

# איך ניתן לקדם את ההוראה הטובה ואת המצוינות בהוראה?

פרופ' נירה חטיבה, אוניברסיטת תל אביב

מאמר זה מציג דרכים ליישום של הידע הכללי הקיים בנושא ההוראה הטובה למטרת קידום ההוראה והמצוינות בהוראה. היישום מוצע בשתי מסגרות: אישית ומוסדית. במסגרת האישית המרצים משתמשים במשוב שהם מקבלים מהסטודנטים במהלך הקורס בשימוש בשיטות מגוונות, לשם שיפור הוראתם, או משתמשים בגישה של "מלומדות בהוראה" שעוסקת בהתמקדות שיטתית של המרצה בחקר ההוראה של עצמו ובהשגת תובנות עמוקות על למידת הסטודנטים בקורסים שלו. במסגרת המוסדית מוצגת רשימת פעילויות של המרכז לקידום הוראה שהן חיוניות/הכרחיות בכל מוסד, ומועילת דרישה למומחיות ומקצוענות כבסיס הכרחי לפעילויות אלו. כן מוצגים הבעייתיות והכשלים הפוטנציאליים שעלולים להיגרם בגלל היעדר מקצועיות ומומחיות. כדוגמה מפורטות התוצאות השליליות שעלולות להיגרם עקב הפעלה בלתי-מקצועית של סקרי ההוראה.

ולמטרותיו; למחלקה שאליה הוא שייך, לאנשי הסגל שלה, למטרותיה, לאווירה ולתכניות הלימודים שלה; ולסטודנטים שאותם הוא מלמד. מסקירת הספרות למדנו שאנשי סגל נוטים להעריך הערכת יתר את יכולותיהם בהוראה ואת הצלחתם "לספק" הוראה טובה המקדמת את למידת הסטודנטים ואת שביעות הרצון שלהם. הערכה זו נמצאה כבלתי-מעוגנת במציאות וכזאת שאינה תואמת את תפישות הסטודנטים. אי לכך, איש הסגל צריך ללמוד איך להעריך את הוראתו באופן התואם לתפישות הסטודנטים, איך להשתמש בכלים שונים כדי לזהות בעיות בהוראתו הפוגמות בלמידת הסטודנטים ואיך להתגבר על הבעיות שזוהו בהוראתו.

שאלה גדולה היא מה אפשר לעשות כדי להביא את איש הסגל להיות מורה טוב, ויתרה מכך - מורה מצטיין? איך לקדם אצל איש הסגל את הידע הנדרש להוראה טובה, את החשיבה הראויה והגישות הנכונות להוראה ולסטודנטים? איך לפתח אצלו את היכולת להתאים את הוראתו למסגרות השונות שבהן ההוראה מתקיימת, להעריך את הוראתו באופן מציאותי, לזהות את הבעיות ולתקן אותן?

כדי לתת תשובה יעילה לשאלה זו, הכרחי לשלב פעילויות בשלוש מסגרות - אישית, מוסדית וממשלתית/מדינית<sup>32</sup>.

לאור ההצגה המקיפה של התיאוריה והמחקר בנושא ההוראה הטובה והמורה המצטיין במאמר הקודם, מתבקשת הצעה ליישום הממצאים הללו לשם שיפור ההוראה וקידום המצוינות בהוראה. מספרות המחקר שהוצגה במאמר, אנו יודעים מהם הרכיבים העיקריים הנתפשים בעיני הסטודנטים כתורמים להוראה מצטיינת וכי ההוראה הטובה מושפעת באופן מכריע מהידע הפדגוגי של המורה, מחשיבת המורה (אמונותיו, תפישותיו והפילוסופיה האישית שלו) ומהגישות שלו להוראה. אנו גם יודעים שבמקרים רבים המרצים אינם מסוגלים להעריך נכונה את הדרך שבה הוראתם נתפשת בעיני התלמידים, וגם אם הם מקבלים דיווח על בעיות בהוראתם, הם אינם יודעים, בדרך כלל, כיצד לשפר את הוראתם בכוחות עצמם.

מה נובע מסיכום זה? איך אפשר ליישם את הידע שהתקבל מתיאוריה ומחקר למטרת קידום ההוראה המצטיינת?

מהסיכום משתמע שכדי להיות מורה מצטיין, איש הסגל צריך להיות בעל רמה גבוהה של ידע פדגוגי כללי וידע פדגוגי של תחום התוכן. כן עליו להיות בעל ידע על הלומדים והלמידה ועל ערכים חינוכיים. הידע הפדגוגי הכללי צריך לכלול את הכרת התנהגויות ההוראה הכלליות - החשובות ביותר - ואת אלו הספציפיות שתורמות ליעילות ההוראה. איש הסגל צריך להכיר את הגישות השונות להוראה טובה ואת שיטות ההוראה השונות ולהתאימן לקונטקסט שבו הוא מלמד - למוסד האקדמי, לחוקי

## קידום ההוראה הטובה והמצוינות בהוראה במסגרת אישית

כאמור, מרצים אינם מסוגלים בדרך כלל לזהות בכוחות עצמם את הבעיות בהוראתם, וגם כאשר הם מודעים לבעיות, הם בדרך כלל אינם יודעים כיצד לשפר את הוראתם בכוחות עצמם. בדומה, מרצים טובים ששואפים להתקדם לדרגה של מצוינות בהוראה כפי שנתפשת על ידי התלמידים, אינם יודעים איך לעשות זאת.

*האורזים אינם מסואים בדרך כלל לזהות בכוחות עצמם את הבעיות בהוראתם, ואם כאשר הם יודעים לבעיות, הם בדרך כלל אינם יודעים כיצד לשפר את הוראתם בכוחות עצמם.*

תובנות עמוקות על למידת הסטודנטים בקורסים שלו. לשם כך המורה מפתח כלים לאיסוף מידע על תהליכי למידה שאינם גלויים לעין של הסטודנטים שלו. התבוננות בתהליכי הלמידה של הסטודנטים מביאה לעתים קרובות לגילוי עובדות מפתיעות ולהתוודעות להנחות היסוד של המורה על הוראה ולמידה שעד כה לא היה ער להן כלל, וזה עשוי להביא לתהליך שיוביל לשינויים מעמיקים בהוראתו.<sup>3</sup>

## קידום של ההוראה הטובה והמצוינות בהוראה במסגרת מוסדית - במרכזי ההוראה

חלק גדול מהתשובה לשאלה איך ניתן לקדם את ההוראה הטובה ואת המצוינות בהוראה, אמור להינתן על ידי המרכזים לקידום ההוראה שצריכים להתקיים בכל מוסד אקדמי. המרכזים אמורים לספק לאנשי הסגל<sup>10</sup> מבחר מגוון של פעילויות<sup>11,12</sup>. אציגן כאן בשתי קטגוריות לפי סדר יורד של חשיבות והכרחיות. הראשונה כוללת פעילויות חיוניות שבלעדיהן המרכז אינו ממלא את ייעודו, והשנייה מציגה פעילויות חשובות מאוד נוספות.

## פעילויות חיוניות/הכרחיות לכל מרכז לקידום הוראה

**הכשרת מרצים חדשים.** אנשי הסגל מתקבלים למוסדות האקדמיים על בסיס תואר אקדמי והתמחות מקצועית, אך מרביתם לא קיבלו במסגרת לימודיהם לתואר הכשרה להוראה. לכן יש להקנות להם הכשרה כזאת לפני שהם מתחילים ללמד. אחת הדרכים לכך היא קיום של סדנאות ייעודיות עבורם בנושאים המפורטים בסעיף הסדנאות שלהלן, ובאמצעות ליווי אישי בהוראה במשך השנה הראשונה לעבודתם.

**הכשרת מתרגלים חדשים.**<sup>13</sup> הכשרה זו מיועדת לאנשי הסגל הזוטר החדשים המלמדים בקבוצות תרגול. לשם כך אפשר לקיים סדנאות ייעודיות וכן להעניק למתרגלים ליווי אישי בהוראה במשך השנה הראשונה לעבודתם. הכשרה זו שונה במעט מהכשרת מרצים חדשים עקב קהל היעד השונה, ובייחוד משום שאופי ההוראה בשיעורי תרגול שונה מזה שבשיעורים הרגילים. הכשרה זו תהווה גם בסיס להוראה לעתיד עבור אותם מתרגלים שימשיכו בקריירה אקדמית.

**ייעוץ/ליווי אישי למורים,** בייחוד להללו המתקשים במיוחד ("לקוי-הוראה") או לאלו עם בעיות ייחודיות בהוראה. ייעוץ זה מתאים גם למרצים הפונים באופן אישי ומעוניינים בקבלת עזרה, וכמובן למרצים ומתרגלים חדשים.

**הפעלת מגוון של סדנאות**<sup>14</sup> המיועדות למטרות שונות של קידום ההוראה ולקהלי יעד מגוונים. בהתאם לכך, הן ניתנות במסגרת קבוצתית וגם במסגרת מחלקתית/פקולטטית. הסדנאות השכיחות ביותר מיועדות לפיתוח מיומנויות להוראה יעילה, להכרת שיטות וגישות חדשניות להוראה, ובייחוד להוראה המפעילה את התלמידים, להתאמת ההוראה לקונטקסט (למשל לתחום התוכן, לכיתות גדולות, לסטודנטים עם רקע מיוחד), להוראה במסגרת שאינה פרונטלית (שיעורי מעבדה, סמינר, סטודיו, תרגול ועוד), לתכנון הקורס<sup>15</sup>, לניהול כיתה וטיפול בבעיות משמעת, להכרת שיטות יעילות ותקפות להערכת הסטודנטים (עיצוב מבחנים, עבודות, פרויקטים וציינונם), למתן משותף מועיל לסטודנטים, לשימוש יעיל בטכנולוגיות בהוראה,

איך לזהות באופן עצמאי את הבעיות בהוראה בקורס מסוים? חשוב לזהות את הבעיות עוד במהלך הקורס כדי שאפשר יהיה לתקן את השגיאות באופן מיידי. הליך זיהוי כזה נקרא *הערכה מעצבת*. הדרך המקובלת ביותר לכך היא על ידי העברת שאלוני דירוג לסטודנטים במהלך הסמסטר וזיהוי הבעיות לפי הפריטים המדורגים נמוך בניתוח הדירוג המספרי, ובעיקר לפי ההערות המילוליות של הסטודנטים<sup>4</sup>. אבל יש עוד שיטות רבות להערכה מעצבת. הספר של Angelo and Cross (1993)<sup>5</sup> מציג למעלה מ-100 טכניקות להערכת ההוראה או הלמידה במסגרת השיעורים בכיתה. הספר של חטיבה (2006)<sup>6</sup> מציג אוסף גדול ומגוון של שיטות לזיהוי בעיות בהוראה במהלך הקורס - בחלקן במסגרת השיעור, למשל בשימוש במעגלי איכות<sup>7</sup> או ב-SGID<sup>8</sup>, ובחלקן מחוץ למסגרת זו.

סיבה מרכזית לכך שהמשוב שמרצים מקבלים מסקרי ההוראה שנערכים בסוף הסמסטר אינו מביא בממוצע לשיפור ההוראה, כפי שעולה מתוצאות הסקרים הבאים, היא שתוצאות הסקר מועברות למרצים רק לאחר שהקורס הסתיים (*הערכה מסכמת*), ובדרך כלל רק לאחר שהם מוסרים את ציוני הקורס. לכן הבעיות שמרצים מזהים מתוצאות הסקר עבור קורס מסוים לאחר סיום הקורס, אינן נתפשות בעיניהם כרלוונטיות לקורסים הבאים, בייחוד אם אלו קורסים אחרים מהקורס שעליו ניתן המשוב. ואולם המחקר מראה שכאשר למרצה ניתנת עזרה חיצונית בפרשנות של תוצאות הסקר וייעוץ באשר לדרכים להתגבר על הבעיות, יש בממוצע שיפור בהוראה (כפי שנמדד על ידי דירוגים גבוהים יותר בסקרי ההוראה הבאים). עזרה בפרשנות של תוצאות הסקר יכולה להינתן למרצה על ידי מומחה של מרכז ההוראה או על ידי עמית או ממונה. אחת הדרכים המומלצות

*המחקר מראה שכאשר למרצה ניתנת עזרה חיצונית בפרשנות של תוצאות הסקר וייעוץ באשר לדרכים להתגבר על הבעיות, יש בממוצע שיפור בהוראה.*

לשיפור עצמי של ההוראה שתפשה תאוצה בשני העשורים האחרונים היא גישת המלומדות *בהוראה ולמידה* של Teaching and Learning (SoTL). גישה זו עוסקת בהתמקדות שיטתית של המרצה בחקר ההוראה של עצמו, בלמידה על הוראתו מתוך התבוננת בפרקטיקת ההוראה שלו עצמו ובהשגת

**רכישה של חומרים ממקורות חיצוניים או פיתוח חומרים באופן עצמאי** להשאלה או להפצה לאנשי הסגל. החומרים יכולים להיות מודפסים (ספרים, כתבי עת, דפי מידע) או טכנולוגיים (תוכנות, סרטי DVD ואינטרנט), ובלבד שיתרמו לקידום ההוראה.

**ארגון מפגשים, פורומים ודיונים פתוחים לאנשי הסגל במסגרות מחלקתיות/פקולטטיות או מעורבות בנושאי קידום ההוראה.** **פיתוח ותפעול של אתר המרכז** כך שישלול היבטים מועילים לקידום ההוראה כמו נוהלי ההוראה והבחינות, מידע שוטף על פעילויות והרשמה לסדנאות, תוצאות ועיבודים של סקרי ההוראה, רשימה/תמונות של מצטייני ההוראה במוסד, הנחיות וטיפים להוראה טובה, הצגה וניתוח של דרכי ההוראה של מרצים מצטיינים במיוחד<sup>19</sup>, הפנייה לספרות וסיכום ספרות רלוונטית ועוד.

**מעקב אחר ההתפתחויות בעולם המקצועי והתעדכנות מקצועית** על ידי קריאה שוטפת של פרסומים רלוונטיים עדכניים והשתתפות בדיונים של קבוצת עניין בין-לאומיות. **עריכת מחקרים** על הוראה טובה (evidence-based teaching), על מצוינות בהוראה ועל קידום ההוראה בקמפוס, **הצגת המחקרים בכנסים מקצועיים ופרסומם** בכתבי עת בארץ ובעולם.

## מומחיות ומקצוענות כבסיס הכרחי לפעילויות של צוותי מרכזי ההוראה

כל הפעילויות החשובות הללו, ואף ההכרחיות, למילוי הייעוד של מרכז לקידום הוראה, דורשות מצוותי המרכזים להיות בעלי ידע מקצועי מעמיק, נרחב ומגוון. יש להכיר בכך שההוראה היא **מקצוע וקידום ההוראה הוא מקצוע**, ועל כן העוסקים בקידום ההוראה צריכים לרכוש מומחיות ולפתח דרגה גבוהה של מקצוענות בשני התחומים האלה. מהו מקצוע? מהי המשמעות של "להיות מקצוען"?

המאפיינים התורמים להכרה בתחום כלשהו כמקצוע הם<sup>20</sup>: **שירות**. מקצוע הוא עיסוק המשרת פונקציה חברתית חיונית. לאדם המקצועי יש מחויבות למתן שירות לחברה. לשם כך הוא משתמש בגופי הידע והכישורים שרכש, ואשר אינם נחלתם של אלו שאינם מקצוענים.

**כישורים מיוחדים**. למקצוען יש גוף מוגדר של כישורים שאין לאדם שאינו מקצוען. האסטרטגיות וההליכים הטבועים ב"מקצוע" מורכבים מדי לביצוע על ידי אדם שאינו בעל הכישורים של המקצוען.

**תיאוריה**. הגוף המורכב של ידע, כישורים ופרקטיקה של מקצוע צומח על בסיס מוצק של תיאוריה, שמבוססת על מחקר ועל ידע קיים.

**פרקטיקה והקשר לתיאוריה**. הידע התיאורטי הופך להיות ידע מקצועי רק לאחר שהוא עומד במבחן הפרקטיקה. מקצוענים משנים את הפרקטיקה שלהם באופן תמידי בעקבות תהליכים של צמיחת ידע חדש המביא להבנות חדשות או לנקודות מבט חדשות. כך הפרקטיקה המקצועית המבוססת על תיאוריות, משנה אותן בהתאם למציאות ולניסיון.

**הכשרה מכוונת למקצוע**. רכישת גוף הידע והמיומנויות המקצועיות מצריכה תקופה ארוכה של הכשרה ושל אימון מקצועי ותהליך ממושך של סוציאליזציה לערכי המקצוע.

לשימוש במקורות מהאינטרנט בהוראה, לשימוש נכון בקול ועוד.

**הדרכה ועזרה בביצוע הערכה עצמית ושיפור עצמי של ההוראה**. מכיוון שמרכזי ההוראה אינם יכולים לספק שירותי הנחיה וייעוץ לכל איש סגל שזקוק לכך או שמעוניין בכך (בגלל מחסור בכוח אדם מיומן), חלק גדול מהנטל חייב להיות מוטל על המרצים עצמם. סגל המרכז צריך להדריך ולכוון את אנשי הסגל בשיטות לקידום הוראתם באופן עצמאי, לפי המתואר לעיל.

**הפעלה נכונה של סקרי ההוראה, דיווח אמין ומועיל של תוצאות הסקרים** לגופים שונים בקמפוס (למרצים, לראשי היחידות האקדמיות, לוועדות המינויים ולסטודנטים); **הדרכה בפרשנות נכונה של תוצאות הסקר ובשימוש נכון בתוצאותיו** למרצים, לממונים ולחברי ועדות מינוי וקידום.

**עזרה אישית וקבוצתית בשילוב של טכנולוגיות בהוראה בקורס והדרכה ביישומן היעיל של הטכנולוגיות**. טכנולוגיות ההוראה הנפוצות ביותר במוסדות ההשכלה הגבוהה בארץ הן: הפעלת אתרי קורסים כולל פעילות בפורומים ושילוב היעיל בעבודת הקורס; שימוש בלוח אינטראקטיבי; שילוב של קליקרים בהוראה בכיתה; שימוש בוויקי או בבודקי תרגילים ממוחשבים בהכנת מטלות הקורס; שימוש בתוכנות עזר כלליות או ייחודיות לתחום מסוים שמועילות להכנת שיעורים ולהצגתם או שמועילות לתפקוד בלמידה; שידור (סינכרוני ואסינכרוני) באינטרנט של שיעורים; צילום שיעורים בודדים לשם מתן משוב אישי למרצים; שימוש באתרים כלליים באינטרנט (כמו יוטיוב, פייסבוק, טוויטר, גוגל, ווטסאפ ועוד) להכנת השיעורים, לשילוב קטעים להדגמה בשיעורים ולעיצוב פעילויות ומטלות לימודיות; שילוב קורסי מוק בהוראה בקורסים הרגילים בכלל ובשיטת "הכיתה הפוכה"; שימוש במכשירים ניידים בזמן השיעור בכיתה (כמו מחשבים, מחשבוני, טבלטים, וטלפונים חכמים); ועוד.

**עריכת מחקרי הערכה על פעילויות המרכז ועל הצלחתן בקידום ההוראה**. ללא ביצוע נכון ומועיל של כל אחת מהפעילויות החיוניות לעיל, סביר להניח שלא יהיה שיפור מהותי בהוראה. לשם כך היישום של כל פעילות צריך להיות מבוסס על מומחיות ומקצוענות (ראו פירוט בסעיף הכשלים הפוטנציאליים בהמשך). כיום מקובל בתחומים שונים לפקח על הביצוע בהליכים של בקרת איכות ולהגיע למצב של ביצוע מבוסס-עדות (evidence-based performance). בדומה, כדי להשיג תוצאות מוכחות של שיפור ההוראה (evidence-based improvement of teaching), המרכז או גוף חיצוני חייב לקיים הליכי בקרה והערכה שוטפים ויעילים של הצלחת הביצועים השונים.

**ניהול תקין ויעיל של פעילות המרכז**. בתחילת כל שנה על המרכז להגיש לממונים עליו תכנית אסטרטגית למשך כל השנה. התכנית צריכה לכלול יעדים ותכנית למדידת השגתם. בסוף השנה יש להגיש דוח של עמידה ביעדי התכנית.

## פעילויות חשובות נוספות

**הדרכה ועזרה בזיהוי של מרצים מצטיינים** לשם הענקת פרסי הצטיינות על הוראה.

**הדרכה ועזרה בביצוע הערכה חלופית של ההוראה** - בהערכת ההוראה בשיטות נוספות על סקר ההוראה (כמו הערכת עמיתים<sup>16</sup>, הערכת ממונים, שימוש בתלקיט/פורטפוליו<sup>17</sup> ועוד<sup>18</sup>).

תנאי הכרחי, אך לא מספיק, לשם השגת שיפור משמעותי של ההוראה במוסד האקדמי. חוסר מומחיות ומקצוענות בעבודה במרכזי ההוראה עלול להוביל לכשלים רבים שימנעו את השגת המטרות בקידום ההוראה ולכשל של מרכזי ההוראה<sup>26</sup>.

### כשלים פוטנציאליים בפעילויות של מרכזי הוראה

להלן דוגמאות מעטות מבין עשרות כשלים פוטנציאליים בפעילויות החשובות במרכזים לקידום ההוראה.

**כשלים פוטנציאליים בהפעלת סדנאות או ביעוץ/ליווי אישי.** אם במסגרת הסדנאות או הייעוץ האישי אנשי המרכז אינם מזוהים נכונה את הבעיות המרכזיות בהוראת אנשי הסגל, אינם מציעים להם פתרונות מתאימים, אינם מספקים להם ליווי מודרך יעיל ביישום השינויים בהוראתם ואינם מודדים באופן אמין את השגת המטרות בתהליך זה, קרוב לוודאי שהסדנאות או הליווי האישי לא יובילו לפתרון הבעיות ולשיפור משמעותי ולטווח ארוך של ההוראה של אותם אנשי סגל.

**כשלים פוטנציאליים בשילוב של טכנולוגיות בהוראה והדרכה ביישומן היעיל.** אדגים זאת על בסיס ניסיון שנצבר בארץ בשילוב של קליקרים (שלטים להצבעה מרחוק עם לוח מספרי) בהוראה בכיתה<sup>27</sup>. בשימוש בכלי זה המרצה מציג לסטודנטים כמה פעמים במהלך השיעור שאלות שהן בדרך כלל מסוג של רב-ברירה וכל סטודנט מקליק את התשובה הנכונה בעיניו. ההצבעה נקלטת ומסוכמת עבור כל המצביעים באופן מיידי. סיכום התוצאות מוצג בצורה גרפית (בדרך כלל בהיסטוגרם) על מסך גדול. שימוש זה, כשהוא נעשה בצורה נכונה, נמצא כבעל פוטנציאל יוצא דופן לקידום ההוראה בכיתות גדולות וגדולות מאוד. אולם הניסיון העולמי מראה שההפעלה המעשית של השימוש בכיתה אינה פשוטה כלל וכלל מבחינות לוגיסטיות וטכניות וגם מהותיות ועלולה להוביל לבעיות גדולות ואף לכישלון. ואכן בעשור האחרון נעשו בארץ ניסיונות לשימוש בקליקרים בצורה שיטתית באוניברסיטה העברית, באוניברסיטת תל אביב ובטכניון (ואולי בעוד מוסדות), ובכולם פעילות זו הופסקה לאחר זמן ועל פי הידוע לי אינה קיימת כיום בהיקף משמעותי. כשלים עלולים להיווצר גם כאשר אין בעיה לוגיסטית או טכנית בהפעלה של הקליקרים. לדוגמה, הניסוח של השאלות ו/או התשובות עלול להיות בלתי-מונחן או בלתי-מתאים מבחינת התוכן ורמת הלימוד. לפיכך, כדי להפעיל קליקרים באופן מועיל ובקנה מידה משמעותי במוסד אקדמי, המרכז לקידום ההוראה באותו מוסד צריך להעסיק אדם שהתמחה בתחום של השימוש בקליקרים, שיכשיר וידריך את המורים המפעילים קליקרים בכיתותיהם וילווח אותם לאורך זמן. ואכן מרכזי הוראה רבים בארצות הברית כוללים בין התקנים לצוות שלהם גם תקן לאדם שהתמחה והתמקצע בהפעלת טכנולוגיות לקידום ההוראה והלמידה והוא משמש כאחראי על השילוב של הטכנולוגיות השונות בהוראה בקורסים.

**כשלים פוטנציאליים בהפעלת סקרי ההוראה, בדיווח ובפרשנות של תוצאותיהם ובשימוש ראוי בתוצאות אלו.** ארחיב במיוחד את הדיון בסעיף זה שכן סקרי ההוראה הם פרקטיקה מקובלת מאוד במוסדות החינוך הגבוה ומשמשים לעיתים קרובות בשיקולי קידום וקביעות. לפיכך שגיאות בהפעלה של סקרי הוראה עלולות להיות בעלות משמעות גורלית לאנשי סגל. התוצאות של סקרי ההוראה מהוות בסיס מרכזי לפעילויות

**שיפוט.** המקצוען משתמש בידע ובמומחיות שלו כדי לנתח בעיות מורכבות ומעורפלות, לשפוט, להסיק מסקנות ולקבל החלטות. החלטות המקצוען, הנעשות בתנאי חוסר ודאות, מונחות על ידי ידע תיאורטי וניסיון פרקטי המצמצמים את מידת האקראיות של ההחלטות.

**השתכללות מתמדת.** המקצוען נדרש להתעדכן כל הזמן בידע בתחומו. לשם כך עליו ללמוד ללא הרף ועליו לדאוג לכך שהפער בינו לבין חזית הידע לא יהיה גדול.

**קהילייה מקצועית.** כל מקצוען רוכש תוך התנסות בעבודתו ידע מקומי ואישי שהוא מוגבל מעצם טבעו. כדי לשפר את הידע המקצועי והביצועים שלו, המקצוען מסתמך גם על ידע תיאורטי, מחקרי ופרקטי של אחרים באותו מקצוע. לפיכך, ליצירת זהות מקצועית, קיים הכרח לבנות קהילייה מקצועית המשמרת את הידע המצטבר והופכת אותו לידע ציבורי, והמפקחת על איכות תהליך היצירה של הידע הציבורי.

*ההוראה היא מקצוע וקידום ההוראה הוא מקצוע, וסל כן  
העוסקים בקידום ההוראה צריכים לרכוש אומחיות ולפתח  
דרכה אמונה לה מקצוענות הפני החתומים האלה.*

האם התחום של קידום ההוראה במסגרת מרכזי ההוראה מקיים קריטריונים אלו? ללא ספק, עזרה למרצים בקידום הוראתם הוא שירות הכרחי וחשוב מאוד לציבור, ובייחוד לקהילת הלומדים בקמפוס. ואכן החברים בצוותים של מרכזי ההוראה נבחרים על שום היותם מורים טובים בעצמם, וההוראה הטובה חשובה להם למען רווחת אנשי הסגל והסטודנטים כאחד. אבל כדי לפתח מומחיות מקצועית בתחום של קידום ההוראה, עליהם לעבור הכשרה מבוססת המכוונת למקצוע זה. הכשרה מקצועית שכזו נמשכת זמן רב והיא כוללת את למידת התיאוריה והטמעתה, יישום התיאוריה דרך אימון מקצועי המבוסס על חונכות או על ניסוי וטעייה, השתתפות בתהליך של צמיחת ידע חדש המביא להבנות חדשות או לנקודות מבט חדשות וגם תהליך ממושך של סוציאליזציה לערכי המקצוע. בתהליכי הכשרה ממושכים אלו, האנשים המתמקצעים במרכזי ההוראה מפתחים יכולות של ניתוח בעיות מורכבות ומעורפלות המתעוררות תוך כדי העבודה עם אנשי הסגל, שיפוט, הסקת מסקנות וקבלת החלטות אופטימליות. כדי להמשיך במעמדם בחזית הידע המקצועי, עליהם להמשיך ולהשתכלל ולהתעדכן כל הזמן בידע המתחדש בתחום, תוך כדי השתלבות בקהילייה המקצועית בארץ ובעולם. צוותי מרכזי ההוראה צריכים להשתתף באופן פעיל בדיונים של רשתות תקשורת של איגודים מקצועיים<sup>21</sup>, בכנסים מקצועיים של איגודים אלו ושל גופים אחרים<sup>22</sup>, בקריאה שוטפת של פרסומים רלוונטיים (בייחוד על שיטות להוראה טובה<sup>23</sup>), בעריכת מחקרים על הוראה ועל למידת הסטודנטים<sup>24</sup> ובפרסום מאמרים בכתבי עת מקצועיים<sup>25</sup>. כדי שאיש סגל במרכז להוראה יפגין את מומחיותו, עליו להראות השתתפות פעילה (לדוגמה בהרצאות בכנסים ובדיונים ברשתות תקשורת) ולכתוב מאמרי דעה, תיאוריה ומחקר בכתבי עת בנושאי הוראה וקידום ההוראה.

לסיכום, **קידום ההוראה הוא מקצוע** הדורש תהליכי התמחות והתמקצעות ממושכים ויסודיים. קיום פעילויות חשובות אלו במסגרת המרכז להוראה מהווה

**דוגמאות לכשלים באופן העברת הסקרים.** במחקרים רבים נמצא שאם שאלוני הסקר מועברים בחדר הכיתה בכתב או באופן מקוון (בשימוש במחשבים או במכשירים ניידים) בעת שהמורה נמצא בחדר הכיתה, הסטודנטים מדרגים את המורה גבוה יותר באופן מובהק מאשר אם הוא לא נמצא בכיתה. למרות זאת, נוכחות המורה בחדר הכיתה בזמן העברת השאלונים היא נוהל שכיח שמשפיע על התוצאות ולכן פוגע בתקפות הסקר. כמו כן, כדי לחסוך בזמן השיעור, לפעמים מורים מקצים למילוי שאלוני הסקר זמן קצר מדי ועל כן הסטודנטים אינם מסוגלים לחשוב באופן ראוי על תשובותיהם המספריות ולכתוב הערות מועילות. פעמים רבות הסקרים מועברים בסוף השיעור ואז סטודנטים שמעדיפים הפסקה ארוכה יותר או ממהרים לשיעור אחר עוזבים את הכיתה מבלי למלא את השאלון. יש מוסדות שנותנים בנוסע על כל שאלון שהסטודנט ממלא באופן מקוון ואז סטודנטים שאינם מעוניינים למלא מסביבות שונות מסמנים כתשובות מספרים באופן אקראי, לעתים קרובות אותו מספר, מבלי לקרוא את השאלות. סטודנטים אחרים שנוכחותם בשיעורים במהלך כל הקורס הייתה מזערית ממלאים בכל זאת את השאלון, ואפילו בתשומת לב, רק כדי לקבל את הבונוס, מבלי שתהיה להם היכרות מספקת עם המרצה והקורס. כל הכשלים הללו באופן העברת הסקר פוגעים בתקפות ובמהימנות של התוצאות.

**דוגמאות לכשלים בפרשנות התוצאות.** במוסד מסוים, סולם הדירוג על הפריט הגלובלי הערכה כללית של המרצה על מידת שביעות הרצון מההוראה הוא: 1 "שביעות רצון נמוכה מאוד", 2 "נמוכה", 3 "פחות מבינונית", 4 "בינונית", 5 "יותר מבינונית", 6 "גבוהה", 7 "שביעות רצון גבוהה מאוד". אם כך, כיצד יש לפרש ממוצע של 4.0? האם המשמעות היא שמידת שביעות הרצון של הסטודנטים מההוראה היא בינונית? ובאופן דומה, האם דירוג ממוצע של 5.0 מעיד על שביעות רצון שהיא יותר מבינונית? מניסיוני, זו אכן הפרשנות המקובלת של אנשי סגל וראשי מחלקות, אולם מבחינת פרשנות סטטיסטית, מה שנכון עבור דירוג של תלמיד בודד בשאלון בודד אינו נכון עבור ממוצע של דירוגים על ידי תלמידים רבים. כאן יש לבדוק את המשמעות של ממוצע הדירוג של קורס מסוים בהשוואה לממוצעי הדירוגים של הקורסים האחרים. אילו התפלגות הדירוגים הייתה במבנה של עקומה נורמלית, כפי שאנו מצפים באופן אינטואיטיבי, אז אכן ממוצע של 4.0 בדירוג של קורס מסמן את אמצע סולם הדירוג של כלל הקורסים, כלומר שביעות רצון בינונית. אבל באלפי מחקרים שנעשו על ידי חוקרים רבים במוסדות אקדמיים מטיפוסים שונים (ובהתאם עם אוכלוסיות מגוונות ושאלונים שונים) על התפלגות הפריט הגלובלי בסקרי הוראה, התקבלה התפלגות עם נטייה חזקה מאוד לכיוון הקצה הגבוה של סולם הדירוג.

להדגמה, איור 1 מציג את התפלגות הדירוג של הפריט הגלובלי הערכה כללית של המרצה על סולם מ-1 (במידה מעטה מאוד) ועד 7 (במידה רבה מאוד) בסקר שביעות הרצון מההוראה של אוניברסיטת תל אביב, בסמסטר מסוים באחת השנים האחרונות. זהו גרף אופייני שמוטה חזק מאוד ימינה, לקצה הגבוה של תחום הדירוג. הגרף העליון מציג את העשירונים והגרף התחתון מציג את הממוצע (5.5) ואת החציון (5.7). לפי גרף זה, נקודת הציון של העשירון התחתון היא 4.2, כלומר רק 10% מממוצעי דירוגי הקורסים הם מתחת ל-4.2. וכך מבין הקורסים המשתתפים

מגוונות לקידום ההוראה בקמפוס. משום כך, כל היבטים של סקרי ההוראה צריכים להיות מבוצעים בצורה אופטימלית, כך שהסקרים יהיו תקפים ומהימנים במידה גבוהה מאוד. סקרי ההוראה מתקיימים בעולם בהיקף נרחב כבר 40-50 שנים, ובמהלך השנים נערכו לגביהם אלפי מחקרים. בעקבות זאת הצטבר ידע עצום על הפעלה נכונה ויישום נכון של השימוש בתוצאות הסקרים. ידע זה מסוכך באלפי פרסומים מסוגים שונים<sup>28</sup>. חשוב להדגיש שידע ומומחיות בנוגע לסקרים מטיפוסים אחרים, כמו סקרי דעת קהל או סקרי שביעות רצון בעולם העסקים והמסחר, אינם רלוונטיים ברובם עבור סקרי הוראה, משום שלסקרים אלו יש היבטים ונהלים שאינם ישימים לסקרי ההוראה.

בתקשורת שקיימתי עם אנשים שמעורבים בעריכת סקרי ההוראה במוסדות אקדמיים שונים בארץ, מצאתי שרבים מאוד מביניהם, שהם ללא ספק אנשי מדע מצטיינים בתחומם האקדמי, לא ידעו שקיים בסיס מדעי או מקצועי לסקרי ההוראה ולא ניסו לבדוק אם קיים בסיס כזה. הם התעלמו לחלוטין מהספרות שמציגה את הידע העולמי העצום הקיים באשר למגוון היבטים של סקרי ההוראה. על כן הבנייה, ההפעלה, הניתוח, הפרשנות והדיווח של סקרי ההוראה במוסדות רבים בארץ מבוססים בעיקר על אינטואיציות הנובעות מהתנסות אישית של המעורבים בדבר. התוצאה במקרים רבים היא שהיבטים מרכזיים של הסקרים הללו הינם שגויים לחלוטין וברור בעליל שסקרים אלו אינם תקפים ושהשימוש בהם מביא לתוצאות בלתי-מהימנות. במקרים של חוסר תקפות ומהימנות, תוצאות הסקרים הן חסרות משמעות ואנשי הסגל צודקים בהתנגדותם לשימוש בתוצאות אלו לשם קבלת החלטות הנוגעות לעניינם וכן בהתנגדותם לפרסום התוצאות ברבים.

להלן דוגמאות מעטות מבין האוסף הגדול של סוגי כשלים שמצאתי בהיבטים שונים של סקרים הנערכים בארץ.

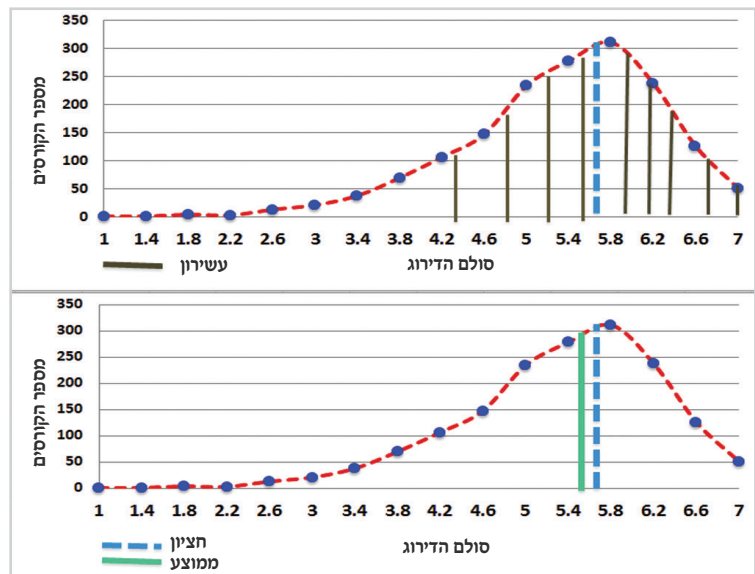
**דוגמאות לכשלים בשאלוני הסקר:** שאלון סקר שהיה נהוג במשך שנים רבות, ועד לאחרונה, באחד מהמוסדות האקדמיים היוקרתיים בארץ, הציג לכל פריט 20 נקודות לדירוג, מבלי לפרט באופן מילולי את המשמעות של כל נקודה (פירוט שכזה הוא למעשה בלתי-אפשרי שהרי איך אפשר לבדל 20 דרגות שונות של מידת ההסכמה עם טענת הפריט?) וכך, סטודנט עשוי לשנות את דירוגו במעט (למשל מ-9 ל-10 או מ-11) אם יקבל פעמיים את השאלון עבור אותו קורס, כי למספרים הללו אין שום עיגון של משמעות עבור המשתמש. לשאלון מסוג זה, לכן, מהימנות נמוכה מאוד, משום שדירוג חוזר של אותו מרצה באותו קורס עשוי להשתנות בהשוואה לקודמו. בין הכשלים שמצאתי בשאלונים של מוסדות אחרים היו פריטים עם ניסוחים ארוכים מדי, מעורפלים ומבלבלים או כאלה שכתובים בלשון שגויה. בעיה אחרת הייתה שאלונים שלא כללו פריטים שמעריכים את ההיבטים החשובים ביותר של ההוראה כפי שזוהה במחקר, או שלא כללו לפחות פריט גלובלי יחיד (של הערכה כללית של הקורס או המרצה/ההוראה), והיו בעיות נוספות<sup>29</sup>. חוסרים אלו פוגמים בתקפות של השאלון וכך עולה שיש שאלונים הנמצאים בשימוש באוניברסיטאות ובמכללות בארץ שהם למעשה חסרי תקפות ומהימנות ולא ראוי להשתמש בתוצאותיהם בכלל, ובייחוד לא למטרות יישומיות שעלולות להיות בעלות משמעות שלילית, כמו לקבלת החלטות באשר להעסקה או לקידום של מרצים.

לחשב את הממוצע של פריטים (כולם או כמה נבחרים) של השאלון כמספר שמייצג את הקורס. ואולם בשימוש בממוצע של פריטים יש בעיות רבות<sup>33</sup>. אם מחשבים ממוצע פשוט של הפריטים, מבססים זאת למעשה על הנחה שגויה שלכל הפריטים יש משקל שווה בתרומתם לדירוג הסטודנטים, כלומר לשביעות הרצון של הסטודנטים מההוראה. ללא ספק, ממוצע כזה הוא חסר משמעות. אחת הדרכים להתגבר על כך היא לתת לפריטים שונים משקלות שונים ולחשב ממוצע משוקלל, אך בחישוב זה מתעוררת בעיה נוספת והיא כיצד קובעים את המשקלות השונים והאם אלו משתנים ממועד למועד, ממחלקה למחלקה או מתחום לתחום. דרך אחרת היא לבחור בקבוצה חלקית של פריטים לשם חישוב הממוצע. במצב זה הבעיה המתעוררת היא אילו פריטים לכלול בקבוצה. בחירות שונות מביאות לתוצאות שונות ועלולות לשנות באופן מהותי את המיקום ההשוואתי של המספר המייצג עבור אותו קורס. לדוגמה, אם המורה מצטיין בהתנהגות א' וחלש בהתנהגות ב', אז ממוצע פריטים שיכלול את א' ולא יכלול את ב' ייתן למורה זה יתרון גדול על פני מורים אחרים, ואילו במצב שבו ממוצע הפריטים יכלול את ב' ולא את א', ממוצע דירוגו יהיה נמוך באופן השוואתי. כל המובא בסעיף זה עד כה מציג רק דוגמאות אחדות לכשלים אפשריים בעיצוב, הפעלה ופרשנות של סקרי ההוראה, ויש עוד כשלים פוטנציאליים מסוגים אחרים רבים שלא תוארו כאן. לפיכך, כדי להימנע מכשלים פוטנציאליים ולתפקד בצורה מועילה, אנשי הצוות של המרכזים לקידום ההוראה צריכים להתמחות ולהתמקצע ברמה גבוהה בהיבטים השונים של פעילויות המרכז - במתן סדנאות וייעוץ אישי; בהדרכה, ייעוץ ותמיכה בהפעלת טכנולוגיות תומכות הוראה; בהפעלה, מתן משוב ופרשנות של סקרי ההוראה; ובשאר פעילויות המרכז. המרכז גם חייב לבדוק את עצמו מדי שנה ולבצע מדידה והערכה עצמית של הצלחת השגת היעדים הכלליים והמטרות של הפעילויות השונות.

1. שילבתי במאמר זה ספרות קריאה נרחבת ומידע רלוונטי אחר מהארץ ומהעולם במטרה שישמשו כמקור של חומרי קריאה למועוניינים לערוך מחקרים או באופן כללי לרכוש ידע ולהעמיק בנושאים אלו. בייחוד אני מפנה את הקוראים למאמרים בעברית שפורסמו בתשעת הגיליונות של כתב העת על הגובה שקדם להוראה באקדמיה בעיסוקו המרכזי בהוראה באקדמיה. מכיוון שמאמר זה עוסק בתחום המחקר והפרקטיקה המרכזי שלי, רשימת הספרות שהצגתי במאמר כוללת פרסומים רבים משלי.
2. במאמר זה לא אתייחס למסגרת הממשלתית/מדינית. לדוגמה, ראו על הנעשה ברוסיה: דוידוביץ, נ', זיניגרד, מ' וסיונואני-שטרן, צ' (2006). על ההוראה האקדמית באוניברסיטאות ברוסיה. על הגובה, 5, 60-61. [http://alhagova.colman.ac.il/files/07\\_2011/P-60-61.pdf](http://alhagova.colman.ac.il/files/07_2011/P-60-61.pdf)
3. ראו דיון מקיף בשאלה זו במסגרת פאנל בכנס שנוערך בשנת 2004: חטיבה, נ', פינגר, נ' ובאב"ד, א' (2005). קידום איכות ההוראה - הלכה למעשה, רב-שיח. על הגובה, 4, 32-38. <http://alhagova.colman.ac.il/heb/Issues/Edition4/article.874>

בסקר, אחוז הקורסים שמדורגים נמוך יותר מאמצע התחום 4 הוא כ-8% בלבד. לכן קורס המדורג בממוצע 4.0, מדורג למעשה נמוך מאוד בהשוואה לשאר הקורסים באותו מוסד, כלומר יחסית לקורסים האחרים, התלמידים מבטאים אי-שביעות מרובה מההוראה בקורס זה. לפיכך ייחוס פרשנות של "שביעות רצון בינונית" לדירוג ממוצע של 4.0 הוא שגוי. בדומה, ממוצע 5.0 בדירוג של קורס הוא נמוך יותר מהממוצע ומהחציון של דירוג אוכלוסיית הקורסים הכללית. כלומר דירוג זה אינו מעיד על "שביעות רצון יותר מבינונית" מההוראה בקורס (כפי שמציין דירוג יחיד של 5 על השאלון). המשמעות היא אם כן שהפרשנות האינטואיטיבית של תוצאות הדירוג של הסקר כפי שנעשת על ידי אנשי הסגל והממונים עליהם היא שגויה<sup>30</sup>.

איור 31



להלן דוגמאות נוספות לכשלים בפרשנות של תוצאות הסקר. בכל מוסד אקדמי יש מרצים רבים שמאמינים במיתוסים שונים לגבי סקרי ההוראה והם מפרשים את תוצאות הסקרים כבלתי-מהימנות ובלתי-תקפות. מסקנתם היא שלסקר אין משמעות ושהשימוש בו לשם קבלת החלטות הנוגעות לקידום ולקביעות הוא שגוי, ולכן יש להפסיק את עריכת סקרי ההוראה ואת השימוש בתוצאותיהם בהחלטות הנוגעות למרצים. אנשי הסגל במרכזי ההוראה צריכים לדעת להשיב על הטענות הקשורות במיתוסים הללו בצורה מקצוענית, מבוססת ומשכנעת ולהציג את השגיאות בפרשנות של הסקר<sup>32</sup>.

**דוגמאות לכשלים בדיווח התוצאות.** כדי להשתמש בתוצאות הסקר בצורה שתאפשר השוואה בין קורסים ומרצים שונים (למשל באותה פקולטה/מחלקה), כל קורס מדורג בסופו של דבר על ידי מספר יחיד, מייצג, שמבוסס על דירוג כלל התלמידים. זאת בדומה למבחנים פסיכומטריים שיש להם כמה תת-סולמות, אבל הנבחן מקבל גם מספר יחיד שמייצג את תוצאות המבחן. שתי האפשרויות המקובלות ביותר בסקרים לייצוג קורס על ידי מספר יחיד הן לכלול בשאלון הסקר "פריט גלובלי" כמו הערכה כללית של המרצה/הקורס ולהשתמש במספר המייצג בממוצע הדירוג של הפריט הזה על ידי כל התלמידים בקורס שמילאו את שאלוני הסקר; או

- ולהחלטות לגבי קידום אנשי הסגל, פרסקו, ב' (תרגום). על הגובה, 6, 36-35 ; [http://alhagova.colman.ac.il/files/07\\_2011/P-35-36.pdf](http://alhagova.colman.ac.il/files/07_2011/P-35-36.pdf)
- חטיבה, נ' (2007). תלקיט של הוראה בחינוך הגבוה - סיכום תמציתי, על הגובה, 6, 39-37. [http://alhagova.colman.ac.il/files/07\\_2011/P-37-39.pdf](http://alhagova.colman.ac.il/files/07_2011/P-37-39.pdf)
- חטיבה, נ' (2009). הערכת תלקיט של הוראה. על הגובה, 8, 44-45. [http://alhagova.colman.ac.il/files/08\\_2011/P-44-45.pdf](http://alhagova.colman.ac.il/files/08_2011/P-44-45.pdf)
19. נוסק, ה' (2005). ארגו הכלים של בעלי תפקידים בכירים ומרצים באקדמיה להערכת איכות ההוראה. על הגובה, 4, 68-67. [http://alhagova.colman.ac.il/files/07\\_2011/P-67-68.pdf](http://alhagova.colman.ac.il/files/07_2011/P-67-68.pdf)
20. ראו אתר המרכז לקידום ההוראה, אוניברסיטת תל אביב, המדור "סיפורי מרצים מצטיינים". <http://teaching-center.tau.ac.il/personal-stories-1>
21. הציטוט לקוח עם השמטות ושינויים מעטים מחטיבה, נ' (2002). חטיבה בת זמננו על ההוראה באוניברסיטה ובמכללה: ההוראה כמקצוע וכמלומדות. על הגובה, 1, 9-6. [http://alhagova.colman.ac.il/files/07\\_2011/P\\_6-9.pdf](http://alhagova.colman.ac.il/files/07_2011/P_6-9.pdf)
22. EARLI (European Association of Research in Learning and Instruction) SIG: Teaching in Higher Education; AERA (American Educational Research Association) SIG: Faculty Evaluation and Development; POD: Professional and Organizational Development in higher education (US); STLHE: Society for Teaching and Learning in Higher Education (Canada); HERDSA (Higher Education Research and Development Society of Australasia); CEDA (Staff and Educational Development Association) (UK); ICED: International Council of Educational Development (International); LinkedIn groups: Higher Education Teaching & Learning, The Teaching Professor, Society for Teaching and Learning in Higher Education, Higher Education Academy.
23. Improving University Teaching, Teaching in Higher Education conference, Lilly Conferences on College and University Teaching and Learning, Advancing Teaching & Learning Conference, Institute for New Faculty Developers.
24. לדוגמה, כל המאמרים שמובאים בשימות הספרות של המאמר הזה ושל המאמר הקודם (מה ואומר המחקר על הוראה טובה והמורה המצטיין?) וראו גם בעברית: חטיבה, נ' (1997). הוראה יעילה באוניברסיטה: מתאוריה למעשה. תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב; נ. נוצר (עורכת) (2014). להצליח בהוראה אקדמית: אסטרטגיות וכלים חדשניים למרצה. תל אביב: ספריית הפועלים. ראו גם במדור "מן המדף" בכל אחת מהחבורות 1-5 של על הגובה, המציג ביקורת על ספרים בנושאים אלו בעברית ובאנגלית. קיימת באנגלית ספרות ענפה של פרסומים של מרכזי הוראה במוסדות אקדמיים שונים עם הדרכה והנחיות להוראה טובה. בדרך כלל בותרת של Handbook ופורסמו גם עשרות רבות של ספרים בנושאים אלו. אחד הידועים ביותר הוא Svinicki, M.D., & McKeachie, W.J. (2013). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research and theory for college and university teachers* (14 ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- להלן עוד אחדים מבין הספרים הרבים הידועים:
- Ambrose, S.A., Bridges, M.W., DiPietro, M., Lovett, M.C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: seven research-based principles for smart teaching*. John Wiley & Sons; Barkley, E.F. (2009). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. John Wiley & Sons; Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill Education (UK); Davis, B.G. (2009). *Tools for teaching*. John Wiley & Sons; Davis, J.R., & Arend, B.D. (2013). *Facilitating seven ways of learning*. Stylus, Sterling, VA; Fink, L.D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. John Wiley & Sons; Menges, R.J., & Weimer, M. (1996). *Teaching on solid*
4. חטיבה, נ' (2006). הערכה מעצבת של ההוראה: לזיהוי הנקודות החלשות בהוראה וקשיים בלמידה. על הגובה, 5, 29-27. <http://alhagova.colman.ac.il/hebrew/Issues/Edition5/article.897>
5. Angelo, T.A., & Cross, K.P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers, Second Edition*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
6. חטיבה, נ' (2006). טיפים להוראה טובה באוניברסיטה ובמכללה (מהדורה שנייה). תל אביב: מנדלי, עמ' 158-164, 180-181. <http://mendeley.co.il/?wpsc-product=tipimlehoraatova> . <http://goo.gl/44GqAz>: eBook של פורמט של
7. Orts, E.W. (2002). מעגלי איכות בהוראת המשפטים. על הגובה, 1, 23-24. [http://alhagova.colman.ac.il/files/07\\_2011/P\\_23-24.pdf](http://alhagova.colman.ac.il/files/07_2011/P_23-24.pdf)
8. SGID=Small Group Instructional Diagnosis. שיטה זו נפוצה מאוד באוניברסיטאות ומכללות בארצות הברית. <http://www.ferris.edu/htmls/academics/center/services/sgid>
9. Bass, R. (2005). מלומדות בהוראה ולמידה ושיפור איכות החינוך הגבוה במאה העשרים ואחת. על הגובה, 4, 9-5. [http://alhagova.colman.ac.il/files/07\\_2011/P-5-9.pdf](http://alhagova.colman.ac.il/files/07_2011/P-5-9.pdf)
10. הכוונה לאנשי סגל בכל הדרגות והמעמדות וסוגי המינויים המלמדים בקורסים "רגילים" במוסד האקדמי כמו סגל בכיר על תקן, מורים מן החוץ, סגל זוטרי מלמד (בניגוד למתרגל) וכדומה.
11. לא כללתי ברשימה זו פעילויות חשובות נוספות המיועדות לקידום למידת הסטודנטים שלא דרך ההוראה בקורסים האקדמיים, כמו קיום קורסים לפיתוח מיומנויות למידה, הפעלת מרכזי תמיכה בלמידה, הדרכה בשימוש בטכנולוגיות תומכות למידה ועוד.
12. חטיבה, נ' (2010). מה עושים במרכזים לקידום ההוראה בארץ? סקר פעילויות של מרכזי ההוראה במוסדות החינוך הגבוה בישראל. על הגובה, 9, 54-56. <http://alhagova.colman.ac.il/hebrew/Issues/Edition9/article.990>
13. סיכומים מוקדמים יותר של פעילויות של מרכזי הוראה בעולם: חטיבה, נ' (2002). סקירת הפעילויות במוסדות לקידום ההוראה בחינוך הגבוה בעולם והצעה לעיצוב מרכזי הוראה בארץ. על הגובה, 1, 48-52. [http://alhagova.colman.ac.il/files/07\\_2011/P\\_48-52.pdf](http://alhagova.colman.ac.il/files/07_2011/P_48-52.pdf); נוימן, פ' (2006). על מרכזים לקידום ההוראה בחינוך הגבוה בארה"ב - רשמי סיוור. על הגובה, 5, 66-62. [http://alhagova.colman.ac.il/files/07\\_2011/P-62-67.pdf](http://alhagova.colman.ac.il/files/07_2011/P-62-67.pdf)
14. פרנק, מ' וברזילי, א' (2007). הכשרת מתרגלים חדשים להוראה - מצוי מול רצוי. על הגובה, 6, 13-16. [http://alhagova.colman.ac.il/files/07\\_2011/P-13-16\\_1.pdf](http://alhagova.colman.ac.il/files/07_2011/P-13-16_1.pdf)
15. בנור, ד' (2003). מודל רב-שלבי בהכשרת מורים בחינוך הגבוה. על הגובה, 2, 11-6. [http://alhagova.colman.ac.il/files/07\\_2011/P-6-11.pdf](http://alhagova.colman.ac.il/files/07_2011/P-6-11.pdf)
- בנור, ד' ומלר, צ' (2007). למידה פעילה: מדידת השפעה ארוכת טווח של סדנאות להכשרת מורים. על הגובה, 6, 7-12. [http://alhagova.colman.ac.il/files/07\\_2011/P-7-12.pdf](http://alhagova.colman.ac.il/files/07_2011/P-7-12.pdf); נוצר, נ' ואברמוביץ, ר' (2014). פעילויות לקידום הוראה של הסגל האקדמי. בנור, נ' (עורכת). להצליח בהוראה אקדמית: אסטרטגיות וכלים חדשניים למרצה. תל אביב: ספריית הפועלים, עמ' 295-308.
16. דיאמנט, ע' (תרגום ועיבוד) (2009). תכנון קורסים בגישה ממוקדת למידה. על הגובה, 8, 18-20. [http://alhagova.colman.ac.il/files/08\\_2011/P-18-20.pdf](http://alhagova.colman.ac.il/files/08_2011/P-18-20.pdf); דוידוביץ, נ' (2014). הוראה ממוקדת-למידה ותכנון קורסים לאחור - מהעברת ידע להקניית מיומנויות. בנור, נ' (עורכת). להצליח בהוראה אקדמית: אסטרטגיות וכלים חדשניים למרצה. תל אביב: ספריית הפועלים, עמ' 63-74.
17. נוצר, נ' ואברמוביץ, ר' (2007). הערכת עמיתים בחינוך הגבוה מהי? דוגמה לגבי הוראה קלינית. על הגובה, 6, 27-32. [http://alhagova.colman.ac.il/files/07\\_2011/P-27-32.pdf](http://alhagova.colman.ac.il/files/07_2011/P-27-32.pdf); חטיבה, נ' (2007). הערכת עמיתים של ההוראה בחינוך הגבוה - סיכום תמציתי. על הגובה, 6, 33-34. [http://alhagova.colman.ac.il/files/07\\_2011/P-33-34.pdf](http://alhagova.colman.ac.il/files/07_2011/P-33-34.pdf)
18. Devanes, M. (2007). תלקיטי הוראה (פורטפוליו): לשיפור ההוראה

## מרכז המידע הבין-מכללתי במכון מופ"ת

אנחנו כאן לשירותכם!

מרכז המידע הבין-מכללתי במכון מופ"ת מספק שירותי מידע בתחומי הכשרת מורים, הוראה וחינוך

### מאגרים ייחודיים

#### מאגר חומרי למידה

גישה לאוסף ייחודי של דוחות מחקר, של עבודות דוקטורט בתחום הכשרת מורים והוראה ושל כתבי עת אקדמיים בתחום החינוך.

#### מאגר כלי מחקר

מאגר ייחודי הכולל שאלונים, תצפיות וכלי מחקר נוספים בתחום החינוך והכשרת המורים.

#### מאגר שאליות

מאגר ובו ריכוז השאליות וסקירות המידע האחרונות אשר צוות מרכז המידע ביצע.

### מאגרי מידע חיצוניים

גישה למאגרי מידע ייחודיים בחינוך, בעברית ובאנגלית.

### מאגר כנסים ואירועים

מידע ופרטים על כנסים ועל ימי עיון בנושאי חינוך בארץ ובעולם.

### פורטל מס"ע

פורטל תוכן חינוכי המתמחה בתחומי הוראה, פדגוגיה, שיטות הוראה והכשרת מורים בישראל.

### שירותי מרכז המידע

- ◀ שימוש בעמדות מחשב
- ◀ הדרכה על חיפוש במאגרי מידע
- ◀ איתור מידע במאגרי מידע ייחודיים בחינוך (שאליות)
- ◀ עיון במחקרים, בספרים ובכתבי עת
- ◀ איתור ומשלוח מאמרים בטקסט מלא
- ◀ משלוח לקט תקופתי בדוא"ל של מאמרים חדשים בחינוך

בואו איתנו מהשירותים המקוונים  
מציע מרכז המידע של מכון מופ"ת

השירות מיועד לסגל ההוראה  
במכללות להכשרת מורים

לקבלת פרטים נוספים -

אנא פנו בטל': 03-6901450

בדוא"ל: meyda@macam.ac.il

אתר מרכז המידע:

<http://infocenter.macam.ac.il>

ground: Using scholarship to improve practice. San Francisco: Jossey-Bass Publishers; Nilson, L.B. (2010). *Teaching at its best: A research-based resource for college instructors*. John Wiley & sons; Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

25. כמו המחקר של התאחדות הסטודנטים בחוברת זו, שתוצאותיו יכולות להדריך את המרצים בשימוש בדרכי הוראה שעוזרות לסטודנטים ללמוד.

26. "על הגובה", "הוראה באקדמיה". Journal on Excellence in College Teaching; Research in Higher Education; Teaching in Higher Education; Journal on Centers for Teaching and Learning; Journal of Further and Higher Education; Journal of Higher Education; Journal of Faculty Development; Journal for the Scholarship of Teaching & Learning; To Improve the Academy (TIA); International Journal for Academic Development; Higher Education (HE).

27. בעשור האחרון סגרו אוניברסיטאות ומכללות אחדות בארצות הברית את מרכזי ההוראה שלהן משיקולים של לחיסכון כספי, בטענה שממילא מרכזים אלו לא הביאו לאורך השנים של פעילותם לשיפור מוכח בהוראה.

28. אשל, ע' וחטיבה, נ' (2007). קליקרים בכיתה. על הגובה, 6, 49-52. <http://52-49.pdf>; alhagova.colman.ac.il/files/07\_2011/P-49-52.pdf ; אשל, ע' (2008).

שאל... ויענו! מערכת משוב לתלמידים בזמן השיעור. על הגובה, 7, 29-32. <http://alhagova.colman.ac.il/heb/Issues/Edition7/article,940> .

וויצמן, א', מלק, ע' וברזילי, א' (2010). ניהול דיונים בשיעורי תרגול באמצעות שלטים (clickers). על הגובה, 9, 42-44. <http://alhagova.colman.ac.il/>

29. ראו סיכום מקיף בנושאי עיצוב שאלונים, הליכים וניתוחים תקפים לסקרי ההוראה בספר שבהערה 31.

30. ראו בספר שבהערה 31, עמ' 41-50.

31. איר 1 לקוח מספרי:

Hativa, N. (2014a). *Student ratings of instruction: A practical approach to designing, operating, and reporting, Second Edition*. Oron Publications. <https://www.createspace.com/4871534>

32. ראו אוסף מקיף של מיתוסים לגבי סקרי ההוראה בספרי:

Hativa, N. (2014b). *Student ratings of instruction: Recognizing effective teaching, Second Edition*. Oron Publications. <https://www.createspace.com/4871573>

וראו מיתוסים אחדים גם ב-Baldwin & Blattner (2004). מה צריך כל איש סגל לדעת: איך להתגונן מול הטיות פוטנציאליות בדירוג הסטודנטים את המרצים. על הגובה, 3, 36-37. [http://alhagova.colman.ac.il/files/07\\_2011/P-36-37.pdf](http://alhagova.colman.ac.il/files/07_2011/P-36-37.pdf)

7, קושי הקורס או רמת הציונים בקורס לבין דירוג המרצה. על הגובה, 7, 13-14. [http://alhagova.colman.ac.il/files/08\\_2011/P-13-14.pdf](http://alhagova.colman.ac.il/files/08_2011/P-13-14.pdf)

14-13. חטיבה, נ' (2009). מיתוסים ועובדות לגבי סקרי ההוראה על ידי הסטודנטים: מיתוסים 2-5. על הגובה, 8, 40-43. [http://alhagova.colman.ac.il/files/08\\_2011/P-40-43.pdf](http://alhagova.colman.ac.il/files/08_2011/P-40-43.pdf)

33. Hativa, N. & Raviv, A. (1993). Using a single score for summative teacher evaluation by students. *Research in Higher Education*, 34(5), 625-646. ראו גם בספר שבהערה 31, בעמ' 65-71.

34. חטיבה, נ' (2003). האם המרצים במדעי הרוח ואמנויות טובים יותר מעמיתיהם במדעים המדויקים, בהנדסה ובניהול? על הגובה, 2, 38-40. [http://alhagova.colman.ac.il/files/07\\_2011/P-38-40.pdf](http://alhagova.colman.ac.il/files/07_2011/P-38-40.pdf)

35. בספר שבהערה 32, עמ' 76-80.

36. Weiman, C.E. (תרגום ועיבוד יחיאלי, ת') (2009). "קללת הידע", או מדוע האינטואיציה לגבי הוראה נכשלת לעיתים קרובות. על הגובה, 8, 5-7. [http://alhagova.colman.ac.il/files/08\\_2011/P-5-7.pdf](http://alhagova.colman.ac.il/files/08_2011/P-5-7.pdf)