהם, הבעת ביקורת עצמית והתייחסויות רפלקטיביות לתהליך הלמידה.

אתיקה

בתום הקורסים, ולאחר שניתנו הציונים הסופיים בקורסים, נשלחה לסטודנטים בקשה להסכמתם להשתתפות הערכותיהם במחקר. הערכות הסטודנטים שהסכימו נאספו, ושמותיהם הוסתרו לשם שמירה על אנונימיות. המחקר אושר בידי ועדת האתיקה המוסדית.

ממצאים

ניתוח ההערכות העצמיות מעלה שלוש סוגיות מרכזיות שמהן ניתן ללמוד על איכות ותכניהן של ההערכות:

הסוגיה הראשונה דנה בקריטריונים שעל פיהם סטודנטים בחרו להעריך עצמם. עניינה של סוגיית ההמשך הוא רמות ההנמקה שבהן הצדיקו הלומדים את הערכותיהם בהתאם לאותם קריטריונים. הסוגיה השלישית שואלת עד כמה ניתן להסתמך על הערכות עצמיות, והיא עוסקת במודעות העצמית, בביקורת העצמית ובעומק הרפלקטיביות של ההערכות העצמיות.

קטגוריית על ראשונה: הקריטריונים

הניתוח העלה כי הסטודנטים מתייחסים למגוון של קריטריונים: לתוצרי הלמידה, לידע שרכשו ולתהליך הלמידה עצמו. הקריטריונים כוללים נוסף על בחינת הפן התוכני של הלמידה גם היבטים רגשיים של הלמידה (עניין, הנאה, התרגשות), היבטים חברתיים (העבודה הקבוצתית המשותפת), ואף את התפתחותם האישית והמקצועית של הלומדים במהלך הלימודים ומידת פעילותם היוצרת.

הערכת תוצרי הלמידה

במרבית ההערכות (רק שתיים מההערכות לא התייחסו להערכת תוצרים) ניתן היה למצוא קריטריונים המתייחסים למה שהסטודנטים הגדירו כתוצר הלמידה: איכות התוצר, עיצובו, עד כמה יש בו ביטוי לתהליכים של רכישת ידע ועד כמה הוא שימושי ללומד עצמו או לאחרים. בלשונם: "איכות התוצר הסופי" (סטודנט בהסבת אקדמאים, להלן יכתב: אקדמאי/אקדמאית).

כך, למשל, סטודנטים סברו שיש להעריך את מידת ההשקעה ואופן ההשקעה בעיצובו החזותי של תוצר מחקרם והציבו את הקריטריון הבא: "שימוש באמצעים חזותיים – התוצר מוצג בצורת מצגת בעלת רקע של תמונה המשקפת את המחאה. השקפים עצמם כוללים תמונות נוספות המשקפות את החומר אותו חקרנו, קישורים ואף שיר. האמצעים החזותיים מושכים את עיני המתבונן ומקלים בהבנת החומר בחלק מן השקפים" (אקדמאי).

אחת מקבוצות הלומדים הגדירה קריטריון העוסק בקשר שבין התוצר לתכנים: "האם ההיצג [שהוא התוצר] מתייחס באופן משמעותי למגוון הידע שנאסף". סטודנטית בקבוצה

התייחסה לקריטריון זה בהערכתה העצמית: "בכל פוסט שיצרנו הכנסנו לתוכו מגוון של תכנים מתוך כתבות, סרטונים, מחקרים מהספרות וכדומה. עיצבנו את הפוסטים באופן שמתאים לתוכן הפוסט, על מנת ליצור חיבור בין הנושאים לפן הוויזואלי" (סטודנטית סדירה, להלן ייכתב: סדיר/סדירה).

ממד אחר בהערכת התוצר היה "מידת היצירתיות של ההיצג" כמו גם מידת מקוריותו: "חיפשנו דרך לא קונבנציונלית להמחיש את הפרויקט והמחקר שלנו, רצינו משהו שיעניין ויעורר סקרנות. בחרנו לעשות את זה בעזרת שימוש באמצעים טכנולוגיים יום-יומיים שכולם מכירים" (סדירה).

הערכת איכות הידע ומקורות המידע

הקריטריון שעניינו איכות הידע וטיב המקורות שעליהם התבסס המחקר התמקד בהיקפם, גיוונם ואיכותם של מקורות המידע שמהם למדו הסטודנטים או שעליהם התבססו ביצירת תוצר הלמידה. היו מי שהעריכו את גיוון מקורות המידע כמוצלח, גם אם אלה לא כללו מקורות אקדמיים. כך למשל: "מקורות המידע מגוונים. השתמשנו בכתבות רבות מהתקשורת, בראיונות אישיים ואף ברשמים אישיים של אחד מאתנו שלקח חלק במחאה באופן מתמשך" (אקדמאית). אחרים ראו הצלחה בשילוב בין מקורות אקדמיים למגוון מקורות מידע אחרים: "בכל פוסט שיצרנו הכנסנו לתוכו מגוון של תכנים מתוך כתבות, סרטונים, מחקרים מהספרות וכדומה" (סדירה). היו מי שגילו שביעות רצון דווקא מכך שמקורות המידע שלהם היו מהסוג האקדמי בלבד: "כלל העבודה התבססה על עיון בחומרים אקדמאיים ותגובות שלי למאמרים, וספרות בנושא החינוך לאקטיביזם, וגם על כך אני מעניק לעצמי ציון מלא" (אקדמאי).

כמו כן אפשר היה למצוא בקריטריונים ריבוי של התייחסויות להיקף הידע שנרכש ולעושר המידע הנלמד (הדבר הוזכר יותר מארבעים פעמים).

ניתן לזהות גם קריטריון הנוגע להערכת המשמעות והרלוונטיות של הידע שנלמד עבור הלומד. לדוגמה: "הפקתי ידע רב ומשמעותי עבור עצמי" (סדירה). כלומר לאיכות הידע ולהיקפו יש גם ממד אישי שנוגע בנושאי התעניינות רגשיים של הלומדים: "הנושא שלנו היה מאוד מעניין בשבילי וכל פעם הייתי מחדשת לעצמי עוד ועוד פרטים הקשורים לאקטיביזם. הנושא שלי היה יוקר המחיה לגבי מוצרי תינוקות אבל חייבת להוסיף שהתעניינתי גם ביוקר הדירות, הפגנות נגד עליית מחירים על הדלק [...] (אקדמאית).

הסתכלות פנימה: הערכת תהליכי למידה, חשיבה ורגש

לצד ההתייחסות לאיכות הידע שנלמד במהלכה של הלמידה מכוונת העצמי ניתן היה להבחין גם בקריטריונים הנוגעים להיבטים שונים בתהליך הלימוד, לתהליכי חשיבה, לתהליכים חברתיים ולתהליכים רגשיים שליוו את הלמידה.

הניתוח מעלה כי סטודנטים ייחסו חשיבות לקריטריונים מגוונים בעת הערכתם את מה שהם כינו "תהליך החקר" או "תהליך הלמידה". הם ציינו והעריכו את המשמעות והרלוונטיות של התהליך עבורם כמו גם את איכותו: "תהליך למידה – היה משמעותי עבורנו. עשינו סיעור מוחות, חקרנו את הנושא, עבדנו בעבודת צוות ושיתוף פעולה מלא". היו מהם שהתייחסו לתהליך הלמידה כחלק בלתי נפרד מתוצר הלמידה, כפי שביטא זאת אחד המשתתפים: "אני מרוצה מהתוצר ומהדרך כאחד" (אקדמאי).

הערכות עצמיות רבות תיארו את התהליך שעברו הלומדים, כולל הצבת קריטריונים המתאימים לעשייתם הפעילה תוך כדי התקדמות הלמידה. כך כתבה סטודנטית על עשייתה במהלך קורס שכותרתו הייתה 'חינוך לאקטיביזם חברתי': "התנסות, העמקת פרומים של התנדבות, הפגנות בנושא 'תנו לחיות'. בנוסף צפייה בקישורי יוטיוב" (אקדמאית). לצד התייחסות לדרכי הלימוד, לא נפקד גם מקומם של קריטריונים שעניינם החוויה האישית:

קריאה, חיפוש וכתובה – הרבה העמקה במאמרים ויומנים אישיים של אנשים שעברו תהליך מעבר לטבעונות, לטוב ולרע. את החיפוש אני עשיתי מהצד הנוגע לי: למה יש העדפה בכלל לעבור להיות טבעוני, ומה זה עושה טוב והאם בכלל. לפיכך הכתיבה שלי התייחסה יותר האם זה עושה טוב לגוף המעבר הפיזי והנפשי והבריאותי וגם למערכת עיכול. (אקדמאית)

בין הקריטריונים ששימשו להערכת תהליכי הלמידה ניתן לזהות התייחסות למיומנויות למידה אישיות רבות ושונות, ובהן: יצירתיות, חשיבה ביקורתית, יכולת השתתפות בסיעור מוחות, כושר לרכישת ידע, להעמקה ואף לגילוי גמישות מחשבתית: "קריאת נתונים, מחקרים, תובנות ומסקנות לגבי מה לדעתי הפתרון והאם כל מה שנעשה במדינה הוא מספיק" (אקדמאית), או יצירתיות ומקורות: "הרעיון המקורי של הפרויקט שלנו היה לדון בביקורת שיש לנו על מערכת החינוך ולשלב בו יצירות אמנות העוסקות בביקורת הזאת" (סדירה).

הערכת העבודה הקבוצתית

בהערכות של סטודנטים שלמדו בקבוצה עלה גם נושא העבודה המשותפת של חברי הקבוצה כמדד להערכת איכות הלמידה. בהערכות אלה נמצאה התייחסות לתהליכי שיתוף המידע בקבוצה ולדרך שבה המעריך עצמו העריך את חלקו בהצלחת המחקר הקבוצתי. כך למשל העריך סטודנט שהוא תרם "תרומה פעילה לקבוצה בהבאת דעות וחומר עיוני". חברתו ציינה את השתתפותה הפעילה בדיונים הפנימיים: "התייחסות בפורום של הקבוצה בקורס והעלאת כתבות מחשבות ושיתופים" (אקדמאית). קריטריון הערכת העבודה הקבוצתית כלל גם את המשוב הענייני שקיבלו הסטודנטים מחבריהם לקבוצה בנוגע לתוצר למידתם העצמאית: "הייתה התייחסות לכל מה שכתבו חברי הקבוצה, לכל הנושאים שנחקרו" (אקדמאי). במסגרת קריטריון זה הוענקה תשומת לב אף לשוויון ההזדמנויות להתבטא בקבוצה. כלומר למידת ההשפעה וההכרה שהתאפשרה או שלא התאפשרה לכלל המשתתפים בלמידה המשותפת: "היחס לא היה שווה, ויש חברי קבוצה שהרגישו שלא ניתנה מספיק במה לנושא שהם חקרו" (אקדמאי).

רכיב הערכה נוסף שעסק בעבודה הקבוצתית היה מידת המחויבות לקבוצה, כמו לדוגמה "השתתפות בכל דיוני הקבוצה ומפגשיה". חלק מהקבוצות מינו לעצמן ראש קבוצה שסנכרן בין פעילויות המשתתפים, וכך נוצר גם קריטריון להערכת עבודת ראש הקבוצה עם קבוצתו – קריטריון שבוחן את הדרך של "חלוקת המשימות ועמידה בלוח הזמנים לביצוע" (אקדמאי). עניינו של קריטריון זה הוא גם היכולת לעבודה משותפת ולחלוקת תפקידים לחברי הקבוצה:

מתוך היכרות אישית החליטו שאני איבחר לראש קבוצה [...] והחלטנו שכל אחד יעריך את עבודתו. בסופו של דבר, כולם תרמו לעבודה המשותפת, היו גם הרבה מאוד דיונים גם מעבר לנדרש. הנושא שבחרנו הוציא מאיזון את כל המשתתפים, כולם לקחו חלק בדיונים ותהליך הלמידה היה פורה באווירה נעימה ומהנה. (אקדמאי)

חלק מהלומדים הדגיש את הערכת היכולת לעבודה עם שותפים – אפילו "עבודה עם סטודנטים שאינני מכיר" – כקריטריון חשוב בהערכת עבודתם הקבוצתית:

היה לי חשוב לעבוד עם עוד בנות. העבודה בצוות הייתה מהנה, פתחנו קבוצה ובה דיברנו, שיתפנו אחת את השנייה – הראנו את המצגות, התייעצנו ואפילו למדתי מכל אחת ואחת איך היא תופסת את האתר, מה מעניין אותה ואיך זה לעבוד על מצגת שהיא כבר מוכנה ופשוט צריך להתאים לנושא הלמידה שלנו. (סדירה)

הקריטריון שבחן את העבודה הקבוצתית הוביל לעתים להתייחסות ביקורתית למורכבותה המיוחדת של ההערכה העצמית בעבודת צוות:

הרי זה ידוע וגם מבוסס מחקרית שעבודה בקבוצות מעל מספר מסוים של משתתפים מובילה ל"אבטלה סמויה" ולא כולם משתתפים. בנוסף, גם לא ברור כיצד כדאי להעריך את העבודה בקורס. מצד אחד, זה נחמד שכל אחד ייתן לעצמו ציון, אלא שאז היה חשש לאי השתתפות בעבודה. ומצד שני, לתת לראש קבוצה להעריך גם בעייתי כי צריכים לסמוך על הוגנות שלו. (אקדמאי)

הערכת היבטים וגשיים וחברתיים

בין קריטריוני ההערכה העצמית נמצאו אצל הסטודנטים הסדירים (בניגוד להערכות הסטודנטים האקדמאים) גם התייחסויות להיבטים גשיים: "השיח אודות מערכת החינוך השפיע עלינו מבחינה רגשית כקבוצה וגם עלי כאינדיבידואל". ההערכות התייחסו למידת ההנאה והעניין שחשו הלומדים במהלך הלמידה, כמו גם למעורבותם בלמידה ולרלוונטיות של הלמידה לחייהם האישיים ו/או המקצועיים. כך ביקשו סטודנטים להעריך "השפעה כלשהי ברמה מחשבתית/רגשית עלי ועל חברות הקבוצה" (סדירה). לסוג קריטריון זה, שעוסק בהשפעה הרגשית של תוצר הלמידה על הלומד, נמצאה השפעה במישור האישי הפנימי ("ברצוני לציין כי מנעד הרגשות אותן חוויתי בבחינת תופעת האלימות כלפי נשים במשפחה היה רב. התעוררו בי רגשות של גינוי, כעס תסכול, עצבות וחמלה"), וגם השפעה במישור האישי המקצועי:

הנאה ולמידה – החלטתי שקודם כל ולפני הכול [...] אני רוצה ליהנות ממה שאני חוקרת וגם ללמוד. מצאתי את עצמי נהנית וגם מסתבכת לא מעט בבחירת הנושא. עד שבזכותך [מרצת הקורס] מצאתי את האתר והתחלתי ליהנות מאוד! מצאתי אתר שעד היום עוזר לי בהכנת מצגות מהנות שלא רק אני נהנית, אלא גם תלמידי. בנוסף, אני כל פעם מחדש לומדת ממנו, לומדת איך לעבוד, איך להציג, מה לבחור, איזה סוג ועוד. (סדירה)

קריטריון ההשפעה הרגשית מודד גם את השפעתו של התוצר הסופי על אחרים: "המצגת יכולה גם לעודד קירוב לבבות ולהראות לתלמידים, שגם אנשים הבאים מרקעים שונים ומסביבה תרבותית-חברתית שונה יכולים להתחבר ולמצוא מן המשותף בנושא אחר הקרוב לליבם ובווער בעצמותיהם" (סדירה).

הערכת ההתפתחות האישית ו/או המקצועית

הקריטריונים עסקו גם בהתפתחות האישית והמקצועית של הסטודנטים במהלך הלמידה. הסטודנטים התייחסו לידע הנרכש כידע שהפך אותם למקצועיים יותר ושעזר להם לגבש עמדות בסוגיות שאותן הם בחנו. אחד הלומדים התייחס באופן ישיר להתפתחות האישית בניסוח הקריטריון: "האם יצאת מהמסע הזה כפי שנכנסת אליו?" (אקדמאי). סטודנטית אחרת בחנה את הקריטריון הזה בנוגע ללמידתה:

בעקבות הלמידה אני מרגישה שיצאתי עם תובנות חדשות בנוגע ללמידה באופן אחר ממה שהכרתי. מצאתי את היתרונות והאתגרים העומדים בפני באופן אישי בלמידה מסוג זה. בנוסף, התוצר הסופי גרם לי לגבש עמדה כלפי התנהלות מערכת החינוך. במפגשי פנים אל פנים תמיד דנו ושוחחנו עם המרצה בסוגיות חברתיות או לימודיות שקשורות לטכנולוגיה ודאגתי תמיד לשמוע, להשתתף ולשתף את דעתי בנושא כי עניין זה מאוד חשוב בביה"ס ובחיי היום יום, המון פעמים השתמשתי בידע זה בעבודה עם תלמידי. (סדירה)

עניינו של קריטריון אחר היה השפעת הלמידה על העשייה העתידית של הסטודנט והתפתחותו האישית גם לאחר סיום הקורס: "אציין כי התעניינותי בתחום האקטיביזם החברתי בנושא זה לא הסתיימה ואני לחלוטין רואה את עצמי נכנסת להתנדב באחת העמותות" (אקדמאית).

הערכת הפעולות היוצרות

קריטריון מעניין נוסף שהופיע גם הוא רק בהערכות של הסדירים נוגע לפעולות יוצרות של הסטודנטים: לשליחותם כאנשי חינוך ולהשפעתם על אחרים, ובפרט על תלמידיהם, וזאת באמצעות הצגת תוצרי הלמידה ודרכי ההוראה החדשות שרכשו. חלק מהקריטריונים מתמקדים בהשפעת הקורס היוטגוגי על ההוראה בבתי הספר שבהם הסטודנטים כבר מלמדים בפועל. כך העריכה לומדת בקורס את השפעתה על אחרים: "לא רק אני נהנית אלא גם תלמידי [...] עשיתי את השיעור כהכנה לפני בוחן וחבל שאין לי צילום של הכיתה [...] התלמידים כל כך נהנו ובנוסף – הם אמרו לי: ע', אנחנו מרגישים שממש למדנו היום" (סדירה). לומדת נוספת הציבה כקריטריון את הצלחתה בקורס כפי שהיא באה לידי ביטוי בהצלחת תלמידיה:

לי קשה לתת את הציונים ללמידה ויכולות שלי בשימוש טכנולוגיות חדשות ותהליכי פדגוגיה, אבל, אני חושבת, הציון הנכון נותנים התלמידים שלי. ואני יכולה להגידעם

גאווה שבשיעורים אחרונים כאשר עשיתי מבדק הידע של תלמידים הציון הכי גבוה קיבלתי מילד שברוב השיעורים שלי בגיאומטריה לא למד [...] אבל עשה את המשימה אחד מהראשונים ועשה אותה מדויק [...] גם החשק של תלמידים להגיע לשיעורים שלי בגיאומטריה לעומת שיעורים ראשונים כאשר הם צעקו "שונאים את ל", "שונאים את גיאומטריה" נותן לי להרגיש שבניתי את השיעורים מעניינים בגלל השימוש אפשרויות של טכנולוגיות חדשות. זה מאפשר לי להגיד שלמדתי בשימוש טכנולוגיות בתהליכי פדגוגיה לציון 100. (סדירה)

אחרים הציבו קריטריון ערכי-חברתי שמתמקד בשליחותם החברתית:

ביחד, כשנאמין בעצמנו וביכולתנו, זה מה שיבדיל אותנו מאחרים ובעזרתנו נוכל לעשות השינויים בחברה שלנו, בתלמידים שאנחנו מלמדים ובכל מקום שבו נרצה לעשות שינוי. [...] את הקישור לאינסטגרם הפצנו בקבוצות רבות של אוכלוסיות שונות. לדוגמא: מורות, הורים, תלמידים, סטודנטים, חיילים וכדומה. זאת בכדי להגביר את המודעות בדבר בריונות ברשת וליצור הנגשה נכונה עבור קהל היעד המתאים. (סדירה)

היו גם קריטריונים שהתייחסו להשפעת הסטודנטים על עמיתיהם למקצוע. כך למשל הציעה סטודנטית מטרה שמידת השגתה משמשת עבודה קריטריון להערכת הצלחתה בקורס: "אחת המטרות הייתה לבחור נושא משמעותי אותו נוכל לפתח, לקדם לקהל הרחב ובעיקר ליצור כלי אשר ישמש את המורים בעבודותיהם" (סדירה). סטודנטית אחרת בחנה עד כמה התקרבה להשגת המטרה:

היה לי חשוב שעוד סטודנטיות יכירו את האתר ואת העולם המופלא הזה. באחד מן השיעורים [...] ישבה לידנו נ' והיא ראתה אותנו עובדות – היא הייתה בשוק שיש אתר כזה ועוד באותו היום בנתה בעזרתנו שיעור להתנסות. בנוסף, הצגנו את האתר לסטודנטיות בהתנסות, ואני גם למורות שאני עובדת איתן. (סדירה).

קטגוריית על שניה: ההנמקות

לאחר ניתוח הקריטריונים שבחרו סטודנטים כדי להעריך עצמם, נבדקו ההנמקות שבהן השתמשו הסטודנטים כדי להסביר את הערכתם העצמית, שאותה אף ליוו בציון.

הנמקות חסרות או דלות

היו סטודנטים שבחרו קריטריונים, לעתים מפורטים מאוד, ונתנו לעצמם ציון לכל

קריטריון מבלי לנמק כלל מדוע קיבלו על הקריטריון ציון מסוים ולא אחר. כך למשל פירטה סטודנטית את הקריטריונים להערכת עצמה והעניקה לכל קריטריון ציון מספרי ללא נימוק, לדוגמה: "תוצר עם ערך לאנשים – האם אנשים לקחו משהו מהפרק?" (סדירה), ועל כך העניקה 10% מהציון, או "תוצר עם ערך לעצמי – האם אני לקחתי משהו מהפרק?" (סדירה), ועל כך נתנה לעצמה 15%.

היו סטודנטים שמצאו נימוקים שטחיים בלבד להצדקת הערכותיהם – נימוקים שנדמה שכלל אינם תורמים להערכה עצמית מקדמת למידה. ייתכן שההנמקה השטחית היא מעין מתן מענה מינימלי לדרישת המרצים-המנחים מהלומדים לנימוק הערכתם העצמית. דוגמה לנימוק שטחי ניתן למצוא בהתייחסותה של סטודנטית לאחד מקריטריוני ההערכה שלה: "השתתפות פעילה בעבודת הצוות 20% [...] הייתי מורידה לי קצת כי לא הייתי במפגש אחד". (סדירה).

בדומה לכך, קבוצת לומדים נימקה באופן רדוד שאינו מקדם למידה על סמך מה מוערכים חברי הקבוצה: "החלק החשוב ביותר בעבודה זו היה עבורנו, כקבוצה, להציג את הפרויקט לכל הסטודנטים בכיתה. היה חשוב לנו לחלוק את הידע שרכשנו ולעזור לשאר הסטודנטים לרכוש את הידע והכלים שאנו רכשנו." (סדירה).

הנמקות דלות מאוד או חסרות הנמקה לא נמצאו אצל הסטודנטים האקדמאים.

הנמקות מבוססות

הניתוח מעלה גם הערכות מבוססות, הערכות שכללו הנמקות והסברים מפורטים ואף הדגמה מתוך דרכי הלימוד או העשייה בקורס. כך לדוגמה מעלה הערכה של קבוצת סטודנטים: "שימוש בכלי מחקר (ראיון, תצפית, מקור מידע) – במחקר שלנו השתמשנו במספר כלי מחקר שונים כמו: סרטון הסברה, ראיון עם סמנכ"ל משאבי אנוש ומקורות מידע עדכניים שקיבלנו ממרצה הקורס". (אקדמאי).

הקבוצה הציגה את הערכותיה באמצעות טבלה הכוללת מדדים (למשל מבנה העבודה, לשון), מחולקים לכמה תבחינים (למשל ניסוח תמציתי של המטרה, כלי המחקר, מסקנות ברורות) ולהסבר הכולל ציון (למשל, המטרה מנוסחת בתמציתיות ובהירות באמצעות מצגת אינטראקטיבית שמסכמת היטב את נושא המחקר).

חלק מהסטודנטים נימקו את הציון שנתנו לעצמם בקריטריון מסוים באמצעות עריכת השוואה בין הישגיהם להישגי סטודנטים אחרים: "שלא כמו כל חברי הקבוצה אני

תמיד עמדתי בלוחות והזמנים", או אף בהשוואה עצמית ללמידה שלהם בשלבים שונים בקורס: "לא ויתרתי לעצמי למרות שהקל ביותר זה היה לברוח כמו שעשיתי בתחילת הסמסטר". (סדירה)

קטגוריית על שלישית – מודעות עצמית, ביקורת עצמית ואוטנטיות

קטגוריית העל השלישית מתייחסת למידה שבה ניתן להסתמך על הערכתם העצמית של הסטודנטים.

הציונים שהעניקו לעצמם הלומדים היו בדרך כלל גבוהים ותאמו את ההערכות העצמיות החיוביות שאפיינו את הרפלקציות והדיווחים של הסטודנטים. כך למשל באחד מששת הקורסים, שבו השתתפו 66 לומדים, היה ממוצע הציונים 94.25, ו-12 מהלומדים בקורס זה העניקו לעצמם את הציון 100. בקורס אחר השתתפו 20 לומדים, הציון הממוצע היה 94.75, ו-7 העניקו לעצמם את הציון 100. ואכן, רבים מהלומדים ביקשו לעצמם את הציון המקסימלי ומצאו את עבודתם כעשויה ללא רבב. לומד העריך ונימק את הציון שנתן לעצמו בדרך הבאה: "לאחר מחשבה החלטתי להעריך את עצמי בציון 100 אחוז עקב השקעתי במחקר והערך הרב לחוויית למידה מעשירה שמכינה אותי גם לחיי בעתיד כמורה וכאיש חינוך וכאדם משכיל ותורם לחברה" (סדירה). חברי אחת הקבוצות סברו בהערכתם המשותפת: "הציון שלדעתנו משקף את עבודתנו הינו: 100. הסיבה העיקרית היא איכות התוצר הסופי, הרלוונטיות שלו, היקף הסקירה והמיקוד בכתובה" (קבוצת אקדמאים). נציגת קבוצה אחרת גרסה ש"הציון שהייתי נותנת לעצמנו על העבודה הוא 100 כי היא עונה בדיוק על מה שרצינו לעשות". (סדירה)

לעיתים נדמה היה שהלומדים העניקו לעצמם הערכה חיובית כמעין פיצוי על חוסר בהערכה כזאת בעברם כלומדים: "בתור אישה אני אבחר להפסיק להוריד מעצמי, ואחשוב שמגיע לי ציון טוב למרות שהתביישתי לפעמים להביע את דעתי ולהשתתף במהלך השיעור למרות שאני חושבת שאני דעתנית [...] אני אקח צ'אנס, אבחר להפסיק להתנצל ואתן לעצמי 100" (אקדמאית).

עם זאת, ניתן היה גם למצוא הערכות שבהן שילבו המעריכים ביקורת עצמית כלפי למידתם מחקרם, גילו מודעות עצמית ריאלית והותירו רושם שהערכותיהם אותנטיות ומשוללות אינטרסים זרים ללמידה. לדוגמה, חוסר אהדה של סטודנט ללמידה ברוח היוטגוגיה הוביל אותו ללימוד לא מספק מבחינתו והוא סיכם את למידתו בציון נמוך יחסית:

בכל הנוגע לתהליך הקורס וביצוע העבודה, היה לי קשה להתחבר ולהבין את הלך הרוח של הקורס, הייתי מעדיף שההוראות היו יותר מונגשות וברורות ומנגד אני יכול להבין מה מטרת הקורס אולם העובדה כי הכול מקוון מקשה על העניין. בכל הנוגע לציון שאני מעניק לעצמי אני סבור כי אני אסתפק ב-75. (אקדמאי) אותנטיות, שהיא "התייחסותו הכנה של אדם אל עצמו, ללא מסווה, ללא אשליה" (סיגד, 1975, עמ' 8–9), ניכרה בגישתם להערכה של מקצת הלומדים :

אני צריך להפריד בין הרגש והמחשבה – ובה אני צריך להעריך את עבודתי ועבודת הצוות. מצד אחד, אני רוצה ציון גבוה גם לי וגם לחברי הקבוצה, ומצד שני יש אחריות שאהיה הוגן ובנוסף לזה, חילוק המשימות בקבוצה לא היה מבוסס על עיקרון שיהיה הערכה לעבודה שלנו אלא נבע מהרצון לעבוד ביחד ולעזור אחד לשני על מנת להשלים המשימה קבענו קריטריונים להערכת הקבוצה וזה הקל עלי באופן אישי להתייחס לשלב ההערכה. (אקדמאי)

היו מי שהצביעו על פגמים בחלקים מסוימים של מהלך הלמידה שלהם. כך בנוגע למקורות המידע שעליהם התבססו: "לצערי לא הצלחתי למצוא מספיק מאמרים בנושא האקטיביזם בספורט וכאן העבודה לוקה בחסר" (אקדמאי); "הסתפקנו בראיון מעט מרואיינים ובשימוש במספר קטן של מאמרים בסקירת הספרות הקיימת [...] המחקר איננו המקיף ביותר שיכולנו לערוך [...] את המחקר עצמו היה אפשר להעמיק ולהעמיק את ניתוח הממצאים מן הראיונות שערכנו שהם לב המחקר" (אקדמאי); "הורדנו לעצמנו 5 נקודות על המחקרים עליהם מבוסס העבודה, מאחר ולא מצאנו מחקרים מעודכנים מ-5 השנים האחרונות, פרט לכתבות עיתונות". (אקדמאי)

הלמידה היוטגוגית מתבססת על הנעה פנימית של הלומדים שמתבטאת בהשקעה בלימוד ובחקירה. מכיוון שבארבעה מהקורסים הנחקרים השתתפו מוסבים להוראה, שהם בעלי משפחות שעובדים לפרנסת ביתם, ואף סטודנטים לתואר ראשון ושני מרבים לעבוד במקביל ללימודיהם, הרי שהיו לומדים שדיווחו על חוסר השקעה מספקת בלימוד ובחקירה במהלך הקורס. "מפאת עומס בתקופה זו, לא השקעתי כפי שיכולתי ורציתי. אני חושבת כי לא ישבתי באופן תדיר מספיק על המחקר, והדבר התבטא במיעוט של מקורות מידע. לעומת זאת, הקדשתי זמן משמעותי להכנת היצג הסיום, על מנת ליצור תוצר משמעותי" (אקדמאי). אכן, היו מבין מעריכי עצמם כאלה שמצאו את מידת מעורבותם והשקעתם

בלמידה כלא מספקת: "היו פעמים בדרך שהייתי פסיבית יותר וציון כנה שלי (מקווה) לחלק הזה יהיה 85" או "הכתיבה לא הייתה רציפה ויכולתי יותר להשקיע בה, זה משהו שאתקן לפעמים הבאות". היו גם מי שביקרו הן את מידת ההשקעה שלהם והן את תרומתם למחקר הקבוצתי: "אני גם חושב, שתומתי לפרויקט הסופי הייתה נמוכה ביותר – מעבר לסיוע בתכנון המבנה של העבודה לא עשיתי הרבה, ולא הספקתי לסיים ולהגיש את החלק שלי" (אקדמאי). ההודאה בחוסר ההשקעה התבטאה גם בציון שביקשו לעצמם: "מכיוון שאני לא יכול לחיות עם עצמי עם ציון נמוך מ־80 וסתם אבקש לעשות קורס חוזר ואין לי את הכסף או את הזמן כרגע, אתן לעצמי את הציון 80 שהוא הציון המינימלי שאוכל לתת לעצמי בלב שלם". (אקדמאי)

נמצאה גם ביקורת עצמית בנוגע לתוצר הלמידה. למשל על השפעה מוגבלת של תוצר הלמידה בקורס שלא נחשף דיו לדעת המעריכים: "[...] עם זאת, הפודקסט לא פורסם ברשת ולכן אינו משפיע, לפחות כעת, על אף אחד מלבדנו" (סדירה). במקרה אחר התוצר אֶכְזַב את המעריכה ולא עמד בציפיותיה ממנו, והציון שנתנה לעצמה היה בהתאם לתחושתה זו: "הסרטון לא יצא כפי שציפיתי וייחלתי שיצא. אני מרוצה מהתוצר הכללי, אבל בדמיון שלי זה נראה אחרת לגמרי. לכן אתן לעצמי את הציון 80". (סדירה)

היו גם מי ששילבו בין שמירה על אותנטיות לבין דיווח שהצורך האקדמי בציון גבוה היה המניע מאחורי הערכתם ובפרט מאחורי הציון העצמי:

לא אשקר ואוסיף שהפירוט הכי אותנטי שיש. אבל נתינת הציונים מהבחינה המספרית היא יותר כדי להגיע לתוצאה ספציפית של 90. אני חושבת שאם לא היה אכפת לי בכלל מהציונים הייתי "שופטת" את עצמי יותר לחומרה אבל בכל זאת מרגישה שהכתיבה שכתבתי היא מספיק אותנטית ונותנת תמונה מלאה של מחשבותי על התהליך. (אקדמאית)

מעניין לציין שאצל חלק מהסטודנטים נמצאה בהערכתם העצמית גם התייחסות והענקת חשיבות למשוב שקיבלה למידתם מאחרים: מסטודנטים בקבוצתם המצומצמת, מסטודנטים אחרים בקורס ואף מאנשים נוספים שמחוץ לקורס. נדמה שההתבטאות הבאה מתאימה לסיכום הפרק שדן במודעות העצמית, בביקורת העצמית ובאותנטיות שנמצאו במחקר, ושהיא מלמדת על הפער בין רכיב הערכה בלמידה

המסורתית לבין ההערכה העצמית שבה התנסו הלומדים בקורסים היוטגוגיים שנחקרים כאן :

[...] התחלתי לכתוב הערכה עצמית אודות התהליך שעברתי. זהו תהליך חדש ולא מוכר עבורי לתת לי ציון על עבודתי. לעמוד מול עצמך ולהתבונן בכנות על עבודתך ולנקד אותה – הייתה עבודה משמעותית ומעוררת חשיבה עבורי. אני חשה כי פעמים רבות אני מנסה לקבל את הציון הגבוה ביותר במינימום השקעה, תוך ניסיון לצאת ידי חובת הדרישות. אני חושבת כי הלמידה הנהוגה בבתי ספר, אשר מבוססת על כפייה של תכנים שאינם מעניינים באופן אישי, מעודדת התנהגות זו. בפועל, התנהגות זו תבוא לידי ביטוי פעמים רבות גם בקריירה שלנו ובחיים האישיים שלנו. אני מרגישה שגם כאן, כאשר ניתנה לנו ההזדמנות ללמוד משהו אשר יש לנו עניין אישי בו, ואף לבחור איך אנו לומדים אותו, אנו מתקשים לצאת מתבנית הלמידה המוכרת לנו. המטלה להערכה עצמית, גרמה לי לתהות על הפערים הללו, וכן לתהות כיצד אפשר להכיר ולעודד למידה מסוג אחר אצל התלמידים. (אקדמאית)

דין ומסקנות

ככלל נראה שממצאי המחקר מעידים על יכולתם של מתכשרים להוראה להגיע לידי הערכה מכוונת עצמי משמעותית ועל יכולתם להעריך עצמם על בסיס מגוון קריטריונים המאפיינים למידה איכותית. עם זאת, הממצאים מגלים פערים באיכות הערכותיהם העצמיות של לומדים שונים כפי שאלו באים לידי ביטוי בעומק ובאופי קריטריוני ההערכה ובהנמקות וההצדקות שניתנו להערכות. הממצאים מלמדים על צורך בהרחבת ההכשרה ובהעמקת ההתנסות בלמידה מכוונת עצמי ובהערכתה, וזאת לכל אורך הלימודים האקדמיים והמקצועיים, הפורמליים והבלתי פורמליים. מחקרים מראים כי שימוש אפקטיבי בהערכה עצמית דורש את תרגול הלומדים בה באופן מתמיד וקבוע (וראו למשל, Kangaslampi, 2022) ואת הכנסת ההערכה העצמית באופן שיטתי אל תוך תוכניות הלימודים (Brown & Harris, 2014). בפרט נדרשת הכשרה מתמשכת לגבי הערכה עצמית בלמידה יוטגוגית (Glassner & Back, 2020).

את הקריטריונים שעלו במחקר ניתן לסווג לשלוש קבוצות:

הקבוצה הראשונה, שמכילה קריטריוני הערכה מסורתיים, עוסקת בהערכתם של תוצרי הלמידה ושל הידע האקדמי שרכשו הלומדים: איכות התוצר, עיצובו, מידת השימוש שהלומדים ואחרים יכולים לעשות בו, עד כמה יש בתוצר ביטוי לידע שנרכש וכן איכות מקורות המידע שעליהם נסמכו הלומדים מבחינת היקפם וגוונם. קריטריונים אלה ודומיהם מופיעים תדיר בהערכות שמעריכים רבים מהמרצים באקדמיה. אכן, היוטגוגיה מכירה בחשיבות קריטריונים אלו, כמו למשל בחשיבות התוצר לתהליך הלימודי-יוטגוגי שעברו הלומדים, ואף בחשיבות הצגתו בפני אחרים ולהערכתו. עם זאת, הגישה היוטגוגית מבקרת את הערכתו של תוצר מוגמר המנותק מהלומד ומתהליך הלמידה שלו. מכאן, לדוגמה, ממליצה היוטגוגיה על שימוש בפורטפוליו ממוחשב כתוצר של לימוד יוטגוגי מתמשך שניתן בנקל להציגו ברבים (Glassner & Back, 2020; Blaschke & Marin, 2020). קבוצת הקריטריונים השנייה שנבנתה מתגובות משתתפי המחקר נוגעת להערכת תהליך הלמידה, והיא מכוונת לעבר המיומנויות, היכולות, וההיבטים הרגשיים המלווים את התהליך: למשמעות ולרלוונטיות של התהליך עבור הלומדים; לחווייתם האישית ולהתפתחותם האישית והמקצועית לכל אורכו של התהליך; למידת הנאתם ממנו ולאופני עשייתם הפעילה בו; להערכת העשייה הקבוצתית הן מנקודת המבט של הקבוצה והן מנקודת המבט של היחיד שבוחן את אופן הפעולה של הקבוצה כקבוצה וגם את פעולת חבריו לקבוצה כיחידים. אין חידוש בהופעת קבוצה זו של קריטריונים, שהרי אלה מופיעים גם כקריטריונים להערכת הלימוד בספרות היוטגוגית הרלוונטית (וראו למשל, Blaschke, 2021).

במרכז קבוצת הקריטריונים השלישית, שעניינה הפעלנות היוזמת של הלומד, עומדות השפעת הלמידה על האדם הלומד עצמו והשפעת למידתו על עמיתיו ועל סביבתו המקצועית, כמו גם על אחרים שנחשפים לתוצרי הלמידה היוטגוגית (וראו על כך, Lynch et al., 2021). ייתכן שהבולטות של קריטריוני הפעלנות היוזמת קשורה לכך שבמחקר השתתפו מתכשרים להוראה ואלה, כאנשי חינוך ראויים לשמם שפועלים ויוזמים, נטלו על עצמם שליחות: להשפיע על אחרים ולשנותם (Ben-Peretz & Assunção Flores, 2018). כאן העריכו הלומדים את השפעתם הישירה או את השפעת תוצר למידתם על תלמידיהם ועל

עמיתים בבתי הספר שבהם הם מתנסים או שכבר עובדים בפועל.

יש להדגיש שמול ממצאים אלה של המחקר הספרות המחקרית מצביעה על התוצר, התהליך וההתקדמות (Product, process, and progress criteria) כסוגי הקריטריונים שמצויים במרחב ההערכה האקדמי. כלומר מהספרות הרלוונטית נעדרת הדגשת סוג הקריטריונים שכונה כאן הפעלנות היוצרת ושמופיע בממצאי מחקר זה.

מעבר לשאלת תוכן הקריטריונים שלפיהם בחרו המשתתפים להעריך את עצמם עולה השאלה: על סמך מה הם ביססו את הערכותיהם לקריטריונים אלה וכיצד נימקו או הצדיקו אותן?

הממצאים מצביעים על רמה לא אחידה של הנמקה והצדקה: החל מנימוקים דלים ושטחיים ועד לרמת הנמקה מעמיקה ומבוססת. על פי הספרות יש לעודד את הלומדים לנמק את הערכותיהם, והערכה עצמית מפוכחת מתקיימת כאשר מערכי עצמם נדרשים להצדיק את הערכתם, למשל בפני חבריהם. הצדקות אלה משמשות גורם משמעותי בשיפור הלמידה והיכולת המטאקוגניטיבית של הלומדים (Brown & Harris, 2014).

מידת הביקורת העצמית והאותנטיות בהערכה, בדומה לרמת ההנמקה, נמצאה לא אחידה בקרב כלל משתתפי הקורסים. אפשר לומר כי ביקורת עצמית משמעותית והנמקות מפורטות שניתנו להערכות תואמות את המלצת הספרות בעניין זה, והן אומנם תורמות לשיפור הלמידה והחשיבה על אודות הלמידה. לעומת זאת, הנמקות שטחיות וחסך בביקורת עצמית ובאותנטיות החטיאו את מטרותיה של הדרישה מהלומדים לנימוק ולהצדקת ההערכה ופגמו בתרומת ההערכה ללמידה.

ניתן לסכם ולומר שעל פי מה שנמצא במחקר זה, אכן לחששות המרצים ומוסדות ההשכלה הגבוהה מפני מתן יד חופשית ללומדים לקבוע קריטריונים להערכתם (הרדוף-יפה ועמיתיה, 2024 ; Glassner & Back, 2020) יש על מה להתבסס. קשה היה לזהות ברבים מהקריטריונים ובהנמקות לציון סטנדרטיזציה ואובייקטיביות שכה חשובות למערכת האקדמית. כל הערכה עצמית הייתה שונה מחברתה בקריטריונים המופיעים בה, וכמה מהנימוקים להצדקת ההערכה על פי הקריטריונים היו חסרים או דלים מאוד. כמו כן, הציונים הגבוהים מאוד שהעניקו לומדים לעצמם והתשבחות העצמיות שבהן מקצתם שיבחו את עצמם מראים כי קיים קושי לסטודנטים להשתחרר ממשטר ההערכה שהתקיים

לכל אורך שנות לימודיהם עד הגיעם לקורס היוטגוגי: משטר שמקדש הגעה להערכות ולציונים טובים כמטרה ראשונה במעלה של הלימוד. נראה כי גם הצורך להיראות בעיני אחרים כמצליחים בקורס פגם ברעיון הלמידה מוכוונת העצמי שמבקש לגרום ללומד ללמוד על מנת לדעת ולא על מנת לקבל פרס. את הצורך במשוב חיובי מעיני אחרים מבטאים דבריו של אחד הלומדים בקורס יוטגוגי לגבי העבודה שסיכמה את לימודו העצמי: "אני מקווה שתמצא ראויה להערכה גם בקרב אנשים נוספים" (סדיר).

עם זאת, ובניגוד לביקורתיות הרעיון שעולה מהפסקה הקודמת, החשש שהסטודנטים אינם מוכשרים דיים לקבוע את הקריטריונים להערכה איכותית הוא מופרך. המחקר מעלה כי סוגי הקריטריונים שנבנו בידי הסטודנטים עצמם מצויים בהלימה רבה לקריטריונים האקדמיים המוכרים, ואף מרחיבים אותם בצורה מעניינת לעבר הערכת הפעילות היוצרת. נראה בברור שהממצאים מלמדים שיש להכשיר את הלומדים במהלך הקורסים היוטגוגיים, ואף בקורסים מסורתיים יותר, בדרכי ההערכה העצמית, ובפרט בהתנסות בבניית קריטריונים הולמים להערכה, בניסוח ביקורתי של נימוקים להערכה עצמית ובמתן ציון שישקף לדעת הלומד את לימודו ואת מידת עמידתו בקריטריונים שהוא עצמו קבעם. הכשרה זאת מומלצת ואף נדרשת בצורה רחבה בספרות הרלוונטית (למשל Brown & Harris, 2014; Glassner & Back, 2020; Zhang, 2021). ייתכן שהכשרה כזו והעלאת רמת ההנמקה, הביקורת העצמית והאותנטיות אף יאזנו את המוקד השלישי המטריד את המרצים והמוסדות – האינפלציה בציונים וההטיה המוגזמת שלהם כלפי מעלה בהערכות עצמיות (Morrison, 2021).

מגבלות המחקר ומחקר המשך

המחקר שהוצג כאן בחן את הקריטריונים שהציעו מתכשרים להוראה להערכת עצמם בשישה קורסים יוטגוגיים שנוהלו בידי שני מנחים־מרצים במוסד להכשרת מורים, שאף ניהלו את המחקר. ייתכן שתוצאות ומסקנות המחקר מוטות מעצם העובדה שהמחקר בוצע על ידי מרצי הקורסים עצמם. כמו כן, הנחית הסטודנטים בנוגע להערכתם העצמית נעשתה ללא תיאום מוקדם בין שני המרצים, כך שעומק והיקף ההנחיה לא היו אחידים. אף ייתכן שחוסר האחידות בהנחיה התקיים גם בין קורסים שהונחו על ידי אותו מרצה,

משום שהקורסים לא התקיימו במקביל וסביר שהמרצים שיפרו או שינו את אופן הנחיתם לאור ניסיונם המצטבר.

נוסף על כך, המחקר הוא איכותני ופרשני. כמו כל מחקר מסוג זה ואף שמספר הסטודנטים שהערכותיהם נותחו גבוה יחסית למחקר איכותני, לא ניתן להסיק ממנו על כלל ההערכות העצמיות של כלל הסטודנטים להוראה בקורסים יוטגוגיים.

הצעתנו היא להוסיף, לגוון ולהעמיק בבחינה המחקרית של הקריטריונים, הנימוקים ומידת הביקורת העצמית והאותנטיות שמופיעים בהערכות עצמיות של סטודנטים בקורסים ברוח היוטגוגיה. ההעמקה מוצעת במספר כיוונים:

לקיים מחקר מעורב, כמותי ואיכותני, שיבחן אם מצויים הבדלים בבחירת הקריטריונים להערכה עצמית בין סטודנטים צעירים בשנתם האקדמית הראשונה לבין סטודנטים מבוגרים או מנוסים יותר.

לקיים מחקר שיתמקד בהשוואת קריטריונים להערכה עצמית בקורסים בתחומי תוכן שונים. שהרי הספרות מצביעה על הבדלים בקריטריוני הערכה של מרצים בדיסציפלינות שונות (Lipnevich et al., 2021).

לערוך מחקר שיהיה בו ניסיון לאתר ביומני הלמידה של לומדים בקורסים יוטגוגיים קריטריוני הערכה שאכן מעצבים בפועל את הלמידה, כמו גם לבחון את מידת התמיכה, אופי התמיכה ומתן המשוב של המרצים בקורסים אלה לבניית קריטריוני ההערכה בידי הלומדים.

כיוון נוסף למחקר עתידי הוא לנסות לאתר ביומני הלמידה של לומדים בקורסים יוטגוגיים קריטריונים להערכה שמעצבים ומקדמים את הלמידה של מעריכי עצמם, וכמו כן לבחון את מידת התמיכה, אופי התמיכה ומתן המשוב של המרצים בקורסים אלה לבניית קריטריוני, להערכה בידי הלומדים.

נדמה שגם אם המחקר שהוצג כאן הצביע על קשיים שמצויים בהערכה עצמית בקורסים יוטגוגיים, הרי שהוא מאשר את היתכנותה של הערכה זו ומעודד את המשך ההתנסות בה ושכלולה.

רשימת מקורות

- אלט, ד' ורייכל, נ' (2018). פדגוגיה אחרת : למידה לאורך החיים והשכלה גבוהה. רסלינג הוצאה לאור.
- אלמוג, ת' ואלמוג, א' (2020). כל שקרי האקדמיה : מה התקלקל במודל האוניברסיטאי ומה יחליף אותו. משכל (ידיעות ספרים).
- אפללו, א' (2022). הערכה עצמית של לומדים בהשכלה הגבוהה. לקסיקיי, 17, 9–12.
- בייט-מרום, ר' ואשכנזי, מ' (2012). שיטות מחקר במדעי החברה. עקרונות המחקר וסגנונותיו. מחקר אתנוגרפי. יחידה 4. האוניברסיטה הפתוחה.
- בירנבאום, מ' (2018). מבוא. בתוך מ' בירנבאום (עורכת) מחקר ויישום בהערכה לשם למידה (הלל) של תלמידים בישראל (עמ' 9–23). מכון מופ"ת.
- בק, ש' (2017). מתווה רש"י ללמידה ולהוראה בעידן המידע. בתוך ע' מלמד וא' גולדשטיין (עורכים), הוראה ולמידה בעידן הדיגיטלי (עמ' 293–318). מכון מופ"ת.
- הרדוף, ש', דרור, א' וגוסקוב, ע' (2024). אתגרים, הזדמנויות ותהיות שלמידה מוכוונת-עצמי מזמנת למכשירי מורים : חקר מקרים של שתי קהילות למידה. עיונים בחינוך, 24, 239–254.
- לוי-ורד, ע' (2019). לפרוץ את גבולות ההערכה באקדמיה : הצעת קווים מנחים להערכת הלמידה. רב-גווניים : מחקר ושיח, 17(4), 223–252.
- נוטוב, ל', גלעד חי, ס' ומשכית, ד' (2020). מיומנויות יסוד בהכשרת מורים. לקסי-קיי, 14, 11–14.
- סיגד, ר' (1975). אכסיס טנציאליזם. המשך ומפנה בתולדות התרבות המערבית. מוסד ביאליק.
- Andrade L. H. (2019) A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, 87. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087> Akyildiz, S. T. (2019). Do 21st century teachers know about heutagogy or do they still adhere to traditional pedagogy and andragogy? *International Journal of Progress Education*, 15(6), 151-169. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.215.10>

- Ben-Peretz, M. & Assunção Flores, M. (2018) Tensions and paradoxes in teaching: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 202-213. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1431216>
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2010.513678>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. & Wiliam, D. (2018) Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Blaschke, L.M. (2021). The dynamic mix of heutagogy and technology: Preparing learners for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 52, 1629-1645. <https://doi.org/10.1111/bjet.13105>
- Blaschke, L. M., & Hase, S. (2019). Heutagogy and digital media networks. *Pacific Journal of Technology Enhanced Learning*, 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.24135/pjtel.v1i1.1>
- Blaschke, L. M., & Marin, V. (2020). Applications of heutagogy in the educational use of e-portfolios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(64). <https://doi.org/10.6018/red.407831>
- Brandmo, C., Panadero, E. & Hopfenbeck, T. N. (2020). Bridging classroom assessment and self-regulated learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 319-331. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1803589>
- Brown, G., & Harris, L. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self- assessment as a core competency. *Frontline Learning Research*, 2(1),

22-30. <https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.24>

Bourke, R. (2018). Self-assessment to incite learning in higher education: developing ontological awareness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 827-839

DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28, 251-272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>

Glassner, A., & Back, S. (2020). Exploring heutagogy in higher education: Academia meets the Zeitgeist. Springer Nature.

Iglesias Pérez, M. C., Vidal-Puga, J., & Pino Juste, M. R. (2022) The role of self and peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 47(3), 683-692. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1783526>

Jones, C. S. (2021) An investigation into barriers to student engagement in higher education: Evidence supporting 'the psychosocial and academic trust alienation theory'. *Advances in Educational Research and Evaluation*, 2 (2). pp. 153-165. <https://doi.org/10.25082/aere.2021.02.002>

Kangaslampi, R., Asikainen, H., and Virtanen, V. (2022). Students' perceptions of self-assessment and their approaches to learning in university mathematics. *International Journal on Math, Science and Technology Education (LUMAT)*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.10.1.1604>

Kaplan, H., Bar-Tov, I., Glassner, A., & Back, S. (2021). Promoting agentic engagement and heutagogy in Tomer elementary school in Beer Sheva, Israel. In S. Hase & L. M. Blaschke (eds.) *Unleashing the Power of Learner Agency*. EdTech Books.

Lipnevich, A.A., Panadero, E., Gjicali, K. et al. (2021). What's on the syllabus? An analysis

- of assessment criteria in first year courses across US and Spanish universities. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 33, 675–699 (2021).
<https://doi.org/10.1007/s11092-021-09357-9>
- Lok, B., McNaught, C. & Young, K. (2016) Criterion-referenced and norm-referenced assessments: compatibility and complementarity. Assessment & Valuation in Higher Education, 41(3), 450-465, <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1022136>
- López-Martín, E., Gutiérrez-de-Rozas, B., González-Benito, A. M., & Expósito-Casas, E. (2023). Why do teachers matter? A meta-analytic review of how teacher characteristics and competencies affect students' academic achievement. International Journal of Educational Research, 120. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102199>
- Lynch, M., Sage, T., Hitchcock, L. I., & Sage, M. (2021). A heutagogical approach for the assessment of Internet Communication Technology (ICT) assignments in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18(1), 1-16. 18: 55. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00290-x>
- Mannion, J. (2022). Beyond the grade: The planning, formative and summative (PFS) model of self-assessment for higher education. Assessment & Evaluation in Higher Education, 47(3), 411-423. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1922874>
- Mohammad, S., Siang, T., Osman, S., Jamaluddin, N., Alfu, N. M., & Huei, L. (2019). A proposed heutagogy framework for structural steel design in civil engineering curriculum. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 14(24), 96-105.
- Moore, R. L. (2020). Developing lifelong learning with heutagogy: contexts, critiques, and challenges. Distance Education, 41(3), 381-401. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1766949>
- Morrison, A. (2021). Just deserts? Grade inflation and desert-based justice in English higher

- education. British Journal of Educational Studies, 69(4). 437-451. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1832957>
- Nieminen, J. H. (2022). Disrupting the power relations of grading in higher education through summative self-assessment. Teaching in Higher Education, 27(7), 892-907. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1753687>
- Nieminen, J. H. & Tuohilampi, L. (2020). 'Finally studying for myself' – examining student agency in summative and formative self-assessment models. Assessment & Evaluation in Higher Education, 45(7), 1031-1045. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1720595>
- Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J.-W. (2016). The future of student self-assessment: a review of known unknowns and potential directions. Educational Psychology Review, 28(4), 803–830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- 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>
- Rinn, A. N. and Walker, A. (2022). Student self- assessment. In S. K. Johnsen and J. VanTassel- Baska (Eds.), Handbook on assessments for gifted learners. Identification, learning progress, and evaluation (pp. 212-226). Routledge.
- Schellekens, L. H., Bok, H. G. J., de Jong, L. H., van der Schaaf, M. F., Kremer, W. D. J., van der Vleuten, C. P. M. (2021). A scoping review on the notions of assessment as learning (AaL), assessment for learning (AfL), and assessment of learning (AoL). Studies in Educational Evaluation, 71, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094>
- Stoten, D.W. (2023). Positioning through epistemic cognition in higher education: Conceptualizing the ways in which academics in a business school view heutagogy. Higher Education. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01048-2>

- Su, Y. (2015). Ensuring the continuum of learning: The role of assessment for lifelong learning. *International Review of Education*, 61(1), 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9465-1>
- Tannock, S. (2017) No grades in higher education now! Revisiting the place of graded assessment in the reimagination of the public university. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1345-1357. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1092131>
- Techakosit, S., & Rukngam, T. (2023). Constructionist approach instructional model in the digital learning ecosystem to promote self-directed learning skills. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 18(10), 123-135. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i10.35431>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wolterinck, C., Poortman, C., Schildkamp, K., & Visscher, A. (2022). Assessment for learning: developing the required teacher competencies. *European Journal of Teacher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2124912>
- Yan, Z., Panadero, E., Wang, X. et al. (2023a). A Systematic review on students' perceptions of self-assessment: Usefulness and factors influencing implementation. *Educational Psychology Review*, 35(3). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09799-1>
- Yan, Z., Wang, X., Boud, D. et al. (2023b) The effect of self-assessment on academic performance and the role of explicitness: a meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2012644>
- Zhang, X. (2021). Effects of using self-assessment on English-as-a-foreign-language (EFL) Students' self-efficacy beliefs and writing improvement [Doctoral dissertation, University of Auckland]. UA Campus Repository. <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/54516>

From evaluated to evaluators: Self-assessment as preparation of preservice teachers

Sharon Hardof-Jaffe & Eran Gusacov

Abstract

Heutagogy, or self-determined learning, challenges traditional approaches by allowing learners to independently navigate their learning journey without predetermined outcomes set by educators. It offers learners the freedom to choose their own self-assessment methods, in contrast to standard evaluation criteria. The study employed a qualitative approach, analyzing 56 evaluations provided by students in teacher education college. This study explores self-assessment practices among student teachers in heutagogy-based courses. It reveals a variety of criteria established by learners, including traditional measures of learning outcomes and knowledge acquisition, as well as more nuanced factors such as emotional aspects and agency. The study critically examines the self-assessment process of teacher trainees within a heutagogical framework, questioning its feasibility for broader use in teacher training and schools. The study found that many students felt embarrassment and even apprehension about self-assessment and struggled with it. Therefore, it suggests directions for strengthening the advantages of this method of evaluation and overcoming its weaknesses, primarily through in-depth and structured guidance, within the curriculum in preparation for self-assessment, expanding its integration into courses, and gradual practice with it.

Keywords: assessment, self-assessment, heutagogy