

הוראה באקדמיה

כתב עת לענייני הוראה במוסדות להשכלה גבוהה
ביטאון של פורום המרכזים לקידום ההוראה

סקרי ההוראה
ויישומיהם לקידום
ההוראה





ממאמר, מצאתי, מקיף!

תכניות הלימודים הייחודיות בבית הספר פותחות עבור העוסקים
בהכשרה להוראה צוהר הזדמנויות להתפתחות מקצועית במגוון תחומים:

- הדרכה והוראה
- מחקר
- יישומי טכנולוגיה בחינוך
- ניהול באקדמיה
- דיאלוג בחינוך
- חינוך חזותי

קבוצות הלומדים כוללות עמיתים מכל מוסדות ההשכלה הגבוהה העוסקים בהכשרת עובדי הוראה.
המפגשים מזמנים למידה הדדית, שיתוף ידע בין-מוסדי וקיום שיח רפלקטיבי, מעשיר ומפרה.

הלימודים מתקיימים בימי חמישי בשבוע, והם מסובסדים על ידי משרד החינוך. התעודה מוכרת והיא
שוות ערך לתעודת הוראה. העומדים בקריטריונים יכולים להגיש בקשה לקבלת שעות מענק השתלמות.

בשנת הלימודים תשע"ב יפעלו התכניות האלה:

דו-שנתיות: הדרכה, הנחיה והוראה; ניהול אקדמי; מחקר והערכה; טכנולוגיות מידע ותקשורת
חד-שנתיות: דיאלוג מצמיה; חינוך חזותי

הוראה באקדמיה

כתב עת לענייני הוראה
במוסדות ההשכלה הגבוהה
ביטאון של פורום המרכזים לקידום ההוראה

גיליון מס' 1, אדר ב' תשע"א, מרץ 2011
סקרי ההוראה ויישומיהם לקידום ההוראה

מערכת מייצעת

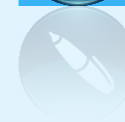
פרופ' תמר אריאב, נשיאה, המכללה האקדמית בית ברל
ד"ר ציפורה אשרת, ראש, מכללת גורדון
ד"ר יוסי בר, ראש היחידה לקידום ההוראה, אוניברסיטת חיפה
 המרכז האקדמי לעיצוב ולחינוך, חיפה
ד"ר יאיר ברקאי, ראש, מכללת ליפשיץ
ד"ר אתי גרובגלד, ראש המרכז לקידום ההוראה והלמידה, אחוה,
 המכללה האקדמית לחינוך
ד"ר מדי וליצקר-פולק, רקטור, אורנים, מכללה אקדמית לחינוך
פרופ' אלי זמסקי, נשיא, אחוה, המכללה האקדמית לחינוך
פרופ' חיים טייטלבוים, רקטור, אוניברסיטת בר-אילן
פרופ' דניאל לוי, עוזר המשנה הבכיר לקידום ההוראה, הטכניון
ד"ר אורנה מילר, ראש המרכז לקידום ההוראה והלמידה,
 המכללה האקדמית להנדסה אורט בראודה, כרמיאל
ד"ר מאיה מלצר-גבע, ראש המרכז לקידום ההוראה, המכללה
 האקדמית כינרת
פרופ' דינה פריאלניק-קובץ, סגנית הרקטור, אוניברסיטת תל
 אביב
פרופ' תמר רז-נחום, ראש היחידה לאיכות ההוראה, המכללה
 האקדמית להנדסה, ירושלים
פרופ' שיזף רפאלי, ראש מרכז שגיאה לחקר האינטרנט וראש בית
 הספר לניהול, אוניברסיטת חיפה
ד"ר דורית תבור, ראש המרכז לקידום ההוראה, SCE המכללה
 האקדמית להנדסה סמי שמעון

עיצוב, עריכה וביצוע גרפי: סטודיו טל

עריכת לשון: ענת פלדמן

ניהול עריכה: הדס קושלביץ

צילומים מהכינוס בדף השער ובחברת: ויצ'סלב (סלאבה) לסוב



עורכת ראשית

פרופ' נירה חטיבה, בית הספר לחינוך, ראש המרכז לקידום
ההוראה, אוניברסיטת תל אביב

חברי המערכת

ד"ר יהודית אורבך, מנהלת המרכז לקידום ההוראה,
אוניברסיטת בר-אילן
פרופ' אלישע באב"ד, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית
 בירושלים
ד"ר אביגיל ברזילי, ראש המרכז לקידום ההוראה, הטכניון
ד"ר רלי בריקנר, מנהלת המחלקות להערכה ולהדרכה,
 האוניברסיטה הפתוחה
ד"ר ניצה דוידוביץ, ראש המרכז לפיתוח והערכה אקדמית,
 המרכז האוניברסיטאי אריאל
פרופ' ציפי ליבמן, משנה לתכנון ופיתוח, מכללת סמינר
 הקיבוצים
פרופ' מוטי פרנק, הפקולטה לניהול טכנולוגיה, ראש המרכז
 לקידום ההוראה, המכון הטכנולוגי חולון HIT
פרופ' ערן שר, המחלקה להנדסת מכונות, ראש המרכז לאיכות
 ההוראה, אוניברסיטת בן גוריון

שופטי המאמרים לחוברת זו

ד"ר יהודית אורבך, אוניברסיטת בר-אילן
ד"ר אביגיל ברזילי, הטכניון
ד"ר רלי בריקנר, האוניברסיטה הפתוחה
ד"ר ניצה דוידוביץ, המרכז האוניברסיטאי אריאל
ד"ר אורית הרשקוביץ, הטכניון ומכללת אורט בראודה
פרופ' ציפי ליבמן, מכללת סמינר הקיבוצים
ד"ר יעל פישור, אחוה, המכללה האקדמית לחינוך
פרופ' מוטי פרנק, המכון הטכנולוגי חולון HIT
פרופ' ברברה פרסקו, המכללה האקדמית בית ברל
פרופ' ענת קיינן, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי
פרופ' ערן שר, אוניברסיטת בן גוריון

לשלב פוסט-דוק אמריקאי במחקרים שלך בעזרת המימון והמוניטין של תכנית פולברייט

קרן חינוך ארה"ב-ישראל, המנהלת את תכנית פולברייט לחילופי סטודנטים ומרצים בין ישראל לארה"ב, ממשיכה להפעיל תכנית מלגות ייחודית לחוקרים בתר-דוקטורים אמריקאים.

מטרת התכנית, הנתמכת על-ידי הות"ת, לעודד מדענים צעירים מצטיינים מארה"ב להשתלב במחקר המתנהל במוסדות להשכלה גבוהה בישראל.

קרן חינוך ארה"ב-ישראל מציעה **8 מענקים** לעמיתים בתר-דוקטורים אמריקאים אשר יעסקו במחקר בישראל בשנים האקדמיות 2012/2013 - 2013/2014. החוקרים שייבחרו ייהנו **ממלגת פולברייט בסך \$40,000** (\$20,000 לשנה x 2 שנים), בנוסף למילגה שיעניק המוסד המארח.

קרן חינוך מבקשת מכם, חוקרים במוסדות להשכלה גבוהה, לפנות אל השותפים שלכם בארה"ב כדי שיביאו את התכנית לתשומת ליבם של החוקרים הצעירים העובדים איתם.

המועד האחרון להגשת מועמדות למענקי 2012/2013 - 2013/2014: **1 באוגוסט, 2011.**

מידע מפורט על התכנית והוראות להגשת מועמדות ניתן למצוא באינטרנט:

<http://www.fulbright.org.il/index.php?id=1317>

<http://catalog.cies.org/viewAward.aspx?n=2416>

http://www.cies.org/us_scholars/us_awards/Application.htm

להסברים נוספים נא לפנות לג'ודי סטבסקי, jstavsky@fulbright.org.il, 03-5172392.



תוכן העניינים

דבר העורכת (6)
חלק ג: מחקרים שנעשו בארץ על סקרי ההוראה

הערכות הסטודנטים מנקודת הראות של המרצים: מחקר והגיגים על מציאות סובייקטיבית ועל מיתוסים אלישע באב"ד (33)

משוב על המשוב: עמדות ותפיסות של מרצים כלפי הערכת ההוראה פאדיה נאסר וברברה פרסקו (39)

משובי הוראה ידניים לעומת מקוונים - "מצא את ההבדלים" סמדר דוניצה-שמידט, הילה אקרמן-אשר וציפי ליבמן (43)

לחייב או לא לחייב? השתתפות הסטודנטים בסקרי ההוראה ניצה דוידוביץ ודן סואן (49)

מה באמת חשוב לסטודנטים? ניתוח תוצאות סקרי ההוראה במכון טכנולוגי חולון מוטי פרנק, רונן המר ולימור סהר ענבר (55)

חלק ד: שימוש בסקרי ההוראה

פרסי ינאי למצינות בחינוך אקדמי בטכניון אביגיל ברזילי (58)

קישורים לאתרי מאמרים נוספים בעברית על סקרי ההוראה (59)

הנחיות לכותבים (60)

חלק א: דברים ודיונים בכינוס "סקרי ההוראה ויישומיהם לקידום ההוראה"

מבוא: עמדת הות"ת בנוגע לקידום ההוראה במוסדות החינוך הגבוה בארץ מנואל טרכטנברג (7)

דברי פתיחה² דינה פריאלניק-קובץ, נירה חטיבה

רב-שיח של בעלי עניין בסקר: הצגת תמיכה, דילמות והתנגדויות חיים טייטלבוים, תמר אריאב, גיורא רהב, הדס קושלבין, ניר פרידמן (10)

דברי פתיחה² דינה פריאלניק-קובץ, נירה חטיבה (12)

חלק ב: סיכומי מחקרים על סקרי ההוראה

אל תבלבלו אותנו עם עובדות ומחקרים, מה שקובע זה הקומון סנס והאינטואיציה...: 20 שנות מחקר על סקר ההוראה באוניברסיטת תל אביב נירה חטיבה (20)

מה אומר המחקר העולמי על הערכות ההוראה על ידי הסטודנטים? סקירת ספרות מקיפה Pamela Gravestock and Emily Gregor-Greenleaf (26)

¹ הכינוס נערך ב-5.12.2010 באוניברסיטת תל אביב, ראו <http://feedback.tau.ac.il/site/TeachingEva05122010.asp>

² ד"ר ניל שרמן, מנכ"ל קרן חינוך ארצות הברית-ישראל (פולברייט), נשא אף הוא דברי ברכה בפתיחת הכינוס. מכיוון שדבריו לא התייחסו לסקרי ההוראה, הם אינם מובאים בחוברת זו.

הוראה באקדמיה - יעדים ותכנים

שתי המשימות המרכזיות של אנשי הסגל האקדמי במוסדות החינוך הגבוה בארץ הן מחקר והוראה, וכמעט כולם עוסקים באופן יומיומי בקידומן של שתי המשימות. אין-ספור כתבי עת העוסקים בתחומים כלליים וספציפיים מוקדשים למחקר, אך אין כמעט כתבי עת בארץ העוסקים בנושאי הוראה "גנרית" (שהיא מעבר לתחום תוכן מסוים) בחינוך הגבוה. אין ספק שחסרונו של כתב עת מסוג זה מורגש ביותר.

עיקר ההכשרה של אנשי הסגל במהלך לימודיהם לתואר שלישי היא למחקר, ובדרך כלל הם אינם מקבלים הכשרה שיטתית להוראה. בנוסף לכך, ברוב המוסדות להשכלה גבוהה בארץ, מרבית המרצים מקבלים רק לעתים רחוקות הדרכה, עזרה ותמיכה שיטתיות ויעילות לקידום הוראתם, והם כמעט שלא נחשפים לגישות ולתפיסות חדשניות בהוראה. הניזוקים העיקריים ממדיניות זו הם הסטודנטים, אשר לעתים תופסים את ההוראה ככזו שאינה מתאימה לצורכיהם בלמידה.

בארצות רבות בעולם מתקיימות זה כ-30-40 שנה פעילויות נמרצות לקידום ההוראה במוסדות החינוך הגבוה. פעילויות אלו מתקיימות במסגרת של מאות ואולי אלפים של מרכזים לקידום ההוראה במוסדות האקדמיים השונים, בקיום ימי עיון וכנסים ובפרסום של אלפי מחקרים, מאמרים, ספרים וכתבי עת. בשנים האחרונות ניכרת התעוררות בנושא זה גם בארץ. לפני שנים אחדות התכנסו ארבעת ראשי המרכזים לקידום ההוראה שהיו קיימים אז בארץ (הטכניון, אוניברסיטת תל אביב, אוניברסיטת בן גוריון והמכללה למינהל המסלול האקדמי) והחליטו על הקמת פורום של מרכזי ההוראה בארץ. כיום חברים בפורום זה 16 מרכזים, ומספר המרכזים החברים הולך וגדל בקצב מהיר, במיוחד לאור תמיכת הו"ת בקידום ההוראה הטובה במוסדות החינוך הגבוה.¹

לאחרונה החליטו חברי הפורום להוציא לאור כתב עת עצמאי, הוראה באקדמיה, שמטרתו היא לקדם את ההוראה במוסדות החינוך הגבוה בארץ. כתב העת יישלח באופן מקוון לכל אנשי הסגל האקדמי במוסדות החינוך הגבוה. נשתדל להקדיש כל חוברת לנושא מרכזי אחד עם עורך אורח (אם כי עשויים להופיע בה גם נושאים נוספים). הוצאתו לאור של כתב העת ממומנת השנה בעיקר על ידי הו"ת, וחברי הפורום של מרכזי ההוראה מביעים בזה הוקרה ותודה רבה לוועדה על תרומתה זו.

כתבי עת בעולם העוסקים בנושאי הוראה בחינוך הגבוה נהנים ממספר רב של כותבים פוטנציאליים. כאמור, המסורת של מרכזי הוראה קיימת בארצות אלו כבר יותר מ-40 שנה, ואלפי האנשים הקשורים במרכזים הללו ועשרות החוקרים העוסקים בתחום הנגרי של ההוראה מפרסמים מחקרים ודברי עיון בנושאים אלו. בארץ, לעומת זאת, מעטים יחסית הם העוסקים בתחומים האלה. מכיוון שאנו רואים חשיבות רבה ללימוד מהניסיון העשיר שנצבר בארצות אחרות, נשתדל לפרסם בכל חוברת של הוראה באקדמיה גם כמה מאמרים מתורגמים שיעובדו ויותאמו לתנאי הארץ.

על חוברת מס' 1: סקרי ההוראה ויישומיהם לקידום ההוראה

חוברת זו מבוססת על הרצאות שניתנו בכינוס בנושא סקרי הוראה שנערך על ידי המרכז לקידום ההוראה באוניברסיטת תל אביב בדצמבר 2010, והיא כוללת גם מאמרים נוספים בעניין זה. סקרי (משובי) הוראה ידועים כאחד הנושאים המעוררים מחלוקת בקרב אנשי סגל ובעלי עניין (stakeholders) אחרים במוסדות החינוך הגבוה בארץ ובעולם, כמעט יותר מכל נושא אחר. המטרה של חוברת זו היא להציג בצורה מקיפה ומאוזנת ככל האפשר את נושא סקרי ההוראה - על היבטיהם השונים ומנקודות מבט של בעלי עניין שונים, ובמסגרת זו גם את חילוקי הדעות הקיימים לגביהם. זאת כדי שהחוברת תשמש כמסמך מפתח ובסיס למידע לכל העוסקים בנושאי הסקר.

¹ חטיבה, נ' (חורף 1995). האם אפשר ללמוד לרקוד מתצפיות על פרימה בלרינה? (סקר מרצים באוניברסיטה על "איך למדו ללמד"). האוניברסיטה, כתב העת של אוניברסיטת תל אביב, 26. Hativa, N. (1997). *Teaching in a research university: Professors conceptions, practices, and disciplinary differences*. ERIC document no. ED 407919.

² ראו בחוברת זו את דברי פרופ' מנואל טרכטנברג, יו"ר הו"ת.

מבוא: עמדת הו"ת בנוגע לקידום ההוראה במוסדות החינוך הגבוה

פרופ' מנואל טרכטנברג, יו"ר הו"ת



אני עומד לפניכם נרגש, מכיוון שהנושא של איכות ההוראה ושל הערכת איכות ההוראה אמנם מוכר לכולנו, אולם רק מעטים מאיתנו יודעים כיצד להתמודד איתו ולקדם אותו. הכנס הזה הוא אמירה חשובה על מקומו של הנושא בסדר היום של המערכת כולה.

ראשית, כמה מילים על מקומו של סקר ההוראה בסדר היום של הו"ת ושל ההשכלה הגבוהה בכלל: ודאי כולכם מודעים לכך שבמהלך השנה וחצי האחרונות אנו נמצאים בנקודת תפנית

* הדברים מוצגים בעיקר בשפה ובנוסח שבהם הם נאמרו ולא עברו עריכת לשון קפדנית.

של התפתחות ההשכלה הגבוהה בארץ, אחרי מה שכונה "העשור האבוד": עשור של קיצוצים והצטמקות תקציבים, של מאבקים ושל מלחמת הישרדות של הכול בכול. והנה, לאחרונה, גובשה תכנית רב-שנתית, לשש השנים הבאות, שאמורה להציב את ההשכלה הגבוהה במקום הראוי לה בחברה, במדע ובמשק הישראלי. תכנית זו מגובה בתקציב, שכמובן אינו עונה על כל הצרכים, אך בהחלט מוביל אותנו למקום אחר.

כשגיבשנו את התכנית הרב-שנתית הצבנו יעדים ברורים ופירטנו אותם לפרטי פרטים. כך השגנו את מה שהשגנו על סמך אותה עבודה יסודית, ולא על סמך אמירות בעלמא. היעדים הראשיים שחרטנו על דגלנו בצורה מפורשת ומפורטת היו שלושה:

1. שימת הדגש על המצוינות המחקרית במערכת.
2. שימת הדגש על איכות ההוראה וההון האנושי הנרכש.
3. הגדלת הנגישות לקבוצות אוכלוסייה שנדחקו לשוליים, בעיקר לחרדים ולערבים.

שימו לב! איכות ההוראה נמצאת במקום שני ברור בתכנית לאומית שהוצגה לפני הממשלה והכנסת. כך שהחשיבות שאנו מייחסים לנושא אינה סיסמה ריקה, אלא היא תורגמה לתכנית אופרטיבית ולתקציבים. עם זאת, היכולת שלנו לתרגם את שדרוג איכות ההוראה למעשים קונקרטיים היא פחותה בהשוואה ליכולתנו לתרגם למעשה את הדגשת המצוינות המחקרית. זאת מכיוון שעדיין איננו יודעים כיצד לעשות זאת ברמה המערכתית, גם אם יש צעדים ברורים שאנו יודעים שיש ליישם. לדוגמה: השדרה העיקרית של התכנית הרב-שנתית היא גיוס של סגל בכיר צעיר לאוניברסיטאות ולמכללות, בסדר גודל של כ-2,000 אנשי סגל חדשים בחמש השנים



המופנות למודל תקצוב המחקר. אבל תקצוב המחקר מהווה לא רק צינור לחלוקת כסף, אלא גם צינור לתמריץ - אם אוניברסיטה תדע שהיא מתוקצבת בעיקר על פי פרסומים איכותיים וזכייה במענקים, היא תדע לתמרץ את אנשי הסגל ללכת בדרך הזאת. לעומת זאת, איננו יודעים כרגע כיצד להכניס למודל ההוראה פרמטרים שישקפו נאמנה את איכות ההוראה במוסדות השונים, כך שאפשר יהיה לתמרץ על פי פרמטרים אלו. גם אם נדע לפרק את המושג הכוללי של איכות ההוראה למרכיבים מרכזיים שלו, וגם אם נשכיל למדוד אותם, עדיין יש כמה מוקשים בדרך להכנסת הנושא למודל תקצוב שזמנו תשתמע מערכת של תמריצים למוסדות. המשמיה הזאת קשה מאוד ומהווה אתגר אדיר ומלהיב. אני רוצה שתראו את עצמכם כחלוץ בתחום הזה. ברגע שיהיו תוצאות שניתן יהיה להשתמש בהן במודל התקצוב שלנו, נעשה זאת. נעשה פיילוט ונתמך בנושא, כדי שנוכל לקדם את השגת היעד שהצבנו לעצמנו.

המצב כיום שונה מאוד מהמצב שהיה לפני עשר או עשרים שנה, כשהיה צריך להחזיר בכוח למוסדות את החשיבות של איכות ההוראה. כיום אתם נמצאים בחזית, ואני רוצה שתראו את עצמכם ככאלה ושתסייעו לנו.

התפתחות חשובה שעוזרת מאוד לעניין היא הטכנולוגיה, המסייעת באיסוף האינפורמציה - כיום רוב הסקרים נעשים דרך האינטרנט. הטכנולוגיה עוזרת גם בעיבוד הנתונים, בעריכת השוואות ובדיווח התוצאות לשם קידום אקדמי. אבל יש קושי גדול ביכולת להשתמש בממצאים הללו לצורך השוואה בין פקולטות ומוסדות, ואילו אני כמתקצב, רואה לפני מוסדות. הסקרים הללו בוחנים רק היבט אחד מבין שני ההיבטים שצינתי - את ההיבט המיידי הקשור לתשומות - אבל אינם מודדים את ההיבט השני - את התפוקות - את מה שקורה אחר כך עם הבוגרים. השאלה היא: האם יש בסקרים הללו כדי לסייע לנו לתמרץ ולתקצב את המוסדות בהיבט המיידי, זה של התשומות?

אני מסתפק בהצבת השאלות - והצגתי לכם כמה יעדים - אבל התשובות צריכות להגיע מכם. זוהי משימה ארוכת טווח ואין לצפות שנמצא מיד מודל מושלם. אך יש להמשיך ולנסות, ואני צריך את התשומות שלכם.

אני רוצה לברך פעם נוספת את מארגני הכנס ואני רוצה לאחל לכם כנס פורה. והכי חשוב, השקיעו כל מאמץ לקידום של העשייה ושל המחקר בתחום פיתוח ההוראה. אני מבטיח לכם להשתמש בתפוקות שלכם.

הקושי השני, וזהו הקושי שאתם מתמודדים אתו, הוא שגם אילו מקומה של ההוראה היה מובטח בנושא חשוב לקידום, נשאלת השאלה כיצד ניתן להעריך, למדוד, לכמת ולתמרץ את ההוראה. מהי הוראה איכותית? מהי איכות הוראה? ההגדרה קשה ורב-ממדית, כמעט כמו להגדיר יופי. לעתים קרובות יש קונסנזוס לגבי מה יפה ומה לא, ובדרך כלל אננו יודעים מהו יופי כאשר אננו רואים אותו, אך קשה מאוד להגדיר מהו יופי. ההוראה היא מושג מורכב הרבה יותר מיופי, ולכן קשה עוד יותר להגדיר אותה. ההגדרה צריכה להתייחס לשני היבטים: האחד, התוצאה האולטימטיבית במהלך הזמן, למשל מה קורה עם הסטודנט במהלך חייו לאחר סיום הלימודים? עד כמה הוא מצליח בעיסוקיו (אם העיסוק קשור למה שהוא למד)? עד כמה הוא אדם משכיל? עד כמה הוא אזרח טוב? מהי הסקרנות האינטלקטואלית שלו? יש דברים שהם ללא ספק תוצאה של ההוראה, הקשורים לתפוקות של אותם צעירים שהולכים לשוק העבודה. לכן אלו הם ממדים שצריך לחשוב עליהם ולחשוב כיצד למדוד אותם ואיך ניתן לייחס אותם לתשומות שהבוגר קיבל מההוראה בזמן לימודיו. התשובות אינן פשוטות כלל וכלל, אבל אפשריות. זהו היבט אחד, של התפוקות.

ההיבט השני קשור לתשומות - למה שקורה במהלך הלימודים עצמם. האם הסטודנט נחשף לחומרים הכי טובים, הכי חשובים, הכי מתאימים, הכי חדשניים בתחום שהוא לומד? האם החשיפה הזאת יעילה? האם הסטודנטים קולטים ומפנימים את מה שמלמדים אותם? האם זה מקדם את חשיבתם? באיזו מידה - מעבר לחומרים הבסיסיים ההכרחיים המופיעים בסילבוס - אנו מצליחים לפתוח לרוחבה את החשיבה הביקורתית, את הסקרנות האינטלקטואלית, את הכרת העולם מעבר לתחום שבו הסטודנט לומד? אלו הן שאלות לא פשוטות.

אני גם מודע לאחריות המיוחדת של מערכת ההשכלה הגבוהה בארץ. הסטודנטים בארץ מגיעים למערכת זו בגיל מבוגר יותר מאשר בארצות אחרות, לאחר מספר שנים שבהן הם לא נחשפו כלל וכלל לשום מסגרת לימודית/אינטלקטואלית, ולכן מה שלמדו בתיכון נשכח בחלקו הגדול והם מגיעים במצב של כמעט לוח חלק מבחינה אינטלקטואלית. למערכת ההשכלה הגבוהה בארץ יש אחריות גדולה הרבה יותר להשלמת החוסרים מאשר אילו היו הסטודנטים מתחילים ללמוד בסמוך ללימודים בתיכון, ואילו היה התיכון עושה את עבודתו היטב. אבל לצערנו מערכת החינוך אינה מכינה את הסטודנטים כראוי להשכלה גבוהה. לכן האחריות שלנו היא אחריות יתרה - אין הזדמנות שנייה, זוהי התחנה האחרונה שבה ניתן לעשות תיקון לאותן שנים שבהן הסטודנטים לא היו חשופים למסגרת אינטלקטואלית - למסגרת שמקדמת את הסקרנות המדעית. אכן האחריות המוטלת על כתפנו כבדה יותר בהשוואה למקומות אחרים בעולם.

אנו הצרכנים של התפוקות שלכם. אנחנו משתוקקים, ממש כך, למחקר על נושא ההוראה - כיצד ניתן להגדיר, למדוד ולייחס את המדדים האלה למושגים הבסיסיים שמנחים אותנו, הנוגעים להכשרה לשוק העבודה או לעולם האינטלקטואלי? כפי שאתם יודעים, גיבשנו מודל תקצוב חדש לראשונה זה 18 שנה, ויש התקדמות במדידות של ההיבט המחקרי. זאת, בין היתר, בגלל הזמינות של נתונים מצוינים על פרסומים, על זכויות במענקי מחקר מקרנות תחרותיות, על אימפקט פקטור, ובגלל האפשרות לערוך השוואות לא פרטניות על כל התשומות העיקריות

גבוהה שמה לה למטרה לאומית להוות סולם של מוביליות כלכלית-חברתית לכלל החברה. ואם זו המטרה, אז צריך לפתוח את שערי ההשכלה הגבוהה לכולם ולחנך את המסה - או אז איכות ההוראה וההוראה עצמה מקבלות חשיבות יתרה.

אם כך, המטרות של מערכת ההשכלה הגבוהה הולכות ומתרחבות, ומקומה של ההוראה בתוך המטרות האלה הולך ונעשה בולט יותר ויותר, ויש לתת לכך מענה. אבל האמת צריכה להיאמר, ובל נשלה את עצמנו, ברוב המוסדות, ההוראה כתפקיד, כפעילות, היא עדיין האחות החורגת של המחקר. ברוב המוסדות, כשמדובר בקידום ובניהול של סגל אקדמי, נושא המחקר הוא הדומיננטי, ובמקרים רבים הוא הנושא היחיד. לכן יש פה סתירה פנימית בין התפקוד של המערכת באשר לקידום ולגיוס של הסגל, שהיא תשומה מרכזית במערכת הזאת, לבין התרחבות המטרות והיעדים שקשורים להוראה. יש להכיר בסתירה זו ולחשוב על דרכים חדשניות להתמודד עמה.

מדוע קיימת סתירה זו ולמה קשה כל כך ולא טריוויאלי להתמודד עמה? הסתירה קיימת מכיוון שקיים מתח בין מחקר ובין הוראה. לאיש הסגל יש מספר מוגבל של שעות ביום וכמות מוגבלת של אנרגיות. יש לו גם אידיאלוגיה, והוא צריך למצוא דרך להתמודד עם העומס. אין ספק שהיוקרה קשורה ברובה לעניין המחקרי, ויכול להיות שבצדק.

הקרובות. ללא גיוס כזה וללא מרצים צעירים ומוכשרים שימלאו את השורות, לא יקרה דבר. אלו הם התנאים ההכרחיים, אך מה מעבר לכך? אנו יודעים הרבה פחות כיצד לתרגם ולמנף את כוח האדם המשובח, את אותו סגל שיצטרף אלינו בשנים הקרובות, למען איכות ההוראה. לכן אננו רואים את הכנס הזה כנקודת מפנה שמתלווה, ושהיא כמעט הכרחית, לתכנית החומש.

מאז ומעולם המערכת להשכלה גבוהה שמה לפנייה שתי מטרות מרכזיות משולבות: האחת היא קידום הידע האנושי לשמו, והשנייה - להנחיל ידע זה לדורות הבאים. רק כך נוכל לייצר את הדור הבא של החוקרים ונאפשר לידע הזה לחלחל ולשרת את צורכי החברה והמשק - הן להכשרת אנשים לשוק העבודה והן לצרכים אחרים. אלו היו שתי המטרות המרכזיות של ההשכלה הגבוהה באלף השנים האחרונות. אבל ב-50 השנים האחרונות התוספו מטרות נוספות, למשל לייצר ידע שימושי יותר. דוגמה לכך היא ה-technology transfer, שכיום הופך יותר ויותר לפונקציה חשובה באוניברסיטאות. הציפיות מהתחום הזה גדולות מאוד, הן בגלל הצורך לקדם את המשק והן בשביל לגייס מקורות הכנסה נוספים לאוניברסיטאות.

בזמנו, כשדובר על הכשרת הדור הבא, דובר באליטה. בתקופה שבה אני למדתי באוניברסיטה, בקושי רבע מכל מחזור ססיים תיכון בארץ נכנס לאוניברסיטאות; זו הייתה אליטה. הרבה יותר קל לחנך אליטה מאשר לחנך מסה. אבל כיום המערכת להשכלה

המטרות של מערכת ההשכלה הגבוהה הולכות ומתרחבות, ומקומה של ההוראה בתוך המטרות האלה הולך ונעשה בולט יותר ויותר, ויש לתת לכך מענה.

נשאלת השאלה כיצד ניתן להעריך, למדוד, לכמת ולתמרץ את ההוראה. מהי הוראה איכותית? מהי איכות הוראה? ההגדרה קשה ורב-ממדית, כמעט כמו להגדיר יופי.

פרופ' דינה פריאלניק קובץ, סגנית הרקטור של אוניברסיטת תל אביב



אורחים נכבדים, ברוכים הבאים לאוניברסיטת תל אביב.

סקרי הוראה מהווים חלק בלתי נפרד מהמאמצים שמשקיעה האוניברסיטה - כל אוניברסיטה - בבניית תכניות לימודים מעניינות, מאתגרות וחדשניות לציבור סטודנטים שנעשה תובעני יותר ויותר משנה לשנה.

יש לי ניסיון של שנים רבות בהוראה, ואני רואה בהוראה ייעוד ולא מטלה. אני אשתף אתכם בכמה הרהורים בנושא סקרי הוראה, ואני מודה מראש שאינני מומחית בנושא. סקרי הוראה מעוררים ארבע שאלות מהותיות:

1. מה שואלים?
2. כמה מהנשאלים עונים?
3. מה אומרות התוצאות?
4. כיצד מיישמים את המסקנות?

אני אמנה נקודות בעייתיות - בעיני - בכל אחת מהשאלות:

1. יש לי הסתייגות משאלות כגון האם המרצה בקי בחומר. תלמידים אינם מסוגלים לתת תשובה אמינה לשאלה כזאת (במיוחד בשנות הלימוד הראשונות). בעיני זו שאלה שאינה

* הדברים מוצגים בעיקר בשפה ובנוסח שבהם הם נאמרו ולא עברו עריכת לשון קפדנית.

פרופ' נירה חטיבה, יו"ר הכינוס, ראש המרכז לקידום ההוראה, אוניברסיטת תל אביב



הרקע "ההיסטורי" והרציונל לכינוס

זה למעלה מ-40 שנה נערכים בארצות רבות עולם, ובמיוחד בצפון אמריקה, סקרי הוראה באלפי מוסדות אקדמיים, בהיקפים עצומים של מיליוני שאלונים בכל סמסטר. מתחילת שנות ה-70 של המאה שעברה ועד היום נערכו אלפים רבים של מחקרים בנושאים הקשורים בסקרים. המחקרים הוצגו בעשרות אלפי פרסומים, ונצבר ידע עצום בהקשר לכך. אבל הידע הזה, במקרים רבים, לא הגיע לארץ, כמוסבר להלן.

זו השנה השביעית, מאז שאני ממלאת את תפקיד ראש המרכז לקידום ההוראה באוניברסיטת תל אביב, שאני אחראית אצלנו על הפרויקט הגדול והמורכב של עריכת סקר ההוראה המקוון ועל פיתוח כלים לדיווח של תוצאות הסקר לצרכים שונים ולבעלי עניין שונים. הסקר שלנו הוא הגדול ביותר בארץ: בכל סמסטר משתתפים בסקרים כ-30,000 סטודנטים, וכ-4,000 קורסים ולמעלה מ-100,000 שאלונים נסקרים. בארבע השנים הראשונות לקיום המרכז נערך הסקר בטופסי נייר שהועברו בכיתות. השנה הנוכחית היא השנה השמינית שבה הסקר שלנו נערך באינטרנט (עם אחוז משיבים ממוצע של 55%-65%), והוא מתנהל בצורה יעילה ביותר. בדרך כלל התוצאות מועלות לאינטרנט ימים אחדים אחרי שהסקר

* הדברים מוצגים בעיקר בשפה ובנוסח שבהם הם נאמרו ולא עברו עריכת לשון קפדנית.

נסגר לסטודנטים והן נפתחות מייד לקריאה של הדיקנים וראשי היחידות האקדמיות. המרצים זכאים לראות את התוצאות לכל קורס שלהם לאחר שהם מוסרים את ציוני כל התלמידים במועד א' של אותו קורס. הדוחות המיוחדים שאנו מנפיקים לפקולטות (דוח מורים עם בעיות בהוראה, העוסק בבעיות המתמשכות על פני כמה שנים, דוח מרצים ומתרגלים מצטיינים, המיועד לשמש בסיס לבחירת מצטייני רקטור בהוראה, ועוד) נשלחים תוך שלושה עד ארבעה שבועות מיום סיום הסקר.

כנראה עקב ניסיוני העשיר בהפעלת הסקר והרקע התיאורטי-מחקרי שלי (השטח האקדמי שלי הוא "הוראה בחינוך הגבוה", והוא עוסק גם בהערכת מורים בסקרי ההוראה), פנו אלי מדי פעם בשנים האחרונות אנשים מאוניברסיטאות וממכללות בשאלות בעניין הסקר. כך נוכחתי שיש בארץ מחסור רב בידע על הסקרים, ומוסדות אקדמיים לא מעטים שמתחילים להפעיל סקרי הוראה, עושים זאת על בסיס החשיבה והאינטואיציה של הסגל המקומי מבלי להתייחס לידע העולמי.

משום החוסר בידע זה, לא אחת הם "ממציאים את הגלגל", במיוחד בנוגע לבניית שאלוני הסקר ולהליכוי, ומשקיעים בכך המון עבודה ומאמץ מיותרים. בנוסף לכך, יש מוסדות אקדמיים בארץ שמשלבים בהפעלת הסקר שלהם רעיונות יצירתיים, מעניינים ומועילים, שאין יודעים עליהם במוסדות אחרים. לכן נראה לי חשוב מאוד שכולנו נחלוק בידע הקיים. בידע אני מתכוונת הן לידע פרקטי - ללמוד מניסיונם של אחרים שעורכים סקרים בארץ ובעולם, והן ללמוד על ההיבטים התיאורטיים של הסקרים - מה ידוע מהמחקר. חשוב שאנשים העוסקים בסקר יבינו את הלמה ולא רק את האיך.

בעקבות הפניות אלי, שהלכו והתרבו עם השנים, עלה בדעתי לכנס את בעלי העניין בסקר ממוסדות שונים ולהשיב על השאלות במרכז. הצוות המצוין שלי במרכז עזר לי בעבודת נמלים - בחיפוש באינטרנט ובעריכת שיחות טלפון למוסדות האקדמיים השונים, כדי לזהות את האנשים שעוסקים בסקרי הוראה בארץ. שלחנו לאנשים אלו הזמנות לכינוס. להפתעתנו ולשמחתנו, מספר הנרשמים הוא קרוב למאה, מה שמראה על העניין הרב בנושא ועל הצורך בשיתוף פעולה בין המוסדות האקדמיים.

לסיכום, המטרה העיקרית של הכינוס היא להגביר את הידע של בעלי העניין באוניברסיטאות ובמכללות בארץ בנושא הסקרים וליצור קשרים ושיתוף פעולה בין אנשים במוסדות השונים בנושא זה.

רב-שיח על סקרי ההוראה בהשתתפות בעלי עניין (Stakeholders):

הצגת תמיכה, דילמות והתנגדויות

היום של מערכת ההשכלה הגבוהה, במיוחד באוניברסיטאות המחקר. פרופ' טרכטנברג אמר שרגילים להתייחס להוראה כאחות החורגת של המחקר. אני חושב שסקר ההוראה הוא אחד הכלים להפוך את האחות החורגת הזאת לאחות חוקית. מחקרים הראו שבמוסדות רבים של החינוך הגבוה מורים רוצים להיות טובים יותר, רוצים לצאת מהאולם כשמבטי הערצה של הסטודנטים מופנים אליהם. אך מכיוון שבארגון שהם שייכים אליו ההוראה הטובה לא נחשבת, הם שומרים בקרבם את כל הלבטים שיש להם בנושא ההוראה. וראו זה פלא, ברגע שהארגון מתחיל להתייחס לנושא ההוראה, מורים רבים "יוצאים מהארון" ומתעניינים איך אפשר לשפר ואיך אפשר להשתפר. הם רוצים לקבל דירוגים טובים יותר בסקרי ההוראה. כלומר עצם קיום הסקרים גורם למרצים לרצות לנסות להיות טובים יותר. לכן החשיבות של הסקר, בעיני, היא יצירת אקלים תרבותי ושינוי תרבותי, כחלק ממערך שלם של קידום ההוראה.



פרופ' חיים טייטלבוים, רקטור אוניברסיטת בר אילן

אתייחס בדבכי לחמש נקודות:

1. פרופ' טרכטנברג אמר שקשה להעריך הוראה בדיוק כמו שקשה להעריך יופי, ואז נזכרתי שיש ניסיון להגדיר יופי בהתאם לחתך הזהב שהוא האידיאל. כלומר ניתן להגדיר באמצעותו יופי ולהעריך יופי, וכנראה שגם ניתן להעריך הוראה.

2. סקר הוראה: דובר היום על שיטות שונות וטכניקות שונות לעריכת סקרי ההוראה, אבל בעיני זה לא העיקר. בעיני, סקר הוראה הינו כלי שתפקידו לשים את נושא ההוראה על סדר

* הדברים מוצגים בעיקר בשפה ובנוסח שבהם הם נאמרו ולא עברו עריכת לשון קפדנית.

3. הבעיה המרכזית שיש לנו היא אחוז המשתתפים הנמוך בסקר המקוון. הסטודנטים הם ספקניים מאוד בנוגע ליישום הסקר - לגבי מה אנחנו עושים עם תוצאות הסקרים. אם יש מרצה שלא מוצא חן בעיני הסטודנט - שלא הבין טוב את הסבריו או שלא הצליח אצלו במבחן, הסטודנט רוצה לראות אותו מפוטר בשנה הבאה. אם המרצה לא מפוטר, אז "תלכו עם כל הסקרים שלכם וכל הסיפורים שלכם, לא מעניין אותנו...". ולכן השיטה שהנהגנו בבר אילן בשנתיים האחרונות היא שבמקום ללכת על "סור מרע" החלטנו ללכת על "עשו טוב", ובשפה של חנוכה - קצת אור מגרש הרבה מהחושך. וכך במקום לפטר את האנשים, אנו משבחים את המרצים המצטיינים בצורה משמעותית מאוד. הקמנו מערך של מרצה מצטיין: ערכנו עבורם טקס יוקרתי ומפואר ביותר, חילקנו להם ספרים בנושא טיפים להוראה טובה באוניברסיטה וגם תלושי קנייה לאקדמון. אך בעיקר עשו את העבודה הפוסטרים של המרצים המצטיינים שהצבנו בכל פינה בקמפוס. כל המרצים

באו בטענות "למה אני לא?... וכשרצינו לרתום את אגודת הסטודנטים לקדם את ההשתתפות בסקר, אמרנו להם: מה שאנחנו עושים עם הסקר זה לעודד את המרצים הטובים להיות טובים יותר, וזה עשה רושם על אגודת הסטודנטים שראו שמשוהו נעשה עם תוצאות הסקר.

4. הפעילות בנושא הסקרים בשנתיים האחרונות הביאה לנו הרבה אור והרבה ערכים נוספים. פורום הרקטורים של האוניברסיטאות בדנמרק קיבל החלטה לפני כמה שנים שכל אדם שמתקבל כאיש סגל באוניברסיטה בדנמרק חייב לעבור סדנה של 250 שעות (!) של הכשרה להוראה, שמקנה לו רישיון להוראה. אנחנו ישראלים - אז לקחנו את 250 השעות האלה והחלטנו שאנחנו עושים מהן שמונה שעות... בעזרת הצוות של המרכז לקידום ההוראה באחת האוניברסיטאות האחרות העברנו סדנאות של ארבע שעות תיאוריה וארבע שעות של micro-teaching. חייבנו את הדור הצעיר של המרצים (אצלנו מתקבלים כ-15 חברי סגל חדשים מדי שנה) להשתתף בסדנה. החלטנו שלא לחייב בשלב ראשון את הוותיקים, אלא להתחיל בשינוי התדמית מלמטה, כלומר מרצים חדשים שמגיעים לאוניברסיטה משתתפים בסדנה. בנוסף לכך, פתחנו את הסדנאות כרשות גם לרבים אחרים, והם באו. הסדנאות האלה זכו להצלחה בלתי רגילה. אבל היה להן גם ערך מוסף ענקי, והוא שנוצרה דינמיקה של מרצים מדיסציפלינות שונות - מרצה לצרפתית עם מרצה למדעי החיים ומרצה לארכיאולוגיה שהכירו זה את זה בסדנה. באופן מפתיע נוצרו שיתופי פעולה בלתי רגילים. נוצר

פורום חוקרים אשר מארגנים כנסים משל עצמם, ובהם הם מספרים זה לזה על המחקרים שלהם. הם ארגנו גם סדנה לניהול קבוצות מחקר, ובשבוע הבא יוצאים כל הבוגרים של הסדנאות הראשונות לסיור בחפירות ארכיאולוגיות שארגן ארכיאולוג בוגר אחת הסדנאות. ההיכרות הזאת היא ערך מוסף בלתי רגיל לסדנאות.

5. פרסום תוצאות הסקר. כדי שתהיה שקיפות מלאה, אנחנו מפרסמים את כל התוצאות בכפוף למה שאני קורא "אחוז החסימה", שהוא אחוזי המענה של הסטודנטים, וגם בהתחשבות ב"סף הבושה", שהוא הערכה נמוכה שמרצה קיבל על הוראתו בקורס. אני יודע שלגבי הפרסום יש דעות חלוקות, כמו למשל בנוגע להשוואה בין קורסים גדולים וקטנים.

אנו מטפלים בקצוות - בערך 20 מרצים בכל קצה, מבין כ-1,500 מרצים. כאמור, אנו משבחים את המרצים המצטיינים ביותר מצד אחד, ושולחים מכתבי בקשה להסבר לאלו שמקבלים תוצאות דירוג נמוכות מהצד האחר. בכמה מקרים היו שיפורים בעקבות מכתבים אלו, ובמקרים אחדים זיהינו בעיות אובייקטיביות שלא היו קשורות כלל למרצה. כך מצאנו שהטיפול בקצוות הוא יעיל ביותר.

לסיכומו של דבר, סקר ההוראה, בכל דרך שיעשה, הוא כלי לשים את איכות ההוראה על סדר היום באוניברסיטה - להיות אחות חוקית של המחקר ולא אחות חורגת.



מכון סופ"ת
בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות



פורטל מס"ע
מוסד מרכזי במחנה הוראה והכשרת מורים
מוסד מרכזי עולמי

פורטל מס"ע (מופ"ת סובב עולם): מאגר המידע החינוכי האיכותי ביותר בישראל לשירותכם! <http://portal.macam.ac.il>

מכון מופ"ת הקים פורטל תוכן חינוכי המתמחה בתחומי הוראה, פדגוגיה, שיטות הוראה והכשרת מורים בישראל. בפורטל אלפי מקורות מידע איכותיים בחינוך.

מדוע כדאי לגלוש בפורטל מס"ע?

פורטל מס"ע הוא מאגר המידע החינוכי המקיף ביותר בישראל. מאגר זה מבוסס על איסוף, על סינון ועל עיבוד והפצה מתואמים של מקורות מידע חינוכיים ל"אגן ניקוז אחד" אינטגרטיבי.

תוכני הפורטל כוללים חדשות ועדכונים בכל הנוגע לנושאי חינוך והכשרת מורים בארץ ובעולם; מאמרים בנושאי חינוך מתקדמים כגון רפורמות בחינוך, שיטות הערכה בחינוך, תפיסות פדגוגיות בחינוך, פיתוח תכניות למידה מקוונות ומתוקשבות ועוד.

בפורטל מס"ע מידע רב ערך וחינוכי עבור קהילת אנשי החינוך, למורים, לעוסקים בתחום הכשרת המורים, למרצים באקדמיה, לסטודנטים ועוד.

לעדכון חודשי, ללא תשלום, הקלידו כתובת דוא"ל באתר פורטל מס"ע באינטרנט:
<http://portal.macam.ac.il>

המנוי לפורטל מס"ע - חינם!!

מקבל רק את הציון הסופי. כלומר אני, שלימדתי קורסים גדולים מאוד, או קורסים שהם במיוחד לא אהובים, צריך לשלם את המחיר על כך. [שאלה מהקהל - תן דוגמה לקורס כזה? תשובה - שיטות מחקר כמותיות בבית הספר לעבודה סוציאלית. צחוק של הסכמה מהקהל...].

נקודה רביעית. ההוראה מיועדת לא רק להקנות לתלמידים מיומנות, לא רק להעביר להם ידע, אלא גם להוות תהליך של חינוך במונח הרחב יותר של המושג, של הקניית ראיית עולם, דרכי חשיבה ואולי גם ערכים. חלק מהתיאוריות בפסיכולוגיה של למידה והוראה טוענות שלמידה כזאת תלויה במידה מסוימת בהנעת התלמיד לרצות להידמות למורה - למודל. אבל כאן נוצר פרדוקס: בעוד שהוראה יעילה אמורה להציג את המורה כעולה על התלמיד בתחום הנלמד, הרי שסקרי ההוראה גורמים לכך שהמורים יהיו תלויים במידה מסוימת בתלמידיהם. יוצא מכך שככל שאנו מקנים יותר כוח לתלמידים (ביחס למורים), אנחנו מקטינים את יכולת המורה להקנות ראיית עולם, דרכי חשיבה וערכים, והלמידה יעילה פחות. יש לנו כאן התנגשות בין שני עקרונות, או יעדים: דמוקרטיה ושוויון זכויות מצד אחד, והוראה יעילה מהצד האחר.

נקודה חמישית - אני רואה בעיה מהותית, בעיה אתית, בפרסום שמות המרצים עם ציוניהם, בזמן שאסור לפרסם את שמות הסטודנטים עם הציונים שלהם. באנלוגיה לאבסורד של מתן ציון למרצים על ידי הסטודנטים, תארו לכם מה היה קורה אם הסטודנטים היו מקבלים ציון על סמך דיון בין מרצים ולא על סמך בחינה, שהמרצים ידונו ביניהם - מה צריך להיות הציון של כל סטודנט. אני חושב שבאופן כללי היו מגיעים בדיון שכזה לתמונה של הסכמה כללית בין המרצים מי הם הסטודנטים הטובים ומי הם הסטודנטים שאינם טובים. להערכתי זה היה עומד היטב בקריטריונים של תוקף ומהימנות שהוצגו לנו, אבל האם זה נראה לכם אתי? לדעתי לא.

נקודה שישית. לדעתי, עצם ההתמקדות בתלמיד כצרכן מדגישה את ההיבט של ההשכלה כמוצר וכשירות על חשבון הצגת ההשכלה כערך. ההתמקדות בשיח שלקוח מתחומי הכלכלה והניהול בא לטעמי על חשבון סוגי שיח חלופיים - למידה כצורך מתפיסת עולם, מפילוסופיה ומאתיקה. כאשר אנחנו מדברים רק על הסטודנט כצרכן, אנחנו מורידים את הדברים האלה. במקום להתמקד במטרות הלמידה ובלמידה עצמה אנחנו עוסקים לא במטרות ולא בלמידה אלא בהוראה, שהיא רק חלק מהתהליך שמוביל ללמידה. אם אאמץ לרגע טרמינולוגיה של עולם הניהול והכלכלה, הרי שבמקום לעסוק במוצר, אנו עוסקים באריזה ובהתנהגות של המוכרים. אלו הם ללא ספק דברים חשובים, אבל הם לא חשובים לתוכן המוצר.

נקודה שביעית. נירה אמרה בפירוש שאלו הם סקרי שביעות הרצון מההוראה, אבל הם נקראים בכנס הזה סקרי הוראה. בשלט כאן כתוב סקרי הוראה, ועוסקים בהם מרכזים לקידום ההוראה ולא מרכזים לשיווק האוניברסיטה. ומי שמקבל אותם כקריטריון להערכת המרצה, הם גופים שלא עוסקים בשיקול "האם מה שהמרצה נותן אלו כלים שלטווח ארוך ישרתו את הסטודנט", אלא מנגנוני ניהול שעוסקים בשאלה "האם לטווח הקצר כדאי להם לקדם את המרצה הזה או לא".

ולבסוף אני חושב שיש פרדוקס מותנה בכך שמתכוונים למדוד את התוצאות לטווח ארוך על סמך תשובות של טווח קצר. אלו הם דברים בלתי-אפשריים.



פרופ' גיורא רהב, סוציולוגיה ועבודה סוציאלית, אוניברסיטת תל אביב¹

אני מרגיש שאני קצת חריג בנוף של מוחאי הכפיים לסקרים. לי יש בעיקר טרוניות וטענות לסקרים האלה. אני חושב שהם לוקים בכמה בעיות רציניות, ואני לא אעסוק כאן בבעיות הטכניות של תוקף ומהימנות, אלא בבעיות שנראות לי מהותיות יותר.

אתחיל בכך שהסקרים בודקים את חווית הצרכן ולא את התוצאות. מי שמע שמעריכים מכוניות על סמך חווית הצרכן בחדר המכירות? מי מוכן להעריך את הדירה שהוא עומד לגור בה על סמך החוויה שלו במשרד של הקבלן? נראה בלתי סביר, אבל זה בדיוק מה שאנחנו עושים כאשר אנחנו רוצים לומר משהו על איכות הלמידה מתוך הסקרים.

שנית, הסקרים נערכים באמצע תהליך הלמידה ולא בסופו. הלימודים באוניברסיטה נמשכים שלוש-ארבע שנים. לעתים קרובות קורס אחד מהווה תשתית לקורסים אחרים, אבל אנחנו מודדים כל אחד מהקורסים האלה כאילו הוא עומד בפני עצמו. אנחנו לא מודדים את המערכת, אלא את האלמנטים שמרכיבים אותה, ואנחנו מודדים את זה בהסתמכות על מישהו שטרם השתמש בחומר שהוא למד. הוא עוד לא יודע מה הוא יצטרך, אבל הוא נותן כבר את ההערכה לדברים - עד כמה הם טובים, עד כמה הוא קלט, והוא נותן הערכה למרצה שלימד אותו על סמך העברת החומר הזה.

נקודה שלישית. באופן כללי, אנחנו נוטים להתעלם בסקרים האלה מכך שיש קורסים ונושאים שהם פופולריים וכאלה שהם לא פופולריים, קורסים קשים לעומת קורסים קלים, קורסים מהנים לעומת קורסים שהסטודנטים יוצאים מהם בהרגשת רווחה על כך שסיימו ללמוד אותם סוף סוף. כל הדברים האלה משפיעים ללא ספק על הציון, אבל המרצה שמוערך אחר כך

¹ הערת מארגנת הכינוס: לפני כשנה התנהלה תכתובת ערה על סקר ההוראה ברשת תקשורת פנימית של המרצים באוניברסיטת תל אביב, ורבים כתבו דעות שליליות על הסקר. כדי להביא לפני המשתתפים בכינוס גם את הדעות של מרצים המתנגדים לסקר, שלחתי אימייל ברשת התקשורת וביקשתי מתנדב להופיע בכינוס הזה ולהשמיע את קול המרצים המתנגדים. בחרתי באקראי מבין כמה מתנדבים את פרופ' רהב.

- חלק מהסטודנטים שלנו מבוגרים ולא יודעים איך לעבוד עם הסקר הממוחשב.
- בסקר סוף השנה הסטודנט מתבקש למלא משובים על קורסים רבים (כל הקורסים השנתיים ואלו של סמסטר ב'), ולסטודנט אין כוח לענות על הכול בגלל "עייפות החומר" בסוף שנה.
- כדי להגדיל את אחוז המשיבים בקורסים של מרצים שעמדו לפני קביעות, העברנו את תלמידי הקורס לחדר כיתה עם מחשבים, כדי שהסטודנטים ימלאו שם את המשוב, אולם המרצים התנגדו לזה.
- יש לנו עומס ארגוני בהעברת המשוב. הקמנו מנהלת לעניין הזה, והעומס נופל על יחידת המחקר שלנו והמזכירות. איננו מקבלים על כך שום תקצוב ואנו צריכים לחפש לכך משאבים.
- לאנשי הסגל הקבוע לא תמיד יש מוטיבציה להתמודד עם המשוב.
- יש כעסים מצד חברי סגל המלמדים בקבוצות קטנות. הם מתלוננים שהשאלונים אינם מותאמים מספיק לסוג ההוראה הזו וגם שאין מספיק משובים להערכתם.
- 3. דילמות ושאלות וחלק מהפתרונות
 - האם הסקר הינו רק כלי ניהולי? אם כן, מי מקבל את הנתונים? אילו נתונים? מה לעשות איתם?
 - איך לעודד את הסטודנטים למלא את המשוב המקוון? אפשר לתת תמריצים, אבל מצאנו שהגורם שהכי משפיע על הסטודנט למלא את המשוב הוא פנייה אישית של המרצה אליהם.
 - איך להפעיל את המנגנון הזה בצורה יעילה מבחינה ארגונית ללא התחשבות בנושא התקציבי והמנהלתי?
 - מה לעשות עם מרצים שיש להם קביעות או דרגות קידום ואין להם הערכות טובות? אין לנו אפשרות להפעיל סנקציות, אך יש לנו אפשרות למנוע קידום בדרגות, בעיקר לדרגת פרופסור, גם אם הם החוקרים הטובים ביותר.
 - כיצד להשתמש בתוצאות הסקר כרכיב אחד בלבד מתהליכי שיפור ההוראה?
 - בין הפתרונות:
 - העלינו את כל הסילבוסים לאתר הכללי.
 - אנו סורקים את כל המבחנים ומעלים לאתר ושולחים הודעה לסטודנטים.
 - הגברנו את הנגישות הטכנולוגית של הסטודנטים למילוי שאלוני הסקר.
 - אנו נותנים פרסים למרצים המצטיינים. השנה אנחנו מעניקים פרס למרצה שמשתמש בסביבה מתוקשבת.
 - אנו מפעילים השנה רכז סגל חדש אשר מלווה את אנשי הסגל החדשים.
 - כדי להפיק לקחים, אנו בודקים את עצמנו כל הזמן על ידי הערכה מעצבת ומנהלים פעמיים בשנה דיונים בהנהלת המוסד.

לסיכום, צריך לתת תמיכה מלאה לתהליך מלמעלה, מהנהלה. צריך שנושא ההוראה יהיה חלק ממדיניות כוללת ושיטתית של המוסד. זה תלוי בחשיבות שהסגל נותן לכך וברצינות של הסטודנטים.



פרופ' תמר אריאב, נשיאת המכללה האקדמית בית ברל

אציג את דבכי מזווית ראייה של ראש מכללה שמכהנת בתפקיד רק שנתיים. הנושא קרוב מאוד לליבי ברמה המקצועית. משנת 1983 התקיים במכללה שלנו משוב ידני. בשלב מסוים עברנו למשוב מקוון, אך הניסיון היה בלתי מוצלח, ובמשך שנתיים כלל לא התבצע משוב. עם כניסתי לתפקיד התחלנו לטפל בנושא. כל ההחלטות שקיבלנו לא היו מבוססות על מחקרים, אלא התבססו על חשיבה משותפת. אני אדבר על מקורות התמיכה, על ההתנגדות ועל הדילמות שעולות.

1. מקורות התמיכה. הדבר המוביל היה אקלים ארגוני ולו שלושה רכיבים. הרכיב הראשון הוא ראיית הסטודנט כלקוח. אנו שמים את הסטודנט במרכז. אנחנו רוצים שהוא יהיה שבע רצון ושתהיה לו חווית למידה. הרכיב השני הוא המרכזיות של איכות ההוראה. מאז שהמל"ג הכניס את תהליכי הערכת האיכות, האוניברסיטאות התחילו להעריך את ההוראה אחרי הרבה שנים שבהן ההוראה לא הייתה בעיניהן פקטור בעל חשיבות גדולה. אצלנו במכללה, נושא איכות ההוראה הוא מרכזי. הרכיב השלישי הוא השימוש בשיקולי איכות ההוראה במתן קביעות וקידום לסגל. בנוסף לאקלים ארגוני קיים גם המרכיב של מדיניות המל"ג של שקיפות ואחריותיות (accountability). יש חופש אקדמי ויש אוטונומיה, אך יש גם שיקולים של אחריותיות. כלומר ההוראה חייבת להיות איכותית, והסטודנטים אמורים לקבל הוראה ברמה טובה. מכיוון שהסקרים היוו בעינינו נושא ערכי, היינו צריכים לאסוף את השברים והחלטנו לקיים סקר הוראה מקוון. החלטנו שלא משנה מה יהיה אחוז המשיבים, אנו לא חוזרים לסקר ידני.
2. מקורות ההתנגדות. יש כמה בעיות וסיבות להתנגדות לסקרים:
 - מצד הסטודנטים יש ספקות בקשר למה עושים עם המרצה שלא קיבל הערכה גבוהה.

כדי לייעל את השימוש בכלי עלינו להבין שהזמנים השתנו; בעבר המודל לחיקוי היה יהורם גאון וקזבלן; היום המודל הוא ג'אסטין ביבר... המרצה מתחרה כיום על תשומת ליבו של הסטודנט עם מחשב נייד, פלאפון, אינטרנט, פייסבוק ודרכים אינטראקטיביות אחרות. אם השיעור לא יהיה מעניין ורלוונטי עבור הסטודנט, המרצה עלול להפסיד בנוק אוטו למחשב הנייד

את הוראתו. כדי לקדם את איכות ההוראה יש להשתמש בגורמי הדרכה מקצועיים: חניכה, הקניית כלים להעברת שיעורים ופיקוח מקצועי על החומר המועבר. רבותי, אם אנו מעוניינים להמשיך ולקיים את מוסד ההוראה ולא לעבור ללמידה מקוונת, על ההנהלה "לרדת לשטח" ולראות מה מתבצע בשיעור. אין תחליף לצפייה וחניכה בשטח.

תגובות הקהל (כולן התייחסו לדברי פרופ' גיורא רהב)

פרופ' גדי רבינוביץ, אוניברסיטת בן גוריון מרבית הנקודות שגיורא העלה מטרידות את מרבית הנוכחים בכנס ואת העוסקים בסקרי הוראה. יש נקודה אחת שאני רואה אחרת: גיורא טען שהסקר מודד את האריזה של ההוראה. נכון שהסקר לא מודד את טיב התוצר הסופי, אבל לדעתי גם לא את האריזה. להבנתי הוא מודד את התהליך. מכיוון שהתהליך (הוראה ולמידה) משותף למרצה ולסטודנט, חשוב לשני הצדדים שהוא יימדד, כדי ששניהם יוכלו לשפרו. ייתכן שיש מקום לשוב מצד המרצה שיופיע בדוחות הסקר כתגובה לשוב הסטודנטים, כך שגם הסטודנטים יוכלו לראותו. זה ימחיש לסטודנטים שהמרצה מתייחס לשוב שלהם, יחייב את המרצה לחשיבה ולתגובה שקולה ויסייע לכל המעורבים לשפר את התהליך. ככלל, על הסקר לתמוך במערכת יחסים מקצועית תקינה בין סטודנטים למרצים כבסיס לשיפור התהליך המשותף להם, ולא להחריף את מערכת היחסים שממילא יש בה מתח מובנה. בנוסף לכך, חשוב שדוחות הסקר העומדים לרשות המרצה יאפשרו לו לבחון את המתאמים בין המאפיינים והפריטים של הסקר השונים בקורס או בקורסים שלו, ולא להסתפק בכך שמציגים למרצה מחקרים רחבים על הקשרים הללו. לשם כך הכנסנו בדוחות הסקר של אוניברסיטת בן גוריון כלים בסיסיים של סטטיסטיקה תיאורית לשימוש המרצה.

הסטודנט עם מחשב נייד, פלאפון, אינטרנט, פייסבוק ודרכים אינטראקטיביות אחרות. אם השיעור לא יהיה מעניין ורלוונטי עבור הסטודנט, המרצה עלול להפסיד בנוק אוטו למחשב הנייד. המשמעות היא שסטודנטים יצביעו ברגליים, וכך גם יפחת ערכם של מוסדות הלימוד המובנים. מהם הפתרונות? יש שתי אפשרויות: להאשים את הסטודנט בזלזול בחומר ובמרצה או לאמן את המרצים להתגבר על מכשול זה בעזרת כלים פרקטיים ליעילות העברת המסרים, וכך לגרום להעלאת שביעות הרצון מן השיעור, מן המוסד ומערך הלימודים, שלשמים באנו למוסד.

כחלק מהתפישה המשתנה, יש סטודנטים הרואים את עצמם כיום כלקוחות המשלמים כסף עבור השכלה ומצפים לתמורה בהתאם. לכן חשוב להיות קשוב לסטודנט וליצור תיאום ציפיות בחוזה ההדדי - מה המוסד ייתן ומה על הסטודנט לתת. הסטודנטים מצפים שהמשוב ישמש בסיס להקניית כלים פרקטיים למרצים ולקידום הוראתם. בעזרת קורסים בהדרכה, סדנאות וחניכה אישית למרצה ניתן לשפר את תיאום הציפיות ואת אופן העברת השיעור ללא קשר לתכנים המקצועיים. כסטודנטים, אנו מצפים מהמרצה להיות בקי בחומר, ענייני ומעניין, אך אם הוא לא ידע איך להעביר את החומר, כל הידע המקצועי לא יועיל והסטודנטים יצביעו ברגליים. בנוסף לכך, הסטודנטים צריכים לדעת למה הם ממלאים את שאלוני המשוב. הסטודנט צריך להרגיש מעורב ושלמשוב אכן יש משמעות, שמישהו באמת מקשיב. בעת ההנחיה הניתנת לסטודנטים לגבי מילוי שאלוני המשוב יש להדגיש את חשיבות המשובים ואת רצון המוסד להשתפר. כך אפשר לרתום את הסטודנט למחויבות להצלחה שלו, של המרצה ושל המוסד.

לסיכום, אין עוררין על חשיבות המשוב, הן למוסד והן לסטודנט, אך המשוב אינו מזהה באופן מדויק את יכולות ההוראה של המרצה, ולמעשה הסטודנט הוא חסר בסיס מקצועי להערכה. הסטודנט גם אינו יודע לתת למרצה כלים פרקטיים כיצד לשפר

רק התאמה לדרישות של הסילבוסים? הסקרים האלה יכולים להיות משוב מצוין בתנאי שהתוצאות ניתנות לצרכן הרלוונטי. המשוב למוסד - רק להנהלת המוסד, המשוב לפקולטה - רק להנהלת הפקולטה. המשוב למרצה צריך להינתן רק למרצה ולא לעשרות האנשים שעוסקים באדמיניסטרציה שממונה עליו. המשוב שייך לקידום של המרצה, אבל רק בחלק קטן.

- אני מציעה לפתור את הבעיה על ידי מתן קוד לסטודנט שהוא יזין בטופס המקוון בשביל למלא את המשוב. רק מי שנכח בשיעורים יקבל את הקוד לסקר מאת המרצה, וכך סטודנטים שלא נכחו בשיעורים בקורס מסוים, לא יוכלו למלא את שאלון הסקר לאותו קורס.
- אי-שיתוף סטודנטים בבניית הסקר - אגודת הסטודנטים באוניברסיטה העברית לא שותפה בעיצוב הסקר.
- למיטב זיכרוני, לפחות בשנה האחרונה אין הבדל בשאלונים בין שיעורי מבוא, תרגיל, שפה וכדומה.
- היכולת להגיב מילולית במסגרת הסקר באוניברסיטה העברית היא מוגבלת יחסית. אחד מהכלים שמצאתי כיעילים למטרת קבלת משוב מהסטודנטים הלומדים בחוג על הקורסים וההוראה ועל תכנית הלימודים ועל השירותים השונים שהחוג מספק, הוא ועדת מרצים-תלמידים. זהו מפגש שנערך מדי פעם בין חברי סגל וראש החוג ובין נציגי סטודנטים הלומדים בחוג. במסגרת הוועדה שבה השתתפתי העבירו נציגי הסטודנטים ביקורת על מערכי שיעור - לא רק על "מה לא בסדר", אלא גם איך אנו חושבים שקורס צריך להיות בנוי. בעקבות הפגישה קיבלו הסטודנטים מענה חיובי מצד החוג. ניתן להשתמש בכלי זה לגיבוש שאלות הערכת הוראה ולשלב אותן בסקרים, וניתן לקבל משוב נוסף על ההוראה בקורסים השונים.

המסקנה שלי היא לא שצריך לבטל את הסקרים, אלא שצריך לראות אותם רק כמרכיב קטן בתהליך ההוראה. אסור לראות אותם כמוודדים את ההוראה, אלא רק חלק ממנה. ובמדדי ההוראה - איפה הכניסו שאלות כגון גודל הכיתות? האם פקולטה שהכיתות שלה צפופות יותר מקבלת פחות קידומים מפקולטה שהכיתות שלה מרווחות יותר? האם פקולטה שרוכשת יותר ספרים לספרייה מקודמת יותר מפקולטה שאצלה הספרייה היא



הדס קושלביץ, סטודנטית לתואר שני במדעי המדינה ולימודי מזרח אסיה, האוניברסיטה העברית בירושלים

אני רואה כמה חסרונות לסקרים:
 1. יש סטודנטים שלא נכנסים לשיעורים ומשיבים לסקר המקוון על פי הלך רוח מסוים ולא על פי התנסות אישית. מכיוון שהסטודנטים מקבלים תמריצים לענות על הסקר, הם עונים על השאלון גם אם הם לא נכחו בשיעור, ולכן הם ממלאים אותו בצורה אקראית.

ניר פרידמן, סטודנט למדעי ההתנהגות בצירוף חטיבה למשאבי אנוש, המכללה האקדמית תל אביב-יפו

למשובי ההוראה מספר יתרונות, ובהם: פריקת מתחים של הסטודנטים, מדד לתחושת הסטודנטים וכלי אפשרי להפקת לקחים עבור המרצים ומוסד הלימודים. עם זאת, התלות במשובים כאלמנט יחיד לביצוע הערכה של המרצה עלולה להיות שגויה; המשובים מהווים לעתים כלי לנקמנות אישית עבור סטודנטים והזדמנות להשיב באופן אנונימי על אופן העברת השיעור. יש סטודנטים שישמחו להזדמנות להשפיע על קידומו של מרצה שסירב לענות לשאלה, שנכנס זועם ולא חייך, או שהעביר שיעור באופן לא מסודר. כדי לייעל את השימוש בכלי עלינו להבין שהזמנים השתנו; בעבר המודל לחיקוי היה יהורם גאון וקזבלן; היום המודל הוא ג'אסטין ביבר. כפי ששיטת ההוראה שהייתה נהוגה בעבר, כגון הלקאה בסרגל, אינה נהוגה היום, כך הרצאה פרונטאלית ללא מצגת הממקדת ומרכזת את השיעור, היא לא רלוונטית עבור הסטודנט. המרצה מתחרה כיום על תשומת ליבו של



בואו לשלב ידיים בשלובים



מה בשלובים?

קבוצות:

קבוצות עניין בתחומים מגוונים. ניתן להצטרף לקבוצות וגם ליצור קבוצות.

בלוג אישי:

בלוג אישי עם אפשרויות להוספת קבצים - קובצי טקסט, תמונות ועוד.

קישורים מתעדכנים:

קישורים בתחום ההוראה המתעדכנים כל העת על ידי חברי הרשת.

עדכונים על אירועים:

אירועים קרבים, הנוספים כל העת על ידי חברי הרשת.

דפים:

אפשרות לפתיחת דפים בקלי קלות, לכתוב בהם ולערוך אותם במשותף בצורה פשוטה ונוחה. ועוד ועוד...

שלובים, הרשת החברתית-מקצועית של מכון מופ"ת, מציעה לכם להצטרף לקהילה מקצועית רבת גוונים של אנשי חינוך.

שלובים הוקמה על מנת לאפשר לכם, אנשי החינוך, להסתייע בעמיתים בתחום החינוך ובהכשרת מורים כדי להקל עליכם את עבודתכם, ליעלה ולהעשירה.

שלובים מאפשרת לכם להתעדכן בנעשה בתחום החינוך ובהכשרת המורים בארץ ובעולם, להחליף מידע ודעות עם עמיתים, להשמיע את קולכם האישי, להתעדכן באירועים קרבים בתחומי חינוך שונים ועוד.

בשלובים תוכלו ליצור לעצמכם חוג חברים לענייני המקצוע, להצטרף לקבוצות עניין בתחומי החינוך השונים, לפתוח בלוג אישי ולכתוב בו על התנסויותיכם בתחומכם המקצועי ולשתף בו מידע ודעות עם עמיתים.

שלובים מציגה מגוון רחב של כלים אינטרנטיים שנתפרו במיוחד עבור אנשי מקצוע מתחום החינוך - מורים, מכשירי מורים, מרצים בתחום החינוך, מדריכים, מורי מורים ועוד.

בתהליך קבלת ההחלטות שלנו, איננו מתייחסים לסקר ההוראה ככלי בלעדי, אלא משתמשים בכלים נוספים. למשל, בהליכי קבלת קביעות או קידום, המרצה מגיש מסמך הערכה עצמית על ההתפתחות המקצועית שלו ותרומתו למכללה, ובנוסף לכך שני ממונים צופים בשיעוריו (בנפרד) ומגישים חוות דעת. בתהליכי קידום המרצה מגיש פורטפוליו שכולל בחלקו מרכיבי הוראה.

פרופ' נירה חטיבה, אוניברסיטת תל אביב

אני מודה מאוד לגיורא שבאומץ לב נכנס לגוב האריות כדי לומר את דברו לפני אנשים שרובם בעד הסקר. אני שמחה מאוד ששמעתם קול אותנטי של דעות של מרצים, שמציג את הלהט והאמונה שבהם אנשי סגל טוענים את הטענות האלה. כמו שאלישע באב"ד אמר, אנשי הסגל הם בעד הסקר, אבל יש כמה דברים בסקר שמפריעים להם. אז מאוד חשוב לשמוע את קול המרצים ולזכור שגם הם בני אדם... ולכן אני מתנגדת כל כך, חיים (טייטלבוים), לפרסום פומבי של תוצאות הסקר כפי שאתם עושים. לגבי פרסום הנתונים, אוניברסיטת תל אביב נוהגת בדיוק כפי שגיורא הציג שראוי שיהיה. אז יש כמה טענות של מרצים נגד הסקר שנובעות פשוט מחוסר ידיעה של מה שקורה. מסקנה אחת היא שצריך ליידיע את המרצים על הממצאים של תקפות ומהימנות של תוצאות הסקרים ועל הדרך שבה הממונים עליהם משתמשים בתוצאות הסקר ומי מקבל מידע ואיזה מידע. לגבי עוד כמה נקודות שגיורא העלה:

נכון שיש קורסים שהם פחות פופולריים וקשים יותר מאחרים, אבל (אם כי צריך להשקיע מאמצים יתרים בכך) גם אותם אפשר ללמד היטב, כך שהסטודנטים יבינו ויהיו מרוצים, ויש לא מעט דוגמאות כאלו. למשל, באוניברסיטת תל אביב יש מרצה שנבחרה כמצטיינת רקטור בהוראה על סמך הוראתה בקורסים של שיטות מחקר לתלמידי בית הספר לחינוך...

לגבי גודל הקורס, מספר התלמידים הרשומים בקורס כולל בדיווח תוצאות הסקר אצלנו לגבי כל קורס, ביחד עם מספר המשיבים ואחוז המשיבים לשאלון. מתחשבים בקורסים גדולים כשמסתכלים בדוחות של מרצים שמדורגים נמוך יחסית.

לסיכום, על סמך כל ההרצאות שניתנו היום, אתם רואים שלא פשוט לדעת לפרש את התוצאות של הסקרים. למשל, אם מרצה מדורג נמוך פעם אחת או פעמיים ואפילו שלוש, זה עדיין לא אומר שהוא מרצה גרוע. זה גם לא אומר שהוא לא התאמץ ולא השקיע בהוראה בקורסים האלה. יש סיבות רבות לדירוג נמוך בקורס מסוים ולא כולן קשורות באופן בלעדי במרצה. צריך להסתכל במה שקורה לו בקורסים האחרים, לקרוא את הערות הסטודנטים ולזהות את הבעיות, ואולי להסיק שאפשר לשפר את מה שהוא עושה וללמוד איך לעשות זאת. יש המון סכנות בעניין שימוש בציון יחיד למרצה, כי יש לפרשנות הסקר היבטים רבים וצריך מאוד להיזהר בכבודם של המרצים. במילים אחרות, דרושה זהירות רבה ומומחיות בהסקת מסקנות מתוצאות הסקרים ויש להקנות את הידע הדרוש לעושי ההחלטות.

פרופ' ציפי ליבמן, מכללת סמינר הקיבוצים

נכון שהאווירה הצרכנית חדרה וחלחלה לאווירה האקדמית, והשפה האקדמית באמת השתנתה. אבל במקרה הזה, אי-אפשר להתחמק מהעובדה שהצרכן, הוא הלומד, נמצא במוסד הלימודים שלוש שנים או אפילו ארבע שנים. אז בעידן כל כך דמוקרטי - האם לא ממש מתבקש לשאול את דעתו על מה שקורה לו? על מה שהוא חווה בתהליך הלמידה הארוך כל כך? זה ממש לא דומה לאותו קונה שנמצא חצי שעה באיזה סלון וקונה מכונית. וגם אם נתייחס לקניית מכונית, הרבה חברות מסודרות יטלפנו אליך אחרי כן לשאול אותך איך הייתה חוויית הקנייה: האם טיפלו בכך יפה, האם דיברו אתך יפה. לפי הממצאים של כהנמן וטברסקי, שלא לחינם קיבלו פרס נובל, צריך להתייחס גם להיבטים הפסיכולוגיים של איך התרחשה האינטראקציה כשאתה קונה משהו, אפילו בתהליך קצר-מועד, מה עוד שכשאתה עוסק בקורס שלם שלגביו זה הכי לגיטימי לשאול את הסטודנטים לשביעות רצונם על מה שקרה להם בכיתה, בתהליך הלמידה. אני מדגישה - אתה שואל אותם על שביעות רצונם. אתה לא שואל אותם אם בעקבות ההוראה הם יהיו רופאים טובים או עורכי דין טובים או מורים טובים; אתה שואל אותם מהי דעתם על חוויית הלמידה בכיתה.

ד"ר ניצה דוידוביץ, המרכז האוניברסיטאי אריאל

האם הערכת ההוראה על ידי הסקר צריכה להיות שונה מהערכת המחקר? העולם האקדמי הוא עולם שנמצא כל הזמן בשיפוט, בהערכה ובביקורת. חברי סגל שולחים מאמרים ל-review, מקבלים את "חוקי המשחק", מתקנים, לא מתווכחים. כך צריך, לדעתי, לקבל גם את הערכותיהם של הסטודנטים בסקרי שביעות הרצון. לנסות ללמוד מה ניתן לשפר, לקדם ואיך לעשות טוב יותר.

אנו משקיעים מחשבה רבה על הדרכים להערכת ההוראה באופן ההוגן ביותר, האתי ביותר. האם לא ראוי שנתייחס בכבוד לסטודנטים בקורס שהעריכו מרצה על ההוראה שלו שהם היו חלק בלתי נפרד ממנה במשך כארבעה חודשים?

ד"ר מדי וליצקר-פולק, אורנים - מכללת אקדמית לחינוך

אני מסכימה עם דברי קודמי על כך שהסקר משמש להערכת התהליך לאורך שנים, דבר המוסיף למהימנות המשוב המתקבל מהסקר (הן לאורך והן לרוחב קורסים שונים הנלמדים באותה שנה).

בנוסף לסקר על איכות ההוראה של כל קורס, אנחנו עורכים גם הערכה מעצבת של תכניות שונות ושל תהליכים ושירותי מנהלה. אנו עורכים גם סקר בוגרים, המדווחים בדיעבד על איכות ההכשרה ועל היעילות של קורסים שהם למדו אצלנו (קורסים משמעותיים שתרמו להם וכדומה). לשם הערכה מעצבת לקידום ההוראה חייבים לדעתי להעריך כל קורס בנפרד.

מצפים אצלם בשלובים! shluvim.macam.ac.il

אל תבלבלו אותנו עם עובדות ומחקרים, מה שקובע זה הקומון סנס והאינטואיציה...

נירה חטיבה¹, אוניברסיטת תל אביב



נירה חטיבה

מאמר זה מסכם ממצאים של 20 שנות מחקר על סקר ההוראה באוניברסיטת תל אביב. המאמר מביא עדויות שמפריכות טענות נפוצות על כך שסקר ההוראה הם חסרי משמעות וערך, שהסטודנטים מושפעים מגורמים לא רלוונטיים ושהסקרים בעצם מזיקים. המחקרים מראים שתוצאות הסקרים הן תקפות ומהימנות, שהסטודנטים מדרגים את המרצים בעיקר על סמך תרומת הוראתם ללמידה, ושבממוצע הם אינם מושפעים מקושי הקורס, מרמת הציונים ומרצון לנקום במרצה. המאמר מזהה סיבות אחדות להתנגדות של מרצים לסקרים ומציע דרכים להתגבר על כך ולמנוע שימושים שליליים בתוצאות הסקר. כן ממליץ המאמר ליידע את מקבלי ההחלטות בהיבטים הקשורים לסקר, ולהכיר בכך שהממצאים של המחקרים שהוצגו כאן הם "בממוצע" ומציגים כיוון כללי, ושלא תמיד נכון והוגן להסיק מהתוצאות הכלליות על מצבו של מרצה מסוים.

- שם המאמר מצטט אמירה של המרצים באוניברסיטה על סקר ההוראה, במפורש או שבמשתמע. מרצים אלו משמיעים לעתים קרובות טענות קשות נגד הסקר, כמו:
 - שאלוני הסקר הם כמו שאלון על איכות ההמבורגר במקדונלד'ס.
 - הסקר הוא שאלון פופולזים או שאלון על נחמדות המרצה ועל מידת השעשוע והבידור בשיעור.
 - הסטודנטים מדרגים מרצים על בסיס רצון להתנקם בהם או להתחנף אליהם.
 - לפעמים הטענות מנוסחות בלשון קשה ביותר, עד כדי טענות לנוקים חמורים שהסקר גורם:
- הסקר מאמץ את הגישות של עולם העסקים להוראה באוניברסיטה: הוא מקדם את "תרבות הרייטינג" וגורם למסחור ההוראה ולתפיסת תפקיד המרצה כספק שירות שצריך לתת תמורה הולמת לכספי הסטודנטים.
- הסקר דורש מהמרצים להפוך את חיי הסטודנט לקלים ולנעימים ככל האפשר: לשעשע את התלמידים בשיעור, להוריד את רמת הקושי של החומר, של המטלות ושל המבחנים ולקדם אינפלציה של ציונים.
- הסקר מעניק לסטודנטים כוח - מעין "שוט נגד אנשי הסגל", והסטודנטים מנצלים אותו לרעה.
- הסקר מוריד את רמת ההוראה באוניברסיטה.

¹ פרופ' נירה חטיבה, ראש המרכז לקידום ההוראה nira@post.tau.ac.il

(להבדיל משיעורי מעבדה, סטודיו או סמינריון), שברובם הגדול מציגים הוראה פרונטלית, בעיקר בשיטה של הרצאה.

מבנה שאלון הסקר באוניברסיטת תל אביב

השאלון מורכב מחלק מספרי ומחלק מילולי. החלק המספרי מורכב מ-15 פריטים "סגורים" שיש לדרגם בסולם ליקרט שבין 1 ל-7 או לסמן 0 אם לא רלוונטי. שניים מהפריטים הם גלובליים-כוללניים: הערכה כללית של הקורס והערכה כללית של המרצה, ו-13 הפריטים האחרים מציגים, בהתאמה, שישה היבטים של הקורס ושבעה היבטים של ההוראה.

החלק המילולי מורכב משלוש שאלות "פתוחות": ממה את/ה מרוצה? מה דורש שיפור? הערות נוספות?

תקפות התוצאות המספריות של הסקר

כדי לבסס תקפות עלינו להשיב על השאלה: האם הסקר מודד את מה שהוא אמור למדוד? נפרק שאלה זו לכמה שאלות משנה:

1. מה מודד הסקר?
2. האם תוצאות הסקר קשורות ללמידת הסטודנטים?
3. האם תוצאות הסקר קשורות בעיקר להיבטים מרכזיים של ההוראה?
4. האם תוצאות הסקר קשורות להיבטים לא רלוונטיים, כאלו שלתפיסתנו לא צריכים להשפיע על התוצאות?

1. מה מודד הסקר?

הסקר מודד את שביעות הרצון של הסטודנטים מההוראה. מסיבה זו שמו של סקר ההוראה באוניברסיטת תל אביב הוא *סקר שביעות הרצון של הסטודנטים מההוראה*.

הסקר אינו מודד את איכות ההוראה, מכיוון שסטודנטים אינם מסוגלים להעריך היבטים חשובים של ההוראה, כמו למשל עד כמה חומר הקורס הוא עדכני ומייצג את החשיבה המרכזית בתחום. הסקר גם אינו מודד את למידת הסטודנטים או את רמת הידע שלהם. הלמידה יכולה להימדד במבחנים מסוגים שונים, אך לא בסקר מסוג זה.

2. האם תוצאות הסקר קשורות ללמידת הסטודנטים?

השאלה היא בעצם האם סטודנטים לומדים יותר אצל מרצים שהם מדרגים גבוה מאשר אצל אלו שהם מדרגים נמוך? קשה לבדוק שאלה זו במחקר. סיבה מרכזית לכך היא שסטודנטים בחינוך הגבוה הם - לפחות כך אנו מניחים - לומדים עצמאיים, ומכיוון שכך, המורה בכיתה אינו מקור הידע היחיד שלהם ללמידת חומר הקורס. סטודנטים לומדים את חומר הקורס גם בעזרת הטקסטבוק של הקורס, מאמרים וספרים רלוונטיים אחרים, שיעורי תרגול ומעבדה הנלווים לקורס, עמיתים ללימודים ומקורות ידע נוספים. לכן אי-אפשר לייחס את הלמידה ואת הצלחת הסטודנטים במבחן הסופי למורה בלבד. עם זאת, במחקר שנערך באוניברסיטת חיפה על שאלה זו נמצא מתאם חיובי בין ציוני הסטודנטים בסוף שנה א' בקבוצת הקורסים שנסקרו לבין הערכת הסטודנטים את הקורס¹.

על פי טענות אלו, סקרי ההוראה הם חסרי משמעות וערך, מכיוון שהסטודנטים ממלאים את השאלונים "סתם כך", "באקראי", "איך שבא להם", מבלי שהם מקדישים מחשבה רבה להערכה של המרצה על פי הפריטים השונים שבשאלון הסקר. גרוע מכך, יש סטודנטים שפועלים על פי מניעים אישיים שבינם לבין טיב ההוראה אין דבר, או שהם מושפעים מגורמים לא רלוונטיים אחרים. במינוח מדעי, המשמעות של הטענות האלה היא שתוצאות הסקרים אינן תקפות (הסקר אינו מודד את אשר הוא אמור למדוד) ואינן מהימנות (הן אקראיות או מוטות ואינן עקביות). לרוב, מרצים מבססים את הסתייגויותיהם מהסקרים על ההתנסויות הסובייקטיביות שלהם עם סקרי ההוראה ועל הפרשנויות האינטואיטיביות שלהם למאורעות הקשורים בסקרים.

כשעולות טענות שכאלו, אני מציגה לאנשי הסגל תוצאות של אלפי מחקרים שנערכו בעולם בשיטות מחקר שונות, במגוון רב של מוסדות ואוכלוסיות שונות ועל ידי חוקרים שונים. מחקרים אלו מלמדים שלמרות המגוון של תנאי עריכתם, תוצאות כולם מתכנסות ומעידות באופן עקבי על תקפות ומהימנות של הסקרים¹. למרות זאת, מרצים רבים שלהם אני מציגה עובדות ומחקרים אלו, טוענים שזה קורה "שם" ושבשארל התרבות של הסטודנטים ושל הלמידה שונה מאשר בארצות אחרות, ולכן מה שאולי נכון במדינות אחרות אינו תקף בישראל. כדי לבדוק טענה עיקשת זו, ערכתי ב-20 השנים האחרונות מחקרים רבים בנושאים אלו באוניברסיטת תל אביב, עם המרצים שלנו ועם הסטודנטים שלנו. את מרבית המחקרים ערכתי בשבע השנים האחרונות, שבהן אני משמשת כראש המרכז לקידום ההוראה. בכל פעם שפנו אלי אנשי סגל אקדמי עם טענה מסוימת נגד הסקר, הצעתי לבדוק אותה באופן אובייקטיבי - במחקר. התוצאות של מחקרי באוניברסיטת תל אביב אישרו את הממצאים שהתקבלו בשאר ארצות העולם באשר לתקפות הסקרים ומהימנותם. מסתבר שבכל הקשור לסקרי ההוראה, המורים שלנו, הסטודנטים שלנו ותרבות ההוראה שלנו אינם שונים באופן עקרוני מאלו שבארצות אחרות. למרות ממצאים אלו, ממשיכים מרצים רבים לתקוף את הסקר. כשהם מעומתים עם ממצאי המחקרים שנעשו אצלנו, הם עדיין מגיבים בהערות שמשמעותן "אל תבלבלו אותנו עם עובדות ומחקרים..."

זוהי תופעה מפליאה, שהרי אלו הם אנשים מנוסים ומומחים במחקר; אנשים שבתחום האקדמי שלהם לא יקבלו שום טענה שלא בוססה ואושרה בדרך אובייקטיבית בשימוש בהוכחה כלשהי, ובכל זאת הם אינם מוכנים לקבל תוצאות של מחקרים אובייקטיביים על תוצאות הסקר. יש סיבות והסברים רבים לכך, בחלקם אפילו מוצדקים ביותר, ואפרטם בסוף המאמר. חלקם יוצגו במאמרים אחרים בגיליון זה.

בסעיפים הבאים אציג את העדויות ממחקרי באוניברסיטת תל אביב באשר לתקפות והמהימנות של תוצאות הסקרים. לקריאת התיאור המלא של חלק ניכר מעדויות אלו אפנה את הקוראים למאמרים שכתבתי ושפורסמו בעיקר בכתב העת *על הגובה*. כמו כן אפנה את הקוראים לכמה מחקרים שבוצעו על ידי חוקרים אחרים בארץ. אציין שכל המחקרים הנידונים עוסקים בעיקר בסקרי סוף הסמסטר. אלו הם סקרים שנועדו להערכה מסכמת של הוראת המרצה בקורס (להבדיל מסקרי אמצע הסמסטר שמטרתם שונה). המחקרים שאני ערכתי עוסקים בעיקר בקורסים לתואר ראשון, המוגדרים כשיעור או שיעור ותרגיל

מהימנות תוצאות הסקר

מהימנות משמעה עקביות בתוצאות המדידה. שאלת המהימנות ניתנת גם היא לחלוקה לכמה שאלות משנה:

1. האם מדגמים אקראיים שונים של תלמידי אותו קורס באותו זמן יניבו אותן תוצאות (אותו ממוצע דירוג)?
2. האם "מדידות" (ממוצע הדירוג) של אותו מורה באותו קורס בזמנים שונים יניבו תוצאות דומות?
3. האם "מדידות" (ממוצע הדירוג) של אותו מורה בקורסים שונים בזמנים שונים יניבו תוצאות דומות?

באופן כללי מחקרי מראים שהתשובה לכל שלוש השאלות היא חיובית בממוצע. התשובה החיובית לשאלה 1 מבוססת על הליך סטטיסטי בשם אלפא של קרונברך שמודד את המהימנות הפנימית של תוצאות הסקר - בכל מחקר על תוצאות של הסקר מוצאים מקדמי אלפא של קרונברך גבוהים מאוד. יש מחקרים⁵ (בנוף המאמר מיתוס 5, 14) המשיבים באופן חיובי גם על שאלות 2 ו-3. תמיכה נוספת במהימנות הגבוהה של תוצאות סקרי ההוראה היא שברוב המחקרים שהבאתי לעיל בנושאים השונים, חזרתי על המחקר יותר מפעם אחת וערכתי אותו במועדים שונים או בקרב אוכלוסיות שונות. התוצאות שהתקבלו בכל המחקרים החוזרים היו דומות מאוד עד זהות, כפי שמוצג במקורות הרלוונטיים.

התשובות לשאלות עד כאן מבססות את התקפות של תוצאות הסקרים. חשוב עם זאת להשיב גם על שאלה נוספת, והיא: האם בכל זאת קיימים גורמים שקשורים לתוצאות הסקר, גורמים שהם רלוונטיים בכך שלתפיסתנו הם צריכים להשפיע על התוצאות.

במחקר העולמי וגם במחקרי נמצאו כמה גורמים שקשורים לתוצאות הסקר, והם:

- א. ממוצע הדירוג (על הפריט הגלובלי הערכה כללית של המרצה) של כיתות גדולות נמוך מזה של כיתות קטנות.
- ב. ממוצע הדירוג גבוה יותר בקורסים לתארים מתקדמים בהשוואה לקורסים של תואר ראשון.
- ג. ממוצע הדירוג נמוך יותר בקורסים בתחומים המוגדרים כ"קשים", שהם בדרך כלל כמותיים, מבוססי מתמטיקה (למשל פיזיקה, כלכלה והנדסה), מאשר לקורסים בתחומים "רכים" (שאינם כמותיים, למשל אמנויות, חינוך, מדעי הרוח ומשפטים)¹⁰.
- ד. קורסי חובה מדורגים נמוך יותר מקורסי בחירה (בהגבלות מסוימות)¹¹.

יש להדגיש, שהקשרים הללו מתייחסים לגורמים שהם רלוונטיים ללמידה ושניתן להסביר את השפעתם על התוצאות.

תקפות ההערות המילוליות שהסטודנטים כותבים

חלק מן המרצים שוללים את התקפות של ההערות המילוליות בשאלוני הסקר. טענותיהם הן מהסוג:

- רוב ההערות הן שליליות.
- ההערות משמשות ככלי לניגוח המרצים, לשם נקמה או ענישה.
- האנונימיות מעודדת הבעת דעות בלתי מבוססות וחסרות אחריות, לפעמים שקריות.
- רוב כותבי ההערות הם הסטודנטים החלשים.

ערכתי באוניברסיטת תל אביב מחקרים שנגעו לטענה הראשונה (ההערות השנייה והשלישית הן רק הבעת דעה, ואילו את הרביעית לא פשוט לבדוק). הממצאים מראים שקיימת קורלציה חיובית גבוהה בין מספר ההערות החיוביות לבין הדירוג המספרי של המרצה, וקורלציה שלילית גבוהה בין מספר ההערות השליליות לבין דירוג המרצה⁶ (בנוף המאמר מיתוס 2, 12). במחקר שנערך במכללה האקדמית בית ברל¹³ נמצא קשר לא רק בין מספר ההערות (החיוביות או השליליות) לבין דירוג המרצה, אלא גם בין תוכן ההערות לבין הדירוג המספרי של המרצה על הממדים העיקריים של ההוראה כמו הארגון, הבהירות, העניין והיחס לתלמידים. נמצאה קורלציה חיובית גבוהה מאוד בין הדירוג של ממדי ההוראה הללו לבין מספר ההערות המילוליות החיוביות המתייחסות לאותם פריטי השאלון בהתאמה, וקורלציה שלילית גבוהה מאוד בין הדירוג של פריטי השאלון לבין מספר ההערות השליליות המתייחסות לאותם פריטי השאלון בהתאמה. ממצאים אלו תומכים בתקפות ההערות המילוליות, והם שוללים את הטענה שרוב ההערות הן שליליות. אמנם יש מרצים, בעיקר הללו המדורגים נמוך בהערכה כללית של ההוראה, שנכתבים עליהם בעיקר הערות שליליות, אבל יש מרצים אחרים (בדרך כלל אלו המדורגים גבוה) שעבורם רוב ההערות הן חיוביות.

4. האם תוצאות הסקר קשורות לגורמים לא רלוונטיים, כאלו שלתפיסתנו אינם צריכים להשפיע על התוצאות?

גורמים לא רלוונטיים שמרצים מאמינים בהשפעתם על תוצאות הסקר, כפי שעולה מתלונות שכיחות, הם: קושי הקורס, ציוני הסטודנטים בקורס ורצון של סטודנטים, במיוחד חלשים, לנקום במרצה שלהם.

טענות של מרצים באשר לקושי הקורס וציוני הסטודנטים הן: הסטודנטים מדרגים גבוה מרצים שדורשים מהם מעט, כלומר מרצים שמורידים את רמת הקושי של הקורס; מרצים שנותנים מטלות בית קלות הדורשות מהסטודנטים רק מעט עבודה; או כאלו שמעניקים ציונים גבוהים בקורס. יש לזכור שסקרי ההוראה נערכים עוד לפני המבחן הסופי בקורס ולפני שהמרצים קובעים את ציון הקורס.

ממצאי המחקרים שלנו מראים שמקדמי הקורלציות בין דירוג המרצה על הפריט הגלובלי הערכה כללית של ההוראה לבין ממוצע דירוג הסטודנטים את רמת הקושי של הקורס או לבין ממוצע הציונים שהמרצה נותן לסטודנטים בקורס, הם קרובים לאפס. כלומר בממוצע, אין קשר בין רמת הקושי של הקורס או בין ממוצע הציונים שהמרצה נותן לבין דירוג הסטודנטים את המרצה^{7,6,5}.

הטענות באשר לגורם הנקמנות הן:

- א. התלמידים החלשים מדרגים את המרצים בממוצע נמוך יותר מאשר התלמידים הטובים, כדי לנקום בהם.
- ב. מרצים "חלשים" מדורגים נמוך בעיקר על ידי התלמידים החלשים שמאשימים אותם בכישלונם, ואילו התלמידים הטובים מדרגים אותם גבוה, כי הם מסוגלים להעריך את ההוראה הטובה שלהם.
- ג. רוב הסטודנטים שממלאים שאלונים בסקר באינטרנט הם החלשים. זאת משום שסטודנטים אלו מאשימים את המרצים שלהם בכישלונם בלמידתם, ולכן יש להם מוטיבציה להשתתף בסקר כדי להתנקם במרצים שלהם. משום כך הדירוג של מרצים אלו מוטה כלפי מטה.

ממצאי המחקרים שלנו מראים שכל הטענות הללו אינן נכונות. באופן כללי נמצא כי:

- א. אין קשר מובהק סטטיסטית בין רמת התלמיד (כפי שנמדדת על ידי הציון המצטבר שלו בכלל הקורסים שסיים ללמוד בהם עד לסמסטר של מילוי הסקר במחקר שנערך) לבין דירוג את המרצים בכלל ואת המרצים "החלשים" בפרט³ (בנוף המאמר שאלה 3).
- בכל זאת יש עדות (מאוניברסיטת חיפה) שבמקרים מסוימים מרצים הנותנים ציונים נמוכים מדורגים נמוך יותר ממרצים הנותנים ציונים בינוניים או גבוהים⁸ (בנוף המאמר מחקר 2). אולם ניתן לפרש ממצא זה גם בכך שהגורם אינו נקמנות לשמה, אלא שהסטודנטים מתקשים יותר בהבנת החומר ובלמידתו ולכן הם מרצים פחות ממרצים אלו.
- ב. לא נמצאו הבדלים בדירוג של מרצים חלשים על ידי סטודנטים מצטיינים וחלשים⁹ (בנוף המאמר מיתוס 4).
- ג. התלמידים הטובים משתתפים בסקר באינטרנט באחוז גבוה יותר מאשר התלמידים החלשים, וקיימת קורלציה שלילית בין רמת התלמיד לבין אחוז ההשתתפות בסקר⁹ (בנוף המאמר מיתוס 5).

כדי לצמצם את מספר המשתתפים, מרבית המחקרים שנעשו בנושא זה התמקדו בקורסים מקבילים (מרבית סקציות) שנערכו באותו זמן ובאותו מוסד אקדמי ושמתן הסיום שלהם היה משותף. מכיוון שרישום הסטודנטים לקורסים מתבצע באופן אקראי, אין סיבה להניח שוני בין הסטודנטים, ולכן ההבדל העיקרי בין הקורסים הוא המרצים. מחקר³ שאיחד (בשיטה הסטטיסטית של מטה אנליזה) תוצאות של 41 מחקרים מסוג זה על 68 קורסים מרובי סקציות מצא קורלציה מובהקת סטטיסטית בגודל בינוני בין דירוג המרצים בסקציות השונות לבין ממוצע ציוני התלמידים באותן סקציות בהתאמה, במבחן הסופי המשותף לכל הסקציות. מחקר זה מציע תשובה חיובית לשאלה שבכותרת של סעיף זה.

3. האם תוצאות הסקר קשורות בעיקר להיבטים מרכזיים של ההוראה?

מחקרים רבים על הוראה בחינוך הגבוה זיהו שני היבטים מרכזיים שלה: היבט קוגניטיבי (חשיבתי) - של תקשור החומר (כמו ארגון ובהירות השיעור, העניין - קידום הריכוז והקשב והאתגר האינטלקטואלי); והיבט אפקטיבי (רגשי) - של יצירת אווירת כיתה חיובית המקדמת למידה (כמו יחס חיובי לתלמידים והפגנת אכפתיות כלפיהם וכלפי למידתם). בהליך סטטיסטי של ניתוח גורמים שנערך לתוצאות שאלון סקר ההוראה של אוניברסיטת תל אביב בסמסטר מסוים בשתי פקולטות גדולות - הנדסה ומדעי הרוח, התקבצו 13 פריטי השאלון (ללא שני הפריטים הגלובליים) לארבעה גורמים. גורמים אלו כונו על פי הפריטים שנכללו בכל אחד מהם: טיב ההוראה (ארגון, בהירות, עניין ואתגר אינטלקטואלי בשיעור); גישה לתלמידים (היחס לסטודנטים ולשאלותיהם, זמינות המרצה); מרכיבי הקורס (אתר הקורס, משימות, שיעורי הבית ועוד); וקושי הקורס. ניתוח סטטיסטי של רגרסיה נמצא כי מבין ארבעת הגורמים הללו, השניים הראשונים הם התורמים העיקריים לדירוג המרצים על הפריט הגלובלי הערכה כללית של המרצה. הניתוח נערך בנפרד לנתוני שתי הפקולטות, ובשתייהן התקבלו תוצאות דומות. המסקנה: שביעות הרצון של הסטודנטים מהוראת המרצה קשורה בעיקר לטיב ההוראה ולגישת המרצה לסטודנטים, ואלו הם שני היבטים המרכזיים של ההוראה לפי המודל המתואר לעיל. שביעות הרצון של הסטודנטים מההוראה כמעט שאינה קשורה להיבטים אחרים של הקורס, ובעיקר אינה קשורה לקושי הקורס כפי שמדורג על ידי הסטודנטים. במילים אחרות, המרצה מדורג בסקר ההוראה בעיקר על סמך טיב הוראתו ויחסו לסטודנטים⁴ (בנוף המאמר שאלות 2, 1). תוצאות דומות מאוד נמצאו גם במחקר באוניברסיטת חיפה².

מבחינה קורלציה בין כל אחד מפריטי השאלון לבין הפריט הגלובלי הערכה כללית של ההוראה מראים שמקדם הקורלציה הגבוה ביותר הוא לגבי הפריט הגלובלי הערכה כללית של הקורס. מבין שבעת הפריטים הקשורים להוראה, מקדם הקורלציה הגבוה ביותר נמצא בפריט בהירות, ולאחריו, מעט נמוך יותר, בפריטים העניין, היחס לתלמידים ומתן תשובה לשאלותיהם וארגון הקורס והשיעור. בכל שאר הפריטים נמצאו קורלציות נמוכות הרבה יותר. זאת תמיכה נוספת לכך שהסטודנטים מדרגים את המרצים בעיקר על היבטים המרכזיים של ההוראה.

מכון מופ"ת
מרכז לחקר ההכשרה והכשרת מורים
מס"ע
מס"ע סוכב שולם

פורטל מס"ע (מופ"ת סוכב עולם): מאגר המידע החינוכי האיכותי ביותר בישראל לשידורכם!
<http://portal.macam.ac.il>

מכון מופ"ת הקים פורטל תוכן חינוכי המתמחה בתחומי הוראה, פדגוגיה, שיטות הוראה והכשרת מורים בישראל. בפורטל אלפי מקורות מידע איכותיים בחינוך.

מריאז כריאלי אשכנזי בפורטל מס"ע

פורטל מס"ע הוא מאגר המידע החינוכי המקיף ביותר בישראל. מאגר זה מבוסס על איסוף, על סינון ועל עיבוד והפצה מתואמים של מקורות מידע חינוכיים לאגן ביקוז אחד" אינטגרטיבי.

תוכני הפורטל כוללים חדשות ועדכונים בכל הנוגע לנושאי חינוך והכשרת מורים בארץ ובעולם; מאמרים בנושאי חינוך מתקדמים כגון רפורמות בחינוך, שיטות הערכה בחינוך, תפיסות פדגוגיות בחינוך, פיתוח תכניות למידה מקוונות ומתקשבות ועוד.

בפורטל מס"ע מידע רב ערך וחיוני עבור קהילת אנשי החינוך, למורים, לעוסקים בתחום הכשרת המורים, למרצים באקדמיה, לסטודנטים ועוד.

לעדכן חודשי, ללא תשלום, לקלידו כתובת דוא"ל
באתר פורטל מס"ע באינטרנט:
<http://portal.macam.ac.il>

המניו לפורטל מס"ע - חנינם!!

למה מרצים מתנגדים לסקר? ומה נשיב להם?

להתנגדות לסקר יש סיבות רבות. להלן אני מציגה את העיקריות שבהן ומלווה אותן בהצעת תשובות לטענות המרצים ודרכים לטיפול בבעיות הגורמות לטענות.

א. פערים בין הציפיות והתפיסות של מרצים וסטודנטים באשר למטרות ההוראה ולאחריות ללמידת הסטודנטים (מי אחראי)

מחקר שערכתי בפקולטה מסוימת באוניברסיטת תל אביב¹⁵ זיהה פערים גדולים מאוד מהסוג המתואר. פערים אלו מביאים לכך שמרצים לא מבינים את הצרכים בלמידה ואת התפיסות והציפיות של הסטודנטים מההוראה, ולכן הם גם לא מבינים מדוע הסטודנטים מדרגים אותם כך ולא אחרת, ומשום כך הם מפרשים באופן שגוי את תוצאות הסקר.

ב. חוסר אמון בתוצאות הסקרים

מרצים מביעים חוסר אמון עמוק בסטודנטים כמעריכים, ולכן הם מאמינים בהטיות מסוגים שונים של הסקר.
אלפי מחקרים, בעולם ובארץ (כפי שהראיתי במחקרי באוניברסיטת תל אביב), מראים באופן עקבי ביותר, שבממוצע הסטודנטים מעריכים את המרצים באופן ענייני ואחראי, בעיקר על היבטים של הוראה שתורמת ללמידתם. בממוצע אין הטיות מסיבות של שעשוע/בידור, קושי, ציונים או נקמנות.

ג. מרצים מתנסים התנסות אישית סובייקטיבית שמאשרת הטיות (כמו קושי, ציונים או שעשוע) ומקדמת הכללות ומסקנות שגויות שעלולות לגרום נזק להוראה

מרצים מתנסים לפעמים בהתנסויות אמיתיות של הטיות. אכן הטיות מתרחשות מדי פעם, אבל לרוב במקרים נקודתיים. התרשמות של מרצה באשר להטיה אינה ניתנת להכללה ללא הוכחה מחקרית. הכרחי לראות את התמונה המלאה של כלל המקרים לפני שמכלילים את ההתנסות האינטואיטיבית האישית. יש מרצים המשוכנעים בהטיות, ולכן משנים את הוראתם כדי להשיג דירוגים גבוהים יותר - הם מורידים את הדרישות מהתלמידים ומעלים ציונים, ובכך גורמים נזק להוראתם...

ד. המוגבלות של הסקרים

מרצים מוחים על כך שהסקרים הם שיטת הערכה היחידה של הוראתם. לדעתם דרושים אישור ותמיכה בממצאים בשיטות אחרות של הערכה.
זוהי טענה צודקת. אכן רצוי להשלים את הסקר גם בשיטות הערכה אחרות, כגון הערכת עמיתים או ממונים, הערכה רטרופקטיבית ("לאחור") על ידי סטודנטים בוגרים, שימוש בפורטפוליו או במדידת הלמידה של התלמידים. שיטות הערכה החלופיות הללו נוסו בהיקפים שונים בארצות אחרות - במיוחד משתמשים במוסדות אחדים באופן נרחב בהערכת עמיתים או בפורטפוליו של הוראה.

הבעיה היא שאף אחת מהן לא נמצאה בעלת תקפות ומהימנות גבוהות דיין ומרביתן קשות ויקרות לביצוע בהיקף נרחב. עם זאת, כאשר תוצאות ההערכה משמשות בקבלת החלטות על קידום, קביעות או הפסקת עבודה, רצוי מאוד להשתמש לפחות בשיטת הערכה נוספת אחת.

• מרצים טוענים שהסקר אינו יכול להעריך היבטים חשובים של ההוראה.

אכן יש היבטים חשובים שהסקרים אינם יכולים להעריך, כמו למשל איכות ההוראה או מידת הלמידה של הסטודנטים. אבל יש היבטים חשובים מאוד של ההוראה שהסקר מעריך במידה טובה, כפי שהוצג לעיל.

ה. חשש מנזקי הסקר למרצים

• לאחר פרסום תוצאות הסקר, למרצים לא ניתנת בדרך כלל אפשרות להסביר את התוצאות או להתגונן בפני היבטים שליליים הנוגעים להוראתם.

הטענה צודקת ביותר! לפיכך, כדי להגן על כבוד המרצים ושלא לגרום להם נזק, אין לפרסם את התוצאות בציבור, אלא רק לבעלי העניין ובתנאים מגבילים.

• מרצים חוששים שמקבלי ההחלטות ישתמשו בתוצאות באופן בלתי ראוי או בלתי מבוסס ויגרמו להם נזק.

הטענה צודקת ביותר! אכן צריך לדעת לפרש את תוצאות הסקר והכרחי להשכיל את מקבלי ההחלטות במכלול היבטים שהובאו במאמר זה. חשוב מאוד ליידע את המרצים ואת מקבלי ההחלטות בממצאים המוצגים כאן. במיוחד יש להכיר בכך שהממצאים של המחקרים שהוצגו כאן הם "בממוצע", שהם נמצאו על אוכלוסיות גדולות, ושהם מציגים כיוון כללי, אך שיש יוצאי דופן ולא תמיד נכון והוגן להסיק מהתוצאות הכלליות על מצבו של מרצה מסוים!!

לסיכום, איך נגיב למרצים שאינם מקבלים את ממצאי המחקרים ושוללים את סקרי ההוראה בטענות של חוסר תקפות ומהימנות? נאמר להם, בפרפרזה על שם ההרצאה הזאת:

אל תבלבלו אותנו עם קומון סנס ואינטואיציה, מה שקובע אלו העובדות והמחקרים...

מסקנות אופרטיביות

1. חשוב לבנות את שאלון ההערכה של המרצים בצורה מדעית, המתבססת על הידוע מהמחקר והניסיון העולמי. שאלון ההערכה צריך לכלול את ממדי ההוראה העיקריים וגם פריט גלובלי של הערכת ההוראה.
2. חשוב להסביר למרצים שאי-אפשר להכליל את ההתנסות האישית שלהם ואת מסקנותיהם האינטואיטיביות לכלל המקרים ללא עריכת מחקר, וכן שקיים פער בין הציפיות שלהם מההוראה ומהתנהגות התלמידים לבין אלו של הסטודנטים. פער זה עלול לגרום לחוסר יכולת שלהם להבין את התנהגות הסטודנטים ואת הצרכים שלהם.
3. יש ליידע את מקבלי ההחלטות בדבר שיטות הערכה אחרות של ההוראה ולעודדם להשתמש בשיטות אלו בנוסף

לתוצאות הסקר, במיוחד במקרים של קבלת החלטות שהן גורליות למרצים כמו קביעות וקידום אקדמי.

4. חשוב להקים מנגנון שימושי לרעה בתוצאות הסקר ולהשכיל את כל בעלי העניין בפרשנות הנכונה של הסקר:

א. במשמעות של הסקר כמדד לשיעור הרצון של הסטודנטים ולא כמדד לאיכות ההוראה או ללמידת הסטודנטים.

ב. תוצאות סקרי ההוראה, כולל ההערות המילוליות, הן תקפות ומהימנות באופן כללי, כפי שהוסבר לעיל, אם לסכם: באופן כללי הסטודנטים ממלאים את שאלוני הסקר בצורה רצינית ואחראית על בסיס תרומת המרצה ללמידתם. הם מעריכים את המרצה באופן עקבי ביותר, בעיקר על בסיס בהירות הוראתו, הארגון והעניין שבשיעוריו, ועל בסיס יחסו לתלמידים ולשאלותיהם. לרוב, הסטודנטים אינם מעריכים הערכת יתר מרצה שמקל בדרישותיו או שנותן באופן בלתי ראוי ציונים טובים לכולם. זאת ועוד, בממוצע, כלל הסטודנטים, גם החלשים מביניהם, אינם נוטים להתנקם במרצים ואינם מורידים את הערכותיהם מסיבות אישיות. יש הטיות מוצדקות בדירוג המרצים עקב היבטים רלוונטיים (גודל הכיתה, רמת התואר, התחום האקדמי).

ג. יש להשכיל את מקבלי ההחלטות בכך שהתוצאות הן בממוצע על אוכלוסיות גדולות והן מציגות כיוון כללי, אך שיש יוצאי דופן ולא תמיד נכון והוגן להסיק מהתוצאות הכלליות על מצבו של מרצה מסוים.

ד. אין לקבל את התוצאות כמהימנות כאשר אחוז המשיבים נמוך (בדירוג חד-פעמי למשל אין לקבל את התוצאות כשיש פחות מ-40% משיבים; בדירוג חוזר אפשר לקבלן גם כשאחוז המשיבים נמוך יותר).

ה. יש להתייחס לדירוג נמוך של מרצה רק אם הוא מדורג נמוך בכמה קורסים, ולא אם הדירוג הנמוך הוא חד-פעמי.

ו. פרסום התוצאות: יש להגן על המרצים מפרסום פומבי של תוצאות הסקר ומפרסומן לבעלי העניין בצורה בלתי מתאימה או מבלי להשכילם בפרשנות של תוצאות הסקר.

5. חשוב להקים מנגנון שיתמוך במרצים במאמציהם לקידום ההוראה על בסיס תוצאות הסקר, כפי שנעשה במרכזי ההוראה.

¹ ראו מאמר בחוברת זו: מה אומר המחקר העולמי על הערכות ההוראה על ידי הסטודנטים?

² נבו, ב' וכן שאול, א' (2002). מחקר א: היבטים מחקריים בהערכת ההוראה: המודל של אוניברסיטת חיפה, תשס"ח. על הגובה 1, 25-26. http://www2.colman.ac.il/al_hagova/3/P_25-27.pdf

³ Cohen, P.A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: A meta-analysis of multi-section validity studies. *Review of Educational Research*, 51, 281-309.

⁴ חטיבה, נ' מני, א' ודייג, ר' (2010). על מה ואיך הסטודנטים מדרגים את המרצים? על הגובה 9, 37-30. http://www.colman.ac.il/research/teaching_per/al_hagova/current/haarachat_marzim/Documents/30-37.pdf

⁵ באשר לקושי הקורס נערכו כמה מחקרים בפקולטות בודדות ולכלל האוניברסיטה וכולם הראו אותה תוצאה. לגבי הציונים, המחקר נערך על פקולטה יחידה, ורצוי לחזור עליו כדי להכליל.

⁶ חטיבה, נ' (2008). הקשר בין קושי הקורס או רמת הציונים בקורס לבין דירוג המרצה. על הגובה 7, 13-14. http://www2.colman.ac.il/al_hagova/7/04.pdf

⁷ במחקרים שנערכו בארצות הברית, במקום לקחת את הציונים בקורסים כללו בשאלון הסקר את הפריט "מהו הציון הסופי בקורס שלו אתה מצפה?" כאשר חישוב קורלציות בין פריט זה והפריט הגלובלי של ההוראה, התקבלה קורלציה חיובית נמוכה עד בינונית.

⁸ רפפורט, ע' ורמרו, ר' (2002). משתנים המשפיעים על הערכת המרצה בסקר "שביעות רצון מן ההוראה". על הגובה 1, 26. http://www2.colman.ac.il/al_hagova/3/P_25-27.pdf

⁹ חטיבה, נ' (2009). מיתוסים ועובדות לגבי סקרי הוראה על ידי סטודנטים. על הגובה, 8, 43-40. http://www.colman.ac.il/research/teaching_per/al_hagova/previews/current/Documents/11.pdf

¹⁰ חטיבה, נ' (2003). האם המרצים במדעי הרוח ובאמנויות טובים יותר מעמיתיהם במדעים מדויקים, בהנדסה ובניהול? על הגובה 2, 40-38. http://www2.colman.ac.il/al_hagova/2/P-38-40.pdf

¹¹ סלע, ר' (2002). הבדלים בציוני שביעות רצון בקורסי חובה ובחירה. על הגובה 1, 27. http://www2.colman.ac.il/al_hagova/3/P_25-27.pdf

¹² סלע, ח', גדרון, ש' וחטיבה, נ' (2006). ההערות הפתוחות בסקר ההוראה: כלי למתן משוב או כלי לניגוח? על הגובה 5, 25-26. http://www2.colman.ac.il/al_hagova/5/hagit_sela.pdf

¹³ פרסקו, ב', נאסר, פ' ואשכנזי, צ' (2004). מה רושמים הסטודנטים בערות המילוליות בשאלוני המשוב? על הגובה 3, 29-26. http://www2.colman.ac.il/al_hagova/1/10fresko.pdf

¹⁴ Hativa, N. & Raviv, A. (1996). University instructors' ratings profiles: Stability over time, and disciplinary differences. *Research in Higher Education*, 37(3), 341-365.

¹⁵ ראו מאמר: מתח בתפיסות של מרצים לעומת סטודנטים לגבי הוראה, למידה והלומדים - סיבה לשלילת מרצים את תוצאות סקרי ההוראה.



מה אומר המחקר העולמי על הערכות ההוראה על ידי הסטודנטים? סקירת ספרות מקיפה¹

Pamela Gravestock and Emily Gregor-Greenleaf, University of Toronto

סקירה זו של מחקרים וסיכומי מחקרים של 40 השנים האחרונות מסוכמת לפי הקטגוריות הבאות: כיצד תופסים אנשי סגל, אדמיניסטרטורים וסטודנטים את סקרי ההוראה; ה"כלים" של סקרי ההוראה (שאלוני הסקרים) והשיטות להפעלת הסקרים; שימושים שכיחים בתוצאות הסקרים; מהימנות, תקפות ופרשנות של תוצאות הסקרים; והגישה לתוצאות הסקרים.

החלו לחקור נושא זה בצורה נרחבת ביותר, אבל התמקדו בעיקר במחקרים שנערכו ב-20 השנים האחרונות. זאת הן משום שמחקרים אלו הם בחלקם חזרות על מחקרים קודמים והן משום שבשנים אלו פורסמו סיכומים רבים של ממצאי המחקרים הקודמים. מספר המחקרים הקיימים הוא עצום וממשיך לגדול, ולכן, למרות הסקירה היסודית שנערכה, אי-אפשר לטעון שהסקירה כוללת. אמנם הושקעו מאמצים רבים ביותר בזיהוי ובאיתור כמה שיותר מקורות מידע, כדי לכסות את כל הנושאים הרלוונטיים, אולם השטח האקדמי הזה הוא פעיל מאוד ומחקרים חדשים נערכים כל הזמן.

המוגבלות של הערכות ההוראה על ידי הסטודנטים

חוקרים המעורבים במחקר על הערכת ההוראה, טוענים זה עשרות שנים שהערכת יעילות ההוראה צריכה להיעשות במגוון של שיטות איכותניות, בנוסף לדירוגים הכמותיים של הסטודנטים. הערכות איכותניות, כמו פורטפוליו, הערכה עצמית והערכת עמיתים או ממונים, אינן נעשות על ידי הסטודנטים. חוקרים אלו מאמינים שהסטודנטים נותנים הערכה יעילה של התנהגויות ההוראה בכיתה, אולם הם לא

סקרי הוראה הם הכלי השכיח ביותר להערכת הקורסים וההוראה בכיתה, ונראה שזהו גם הכלי השכיח ביותר לשימוש לשם קבלת החלטות אישיות. זהו גם כלי ההערכה שהדעות לגביו הן החלוקות ביותר. למרות זאת הוא ממשיך להיות הכלי השימושי בו הוא הנרחב ביותר. זאת משום שרבים רואים בו כלי ללא תחליף לקבלת מידע על הוראה, הניתן לכימות ולהשוואה.

כיצד נערכה סקירת הספרות ומהן מגבלות הסקירה?

הסקירה, שתמציתה מובאת כאן, מבוססת על מספר גדול מאוד מבין המחקרים שפורסמו בתחומים של הערכת קורסים והערכת ההוראה (עד למועד כתיבת הסקירה). לשם כך סרקו מחברות המאמר את מאגרי המידע העיקריים בתחומים הרלוונטיים ואת הרשימות הביבליוגרפיות של המאמרים שהתקבלו בסקירה. המחברות סקרו ספרות שהתפרסמה החל בתחילת שנות שבעים של המאה ה-20 (אז

תרגום, קיצור ועיבוד על ידי העורכת מתוך:

¹ Gravestock, P., & Gregor-Greenleaf, E. (2008). *Student Course Evaluations: Research, Models and Trends*. The Higher Education Quality Council of Ontario, Canada. http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Student%20Course%20Evaluations_Research,%20Models%20and%20Trends.pdf

מוסמכים דיים וחסרי ידע מספק כדי להעריך למשל את תוכן הקורס או מטרות ההוראה.

כיצד תופסים אנשי סגל, אדמיניסטרטורים וסטודנטים את סקרי ההוראה על ידי הסטודנטים?

קיימים אין-ספור מיתוסים ותפיסות שגויות ביחס לסקרי ההוראה, ובהכרח הם משפיעים על התפיסות של אנשי הסגל, האדמיניסטרטורים והסטודנטים. האמונות והתפיסות השגויות ממשיכות להתקיים באופן עקבי וממשיכות להתפשט, למרות העדות המחקרית הנרחבת והמבוססת מאוד שמפריכה אותן. מישהו צריך רק להעלות את הנושא בהזדמנות כלשהי - בפגישה מחלקית, בארוחת צהרים של אנשי הסגל במוסד האקדמי או במאורע כלשהו בקמפוס, כדי לקבל שיטפון של "עדויות אנקדוטליות" על סקרי ההוראה מחברי סגל שונים.

תפיסות של אנשי סגל

קיימת עדות מבוססת מאוד בספרות על כך שסקרי ההוראה מהווים מקור לחרדה אצל מרצים, ואצל לא מעטים הם מציתים אש נגדית ועוינות. עמדות שליליות אלו של אנשי הסגל נובעות מאמונתם העיקשת שההערכות של הסטודנטים הן מוטות, שהסטודנטים אינם מסוגלים להעריך את ההוראה ושההערכותיהם מושפעות מהיבטים לא ענייניים כמו הציון שלו הם מצפים. נושאים אלו ואחרים הובילו את אנשי הסגל והאדמיניסטרטורים

לבחון את שאלת התקפות של סקרי ההוראה ולבדוק את החשש לשימוש לא ראוי בהם בעת קבלת החלטות. מחקרים אלו הפריכו רבות מההאשמות, אולם המיתוסים והתפיסות השגויות ממשיכים להתפתח ולהישמע. חלק מהמחקרים מצאו שאחוז אנשי הסגל המחזיק בעמדות שליליות על סקרי ההוראה הוא גבוה יותר מאלו שעמדתם על סקרי ההוראה חיובית או ניטרלית. כמו כן נראה כי קיימת שונות רבה בין מרצים ביחסם לסקרי ההוראה.

תפיסות של אדמיניסטרטורים

מרבית המחקרים מראים שלאדמיניסטרטורים (דיקנים וראשי יחידות אקדמיות - ראשי בתי ספר, מחלקות וחוגים) יש באופן כללי עמדות חיוביות כלפי הנתונים של סקרי ההוראה, והם מוצאים אותם כמקור מועיל ושימושי בעת קבלת החלטות אישיות. נתוני ההערכה משמשים את האדמיניסטרטורים בעת קבלת החלטות אישיות הקשורות לקידום, למתן קביעות ולהעלאה במשכורת. אך יחד עם הסכמתם של אדמיניסטרטורים באשר ליעילות של סקרי ההוראה ככלי הערכה, הם מושפעים לפעמים מתפיסות שגויות באשר לתקפות של ההערכות הללו. זאת כנראה משום שהם אינם מכירים את המחקר הנרחב בעניין סקרי ההוראה או משום שאינם מוכנים לקבל את ממצאי המחקרים הללו. מחקרים הראו גם שאדמיניסטרטורים מושפעים מתפיסותיהם והעמדות האישיות שלהם באשר להוראה. לדוגמה, אם מועמד למשרה במחלקתם אינו פועל כפי שלדעתם מרצה טוב צריך לפעול, הם תופסים אותו באופן

כנס מרכזי הוראה-למידה במוסדות להשכלה גבוהה

יתקיים ביום ה', א' באייר תשע"א, 5 במאי 2011 במכללה האקדמית להנדסה אורט בראודה, בברמיאל

מטרת הכנס היא לאפשר למידת עמיתים הפועלים במרכזי הוראה-למידה במוסדות להשכלה גבוהה, ולדון בתפקידיהם ובפעילותם של המרכזים השונים בתחום קידום ההוראה והלמידה באקדמיה.

המושבים בכנס יעסקו בנושאים: מיצוב מרכז לקידום ההוראה-למידה במבנה המוסדי, תפקידיו ופעילותו של המרכז, שיתופי פעולה בין המרכזים לקידום ההוראה והלמידה בארץ ותכניות לקידום איכות ההוראה באקדמיה.

תכנית הכנס תכלול הרצאת מליאה, מושבים של הצגות קצרות שאחריהן דיוני "שולחן עגול", ומפגש של פורום ראשי המרכזים.

קול קורא ותכנית הכנס מופיעים באתר המרכז לקידום ההוראה והלמידה www.braude.ac.il/learn

לפרטים נוספים: דר' אורנה מילר, טלפון 04-9901724 | מייל tlc@braude.ac.il



שלילי. אדמיניסטרטורים אחדים נוטים להעריך הערכת יתר את הדיוק של תוצאות סקרי ההוראה, במיוחד כשהם משווים את התוצאות בין קורסים או בין מרצים.

תפיסות של סטודנטים

המחקר על הדרך שבה סטודנטים תופסים את סקרי ההוראה ואת היישום של התוצאות שלהם הוא מועט יחסית. מחקרים על תפיסות הסטודנטים מראים כי הסטודנטים מאמינים שההליך של איסוף משוב של הסטודנטים הוא תקף ושימושי ושהסטודנטים יכולים לשמש כמעריכים יעילים של ההוראה. עם זאת, כמה מחקרים מראים שהסטודנטים לא תמיד יודעים איך המוסדות שלהם משתמשים בנתונים המתקבלים מסקרי ההוראה, ובמקרים רבים גם אינם מבינים את ההשלכות שיש לתוצאות סקרי ההוראה על קבלת החלטות אישיות. חלק מהמחקרים מראים שהסטודנטים לא מאמינים שמתייחסים למשוב שלהם או שמתחשבים בו. כאשר מאפשרים לסטודנטים לקבל את תוצאות ההערכות, רק מעטים מביניהם משתמשים בתוצאות אלו. לדוגמה, במחקר מסוים במוסד לימודים בקנדה נמצא כי 56% מהסטודנטים לא השתמשו כלל בתוצאות שפורסמו. מבין הסטודנטים האחרים, פחות משליש (31% מביניהם שהם 13% מכלל אוכלוסיית המדגם) השתמשו בתוצאות הסקרים לבחירת קורסים בהסתמך על התוכן והמבנה של הקורס (משימות, עומס, תכנית), והשאר (27% מאוכלוסיית המדגם) השתמשו בתוצאות לבחירת קורסים על בסיס המידע על המרצה.

ה"כלים" של סקרי ההוראה (שאלוני הסקרים) והשיטות להפעלת הסקרים

תכונות שכיחות של הכלים והשיטות

ממגוון עצום של תיאורים בספרות בנושא הפיתוח וההפעלה של סקרי ההוראה, עולים המרכיבים הבאים כמשותפים למוסדות השונים (מדובר בסקרים של הערכה "מסכמת" הנעשית בסוף הקורס ומשמשת כבסיס לקבלת החלטות):

1. השאלונים כוללים סדרה של שאלות "סגורות" (לדירוג מספרי) ו"פתוחות" (לכתיבת הערות מילוליות) שעוסקות בתוכן הקורס וביעילות ההוראה. השאלות הסגורות מבקשות מהסטודנטים לדרג היגדים אחדים על סולם ליקרט שהוא בדרך כלל עם חמש או שבע דרגות.
2. לפחות פריט אחד הוא "גלובלי" ועוסק ביעילות הכוללת.
3. השאלונים מבטיחים הליך ששומר על האנונימיות של תשובות הסטודנטים.
4. השאלונים מועברים בכיתות בסוף הסמסטר. אם הסקר נערך בכיתות - בכתב, הוא נערך כאשר המורה אינו נמצא בחדר הכיתה.
5. סיכומי התוצאות של הפריטים השונים של השאלון נערכים ברמה של מרצים או של מחלקות.
6. משתמשים בעדות של "יעילות ההוראה" בעת קבלת החלטות אישיות.
7. ביישום תוצאות הסקרים לקבלת החלטות אין מתייחסים בדרך כלל לנתונים הקשורים לסטודנטים (כמו ציון מצטבר, שנת הלימוד), לקורס (חובה/בחירה), תואר ראשון/תארים (גבוהים) או למרצה (חדש/מונחה).

8. באופן כללי, אנשי הסגל אינם משתתפים בהליך איסוף הנתונים, והם מקבלים את התוצאות שלהם באופן אישי, רק לאחר שהם מגישים את הציונים הסופיים של תלמידי הקורסים שלהם.

בסקירת המוסדות השונים המפעילים סקרים נמצא שהמרכיבים 1, 3 ו-4 שברשימה זו מיושמים כמעט בכלם. עם זאת, זהו הבדלים בין מוסדות בפורמט של השאלונים ובאופן השימוש בתוצאות. כמה מההבדלים הם:

- סוגי השאלונים: יש מוסדות שבהם יש טופס יחיד שמשמשים בו להערכת כל הקורסים, ומוסדות שבהם מפתחים טפסים שונים לפקולטות שונות או לתחומים שונים.
- פריטים קבועים - סטנדרטיים או עם תוספת לבחירת המחלקה או המרצה. בדרך כלל נכללות בשאלון שאלות סטנדרטיות שהן חובה לגבי כל אנשי הסגל, אבל יש מוסדות המאפשרים למחלקות, ואפילו למרצים, להוסיף שאלות שלדעתם משלימים את הטופס הסטנדרטי בהיבטים שמוחזים לתכנית הלימודים שלהם או לדרכי ההוראה הייחודית להם.
- יש מוסדות שמחייבים את כל הקורסים להשתתף בתהליך הסקר ויש מוסדות שמחייבים בהשתתפות בסקר רק קבוצה חלקית של כלל הקורסים במוסד. יש המחייבים רק פקולטות או מחלקות מסוימות, רק מרצים מסוימים (למשל מרצים חדשים או לפני הליכי קידום וקביעות או רק מרצים השייכים לסגל הזוטא או שהם מורים מן החוץ), רק קורסים מטיפוסים מסוימים (הרצאה ולא סמינרים או סדנאות, רק קורסי תרגול), רק חלק מהקורסים של כל מרצה על פי בחירתו, רק למרצים הנותנים את הסכמתם לכך ועוד.
- יש מוסדות שמעבירים את השאלונים רק בכיתות, ואילו אחרים מאפשרים לענות על חלק מהשאלונים או על כל השאלונים באופן מקוון (באינטרנט).

אלמנטים/קטגוריות של יעילות ההוראה השכיחים בשאלוני הסקרים

זהו שישה אלמנטים שנכללים בדרך כלל בשאלונים: שאלות באשר לתוכן הקורס, לכישורי התקשורת של המורה, לאינטראקציה בין הסטודנטים והמורה, לקושי הקורס ולעומס העבודה וכן להערכה עצמית של הסטודנט.

מרכיבים שונים של שאלוני הסקרים מזהים מהמחקר על למידת סטודנטים ועל התנהגויות מצליחות של מרצים (כאלו שמקדמות את יעילות ההוראה). הצורך לשאול שאלות המתייחסות לקטגוריות מרובות של התנהגויות הוראה עולה מהאמונה שיעילות ההוראה היא רב-ממדית, כלומר שמרצים יכולים להצטיין באלמנטים אחדים של הוראה ולא באחרים. Herbert Marsh, אחד המובילים בחקר שאלוני סקרי ההוראה, בנה ב-1987 שאלון שכולל תשע קטגוריות של שאלות. אלו מייצגות מכלול של התנהגויות הוראה שלטענתו צריכות כולן להיכלל בשאלון בשביל להבטיח ייצוג הולם של יעילות ההוראה. הקטגוריות הן: הצלחה בלמידה וערך הקורס, התלהבות המרצה (יש מכנים זאת בשמות אחרים כמו אקספרסיביות של המרצה, קידום הריכוז והקשב, יצירת עניין בשיעורים ועוד), ארגון, התייחסות לסטודנט היחיד, אינטראקציה קבוצתית, רוחב כיסוי החומר, המבחנים ושיטת מתן הציונים, מטלות הבית וחומרי הקריאה, רמת הקושי ועומס העבודה בקורס.

חוקרים מרכזיים אחרים בתחום זיהו קטגוריות אחרות, שבחלקן דומות לאלו של מרש, והן כוללות: תכנון וארגון הקורס, בהירות וכישורי תקשורת, אינטראקציות בין המורה והסטודנטים, קושי הקורס ועומס העבודה, מבחנים ואופן מתן הציונים ודירוג עצמי של הסטודנט על למידתו. חוקרים אחרים זיהו אפילו 28 קטגוריות נפרדות של התנהגויות הוראה. בהמשך נדון בזיהוי אילו מבין כל הקטגוריות הללו הן התרומות העיקריות ללמידת הסטודנטים.

שימושים שכיחים בתוצאות הסקרים

מערכות של סקרי הוראה עוזרות להפריך מידע אנקדוטלי על התנהגויות הוראה ועל יעילות ההוראה. כמו כן משתמשים בהן לשיפור ההוראה, לקבלת החלטות אישיות, לבחירת קורסים על ידי הסטודנטים ולבחירת מרצים מצטיינים.

שיפור ההוראה

מחקרים מראים שהצגה של תוצאות הסקר למרצים ללא שום פעולה נוספת אינה מביאה בממוצע לשינוי בהתנהגויות ההוראה שלהם, כלומר אינה מקדמת את הוראתם. זאת משום שלאנשי הסגל אין את הכישורים הדרושים לפירוש המשמעות של הדירוגים שלהם ולהכנסת שינויים בהוראתם בעקבות כך. יתרה מזאת, רוב אנשי הסגל אינם דנים על התוצאות שלהם (באופן התנדבותי או כחובה) עם הממונים עליהם (ראשי מחלקות או דקאנים), ורק מעטים מביניהם מנצלים את שירותי הסדנאות והיעוץ האישי של מרכזי ההוראה. התוצאה היא שהרוב הגדול של אנשי הסגל אכן מעיינים בהערכות שלהם, אבל לא מנסים לערוך שינויים בהוראתם על בסיס המשוב מהסטודנטים. רק כאשר הם משלימים את הערכות הסטודנטים במקורות נוספים של מידע על יעילות ההוראה שלהם, למשל עם הממונים עליהם או עם יועצים במרכזי הוראה, מושג בממוצע שיפור בהתנהגויות ההוראה.

החלטות אישיות

כיום רוב המומחים בנושא סקרי ההוראה מאמינים בתקפות ובמהימנות של תוצאות הסקרים, ולכן רואים בתוצאות אלו מקור תקף להסתמך עליו בעת קבלת החלטות אישיות כמו קבלה של אנשי סגל חדשים או החלטות בדבר קידום וקביעות. מחקרים אחדים ציינו שיתכן שיש אדמיניסטרטורים משתמשים במידע המבוסס על תוצאות הסקרים באופן בלתי מתאים, או שהם מפרשים אותו באופן שגוי או משתמשים בו כמקור היחיד להחלטות האישיות. שימוש שכזה בסקרים אינו רצוי. נמצא כי אדמיניסטרטורים מצאו שהפריטים המועילים ביותר בשאלונים של סקרי ההוראה הם הפריטים הגלובליים שמספקים מידע על היעילות הכוללת של הקורס או של המרצה. למרות כל זאת, כאמור, יש הסכמה גורפת שהנתונים של סקרי ההוראה אינם צריכים לשמש כמקור היחיד להחלטות אישיות ושיש להוסיף לכך מקורות הערכה נוספים של ההוראה.

בחירת קורסים על ידי סטודנטים

תוצאות הסקרים מיועדות לעזור לסטודנטים לבחור קורסים. עם זאת, עדויות מחקריות מראות שהשימוש בתוצאות הסקרים לבחירת קורסים הוא מצומצם ביותר.

פרסי הצטיינות בהוראה

תוצאות סקרי ההוראה מהוות בדרך כלל חלק נכבד בשיקולים להענקת פרסי הצטיינות בהוראה.

התחשבות בהערות המילוליות שרושמים הסטודנטים

יש בדרך כלל הסכמה שאין להשתמש בהערות המילוליות שנכתבו על ידי סטודנטים בחסות האנונימיות, ובמיוחד לא בהערות שליליות, בהליכי קידום וקביעות. מוסדות אחדים מבקשים את רשות איש הסגל העולה לדיון בוועדת מינויים להשתמש בהערות המילוליות במסגרת זו. ואולם יש להכיר בכך שההערכות התלמידים, הבאות לידי ביטוי בהערות המילוליות שהם כותבים במסגרת סקרי ההוראה, הן בעלות ערך רב, במיוחד למטרות של שיפור היבטים של ההוראה.

ההערות המילוליות אינן מנותחות בדרך כלל, אינן מפורשות באופן יעיל ואינן משולבות בהליכים של הערכת המרצה. זאת כנראה משום הזמן והמאמץ הרבים הדרושים לניתוחן ולסיכומן. ואכן מחקרים על השימוש בתוצאות סקרי ההוראה על ידי אדמיניסטרטורים מראים שהם ממעטים לקרוא את הערות הסטודנטים ומעדיפים להשתמש בפריטים המעטים של הדירוג הגלובלי שלתפיסתם הם מייצגים נתונים באופן יעיל וחוסך זמן. בין אנשי הסגל קיימת אי-הסכמה באשר למידת החשיבות של ההערות המילוליות: יש המאמינים יותר למה שהסטודנטים כותבים בהערות אלו מאשר למידות הכמותיות, אבל יש אחרים הטוענים ההיפך.

מהימנות, תקפות ופרשנות של תוצאות הסקרים

הממצאים של מבחני מהימנות ותקפות

קיימת הסכמה גורפת בין החוקרים בתחום על כך שסקרי ההוראה מספקים מדידות עקביות ויצביות לגבי הפריטים השונים בשאלון. זה נכון במיוחד אם הכלי/השאלון שבו משתמשים להערכת הקורסים וההוראה נבנה באופן זהיר וראוי ונבחן באופן פסיכומטרי לפני השימוש בו.

נערכו מבחנים מסוגים שונים לבחינת מהימנות הסקרים ונמצאה מהימנות גבוהה מסוג של הסכמה בין שופטים ובחינת דירוגים של קורסים מרובי סקציות. גם בשאלת התקפות של סקרי ההוראה יש באופן כללי הסכמה גורפת שזהו המקור התקף ביותר על יעילות ההוראה. אחת מדרכי הביסוס של התקפות של סקרי ההוראה היא מחקרים שמצאו קורלציות גבוהות בינם לבין מדידות אחרות של יעילות ההוראה כמו הערכת עמיתים. התקפות מושפעת גם היא במידה רבה מאיכות הכלי שבו משתמשים: מהצגה של שאלות מתאימות, משימוש בסולמות מדידה ראויים ומדרכי הפעלה ראויים. התקפות תלויה גם באופן שבו מפרשים ומשתמשים בנתוני ההערכה. עם זאת, יש עדיין שאלה לגבי ההשפעה על ההערכות של מבחר משתנים (אם כי עד כה לכל אלו שנחקרו נמצאו רק קשרים חלשים ביותר עם ההערכות).

הסטודנטים כמעריכים

מחקרים מצביעים על דאגה עמוקה של אנשי סגל, הנובעת מאמונתם שהסטודנטים אינם יכולים לשמש כמקור מהימן להערכת הוראתם. למרות זאת, עדויות מחקריות של עשרות שנים מראות שהסטודנטים מהימנים מאוד ויעילים בכל הקשור

בעיה זו, אבל אף שיטה לא זכתה להסכמה רחבה. מוסדות שונים מציעים הטבות להעלאת אחוז ההשתתפות, כמו למשל תוספת קטנה לציון הקורס, חשיפה מוקדמת לציון הסופי בקורס ותגמולים או פרסים מסוגים שונים. יש המתנגדים להטבות אלו בטענה שמתן בונוס הוא סוג של פיתוי שאינו מתאים לעבודה אקדמית ושעלול להטות את התוצאות. מחקר בנושא מצא שמתן תוספת קטנה לציון הקורס לממלאי השאלון לא השפיע על ההערכות של המרצה. עם זאת, מחקר זה נערך בקנה מידה קטן, ויש לערוך מחקרים נוספים כדי לבחון את ההשפעה של מתן הטבות על הערכות הסטודנטים. יש הגורסים שכדי להעלות את אחוז ההשתתפות בסקר, יש לשווק את הסקר ולשלוח תזכורות תכופות לסטודנטים.

השוואת התוצאות של סקרים מקוונים לתוצאות של סקרים הנערכים בכיתה
 אין הרבה מחקרים בנושא. הממצאים הקיימים מראים באופן כללי על עקביות בממצאים בשתי השיטות, ושאינם הבדלים, הם לא מובהקים סטטיסטית.

איך להגביר את יעילות השימוש בתוצאות הסקרים?

עבור הסטודנטים
 כדי שההערכות תהיינה מדויקות, מועילות ומתאימות, יש לתת לסטודנטים מידע מתאים על שיטות הפעלת הסקר. מחקרים מראים שאם מספקים לסטודנטים מידע על המטרות והיישומים של סקרי ההוראה, ההערכות שהם כותבים הן יסודיות, מועילות, חיוביות ומדויקות יותר מאשר כשאינם מקבלים מידע זה. בדרך כלל הסטודנטים ממלאים את השאלונים בסוף הסמסטר, ולכן אין להם הזדמנות לראות את ההשפעה של מילוי השאלון. יש חוקרים שסבורים שכתוצאה מכך סטודנטים מרגישים לעתים קרובות שאין מתחשבים בתוצאות השאלונים שהם מילאו ואין שום פעילות ליישום ההמלצות שלהם. מידע מקדים תורם אם כן להבנת חשיבות הסקרים. ללא מידע מתאים על הדרכים הנקטות לשמירת האנונימיות שלהם, במיוחד בסקרים מקוונים, הסטודנטים חוששים לפעמים שהאנונימיות אינה נשמרת. חששות אלו עלולים להשפיע על אחוז ההשתתפות במילוי שאלוני הסקר וגם על דירוג המרצים. מחקרים מראים שהסטודנטים ממעטים להשתמש בתוצאות הסקרים לבחירת קורסים. אחת הסיבות לכך היא שיש סטודנטים רבים שאינם יודעים על פרסום התוצאות. לאור כל זאת, יש לספק לסטודנטים מידע יסודי על דרכי שמירת האנונימיות, על מקום פרסום התוצאות וגם על השימוש בתוצאות הסקרים לקידום ההוראה של המרצים שאותם הם דירגו. יש לספק להם מידע על הערכת ההוראה ועל התפקיד שיש לתוצאות הסקרים בהתפתחות הקריירה של מרצים, בשכירת מרצים ובקידום מרצים. המרצים צריכים ליידע את התלמידים על האופן שבו תוצאות הדירוגים השפיעו על הוראתם, למשל אילו שינויים הם הכניסו בהוראתם על בסיס תוצאות ההערכות שהם קיבלו בקורסים הקודמים. כך עליהם לדון עם הסטודנטים במידע שרצוי לכלול בעת מילוי השאלונים להערכת מרצים, כך שמידע זה יהיה מועיל למרצה עצמו ולממונים עליו.

התוצאות, למשל רק של פריטים נבחרים מתוך השאלון או את מספרו של העשירון או הרבעון שבו נמצא הפריט הגלובלי של הערכת המרצה. בחלק מהמוסדות מאפשרים את הפרסום רק של המרצים הטובים יותר, למשל של אלו שבחציון העליון של הדירוגים. יש מוסדות שבהם ארגון הסטודנטים מפרסם עיבוד של התוצאות בשם anti-calendars. בפרסומים אלו מציגים לקורסים לתואר ראשון בעיקר סיכום מילולי של ההערכות, בצירוף של כמה הערות נבחרות מבין ההערות המילוליות של הסטודנטים.

הערכות מקוונות של סקרי הוראה

הערכות מסוג זה החלו לפני כ-20 שנה ואומצו בקנה מידה נרחב בעשר השנים האחרונות. בארצות הברית וקנדה יש שונות רבה בשימוש בהערכות מקוונות - שימוש בכלל הקורסים, מתן אפשרות למרצים לבחור בשיטה או אי-שימוש בכלל. ההליכים לעריכת ההערכות המקוונות שונים אף הם בין המוסדות. יש מוסדות שמקדישים מזמן השיעור למילוי המשובים, אולם רוב המוסדות המשתמשים בהערכת מקוונת מבקשים מהסטודנטים למלא את השאלונים על חשבון זמנם הפנוי.

להלן כמה נושאים רלוונטיים שנחקרו.

עלות מול תועלת ויעילות

להערכות המקוונות יש יתרון גדול. הן חוסכות לא רק בכוח אדם ובכסף, אלא גם בזמן השיעור בכיתה. הן מאפשרות עיבוד מהיר של הנתונים, מצמצמות את אחוז השגיאות ומאפשרות הנפקה מהירה של דוחות.

אנונימיות של הסטודנטים

מכיוון שכתב היד של הסטודנטים אינו מופיע בהערות המילוליות המקוונות, סקרי הוראה מקוונים מעלים את רמת האנונימיות. למרות זאת, סטודנטים חוששים שהאנונימיות שלהם לא תישמר כי הם מזדהים באופן אישי בעת הכניסה למערכת ההערכה. משם כך המוסדות צריכים להסביר לסטודנטים על אופן שמירת האנונימיות.

השפעת אנשי הסגל

מחקרים מראים שהערכות מקוונות מושפעות פחות מהמורים מאשר הערכות בכיתה. נראה שכאשר ההערכות מתבצעות בכיתה, מורים יכולים להשפיע על ההערכות, למשל על ידי נקיטת פעולות טרם מילוי הסקרים. ייתכן גם שעצם הנוכחות של המרצה בכיתה בזמן העברת הסקר או עד זמן ההעברה משפיעה על הסטודנטים.

הערות מילוליות

נמצא כי ההערות המילוליות בסקרים המקוונים ארוכות ומפורטות יותר, ולכן גם מועילות יותר למרצה.

אחוז המשיבים

הבעיה העיקרית של השאלונים המקוונים היא אחוז השתתפות נמוך, שהוא אפילו נמוך בהשוואה לאחוז המשיבים בסקר המסורתי. מומחים רבים הציעו הצעות שונות כדי להתגבר על

יש לדווח: האם זה היבטים מרובים של ההוראה? ממוצע של היבטים? מספר קטן של כמה גורמים? או אולי רק פריט גלובלי יחיד שמספק הערכה כללית-רחבה על הקורס או על המורה? אחת הסיבות להתנגדות לדיווח על כל הקטגוריות היא שעל פי המחקר, לחלקן יש השפעה קטנה ביותר על ההערכה הכללית של ההוראה ולכן אין צורך לדווח עליהן. סיבה אחרת היא הצורך המעשי בייצוג יעילות ההוראה על ידי מספר יחיד או מספרים בודדים. לפיכך, פריטים גלובליים מועילים יותר למטרות של הערכה מסכמת של ההוראה מאשר מידות רב-ממדיות. מחקרים על השימוש בתוצאות סקרי ההוראה על ידי אנשי סגל ואדמיניסטרטורים מראים שאנשים אלו משתמשים כמעט רק במידות גלובליות של ההוראה. מכיוון שבמחקר נמצאו מקדמי קורלציה גבוהים בין הפריטים הגלובליים לבין מידות אחרות של יעילות ההוראה, הרי שהתוצאות של הפריטים הגלובליים יכולות לייצג באופן מדויק את יעילות ההוראה (יש יתרון לשימוש בהם כאשר יש צורך להתחשב רק במספר קטן של מדדים).

הגישה לתוצאות הסקרים

למרצים

הגישה שלהם לתוצאות מוגבלת בדרך כלל עד שהם מוסרים את כל הציונים הסופיים של כל הסטודנטים הרשומים בקורס.

לאדמיניסטרטורים ולוועדות מינויים

בדרך כלל יש להם אותן רמות הרשאה לגישה לתוצאות הסקרים כמו של המרצים, אלא שלכל אדמיניסטרטור יש גישה לתוצאות של כל המורים ביחידה האקדמית שהוא עומד בראשה. לפעמים ההרשאה שלהם מוגבלת לצפייה רק בכמה פריטי חובה שבשאלון.

לסטודנטים

השאלה אם לאפשר לסטודנטים לראות את תוצאות סקרי ההוראה, ואם כן - באיזה אופן והיקף, היא מורכבת מאוד. מצד אחד, אפשר לטעון שהסטודנטים זכאים לראות את התוצאות של הסקרים, מכיוון שהנתונים מבוססים על המשובים שלהם. מהצד האחר, יש החוששים שפרסום של הערכות מרצים עלול להוציא למרצה "שם" או תדמית מסוימת (של מרצה טוב או לא טוב), ותדמית זו תשפיע על הסטודנטים בדרגם אותו בקורס אחר. יש סיבות נוספות להתנגדות של גופים שונים לפרסום מלא של תוצאות הסקר לסטודנטים. יש מוסדות שבהם קיים הסכם עם איגוד המרצים שמגביל את החשיפה לתוצאות הסקר למרצים עצמם ולוועדות הקידום/קביעות, ויש שאינם מאפשרים חשיפה לסטודנטים ללא אישור של איגוד הסגל האקדמי. במוסדות אחרים קיימים קווים מנחים שממליצים, אך לא מחייבים, שהתוצאות תעמודנה לרשות הסטודנטים. יש מוסדות שבהם אנשי סגל רשאים לסרב לפרסום גורף או חלקי של הערכותיהם לסטודנטים. למשל, יש מוסדות המאפשרים לכל מרצה לבחור את הפריטים שאת התוצאות שלהם הוא מרשה לפרסם, ויש מוסדות שפונים למרצים לקבל את רשותם לפרסום כלל או חלק מהתוצאות שלהם (במילים אחרות, מוסדות אלו מאפשרים למרצים להתנגד בצורה כלשהי לפרסום התוצאות שלהם). בחלק מהמוסדות מנפיקים דוחות מיוחדים לסטודנטים, שמציגים רק חלקים נבחרים או מעובדים של

ההערכת התנהגויות הוראה כמו בהירות, ארגון, טכניקות ללמידה פעילה, מידת הלמידה שלהם, קושי הקורס, מעמס העבודות בקורס והערך והתקפות של שיטות ההערכה בקורס. הסטודנטים הם בעמדה מיוחדת המאפשרת להם להעריך היבטים של ההוראה והקורס באופן שאין למעריכים אחרים כמו עמיתים או ממונים. הסטודנטים מוסמכים יותר מהאחרים לבצע הערכה זו, משום שמעריכים שאינם תלמידים הם לרוב בעלי ידע רב יותר של תוכן הקורס משל הסטודנטים, ולכן אינם מסוגלים לחוות באופן אמפטי את הבעיות שהתלמידים חווים. החוקרים מסכימים, עם זאת, שיש כמה גורמים שהסטודנטים אינם מסוגלים להעריך כראוי, למשל הרמה, הכמות והדיוק של תוכן הקורס או הידע והמומחיות של המרצה בתחום התוכן שלו. יש אף הטוענים שהסטודנטים אינם יכולים להעריך את דרכי ההערכה של המרצים ואת ההתאמה של חומרי הקריאה שהמורה נותן.

הערות מילוליות

מחקרים מראים על קורלציות בין הדירוגים המספריים לבין הדירוגים האיכותניים, כלומר ההערות המילוליות תקפות.

הגדרת הוראה יעילה

כדי שסקרי ההוראה יהיו תקפים, פריטי השאלון צריכים להיות רלוונטיים לתהליכים, לאסטרטגיות ולידע באשר ליעילות ההוראה. כלומר הפריטים צריכים לייצג את אותם היבטים של הוראה שזוהו כיעילים. כן יש להגדיר מה אנו תופסים כהוראה יעילה. השגת מטרה זו אינה פשוטה. לדברי חוקרים בתחום, אין דרך להגדיר קבוצה של תכונות כמייצגת הוראה יעילה, שכן זו מושגת בדרכים רבות ושונות.

נמצאו הבדלים גם בין תחומי התוכן באשר להגדרת הוראה יעילה. תחומים "קשים" שמים דגש מיוחד על הכנת הסטודנטים לקריירה עתידית ומדגישים אלמנטים קוגניטיביים כמו למידת עקרונות ומושגים וקידום היכולת ליישם שיטות ועקרונות. תחומים "רכים" מדגישים ידע כללי, פיתוח האופי של הסטודנט וקידום כישורי חשיבה יעילים כמו חשיבה ביקורתית, חשיבה יצירתית והתבטאות בעל פה ובכתב. הבדלים אלו עשויים לדרוש שאלונים שונים לשני סוגי התחומים.

יש חוקרים שמצאו הסכמה נרחבת בין סטודנטים ואנשי סגל באשר לרכיבים של הוראה יעילה והחשיבות היחסית שלהם. אם בונים שאלוני סקר שהפריטים שלהם מבוססים על רכיבים אלו, השאלונים הללו מתאימים לייצוג למידת הסטודנטים ויעילות ההוראה.

ייצוג יעילות ההוראה על ידי מדדים גלובליים אחדים לעומת מדדים מרובים

חוקרים בתחום מסכימים שההוראה צריכה להימדד על בסיס היבטים מרובים או קטגוריות מרובות של פעילויות ההוראה כמו ארגון, בהירות, היחס לתלמיד ועוד. ואכן, הערכות רב-ממדיות נמצאו ככלי יעיל לאבחון היבטים של נקודות חוזקה וחולשה בהוראה ולמתן משוב למרצה, כלומר להערכה "פורמטיבית-מעבדת" של ההוראה.

למטרות של הערכה מסכמת, יש חילוקי דעות באשר לצורך בדיווח על כל הקטגוריות של פעילויות ההוראה. חילוקי דעות אלו עוסקים בשאלה מהו המדד של יעילות ההוראה שעליו

הערכות הסטודנטים מנקודת הראות של המרצים: מחקר והגיגים על מציאות סובייקטיבית ועל מיתוסים

אלישע באב"ד¹, האוניברסיטה העברית בירושלים

תחום המחקר והיישום של סקרי ההוראה מאופיין במתח תמידי בין חוקרים בתחום ובעלי עניין אחרים לבין הסגל האקדמי. מקור המתח בעיקר במיתוסים על סקרי ההוראה המוחזקים כביכול על ידי אנשי הסגל, אף על פי שהם מופרכים על ידי מגוון של מחקרים אמפיריים רחבי-היקף. במחקר הנוכחי סיפקו 50 אנשי סגל מנוסים נרטיבים חופשיים של חוויות, מחשבות, עמדות והתנסויות הקשורות לסקרי ההוראה. אלו נותחו בניחוח איכותני, כדי לנסות לעמוד על הלכי הרוח של אנשי הסגל בכל הנוגע להערכות הסטודנטים. הממצא העיקרי הוא שאנשי הסגל מכבדים את סקרי ההוראה ומייחסים להם חשיבות רבה, אך עם זאת חשים תסכול מכשלים שונים של המערכת ומקשיים שהם חווים בשימוש בהערכות לשם שיפור הוראתם. כמו כן זוהו כמה סוגיות עקרוניות משמעותיות וכמה מיתוסים שאנשי הסגל מאמינים בהם.



אלישע באב"ד

גישת כותב המאמר לקונפליקט המיתוסים היא שאין בהכרח סתירה בין המציאות הסובייקטיבית של המרצים לבין מסקנות סטטיסטיות של החוקרים על בסיס מדגמים גדולים, ושיש לקבל את הלגיטימיות של תפיסות המרצים ולהימנע מוויכוח עקר ובלתי יעיל על הפרכת מיתוסים.

לכך הן: א) הוויכוחים בשנות השבעים והשמונים של המאה הקודמת על מחקרי "דוקטור פוקס"¹ שבדקו השפעת האקספרסיביות²; החינניות וההומור של המרצים על הערכות הסטודנטים גם כשהמרצים לא לימדו תוכן משמעותי (מחקרים שנערכו לאחר מכן ניסו להפריך את הטענה שהתלהבות, תנועות, מימיקה וקול חי יכולים לבדם להוות גורם סיבתי שישיפע על הערכות הסטודנטים³⁻⁵); ב) העדויות המצטברות המורות על עמדות שליליות של אנשי סגל אקדמי כלפי סקרי ההוראה; ג) הוויכוחים מסוף שנות השמונים ועד ימינו אנו על המיתוסים (שהופרכו במחקרים) של המרצים.

השימוש בהערכות הסטודנטים את המרצים (סקרי ההוראה, SET: Students' Evaluations of their Teachers) ממוסד ומבוסס לחלוטין כתחום יישום ומחקר במוסדות ההשכלה הגבוהה. ברוב הגדול של המוסדות מועברים שאלוני הערכת ההוראה לסטודנטים דרך קבע, וקיימות בהם מערכות ניתוח של השאלונים ומשוב של הממצאים. אולם התחום כולו - הן בהיבט המחקרי והן בהיבט של היישום בשטח - מתאפיין בוויכוחים ובמתח. דוגמאות עיקריות

¹ פרופ' אלישע באב"ד, בית הספר לחינוך elisha@vms.huji.ac.il

לאורך שנים יכול להציג שינויים לאורך זמן. יש לכלול בדוחות לאדמיניסטרטורים רק את הנתונים שהם זקוקים להם לשם השימוש המיועד בנתונים. אין לכלול בדוחות פרטים רבים מדי (למשל דיוק עד כמה ספרות עשירונית) או פרטים שאינם הכרחיים, אלא רק ברמה שהאדמיניסטרטורים יוכלו לזהות סטטיסטיקות שהן משמעותיות עבורם. רצוי לקבץ את כל הנתונים של מרצה אחד בטבלה או במבנה אחר שבו כל קורס נוסף מצטרף להצגה הקודמת מבלי לשנות אותה.

ד. לכלול עדות משלימה להערכת המרצה

כדי להשתמש בנתונים באופן ראוי, חשוב לערוך טריאנגולציה של הממצאים, כלומר להשתמש במקורות מרובים של נתוני הערכה. מקור אחד שכזה הוא הפורטפוליו של הוראה שיכול לכלול דיווח עצמי על יעילות ההוראה, מידע על מטרות הקורס, דוגמאות לחומרי הוראה שהמרצה משתמש בהם, תבניות ההערכה של עבודות ומבחני הסטודנטים, פרטים על שינויים שהכניס המרצה בקורסים ועדויות על פעולות שבהן נקט לקידום הוראתו. עדויות אלו עשויות להציג מרכיבים של הקורס או של דרכי הוראה שלא ניתן לזהות באופן ברור מתוך נתוני הדירוג בשאלוני סקרי ההוראה. מקור נוסף לטריאנגולציה יכול להיות הערכת עמיתים, שבה אנשי סגל עמיתים עורכים תצפית בשיעורי המרצה. רוב החוקרים ממליצים לייחד שימוש זה להערכה מעצבת שנועדה למטרות שיפור ההוראה, אבל לא למטרת הערכה מסכמת שיעודה לקבלת החלטות. זאת משום חוסר התקפות של הערכה מסוג זה. כדי להגדיל את התקפות, הוצע לערוך תצפיות מרובות של חברי סגל שונים בשיעורים שונים של אותו מרצה, ושכולם ישתמשו באותו טופס של הערכה שחובר בצורה ראוייה/מלומדת ותוקף מראש. באופן כללי החוקרים מסכימים שפרט לסקרי ההוראה אין דרכי הערכה של הוראת המרצה שהן תקפות ומהימנות. לכן אין להשתמש בדרכי הערכה אחרות באופן בלעדי להערכה מסכמת במקום סקרי ההוראה, אלא רק כמשלימות לסקרים אלו. עם זאת, ניתן להשתמש בדרכי הערכה חלופיות כמקור יחיד בהליכים של הערכה מעצבת.

עבור פעילויות לקידום ההוראה

כאמור, קיימת עדות מחקרית מבוססת שלתוצאות של סקרי הוראה יש השפעה רבה ומשמעותית על שיפור ההוראה רק כאשר יש ליווי של ייעוץ אישי של יועצים מהמרכז המקומי לקידום ההוראה או של עמיתים או ממונים על המרצה. במחקר מקיף ורב-שנים נמצא שאפילו אם לדירוגים שקיבל המרצה יש השפעה מיידית חיובית על הוראתו, הרי שהשפעה זו אינה נשמרת לאורך זמן. אבל כשאנשי הסגל מקבלים עזרה ממומחים בנייתוח תוצאות הדירוגים שלהם, הם נוטים לראות את ההערכות באור חיובי יותר וליישם שינויים חיוביים בהוראתם לאורך זמן. חוקרים מציעים כמה אסטרטגיות ליועצי הוראה או לעמיתים כדי להבטיח ייעוץ מועיל ויעיל, למשל שיתוף המרצה באופן פעיל בתהליך, שימוש במקורות מרובים של מידע (סקרי הוראה, תצפיות בכיתה), מתן זמן מספיק לדיאלוג ואינטראקציה בין המרצה והיועץ, שימוש בדירוג עצמי של המרצה, בחינת הגישה של המרצה להוראה (פילוסופיה באשר למטרות ההוראה ואסטרטגיות פדגוגיות) והצבת מטרות של שיפור למרצה.

עבור המרצים

מחקרים לא מעטים מראים שאנשי סגל רבים תופסים באופן שלילי ואפילו בעינות את הערכתם על ידי הסטודנטים. אבל אפילו אנשי הסגל שתופסים את סקרי ההוראה באופן חיובי, כמעט שאינם משתמשים בתוצאות כדי לשנות את הקורסים שלהם או את הוראתם. משום כך לתוצאות הסקרים יש השפעה מועטה בלבד על יעילות ההוראה או על דרכי ההוראה. תוצאות סקרי ההוראה מספקות משוב מאבחן רב-ערך על נקודות חוזקה וחולשה בהוראה או בקורס. ההערות המילוליות מספקות מידע מפורט ומועיל ביותר על נקודות אלו. אבל יש עדויות מחקר רבות שתוצאות הסקרים מסייעות בתיקון הבעיות שעולות (ובכך גם לקידום ההוראה) רק אם המרצה מקבל ייעוץ אישי באשר לאופן פירוש המשוב מהסטודנטים ובאשר לשינויים שעליו לנקוט כדי לשנות את הוראתו.

עבור האדמיניסטרטורים

האדמיניסטרטורים הם המשתמשים העיקריים של תוצאות דירוגי הסטודנטים. כדי לפרש נכונה את הסקרים ולעשות שימוש ראוי בתוצאות, יש ללמדם איך לנתח את התוצאות ולהעניק להם תמיכה מקצועית. לשם כך, המוסדות האקדמיים צריכים:

א. להשתמש בנתונים למטרות של הערכה מסכמת

רוב האדמיניסטרטורים שנחקרו מוצאים את נתוני סקרי הוראה כמקור שימושי של מידע, במיוחד לשם קבלת החלטות אישיות: לקביעת איכות ההוראה, לזהות הצטיינות ולהעניק פרסים על מצוינות בהוראה. עם זאת, הם מאמינים שבהחלטות גורליות יותר, כמו הענקת קביעות וקידום, ההערכות צריכות להיות מדווחות רק במסגרת של קטגוריות "גסות" כמו: מצטיינות, טובות מאוד, מתאימות או בלתי מתקבלות. אדמיניסטרטורים רבים מאמינים שיש לשים את הדירוגים בהקשר המתאים ושיש לתמוך בממצאים במידע משלים, וגם שיש להשכיל את משתמשי הדירוגים במידע הקשור להם.

ב. להשכיל ולאמן אדמיניסטרטורים

המחקר מראה שלמרות השימוש שעושים האדמיניסטרטורים בדירוגי הסטודנטים לשם קבלת החלטות אישיות ושימושים נוספים, הם אינם מכירים את המחקר על תקפות ההערכות, ואין להם בדרך כלל הבנה כללית של אופן הפירוש והיישום של הנתונים. ממצאים אלו מדאיגים מאוד. חשוב מאוד שהאדמיניסטרטורים יבינו מה מודדים סקרי ההוראה ומה הם לא מודדים, וכן שיכירו את המגבלות של הכלי. כן עליהם להבין האם ואיך להשתמש במידע ההשוואתי שהסקרים מספקים.

ג. להציג את הנתונים כך שניתן יהיה לפרש אותם בקלות ובמדויק

חוקרים רבים העירו על הצורך בצורת דיווח מדויקת, פשוטה ושימושית של המידע לאדמיניסטרטורים על אופן הפירוש והשימוש הראוי שיש לעשות בנתוני הסקרים. לשם כך רצוי להשתמש במידע חזותי כמו שרטוטים, תרשימים או טבלאות. דיווח מספרי "סתם" של ממוצעים, חציונים וסטיות תקן אינו מספיק. גרף של נתוני המרצה המעוגן בממוצעים מחלקתיים יכול לעזור להם להבין את הפירוש של דירוגים של מרצה יחיד ואת המצב שלו יחסית לעמיתיו; גרף שלו

הגבוהה הגדולים והבולטים בארץ מכתב המבהיר את נוהלי הסקר.

המכתב הופץ למזכירות המחלקות ונשלח בדוא"ל לכל חברי הסגל האקדמי באותו מוסד. במכתב הופיעה הפסקה הבאה: "כידוע, ההנהלה מייחסת חשיבות רבה לתוצאות משאל הערכת ההוראה של המרצים, ולהן השלכות פרסונליות כבדות משקל על קידום המרצים. לפיכך, אנא הקפידו הקפדה יתרה על מילוי הפרטים...". לבסוף, באשר למודל של אסטרטגיות להשגת שינוי פסיכולוגי, מיסטר הייד מציין כי ידוע שבמצבי קונפליקט והסלמה של מתח בין-קבוצתי כמו במקרה זה, האסטרטגיה הרציונאלית-אמפירית איננה יעילה להשגת שינוי עמדות¹⁶.

לסיכום, כמו הרב האומר לשני הצדדים המתדיינים וגם לרבנית: "כולכם צודקים!", גם בסוגיית סקרי ההוראה יש לומר לשני הצדדים המתנגחים ששניהם צודקים, כל אחד מזווית הראייה שלו ומנקודת המבט שלו. תפקידנו איננו להפריך מיתוסים נוספים או לשכנע בצדקתן של טענות נגד סקרי ההוראה, אלא למצוא דרך לצמצם את הקונפליקט הבין-קבוצתי ולאפשר שימוש יעיל ככל האפשר בתוצאות הסקרים לשיפור ההוראה.

המציאות הסובייקטיבית של המרצים

המחקרים על סקרי ההוראה עוסקים ברובם בתכונות הפסיכומטריות של תהליך ההערכה או בתיקוף שאלונים ובדיקת השפעות שונות על הערכות הסטודנטים. מעטים המחקרים שמתייחסים לתחושות המרצים ביחס להערכות או לשימוש שהם עושים בהערכות. קיימים, כפי שהוזכר וצוטט לעיל, כמה מחקרים שבדקו עמדות של אנשי סגל כלפי סקרי ההוראה, אך אף לא אחד מהם מדד באופן ישיר את המידה שבה אנשי סגל מחזיקים במיתוסים השונים ומאמינים בהם. כמו כן, טענות החוקרים באשר להחזקה כוללת במיתוסים מוסקות באופן בלתי ישיר ואינן מבוססות על נתונים.

אנשי הסגל, המוערכים על ידי תלמידיהם ואחר כך נשפטים על בסיס הערכות אלו על ידי הממונים עליהם, חיים בתוך הפרספקטיבה ההתנסותית האינדיבידואלית שלהם כמורים, ומחשבותיהם על סקרי ההוראה מושפעות הן מניסיונם האישי והן מניסיונם של עמיתיהם וידידיהם. רוב אנשי הסגל חסרי ידע במתודולוגיה מחקרית של מדעי החברה ובמחקר התנהגותי כמותני/סטטיסטי, אך הם יודעים ששאלונים אלו עשויים להיות בעלי השפעה ניכרת על מהלך הקריירה שלהם. במסגרת המציאות הסובייקטיבית שלהם, אם כך, קשה שלא להיות מתוסכל, אם (אני מצטט מתוך נרטיבים) הקורס שאותו לימדת בצורה מצוינת קיבל הערכות נמוכות מאוד, ולעומת זאת הקורס שבו לא לימדת כראוי קיבל הערכות גבוהות מאוד; אם כמה סטודנטים נתנו לך ציון 1 בסולם של 1-20 בהערכה הכללית של הקורס ובהערכה הכללית שלך כמרצה, וכך הורידו את ממוצעי ההערכות שלך; אם ההערכות שקיבלת על אותו קורס בשנה שעברה ירדו השנה אחרי שהוספת משימות לקורס; ואם (בפרפרזה מסוימת) ההערכות שלך מושוות במערכת להערכות של עמית מקצה המסדרון (שייקרא אולי "דוקטור פוקס"), המרבה להתבדח עם הסטודנטים ולחלוק חוויות אישיות, אך הוראתו ועבודתו המדעית חלשות, ובכל זאת הוא מקבל את התואר "מורה מצטיין" שנה אחר שנה. כדי להבין את המרצים יש לבחון את נקודת הראות הסובייקטיבית שלהם ולא את נקודת הראות של הסטודנטים המעריכים, של החוקרים,

החברתית של הוויכוח, שהפכה במהלך השנים לקונפליקט בין-קבוצתי, על כל מאפייניו (כולל הסלמה, קיצוניות, השמצת היריב, קיצוניות רגשית וחוסר רצון ויכולת לדיון רציונלי). היבט זה הוא בעיני המשמעותי והחשוב ביותר. לצורך הדיון בטיעונים, אייצג שנית את ד"ר ג'קיל ומיסטר הייד. *בסוגיה האמפירית, ד"ר ג'קיל טוען שהפרכת מיתוסים נעשית במחקר אמפירי מדויק על מדגמים גדולים ועם רפליקציות. הבדיקה היא שיטתית והסקת המסקנות מבוקרת היטב ונעשית לפי הכללים הסטטיסטיים והמתודולוגיים של מחקר בתחומי מדעי ההתנהגות. לפיכך המיתוסים אכן מופרכים!*

מיסטר הייד טוען שיש בעיה במחקרים גדולים שנערכים במוסדות רבים ובהרבה קורסים, שכן אלו מטשטשים הבדלים משמעותיים ומובילים לכן לאישוש השערת החוקרים על היעדר הבדלים. מיסטר הייד טוען גם שבספרות אין כלל מחקרים שמדדו באופן ישיר עד כמה ובאיזו עוצמה הסגל האקדמי אכן מחזיק במיתוסים השונים. ההצהרה שהסגל מאמין במיתוסים מוסקת מהסתמכות על דוברים קיצוניים ובלתי מייצגים, על שאלוני עמדות כלליים שלא מדדו מיתוסים בצורה ישירה ועל שיחות מסדרון מזדמנות עם חברי סגל יחידים. המשמעות של מיתוס נתון תהיה שונה לגמרי אם רק מיעוט (אמנם קולני) מחזיק בו, אם רוב חברי הסגל מאמינים בו, או אם קיימת לגביו הסכמה מוחלטת בקרב כל המורים.

בהיבט הפסיכולוגי-חברתי של הוויכוח, ד"ר ג'קיל טוען שהחוקרים מוכיחים בצורה ברורה שהמיתוסים אינם נכונים, ולכן יש להם הצדקה מלאה להציג את נתוני האמת בפני הסגל ולדרוש באופן רציונלי שאנשי הסגל יפסיקו להאמין במיתוסים וישתמשו בהערכות הסטודנטים לשיפור ההוראה. במונחי המודל של אסטרטגיות להשגת שינוי פסיכולוגי^{16,20}, זהו שימוש באסטרטגיה הרציונאלית-אמפירית, שלפיה ניתן להשיג שינוי עמדות ושינוי התנהגותי על ידי שכנוע והצגה של עובדות אמפיריות. לפי האסטרטגיה הזאת, די בכך שסוכן השינוי יספק את הנתונים כדי שמקבל המידע הרציונלי ישנה מרצונו החופשי את עמדותיו ואת התנהגותו.

מיסטר הייד אומר שהחוקרים "מטפסים על העץ הלא נכון", ובדרך זו לא יוכלו להשיג את מטרתם להעלות את הלגיטימציה של סקרי ההוראה בעיני הסגל. גם אם מיתוס נתון איננו נכון באופן גלובלי, הוא יכול להיות נכון במציאות הסובייקטיבית של מרצה מסוים בקורס מסוים, ובכל מקרה ההפרכה של המיתוס היא טענה הסתברותית ולא אמת מוחלטת.

מדאיגים במיוחד גילויים קיצוניים של הקונפליקט הבין-קבוצתי המתבטאים בטון המתנשא של החוקרים בהתייחסותם אל חברי הסגל. לדוגמה, מאמר שכותרתו: "What do they know, anyway?", ובו סדרה של ניגודים בין מיתוסים ובין עובדות כמסגרת של הצעה לחוקרים על אילו עובדות כדאי להעלות בשיחה כאשר נושא הערכות הסטודנטים עולה לדיון²¹; או אמירות של כמה כתבים^{22,23} על "debunking popular myths", "methodologically flawed, atheoretical, not based on well-structured operational definitions" בהתייחסות למחקר של המתנגדים, או הניסוח "common myths overshadowing the truth". המצב החמור ביותר הוא הנפנוף בכוחם של מקבלי החלטות בהנהלה האקדמית והאיום ביכולת הפגיעה של הסקרים באנשי הסגל. בנובמבר 2010 שלח הממונה על הערכת ההוראה וקורסים באחד ממוסדות ההשכלה

חשיבותה של האקספרסיביות כחלק מהוראה יעילה. עם זאת, המדידה במחקרים אלו התבססה על סטודנט יחיד המדווח על כל מרצה (N=1), ובעצם על שאלת הערכה אחת בלבד, ולכן היא אינה יעילה מבחינה מתודולוגית; ואף על פי כן, המדידה נמצאה יעילה מאוד מבחינה מעשית. הוכחה פשוטה עוד יותר ליעילות המדידה של איכות ההוראה המבוססת על המציאות: שאלו כל סטודנט "איך המרצה?", וידע לענות ללא היסוס ובצורה תקפה (וזו אכן הדרך העיקרית שבה הסטודנטים בוחרים קורסים). מדידה זו היא יעילה מפני שהמבנה הפסיכולוגי הנמדד הוא חזק מאוד ומדיד בצורה אינטואיטיבית, וזאת למרות המורכבות הרבה במבנה המושגי של הוראה טובה.

טוען מיסטר הייד: קיימות בעיות והטיות רבות במדידה, ובכלל - איך אפשר לסמוך על הסטודנטים המעריכים? המרצים מתנסים כל שנה בבעיות שונות ונתקלים בכשלים של מערכת ההערכה, ולעתים הם אף קורבנות של הכשלים. לעתים חלק מהמחקרים המתפרסמים הם גרועים ומגמתיים. לדוגמה, גם מחקרי דוקטור פוקס וגם המחקרים שנבנו כדי להפריך את התופעה היו גרועים וחסרי תוקף אקולוגי¹⁴.

כחוקר המעורב בסוגיית הללו שנים רבות, עמדתי, כפי שמוצגת כאן, דומה לעמדתו של הרב בסיפור הידוע על שני הצדדים המתדיינים, על הרבנית, ועל הרב עצמו - "כולם צודקים!"

תופעת המיתוסים והפרכת המיתוסים

סוגית המיתוסים הוצגה לראשונה על ידי Aleamoni בשנות השבעים של המאה ה-20^{15,16}, והתחזקה משנות השמונים ועד היום^{7,8,17}. במאמרים מסוג זה מוצגות בדרך כלל רשימות של מיתוסים שכביכול מוחזקים על ידי אנשי הסגל, והמיתוסים הללו מופרכים על ידי תוצאות אמפיריות של מחקרים. הנושא תפס מומנטום כחלק מהמסע להגברת הלגיטימציה של סקרי ההוראה בקרב הסגל, ולמעשה הפך למעין דגל במחלוקת בין החוקרים לבין הסגל. עד היום נוסחו ונותחו כ-30 מיתוסים שונים, חלקם כלליים ביותר וחלקם ספציפיים ומקומיים. המיתוסים הבולטים ביותר הם:

1. סטודנטים אינם בשלים מספיק ואינם מבינים מספיק כדי להעריך את ההוראה.
2. המדידה של יעילות ההוראה דרך הערכות הסטודנטים איננה מהימנה ואיננה תקפה.
3. אקספרסיביות המרצה ובדחנותו מביאות להערכות גבוהות, גם ללא הוראת תוכן משמעות.
4. ניתן להעלות את הערכות הסטודנטים על ידי העלאת הצינונים ועל ידי הפחתת הדרישות.
5. סקרי ההוראה הם בעצם מעין תחרות של פופולריות בין המרצים.
6. סטודנטים הם נקמנים ומשתמשים בסקרים כנשק נגד המורים.

המושג מיתוס הוא בעייתי לכשעצמו, מפני שהוא מגמתי וטעון. מיתוס מוגדר כתפיסה המקובלת על קבוצת אנשים, הגם שהיא בלתי מבוססת ולרוב אינה נכונה. לפיכך עצם השימוש במושג זה בהקשר של סקרי הוראה גורם למצדדים בסקרים לנקוט בעמדה מתגוננת. הדיון שלהלן נחלק לשני היבטים: (1) הוויכוח המתודולוגי והאמפירי על מחקרי ההפרכה ותקפותם בהשוואה לעמדות המוחזקות כביכול על ידי אנשי הסגל; (2) הפסיכולוגיה

הדיון הנוכחי יתמקד במרצים ובנקודת מבטם הסובייקטיבית (כולל בנושא המיתוסים), בהתבסס על מחקר חלוץ שערכתי יחד עם תלמידי אפרת סער על הנרטיבים החופשיים של מרצים באוניברסיטה העברית בכל הנוגע להערכות הסטודנטים.

מטרות סקרי ההוראה

להלן המטרות העיקריות ובחינה של השגתן בפועל:

1. לעזור לסטודנטים בבחירת קורסים. מטרה זו לרוב אינה מושגת או מושגת בצורה חלקית בלבד - גם בגלל היעדר נתונים מלאים לסטודנטים על הערכות קודמות של הקורסים וגם מפני שסטודנטים נעזרים פעמים רבות במידע אחר בבואם לבחור קורסים⁶.
2. לאפשר להנהלה האקדמית להעריך את יעילות ההוראה של המרצים. מטרה זו אכן מושגת, אבל ללא מומחיות מתודולוגית מספקת של מקבלי החלטות.
3. לשמש ככלי מחקר שוטף. מטרה זו מעניינת בעיקר את החוקרים ואינה מעניינת את המרצים, את הסטודנטים או את הדיקנים.
4. לספק למרצים משוב לשיפור ההוראה. זוהי לכל הדעות מטרה חשובה מאוד, אבל היא בעייתית ביותר ושיפור ההוראה מושג באחוזי הצלחה נמוכים בלבד.
5. לשפר את הרגשת הסטודנטים בזכות כך שמתעצבים איתם ומבקשים את דעתם על המרצים ועל ההוראה. מטרה זו אולי מושגת, אבל היא עלולה לספק לסטודנטים "כלי נשק" פוטנציאלי נגד המרצים.

מתח וקונפליקט בין התומכים והמתנגדים לסקרי ההוראה

עיקר המתח הוא בין האחראים על סקרי ההוראה (בוני השאלונים, מעבירי השאלונים, החוקרים והנהלה האקדמית) לבין הסגל האקדמי (המרצים) המוערך על ידי הסטודנטים. לדעת החוקרים (למשל Herbert Marsh בפרסומים תקופתיים שהוא מפרסם כל כמה שנים¹⁵), סקר ההוראה הוא לא רק מכשיר מדידה מצוין, מהימן ותקף בכל סוגי התוקף, אלא הוא גם כלי חשוב ומשמעותי לניהול ההוראה האקדמית. מצד הסגל, לעומת זאת, שומעים בעיקר את המבקרים ולא את הרוב הדומם. עם זאת, קיימות עדויות רבות על תחושות של אי-נחת מהסקרים ומצורת השימוש בהם בקרב חברי סגל רבים^{8,11}. חשוב לזכור שרוב חברי הסגל האקדמי הם חסרי ידע במדידה פסיכולוגית ובמתודולוגיות שהמחקרים על סקרי הוראה מבוססים עליהן (מתודולוגיות הנהוגות במדעי החברה), וחלקם אף אינו מאמין במחקרים מסוג זה.

לצורך דיון בטיעונים בעד ונגד סקרי ההוראה, אדמה את עצמי לד"ר ג'קיל ומיסטר הייד:

טוען ד"ר ג'קיל: המדידה בשימוש בסקרי ההוראה היא מצוינת, תקפה ויעילה, וספרות מחקרית ענפה מעידה על כך בבירור. באופן פרדוקסלי, ניתן למצוא הוכחה משכנעת ביותר ליעילות הסקרים דווקא ממסורת רחבה המבוססת על מדידה גרועה מאוד - הערכת ההוראה על ידי הסטודנטים במחקרי teacher immediacy^{12,13}. המינוח teacher immediacy עוסק בהתלהבות ובאקספרסיביות של המרצה בכיתה (תנועה במרחב הכיתה, הבעתיות רבה, קשר עין, חיובים, הומור וכדומה) כחלק מאיכות ההוראה (שלא כמו במחקרי דוקטור פוקס שבהם נעשה ניסיון מכוון שלא ללמד תוכן משמעותי), ומחקרים העידו על

המרצים ולהבין לעומק את נקודת הראות שלהם, את בעיותיהם ואת תסכוליהם בעבודת ההוראה השוטפת עם הסטודנטים. דוגמה נדירה למדי בספרות על סקרי ההוראה לדיאלוג סובלני ופרודוקטיבי בין האחראים להעברת הסקרים לבין הסגל האקדמי מצאתי בעבודתו של Ory². הוא תיאר מעין פגישה מקרית ליד דלפק הקפה בקמפוס בין האחראי לסקרים לבין שלושה חברי סגל ממחלקות שונות, והציג את הדיאלוג בין הצדדים - דיאלוג שבו הובעו נקודות ביקורת ומיתוסים ותוארו מחקרים שסתרו את המיתוסים; אבל, כאמור, ניסיונות מסוג זה כמעט שלא מתוארים בספרות המיתוסים, ויש להצטרף על כך. כדי שסקרי ההוראה יוכלו לשמש בצורה יעילה לשיפור ההוראה, שני הצדדים חייבים לקבל את נקודת הראות הלגיטימית של הצד האחר. אנשי הסגל אינם יכולים להתעלם מתוצאות מצטברות של מחקרים ומן העדויות על תקפותה של המדידה, ובודאי שאינם יכולים להתנגד לעצם העברתם של הסקרים בכיתותיהם. החוקרים ומעבירי הסקרים, לעומתם, חייבים להכיר בכך שאנשי הסגל צודקים בחלק ניכר מטענותיהם על הכשלים שבהם הם מתנסים. במיוחד עליהם להבין שאין בהכרח סתירה בין מציאות התנסותית סובייקטיבית ומקומית לבין ההכללות הסטטיסטיות המוסקות מהמדגמים. חוכמתו של הרב להבין שאולי כולם יכולים להיות צודקים, היא זו שיכולה להוביל לדיאלוג פורה שיתרום לשיפור ההוראה.

4. כבוד מול פטרונות בהתייחסות לסטודנטים.
5. כיצד להתמודד עם ביקורת הסותרת את ההרגשה העצמית והשיפוט העצמי של המרצה?
6. כיצד להתמודד עם נקמנות של סטודנטים בהערכותיהם ועם תוצאות שהן ללא כל ספק שקריות לפי תפיסת המורה?

הופעת מיתוסים הידועים מן הספרות בנרטיבים של המרצים

- ב-50 הנרטיבים של המרצים ניתן למצוא ביטוי לכמה וכמה טענות או דעות המקובלות בספרות המחקרית כמיתוסים של מרצים. בעבודה זו אין, כאמור, כל כוונה לנתח את נכונותן של הטענות, להפריך את הטענות או להביא ראיות על מידת שכחותן בקרב המרצים. להלן אציג את המיתוסים הידועים מהספרות שהוזכרו לפחות פעם אחת בנרטיבים של המרצים.
1. הסטודנטים אינם בשלים מספיק כדי לשפוט את ההוראה. הם מאופיינים בחוסר בגרות, בחוסר ניסיון ובחוסר ידע.
 2. הסקרים יוצרים אווירה של תחרות פופולרית, ומרצים משעשעים זוכים להערכות גבוהות.
 3. הסטודנטים יוכלו להעריך תרומתו של קורס נתון רק לאחר שנים.
 4. הסקרים והשאלונים סובלים מבעיות מהימנות ותוקף ומלאים פגמים מתודולוגיים.
 5. מתן ציונים גבוהים לסטודנטים בקורס משפר את הערכות הסטודנטים למרצה.
 6. נתוני הסקרים אינם יכולים לשמש לשיפור ההוראה.
 7. הצגת תכנים שנויים במחלוקת בהוראה מזיקה למורה ומורידה את ההערכות.
 8. הסטודנטים כותבים בעיקר הערות שליליות.

סיכום ולקחים

הגישה הפתוחה והאיכותנית שהשתמשו בה במחקר זה לחקר נרטיבים של מרצים על תופעת סקרי ההוראה, הצדיקה את עצמה. הנרטיבים שנאספו מספקים חומר עשיר ומגוון כדי לנסות להבין לעומק את נקודת הראות של המרצים ואת המציאות הסובייקטיבית שהם חווים בכל הנוגע לתהליך של מדידת הערכות הסטודנטים ושימוש בתוצאותיהם. ללא ספק, המציאות הסובייקטיבית וההתנסויות של המרצים שונות באופן מהותי מן התפיסות של החוקרים ומן התפיסות של אלו שמעבירים ומנתחים את הסקרים.

אין טעם לנסות לבטל ולהפריך את המציאות הסובייקטיבית של המרצים, ואולי עצם השימוש במונח *מיתוסים* לאפיון דעות המרצים איננו יעיל ואיננו תורם למי שמטרתו העיקרית בסופו של דבר היא שיפור ההוראה. גם הרעיון המצוי שהטענות של המרצים כנגד סקרי ההערכה מבטאות בעיקר מגננה וחשש מביקורת לא זכה לתמיכה במחקר הנוכחי, וניכרת חשיבה מעמיקה והתלבטות אמיתית של המרצים, כובד ראש והתייחסות רצינית - אך ביקורתית - לסקרים. כלל ברזל בכל טיפול פסיכולוגי הוא שנקודת המוצא חייבת להיות מבוססת על נקודת המבט וזווית הראייה של המטופל, ואי אפשר להשיג שינוי פסיכולוגי במצב של יריבות בין מטפלים ומטופלים. כפי שהמרצים נדרשים לכבד את תלמידיהם ולהבין את נקודת הראות שלהם, כך נדרשים מעבירי הסקרים, החוקרים ואנשי המנהל האקדמי המשתמשים בתוצאות הסקרים, לכבד את

הובעה ביקורת רבה ומגוונת, אבל היא אופיינה בנימה של מתן כבוד וחשיבות לסקרים. המרצים מעוניינים להשתמש בנתונים, אבל מתקשים בכך וחשים תסכול. נימה זו יש בה חידוש משמעותי בהשוואה לדרך שבה ספרות המיתוסים מתייחסת למרצים, המבוססת על הנחה שהמרצים בזים לסקרים וחשים רתיעה מהתהליך מבלי ליחס לו כל חשיבות.

סוגי ביקורת

1. ביקורת מתודולוגית (על ריבוי השאלות, על שימוש בסולם עם יותר מדי דרגות [1-2]), על מדגמים סלקטיביים - בדיעבד - של המשיבים, על סוגי הניתוחים (ועוד).
2. ביקורת על הסטודנטים (על המוטיבציה הנמוכה, על רמתם והתנהגותם, על חוסר בשלות, על השפעת עומס הקורס והציונים הגבוהים על ההערכות, על נקמנות של סטודנטים [לפי תפיסת המרצה], על "תגמול" למורים מכדרים ומשעשעים (ועוד)).
3. ביקורת על העברת המשאל באינטרנט (על היענות הנמוכה של הסטודנטים והאינטרנטיות השלילית בעיקרה של הבוחרים להשיב, על שינויים בהתפלגות ההערכות בהשוואה לצורת ההעברה הקודמת של הסקרים (ועוד)).
4. ביקורת על האופן שבו דיקנים וועדות מינויים להעלאות בדרגה עושים שימוש בנתונים (על שגיאות מתודולוגיות ואי-הבנה מספקת של הנתונים, על התייחסות מוגזמת לתוצאות חריגות, בעיקר אם הן שליליות, על מתן חשיבות מוגזמת להערכות הסטודנטים והתעלמות מאינדיקטורים אחרים, על התעלמות ממאפייני קורסים כמו קורסי חובה שנואים או כיתות הטרונגיות והתעלמות ממאפייני תלמידים שעלולים להשפיע על ההוראה ועל ההערכות (ועוד)).
5. ביקורת על חוסר יכולת של המרצים להשתמש בתוצאות הסקרים (על אי-ידיעה כיצד לעבד את המידע לשינויים בהוראה בפועל, על הבדלים בהערכות בין שנה לשנה שלא ניתן לקשר אותם להבדלים בהוראה, על הערכות סותרות ומבלבלות (ועוד)).

סוגיות ודילמות העולות מן הנרטיבים

- הסוגיות והדילמות שלהלן חשובות במיוחד מפני שהן משלבות את הערכות הסטודנטים בהיבטים מושגיים חשובים אחרים בעולמם של המורים ובמציאות הסובייקטיבית שלהם כפי שהם חווים אותה בכיתה.
1. כיצד לבנות את הקורסים וכיצד ללמד כדי לקבל הערכות חיוביות מן הסטודנטים?
 2. מהי מידת ההתגמשות הרצויה או הנדרשת לרצונות ולצרכים של הסטודנטים? מה לעשות כאשר העקרונות והדרישות של המרצה אינם נושאים חן בעיני הסטודנטים? עד כמה מרצים יכולים להתפשר עם עצמם לצורך ההערכה החיובית?
 3. תפיסת האופי הבסיסי של המיצוב והקונטקסט של ההוראה ושל יחסי מורה-סטודנטים - האם ניתן להגיע בקורסים להתנסות של למידה משותפת והדדית של המרצים והסטודנטים, או שלמעשה המרצים והסטודנטים הם שני מחנות יריבים הנמצאים במאבק מתמיד? שיתוף פעולה הוא המצב הרצוי, אך כנראה לא המצוי, ונראה שהמאבק בין מרצים וסטודנטים הוא המאפיין השכיח יותר. בתוך הדילמה הזאת מקבלות הערכות הסטודנטים את משמעותן המיוחדת.

או של הדיקנים וועדות ההעלאה בדרגה. נרטיבים הם נקודות מבט סובייקטיביות שבהן אנשים מספרים על המציאות שלהם ובונים את סיפוריהם בדרכם הם. לכן יש להעמיד את המציאות האובייקטיבית הנחקרת אמפירית מול המציאות הסובייקטיבית וההתנסותית, כפי שהיא נתפסת על ידי השחקנים המרכזיים הפועלים בה. מחקר נרטיבים שונה ממחקר שבו מועברים שאלונים עמדות לדירוג, מפני שהחוקר אינו מספק כל תוכן, אלא מבקש מן המשיב לספק את התכנים הנראים רלוונטיים בעיניו.

מחקר הנרטיבים

להלן תיאור של שלבי המחקר ושיטת המחקר

שלבי המחקר

1. פנייה למרצים לספר לנו נרטיבים שלהם ולבנות את המשמעות דרך סיפוריהם כפי שבחרו לספרם.
2. מיפוי בניתוח איכותני, ובעקבותיו בניתוח כמותני, בעיקר על ידי ספירת שכחות, של הנושאים העיקריים והנימות העיקריות מתוך הסיפורים.
3. בדיקת הופעתם של היגדים המהווים מיתוסים לפי הספרות, ואחר כך מנייתם וקטלוגם בקבוצות משמעות שונות. אציון כי הפרכה או אימות של מיתוסים אינם מעניינו של המחקר הנוכחי כלל ועיקר!

שיטת המחקר

מחקר זה הוא מחקר גישוש ראשוני לנבכי המציאות הסובייקטיבית של חברי הסגל בכל הנוגע להערכות הסטודנטים. אספנו 50 סיפורי מרצים (נרטיבים) שסופרו באורח חופשי בריאיון פנים אל פנים או בטלפון. כל המשיבים היו מרצים ומרצים מנוסים בהוראה באוניברסיטה העברית, ממגוון של מחלקות בפקולטות שונות. בחרנו שלא להשתמש בשאלון מובנה או בריאיון מובנה, אלא לאפשר למשיבים לענות ככל העולה על רוחם ללא כל הכוונה. ביקשנו שיספרו בקצרה על סקרי ההוראה, סיפור או אירוע שקרה להם או לאחרים שהכירו, עמדה, דעה, מחשבה - מכל העולה על רוחם. ביקשנו דיבור או אמירה קצרים וממוקדים ככל האפשר, מבלי להתפזר על פני נושאים שונים. הנכונות הייתה רבה מאוד, וניכר שבקשתנו נפלה על אוזניים קשובות; המרצים שמחו לספר לנו את סיפוריהם.

ממצאים ומסקנות

להלן הממצאים שעלו מניתוחי הנרטיבים, מסוכמים על פי כמה נושאים.

חשיבות סקרי ההוראה וביקורת

1. ניכרת התייחסות רצינית לסקרים ואכפתיות ללא זלזול; אנשי הסגל מייחסים חשיבות רבה לסקרים ולמשוב המתקבל מהם, עם רצון להשתמש בו ביעילות. ממצא זה חשוב ביותר ואמין, מפני שהדיווחים היו חופשיים לגמרי וללא כל הנחיה.
2. כשני שלישים מן המשיבים הביעו רגש שלילי וביקורת בנושאים שונים הקשורים לשאלוני הערכת ההוראה והשימוש בהם באוניברסיטה.
3. השילוב של שתי הנקודות הקודמות הוא ממצא מרכזי.

משוב על המשוב: עמדות ותפיסות של מרצים כלפי הערכת ההוראה¹

פאדיה נאסר², אוניברסיטת תל אביב והמכללה האקדמית בית ברל, וברברה פרסקו³, המכללה האקדמית בית ברל

מחקר זה בדק את העמדות והתפיסות של מרצים במכללה גדולה לחינוך על הערכת ההוראה על ידי הסטודנטים. המדגם כלל 101 מרצים שמייצגים את הסגל הבכיר במכללה ואת המרצים שהתנסו בהערכה. הנתונים נאספו באמצעות שאלון שפותח לצורך מחקר זה. תוצאות המחקר מצביעות על עמדות חיוביות מתונות של המרצים כלפי תקפות הערכת ההוראה על ידי הסטודנטים וכלפי תרומתה לשיפור ההוראה מצד אחד ועל התנגדות מסוימת לדיווח התוצאות לאחרים (מאשר למרצה עצמו) ולמתן משקל גבוה לתוצאות ההערכה בהחלטות מנהליות הנוגעות למרצה מהצד האחר. נמצא כי מרצים שדיווחו על קבלת הערכות גבוהות מהסטודנטים הביעו עמדות ותפיסות חיוביות יותר מאשר מרצים שקיבלו הערכות נמוכות יותר.



פאדיה נאסר



ברברה פרסקו

מבוא

עמדות המרצים כלפי הערכת הסטודנטים את ההוראה

הוויכוח בספרות המחקר בנושא הערכת ההוראה על ידי הסטודנטים מתמקד בשלוש סוגיות עיקריות. הסוגיה הראשונה מתייחסת לרמת המוטיבציה (הרצינות) והיכולת של הסטודנטים להעריך את ההוראה. המתנגדים להערכת ההוראה טוענים שהסטודנטים הם חסרי הכשרה ויכולת הדרושות בשביל לשפוט את טיב ההוראה באופן מהימן ותקף. לדעתם, סטודנטים אינם מסוגלים

¹ מאמר זה מעובד ומקוצר מהמאמר: נאסר, פ' ופרסקו, ב' (2003). משוב על המשוב: עמדות ותפיסות של מרצים כלפי הערכת ההוראה. *עיונים בחינוך* 25(2), 197-213. לסקירת הספרות המלאה ולרשימת המקורות והטבלאות, ראו את המאמר המלא בקישור: <http://feedback.tau.ac.il/site/dyna/vwrDownloadFile.asp?szFileName=575e.PDF>

² ד"ר פאדיה נאסר-אבו אלהיג'א, ראש החוג לתכנון לימודים והוראה fadia@post.tau.ac.il

³ ד"ר ברברה פרסקו, ראש יחידת המחקר barbara@beitberl.ac.il

להעריך את מטרות הקורס או את התועלת שלו לטווח הרחוק ואינם מתייחסים להערכה ברצינות. עוד טוענים המתנגדים שהערכות הסטודנטים מושפעות מגורמים שאינם רלוונטיים לאיכות ההוראה, כמו גובה הציונים ומדיניות ההערכה של המרצה, וכן ממאפייני הקורס, מהמרצה ומהלומדים. כתוצאה מכך, ההערכות אינן מהימנות ואינן תקפות. לעומת זאת, המרצים והחוקרים שמצדדים בהערכת ההוראה על ידי הסטודנטים טוענים כי ההערכות (של הקורס ושל המרצה) מהימנות, תקפות ובעלות ערך, במיוחד כאשר כלי ההערכה מעוצבים בצורה מתאימה ומקצועית. לדעת המצדדים, הסטודנטים הם צופים מקצועיים בהוראה (professional teacher watchers), וכאשר נשאלים שאלות רלוונטיות, הם מסוגלים לבצע שיפוט הוגן והגיוי באשר לטיב ההוראה. הטיעונים של מרצים נגד תקפות ומהימנות ההערכות על ידי הסטודנטים הופרכו על ידי חוקרים רבים, בין השאר משום שלדעתם השפעת רבים מהגורמים (שנחשבו על ידי אותם מרצים כלא רלוונטיים) היא לגיטימית

teaching: Evidence from student ratings" In R. Perry and J. Smart (Eds.). *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective*. (pp. 130-143). Holland: Springer.

¹⁸ Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. New York: Routledge.

¹⁹ Babad, E., Birnbaum, M., & Benne, K. (1983). *The social self: Group influences on personal identity*. Beverly Hills, CA.: Sage Publications.

²⁰ Chin, R., & Benne, K. (1985). Generalized strategies for effecting change in human systems. In W. Bennis, K. Benne, & R. Chin (Eds.). *The planning of change* (4th Ed. pp. 22-45). New York: Holt, Rinehart & Winston.

²¹ Felder, R. (1992). What do they know anyway? *Chemical Engineering Education*, 26, 134-135.

²² Marsh, H., & Roche, L. (2000). Effects of grading leniency and low workload on students' evaluations of teaching: Popular myth, bias, validity, or innocent bystanders? *Journal of Educational Psychology*, 92, 202-228.

²³ Arreola, R. (2005). *Crossing over to the dark side: Translating research in faculty evaluation into academic policy and practice*. Invited address presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. (Available at: <http://www.cednet.com/metal>).

²⁴ Ory, J. (2001). Faculty thoughts and concerns about student ratings. *New Directions for Teaching and Learning*, 87, 3-15.

¹⁰ Schmelkin-Pedhazur, L., Spencer, K., & Gellman, E. (1997). Faculty perspectives on course and instruction evaluation. *Research in Higher Education*, 49, 497-511.

¹¹ Smith, K., & Welicker-Pollak, M. (2008). What can they say about my teaching? Teacher educators' attitudes to standardized student evaluation of teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31, 203-214.

¹² McCroskey, P., & Richmond, J. (1992). *Power in the classroom: Communication, control and concern*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.

¹³ Witt, P., Wheelless, L., & Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs*, 71, 184-207.

¹⁴ Babad, E. (2007). Teachers' nonverbal behavior and its effects on students. In R. Perry & J. Smart (Eds.). *The scholarship of teaching and learning: An evidence-based perspective*. (pp. 201-261). Holland: Springer Publications.


¹⁵ Aleamoni, L. (1999). Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13, 153-166.

¹⁶ Cohen, P. (1990). Bringing research into practice. In M. Theall & J. Franklin (eds.). *Student ratings of instruction: Issues for improved practice. New directions for Teaching and Learning*, 43, 123-132.

¹⁷ Theall, M., & Feldman, K. (2007). Commentary and update on Feldman's (1997) "Identifying exemplary teachers and



קרן חינוך ארצות הברית-ישראל United States-Israel Educational Foundation



לשלב פוסט-דוק אמריקאי במחקרים שלך בעזרת המימון והמוניטין של תכנית פולברייט

המועד האחרון להגשת מועמדות למענקי 2012/2013 - 2013/2014: **1 באוגוסט, 2011.**

מידע מפורט על התכנית והוראות להגשת מועמדות ניתן למצוא באינטרנט: <http://www.fulbright.org.il/index.php?id=1317>
<http://catalog.cies.org/viewAward.aspx?n=2416>
http://www.cies.org/us_scholars/us_awards/Application.htm

להסברים נוספים נא לפנות לג'ינדי סטבסקי, jstavsky@fulbright.org.il, 03-5172392.

קרן חינוך ארה"ב-ישראל, המנהלת את תכנית פולברייט לחילופי סטודנטים ומרצים בין ישראל לארה"ב, ממשיכה להפעיל תכנית מלגות ייחודית לחוקרים בתר-דוקטורים אמריקאים.

קרן חינוך ארה"ב-ישראל מציעה **8 מענקים** לעמיתים בתר-דוקטורים אמריקאים אשר יעסקו במחקר בישראל בשנים האקדמיות 2012/2013 - 2013/2014. החוקרים שייבחרו ייהנו **ממלגת פולברייט בסך \$40,000** (\$20,000 לשנה x 2 שנים), בנוסף למילגה שיעניק המוסד המארח.

קרן חינוך מבקשת מכם, חוקרים במוסדות להשכלה גבוהה, לפנות אל השותפים שלכם בארה"ב כדי שיביאו את התכנית לתשומת ליבם של החוקרים הצעירים העובדים איתם.



מהסטודנטים, אולם עם הסתייגויות. לדוגמה, הממצאים מצביעים על תמיכה מתונה בהיגדים האומרים כי שיעורים קשים ומרצים תובעניים זוכים להערכות נמוכות. לעומת זאת, השימוש בדירוגי הסטודנטים כקריטריון ראוי להענקת דרגות קידום או קביעות זכה לתמיכה מעטה. יש לציין כי רק משיבים מעטים סברו שהמשוב משקף את נחמדות המרצה. נמצא כי סטיות התקן של תגובות הנחקרים גדולות יחסית, כלומר ללא קשר למגמה הכללית המתבטאת בממוצע התשובות, קיים פיזור רחב סביב הממוצע. נתון זה מעיד על אי-הסכמה בקרב המרצים באשר לתקפות דירוגי הסטודנטים. ממצא משמעותי, אך בלתי מפתיע, הוא שהמרצים שקיבלו את ההערכות הגבוהות ביותר מהסטודנטים מאמינים בתקפות הדירוגים יותר מאשר מרצים שקיבלו הערכות נמוכות יותר.

תרומת הערכת ההוראה לשיפור ההוראה

שבעה היגדים בשאלון המחקר בדקו את עמדות המרצים כלפי התרומה של המשוב לשיפור היבטים שונים של ההוראה במכללה. גם בנושא זה התגלה הבדל בין המרצים: יש הרואים בנתונים הנאספים במסגרת הערכת ההוראה בסיס מידע מועיל להכנסת שינויים בהוראה, ויש המפקפקים בכך. למרות זאת, רוב הנחקרים סברו שהמשוב מהסטודנטים עוזר למרצה לשפר את הוראתו. נמצא כי ההערות המילוליות מסייעות הכי הרבה לשיפור ההוראה, ורק לאחר מכן הדיווח הסטטיסטי. ממצא נוסף ראוי לציין הוא שהמרצים אינם סבורים כי המשוב מערער את היחסים בינם לבין הסטודנטים.

שינויים בהוראה בעקבות המשוב

בשאלון המחקר הוצגה רשימה של שמונה מרכיבים של ההוראה, והנחקרים התבקשו לציין באיזו מידה הם שינו כל אחד ממרכיבים אלו בעקבות קבלת המשוב. התוצאות מראות, שבאופן כללי המרצים לא שינו במידה רבה את הוראתם בקורסים שהם מלמדים. שלושת התחומים שבהם היה השינוי הגדול ביותר הם המטלות הניתנות לסטודנטים, ארגון השיעור ודרכי ההוראה. שני תחומים בולטים במיוחד שבהם לא נעשה כל שינוי הם ההתייחסות לסטודנטים והנהלים למתן ציונים. פירוט בכתב של השינויים על ידי ממלאי השאלון מצביע בעיקר על הכנסת שינויים חיוביים. רק במקרה אחד ציינה אחת המרצות שערכה שינוי שהיא בעצמה הסתייגה ממנו: "לאחר המשוב הרגשתי שאני מקלה בדרישות הקורס, לא בהכרח לטובת ההוראה". חלק מהמרצים שלא הכניסו שינויים מהותיים בהוראתם הצדיקו זאת בטענה שלא היה בכך צורך, ואילו חלקם טענו כי לא שינו את הוראתם ממניעים עקרוניים או מעשיים. טענות מרצים אלו הן: "לא הפחתתי מטלות כי בניגוד למה שכתבו במשוב אני חושבת שהם כן יכולים וצריכים ללמוד לקרוא חומר לבד"; "למעשה לנקודות התרופה שהתגלו אין פתרון מייד: השונות הרבה בין הסטודנטים, היעדר אסיסטנט שיקיים שעת קבלה קבועה ויתרגל את החומר"; "... יש לשמור על עקביות ובוודאי לא 'להתכופף' מהלחצים של הסטודנטים על המרצים".

שיטת המחקר

הנבדקים

אוכלוסיית המחקר כללה מרצים במכללה אקדמית גדולה לחינוך במרכז הארץ. במכללה זו מוערך קורס אחד לכל מרצה בשנה. הקורס נבחר בצורה אקראית מתוך הקורסים שמלמד המרצה במהלך שנת הלימודים. תוצאות המשוב (דיווח סטטיסטי מפורט מלווה בהערות מילוליות מהסטודנטים) נמסרות למרצים בלבד, והם מעבירים אותן לוועדת קידום או לוועדת מינויים בהתאם לצורך. מתוך אוכלוסיית המרצים במכללה, רק כ-170 חברי סגל עברו את תהליך הערכת ההוראה על ידי הסטודנטים עד מועד ביצוע המחקר. מביניהם ענו על שאלון המחקר 101 מרצים.

כלי המחקר

הנתונים נאספו באמצעות שאלון בן 64 פריטים שפותח לצורך מחקר זה. מרבית הפריטים היו היגדים בסולם ליקרט, עם חמש דרגות תגובה אפשריות. השאלון התייחס לכמה נושאים מרכזיים. הנושאים הרלוונטיים למאמר זה הם: עמדות כלפי תקפות דירוגי הסטודנטים כמשקפים את טיב ההוראה בקורס; תפיסת התועלת של ההערכה על ידי הסטודנטים לשיפור ההוראה; מידת היישום של תוצאות המשוב לביצוע שינויים בהוראה; ועמדות המרצים כלפי השימוש בתוצאות המשוב לצרכים מנהליים.

כדי לצמצם את מספר המשתנים בבדיקת הקשר בין העמדות לבין משתנים אחרים, נערכו ניתוח גורמים וניתוח מהימנות לכל מקבץ של עמדות ותפיסות. בתום התהליך נוצרו ארבעה ציונים מסכמים, לפי התיאור הבא:

1. עמדות כלפי תקפות דירוגי סטודנטים. הציון מורכב מתגובות הנחקרים לעשרה היגדים. מקדם המהימנות (אלפא של קרונברך) - 0.86.
2. תפיסת התועלת של הערכת ההוראה לשיפור. הציון מורכב מתגובות הנחקרים לששה היגדים. מקדם המהימנות - 0.83.
3. מידת היישום של המשוב בהוראה. שמונה היגדים מרכיבים ציון זה. מקדם המהימנות - 0.91.
4. מידת הנכונות לדווח את התוצאות לגורמים שונים. המרצים התבקשו להתייחס לשמונה גורמים שונים (ממונים, ועדות וסטודנטים) ולציין באיזו מידה הם מסכימים שתוצאות המשוב יימסרו לכל אחד מהגורמים. מתשובותיהם חושב ציון כולל עם מקדם מהימנות של 0.88.

מכיוון שהשאלונים היו אנונימיים, לא הייתה אפשרות לקשר בין עמדות המרצים לבין הערכות הסטודנטים. כדי להתגבר על בעיה זו, התבקשו המרצים לדרג את הערכותיהם האישיות ביחס לממוצע במכללה (הרבה מתחת, מתחת, בממוצע, מעל או הרבה מעל לממוצע). בנוסף לכך, נשאלו שאלות על הרקע האישי והמקצועי של המרצה.

ממצאים

עמדות כלפי תקפות המשוב מהסטודנטים

עמדות המרצים על תקפות המשוב נבדקו באמצעות עשרה היגדים. הממצאים מראים שהמרצים מאמינים בתקפות המשוב

באשר לתועלת ההערכה לשיפור ההוראה, חוקרים שתומכים במשובי הסטודנטים טוענים ששוב זה מועיל לשיפור ההוראה, מסייע להתפתחות ולרפלקציה, הן של הסטודנטים והן של המרצים, ומאפשר אבחון של צורכי הוראה (למידה) עתידיים. הוויכוח שנידון בהרחבה בספרות על אודות השימוש במשובי הסטודנטים למטרות מסכמות מתייחס לתקפות השימוש בתוצאות הערכה זו להחלטות מנהליות כגון הענקת קביעות וקידום, ולמשקל שהממונים מייחסים להערכת ההוראה בהחלטות אלו. אבל לטיעונים בעד ונגד אין תמיכה אמפירית מספקת וגם עמדות המרצים בנידון זכו להתייחסות מעטה במחקר האמפירי.

לסיכום, אין הסכמה גורפת על מידת התקפות והשימושיות של הערכות הסטודנטים למטרות עיצוב ושיפור ההוראה ולמטרות סיכום (החלטות לגבי קביעות וקידום). קיימת, עם זאת, הסכמה רחבה באשר לתועלת הפוטנציאלית של המשוב לשיפור ההוראה. למרות ההסתייגות שמרצים וחוקרים מעלים נגד השימוש בהערכות הסטודנטים בהחלטות מנהליות, באופן כללי אין התנגדות לעצם השימוש בהערכה, אלא לאופן השימוש (השימוש לרעה) בה.

שאלות המחקר

בהתחשב בצורך החיוני בבדיקת עמדות ותפיסות המרצים כלפי הערכת ההוראה, המחקר הנוכחי נועד לענות על השאלות הבאות:

1. מהן עמדות המרצים כלפי הערכת ההוראה על ידי הסטודנטים?
2. מהי מידת התועלת והיישום של המשוב מהסטודנטים לשיפור ההוראה (לדעת המרצים ובפועל לפי דיווחם)?
3. מה, לדעת המרצים, צריך להיות תפקיד ההערכה בנוסף לשיפור ההוראה, ואיזה משקל צריך לייחס להערכה בהחלטות מנהליות?



ואינה מטה את ההערכה. הסוגיה השנייה מתייחסת להשפעה של רמת ההוראה על האינטראקציה מרצה-סטודנט ועל החיים האקדמיים בכלל. חוקרים ומרצים שמתנגדים להערכת ההוראה על ידי הסטודנטים גורסים כי היא מניעה את המרצים להוריד את הסטנדרטים האקדמיים ולהפחית את דרישותיהם מהסטודנטים, כדי להימנע מהערכות נמוכות. הם מוסיפים כי הערכת ההוראה על ידי הסטודנטים מהווה איום על החופש האקדמי ומורידה את המורל ושיעור הרצון של המרצים. אמנם אין תמיכה אמפירית לטענות אלו, אבל גם אין ממצאים שמראים את ההפך. יתרה מזאת, בספרות שעוסקת בנושא זה אין כלל התייחסות להשפעה ההפוכה (החיובית) של הערכת ההוראה בתחומים שהוזכרו לעיל.

הסוגיה השלישית מתייחסת לאיכות של כלי ההערכה. אחת הסיבות העיקריות למורכבות של הערכת ההוראה בחינוך הגבוה נובעת מהקושי להגדיר הוראה יעילה מהי ומהיעדר הסכמה באשר למהות של הוראה כזאת. חוקרים שמבקרים את כלי ההערכה טוענים שכלי הערכה אלו עוצבו באופן לקוי, בעיקר משום שהפריטים שכלולים בכלים אלו מייצגים את מה שסטודנטים, מרצים ואנשי חינוך יחד הגדירו כהתנהגויות שמאפיינות הוראה יעילה מבלי לבדוק את נכונות טענתם. כתוצאה מהיעדר הגדרה מוסכמת של הוראה יעילה, המתנגדים מפפקים בתקפות ההערכה המבוססת על הגדרה אופרטיבית בלתי הולמת של הוראה יעילה - הגדרה שאינה קושרת הוראה יעילה לתוצרי הלמידה של הסטודנטים. חלק מהביקורת כלפי כלי ההערכה מתייחסת לחוסר הבהירות וחוסר הרלוונטיות של חלק מהפריטים המופיעים בהם, כלומר לפריטים שאינם מודדים את מה שהיו אמורים למדוד. אי-אפשר להצביע על תומכים מובהקים בכלי הערכה זה או אחר, כי ההערכה מתבצעת בהקשרים שונים ולמטרות שונות. מידת ההתאמה של כלי ההערכה, אם כן, נקבעת לפי המאפיינים של ההקשר שבו התבצעה ההערכה והמטרות שהיא באה לשרת.

השימוש במשוב על ההוראה

הערכת ההוראה על ידי הסטודנטים נועדה לספק למרצים משוב מעצב על ההוראה שלהם ומדד מסכם באשר ליעילות הוראתם. מדד מסכם זה משמש לקבלת החלטות מנהליות (קביעות וקידום), הוא מנדב מידע שמסייע לסטודנטים לבחור בין מורים וקורסים ומהווה בסיס למחקר על ההוראה. בעוד שהמשוב מהסטודנטים שימושי לשתי המטרות הראשונות (שיפור ההוראה וקבלת החלטות מנהליות), הוא לא תמיד זמין לסטודנטים והשימוש בו למחקר מוגבל במידה רבה. לא ברור מהמחקרים באיזו מידה המרצים מייחסים חשיבות למשוב מהסטודנטים למטרות מעצבות ומסכמות, ובאיזו מידה הם אכן משתמשים במשוב למטרות אלו. מספר קטן של חוקרים ומרצים טוענים נגד התועלת של המשוב מהסטודנטים לשיפור ההוראה, אולם רבים מהם ממשיכים לבקר את השימוש במשוב כקריטריון לקבלת החלטות מנהליות.

משובי הוראה ידניים - לעומת מקוונים - "מצא את ההבדלים"

סמדר דוניצה-שמידט¹, הילה אקרמן-אשר² וציפי ליבמן³, סמינר הקיבוצים המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות

במחקר שנערך במכללה גדולה להכשרת מורים השתתפו כל המרצים שלימדו באותו סמסטר שני קורסים זהים בקבוצות לומדים מקבילות, סך הכול 48 צמד קורסים. בכל צמד, בהקצאה אקראית, הועבר משוב ידני באחד ומשוב מקוון באחר. מהממצאים עולה, שאחוז ההיענות במשוב המקוון נמוך באופן מובהק סטטיסטית מהמשוב הידני. לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין המשובים הידניים למקוונים בהערכות הכמותיות והאיכותניות של הסטודנטים את המרצה והקורס. ממצא זה מפרך את הטענות בדבר חוסר מהימנותם של המשובים המקוונים. נמצא גם שאחוז המשיבים על השאלה הפתוחה במשוב המקוון גבוה באופן מובהק מהמשוב הידני. ממצאי המחקר, המעידים על היתרונות הרבים הגלומים במשובי ההוראה המקוונים, מעודדים את המשך השימוש בהם.

הפרעה למהלך השיעור לצורך העברת המשוב וזמן רב יותר לסטודנט להשיב על השאלונים⁵. עם זאת, עם כניסתם של המשובים המקוונים התעוררו סוגיות וחששות שונים בנושא, כגון: חשש שהסטודנטים יקדישו פחות זמן למילוי המשובים; חשש מאובדן האנונימיות של המשיבים; חשש מהיענות נמוכה של הסטודנטים למילוי המשובים; וחשש שהסטודנטים היחידים שיטרוח למלא את המשובים המקוונים יהיו הסטודנטים בעלי הדעות השליליות אודות הקורס ו/או המרצה⁶. היבטים אלו עשויים כמוכן לפגוע במהימנותם של המשובים המקוונים על ידי הטיית התוצאות המתקבלות. שאלת המפתח היא האם ניתן להניח שאין הבדל בין תוצאות המתקבלות במשובים הידניים לעומת אלו המתקבלות במשובים המקוונים. מטרתו של מחקר זה הייתה לענות על שאלה זו במוסד גדול להכשרת מורים בישראל.

משובים מקוונים לעומת משובים ידניים
למשובי ההוראה עשויה להיות השפעה רבה על עתידו של המרצה, שכן הם משמשים לא רק



סמדר דוניצה-שמידט



הילה אקרמן-אשר



ציפי ליבמן

הרקע למחקר

אחת השיטות השכיחות והנפוצות ביותר בעולם להערכת ההוראה במוסדות להשכלה גבוהה הינה שימוש במשובי סטודנטים על ההוראה¹. השימוש במשובים אלו, באמצעות מודדים את תפיסות הסטודנטים ביחס להיבטים שונים בהוראה, החל באוניברסיטאות בארצות הברית כבר באמצע שנות העשרים של המאה הקודמת, ועם השנים הוא הלך וגבר². בעשורים האחרונים, עם הפיכתו של האינטרנט לחלק אינטגרלי ממערכת ההשכלה הגבוהה³, יש מעבר לעריכת משובי הוראה באופן מקוון לעומת העריכה המסורתית באמצעות "נייר ועיפרון"⁴. יתרונותיו של המשוב המקוון רבים, והם כוללים מהירות ונחות של ההפצה, חיסכון בעלויות, כולל חיסכון בנייר התואם את המגמה "הירוקה", דיוק בהזנת הנתונים, אי-

¹ ד"ר סמדר דוניצה-שמידט, ראש יחידת המחקר וההערכה smadar@macam.ac.il

² הילה אקרמן-אשר, חוקרת ביחידת המחקר hila_ack@smkb.ac.il

³ פרופ' ציפי ליבמן, משנה לתכנון ופיתוח Zipi_Lib@smkb.ac.il

יותר כלפי הערכת ההוראה. הם מאמינים בתקפות המשוב ובתרומת המשוב לשיפור ההוראה ופתוחים לדיווח התוצאות לגורמים אחרים במכללה יותר מאשר מרצים אחרים. ממצא זה מעלה את האפשרות שההתנגדות להערכת ההוראה איננה רק אידיאולוגית, אלא גם רציונלית נוחה המנגה על המרצה שזכה להערכות נמוכות.

המרצים דיווחו על הכנסת שינויים מעטים בקורסים כתוצאה מהמשוב. כמו כן, לפעמים היה ניתן לפרש את השינויים שדיווחו עליהם לאו דווקא כחיוביים (כמו הורדת דרישות והפחתת מספר המטלות). נמצא פער בין העמדות החיוביות (יחסית) של המרצים כלפי הפוטנציאל של המשוב לשיפור ההוראה לבין מספר השינויים ותוכן השינויים שביצעו בפועל בעקבות המשוב. באופן כללי, לא נמצאו במשתנים שנבדקו כאלו שניבאו מי נוטה לשנות את ההוראה ומי לא. נראה שישום תוצאות המשוב הינו פונקציה של נכונות ויכולת להשתנות, יותר מאשר תוצאה של עמדות כלפי תקפות המשוב ותרומתו לשיפור ההוראה.

ממצאי המחקר שלנו תומכים בממצא שכיח במחקר העולמי על כך שמידע על ההוראה אינו מספיק כדי להביא לשיפור. בנוסף לקבלת המידע, המרצה חייב להעריך אותו, לדעת כיצד לערוך שינויים בהוראה שלו ולרצות להשתפר. עידוד גיבוי למורים המוכנים לשפר את ההוראה שלהם צריך להיות יעד מוצהר של כל מוסד אקדמי וחלק ממדיניותו. יצירת אווירה תומכת שמעודדת מצוינות בהוראה עשויה להגביר את הסיכויים לשיפור. לדעתנו, רצוי מאוד שבעלי תפקידים (כגון ראשי יחידות, מסלולים וחוגים) יובילו את המהלך הזה כדי להבטיח את הצלחתו.

קול קורא

"צו השעה - קשרי גומלין בין תרבויות בהשכלה הגבוהה ובהוראה האקדמית"

כנס בינלאומי במרכז האוניברסיטאי אריאל בשומרון

19-21 בספטמבר 2011

היחידה לפיתוח אקדמי

טל. 03-9371466/419

03-9066103

פקס. 03-9371465

המרכז האוניברסיטאי אריאל בשומרון

השימוש במשוב למטרות מנהליות

המשיבים נתבקשו לענות על שתי שאלות: מי רשאי לקבל את תוצאות המשוב ומה המשקל שיש לתת למשוב בהחלטות מנהליות שונות? אין זה מפתיע כי כל המרצים, ללא יוצא מן הכלל, סבורים כי מרצה הקורס רשאי לקבל את הדיווח על המשוב. ביחס למסירת תוצאות המשוב לגורמים מנהליים (ראשי יחידות, ועדות מינויים וכדומה), העמדה השכיחה היא שגורמים אלו רשאים לקבל את הדיווח רק במקרים מסוימים. מרצים רבים רואים בוועדות לקביעות ולקידום כתובת מקובלת יותר לקבלת תוצאות ההערכה מאשר בעלי התפקידים. ההתנגדות הגדולה ביותר היא למסירת התוצאות לסטודנטים. למעלה ממחצית המרצים אינם מוכנים שהסטודנטים יקבלו את התוצאות, אפילו לא במקרים מיוחדים.

מרבית המרצים סבורים שצריך לתת לדירוגי הסטודנטים משקל של 10% עד 50% בשיקולים של הענקת קביעות או דרגות קידום. באשר לסוגיה של שימוש בהערכות בהחלטות של מינויים לתפקיד בכיר, המרצים מבחינים בין תפקיד מנהלי ותפקיד מקצועי. הרוב אינו סבור כי המשוב על ההוראה רלוונטי להחלטות בעניין מינוי מנהלי. לעומת זאת, כמחציתם סבורים שיש לתת להערכות משקל של 33% עד 75% בהחלטות הקשורות למינוי לתפקיד מקצועי.

סיכום ודיון

איסוף משוב על ההוראה מהסטודנטים הינו הדרך הנפוצה ביותר להערכת ההוראה בחינוך הגבוה. נהוג להשתמש במשוב על ההוראה לשתי מטרות עיקריות: לשיפור ההוראה במוסד ולקבלת החלטות מנהליות באשר להענקת קביעות וקידום למרצים. המחקר המדווח כאן בדק את העמדות והתפיסות של המרצים במכללה לחינוך כלפי הערכת ההוראה על ידי הסטודנטים. מדגם המחקר מייצג את הסגל הבכיר במכללה ואת קבוצת המרצים שהקורסים שלהם הוערכו בעבר. באופן כללי, המרצים שהשתתפו במחקר הביעו עמדות חיוביות, אך מתונות, כלפי תקפות המשוב ותרומתו לשיפור ההוראה. ממצא בולט במיוחד היה פיזור התגובות ולא כיוונון. טווח התגובות שהתקבלו בכל אחד מהנושאים היה רחב. לצד תגובות של תמיכה התקבלו תגובות של ביקורת. חוסר האחידות באשר לתקפות המשוב ותרומתו להוראה מחד גיסא ובאשר לחשיפת תוצאות המשוב לגורמים שונים והמשקל שהמשוב צריך למלא בהחלטות מנהליות מאידך גיסא, משקפים את הוויכוח המתמשך בספרות המקצועית בנושא הערכת ההוראה.

התגובות של המרצים מצביעות על אווירה המאופיינת ברגשות של מתח ותחושת איום המלוות את הערכת ההוראה. אחד מביטויי המתח הוא שמרבית המשיבים אינם תומכים במסירת תוצאות המשוב לגורמים אחרים - לא לבעלי תפקידים, לא לוועדות ובמיוחד לא לסטודנטים. לדעתם, אם צריך להשתמש במשוב לצורך קבלת החלטות, רצוי שהוא יקבל משקל נמוך. סביר להניח כי החשיבות הפוטנציאלית של המשוב בקביעת הקידום גורמת לחששות מפני המשוב בקרב המרצים.

אין זה מפתיע שהמשתנה שמנבא את עמדות הסגל באופן העקבי ביותר הוא גובה ההערכות שקיבל המרצה מהסטודנטים. מרצים שקיבלו משוב חיובי נוטים להחזיק בעמדות חיוביות

טבלה מס' 1: מספר סטודנטים ממוצע שמילא את השאלון ואחוז המשיבים על שאלון המשוב ב-48 צמדי קורסים

t	מקוון (N=48)			ידי (N=48)	
	SD	M	SD	SD	M
7.23*	5.34	13	5.68	19	מספר סטודנטים ממוצע
8.26*	13.42	50%	16.46	75%	אחוז המשיבים
		611		906	סך כל המשיבים

* הבדל מובהק ברמה של לפחות 0.05

הנתונים שבטבלה מס' 1 מלמדים כי על השאלון הידני השיבו בממוצע 19 סטודנטים בקורס (75% היענות בממוצע), לעומת ממוצע של 13 סטודנטים בקורס במשוב המקוון (50% היענות בממוצע). הבדל זה נמצא מובהק ($t=7.23$; $p<.001$), וכך גם ההבדל באחוז המשיבים ($t=8.26$; $p<.001$). בסך הכול השיבו על השאלון 906 סטודנטים במשוב הידני ו-611 סטודנטים במשוב המקוון.

שאלת המחקר 2: דירוגי המרצה והקורס במשוב ההוראה הידני לעומת המקוון

בטבלה מס' 2 מוצגים ההבדלים בין המשובים הידניים למקוונים בהערכותיהם של הסטודנטים את רמת הקושי של הקורסים והמטלות ובדירוגם את שבעת הפריטים של שביעות רצונם מהמרצה/מהקורס ואת שביעות הרצון הכללית.

טבלה מס' 2: הבדלים בהערכות רמת הקושי ובשביעות הרצון מהקורס, בין המשוב הידני למקוון

t	מקוון (N=48)			ידי (N=48)	
	SD	M	SD	SD	M
NS	.34	3.17	.28	3.22	רמת הקושי של הקורס ^a
NS	.34	3.09	.27	3.04	רמת קושי המטלות וחומר הקריאה ^a
NS	1.28	8.04	1.04	8.28	1. הקורס הקנה לי ידע רב ^b
2.00*	1.58	7.60	1.22	7.98	2. הקורס עורר בי עניין ^b
NS	1.21	8.35	0.97	8.62	3. דרך ההוראה הייתה בהירה ^b
NS	.70	9.16	0.72	9.28	4. המורה השיב על פניותי ברצון ^b
NS	.83	8.87	0.84	8.94	5. המורה נתן משוב הולם על המטלות ^b
2.01*	1.22	8.44	0.97	8.69	6. חומר הלימוד היה מובן לי ^b
NS	1.50	7.83	1.22	8.10	7. בסך הכול הקורס תרם לי ^b
NS	1.07	8.26	0.91	8.52	שביעות רצון כללית ^b

^a סולם ליקרט 1-5 (1 = פחות מקורסים אחרים, 3 = בדומה לאחרים, 5 = יותר מאחרים)
^b סולם הדירוג נע בין 1 ל-10
^c ממוצע של הפריטים 1 עד 7. סולם הדירוג נע בין 1 ל-10
 * הבדל מובהק ברמה של לפחות 0.05
 NS - ההבדל אינו מובהק סטטיסטית

חושבו הממוצעים עבור כל אחד מן הקורסים, ולאחר מכן חושבו הממוצע של כלל הקורסים הידניים לעומת הקורסים המקוונים. יחידת המדידה הייתה, אפוא, הקורס ולא הסטודנט.

הכלים ומשתני המחקר

כלי המחקר הוא שאלון משוב ההוראה המועבר במכללה מדי סמסטר. השאלון כולל עשר שאלות על פי החלוקה הבאה:

(א) שביעות רצון - שבעה פריטים בסולם ליקרט של 1 עד 4 (1=כלל לא, 2=במידה מעטה, 3=במידה סבירה, 4=במידה רבה), הבודקים את מידת שביעות הרצון של הסטודנטים מהיבטים שונים הקשורים למרצה ולקורס. קראנו לממוצע של שבעת הפריטים האלה שביעות רצון כללית. לצורכי נוחות, הסולם המקורי (1 עד 4) מומר במכללה לסולם עשירי של 1 עד 10. לפיכך, גם במחקר הנוכחי מדווחים פריטים אלו בסולם של 1 עד 10. מהימנותו של הסולם נמצאה גבוהה ביותר (אלפא של קרונברך = 0.97).

(ב) רמת הקושי - שני פריטים הבודקים את רמת הקושי של הקורס ואת רמת הקושי של המטלות וחומר הקריאה בקורס כפי שהם נתפסים בעיני הסטודנטים. הסולם של פריטים אלו נע בין 1 ל-5 (1 = פחות קשה מקורסים אחרים, 3 = רמת קושי דומה לקורסים אחרים, 5 = קשה יותר מקורסים אחרים).

(ג) נוכחות - פריט תשיעי בשאלון, אף הוא בסולם ליקרט בין 1 ל-5, בודק את תדירות נוכחותם של הסטודנטים בשיעורים (1 = לא נוכח בכלל; 5 = נוכח בכל השיעורים).

(ד) שאלה פתוחה - בסוף השאלון מופיעה שאלה פתוחה, שבה הסטודנטים יכולים להגיב לגבי כל היבט שיבחרו.

בעת ניתוח הנתונים קובצו התשובות לשאלות הפתוחות לשלוש קטגוריות: היגדים חיוביים על המרצה (לדוגמה מרצה מעולה עם כריזמה), היגדים שליליים על המרצה (לדוגמה מרצה משעממת שלא יודעת להעביר את החומר) והיגדים כלליים על הקורס (כגון שעות לימוד לא נוחות, חוסר בצידוד וגודל הכיתות). לכל קורס חושב מספר התשובות בכל קטגוריה. הערות מעורבות (שבהן יש יותר מקטגוריה אחת) חולקו לתת-הערות בהתאם למספר הקטגוריות שבהן. כל תת-הערה נספרה בנפרד.

אופן ניתוח הנתונים

ההבדלים בין המשובים הידניים למקוונים בכל המשתנים נבדקו בסדרה של מבחני t למדגמים תלויים.

ממצאים

שאלת המחקר 1: אחוז המשיבים במשוב ההוראה הידני לעומת המקוון

בטבלה מס' 1 מוצגים מספר הסטודנטים ואחוז הסטודנטים אשר השיב על משובי ההוראה הידניים והמקוונים.

מהממצאים עולה, שאחוז היענות במשוב המקוון נמוך באופן מובהק סטטיסטית מהמשוב הידני

כך למשל נמצא באחד המחקרים שאורך התגובות במשובים המקוונים היה פי שבעה מאורכן במשובים הידניים²³. זאת ועוד, על פי חלק מן המחקרים התגובות שמתקבלות במשוב המקוון הן גם איכותיות יותר ונראה שהסטודנטים מקדישים תשומת לב רבה יותר לכתיבתן⁶. עם זאת, יש מחקרים שלא מצאו הבדלים מובהקים בין המשובים הידניים למקוונים בכל הקשור לתשובות הפתוחות^{14, 25}.

לסיכום, קיימת שונות בממצאי המחקרים השונים בתשובה לשאלה האם המשוב המקוון עדיף על פני הידני.

שאלות המחקר

האם יש הבדלים, ואם כן מהם, בדפוס התשובות (הכמות והאיכותני) המתקבל במשובי ההוראה המועברים באופן ידני לבין משובי ההוראה שמועברים באופן מקוון בהיבטים של:

1. אחוז המשיבים?
2. הדירוגים שניתנים למרצה ולקורס?
3. התגובה לשאלה הפתוחה?

מתודולוגיה

מערך המחקר

המחקר נערך במכללה גדולה להכשרת מורים. במכללה מועברים מדי סמסטר משובי הוראה על כלל המרצים הלא קבועים במכללה וכן על כשליש מהמרצים הקבועים, שנדגמים בדגימה אקראית. מבין כל אלו, השתתפו במחקר הנוכחי כל המרצים שלימדו בסמסטר שבו נערך המחקר שני קורסים זהים בקבוצות לומדים מקבילות. בסך הכול היו 48 צמדי קורסים מקבילים שכאלה (כלומר 96 קורסים), שבהם לימדו 41 מרצים (שבעה מרצים לימדו יותר מקורס אחד).

בכל צמד של קורסים הועברו משובי ההוראה בתום הקורס: באחד, באופן ידני במהלך השיעור על ידי עוזר מחקר, ובקורס המקביל, באופן מקוון באינטרנט. מועד פרסומם של השאלונים באינטרנט תאם את מועד חלוקת השאלונים בכיתה. הקצאת הקורסים לקבוצה הידנית ולקבוצה המקוונת נעשתה באופן אקראי.

מדגם

המרצים: כאמור, במחקר השתתפו 41 מרצים, מהם 22 (60%) בעלי קביעות במכללה ו-19 (40%) ללא קביעות. מבין המרצים, 38 היו נשים (79%) ו-10 גברים (21%).

הקורסים: במדגם נכללה קשת רחבה של קורסים מהמסלולים השונים ומן הדיסציפלינות השונות, עם טיפוס הוראה שונים ובהיקף שונה - קורסים סמסטריאליים ושנתיים, המתפרסים על שנות לימוד שונות. רוב הקורסים היו קורסי חובה.

הסטודנטים: מספר התלמידים בקורסים השונים נע בטווח שבין 11 ל-49 תלמידים עם ממוצע של 25 תלמידים, הן בקורסים שבהם הועבר המשוב באופן ידני ($SD=7.58$) והן באלו שבהם המשוב הועבר באופן מקוון ($SD=8.39$). לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית במספר הסטודנטים בכל אחת מן הקבוצות ($t(47df)=0.55$; $p>.05$). מספר הסטודנטים הכולל בקורסים שבהם הועבר המשוב הידני היה 1,219, ובמשוב המקוון - 1,199. הנתונים הסטטיסטיים נערכו על בסיס מצרפי, כלומר קודם

לקידום הוראתם של המרצים, אלא גם ככלי לקבלת החלטות הנוגעות למרצים כגון המשך העסקתם, מתן קביעות, קידום בוועדות מינויים, מינוי לדרגות ניהול שונות ואף קבלת מענקי הצטיינות. לפיכך, קיימת חשיבות רבה להשוואת המשוב המקוון למשוב הידני. ואכן בעשור האחרון נערכו במוסדות להשכלה גבוהה בעולם מחקרים שבדקו היבטים מגוונים הנוגעים למשובים המקוונים. היבטים כללו עמדות של מרצים בנוגע למשובים אלו⁷, עמדות של סטודנטים כלפי משובים מקוונים⁸, אחוזי ההיענות של הסטודנטים במשובים מקוונים⁹, כולל אחוזי היענות במצבים של קבלת תגמול עבור היענות למשוב¹⁰.

עוד נחקרו ההבדלים בין דרכים שונות של הפעלת משובים מקוונים, כגון: מילוי השאלון באינטרנט או שליחת השאלון בדואר אלקטרוני¹¹; ההערכות והדירוגים המתקבלים במשובים המקוונים לעומת אלו המתקבלים במשובים הידניים¹²; והתשובות הפתוחות המתקבלות בכל אחד מן המשובים הללו¹³.

אחד הממצאים השכיחים יחסית ברבים מן המחקרים הללו, שנערכו בפקולטות שונות במוסדות מגוונים להשכלה גבוהה, הוא אחוז היענות הנמוך יותר של משיבים במשובי ההוראה המקוונים לעומת אלו הידניים. עם זאת, הפער בין אחוזי היענות במשוב הידני למקוון שונה מאוד ממחקר למחקר. כך למשל במחקרו של וודורד¹⁴ נמצאו הבדלים קטנים יחסית בין המשובים עם אחוזי תגובה גבוהים מאוד בשניהם (97% בידני לעומת 88% במקוון). במחקר אחר נמצא שאחוז המשיבים על המשוב המקוון עמד על 71% בידני לעומת 51% במקוון¹⁵, ואילו בחלק מהמחקרים הפער עמד על עשרות אחוזים, כגון במחקרו של דומייר ועמיתיו (70% במשוב הידני לעומת 29% בלבד במקוון)⁹. גם במחקרים שבדקו את אחוז היענות באותו מוסד לאורך שנים, מתגלה שונות רבה בין השנים ובין הפקולטות. למשל, במחקר שעקב אחר כלל הפקולטות באוניברסיטה אחת בארצות הברית, נמצאו אחוזי תגובה של 79%-86% במשוב הידני לעומת 59%-73% במשוב המקוון, כלומר פערים שנעים בין 13% ל-30% לטובת המשובים הידניים¹⁶. לעומת זאת, במחקר שנערך בישראל נמצא אחוז משתתפים נמוך יותר ב-11% במשוב הידני לעומת המשוב המקוון. זאת, כפי הנראה, עקב תמריץ שהובטח לסטודנטים הממלאים את המשוב המקוון¹⁷.

בכל הקשור להערכות המספריות של הקורסים/מרצים שמתקבלות במשובים הידניים לעומת אלו אשר מתקבלות במשובים המקוונים, לא נמצאו הבדלים מובהקים ברוב המחקרים שבדקו סוגיה זו^{8, 6, 15, 18, 19, 20, 21}. גם במקרים שבהם נמצאו הבדלים מובהקים בין המשובים, החוקרים הסיקו כי הבדלים אלו חסרי משמעות. על פי החוקרים, למרות מובהקותם הסטטיסטית, שנובעת בדרך כלל מאפקט של מדגמים גדולים, הבדלים אלו זניחים במהותם¹⁶. עם זאת, מן הראוי לציין שדווקא במחקר רחב היקף שנערך בישראל בכלל הפקולטות באוניברסיטת תל אביב, נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בהערכות הסטודנטים לטובת המשוב הידני¹⁷.

ממצא מעניין שנמצא בחלק מן המחקרים שהשוו את משובי ההוראה הידניים למקוונים, הוא האחוז הגבוה יותר מבין המשיבים שעונים על השאלות הפתוחות במשובים המקוונים לעומת הידניים²². במחקרים מסוימים נמצא הבדל של עשרות אחוזים בין העונים על השאלה הפתוחה, עם 10% במשוב הידני לעומת 60% במשוב המקוון¹⁵. בחלק מהמחקרים אף נמצא כי במשובים המקוונים התגובות נוטות להיות ארוכות יותר¹⁸.

¹ Wright, R.E., & Palmer, J.C. (2006). A comparative analysis of different models explaining the relationship between instructor rating and expected student grades. *Educational Research Quarterly*, 30(2), 3-18.

² Chang, T. (2000). *Student rating: What are teacher college students telling us about them?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. LA: New Orleans.

³ Ballantyne, C. (2003). Online evaluations of teaching: An examination of current practice and considerations for the future. *New directions for teaching and learning*, 96, 103-112.

⁴ Hoffman, K.M. (2003). Online course evaluation and reporting in higher education. *New directions for teaching and learning*, 96, 25-29.

⁵ Anderson, H.M., Cain, J., & Bird, E. (2005). Online student course evaluations: Review of literature and a pilot study. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 69(1). Retrieved December 10th 2010 from <http://www.ajpe.org/aj6901/aj690105/aj690105.pdf>

⁶ Hardy, N. (2003). Online ratings: Fact and fiction. *New directions for teaching and learning*, 96, 31-38.

⁷ Simpson, P.M., & Siguaw J.A. (2000). Student evaluations of teaching: An exploratory study of the faculty response. *Journal of Marketing Education*, 22(3), 199-213.

⁸ Dommeyer, C.J., Baum, P., & Hanna, R.W. (2002). College students' attitudes toward methods of collecting teaching evaluations: In-class versus on-line. *Journal of Education for Business*, 78(1), 11.

⁹ Dommeyer, C.J., Baum, P., Hanna, R.W., & Chapman, K.S. (2004). Gathering faculty teaching evaluations by in-class and online surveys: Their effects on response rates and evaluations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(5), 611-623.

¹⁰ Bosnjak, M., & Tuten, T.L. (2003) Prepaid and promised incentives in Web surveys. *Social Science Computer Review*, 21(2), 208-217.

על שאלה זו היה גבוה יותר באופן מובהק מאשר במשוב הידני. ממצא זה תואם אף הוא את הספרות המחקרית בתחום²⁴. עם זאת, מכיוון שמספר הסטודנטים אשר השיבו על המשוב המקוון היה נמוך ממספר הסטודנטים שהשיבו על המשוב הידני, לא ניכר היתרון הגלום בקבלת אחוז גבוה יותר של תגובות לשאלה הפתוחה במשוב המקוון. אם אחוז המשיבים במשוב המקוון יעלה (בהנחה שמספר העונים במשוב הידני יישאר כפי שהוא), עשוי ממצא זה להפוך ליתרון, שכן תשובותיהם הפתוחות של הסטודנטים הן אלו שמניבות את המשוב החשוב ביותר עבור המרצה לצורך שיפור הוראתו.

האחוז הגבוה של התגובות הפתוחות במשוב ההוראה המקוון עשוי להוביל להשערה שרווחת בקרב מרצים רבים²⁰, שדווקא הסטודנטים המרוצים פחות מהקורס הם אלו שטורחים להגיב על שאלה זו. אם אכן כך, ממצאי המשוב האיכותניים עשויים להיות מוטעים ביותר. אולם בדיקת התפלגות התשובות החיוביות והשליליות על המרצה מפריכה השערה זו. לא נמצא כל הבדל באחוז התגובות החיוביות והשליליות בין המשוב הידני למקוון. ממצא זה נמצא בהלימה לחוסר ההבדל שנמצא גם בתשובות הכמותיות. מעניין לציין שגם במשוב הידני וגם במשוב המקוון נמצא אחוז גבוה יותר של תגובות חיוביות מאשר שליליות. ממצא זה תואם אף הוא ממצאי מחקרים אחרים, שמצביעים על דפוס דומה עם מספר רב יותר של תגובות חיוביות משליליות²⁷. עוד נציין כי באף אחד מן המשובים לא הופיעו הערות פוגעניות ומעליבות מכל סוג שהוא. מחקרים מראים שסטודנטים בודדים בלבד (0.03%) עשויים להעיר הערות פוגעניות במרצים²⁸.

לסיכום, ממצאי המחקר הנוכחי מעודדים את המשך השימוש הקיים במשובי הוראה מקוונים. היתרונות הרבים הגלומים בהם, לצד הממצאים במחקר זה, המעידים על דפוס ממצאים זהה כמעט לחלוטין בין משובי הוראה הידניים לבין אלו המקוונים, מלמדים כי ניתן להמשיך ולעשות בהם שימוש ללא חשש. יש לציין, עם זאת, שאחוז המשיבים על המשוב המקוון במחקר זה עמד על 50% במוצג, שהוא מספק מבחינת ייצוגיות מהימנות המדגם. יתכן שאחוז נמוך יותר של משיבים היה מניב ממצאים אחרים. אם רוצים להעלות את אחוזי המשיבים, יש להעביר מסר ברור, הן למרצים והן לסטודנטים, על חשיבות המשובים¹⁹. אנו רואות חשיבות רבה בהמשך השימוש וההטמעה של המשובים המקוונים וסבורות ששימוש במשובים ידניים כמותו כנסיגה לאחור. יש חשיבות רבה בפרסומם של ממצאי המחקר הזה בקרב המרצים, וזאת כדי להפיג את חששם בדבר חוסר מהימנותם של המשובים המקוונים. למרות הממצאים המעודדים, יש להמשיך ולבדוק את המשובים המקוונים אחת לכמה זמן, וכן להמשיך ולנסות להעלות את אחוז המשיבים על משוב ההוראה המקוון.

✓ מאמר זה התקבל בהליך של שיפוט אקדמי

יתרונותיו של המשוב המקוון רבים, והם כוללים מהירות ונוחות של ההפצה, חיסכון בעלויות, כולל חיסכון בנייר התואם את המגמה "הירוקה", דיוק בהזנת הנתונים, אי-הפרעה למהלך השיעור לצורך העברת המשוב וזמן רב יותר לסטודנט להשיב על השאלות

מטבלה 3 עולה שאחוז המגיבים לשאלה הפתוחה הייה גבוה יותר בקרב ממלאי המשוב המקוון - 84% לעומת 59% במשוב הידני. הבדל זה נמצא מובהק. עם זאת, בדיקת המספר המוחלט של התשובות הפתוחות בכל משוב מלמדת שמספר המשיבים על השאלות הפתוחות בשני סוגי השאלון היה שווה (11 משיבים). בין שני סוגי המשובים לא נמצא הבדל במספר המילים הממוצע בתשובה ולא נמצא הבדל מובהק באחוז התשובות החיוביות, השליליות או ההערות הכלליות על הקורס. בשני סוגי המשובים אחוז התגובות החיוביות היה גבוה מאחוז התגובות השליליות. נציין גם כי באף אחד מסוגי המשובים לא הופיעו הערות פוגעניות ומעליבות מכל סוג שהוא.

סיכום ודיון

מטרת המחקר הייתה להשוות בין ממצאים המתקבלים במשובי הוראה שמועברים באופן ידני לבין אלו שמועברים באופן מקוון במוסד להשכלה גבוהה בישראל, ולבחון האם ישנם הבדלים באחוז המשיבים, בדירוגים שניתנים למרצה ולקורס ובתגובה לשאלה הפתוחה המתקבלים בשני הסוגים. מהממצאים עולה, שאחוז ההיענות במשוב המקוון נמוך באופן מובהק סטטיסטית מהמשוב הידני. ממצא זה דומה לממצאיהם של המחקרים הרבים שבדקו אף הם סוגיה זו. גם הפער שנמצא בין שני המשובים, העומד על 25%, דומה למחקרים רבים אחרים²⁶. לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בהערכותיהם הכמותיות של הסטודנטים את רמת הקושי של הקורס ואת רמת חומר הלימוד והמטלות, והחשוב מכול, לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בדירוג ההערכה הכללי שניתן למרצה במשוב. ממצא זה, הדומה לממצאים של מחקרים אחרים¹², מפרך את הטענות בדבר חוסר המהימנות של הממצאים המתקבלים במשובים המקוונים, ומעיד כי אופן מילוי השאלון - אם ידני או מקוון, אינו משפיע על דפוס תשובותיהם הכמותיות של הסטודנטים במשובים. אומנם נמצא הבדל מובהק בשני פריטים בודדים (מידת העניין בקורס והמידה בה חומר הלימוד מובן), אך הבדל זה הינו חסר משמעות מעשית מבחינת השתמעויותיו באשר למרצה, שכן בדירוג הכולל המורכב מסך הפריטים לא נמצא הבדל מובהק, והדירוג הכולל הוא זה שקובע מבחינתו של המרצה. ממצא דומה נמצא גם במחקרים אחרים אשר דיווחו על הבדלים מובהקים סטטיסטית, אך חסרי "משמעות" במהותם מן הבחינה המעשית¹⁶. ממצא נוסף קשור בתגובותיהם של הסטודנטים לשאלה הפתוחה. במשוב המקוון אחוז המשיבים

כפי שניתן לראות בטבלה מס' 2, לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין המשוב הידני למקוון בהערכותיהם של הסטודנטים את רמת הקורס הקושי של הקורס או של מטלות הקורס וחומר הקריאה. כן לא נמצא הבדל מובהק בין הקורסים בשביעות הרצון הכללית ($t=1.95$; $p>.05$). מבין שבעת הפריטים המרכיבים את שביעות הרצון הכללית, רק בשני פריטים (2, 6) נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין שני סוגי המשוב - הדירוג שניתן במשוב הידני גבוה במעט מהדירוג שניתן במשוב המקוון. בנוסף לפריטים שבטבלה 2, בדקנו הבדלים בין שני סוגי המשובים גם ביחס לתדירות נוכחותם של הסטודנטים בשיעורים, על פי דיווחיהם האישיים. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בהיבט זה ($t=1.20$; $p>.05$): הסטודנטים בשתי הקבוצות המקבילות דיווחו על השתתפות ברוב השיעורים.

שאלת המחקר 3: תגובות לשאלה הפתוחה במשוב ההוראה הידני לעומת המקוון

כאמור, שאלון המשוב כלל גם שאלה אחת פתוחה, שבה ניתנה לסטודנטים האפשרות להגיב על כל היבט שבחרו. בטבלה מס' 3 מוצגים נתונים באשר לאחוז הסטודנטים שבחר לענות על השאלה הפתוחה, מספר המילים הממוצע לתשובה ואחוז ההערות החיוביות, השליליות והכלליות שנכתבו על המרצה והקורס.

טבלה מס' 3: הבדל בין המשובים במספר התשובות הפתוחות ובדפוסן

	מקוון (N=48)		ידני (N=48)		t
	SD	M	SD	M	
תשובות פתוחות (אחוז מתוך סך כל המשיבים)	21.68	84	20.76	59	6.32***
מוצע מספר התשובות הפתוחות	4.54	11	4.27	11	NS
מספר מילים ממוצע בתשובה	6.33	19	6.18	17	NS
אחוז הערות חיוביות על המרצה	18.26	49%	16.99	51%	NS
אחוז הערות שליליות על המרצה	17.16	35%	16.46	32%	NS
אחוז הערות כלליות על הקורס	8.95	16%	10.11	17%	NS

*** הבדל מובהק ברמה של לפחות 0.001 NS - ההבדל אינו מובהק סטטיסטית



לחייב או לא לחייב? השתתפות הסטודנטים בסקרי ההוראה

ניצה דוידוביץ¹ ודן סואן², המרכז האוניברסיטאי אריאל

המחקר בחן הבדלים בהערכות שקיבלו המרצים בסקר ההוראה, כאשר ההשתתפות בסקר הייתה בחירה או חובה. נדגמו כל הקורסים של המרצים שלימדו במרכז האוניברסיטאי אריאל את אותו קורס בשנתיים העוקבות תש"ס-ט' ותש"ע. בתש"ס"ט ההשתתפות בסקר הייתה בחירה, ובתש"ע - חובה. בניתוח של כלל השאלונים ובכל אחת מהפקולטות בנפרד לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בהערכות המרצים במדדים הערכה כללית של המרצה ואיכות ההוראה והיחס לתלמידים. המדד השני חושב כממוצע של ארבעה פריטים בשאלון. ממצא זה מפרך את הטענה ל"נקמה" של הסטודנטים עקב הטלת חובת השתתפות. בניתוח של כלל השאלונים התקבל שוויון מלא בין הדירוגים של המרצים בשני המדדים הללו, ונמצא מתאם גבוה מאוד בין שני המדדים גם לכל אחת מהפקולטות בנפרד. כלומר ציון ההערכה הכללית של המרצה מייצג טוב את ארבעת הפריטים שנכללים במדד איכות ההוראה והיחס לתלמידים.



ניצה דוידוביץ



דן סואן

חובת אקדמיות אחרות של הסטודנט, כלומר לחייב את הסטודנטים להשתתף במילוי שאלוני הסקר. שינוי זה לווה בחשש של המרצים ואף בביקורת מצידם. הם טענו כי כפייה תפגע באוטנטיות של הדירוג ותגרום להטיה בדירוגם. מטרת מחקר זה הייתה לבדוק האם יש הבדלים בהערכות המרצים בסקר שהשתתפות בו היא חובה לעומת סקר שהשתתפות בו היא בחירה.

סקרי ההוראה האקדמית

שאלוני הערכת מרצים נכנסו לשימוש באקדמיה עוד בתחילת המאה הקודמת, אולם עלייה במעמדם וחשיבותם התרחשה בעיקר משנות ה-70 של המאה העשרים. במהלך השנים הוכרו השאלונים ככלי יעיל וחסכוני להערכת שביעות הרצון של הסטודנטים מההוראה, המאפשר שיפוט עבודת ההוראה של המרצים והצעת מסקנות אופרטיביות לשיפור ההוראה. השימוש בשאלונים נפוץ ביותר בארצות רבות, למרות מחלוקת הקיימת באשר לשימוש בתוצאות

לסקרי ההוראה יש חשיבות רבה בהערכת עבודתו של המרצה. המועצה להשכלה גבוהה (המל"ג) מעודדת את השימוש בסקרים אלו, והחל משנת הלימודים תשע"א הם מהווים חלק מדוח הערכת איכות המוגשת למל"ג על ידי המוסדות האקדמיים. הדוח מיועד לשימוש הוועדות הבין-לאומיות הבודקות את תהליך הערכת האיכות במחלקות השונות.¹

מילוי השאלונים במרכז האוניברסיטאי אריאל התבצע בעבר בכתב, בטפסים מודפסים שחולקו לסטודנטים במהלך אחד השיעורים האחרונים של הסמסטר. החל משנת הלימודים תשס"ח עברנו למילוי שאלוני הסקר באופן מקוון. למרות מאמצי שיווק וקידום מוטיבציה אצל הסטודנטים, נוכחנו לראות כי אחוזי ההשתתפות במילוי סקר ההוראה המקוון היו נמוכים ביותר (25%-30%). משום כך החלטנו לכוון החל משנת הלימודים תש"ע את מילוי שאלוני הסקר באופן מקוון עם

1. ד"ר ניצה דוידוביץ, מנהלת היחידה לפיתוח והערכה אקדמית D.nitza@ariel.ac.il
2. פרופ' דן סואן, ראש המחלקה לסוציולוגיה soen@macam.ac.il

course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 63, 268-270.

²⁴ Collings, D., & Ballantyne, C. (2004). *Online student survey comments: A qualitative improvement?* Paper presented to the 2004 Evaluation Forum, Melbourne, Victoria, Australia. Retrieved December 10th 2010 from http://www.tlc.murdoch.edu.au/pubs/docs/Eval_forum_paper.pdf

²⁵ McCollum, M., Cyr, T., Criner, T.M., Jarvis, C., Paulsen, S., Tate, G., & Altieri, R.J. (2003). Implementation of a web-based system for obtaining curricular assessment data. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 67, 1-3.

²⁶ Cummings, R., Ballantyne, C., & Fowler, L. (2001). Online student feedback surveys: Encouraging staff and student use. In E. Santhanam (Ed.), *Student feedback on teaching: Reflections and projections*. Proceedings of Teaching Evaluation Forum, 2000, University of Western Australia, Perth. Retrieved December 10th 2010 from http://www.csd.uwa.edu.au/spot/forum/forum_monograph.pdf

²⁷ Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2009). Student evaluation of instruction: What can be learned from students' written comments? *Studies in Educational Evaluation*, 35(1), 37-44.

²⁸ Oliver, B., Tucker, B., & Pedgen, J.A. (2007). *An investigation into student comment behaviours: Who comments, what do they say, and do anonymous students behave badly?* Paper presented at the Conference of Evolution and Renewal in Quality Assurance, Hobart, Tasmania. Retrieved December 10th 2010 from <http://www.auqa.edu.au/auqf/pastfora/2007/program/papers/c11.pdf>

¹¹ Layne, B.H., DeCristofor, J.R., & McGinty, D. (1999). Electronic versus traditional student ratings of instruction. *Research in Higher Education*, 40, 221-232.

¹² Liu, Y. (2005). A comparison study of online versus traditional student evaluation of instruction. In P. Kommers & G. Richards (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 3586-3591). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved December 10th 2010 from <http://www.editlib.org/p/20637>.

¹³ Ballantyne, C. (2004). *Online or on paper: An examination of the differences in response and respondents to a survey administered in two modes*. Paper presented at the Australian Evaluation Society International Conference, Adelaide, South Australia. Retrieved December 10th 2010 from <http://www.aes.asn.au/conferences/2004/FR21-Ballantyne,%20C.pdf>

¹⁴ Woodward D.K. (1998). Comparison of course evaluations by traditional and computerized on-line methods. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 62, 90.

¹⁵ Thorpe, S.W. (2002). *Online student evaluation of instruction: An investigation of non-response bias*. Paper presented at: 42nd Annual Forum for the Association for Institutional Research, Toronto, Ontario, Canada. Retrieved 10th December 2010, from <http://www.airweb.org/forum02/550.pdf>

¹⁶ Linse, A.R. (2010). *Online student ratings of teaching effectiveness: Analysis of data from select semesters (2009-2010)*. Report prepared for the Committee on Faculty Affairs of the University Faculty Senate, The Pennsylvania State University. Retrieved December 10th 2010 http://www.srte.psu.edu/pdf/Online_vs_Paper_Fall2010.pdf

¹⁷ חטיבה, נ' (2008). *השוואת תוצאות סקר ההוראה באינטרנט לסקר ידני*. אוחר בתאריך 8.10.2010 <http://feedback.tau.ac.il/site/dyna/vwrDownloadFile.asp?szFileName=460e.PDF>

¹⁸ Paolo, A.M., Bonaminio, G.A., Gibson, C., Partridge, T., & Kallail, K. (2000). Response rate comparisons of e-mail and mail-distributed student evaluations. *Teaching and Learning in Medicine*, 12, 81-88.

¹⁹ Johnson, T.D. (2003). Online student ratings: Will students respond? *New directions for teaching and learning*, 96, 49-59.

²⁰ McGhee, D.E., & Lovell, N. (2003). Psychometric properties of student ratings of instruction in online and on campus courses. *New Directions for Teaching and Learning*, 96, 39-48.

²¹ Carini, R.M., Hayek, J.C., Kuh, G.D., Kennedy, J. M., & Ouimet, J.A. (2003). College student responses to web and paper surveys: Does mode matter? *Research in Higher Education*, 44(1), 1-19.

²² Sorensen, K.L., & Reiner, C. (2003). Charting the uncharted seas of online student ratings of instruction. *New Directions for Teaching and Learning*, 96, 1-24.

²³ Kasiar, J.B., Schroeder, S.L. & Holstad, S.G. (2001). Comparison of traditional and web-based course evaluation processes in a required, team taught pharmacotherapy

לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בהערכותיהם הכמותיות של הסטודנטים את רמת הקושי של הקורס ואת רמת חומר הלימוד והמטלות, והחשוב מכול, לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בדירוג ההערכה הכללי שניתן למרצה במשוב במשוב המקוון אחוז המשיבים על השאלה הפתוחה היה גבוה יותר באופן מובהק מאשר במשוב הידני. לא נמצא כל הבדל באחוז התגובות החיוביות והשליליות בין המשוב הידני למקוון.

עיבודים סטטיסטיים

כדי להשיב על שתי שאלות המחקר עבור כל אחד משני המדדים, נערך לכל מדד מבחן שונות חד-כיווני לפי פקולטה, עם מדידות חוזרות עבור מדיניות ההשתתפות. לבדיקת מקור ההבדלים בין הפקולטות ומקורות האינטראקציות נעשה שימוש במבחן בונפרוני (Bonferroni), המשתמש בשונות הטעות מתוך ניתוח השונות ולוקח בחשבון את מספר ההשוואות שנעשות בין שני מועדי הסקר¹¹.

ממצאים

בטבלה מס' 1 מוצגים ממוצעים וסטיות תקן של שני המדדים לפי פקולטה ומדיניות ההשתתפות. בטבלה מס' 2 מוצגות תוצאות מבחני השונות.

טבלה מס' 1: ממוצעים וסטיות תקן של ההערכה הכללית בכל אחד משני המדדים, לפי מדיניות ההשתתפות ופקולטה

המדד	פקולטה	מספר הקורסים	מדיניות ההשתתפות		סה"כ	
			בחירה	חובה	ממוצע	ס.ת.
הערכה כללית של המרצה בקורס	ארכיטקטורה	87	3.98	0.72	4.05	0.58
	מדעי הבריאות	229	4.31	0.56	4.21	0.52
	הנדסה	365	4.04	0.66	4.02	0.57
	מדעי החברה והרוח	624	4.21	0.60	4.15	0.54
	מדעי הטבע	104	4.04	0.66	4.08	0.59
	סה"כ	1,409	4.16	0.63	4.11	0.55
איכות ההוראה והיחס לתלמידים	ארכיטקטורה	87	3.91	0.72	3.96	0.58
	מדעי הבריאות	229	4.33	0.56	4.22	0.52
	הנדסה	365	4.04	0.66	4.00	0.57
	מדעי החברה והרוח	624	4.23	0.60	4.17	0.54
	מדעי הטבע	104	4.07	0.66	4.09	0.59
	סה"כ	1,409	4.16	0.60	4.11	0.52

מהתוצאות המוצגות בטבלה עולה כי אין הבדלים מובהקים עבור כל אחד משני המדדים בהקשר של מדיניות ההשתתפות. ממצא זה נותן תשובה שלילית לשאלת המחקר הראשונה, ומשמעותו שבאופן כללי, בכל הפקולטות, אין הבדלים בדירוג המרצים, בין שהסטודנטים ממלאים את השאלונים מבחירה ובין שמחובה המוטלת עליהם. ממצא לוואי מעניין העולה מטבלה מס' 1 הוא שבממוצע על חמש הפקולטות, יש שוויון כמעט מלא בממוצעי הדירוג של המרצים לגבי כל אחד משני המדדים עם סטיות תקן קרובות מאוד (ממוצע 4.11 לעומת 4.10, סטיית תקן 0.53 לעומת 0.50). מכאן שהפריט הערכה הכללית של המרצה בקורס מייצג היטב את ארבעת הפריטים האחרים בשאלון, הנכללים יחדיו בממד איכות ההוראה והיחס לתלמידים.

שיטת המחקר

מדגם

בשלב ראשון זוהו כל המרצים שלימדו את אותו הקורס (בקורסי תואר ראשון) בשתי השנים העוקבות - תשס"ט ותש"ע, בסמסטר א' או ב'. סך הכול נמצאו 534 מרצים שלימדו בשתי השנים הללו ב-1,409 קורסים: 44.2% מהם שייכים לפקולטה למדעי החברה והרוח, 25.9% לפקולטה להנדסה, 16.3% לביה"ס למדעי הבריאות, 7.4% למדעי הטבע ו-6.2% לביה"ס לארכיטקטורה. בנייתו נכללו רק קורסים ששאלוניהם מולאו על ידי ארבעה סטודנטים לפחות. אם בשנה מסוימת השיבו לשאלון פחות מארבעה סטודנטים, הורדנו מהניתוח גם את הקורס המקביל שבשנה האחרת, אפילו אם מספר הסטודנטים שמילאו את השאלון בקורס זה היה גדול מארבעה. בשנת תשס"ט מולאו 46,025 שאלונים, ובשנת תש"ע - 103,164 שאלונים. העלייה במספר השאלונים היא תוצאה של הטלת חובת ההשתתפות.

מהלך המחקר

סקר ההוראה המקוון התקיים במשך שלושה שבועות. במהלך שלושת השבועות נשלחו מדי שבוע תזכורות לסטודנטים שעדיין לא מילאו את השאלונים. בשלושת הימים האחרונים של הסקר נשלחו תזכורות מדי יום. התזכורות כללו גם הסברים על חשיבות המילוי של שאלוני הסקר ועל התועלת שצומחת לסטודנטים מההשתתפות בסקר. ביום המבחן של קורס מסוים קיבלו משגיחי הבחינה רשימה של שמות התלמידים שלא מילאו את שאלון הסקר של הקורס. כשהגיעו הסטודנטים האלה להיבחן, הם קיבלו שאלונים מודפסים של הסקר, והיה עליהם למלאם לפני שקיבלו את שאלון המבחן. שאלונים אלו לא נלקחו בחשבון בנייתו המדווחים כאן (הסטודנטים לא ידעו על כך).

כלי המחקר

שאלון הסקר כלל פריט גלובלי, הערכה כללית של המרצה בקורס, וארבעה פריטים שעסקו בהיבטים של ההוראה: מבנה וארגון הקורס, בהירות ההרצאות, עידוד הסטודנטים לשאול שאלות ויחס המרצה לסטודנטים. כדי לצמצם את מספר המשתתפים, נעשה ניתוח גורמים לארבעת הפריטים של היבטי ההוראה בשיטת Varimax, לכל שנה בנפרד, ונמצא גורם אחד שכלל את ארבעת הפריטים הללו. גורם זה הסביר 81% מהשונות בתשס"ט ו-86% מהשונות בתש"ע. כינוי גורם זה בשם איכות ההוראה והיחס לתלמידים. כלומר לבדיקת שאלות המחקר השתמשו בשני מדדים: הפריט הגלובלי הערכה כללית של המרצה בקורס וממוצע הדירוג של ארבעת הפריטים האחרים, איכות ההוראה והיחס לתלמידים.

אשר לא ימלא את סקר ההוראה ויגיע ביום הבחינה, הוועדה קבעה כי על המשגיחים לתת לו את סקר ההוראה כדי שימלא באופן ידני. אם הסטודנט יסרב למלא את השאלון, יתאפשר לו להיבחן רק לאחר שיצהיר בכתב שאינו מוכן להשיב על השאלון. בפועל הדבר לא קרה.

כדי להימנע מבעיה חוקית היכולה להיווצר בשל מגיעת זכותו של הסטודנט להיבחן, עוגנה החובה בתקנון המוסד. כך יצרנו את הלגיטימיות המשפטית.

הרציונל למחקר ושאלות המחקר

בעקבות החלטת הליך החובה, חלק מחברי סגל העלו את ההשערה כי יש קשר בין דירוגי מרצים לבין המדיניות למילוי שאלוני הסקר, בחירה או חובה. הם חששו כי סטודנט שמחייבים אותו למלא את הסקר עלול "לנקום" במרצה בדרכים שונות: לא ישיב לשאלות ברצינות, יעיר הערות בוטות ויבטא את מחאתו בדירוג נמוך של המרצה. כלומר חיוב הסטודנטים להשתתף בסקר עלול לפגוע בהערכת המרצה. מכיוון שמחקרים רבים זיהו הבדלים בתוצאות של סקרי ההוראה בין תחומים אקדמיים שונים¹⁰, בדקנו במחקר זה גם הבדלים בין שאלות המחקר היו:

- האם יש הבדלים בין דירוג מרצה המלמד את אותו קורס פעמיים, כאשר בפעם אחת מילוי השאלונים הוא בחירה ובפעם שנייה ההשתתפות היא חובה?
- האם יש הבדלים בין הפקולטות השונות בתשובה לשאלה הראשונה?

פורטל מס"ע (מופ"ת טובע עולם): מאגר המידע החינוכי האיכותי ביותר בישראל לשירותכם! <http://portal.macam.ac.il>

מכון מופ"ת הקים פורטל תוכן חינוכי המתמחה בתחומי הוראה, פדגוגיה, שיטות הוראה והכשרת מורים בישראל. בפורטל אלפי מקורות מידע איכותיים בחינוך.

מיושם כפייל אפליקציה בקורס! אם יודע?

פורטל מס"ע הוא מאגר המידע החינוכי המקיף ביותר בישראל. מאגר זה מבוסס על איסוף, על סינון ועל עיבוד והפצה מתואמים של מקורות מידע חינוכיים ל"אגן ניקוז אחד" אינטגרטיבי.

תוכני הפורטל כוללים חדשות ועדכונים בכל הנוגע לנושאי חינוך והכשרת מורים בארץ ובעולם; מאמרים בנושאי חינוך מתקדמים כגון רפורמות בחינוך, שיטות הערכה בחינוך, תפיסות פדגוגיות בחינוך, פיתוח תכניות למידה מקוונות ומתוקשבות ועוד.

בפורטל מס"ע מידע רב ערך וחיוני עבור קהילת אנשי החינוך, למורים, לעוסקים בתחום הכשרת המורים, למרצים באקדמיה, לסטודנטים ועוד.

לעדכון חודשי, ללא תשלום, הקלידו כתובת דוא"ל באתר פורטל מס"ע באינטרנט: <http://portal.macam.ac.il>

המנוי לפורטל מס"ע - חינם!!

הסקר כמדד תקף לקבלת החלטות יישומיות² כמו מתן קביעות, קידום ומינוי אקדמי³.

ההחלטות היישומיות הללו משפיעות באופן בלתי נמנע על שכר, על תפיסת היוקרה ועל אפשרויות העבודה, וקובעות במידה לא מבוטלת את מסלול התפתחות הקריירה של המרצה. השלכות אלו גורמות לכך שהשאלונים משמשים כנושא לביקורת רבה מצד הסגל האקדמי ומושא למחקרים רבים. אלו מבקשים לבחון את מהימנות השאלונים ותקפותם וכן את המידה שבה יש להעניק לתפישותיהם של סטודנטים כוח בהשפעה על הקריירה של אנשי אקדמיה.

על דרישת חובה ומתן אפשרות בחירה להשתתפות סטודנטים בסקר ההוראה

מרבית המוסדות האקדמיים רואים את ההשתתפות במילוי סקרי ההוראה כזכות של הסטודנט, הניתנת לו כדי להעריך את ההוראה בקורסים שאותם הוא לומד במטרה לתרום לשיפור איכות ההוראה. הזכות הזאת נתפסת באופן דומה לזכות ההצבעה של אזרח בבחירות.

הנתונים מראים כי במרבית המוסדות האקדמיים המעבר למילוי שאלונים באופן מקוון הביא לירידה משמעותית באחוז ההשתתפות של הסטודנטים, שכן כל סטודנט חופשי למלא את השאלון בזמנו וכרצונו. המוסדות האקדמיים שהתנסו בתופעה זו ניסו להתמודד עימה בדרכים שונות. כל זאת כדי להניע את הסטודנטים לממש את זכותם.

אחת הדרכים האפשריות לכך היא לחייב את הסטודנטים למלא את סקרי ההוראה. סקירת ספרות בנושא זה⁴ מראה שרק מעט מאוד מוסדות אקדמיים בחרו לחייב את הסטודנטים למלא את שאלוני הסקר. יש לשער שאחד הגורמים לכך הוא השקפה של זכות לעומת חובה⁵.

זיהינו כמה מוסדות אקדמיים שבחרו לחייב את הסטודנטים במילוי השאלונים. טענת מוסדות אלו היא כי רק חיוב מוביל לשיעורי השתתפות גבוהים, וכך בעצם תורם לקידום איכות ההוראה³. כך למשל באוניברסיטה טארטו שבאסטוניה⁶ נקבע כי "Filling out... the form is obligatory", ובקולג' TPM במלזיה⁷ נקבע כי:

It is obligatory for all students to participate in Teaching Evaluation Survey in order for the College to understand and to take steps in providing and improving on the teaching-learning it is offering.

לכן הנימוק לדרישת חובת מילוי סקר ההוראה הוא החשיבות של סקרי ההוראה והפוטנציאל שלהם לשיפור איכות ההוראה לטובת למידת הסטודנטים. גישה דומה מצאנו גם באוניברסיטת המבורג שבגרמניה⁸ ובאוניברסיטאות רבות באוסטרליה⁴. בחלק מהמקרים⁹ עלו תלונות של סטודנטים בדבר קשירת הזכאות להיבחן עם מילוי המשובים, ולכן עלה הצורך לבחון את ההשלכות האפשריות של הטלת ההשתתפות חובה על איכות התשובות והאותנטיות שלהן⁹.

הליך חיוב הסטודנטים להשתתף בסקר ההוראה

הוועדה המרכזת במרכז האוניברסיטאי באריאל החליטה לקרוא סמסטר א' תש"ע לחייב את הסטודנטים למלא סקרי הוראה. הוועדה החליטה כי סטודנט שלא ימלא סקר הוראה עבור קורס מסוים, לא יורשה להיבחן במבחן הסופי של הקורס. סטודנט

1 חטיבה, נ' (2008). מיתוסים ועובדות לגבי סקרי הוראה על ידי הסטודנטים. על הגובה 7, 13-14.

2 Rindermann, H., & Schofield, N. (2001). Generalizability of multidimensional student ratings of university instruction across courses and teachers. *Research in Higher Education*, 42(4), 377-399.

3 Ehie, I., & Karathanos, D. (1994). Business faculty performance evaluation based on the new AACSB accreditation standards. *Journal of Education for Business*, 69(5), 257-262.

4 Neumann, R. (2001). A decade of student evaluation of teaching: A case study of an evolving system. *Journal of Institutional Research*. Retrieved on 31 October 2010 from: <http://www.aair.org.au>

5 Raynovich, G.J., & Schwery, L. (2005). Evaluating and documenting teaching effectiveness: Challenges and opportunities. School of Pharmacy and Health Professions, Working Paper. Retrieved on 31 October 2010 from: <http://spahp2.creighton.edu/offices/OfficeOfFacultyDevelopment/share/sharedfiles/UserFiles/File/TEP/Evaluating%20and%20Documenting%20Teaching%20EffectivenessJan17-05FIN.pdf>

6 <http://www.ut.ee>

7 <http://www.tpmcollege.edu.my>

8 <http://www.tu-harburg.de>

9 Cochran, T., Coppard B., Gabriel, L., Furze, J., Keefner, K., Lenz, T., Monaghan, M., Raynovich G.J., Schwery, L., & Hayes, M. (2005). Evaluating and Documenting Teaching Effectiveness: Challenges and Opportunities School of Pharmacy and Health Professions. Working Paper. January 17, 2005. Retrieved on: 31 October 2010 from: <http://spahp2.creighton.edu/offices/OfficeOfFacultyDevelopment/share/sharedfiles/UserFiles/File/TEP/Evaluating%20and%20Documenting%20Teaching%20EffectivenessJan17-05FIN.pdf>

10 Hativa, N., & Marincovich, M. (1995) (Eds.). Disciplinary differences in teaching and learning: Implications for practice. *New Directions for Teaching and Learning*, 64. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

11 http://pelegirit.blogspot.com/2009/07/blog-post_17.html

12 חטיבה, נ' (2003). האם המרצים במדעי הרוח והאמנויות טובים יותר מעמיתיהם במדעים המדויקים, בהנדסה ובניהול. על הגובה 2, 38-40.

13 Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 195-203.

14 Neuman, Y., & Neuman, L. (1983). Characteristics of academic areas and students' evaluation of instruction. *Research in Higher Education*, 19(3), 323-334.

בסופו של דבר החלטנו שהחשיבות וההשלכות של תוצאות סקרי ההוראה דורשות כי החובה והזכות יהפכו לאחד. בנוסף לכך עמדה לנגד עינינו בקשת המל"ג בחמש השנים האחרונות, לשמוע את קולם של התלמידים בתהליכי הערכת איכות ולקבל את דוחות המשובים.

מניסיונו, אנו מאמינים שאם אנו רוצים ליישם את תוצאות סקרי ההוראה יש להחליט החלטה ברורה כלל-מערכתית - האם סקר ההוראה הוא זכות או חובה. בתקנון זכויות הסטודנט ניתן לציין גם חובות, כמו חובת המשוב. ממצאי מחקר זה מחזקים את הרצון לחייב את הסטודנטים במילוי סקר ההוראה. זאת לא מתוך ביטול רצונו החופשי של הסטודנט, אלא מתוך כבודו; לא מתוך התעלמות מזכויותיו, אלא מתוך הכרה בהן.

המחקר זיהה הבדלים בדירוגי המרצים בפקולטות השונות. ממוצעי הדירוגים הגבוהים ביותר הם בפקולטה למדעי הבריאות ובפקולטה למדעי החברה והרוח, והנמוכים ביותר הם בפקולטות למדעי הטבע, הנדסה וארכיטקטורה. חטיבה¹² מציעה כמה השערות בדבר העקביות העולה ממחקרים רבים בארץ ובעולם באשר להבדלים בדירוגים הממוצעים של הפקולטות השונות. חלק מהסיבות יכולות להיות קשורות לגורמים התלויים באופי החומר המועבר בקורס - קורסים כמותיים או קורסים שהם בעלי אופי סדרתי-היררכי מדורגים נמוך יותר. סיבות אפשריות בחומר הקודם שעליו מתבסס הקורס; במקרים רבים הקורסים במקצועות הסדרתיים עמוסים בתוכן, וכדי ללמד את כל החומר (בין היתר כדי להניח את היסוד לקורס הבא) המרצה חייב להתקדם בקצב מהיר ואינו יכול להרשות לעצמו להתאים את קצב ההוראה ליכולת ההבנה של הסטודנטים. דברים אלו גורמים לאי-שביעות רצון של הסטודנטים ולדירוג נמוך של המרצים.

מחקרים שבדקו הבדלים בין פקולטות העלו כי תחומים אקדמיים שונים דורשים שיטות שונות של הוראה ולמידה¹², ולכן ניתן להסביר את ההבדלים בהערכות בין הפקולטות בהבדלים בדרכי ההוראה והלמידה הנדרשים בהן¹³. מכאן עולה הצורך להביא בחשבון הבדלים בין-תחומיים אקדמיים בעת הערכת המרצים¹⁰ ובעת קיום פעילויות לקידום ההוראה במוסד.

ממצא לוואי מעניין למחקר זה הוא שהדירוג על ההערכה הכללית של המרצה שווה לממוצע הדירוג של ארבעת הפריטים האחרים בשאלון המסוים הנהוג אצלנו. לכן למטרות של קבלת החלטות הקשורות למרצה מסוים, מספיק לדווח על דירוגו בהערכה הכללית⁹.

מגבלות המחקר

מחקר זה נערך במוסד אקדמי יחיד. אנו ממליצים על מחקרי המשך במוסדות אקדמיים נוספים ומסוגים שונים, אף על פי שכמעט שאין מוסדות שמיישמים מדיניות זו באופן מלא. אנו ממליצים להציע למוסדות לנסות לחייב תלמידי מחלקה מסוימת למלא את השאלונים ולבדוק בקנה מידה קטן יותר את ההשלכות של שיטת החיוב במשוב. עוד אנו מציעים לבדוק מהן הסיבות שגורמות לחלק מהסטודנטים לסרב להשיב על הסקר במלואו.

מתרשים מס' 1 ומטבלה מס' 2 עולה כי הדירוג הממוצע של שני המדדים בפקולטה למדעי הבריאות (4.26) ובפקולטה למדעי החברה והרוח (4.19) גבוה יותר באופן מובהק סטטיסטית מאשר בשלוש הפקולטות האחרות: מדעי הטבע (4.07), הנדסה (4.02) וארכיטקטורה (3.97).

בטבלה מס' 3 מוצגות תוצאות מבחן בונפרוני לבדיקת הבדלים בין הפקולטות בכל אחד משני המדדים.

טבלה מס' 3: תוצאות מבחן בונפרוני לבדיקת הבדלים בין הפקולטות - ממוצע הפרשי ממוצעים בין כל שתי פקולטות

פקולטה	מדעי הבריאות	הנדסה	מדעי החברה והרוח	מדעי הטבע
הערכה כללית של המרצה בקורס	*-0.25	-0.02	*-0.17	-0.05
איכות ההוראה ויחס לתלמידים	*-0.34	-0.08	*-0.26	*-0.15

טבלה מס' 2: ניתוחי שונות של שני המדדים לפי מדיניות ההשתתפות ופקולטה

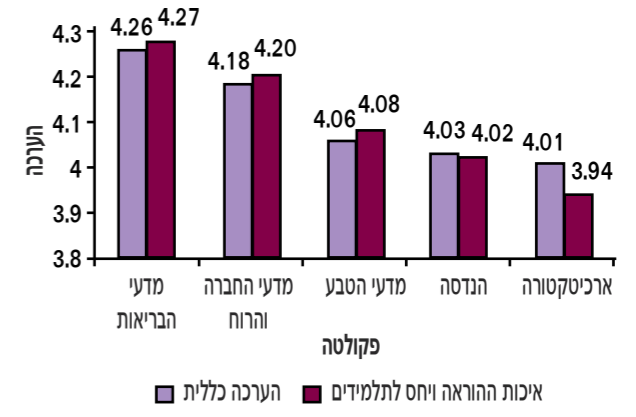
F	אפקטים	המדד
*9.84	פקולטה	הערכה כללית של המרצה בקורס
0.86	מדיניות ההשתתפות	
2.45	מדיניות X פקולטה	
*16.19	פקולטה	איכות ההוראה ויחס לתלמידים
3.16	מדיניות ההשתתפות	
2.51	מדיניות X פקולטה	

*p<0.001

מהתוצאות המוצגות בטבלה עולה כי אין אינטראקציה לפי פקולטה ומדיניות ההשתתפות. ממצא זה נותן תשובה שלילית לשאלה השנייה, ומשמעותו שאין הבדלים בין הפקולטות בהקשר של שאלת המחקר הראשונה.

נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בדירוג המרצים בכל אחד משני המדדים, לפי פקולטה.

תרשים מס' 1 מציג את ממוצע שני המדדים עבור כל פקולטה (הנתונים לקוחים מטבלה מס' 1).



תרשים מס' 1: ממוצע הדירוג בכל הקורסים בשני המדדים, לפי פקולטה

ההבדלים העיקריים שעולים מטבלה מס' 1 וטבלה מס' 3 הם: הדירוג הממוצע של שני המדדים בפקולטה למדעי הבריאות גבוה יותר באופן מובהק סטטיסטית מאשר בשאר ארבע הפקולטות. כמו כן, הדירוג של שני המדדים בפקולטה למדעי החברה והרוח גבוה יותר מאשר בהנדסה, בארכיטקטורה ובמדעי הטבע. לבסוף, עבור איכות ההוראה ויחס לתלמידים נמצא כי הדירוג הממוצע בפקולטה למדעי הטבע גבוה מאשר בארכיטקטורה.

סיכום ודיון

ממצאי מחקר זה מפריכים את הטענה של הטעה שמקורה בנקמה של הסטודנט במרצים במקרה של הטלת דרישת חובה במילוי שאלוני סקר ההוראה. דבר זה נמצא נכון גם באופן נפרד לכל אחת מהפקולטות שהשתתפו במחקר זה.

ממצאי המחקר מלמדים אותנו כי החשש בנוגע להטלת חובת השתתפות בסקר ההוראה אינו מוצדק. ממחקר זה ניתן להסיק כי הסטודנטים מבינים את חשיבות הנושא והם משיבים בהתאם לצו ליבם.

שקלנו את הנושא של חיוב הסטודנטים גם מבחינה אתית. לפנינו עמדו שתי אפשרויות: מצד אחד, האמונה שהדבר הנכון ביותר, האידיאלי, הוא לפעול מתוך רצון ולא מתוך חובה - מה שהביא בפועל לאחוזי השתתפות נמוכים חרף כל מלאכת השיעור; ומצד האחר - האמונה שהמשוב הוא כלי בעל חשיבות רבה, ולעתים אף מכרעת, לחברי הסגל. באחוזי השתתפות גבוהים נוספים למשוב היבטים של נראות, שקיפות ואחריות כלפי הסגל.

ממצאי מחקר זה מפריכים את הטענה של הטעה שמקורה בנקמה של הסטודנט במרצים במקרה של הטלת דרישת חובה במילוי שאלוני סקר ההוראה

מה באמת חשוב לסטודנטים? ניתוח תוצאות סקרי הוראה במכון טכנולוגי חולון

מוטי פרנק¹, רונן המר² ולימור סהר ענבר³, מכון טכנולוגי חולון HIT

מאמר זה מציג תוצאות של מחקר שניתח תוצאות של סקרי הוראה במכון טכנולוגי חולון. מטרת המחקר הייתה לזהות את ממדי ההוראה הטובה החשובים ביותר לסטודנטים. שני פריטי השאלון שהיו במתאם הגבוה ביותר עם שביעות רצון כללית מהקורס התייחסו לבהירות ההסברים ולמידת העניין בשיעור. עם זאת, שני הפריטים הללו קיבלו, במוצג, דירוגים נמוכים בהשוואה לפריטים המייצגים ממדים אחרים של הוראה טובה. משמע, המרצים מתקשים דווקא בשני הממדים החשובים ביותר לסטודנטים. ממצא מעניין נוסף הוא שהסטודנטים שבעי רצון מרמת המוכנות לשיעור של המרצים ומהיחס שלהם לסטודנטים.



מוטי פרנק



רונן המר



לימור סהר ענבר

ממדי הוראה טובה - מה תורם לשביעות הרצון של הסטודנטים מההוראה?

ניתוח תשובות סטודנטים בסקרי הוראה רבים מראה כי שלושת ממדי ההוראה החשובים ביותר לסטודנטים הינם ארגון השיעור, בהירות ההסברים ויצירת עניין בתוכני הקורס¹. החשיבות של היבט זה או אחר בעיני הסטודנטים נמדדת לרוב באמצעות חישוב הקורלציה בין הדירוג של פריט גלובלי כמו הערכה כללית של הקורס, הערכה כללית של המרצה, באיזו מידה תמליץ לחברך להירשם לקורסים של מרצה זה? או באיזו מידה הינך מרוצה מההוראה של המרצה בקורס זה? ממדים נוספים שנמצאו חשובים לסטודנטים הם אקלים כיתתי - ממד המתייחס לאווירה הלימודית בכיתה, ליחס של המרצה לסטודנטים ולתמיכת המרצה בסטודנטים²; למידה פעילה - ממד

הקשור לממצאים שבמצב של הקשבה פסיבית תהליכי הלמידה אינם אופטימליים, ולפיכך יש לעודד סטודנטים להגיב, להעיר, לשאול, לדון, להתווכח ולהיות בדיאלוג זה עם זה במהלך השיעורים³; ורלוונטיות - ממד הנגזר מעיקרון שטבע קרל רוג'רס⁴, לפיו "למידה משמעותית מתרחשת כאשר תוכני הלימוד נתפסים על ידי הסטודנט כרלוונטיים לתכליותיו שלו". קיימים כמובן גורמים נוספים המשפיעים על שביעות הרצון של הסטודנטים מההוראה ועל דירוג המרצה. כך למשל, חטיבה² מצאה שדירוג נמוך של מרצה על ידי הסטודנטים יכול להיגרם כתוצאה מחוסר ידע פדגוגי של המרצה, ממוטיבציה נמוכה ללמד ומתפיסות מוטעות של המרצה ביחס להוראה ולסטודנטים. במאמר זה לא נתייחס למאפייני האישיות של המרצה או ליכולותיו האישיות, לאמונות שלו ולדעותיו, אלא נתמקד בשבעת הממדים העיקריים של הוראה טובה: מוכנות לשיעורים, ארגון השיעור, בהירות ההסברים, יצירת עניין בתוכני הקורס, אקלים כיתתי, למידה פעילה ורלוונטיות.

שאלות המחקר

מחקרי מטה-אנליזה בארצות הברית¹ זיהו את הממדים של בהירות ההסברים, יצירת עניין

¹ פרופ' מוטי פרנק, ראש המחלקה לניהול טכנולוגיה וראש המרכז לקידום ההוראה frankm@hit.ac.il
² ד"ר רונן המר, חבר סגל במחלקה לטכנולוגיות למערכות למידה ויעץ במרכז לקידום ההוראה ronenh@hit.ac.il
³ גב' לימור סהר ענבר, ראש מרכז המחקר וקידום השירותים limorin@hit.ac.il

פורטל מס"ע (מופ"ת סובב עולם): מאגר המידע החינוכי האיכותי ביותר בישראל לשירותכם! <http://portal.macam.ac.il>

מכון מופ"ת הקים פורטל תוכן חינוכי המתמחה בתחומי הוראה, פדגוגיה, שיטות הוראה והכשרת מורים בישראל. בפורטל אלפי מקורות מידע איכותיים בחינוך.

מדוע כדאי לגלוש בפורטל מס"ע?

פורטל מס"ע הוא מאגר המידע החינוכי המקיף ביותר בישראל. מאגר זה מבוסס על איסוף, על סינון ועל עיבוד והפצה מתואמים של מקורות מידע חינוכיים ל"אגן ניקוז אחד" אינטגרטיבי. תוכני הפורטל כוללים חדשות ועדכונים בכל הנוגע לנושאי חינוך והכשרת מורים בארץ ובעולם; מאמרים בנושאי חינוך מתקדמים כגון רפורמות בחינוך, שיטות הערכה בחינוך, תפיסות פדגוגיות בחינוך, פיתוח תכניות למידה מקוונות ומתוקשבות ועוד. בפורטל מס"ע מידע רב ערך וחיוני עבור קהילת אנשי החינוך, למורים, לעוסקים בתחום הכשרת המורים, למרצים באקדמיה, לסטודנטים ועוד.

לעדכון חודשי, ללא תשלום, הקלידו כתובת דוא"ל באתר פורטל מס"ע באינטרנט:
<http://portal.macam.ac.il>

המנוי לפורטל מס"ע - חינם!!



קרן חינוך ארצות הברית-ישראל United States-Israel Educational Foundation



לשלב פוסט-דוק אמריקאי במחקרים שלך בעזרת המימון והמוניטין של תכנית פולברייט

המועד האחרון להגשת מועמדות למענקי 2012/2013 - 2013/2014:
1 באוגוסט, 2011.
 מידע מפורט על התכנית והוראות להגשת מועמדות ניתן למצוא באינטרנט:
<http://www.fulbright.org.il/index.php?id=1317>
<http://catalog.cies.org/viewAward.aspx?n=2416>
http://www.cies.org/us_scholars/us_awards/Application.htm
 להסברים נוספים נא לפנות לג'ידי סטבסקי, jstavsky@fulbright.org.il, 03-5172392.

קרן חינוך ארה"ב-ישראל, המנהלת את תכנית פולברייט לחילופי סטודנטים ומרצים בין ישראל לארה"ב, ממשיכה להפעיל תכנית מלגות ייחודית לחוקרים בתר-דוקטורים אמריקאים.
 קרן חינוך ארה"ב-ישראל מציעה **8 מענקים** לעמיתים בתר-דוקטורים אמריקאים אשר יעסקו במחקר בישראל בשנים האקדמיות 2012/2013 - 2013/2014. החוקרים שייבחרו ייהנו **ממלגת פולברייט בסך \$40,000** (\$20,000 לשנה x 2 שנים), בנוסף למילגה שיעניק המוסד המארח. קרן חינוך מבקשת מכם, חוקרים במוסדות להשכלה גבוהה, לפנות אל השותפים שלכם בארה"ב כדי שיביאו את התכנית לתשומת ליבם של החוקרים הצעירים העובדים איתם.



הפריט שנמצא כבעל הקשר החזק ביותר עם שביעות הרצון הכללית מההוראה, בהבדל ניכר מכל הפריטים האחרים, הוא הפריט המרצה הסביר את החומר בצורה ברורה. הפריט הבא אחריו בעוצמת הקשר הוא המרצה לימד את החומר בצורה מעניינת. כלומר גם בנייתו זה נמצא שני הממדים החשובים ביותר לסטודנטים הם בהירות ההסברים ויכולת המרצה ליצור עניין. חמשת הפריטים הראשונים (הוראה בהירה, הוראה מעניינת, יחס לסטודנטים, הוראה מאורגנת, הבהרת הרלוונטיות) מסבירים 83% מתוך סך כל השונות לגבי שביעות רצון כללית מרמת ההוראה של המרצה בקורס.

סיכום והמלצות

ניתוח הנתונים מלמד שהסטודנטים שבעי רצון מהמוכנות של המרצים ומהיחס שהם מגלים כלפיהם. עם זאת, הממצא המעניין ביותר העולה מהניתוח הוא שהמרצים מתקשים במיוחד למלא את ציפיות הסטודנטים מבהירות ההסברים ויצירת עניין בשיעור. הממוצעים של שני הממדים הללו הינם בין הנמוכים ביותר מבין ממדי ההוראה הטובה, אבל הם גם נמצאו להיות הממדים הקשורים באופן החזק ביותר לשביעות הרצון של סטודנטים מקורס. עדות לכך היא המתאם הגבוה בין שניהם לבין שביעות הרצון הכללית של הסטודנטים מהקורס הנלמד.

לפיכך, אנו ממליצים למרכזים לקידום ההוראה לרכז מאמץ בשיפור היכולת של מרצים להסביר את החומר בצורה בהירה ולסייע להם לקדם את העניין בשיעוריהם. ניתן להעלות את רמת העניין בקורס באמצעות גיוון דרך ההוראה: שינוי הקול במהלך השיעור (טון, הטעמה, קצב, עוצמה), הפסקות מכוונות, הפסקות קצרות מדי כ-20 דקות, שינויים בשפת הגוף והמיקום בכיתה. אפשר לגוון גם את שיטות ההוראה, ובמקום הרצאה "רגילה" לערוך דיונים, להפנות שאלות לסטודנטים, להדגים ולערוך סימולציות, להשתמש בשיטת הקליקים ועוד. כל אלו נמצאו כתורמים להעלאת רמת העניין של הסטודנטים בקורס. בהירות ההסברים ניתנת לשיפור באמצעות מתן הסבר החומר בשני שלבים: מהקונקרטי למופשט, מהידוע לחדש, מהפשוט למורכב, מהתמונה הכללית ('היער') לפרטים ('העצים'), מהטעון המרכזי ('השורה התחתונה') לאופן שבו נבנה טיעון זה ומהמקרה הפרטי לכללי.

שאלת מחקר ב': אילו ממדים של הוראה טובה מנבאים בצורה הטובה ביותר את שביעות הרצון הכללית של סטודנטים מהקורסים במכון הטכנולוגי חולון?

כדי להשיב על השאלה, חישבנו את מקדמי המתאם של פירסון בין כל אחד משבעת הפריטים הראשונים בשאלון לבין הפריט הגלובלי שביעות הרצון הכללית מההוראה של המרצה בקורס (פריט 8).

טבלה מס' 3: מקדמי המתאם של פירסון בין שאלות 1-7 לבין שביעות רצון כללית מרמת ההוראה של המרצה בקורס, מסודרים בסדר יורד של גודל מקדם המתאם (n=19,292)

מספר פריט	המרצה:	מקדם המתאם
Q4	הסביר את החומר בצורה ברורה	0.86
Q3	לימד את החומר בצורה מעניינת	0.83
Q6	הציג את ההיבטים הרלוונטיים של התכנים שנלמדו	0.78
Q2	לימד את החומר בצורה מאורגנת	0.77
Q5	השיג מעורבות והשתתפות פעילה של הסטודנטים	0.76
Q7	גילה יחס נאות לסטודנטים	0.68
Q1	הגיע מוכן לשיעורים	0.61

כל המתאמים נמצאו מובהקים סטטיסטית (p<0.01). מהטבלה ניתן לראות ששני הפריטים שנמצאו במתאם הגבוה ביותר עם שביעות הרצון הכללית מרמת ההוראה של המרצה בקורס מתייחסים למידת העניין ולבהירות ההסברים. במילים אחרות, שני הממדים החשובים ביותר לסטודנטים (מתוך שבעת ממדי ההוראה הטובה) הם 'יצירת עניין בתוכני הקורס ובהירות השיעור'. למרות זאת, שני הממדים האלה הם שניים מבין ארבעת הממדים שבהם המרצים מקבלים את הדירוגים הנמוכים ביותר ביחס לפריטים האחרים.

לשם זיהוי הממדים המנבאים שביעות רצון כללית מההוראה בוצע ניתוח רגרסיה ליניארית רבת משתנים. התוצאות מוצגות בטבלה מס' 4.

טבלה מס' 4: תוצאות ניתוח רגרסיה ליניארית של הפריטים 1-7 על הפריט הגלובלי שביעות רצון כללית מרמת ההוראה של המרצה בקורס

משתנה תלוי: שביעות רצון כללית מרמת ההוראה	מספר פריט	המרצה:	B	טעות תקן
	Q4	הסביר את החומר בצורה ברורה	0.32	0.007
	Q3	לימד את החומר בצורה מעניינת	0.23	0.006
	Q7	גילה יחס נאות לסטודנטים	0.18	0.005
	Q2	לימד את החומר בצורה מאורגנת	0.14	0.007
	Q6	הציג את ההיבטים הרלוונטיים של התכנים שנלמדו	0.13	0.006
	Q1	הגיע מוכן לשיעורים	0.02	0.007
	Q5	השיג מעורבות והשתתפות פעילה של הסטודנטים	0.09	0.006

הערכת הקורס		
מאפייני הקורס	מס' פריט	ההיגד
עבודות הבית	Q9	עבודות הבית תרמו ללמידה
אתר האינטרנט של הקורס	Q10	אתר האינטרנט של הקורס תרם ללמידה
הקורס בהשוואה לקורסים אחרים	Q11	הקורס הוסיף לי מעבר למה שלמדתי בקורסים אחרים
קצב הלימוד בקורס	Q12	קצב הלימוד בקורס היה: מהיר מדי/מהיר/מתאים/אטי/אטי מדי
מידת ההשקעה של הסטודנט בקורס	Q13	מידת השקעת הזמן עבור קורס זה הייתה: רבה מדי/רבה/ממוצעת/מועטה/מועטה מדי
הנוכחות של הסטודנט בקורס	Q14	מידת נוכחותי בשיעורים הייתה: מעל 90%, בין 70%-90%, בין 40%-70%, בין 20%-40%, מתחת ל-20%

* הדירוג של הפריטים 1-12 הוא על סולם ליקרט מ-1 ועד 6, כלל לא מסכים עם ההיגד, 6 מסכים במידה רבה מאוד עם ההיגד.

ממצאים

שאלת מחקר א': אילו ממדים של הוראה טובה זוכים, בממוצע, לדירוגים גבוהים על ידי הסטודנטים ואילו לדירוגים נמוכים? כדי להשיב על השאלה, חושב הממוצע של כל אחד מהפריטים על פי נתוני כל טופסי השאלונים שמולאו.

טבלה מס' 2: ממוצעים וסטיות תקן של שבעת הפריטים הראשונים בשאלון*, המייצגים את ממדי ההוראה הטובה, מסודרים בערך יורד של הממוצע (n=19,292)

מספר פריט	המרצה:	ממוצע	סטיות תקן
Q1	הגיע מוכן לשיעורים?	5.4	0.93
Q7	גילה יחס נאות לסטודנטים?	5.1	1.21
Q2	לימד את החומר בצורה מאורגנת?	4.9	1.28
Q6	הציג את ההיבטים הרלוונטיים של התכנים שנלמדו	4.7	1.39
Q5	השיג מעורבות והשתתפות פעילה של הסטודנטים?	4.6	1.38
Q4	הסביר את החומר בצורה ברורה?	4.6	1.45
Q3	לימד את החומר בצורה מעניינת?	4.5	1.48

* דירוג על סולם ליקרט מ-1 ועד 6, כלל לא מסכים עם ההיגד, 6 מסכים במידה רבה מאוד עם ההיגד.

כפי שעולה מהנתונים בטבלה מס' 2, הסטודנטים שבעי רצון ביותר מהמוכנות של המרצים ומהיחס שהם מגלים לסטודנטים. לעומת זאת, בארבעה ממדים המרצים קיבלו דירוגים נמוכים ביותר: רלוונטיות, השגת מעורבות והשתתפות פעילה של הסטודנטים, בהירות ההסברים ויצירת עניין בשיעור. בבדיקות מובהקות (Paired Sample t-test) נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית (p<0.01) בין ממוצע של כל פריט לזה העוקב אחריו (פרט להבדל בין Q5 ל-Q4). כך למשל, בין Q5 לבין Q6 t(19,163)=-12.68, p<0.01t, ובין Q3 לבין Q4 t(19,083)=-6.27, p<0.01t.

בתוכני הקורס וארגון השיעור כשלושת הממדים החשובים ביותר בדירוגים בסקרי הוראה. ממדים אלו נמצאים במתאם גבוה הן עם ההישגים של הסטודנטים והן עם שביעות הרצון הכללית מהקורס. במחקר הנוכחי בדקנו מהם ממדי ההוראה החשובים לסטודנטים בקורסים הנדסיים-מדעיים במכון טכנולוגי חולון. לשם כך שאלנו שתי שאלות:

1. אילו ממדים של הוראה טובה זוכים, בממוצע, לדירוגים גבוהים על ידי הסטודנטים ואילו לדירוגים נמוכים?
2. אילו ממדים (מבין השבעה) מנבאים בצורה הטובה ביותר את שביעות הרצון הכללית של סטודנטים מהקורסים במכון הטכנולוגי חולון?

שיטת המחקר

כדי להשיב על השאלות הללו בדקנו את התוצאות של סקרי הוראה שנערכו בשני הסמסטרים של שנת הלימודים תשס"ט ובסמסטר א' של שנת הלימודים תש"ע במכון הטכנולוגי חולון. במחקר נכללו 19,292 שאלונים שמילאו הסטודנטים שלמדו בקורסים מדעיים-הנדסיים בסמסטרים אלו. השאלונים כולם הועברו במהלך השיעור בשבועיים האחרונים של הסמסטר. על הסקרים ענו 70%-80% מתוך אוכלוסיית הסטודנטים הרשומים לקורסים השונים.

כלי המחקר: השאלון

טבלה מס' 1 מציגה את ממדי ההוראה ואת מאפייני הקורס שנבדקו בצד ההיגד שאותו דירגו הסטודנטים. השאלון נבנה כך שכל אחד משבעת הממדים של הוראה טובה מיוצג על ידי היגד יחיד.

טבלה מס' 1: פריטי סקר ההוראה*

הערכת ההוראה		
ממדי ההוראה	מס' פריט	ההיגד - המרצה:
מוכנות	Q1	הגיע מוכן לשיעורים
ארגון	Q2	לימד את החומר בצורה מאורגנת
יצירת עניין	Q3	לימד את החומר בצורה מעניינת
בהירות ההסברים	Q4	הסביר את החומר בצורה ברורה
למידה פעילה	Q5	השיג מעורבות והשתתפות פעילה של הסטודנטים
רלוונטיות	Q6	הציג את ההיבטים הרלוונטיים של התכנים שנלמדו
אקלים כיתתי	Q7	גילה יחס נאות לסטודנטים
הערכה כללית של ההוראה	Q8	באופן כללי אני שבע רצון מההוראה של המרצה בקורס זה





פרסי ינאי למצוינות בחינוך אקדמי

אביגיל ברזילי, הטכניון



אביגיל ברזילי

בוגר הטכניון, מר משה ינאי, תרם 40 מיליון שקלים להענקת פרסים לחברי הסגל האקדמי בטכניון, כמות הוקרה והערכה למרצים המהווים דוגמה אישית בתרומתם המתמשכת להוראה וללמידה ובמאמציהם לחזק את המעורבות ותחושת השייכות של הסטודנטים לטכניון. הפרסים מוענקים על תרומה משמעותית וייחודית לקידום החינוך האקדמי של סטודנטים ללימודי הסמכה בטכניון.

נוהל פרסי ינאי גובש על ידי הנהלת הטכניון ונציגי ועדת הפרס, והובא לדיון ולאישור בוועדה המרכזת של הסנט. הפרסים, בסכום של \$30,000 כל אחד, יחולקו מדי שנה במשך 20 שנים ל-15-16 חברי סגל, תוך מתן דגש על חברי סגל בדרגות מרצה בכיר ופרופסור חבר. 70% מהפרסים יוענקו לחברי סגל ביחידות האקדמיות ההנדסיות. בחירת המועמדים לפרס תבצע על ידי ועדה משותפת סגל-סטודנטים, הפועלת בכל יחידה אקדמית, ו/או על ידי הוועדה האקדמית של אגודת הסטודנטים בטכניון, ותאושר על ידי ועדה יחידתית שאליה משתייכים המועמדים. שמות המועמדים יוגשו לוועדת הפרס, וזאת תבחר את הזוכים על פי קריטריונים שפורסמו בנוהל הפרס, מתוך כלל המועמדים שאושרו על ידי הוועדה היחידתית. הפרסים יוענקו בטקס מיוחד, אשר יקבל כיוון תקשורתי בטכניון ומחוצה לו.

בעיצוב הקריטריונים לקבלת הפרס הושם דגש על שימוש במגוון מקורות, וזאת במגמה

להרחיב ולהעמיק את המידע המתקבל ממשאל המרצה הטוב (סקר ההוראה). לדירוג המרצה במשאל ניתן משקל משמעותי. עם זאת, דירוג גבוה המזכה את המרצה בתואר מרצה מצטיין, אינו מספיק לזכייה בפרס. כל מועמד יתבקש להכין תלקיט (פורטפוליו) הוראה, אשר מטרותו להציג תיעוד של התפתחותו המקצועית בתחום ההוראה ועדות על טיב ההוראה שלו. התלקיט אמור להדגים מצוינות בחינוך ובהוראה ולכלול: הצהרה בכתב שתציג את פילוסופיית ההוראה של המועמד, תוצאות של "משאל המרצה הטוב", עדות לפיתוח חומרי למידה המשקפים עדכנות בהוראת התחום האקדמי, עדות לשילוב גישות הוראה והערכה המועדדות מעורבות ועניין בלמידה, עדות למחויבות לסטודנטים המתבטאת בהפגנת עניין ותמיכה בתהליכי הלמידה של הסטודנטים, עדות לזמינות ונגישות המועמד לסטודנטים ועדות לרגישות לסטודנטים עם צרכים מיוחדים.

בפנייה לחברי הסגל נכתב כי מטרת הפרס להביא לשיפור האקלים הלימודי והחברתי של הקמפוס, להגביר את מעורבות הקמפוס בחינוך ולהביא לידי ביטוי משמעותי את מחויבות הטכניון למצוינות בחינוך. דברים אלו מצטרפים לדברי התודה של נשיא הטכניון, פרופ' פרץ לביא, לתורם: "עם כניסתי לתפקיד לפני שנה, הבטחתי שאעשה הכול כדי שהסטודנטים יחושו בטכניון כבביתם. תרומתו של משה היא צעד ראשון בכיוון זה".

1 דוגמה לשימוש בסקרי הוראה כחלק משיקולי הענקת פרסי הצטיינות למרצים
2 ד"ר אביגיל ברזילי, ראש המרכז לקידום ההוראה abigail@tx.technion.ac.il

קישורים לאתרי מאמרים נוספים בעברית על סקרי הוראה



http://www2.colman.ac.il/al_hagova/4/09%20nitza%20davidovits.pdf

- ההערות הפתוחות בסקר ההוראה - כלי למתן משוב או כלי לניגוח? חגית סלע, שרון גדרון ונירה חטיבה. [5] עמ' 25.
http://www2.colman.ac.il/al_hagova/5/hagit_sela.pdf
- מיתוסים ועובדות לגבי סקרי הוראה על ידי הסטודנטים: מיתוס 1: הקשר בין קושי הקורס או רמת הציונים בקורס לבין דירוג המרצה. נירה חטיבה. [7] עמ' 13.
http://www2.colman.ac.il/al_hagova/7/04.pdf
- מיתוסים ועובדות לגבי סקרי הוראה על ידי הסטודנטים: נירה חטיבה. [8] עמ' 40.
http://www.colman.ac.il/research/teaching_per/al_hagova/previews/current/Documents/11.pdf
- מיתוס 2: ההערות שסטודנטים כותבים על המרצים הן בעיקר שליליות.
- מיתוס 3: רוב המשתתפים בסקר שנערך באינטרנט הם הסטודנטים החלשים.
- מיתוס 4: מרצים "חלשים" מדורגים נמוך בעיקר על ידי התלמידים החלשים, ואילו התלמידים הטובים מדורגים אותם גבוה.
- מיתוס 5: דירוג המרצים אינו עקבי, ולכן אינו מהימן מבחינה סטטיסטית.
- לפרסם או לא לפרסם? (את תוצאות סקרי הוראה), או - גם למרצים מגיע יחס של כבוד. נירה חטיבה. [8] עמ' 52.
http://www.colman.ac.il/research/teaching_per/al_hagova/previews/current/Documents/17.pdf
- על מה ואיך הסטודנטים מדורגים את המרצים? נירה חטיבה, ארנון מני ורינה דייגי [9] עמ' 30.
http://www.colman.ac.il/research/teaching_per/al_hagova/current/haarachat_marzim/Documents/30-37.pdf
- סקרי ההוראה - סיכום מפגש של נציגי אוניברסיטאות ומכללות. שרה מירון. [9] עמ' 62
http://www.colman.ac.il/research/teaching_per/al_hagova/current/mehanasa/Documents/62-65.pdf

קישורים למאמרים אחרים על סקרי הוראה

- משוב על המשוב: עמדות ותפיסות של המרצים כלפי הערכת ההוראה. פאדיה נאסר וברברה פרסקו.
<http://feedback.tau.ac.il/site/dyna/vwrDownloadFile.asp?szFileName=575e.PDF>

המוציאים לאור של "על הגובה" היא רשות ההוראה - המסלול האקדמי, המכללה למינהל [בסוגרים מרובעים, מספר החוברת]

- מה אפשר ללמוד מסקר שביעות הרצון מההוראה באוניברסיטת חיפה? ברוך נבו, אורית בן שאול, ענת רפפורט, רחל רמרו ורוני סלע. [1] עמ' 25.
http://www2.colman.ac.il/al_hagova/3/P_25-27.PDF
- מה צריך כל איש סגל לדעת? איך להתגונן אל מול הטיות פוטנציאליות בדירוגי הסטודנטים את המרצים. [1] עמ' 25.
• Tamara Baldwin and Nancy Blattner
http://www2.colman.ac.il/al_hagova/1/13tamara_nenci.pdf
- האם המרצים במדעי הרוח והאומנויות טובים יותר מעמיתיהם במדעים המדויקים, בהנדסה ובניהול? נירה חטיבה. [2] עמ' 38.
http://www2.colman.ac.il/al_hagova/2/P-38-40.PDF
- הליך בחירת המרצים המצטיינים בטכניון. מוטי פרנק. [2] עמ' 41.
http://www2.colman.ac.il/al_hagova/2/P-41.PDF
- על הסיכויים והסיכונים הטמונים בהערכת ההוראה באמצעות האינטרנט במוסדות להשכלה גבוהה. אייל גמליאל. [3] עמ' 22.
http://www2.colman.ac.il/al_hagova/1/09ayal_gamliel.pdf
- מה רושמים הסטודנטים בהערות המילוליות בשאלוני המשוב? ברברה פרסקו, צחי אשכנזי ופאדיה נאסר. [3] עמ' 26.
http://www2.colman.ac.il/al_hagova/1/10fresko.pdf
- יופי בכיתה: הופעה חיצונית נאה/רבת חן של פרופסורים והפוריות הפדגוגית המשוערת שלהם. תגובת קוראים + תגובת העורכת. [3] עמ' 30.
http://www2.colman.ac.il/al_hagova/1/11beauty.pdf
- רב שיח על הקשר בין היופי של המרצה לבין הערכות הסטודנטים את איכות ההוראה. הלל נוסק, עמיחי זילברמן ופנינה נוימן. [3] עמ' 34.
http://www2.colman.ac.il/al_hagova/1/12zilberman_nosek.pdf
- נוכחות הסטודנטים בקורס וגובה ההערכות שניתנו למרצים. ניצה דוידוביץ ונטע נוצר. [3] עמ' 38.
http://www2.colman.ac.il/al_hagova/1/14nitza.pdf
- מי צריך מתרגלים? ניצה דוידוביץ ושמאל שחם. [4] עמ' 39.

הנחיות לכותבים

12. יש למספר את הדפים ולהימנע מיישור לשמאל. **כותרות:** חשוב לארגן את המאמר בכותרות ובתת-כותרות. רצוי להשתמש בשתי רמות של כותרות, ולכל היותר בשלוש רמות. אין למספר את הכותרות, אלא לזהות את רמת הכותרת על פי גודל הגופן. במקרה של שלוש רמות, ניתן להשתמש בגופן שונה לכותרות הראשיות.

טבלאות, גרפים ותמונות: צריכים להיות ממוספרים ולהיות מלווים בכותרות. כותרות הטבלאות תמוקמנה מעל לטבלה וכותרות הגרפים והתמונות בתחתית. יש לשבץ את הטבלאות והגרפים במקום שבו עליהם להופיע בטקסט.

ציטוטים: ציטוטים קצרים יופיעו בגוף השורה עם גרשיים. ציטוטים ארוכים - של למעלה מ-40 מילים - יופיעו בפונט קטן יותר ובהזחה מימין ומשמאל. יש לציין את העמוד במקור הקריאה שממנו נלקחו הציטוטים.

קיצורים: אין להשתמש בקיצורים מקובלים המסומנים עם גרש או גרשיים אלא לכתוב בכתב מלא: ע"י = על ידי, ב"ס = בית ספר, וכו' = וכדומה. אפשר להגדיר קיצורים מיוחדים למאמר ולהשתמש בהם לאורך המאמר.

נספחים: רק אם הכרחיים. יש לצרפם לפני רשימת המקורות. **פרטים אישיים:** מתחת לשם המאמר יש להוסיף את שמות הכותבים והמוסדות שלהם, ובהערות שוליים בסוף העמוד את השם עם התואר האקדמי והתפקיד האקדמי. למאמר מתורגם יש לצרף את פרטי המקור בשפה שבה פורסם.

ההליכים

1. נא לשלוח לעורכת הראשית תקציר של המאמר לשיפוט של התאמתו לכתב העת, לכתובת: nira@post.tau.ac.il. אורך התקציר לא יעלה על 500 מילים.
2. אם התקציר יימצא מתאים, הכותב יתבקש לשלוח את המאמר המלא לעורכת הראשית עד למועד שייקבע.
3. המאמר המלא יישלח לשיפוט של שניים עד שלושה חברי מערכת, והם יחליטו על קבלה, דחייה או קבלה לאחר תיקונים.
4. בחירת שיפוט "חצי עיוור" או "עיוור". באופן רגיל, כותבי המאמר אינם יודעים מי הם השופטים, אבל השופטים יודעים מי הם הכותבים (שיפוט "חצי עיוור"). אם הכותבים מעוניינים בשיפוט "עיוור", יש לציין זאת במכתב לעורכת שילווה את המאמר ולשלוח לשיפוט גרסה שלא תכלול אף פרט מזהה. במקרה של שיפוט עיוור, תצוין הערה בדבר שיפוט אקדמי בתדפיס של המאמר בחוברת.
5. אם יוחלט על קבלה עם תיקונים, העורכת תקבע מועד להגשת המאמר בגרסתו הסופית. ייתכן שלאחר מכן העורכת והכותב יערכו כמה "סיבובים" של תיקונים ומשוב למאמר.

1. המאמר יעסוק בעיון, במחקר או ביישום בנושאי התפקוד של אנשי הסגל האקדמי, בעיקר כמורים וכמעריכי הלמידה של הסטודנטים, אבל גם בתפקודם המקצועי במסגרת היחידה האקדמית - בשילוב המחקר וההוראה, בתהליכי קידום, בתפקוד כעמיתים לקולגות, כחברי ועדות, כמתנהלים בפוליטיקה המחלקתית וכממלאי תפקידים אדמיניסטרטיביים. נושאי המאמרים יכולים להשתייך לקטגוריות הבאות: ההוראה וקידומה, סטודנטים ולמידה, הערכת המורים וההוראה, הערכת הסטודנטים והלמידה, שימושים בטכנולוגיה להוראה, התפקוד המקצועי של אנשי הסגל האקדמי, הבעת דעות אישיות, תגובות למאמרים, מהנעשה בהוראה ובמרכזי ההוראה בעולם, דיווח מכנסים רלוונטיים בארץ ובעולם.
2. המאמר יפנה לקהל מגוון ורחב ככל האפשר מבין קוראיו, כלומר יהיה רלוונטי לאנשי סגל מכלל תחומי התוכן ומכלל המוסדות האקדמיים (אוניברסיטאות ומכללות).
3. המאמר יציג נושאים שהם בעלי משמעות לאנשי הסגל.
4. אם המאמר מתורגם, יש לעבדו ולהתאימו לתנאי הארץ ורצוי להוסיף תגובה לתוכנו.

פרטים טכניים

- אורך התקציר:** בין 50 ל-120 מילים.
- אורך המאמר המלא:** 500 עד 3,000 מילים, כולל רשימת המקורות, הגרפים, הטבלאות והתמונות. במקרים מיוחדים, ולאחר התייעצות איתנו, אפשר יהיה לפרסם מאמרים ארוכים יותר.
- דיווח של מחקרים:** כמקובל בכתבי עת מדעיים - המאמר יכלול מבוא/רציונל, סקירת ספרות, מטרות/שאלות המחקר, הליך/שיטת המחקר, ניתוחים, תוצאות, סיכום ודיון, מסקנות ויישומים, מגבלות ורשימת מקורות. שיטות המחקר תוגבלנה לבסיסיות והשכיחות ביותר הנהוגות במדעי החברה ובתחומים הקרובים להם. הגרפים והטבלאות לדיווח יהיו פשוטים ככל האפשר, גם אם לא ידווחו באופן מלא על כל התוצאות. ניתן יהיה להפנות לקישור שייציג את הטבלאות עם הפרטים המלאים.
- רשימת מקורות:** הרשימה תופיע בסוף המאמר. היא תמוספר בסדר עוקב ותכלול מלבד רשימה ביבליוגרפית גם הערות המופיעות ברצף הטקסט. המספרים המפנים לרשימת המקורות יופיעו בגוף המאמר בפונטים עיליים. רצוי להגביל את מספר המקורות ל-20 (במקרים מיוחדים ל-30). רשימת המקורות תעוצב לפי הנחיות המהדורה החמישית של ה-APA (אפשר לראות הנחיות בעברית באתר: <http://www.smkb.ac.il/library/apa>).
- סגנון כתיבה:** קצר, מרוכז, בהיר, שפה פשוטה, ככל האפשר ללא ז'רגון מיוחד לתחום האקדמי. אם הכרחי שימוש בז'רגון, יש להגדירו ולהסבירו לקוראים.
- פירוט טכני:** המאמר ייכתב ברווח של שורה וחצי ובגופן בגודל

