

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

אלישע באב"ד<sup>1</sup>, האוניברסיטה העברית בירושלים

**ת**חום 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 וניתחו 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" שבדקו השפעת האקספרסיביות<sup>2</sup>, 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 שיספיע על הערכות הסטודנטים<sup>3-5</sup>); 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

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

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 אקולוגי.<sup>14</sup>

כחוקר המעורב בסוגיות הללו שנים רבות, עמדתי, כפי שמוצגת כאן, דומה לעמדתי 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<sup>15,16</sup>, והתחזקה משנות השמונים ועד היום<sup>7,8,17</sup>. 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 ונחתו 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 משמעותי.
4. ניתן להעלות את הערכות הסטודנטים על ידי העלאת הציונים 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 תלמידתי 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 קורסים.<sup>6</sup>
2. לאפשר להנהלה האקדמית להעריך את יעילות ההוראה של המרצים. מטרה זו אכן מושגת, אבל ללא מומחיות מתודולוגית מספקת של מקבלי ההחלטות.
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 שנים<sup>7,8</sup>), 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<sup>8-11</sup>. 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 בביטחון. 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<sup>12,13</sup>. המינוח teacher immediacy עוסק בהתלהבות ובאקספרסיביות של המרצה בכיתה (תנועה במרחב הכיתה, הבעתיות רבה, קשר עין, חיוכים, הומור וכדומה) כחלק מאיכות ההוראה (שלא כמו במחקרי דוקטור פוקס שבהם נעשה ניסיון מכוון שלא ללמד תוכן משמעותי), ומחקרים העידו על

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 משאלי 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 עמדות<sup>18</sup>.

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 כוללנית 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 מדוקדק 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<sup>18-20</sup>, 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 לדיון<sup>21</sup>; או אמירות של כמה כותבים<sup>17,22,23</sup> 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 הוראה וקורסים באחד ממוסדות ההשכלה

הובעה ביקורת רבה ומגוונת, אבל היא אופיינית 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 לייחס לו כל חשיבות.

#### סוגי ביקורת

1. ביקורת מתודולוגית (על ריבוי השאלות, על שימוש בסולם עם יותר מדי דרגות [1-20], 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 מבדרים ומשעשעים ועוד).
3. ביקורת על העברת המשאל באינטרנט (על ההיענות הנמוכה של הסטודנטים והאינטרסנטיות 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 הטרוגניות 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 שאלוני 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 שכיחויות, של הנושאים העיקריים והנימות העיקריות מתוך הסיפורים.
3. בדיקת הופעתם של היגדים המהווים מיתוסים לפי הספרות, ואחר כך מנייתם וקטלוגם בקבוצות משמעות שונות. אציין 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 מרצות ומרצים מנוסים בהוראה באוניברסיטה העברית, ממגוון של מחלקות בפקולטות שונות. בחרנו שלא להשתמש בשאלון מובנה או בריאיון מובנה, אלא לאפשר למשיבים לענות על 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.

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 Ory<sup>24</sup>. 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 להצטער 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, ובוודאי 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 שכיחותן 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 פופולריות, 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 שהשתמשנו 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

- <sup>1</sup> במחקר דוקטור פוקס המקורי מרצה (בעצם שחקן) כריזמטי, חייני ומשעשע זכה להערכות גבוהות על איכות ההוראה שלו, אך על פי שלא לימד כל תוכן של ממש.
- <sup>2</sup> אקספרסיביות: ביטוי חיצוני לרגשות המרצה כמו התלהבות, תנועות גוף ומימיקת פנים תומכות, תנועה במרחב חדר הכיתה, קול חי ועוד.
- <sup>3</sup> Naftulin, D., Ware, J., & Donnelly, F. (1973). The doctor fox lecture: A paradigm of educational seduction. *Journal of Medical Education*, 48, 630-635.
- <sup>4</sup> Abrami, P., Leventhal, L., & Perry, R. (1982). Educational seduction. *Review of Educational Research*, 52, 445-464.
- <sup>5</sup> Marsh, H. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.
- <sup>6</sup> Babad, E. (2001). Students' course selection: Differential considerations for first and last course. *Research in Higher Education*, 42, 469-492.
- <sup>7</sup> Marsh, H. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In R. Perry and J. Smart (Eds.). *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective*. (pp. 319-383). Holland: Springer Publications.
- <sup>8</sup> חטיבה, נ' (2009). עובדות ומיתוסים על סקרי ההוראה על ידי הסטודנטים. *על הגובה*, 8, 43-40.
- <sup>9</sup> Nasser, F., & Fresko, B. (2002). Faculty views of student evaluation of college teaching. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 187-198.

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.

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

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

<sup>20</sup> 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* (4<sup>th</sup> Ed. pp. 22-45). New York: Holt, Rinehart & Winston.

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

<sup>22</sup> 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.

<sup>23</sup> 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>).

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

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

<sup>11</sup> 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.

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

<sup>13</sup> 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.

<sup>14</sup> 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.

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

<sup>16</sup> 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.

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



קֶן חִינוּךְ אֶרְצוֹת הַבְּרִית-יִשְׂרָאֵל 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](http://www.cies.org/us_scholars/us_awards/Application.htm)

להסברים נוספים נא לפנות לג'ודי סטבסקי, [jstavsky@fulbright.org.il](mailto:jstavsky@fulbright.org.il), 03-5172392.

קֶן חִינוּךְ אֶרֶ"ב-יִשְׂרָאֵל, הַמְנַהֵלֶת אֶת תַּכְנִית פּוֹלְבְּרִיִּיט לְחִילוּפֵי סְטוּדֵנְטִים וּמְרַצִּים בֵּין יִשְׂרָאֵל לְאֶרֶ"ב, מְמַשִּׁיכָה לְהַפְעִיל תַּכְנִית מְלֻגֹת יִיחודית לְחֻקָּרִים בְּתֶר-דּוֹקטוֹרִים אֻמְרִיקָאִים.

קֶן חִינוּךְ אֶרֶ"ב-יִשְׂרָאֵל מְצִיעָה **8 מְעַנְקִים** לְעִמִּיתִים בְּתֶר-דּוֹקטוֹרִים אֻמְרִיקָאִים אֲשֶׁר יַעֲסֻקוּ בְּמַחְקֵר בְּיִשְׂרָאֵל בְּשָׁנִים הָאֻקְדָּמִיּוֹת 2012/2013 - 2013/2014. הַחֻקָּרִים שֶׁיִּבְחָרוּ יִיְהוּ מְמַלְגַת פּוֹלְבְּרִיִּיט בְּסֶךָ \$40,000 (\$20,000 לְשָׁנָה x 2 שָׁנִים), בְּנוֹסֶף לְמִילְגָה שִׁיעִנִּיק הַמוֹסֵד הַמֵּאֲרָח.

קֶן חִינוּךְ מְבַקֶּשֶׁת מִכֶּם, חֻקָּרִים בְּמוֹסְדוֹת לְהַשְׁכֵּלָה גְבוּהָה, לְפָנוֹת אֶל הַשּׁוֹתְפִים שֶׁלְכֶם בְּאֶרֶ"ב כְּדֵי שִׁבִּיאוּ אֶת הַתַּכְנִית לְתַשׁוּמַת לִיבֶם שֶׁל הַחֻקָּרִים הַצְעִירִים הָעוֹבְדִים אִיתָם.

