

**תכנון קפדני והשקעה של מחשבה בתכנון המבחן, כמו סוג המבחן,
מגבירים את הסיכויים של המבחן לממש את ערכו הפוטנציאלי
בתהליך עיצוב הישגי הלומדים**

שילוב המבחן בתרבות הערכה

ד"ר עוזד בן מנחם, ליאורה סלע*

המבחן הוא אחד מכלי הערכה הרווחים ביותר במערכת החינוך (בתי-ספר, מכללות, אוניברסיטאות) הן במסגרת הערכה החיצונית (מבחני מיצ"ב, מבחני בגרות) והן במסגרת הערכה הפנימית המתבצעת על-ידי המערכת הבית-ספרית. המבחן הוא כלי להערכת הישגים הכולל בדרך כלל מקבץ של מספר רב של פריטים ומטלות המועברים ללומדים בפרק זמן קצוב ובתנאים אחידים ולרוב מציגים אתגרים אינטלקטואליים ברמות חשיבה נמוכות ובינוניות. השימוש השכיח ביותר במבחן הוא להערכה מסכמת (Summative Evaluation) שמטרתה לסכם את הישגי הלומדים בצורת ציון לצורך מיון והסמכה (מתן תעודה, למשל).

פרסום המסמך "סטנדרטים וציוני דרך במדע וטכנולוגיה לבית-הספר היסודי (2004)" ומיסוד מבחני המיצ"ב בתרבות הבית-ספרית מעלים את הצורך לחזק את הערכה הפנימית. המבחן משמש כאחת החלופות להערכת הישגים. במערכת חינוך מבוססת סטנדרטים, השימוש במבחן עשוי לסייע ללומדים עצמם להעריך את התקדמותם וצמיחתם בתהליך הלמידה. וככזה, המבחן נתפס לא ככלי הערכה שיפוטי, אלא ככלי לקבלת משוב המאפשר לכל לומד ולומדת לקבל מידע על מידת שליטתם בנושאי הלימוד.

במאמר זה נתמקד במבחן כחלופה להערכת הישגים ונתוודע לשלבי התכנון והבנייה של מבחן, ששימש להערכת הידע ההצהרתי, התהליכי וההקשרי של הלומדים, במסגרת של הערכה פנימית המתבצעת על-ידי המורה. מאמר זה אינו דן בסוגי פריטים ומטלות המהווים את אבני הבניין של המבחן, אלא מציג כלים לתכנון מבחן תקף ומהימן המשקף את ביצועי ההבנה שעל הלומדים להפגין בעקבות שדרוג תהליכי ההוראה-למידה.

תרבות הבחינה

הביקורת על "תרבות הבחינה" התייחסה בעיקר לרידוד תהליכי ההוראה-למידה

מסוף שנות השבעים עלה חוסר נחת מ"תרבות הבחינה" שבמרכזה עומדת גישת הערכה המסורתית-הכמותית אשר מאפייניה הם:

- הוראה והערכה נתפסות כשתי ישויות נפרדות.
- נעשה שימוש במבחנים סגורים ופתוחים שיש להם תשובה נכונה אחת.
- המטלות אינן קשורות לניסיון החיים של הלומדים.
- רוב הפריטים מעודדים זכירה, שינון ושימוש במיומנויות חשיבה נמוכות.
- רוב הפריטים בוחנים בעיקר ידע של יחידות לימוד בדידות ללא יצירת קשר ביניהן.
- רוב המבחנים הן מבחני ניר ועפרון, בהגבלת זמן וללא שימוש בחומרי עזר.
- רוב המבחנים בודקים את התוצר, ולא את התהליך שבאמצעותו נוצר הידע.

* ד"ר עוזד בן-מנחם וליאורה סלע הם חברי צוות במרכז הארצי למדע

הביקורת על "תרבות הבחינה" התייחסה בעיקר לרידוד תהליכי ההוראה-למידה בעקבות שימוש נפוץ במבחנים סגורים מסוג רב-בררה שבהם מודגשים ידע בסיסי ושינון, קשיים של מורים לתכנן מבחנים תקפים, מהימנות נמוכה של הערכה, יצירת מצבים של חרדת בחינה ועוד (בן אליהו, 1995).

מנגד, לשימוש במבחנים יש גם נקודות חוזק אחדות (בן אליהו, 1995):

- **אובייקטיביות.** מבין כלי ההערכה הרווחים במערכת החינוך המבחן הוא הכלי האובייקטיבי ביותר המאפשר למורים לדרג הישגים מנקודת מוצא ניטרלית, ולא על-פי התרשמות חלקית ו/או סובייקטיבית.
 - **תנאים מבוקרים.** המבחן הוא הכלי היחיד המאפשר לבדוק את הישגי הלומדים בתנאים מבוקרים, כמו, למשל, מקום, זמן, סיטואציה וכד'.
 - **רלוונטיות להערכה.** במהלך תכנון המבחן המורה בונה מדגם של פריטים רלוונטיים לביצועי הלמידה שאותם הוא רוצה לבדוק.
 - **תנאי בדיקה שוויוניים.** ניתנים מבחנים אחידים לכל הלומדים: אותו מבנה, מרכיבים זהים, דרגת קושי זהה, סוגי פריטים זהים, זמן אחיד.
 - **מדגמי התנהגויות רחבים.** השימוש במבחנים מאפשר להעריך היקף רחב של ביצועי הבנה.
- לאור נקודות החוזק ונקודות החולשה של המבחן שהוצגו לעיל, נשאלת, אפוא, השאלה כיצד אפשר להשתמש במבחן ככלי יעיל להערכת הישגים.

שילוב המבחן בתרבות ההערכה

המבחן יכול לספק למורה וללומדים כאחד מידע משמעותי על מידת השליטה שלהם בנושאי הלימוד על פי היעדים שהוגדרו

"תרבות ההערכה" שבמרכזה ניצבת ההערכה החלופית-האיכותית התפתחה בעיקר בעקבות הביקורת שספגה "תרבות הבחינה". מאפייני "תרבות הבחינה", כפי שתוארו לעיל, מנוגדים למאפייני "תרבות ההערכה": "הדגש בתרבות ההערכה מושם בשילוב ההערכה בהוראה: לא עוד בחינה מנותקת מתהליך ההוראה הספציפי בכיתה, אלא בחינה המזינה ומוליכה את תהליכי ההוראה והלמידה, תוך שהיא מספקת ראיות לגבי חשיבת התלמיד ולגבי מה שהוא יודע ומסוגל לעשות בהקשר של חומר הלימוד" (בירנבוים, 1997).

בדומה לכלי הערכה הרווחים בהערכה החלופית (מטלת ביצוע, תלקיט, יומן), גם במבחן גלום פוטנציאל להערכת איכות הביצוע של הלומדים, אם ביחס לביצוע של אחרים (הערכה נורמטיבית) ואם ביחס לסטנדרטים החינוכיים הנדרשים (הערכה קריטריונית). כמו כל חלופה אחרת להערכת הישגים, ניתן להשתמש במבחן להערכת הישגי לומדים בתחומים המתמייחים לידע הצהרתי (עובדות, מושגים, עקרונות וחוקים), לידע תהליכי (מיומנויות, ערכים והתנהגויות) ולידע הקשרי (יישום ידע או מיומנות בהקשרים חדשים) (מרזאנו, 1998).

המבחן יכול לספק למורה וללומדים כאחד מידע משמעותי על מידת השליטה שלהם בנושאי הלימוד על פי היעדים שהוגדרו בתכנית ההוראה-למידה. מידע זה חיוני ביותר לתכנון לימודים שמטרתו לסמן את התוואי של תהליכי ההוראה-למידה הדרושים להשגת הישגים המצופים. אפשר להשתמש במבחן בכל אחד משלבי תהליכי ההוראה-למידה (זילברשטיין, 1992).

- לפני ההתערבות החינוכית, על מנת לאתר את הידע והתפיסות כמו-גם את המיומנויות המצויות בארגז הכלים של הלומדים. הערכה מסוג זה מכונה הערכה מקדימה (proactive assessment).
- תוך כדי ההתערבות החינוכית במטרה לעצב את תהליכי ההוראה-למידה ולהביא את הלומדים לשליטה במטרות שהוגדרו. הערכה מסוג זה נקראת הערכה מעצבת (formative assessment).
- בסיום ההתערבות החינוכית למטרות של הערכה מעצבת וכן למטרות של מתן ציון, תעודה, הסמכה. הערכה מסוג זה מכונה הערכה מסכמת (summative assessment).

בשל הפוטנציאל הגלום במבחן להערכה מהימנה של הישגי הלומדים (ראו בהמשך) אנו ממליצים לא לאמץ גישה דיכוטומית באשר לקיומה של "תרבות הבחינה" או "תרבות ההערכה" החלופית, אלא לשלב ביניהן על-פי יעדי ההערכה ולהתייחס למבחן כחלופה להערכת הישגים. שימוש מושכל במבחן ובחלופות אחרות להערכה עשוי לתת תמונה מקיפה ומהימנה יותר על הישגי הלומדים, על תכנית ההוראה ועל דרכי ההוראה-למידה שנקטו.

השימוש במבחן ככלי הערכה מתאים בדרך כלל כאשר מעוניינים להעריך את מידת השליטה של הלומדים בתחום רחב של תכנים. בשל ההיקף הרחב של התכנים דרוש מספר רב של פריטים שייתנו כיסוי הולם להיבטים שאותם מבקשים לבדוק. את סוגי הפריטים שאפשר לכלול במבחן אפשר למקם על רצף הנע בין פריטים מסוג בחירת תגובה (סגורים) לבין פריטים מסוג בניית תגובה (פתוחים). בין אם המבחן כולל פריטים סגורים או פריטים פתוחים, ניתן לערוך אותו כך שיודגשו בו ההבנה והעקרונות החשובים של הנושא הלימודי. גם כאשר בודקים ידע הצהרתי המתייחס בעיקר לפריטים ולעובדות, ניתן לעשות זאת באופן המחייב את התלמיד להבין את הקשרים שבין העובדות הללו (תמיר 1992). לאור זאת, המבחן אמור לכלול לא רק פריטים סגורים הבודקים ידע הצהרתי וידע תהליכי ברמות נמוכות, אלא חשוב לחבר פריטי מבחן מסוגים שונים להערכת ביצוע של רמות חשיבה בינוניות וגבוהות, כמו למשל, פתרון בעיות.

צעדים בבניית מבחן מבוסס סטנדרטים על המורים לפתח מיומנויות לבניית מבחנים תקפים ומהימנים

יכולת הלומדים להפגין ביצועי הבנה תלויה במידה רבה באופן תכנון המבחן ובקיום תנאים אופטימליים בעת פתרונו. כאשר אופי המבחן והרכבו אינו מאפשר ללומדים לבטא את הישגיהם האמיתיים, הם חשים תסכול רב שעשוי לפגוע ברמת המוטיבציה שלהם וביחסם ללימודים ולבית-הספר.

תכנון קפדני והשקעה של מחשבה בתכנון המבחן, כמו סוג המבחן, מבנה השאלות, סדר השאלות, ניסוח הוראות מתאימות לנבחנים ויצירת תנאים הולמים למבחן, מגבירים את הסיכויים של המבחן לממש את ערכו הפוטנציאלי בתהליך עיצוב הישגי הלומדים. להלן המלצות לצעדים של הכנת מבחן מבוסס סטנדרטים:

צעד ראשון: קביעת התכנים. המטרה של מבחן מבוסס סטנדרטים היא להעריך את השליטה של הלומדים בידע ההצהרתי, התהליכי וההקשרי הנכללים בציוני הדרך (על פי מסמך הסטנדרטים). בשל ההיקף הרחב של התכנים הכלולים בנושא הלימודי, חשוב לדגום מתוכם את התכנים שמעוניינים בבדיקתם, והמבחן משמש כאמצעי המתאים ביותר לבדיקתם. לפיכך, מומלץ להגדיר את תוכני הלימוד שיהוו את המסגרת שמתוכה ייבחרו התכנים הנכללים במבחן.

בתהליך בחירת התכנים מוצע להתייחס לנקודות הבאות:

- סטנדרטים וסטנדרטי משנה של נושא הלימוד
- ציוני דרך שנגזרים מסטנדרטי המשנה
- סיווג ציוני הדרך על-פי שלושת סוגי הידע (הצהרתי, תהליכי, הקשרי) ועל-פי רמות חשיבה (נמוכות, בינוניות, גבוהות)
- ציוני דרך שבהם הלומדים גילו קשיים במהלך הלמידה
- ציוני דרך שהשליטה בהם חיונית להמשך הבניית הידע בנושאי לימוד אחרים
- ציוני דרך שבאופן יחסי הוקדש להם זמן רב ללמידה

■ ציוני דרך שהערכת השליטה בהם אינה מתאימה להיערך באמצעות מבחן התוצרים של שלב זה הם רשימה של תוכני הלימוד שבהם יעסוק המבחן, רשימה ממוינת וסופית של ציוני דרך על-פי סוגי הידע ועל-פי רמות החשיבה.

צעד שני: קביעת החשיבות והמשקל של מרכיבי המבחן. לא די בקביעת התכנים ובקביעת ציוני הדרך המתאימים. עוד בטרם מתחילים בחיבור ו/או איסוף של פריטי המבחן, חשוב לערוך חלוקה פנימית של מרכיביו (תת-פרקים) ולקבוע את המשקל היחסי שיוענק לכל מרכיב במבחן. בתהליך קבלת ההחלטות יש לקחת בחשבון את המשקל (באחוזים) שיינתן לכל אחד מסוגי הידע (הצהרתי, תהליכי והקשרי) ולרמות החשיבה. גורם חשוב נוסף שיש לקחת בחשבון הוא זמן התגובה הנדרש לכל פריט. לפריטים הבודקים איכות ביצוע של ידע הקשרי ברמת חשיבה גבוהה נדרש זמן תגובה רב יותר מאשר לפריטים המתייחסים לידע הצהרתי, ברמת חשיבה נמוכה. בשל מורכבותו של שלב זה ובשל החשיבות שיש לבניית מבחן המכסה את התכנים שנבחרו, והמייצג את סוגי הידע ואת רמות החשיבה שנקבעו, מומלץ להשתמש בטבלת מתאר שתהווה כלי תכנוני לבניית המבחן. להמחשת הרעיון שלעיל, מוצגת דוגמה של טבלת מתאר. המידע שבטבלה נקבע על-ידינו באופן שרירותי, לצורך הדגמה בלבד. על מתכנני המבחן לקבוע את התכנים, את מרכיבי המבחן ואת המשקל היחסי של כל מרכיב תוך התייחסות לשלושת סוגי הידע ורמות החשיבה.

דוגמה לטבלת מתאר לתכנון מבחן

רמות חשיבה			מרכיבי המבחן
גבוהות	בינוניות	נמוכות	
	שקלול יחסי : 20% מספר פריטים : 2 סוגי פריטים : חצי סגורים (למשל : שאלות ממוקדות) זמן : 5 דקות לפריט	שקלול יחסי : 30% מספר פריטים : 10 סוג פריטים : סגורים (למשל : רב-ברירתיים) זמן : 1 דקה לפריט	ציוני דרך שנדרש בהם ידע הצהרתי : (50%)
	שקלול יחסי : 20% מספר פריטים : 2 סוג פריטים : חצי סגורים (למשל : מפת מושגים פתוחה) זמן : 5 דקות לפריט	שקלול יחסי : 10% מספר פריטים : 2 סוג פריטים : סגורים (למשל : ארגון מידע ברצף נכון) זמן : 5 דקות לפריט	ציוני דרך שנדרש בהם ידע תהליכי : (30%)
שקלול יחסי : 20% מספר פריטים : 1 סוג פריטים : פתוחים (למשל : פתרון בעיות) 15 דקות לפריט			ציוני דרך שנדרש בהם ידע בהקשר : (20%)

מעיון בטבלה אפשר לשרטט פרופיל של המבחן הנייל.

- מרכיבי המבחן כוללים 50% ידע הצהרתי, 30% ידע תהליכי ו-20% ידע הקשרי.
- 40% מהיקף המבחן עוסק ברמת חשיבה נמוכה, 40% מהמבחן ברמה בינונית ו-20% ברמה גבוהה.
- במבחן נכללים 17 פריטים שמתוכם 12 פריטים סגורים, 4 פריטים חצי-סגורים ו-1 פריט פתוח.
- מסגרת הזמן הדרושה למבחן : 45 דקות.

צעד שלישי: בחירת פריטי המבחן. לאחר בניית טבלת המתאר הגיע השלב של בחירת פריטים מתאימים. סוג הפריט נקבע בהתאמה לנדרש בטבלת המתאר (בציון הדרך). להלן הפריטים שאפשר לכלול במבחן :

- **פריטים סגורים** מתאימים להערכה של ידע הצהרתי מושגי ברמה של ידע ו/או ברמת חשיבה נמוכה.
 - **פריטים חצי סגורים** מתאימים להערכה של ידע הצהרתי ברמת חשיבה בינונית.
 - **פריטים פתוחים** מתאימים להערכה של ידע הקשרי ושל רמות חשיבה בינוניות וגבוהות.
- להרחבה על סוגי הפריטים ומאפייניהם מוצע לפנות לספרה של מנוחה בירנבוים (1997), חלופות בהערכה, עמודים 53-87.
- דרך יעילה להכנת פריט מבחן היא באמצעות כרטיסיות, כפי שמוצג להלן:

_____ : **תחום התוכן:**

_____ : **סטנדרט המשנה:**

_____ : **ציון הדרך:**

_____ : **סוג הידע:**

_____ : **רמת החשיבה:**

_____ : **סוג הפריט:**

_____ : **זמן תגובה לפריט:**

- צעד רביעי: תיקוף הפריטים.** לאחר בחירת הפריטים (או ניסוחם) יש לבחון את מידת התאמתם לציוני הדרך. בתהליך הבדיקה חשוב לשים לב לנקודות הבאות:
- יש התייחסות לסוגי הידע המוצגים בציון הדרך.
 - יש התייחסות לרמת החשיבה המוצגת בציון הדרך.
 - יש התייחסות לצורת התגובה (סטנדרט הביצוע) המוצגת בציון הדרך.
 - הפריטים מנוסחים באופן נהיר ומותאמים לאוכלוסייה.
 - העדר טעויות טכניות כמו: שגיאות כתיב, טעויות חישוב, טעויות ציטוט.
 - העדר רמזים מכוונים לתשובה
 - הזמן המוקצב לפתרון הפריט מתאים

צעד חמישי: ארגון רצף הפריטים. המבחן אינו אוסף מקרי של פריטים. למבחן יש מבנה מאורגן שתפקידו לסייע להתמצא בין חלקיו ולהתמודד עם האתגרים שהוא מציב. לפיכך, חשוב מאוד לתת את הדעת לאופן שבו מארגנים את פריטי המבחן.

- בסידור פריטי המבחן עלינו להביא בחשבון מספר ממדים: נושאי הלימוד, האתגר הקוגניטיבי וסוגי הפריטים. להלן המלצה לארגון הפריטים על-פי נושאי הלימוד:
- מחלקים את הפריטים לקבוצות על פי סוגי התוכן.
 - מארגנים את הפריטים בכל קבוצת תוכן על פי דרגת הקושי (בסדר עולה).

▪ במבחנים נושאים הכוללים פריטים מסוגים שונים מארגנים את הפריטים על-פי רמת המורכבות מפריטים סגורים המבטאים רמות חשיבה נמוכות לפריטים פתוחים המבטאים רמות חשיבה גבוהות:

- פריטי נכון/לא נכון
- פריטי התאמה
- פריטי השלמה
- פריטי רב-בררתיים
- שאלות ממוקדות
- שאלות חיבור

כאשר המבחן נועד להעריך שליטה בדרכי חשיבה, אפשר לארגן את פריטי המבחן על פי רמות חשיבה, ולא על פי נושאים תוכניים.

צעד שישי: חיבור הוראות לנבחנים. לאחר ארגון רצף הפריטים, יש לתת את הדעת לקיומם של תנאי מבחן אחידים ולניסוח של הנחיות לנבחנים. ההנחיות יכולות להינתן בכתב ובעל פה.

ההנחיות בכתב כוללות הוראות כלליות בראש המבחן והוראות ספציפיות לכל סוג של פריט. בהנחיות בכתב יש להתייחס לנקודות הבאות:

- הזמן המוקצב
 - חומרי עזר בהם ניתן להשתמש
 - הבאת דוגמה להמחשה
 - ציון קריטריונים להערכת התשובות. לדוגמה: הקפד על...
 - אופן הסימון של התשובות
 - הוראות לגבי ניחוש, למשל: לבקש לענות על כל השאלות במבחן רב בררתי
 - כללים לבחירת השאלות
 - מספר הפריטים והניקוד המוקצב לכל פריט
 - הוראות ספציפיות לכל סוג של פריטים לגבי אופן הסימון של התשובה והניקוד
- בהוראות בעל-פה מומלץ להשתמש:
- במקרים שבהם נפלה טעות טכנית
 - כשיש צורך בהפחתת חרדות
 - לחיזוק המוטיבציה ביחס לערכו המעצב של המבחן

צעד שביעי: מהימנות ההערכה – בניית מחוון. המבחן הינו כלי לאבחון הישגי לומדים. על מנת להבטיח שיפוט מהימן, הוגן ותקף של ביצועי הלומדים יש צורך בתבחנים מוגדרים היטב, דהיינו מחוון. עיקר חשיבותו של המחוון הוא בפריטים פתוחים בעלי אפשרויות תגובה אחדות. ניתן לשפר את מהימנות השיפוט על-ידי חיבור מחוונים מפורטים יותר הכוללים ממדים ותבחנים ברורים להערכת הביצוע של הלומדים. תרומת המחוון להערכה המעצבת ניכרת במספר היבטים:

- בדיקת הקשר בין מטרות ההוראה לסוגי הידע ולרמות החשיבה הנבדקים בפריטי המבחן, (תקפות הפרטים).

- בניית המבחן בהתאמה למחווין ושימוש בו לניהול דיאלוג על פריטי המבחן עם הלומדים. כך תיווצר אצל הלומדים התחושה כי המבחן הוגן ועונה על ציפיותיהם.
- התמודדות עם סוגיית "אפקט ההילה" שפירושו העדפת לומדים הנשענת על היכרות קודמת ומתבטאת בהקלה במהלך הבדיקה.
- אבחון והערכת הידע של הלומדים על פי ראיות אובייקטיביות ולא על סמך התרשמות.
- שיפור המהימנות של פריטי המבחן.

סיכום

הגענו לסוף הדרך. הכרנו שבעה צעדים בתהליך בניית מבחן תקף ומהימן להערכת ביצועי הלומדים. המבחן הוא כלי חשוב להערכה המתבצעת על-ידי המורה, המכיר את תלמידיו. חשיבותה העיקרית של ההערכה פנימית היא בהפקת מידע משמעותי על מידת השליטה של הלומדים בנושאי הלימוד על-פי היעדים שהוגדרו בתכנית ההוראה-למידה. כדי שניתן יהיה לעשות שימוש מושכל במידע זה לאבחון ידע של לומדים, לתכנון לימודים ולהערכה מעצבת או מסכמת, על המורים לפתח מיומנויות לבניית מבחנים תקפים ומהימנים. מאמר זה מספק למורים כלים לבניית מבחן המותאם לצורכי הלומדים ומאפשר להם לשלב בתהליכי ההוראה-למידה הדרושים להשגת ההישגים המצופים, בהתאם ליעדי ההערכה.

ביבליוגרפיה

- בירנבוים מ. (1997), חלופות בהערכת הישגים, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- בן-אליהו ש., (1995), הבחינה כדרך חלופית להערכת הישגים, בתוך: חינוך בראש על-יסודי – הערכה בית-ספרית, המנהל הפדגוגי, האגף לחינוך על-יסודי, משרד החינוך והתרבות והספורט.
- זוהר ע., (1996), ללמוד, לחשוב וללמוד לחשוב, מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- וגנר, מ. (1991), יש מבחן – בניית מבחני הישגים והערכותם, מכון הנרייטה סאלד, המרכז לבחינות בגרות, ומשרד החינוך והתרבות, האגף לחינוך על-יסודי.
- זילברשטיין מ., וחובריו (1992), הערכה ככלי לתכנון הלימודים בידי המורה – הצעות דידקטיות להכשרת מורים, בתוך: זילברשטיין מ. (עורך), הערכה בתכנון לימודים ובהוראה – פרספקטיבה של מורה, משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים.
- מרזאנו ג. ר., (1998), ממדי הלמידה – לקראת הוראה מושכלת, מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- תמיר פ., (1992), הערכת הישגים – בעיות וגישות, בתוך: זילברשטיין מ. (עורך), הערכה בתכנון לימודים ובהוראה – פרספקטיבה של מורה, משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים.