

# יחסם של סטודנטים ומרצים לשאלוני הערכת ההוראה במכללה

רחל ידיד

## מבוא

מהי ההוראה הטובה ביותר ומיהו המורה הטוב ביותר הן שאלות המשמשות את המחקר החינוכי למעלה משני עשורים בהכשרת מורים (אבדור, ש' 2001; ידיד, ר' 1999; Fresko, B.& Nasser, F. 2001). מטרת החקר בשתי שאלות אלה היא לנסח ממדים אובייקטיביים ומקובלים להערכת ההוראה, אשר מתוכן ישוקלל משקלו של כל אחד מן הרכיבים, על מנת לקבוע מיהו המורה הטוב ביותר, ומהי הוראה טובה.

אחד המדדים השכיחים לבחון שאלות אלה, שמשמשים בהם במוסדות ההשכלה הגבוהה, הוא המשוב, המורכב בדרך כלל משאלון, הבנוי ברובו משאלות סגורות ומספר מצומצם של שאלות פתוחות, המופנה לסטודנט ולמרצה כאחד.

מידת היעילות של משובים אלה מוגבלת מסיבות שונות התלויות באופי הקורס, במאפייני ההוראה, ברמת המוטיבציה של הסטודנט, באינטראקציה של הסטודנט עם המרצה, ברלוונטיות של הקורס לגביו ועוד (אבדור, ש' 2005).

מחקר גישוש זה, שנערך במכללה אקדמית דתית להכשרת מורים במרכז הארץ, בא לבחון את מידת היעילות של משוב מרצים, ואילו תכנים הוא אמור להכיל.

### רקע עיוני

בכל מוסד אקדמי בכלל, ובמכללה להכשרת מורים בפרט, חשובה הערכת ההוראה. בשני העשורים האחרונים מושם דגש במוסדות אלה, על נושאים ספציפיים המתייחסים לאיכות ההוראה ולאיכות המרצים (אבדור, שי 2001; ידיד, רי 1999), כאחת הדרכים להשיג אחריותיות (accountability) על תהליכי ההוראה ועל תפוקותיה. תוצאות ההערכה חשובות להנהלת המוסד האקדמי כמו גם למרצה לצורך בחינת קביעות, דרגות קידום, שדרוג תכניות לימודים חדשות ושיפור איכות ההוראה. מחקרים הבוחנים את המקצועיות של המרצים באקדמיה מתייחסים לרמת השליטה של אלה בידע הדיסציפלינארי, במחקר ובידע הפדגוגי-דידקטי (שם). שליטה גבוהה בתחומים אלה מעצימה את הפרופסיונאליות של המרצים ושל המוסד האקדמי כאחד ותורמת ליוקרה חברתית של מקצוע ההוראה.

השימוש בנתונים כמותיים (שאלונים) להערכת ההוראה יש בו יתרונות: הוא נוח, כיוון שהוא זמין ומאפשר עיבוד מהיר של הממצאים. עם זאת יש בו גם חסרונות: ההערכה מתמקדת בהיבטים כלליים, שטחיים וטכניים המתמקדים במרצה. ועוד, למרות שכיחות השימוש בכלי הערכה זה יש עליו ביקורת הן מצד המרצים והן מצד הסטודנטים. המרצים מטילים ספק במהימנות הכלי, והם חלוקים באשר לרכיבים שכלי זה אמור לכלול, ובקביעת סטנדרטים משותפים יש כדי לפגוע בחופש האקדמי. טענות נוספות מתייחסות לתחום האינטראקציה הבינאישית בין המרצה לסטודנט הפוגעים במהימנות הבדיקה (שם).

המרצים נוטים להעריך את עצמם גבוה או נמוך יותר מהערכת

הסטודנטים, הן בשל דימוי עצמי גבוה והן בשל ידיעה הגנתית, עובדה שיוצרת קושי לגבי מידת האובייקטיביות של המשוב. למרות זאת, השימוש בשאלוני הערכה ככלי למדידת איכות ההוראה במוסדות האקדמיים הוא הכלי השכיח ביותר.

השימוש בשאלונים אלו להערכת ההוראה נובעת ממחקרים שהראו בבירור, כי סטודנטים מתייחסים לטיב ההוראה, והערכתם את ההוראה מהימנה. בדיקת שאלה זו במכללות העלתה, שיש לסטודנטים תפיסה טובה באשר להערכת ההוראה. שני משתנים המשפיעים במיוחד על הערכת ההוראה קשורים לציפיות הסטודנטים מההוראה לאור הצרכים הלימודיים שלהם ולתפיסת המרצים את תפקידם בהוראה וביצועה בפועל, כמו גם האינטראקציה בין שני משתנים אלו. דירוג המרצים את עצמם יעיל במיוחד, כאשר הוא משמש אמצעי למרצה לזהות פערים בלתי צפויים בין הערכתו להערכת הסטודנטים אותו. לאחר כמה משובים מצמצם המרצה את הפערים העולים מן המשובים ומשפר את תוכני הקורס ודרכי ההוראה.

שאלוני הערכה מורכבים בעיקר מהיגדים המתייחסים לרמת השליטה של המרצה בחומר, לגיוון בדרכי ההוראה, לרלוונטיות ההוראה לסטודנט, לאיכות המטלות ומידת בהירותן ולאקלים בקורס.

מחקרים מראים, שעמדת הסטודנט כלפי הקורס תלויה בין היתר ברלוונטיות הקורס, ביחס המרצה, בסגנון ההוראה (ויחסו של הסטודנט לסגנון זה), בקשר שביניהם ובין משתנים נוספים (ידיד, ר' 1999; Birenbaum, 1997; Hativa, 1998). קרמבליי וקאצמן (Crumbly, H. & Kratchman, 2001 אצל אבדור 2005) בדקו אלו היבטים יש לכלול בשאלות המשוב. הם מצאו שסטודנטים הדגישו בעיקר: סגנון הוראה, יכולת להציג נושא, יכולת להלהיב, הכנה וארגון השיעור, קיומה של למידה והוגנות במתן ציונים (שם, עמ' 123). מבדיקת שאלה זו בקרב סטודנטים ומרצים

בארץ עולות 'ארבע קטגוריות עיקריות: דרכי הוראה, פיתוח אינטלקטואלי של הלומד, תקשורת עם הסטודנט ורלוונטיות של הנלמד מבחינה מקצועית' (שם אצל אבדור, ש' 1998).

אבדור, ש' (2005) מציינת על סמך מחקרים שונים תשעה גורמים העלולים לפגום במהימנותם ותקפותם של שאלוני ההערכה:

1. **זמן העברת השאלון:** העברת השאלון בסוף הקורס, סמוך למועד הבחינה, עלולה להשפיע על גובה ההערכה, כיוון שקיימת נטייה של הסטודנטים לתת למורה ציוני הערכה, המשקפים את גובה הציון שהם מצפים לקבל בקורס.
2. **העדר אנונימיות של המעריכים:** נמצא שכאשר המעריך מציין את שמו על גבי שאלון ההערכה, הוא מעלה את גובה ההערכות.
3. **נוכחות המרצה בכיתה:** העברת השאלון בנוכחות המרצה, או כאשר יש חשש שהמרצה יראה את השאלון, גורמת לסטודנט להעלות את גובה ההערכה.
4. **קורסי חובה:** בקורסים אלה בדרך כלל ההערכות נמוכות ביחס לקורסי בחירה. ייתכן שממצא זה נובע מחוסר העניין של הסטודנט בקורס.
5. **גודל הכיתה:** בכיתות קטנות ההערכה נוטה להיות גבוהה יותר, כנראה, בשל האינטראקציה בין הסטודנט למרצה. יש גם ממצאים אחרים, מהם עולה, שמרצים בעלי יכולת הוראה טובה במיוחד, המגיעים מוכנים לשיעור, רמת ההערכה כלפיהם גבוהה, גם בכיתות מאוכלסות מאוד.
6. **התחום הדיסציפלינארי:** במדעים ובמתמטיקה ההערכות של הסטודנטים את המרצים נמוכות יותר ביחס לקורסים אחרים. ייתכן שהדבר נובע בשל סגנון ההוראה, עומס המטלות ורמת הקושי שלהן.
7. **אישיות המרצה, כפי שהיא נתפסת בעיני הסטודנט:** נמצא כי אותו מרצה מתפקד בקורסים שונים באופן שונה, ותפיסת

- הסטודנטים את אישיותו משפיעה על ההערכה שלהם את דרך הוראתו.
8. **ציפיות סטודנטים מהקורס:** זו אחת הקטגוריות החשובות ביותר המשפיעות על ההערכה של הסטודנט. הסטודנטים בעלי ציפיות ברורות מתכנית הלימודים, והם בוחנים אותה על פי מידת הרלוונטיות שלה לצרכים שלהם (אבדור, ש' 2000).
9. עוד עולה ממחקרים שונים בתחום הציפיות: ציפיות מוקדמות של סטודנטים נובעות ממוניטין טוב של מרצים, והתעניינות מוקדמת של סטודנטים בתוכני הקורס משפיעה על גובה ההערכה, וכמו שצוין לעיל (בגורם מס' 1 - זמן העברת השאלון), הסטודנטים נוטים לתת למרצים ציוני הערכה המשקפים את גובה הציון שהם מצפים לקבל בקורס. זאת ועוד, לציפיות הסטודנט מהלימודים יש השפעה על גובה ההערכה, וסטודנטים משתמשים בכלי הערכה זו 'לבוא חשבון' עם מרצים שאינם עונים על ציפיותיהם (אבדור, ש' 2005 עמ' 124-126).

למרות הבעייתיות בשימוש בשאלוני הערכת ההוראה המבוססים על הערכת הסטודנטים, קיימת תפיסה עקרונית המתייחסת למידע המתקבל ממשוברים אלה כמידע חשוב, שיש להתייחס אליו לצורך בחינת מימד שיפור ההוראה והפרופסיונאליות של המרצים. זאת לצד מקורות הערכה נוספים המחייבים שימוש במידע סטנדרטי, אובייקטיבי וחינוכי לצורך בחינת מימד האחראיות (accountability).

ההערכה של ההוראה ע"י הסטודנטים והמרצים במוסדות האקדמיים בכלל, ובאלה המכשירים מורים בפרט, מהווה מרכיב חשוב, המצביע על איכות ההוראה ומקצועיות המרצה, קרי בקרת איכות אקדמית. מטרת המחקר שלפנינו הן שתיים: בחינת נחיצות משוב הסטודנטים על הוראת המרצים במכללה, כמו גם אלו היגדים יכיל המשוב.

מספר השאלה										מידת ההסכמה
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
יש לפרסם המשוב	מאפשר לסגור חשבון עם המרצה	מבטא מידת שביעות רצון	אין עושים בו שימוש	משוב בקורס עיוני	חוסר אמון במשוב	יחס סטודנט	יחס הנהלה	משוב בסדנא	משוב בכל קורס	
שיעור השכיחות באחוזים										
2	0	2	0	2	5	2	7	2	2	לא השיב
9	5	2	11	41	0	9	5	27	7	כלל לא
7	20	5	16	20	9	9	11	23	5	במידה מעטסה
11	30	20	30	16	20	43	20	30	14	במידה בינונית
18	27	36	25	14	18	25	25	7	20	במידה רבה
52	18	34	18	7	48	11	32	11	52	במידה רבה מאוד

מלוח 1 עולה, שרוב הסטודנטים (72%) מציינים שיש להעביר משוב בכל הקורסים. חיזוק לעמדה זו עולה משני היגדים נוספים, היגד שני המתייחס לקורסי-סדנא, שבו ציינו מחצית (50%) מהסטודנטים, כי הם מתנגדים שהמשוב יתקיים רק בקורס סדנא. כמו כן בהיגד שיש המתייחס לקורסים עיוניים ציינו רוב הסטודנטים (61%), שהם אינם מסכימים שהמשוב יתקיים רק בקורסים עיוניים.

הריאיונות מחזקים עמדה זו, כפי שמציין סטודנט שנה ג: 'חשוב מאוד להעביר משוב, זה עוזר למרצה למקד את עצמו בחומר ולשפר את דרכי ההוראה, המשוב מאפשר לבדוק את רמת שביעות רצון הסטודנטים מהקורס...! סטודנט אחר הלומד בשנה ב ציין: 'המשוב חשוב מאוד למרצה, כך הוא יידע מה חושבים עליו הסטודנטים, והדבר מאפשר לו להסיק מסקנות ולשפר את ההוראה...!'

יעילות המשוב נתונה בספק, לדעת הסטודנטים, בכל ההיגדים המתייחסים לנושא זה. 77% ציינו, במידה בינונית עד רבה מאוד, שהנהלת המכללה כלל לא מתייחסת למשובים. חיזוק לממצא זה עולה מהריאיונות. 'החיסרון של המשוב, שהסטודנטים אינם מתייחסים אליו תמיד ברצינות, ואז זה חסר תועלת...!'

משתנה חשוב נוסף העולה מממצאים אלו מתייחס למהימנות המשוב. רוב הסטודנטים (86%) ספקנים, במידה בינונית עד רבה מאוד באשר למהימנות המשוב. לדעתם, יחס הסטודנטים למשוב אינו רציני, ואין המשוב משקף את דעתם האמתית. מצד שני, 75% חושבים במידה רבה שבאמצעות המשוב הסטודנט 'סוגר חשבון' עם המרצה שלו. ההיגד העשירי מתייחס לפרסום המשוב. 70% מהסטודנטים ציינו באופן חד משמעי, שיש לפרסם את תוצאות המשוב.

לסיכום חלק א של המשוב ניתן לומר, שרוב הסטודנטים סבורים, כי יש לקיים את המשובים בכל הקורסים ולפרסם את הממצאים, אף שהסטודנטים עצמם והנהלת המכללה כאחד אינם מתייחסים לעניין ברצינות הראויה.

לוח מס' 2: תוכן המשוב על פי דעת הסטודנטים  
(N=44)

מספר השאלה		מידת ההסכמה	
25	העניין בקורס		מידת ההסכמה
24	בהירות המטלות		
23	איכות המטלות		
22	יחס אישי		
21	רלוונטיות לסטודנט		
20	שימוש בעזרים		
19	גיוון בהוראה		
18	היענות לציפיות		
17	מקורות עדכניים		
16	שליטה בתוכן		
15	אווירה לימודית		
14	יחס לשאלות סטודנט		
13	ניצול זמן יעיל		
12	ידע המרצה		
11	הלימה בין מטרות ותוכן		
שילוח השבירות באחוזים			
2	2	5	לא השיב
7	14	2	כלל לא
9	16	5	במידה מועטה
20	23	20	במידה בינונית
25	23	48	במידה רבה
36	23	23	במידה רבה מאוד
2	2	5	לא השיב
7	14	2	כלל לא
9	16	5	במידה מועטה
20	23	20	במידה בינונית
25	23	48	במידה רבה
36	23	23	במידה רבה מאוד



מלוח מסי 2 עולה, שמידת ההסכמה של רוב הסטודנטים (מעל 66%) לגבי כל ההיגדים היא למעלה מבינונית עד גבוהה מאוד. 78% מהם מסכימים, במידה בינונית עד גבוהה מאוד, שחייבת להיות הלימה בין מטרות הקורס לתכניו. 88% מהסטודנטים מסכימים, שרמת הידע של המרצה צריכה להיות גבוהה, ו-93% סבורים שרמת השליטה של המרצה בתוכן הקורס חייבת להיות גבוהה. 81% מסכימים, שעל המקורות להיות עדכניים, וכן 76% סבורים שעל התכנים להיות רלוונטיים. גם באשר לגיוון דרכי ההוראה (77%) ואמצעי ההוראה (72%) רובם סבורים, שמשתנים אלו - חשוב שיהיו במשורב.

התייחסות המרצה לסטודנטים היא פרמטר חשוב מאוד לדעת רוב (81%) הסטודנטים; 71% סבורים, כי חשוב מאוד שהסטודנט יקבל יחס אישי מהמרצה. 89% מהסטודנטים סבורים, כי המרצה צריך להיענות לציפיות הסטודנטים במידה רבה. כשני שלישים מהסטודנטים (כ-70%) סבורים, שיש להקפיד על בהירות המטלות ואיכותן.

## חלק ב: ממצאים משאלוני המרצים

לוח מס' 3: מידת הנחיצות של המשוב על פי דעת המרצים

(N=15)

מספר השאלה		שיעור השכיחות באחוזים										מידת החשיבות
10	יש לפרסם המשוב	7	7	7	20	20	13	7	27	13	0	
9	מאפשר לסגור חשבון עם המרצה	7	7	0	27	27	13	7	13	33	0	כלל לא
8	מבטא מידת שביעות רצון	0	13	0	13	27	0	27	20	20	0	במידה מועטה
7	אין עושים בו שימוש	13	27	13	13	27	27	20	27	27	27	במידה בינונית
6	משוב בקורס עיוני	7	7	7	7	7	20	7	7	7	33	במידה רבה
5	חוסר אמון במשוב	40	40	40	7	7	20	27	7	7	0	במידה רבה מאוד
4	יחס סטודנט	40	40	40	7	7	20	7	7	7	40	
3	יחס הנהלה	40	40	40	7	7	20	7	7	7	40	
2	משוב בסדנא	40	40	40	7	7	20	7	7	7	40	
1	משוב בכל קורס	40	40	40	7	7	20	7	7	7	40	

מלוח 3 עולה, שהמרצים כולם (100%) מציינים, שיש להעביר משוב **בכל הקורסים**. חיזוק לעמדה זו עולה משני היגדים נוספים, היגד שני המתייחס לקורסי סדנא שבו ציינו מחצית (53%) מן המרצים, כי הם מתנגדים שהמשוב יתקיים רק בקורס סדנאי. כמו כן בהיגד שיש המתייחס לקורסים עיוניים ציינו רוב המרצים (54%), שהם אינם מסכימים שהמשוב יתקיים רק בקורסים עיוניים. בשונה מדעת הסטודנטים, פחות ממחצית המרצים (40%) הסכימו במידה רבה עד רבה מאוד, שהנהלת המכללה אינה מתייחסת למשוב ברצינות הראויה. כשליש מן המרצים (33%) סבורים, שהנהלה מתייחסת למשובים. חיזוק לממצא זה עולה מהיגד נוסף המתייחס לשימוש שעושים במשובים. רק כרבע מן המרצים (27%) הסכימו, שלא נעשה שימוש במשוב. רוב המרצים (61%) סבורים, שיחס הסטודנטים למשוב אינו רציני, כלומר, אין הסטודנטים מתייחסים למשוב ברצינות הראויה.

משתנה חשוב נוסף העולה מממצאים אלו עניינו מהימנות המשוב. רוב המרצים (84%) ספקנים במידה בינונית עד רבה מאוד באשר למהימנות המשוב. לדעתם, יחס הסטודנטים למשוב אינו רציני, ואין המשוב משקף את דעתם הקנה. מצד שני, כשני שלישים מהמרצים (73%) חושבים במידה רבה, שבאמצעות המשוב הסטודנט יסוגר חשבון עם המרצה שלו. שני ממצאים אלה כמעט זהים לאלו של הסטודנטים. ההיגד העשירי מתייחס לפרסום המשוב: 66% מהמרצים ציינו באופן חד משמעי, שיש לפרסם את תוצאות המשוב.

לסיכום חלק א של המשוב ניתן לומר, שרוב המרצים סבורים (כמו הסטודנטים), שיש לקיים את המשובים בכל הקורסים ולפרסם את הממצאים, אף שאין הסטודנטים מתייחסים לעניין ברצינות הראויה. גם הריאיונות מחזקים ממצאים אלו: 'קביעת קריטריונים שווים למרצים מהווה כלי אובייקטיבי חשוב, אך יש מקום גם לשאלות פתוחות...'; '... הקושי שהסטודנטים אינם מקדישים תשומת לב וזמן ראויים למשוב, וחלקם מושפעים מדעות של חבריהם ואינם מביעים את דעתם האישית...!'



מלוח מס' 4 עולה, שמידת ההסכמה של רוב המרצים בזיקה לכל ההיגדים היא למעלה מבינונית עד גבוהה מאוד. 90% מהם מסכימים, במידה בינונית עד גבוהה מאוד, שחייב להיות במשוב המשתנה, שעניינו הלימה בין מטרות הקורס לתכניו. 70% מהמרצים מסכימים מאוד, שרמת הידע של המרצה צריכה להיות גבוהה, נמוך יותר ממידת ההסכמה של הסטודנטים, ו-81% סבורים, שרמת השליטה של המרצה בתוכן הקורס חייבת להיות גבוהה. 60% מסכימים כי המקורות צריכים להיות עדכניים, ו-86% סבורים, שהתכנים צריכים להיות רלוונטיים. גם באשר לגיוון דרכי ההוראה (93%) ואמצעי ההוראה (93%) רובם סבורים, שמשנתנים אלו ראוי שיהיו במשוב.

התייחסות המרצה לשאלות הסטודנטים, פרמטר חשוב מאוד לדעת רוב (86%) המרצים, ו-87% סבורים, שחשוב מאוד שהסטודנט יקבל יחס אישי מהמרצה. 73% מהמרצים סבורים, שעל המרצה להיענות לציפיות הסטודנטים במידה רבה. רוב המרצים (87%) סבורים במידה רבה, שחשוב שהמטלות תהיינה ברורות, ורובם (93%) ציינו, שיש להקפיד גם על איכותן.

מן הריאיונות עולה, שרוב המרצים ציינו שיש לכלול במשוב היגדים אלו: 'המשוב מאפשר לסטודנט להביע באופן אנונימי את דעתו על רמת הקורס, העניין שהוא מעורר, איכות המשימות...'. מרצה אחר ציין: 'המשוב צריך לבחון, האם הסטודנט רכש ידע בקורס, והאם רכש כלים פרקטיים שיעזרו לו באמצעות מטלות שניתנו'. ועוד: 'המשוב אמור לבדוק איזו תועלת הפיקו הסטודנטים מן הקורס מבחינת ידע ומבחינת התרומה להכשרתם להוראה...'.

## דיון

ממצאי המחקר עונים בחיוב על השאלה הראשונה של המחקר בדבר נחיצותו של המשוב בקרב רוב הסטודנטים (72%) ובקרב המרצים (100%). אלו גם אלו ציינו, שיש להעביר משוב בכל הקורסים הנלמדים במכללה בצורה גורפת. ניתן לשער, שהפער המשמעותי העולה מממצא זה בין עמדת

המרצים לסטודנטים נובע מעמדת הסטודנטים באשר ליחס ההנהלה לממצאי המשוב. רוב הסטודנטים (77%) ציינו, שהנהלת המכללה אינה מתייחסת לממצאים שעולים מן המשוב; לעומת זאת, פחות ממחצית (40%) המרצים סבורים כך, ומרביתם חושבים, שהנהלת המכללה אכן מתייחסת לתוצאות המשובים ברצינות הראויה. ממצא זה מחזק את הממצא במחקרן של פרסקו ונאסר (Fresko, B, & Nasser, F. 2001), כי מרצים תופסים את ההוראה כחלק מהגדרת הפרופסיונאליות שלהם.

באשר ליחס הסטודנטים למשוב - רוב המרצים (84%) אינם שבעי רצון מרמת המהימנות של המשובים מצד הסטודנטים. לדעתם, הסטודנטים אינם מתייחסים ברצינות הראויה למשוב, ואין המשוב משקף את דעת הסטודנט. הריאיונות מחזקים ממצא זה, ומרצים ציינו, שהסטודנט מושפע מדעת חברו: 'אם סטודנט הסתכסך עם מרצה בשל עניין כלשהו, הסטודנט מנסה להטות את דעת חבריו נגד המרצה...'. יתרה מזו, רוב המרצים (66%) מציינים, שהסטודנט 'סוגר חשבון' עם המרצה באמצעות המשוב, וגם רוב הסטודנטים (75%) מסכימים עם הנחה זו. ממצא זה מחזק את הממצא של קראמבלי וחבריו (Crumbley et al. 2001) אבדור 2005, עמ' 125). הם בדקו עמדות סטודנטים כלפי הערכת ההוראה ומצאו, כי אחוז לא מבוטל של סטודנטים משתמשים בהליך זה כאמצעי 'לבוא חשבון' עם המרצים, שאינם עונים על ציפיותיהם.

הממצא בדבר פרסום המשוב מעניין במיוחד לאור הממצאים המטילים ספק במהימנות המשוב. כשני שלישים מהמרצים (66%) והסטודנטים (70%) ציינו, שיש לפרסם את תוצאות המשוב. לא נמצאו מחקרים המתייחסים לשאלה זו. יש לשער, שעמדת הסטודנטים בשאלה זו נובעת מן הציפייה, שפרסום המשובים יאלץ את הנוגעים בדבר, כולל הנהלת המכללה, לעשות מעשה בעקבות ממצאי המשוב. ייתכן שעמדת המרצים נובעת בשל העדר אנונימיות של המעריכים (כי גם המרצים ממלאים שאלון משוב).

הממצאים, המתייחסים לחלק השני של השאלון (תוכן השאלון), חולקו לשלוש קטגוריות: רמת הידע והמקצועיות של המרצה, דרכי ההוראה ועזרי ההוראה, האקלים והיחסים הבינאישיים. מהממצאים המתייחסים לרמת הידע של המרצה ולמקצועיות שלו, על חמשת המרכיבים, הביעו רוב הסטודנטים (בין 76%-93%) את הסכמתם, שהיבטים אלו חייבים להיכלל במשוב. גם רוב המרצים (בין 60%-93%) הביעו את הסכמתם המלאה לכלול במשוב כל אחד מחמשת המרכיבים שעניינם רמת הידע של המרצה. עוגן לממצא זה יש בספרות המחקר, הבוחנת את הפרופסיונאליות של הסגל האקדמי בהשכלה הגבוהה, וכוללת במונח זה, בין היתר, את השליטה וההתמחות בתחום הידע הדיסציפלינארי (אבדור, 2005, עמ' 121).

מבחינת ההיבט של דרכי הוראה, על כל ששת מרכיביו, רוב המרצים (83%-100%) הביעו את הסכמתם אודות חשיבותו של היבט זה, וציינו שהוא צריך להיכלל במשוב. גם בקרב רוב הסטודנטים (69%-89%) הייתה הסכמה באשר להכללת היבט זה, על כל מרכיביו, במשוב. אמנם קיים פער מסוים בין הסטודנטים למרצים במרכיבים השונים של היבט זה, אך באופן כללי בולטת המגמה, שרוב הסטודנטים מציינים את חשיבות מרכיב דרכי ההוראה במשוב. ממצא זה מתאים לממצא שעלה במחקר של פרסקו ונאסר (Fresco, B. & Nasser, F. 2001) שציינו, שהמרצים כמו הסטודנטים תופסים את דרך ההוראה כמיומנות חשובה שעליהם לשלוט בה. מרצה בעל ידע פדגוגי-דידקטי - נחשב מרצה מקצועי יותר. הן ציינו, כי מרצים פונים לקבל ייעוץ לשיפור דרכי הוראתם, לאו-דווקא בגלל ההישגים הנמוכים שלהם במשוב, אלא משום שהם רצו לשפר את איכות הוראתם, כיוון שחשו, כי על מנת שיהיו יותר פרופסיונאליים, עליהם לשפר את מרכיב הידע הפדגוגי-דידקטי שלהם. גם במחקרה של חטיבה (2003) ציינו סטודנטים, שאחד הפרמטרים החשובים שיש לבדוק הוא, האם המרצה יודע ללמד; אם כן, הוא נחשב בעיניהם למרצה יעיל.

ההיבט השלישי התייחס לאקלים וליחסים הבינאישיים. רבות נכתב בספרות המחקר על חשיבות מרכיב זה והקשר שלו ללמידה יעילה. רוב הסטודנטים (71%-89%) הביעו את הסכמתם המלאה שהיבט זה, על ארבעת מרכיביו, אמור להיות במשוב המרצים. אחוז המרצים שהסכימו אף הם בעניין זה היה אף גבוה יותר (73%-93%) בהשוואה לסטודנטים. נתונים אלה התאימו גם לממצאים שעלו מהריאיונות של המרצים והסטודנטים, וממצא זה מחזק את הממצאים שעלו במחקרה של אבדור (1998). קרמבלי וחבריו (Crumbly et al. 2001) אצל אבדור 2005, עמי (123) בדקו גם אלו היבטים יש לכלול בשאלוני הערכת ההוראה בקרב סטודנטים ומצאו, שסטודנטים וחברי סגל המליצו על היגדים המתייחסים לארבע קטגוריות עיקריות, ששתיים מהן: דרכי ההוראה והתקשורת עם הסטודנט. חטיבה (2003, עמ' 12) מציגה את המחקר של לאומן (Lowman, J. 1995), שבדק את התכונות האופייניות של מרצים מצטיינים. ממחקר זה עולה, שיצירת קשר עם סטודנט וגילויי דאגה ואכפתיות קיבלו דירוג גבוה בחשיבותם.

לסיכום פרק זה ניתן לציין, שהממצאים שעלו מן המחקר הנוכחי מתאימים למחקרים אחרים שנעשו בנושא בארץ ובעולם באשר לנחיצות המשוב ולהיבטים שהוא אמור להכיל.

### סיכום ומסקנות

- ★ מחקר זה, כמו מחקרים אחרים, המתייחסים להערכת ההוראה במוסדות להשכלה גבוהה, מראה שלמרות הביקורת על מהימנות המשוב ועל יעילותו, הסטודנטים והמרצים גם יחד, ציינו שיש לקיים אותו בכל הקורסים.
- ★ נראה כי יש הרבה מן המשותף בין דעת הסטודנטים לדעת המרצים באשר להיבטים שהמשוב אמור להכיל. באשר לידע הדיסציפלינארי -



אלו גם אלו סבורים, כי ראוי שתהיה למרצה שליטה מלאה בתכנים שהוא אמור ללמד, בידע פדגוגי-דידקטי, כמו גם ביצירת אקלים נעים ויחסים בינאישיים חיוביים המאפשרים סביבת למידה נעימה.

- ★ יש להרחיב את טווח המהימנות של המשובים ע"י צמצום הגורמים הסובייקטיביים, כגון: בחירת עיתוי מתאים, הקדשת זמן נאות, הסבר אודות חשיבותו של המשוב, התייחסות עניינית ורצינית של הנהלת המכללה למשובים מצד אחד, ומצד שני הערכות חלופיות לצד שאלוני המשוב על מנת לקבל תמונת מצב מהימנה יותר.
- ★ דרוש שיתוף פעולה בין צוות המכללה, צוות ההוראה והסטודנטים בבחירת התנאים הרצויים המאפשרים למידה יעילה.

### מקורות ביבליוגרפיים

אבדור, שי (1998), **עיצוב שאלון להערכת ההוראה - דו"ח ביניים מס' 1**. אחווה - המכללה האקדמית לחינוך: יחידת מחקר והערכה.

אבדור, שי (2000), ביטויים לתרבויות אקדמיות שונות המשתקפים בממצאי ערכת ההוראה וציפיות מהקורס בקרב סטודנטים במכללה להכשרת מורים וסטודנטים בקורסים אוניברסיטאיים. בתוך: **המחקר בחינוך ויישומו בעולם משתנה - כנס האגודה הישראלית לחקר החינוך** (איל"ה), עמ' 624-628. קדימה: רכס פרויקטים חינוכיים.

אבדור, שי (2001), **אוניברסיטאות ומכללות לחינוך כסביבות להכשרה להוראה: מחקר משווה של בסיסי הידע וגישות חינוכיות המשתקפים בתפיסת פרחי הוראה את הכשרתם לבתי ספר על יסודיים**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית ירושלים.

אבדור, שי (2005), הערכת ההוראה במכללות לחינוך בממדי הימה' והיאיד', וההשפעה שיש לתפיסת המעריכים את מאפייניו הסכולסטיים

של הקורס על הערכתו. בתוך: **צמתים במחקר החינוכי - שיקולי דעת של חוקרים** (עורכים: לידור, רי; פרסקו, בי; בן פרץ, מי; זילברשטיין, מי), הוצאת מכון מופ"ת, ת"א (בדפוס).

חטיבה, ני (2003), השוני הקיים במוטיבציה ללמוד מקצועות שונים. בתוך: **על הגובה, כתב עת לענייני הוראה בחינוך הגבוה, גיליון 2**, עמ' 37-32.

Birenbaum, M. (1997), Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientation. **Higher Education**, 33 pp. 71-84.

Darling-Hammond, L., Wise, A.E., & Pease, S.R. (1983), Teacher evaluation in the organizational context; A review of the literature. **Review of Educational Research**, 3, pp. 285-328.

Fresko, B. & Nasser, F. (2001), Interpreting student rating; Conclusions, instructional modification, and attitudes towards course evaluation. **Studies in Educational Evaluation**, 27, pp. 291-305.

Yedid, R. (1999), The academization of the teaching profession in Israel. Eotvos Lorand university, faculty of art, Ph.d school of education, Hungary budapest.