

השפעה של הערכת מורים ע"י סטודנטים על שיפור ההוראה

תקציר

הצורך בהערכת ההוראה במוסדות להשכלה גבוהה נובע ממקורות חיצוניים ופנימיים כאחד. תהליכי הדמוקרטיזציה מצד אחד המאפשרים לתלמידים לעמוד על זכויותיהם לזכות בהוראה איכותית והתחרות ההולכת וגוברת בין המוסדות להשכלה גבוהה בעקבות פתיחתן של מכללות רבות מצד שני, מגבירים את חשיבות הדיון בנושא.

למרות הקשיים הנובעים מגורמי הטיה שונים בתהליך ההערכה, יכולה הערכה לשרת הן את המורה עצמו והן את הצרכנים – הסטודנטים והמוסד המעסיק גם יחד. השערת המחקר הייתה שעצם הכנסת תהליך של הערכת מורים למכללה תשפר את ההוראה.

באמצעות שאלון הערכת מורים שפותח, התקבלו הערכות של הסטודנטים על הוראת מורים במשך שנתיים.

השוואת משובי הסטודנטים העלתה שחל שיפור מובהק בהערכות שקבלו המורים במשוב השני. מורים בלתי קבועים אשר קבלו הערכות נמוכות מאוד במשוב הראשון, הפסיקו עבודתם במכללה. הדבר איפשר הכנסתם של מורים חדשים וטובים יותר. כמו כן, נמצא שמורים שהוערכו כגבוהים במשוב הראשון שמרו על ההערכות הגבוהות גם במשוב השני.

קבלת משוב על ההוראה היא תנאי הכרחי לשיפורה. הנחה זו מעוגנת בתאוריות של למידה, אשר חרף השונות במגמותיהן – התנהגותית, קוגניטיבית או הומניסטית, רואות במשוב חלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה. אין פלא אפוא, שהמשוב הניתן במהלך ההדרכה להוראה נחקר ונדון במספר מחקרים ובמגוון מודלים ואסטרטגיות (קרמר-חיון, 1991). אולם סקירת הספרות העוסקת בתחום זה מצביעה על כך שגם אם הוכנסו תהליכים שונים של משוב במסגרות החינוך השונות, התפוקות המעשיות הן מעטות. הדיווחים מצביעים בעיקר על שימושים אפשריים שונים של תהליכי המשוב לגבי צוותי ההוראה, אולם מעטים מאוד המחקרים העוקבים אחר השינויים החלים בעקבות תהליכי הערכה.

במוסדות להשכלה גבוהה נוצרה בשנים האחרונות רגישות לאיכות ההוראה. הדבר נובע ממספר גורמים:

א. מספרם של המוסדות להשכלה גבוהה הולך וגדל באופן מתמיד. התחרות הגבוהה המתפתחת בין המוסדות השונים על קליטתם של סטודנטים איכותיים לשורותיהם מביאה את המוסדות להיות קשובים יותר להערכותיהם של הסטודנטים באשר לאיכות ההוראה של המורים.

ב. התפיסה הכללית המתפתחת בקרב ציבור הלומדים במסגרות החינוך ברמות השונות החל

תאריכים: משוב, הערכת השגים באקדמיה, שיפור ההוראה.

בגיל הרך ועד החינוך הגבוה בדבר היותו של הלומד צרכן, אשר המערכת החינוכית אמורה לענות על צרכיו, ובתוקף היותו צרכן יש להתחשב בתגובותיו ובהערכותיו.

ג. החברה המערבית ההופכת יותר ויותר לחברה בעלת אוריינטציה כלכלית איננה יכולה למנוע הפעלת שיקולים של יעילות ובחינת איכויות באותם מוסדות עצמם, המכשירים את הסטודנטים לבחון תהליכים ותוצרים במונחים של יעילות.

ד. שיטות הניהול החדשניות המוחדרות לתחומי החיים השונים כדוגמת T.Q.M. מדרגשות את הצורך בתהליכים של משוב והערכה וכן בפיתוחם של תהליכי שיפור הביצוע.

תהליכים אלה ואחרים הביאו את המוסדות להשכלה גבוהה, שנחשבו בלתי מבוקרים על-ידי צרכניהם, לנקוט בדרכים מגוונות על מנת לזהות איכות הוראה ולנקוט באמצעים שונים על מנת להביא לשיפור ההוראה. הדיון בספרות מתרכז יותר ויותר סביב השאלה מי הם המעריכים הרלבנטיים לגבי איכות ההוראה של המורים.

בשנים האחרונות בעקבות עבודותיהם של SHULMAN (1987) ו-SCHON (1983, 1987), התפתחה גישה הרואה את ההוראה כפרופסיה, אשר ממנה מתחייבת גישה פרוגרסיבית וגמישה של ההוראה. גישה זו מדגישה את האוטונומיה של המורה, הן בתהליך התפתחותו כלומר עצמאי החוקר את ההוראה ומסוגל להפעיל באמצעותה תהליכי חשיבה רפלקטיביים, והן בתהליך הערכת עבודתו באמצעות הפעלת תהליכי בקרה מטה-קוגניטיביים, אשר באמצעותם יוכל לכוון את עבודתו ולהביאה לרמות גבוהות יותר של יעילות (רנד, 1992). על-פי גישה זו המעריך את עבודת המורה האוטונומי הוא המורה עצמו, ולא מעריך חיצוני. לגישה זו מספר סכנות הנובעות בעיקר מהתבססות של ההערכה על ניסיון אישי של הפרט, מנטייה ליתר סובייקטיביות והפעלת מנגנוני הגנה אשר עלולים לגרום לעיוות ההערכה. כדי להתגבר על מגבלות אלה מציעים חוקרים רבים (CENTRA 1993, EDGERTON NUTCHINGS & QUINLAN 1991, WOLF) לקבל הערכות מורים ממקורות שונים באמצעות פורטפוליו שמורים מצייגים על מהלך עבודתם. הפורטפוליו יכול לכלול הערכות עצמיות כמו גם הערכות של עמיתים, מגוון של ממצאים מעשיים המעידים על איכות העבודה, מחשבות ותוכניות הקשורות לעבודה. CENTRA (1993) שחקר הערכות שנעשו באוניברסיטה על בסיס של פורטפוליו, שנערך על-ידי דיקני הפקולטות, על-ידי עמיתים לעבודה ועל-ידי סטודנטים, מצא כי המתאמים בין המקורות השונים של נותני ההערכות היו גבוהים. הכישורים והמיומנויות שנבדקו אצל המורים כללו שלוש עשרה קטגוריות שנתפסו כמתארות את ההוראה היעילה. בין השאר כללו: מוטיבציה, טיב קשרים בין אישיים וכישורים אינטלקטואליים.

גישה מסורתית יותר רואה בסטודנטים בלבד את הלקוחות הרלבנטיים של המורה. הערכה של מורים על-ידי הלקוחות – הסטודנטים מספקת ראי אובייקטיבי יחסית, ומגבילה את הנטייה האישית המתחייבת מתוך ההערכה העצמית. משוב על-ידי סטודנטים דומה במידה רבה להערכה הנעשית על-ידי תצפיתנים "אובייקטיבים" המעריכים פרט מסוים על אותם כלים, כשהניתוח נערך על-ידי אותן קטגוריות. על כן ההערכה היא במידה רבה אובייקטיבית יותר מאשר כל תהליך הערכה עצמית שהוא בעיקרו סובייקטיבי.

בסדרה של מחקרי אורך, שנעשו במשך שלוש עשרה שנים, בהערכת סטודנטים את מוריהם מדרוש MARSH (1992) כי בקבוצה של כ-200 מורים שהוערכו על-ידי תלמידיהם השונים לאורך כל שנות המחקר, לא נתגלו הבדלים משמעותיים ברמת ההערכה שקבלו. מכאן שמורים אשר לגביהם לא נעשה שימוש בתוצאות ההערכה, שמרו לאורך תקופת עבודתם המקצועית על רמה מסוימת קבועה של איכות ההוראה שלהם. כמו כן נמצא שהפרופיל המתקשר לכל מורה יציב

לגבי קורסים שונים, ושונה מפרופילים של מורים אחרים. הדבר נכון גם לגבי קורסים ברמות שונות ובמקצועות שונים. מסקנתו של MARSH היא כי ניתן לקבוע מספר תכונות בסיסיות לגבי הערכת מורים על-ידי תלמידיהם:

1. הערכות התלמידים הן מהימנות וקבועות לאורך זמן.
2. הערכות אלה הן רב מימדיות.
3. ההערכות מתייחסות למורה המלמד את הקורס ולא לקורס עצמו.
4. ההערכות תקפות לגבי מגוון רחב של מאפייני הוראה אפקטיבית, ובדרך כלל אינן מושפעות מהטיות.

ברוב המוסדות בהם קימת הערכה של ההוראה נהוג לבקש מסטודנטים להעריך את מוריהם בסוף תקופת הלימוד, אולם לא בכל המוסדות בהם קימת הערכת מורים נעשה שימוש ממשי בהערכות אלה (BRASKAMP 1984). יש מוסדות בהם נערכת הערכת מורים אולם השימוש בתוצאות ההערכה נשאר ברמה הרכילותית ובתור שכזה הממצאים חסרי ערך ואף בעלי השפעה שלילית.

השימוש בהערכות של סטודנטים יכול להיות מגוון: ישנם מוסדות בהם משתמשת ההנהלה בהערכות סטודנטים לצורך קבלת החלטות בדבר קידום בתפקיד, הגדלה או צמצום היקף משרה, מתן קביעות בעבודה וכיו"ב (MC-CALLUM 1984, ABRAMI ET. AL, 1990). במוסדות אחרים הערכות סטודנטים משמשות לבדיקה וחשיבה מחדש על מנת לבחון נחיצות של קורסים אשר סטודנטים אינם מגלים בהם עניין ולהציע קורסים אחרים או דרכים אלטרנטיביות בהוראתם. כמו כן מצהירים חלק ניכר מהמוסדות על כך שהערכות מורים משמשות בסיס לשיפור ההוראה כלומר לסטודנטים ישנה אפשרות להשפיע באמצעות הערכותיהם את המורים על סגל ההוראה ברמה האישית והמקצועית, על תוכניות הלימודים וכך להביא לשיפור ההוראה.

אין ספק בכך שהערכת סטודנטים את ההוראה היא בעלת חשיבות רבה ואינפורמציה המופקת מהערכות אלה יכולה במידה רבה לשפר את איכות ההוראה. הבעיה היא שיש להכיר בעובדה שעדין ישנם גורמים רבים מדי בתהליך ההערכה ובניתוח התוצאות המעלים חשש לסוגים מגוונים של הטיות (BRODER & DORFMAM 1994). מקורות ההטיה רבים כמספר המחקרים עצמם, נציין אחדים מהם:

1. הטיה המושפעת מהישגי הסטודנטים – לציונים שסטודנטים קבלו או ציפו לקבל בקורס יש השפעה על הערכות שסטודנטים נותנים למוריהם. גם אינפורמציה שיש לנבחנים על דרך מתן הערכות על-ידי המרצים שלהם תשפיע על ההערכות שהסטודנטים יתנו למרצים. מרצים מקלים שיתנו ציונים גבוהים, יזכו בהערכות חיוביות יותר מאשר מרצים קפדנים המקפידים יותר במתן ציונים. מכאן נובעת לדעת החוקרים, גם ההטיה הקשורה לגורם הזמן בו נבדקת הערכת המורים. (NIMMER & STON, 1991, FELDMAN, 1989).
2. הטיות הנובעות מגורמים אכסטרניזמים, והטיות הנובעות מגורמים אינטריניזמים – (BRODER & DORFMAN, 1994) מבחינים בין שני סוגים של הטיות: הטיות הנובעות מגורמים אכסטרניזמים ואשר למורה יש השפעה קטנה עליהם כמו גודל הקבוצה, מאפייני הקורס, מאפייני הקבוצה וכיו"ב והטיות הנובעות מגורמים אינטריניזמים אשר מתייחסים לערכים שונים ולמשקל שונה שסטודנטים מיחסים לקורס או למורה.
3. הטיה הנובעת מציון מסכם – (RAVIV, A. & HATIVA (1993) ו-MC-BEAN & LENNOX נחלקים בשאלה בדבר מידת הייצוג של ציון מסכם אחד של יכולת הוראה. בעוד

הראשונים טוענים כי ציון כזה אכן מייצג בצורה נאמנה קשת של מדדים שהממוצע הפשוט שלהם קרוב אליו ביותר, טוענים האחרונים כי לא נכון יהיה להחליף באופן פשוט את ממוצע ציוני המדדים השונים של ההוראה בציון כולל אחד, זאת למרות המתאם הגבוה שנמצא בין הממוצע של 15 מדדים מאפיינים של מורה לבין ציון כולל יחיד.

4. הטיה הנובעת מהקושי להגדיר מדדים ברורים להוראה יעילה – BRODER & DORFMAN (1994) מדגישים את הצורך לדרג את המדדים עליהן ניתנת הערכת המורים ומציינים את הקושי הכרוך במתן משקל דיפרנציאלי לכל מדר.

5. קיים קושי רב לקבוע הערכה מושווית לכל מורה. ישנם מורים המלמדים קורסים בודדים, בעוד שמורים אחרים מלמדים קורסים רבים. כמו כן מספר הסטודנטים בכל קורס שונה אף הוא ויש לצפות שהערכות הניתנות בקורסים בעלי מספר נמוך של משתתפים תהיינה שונות מאלה הניתנות בקורסים בהם מספר המשתתפים גדול. בקורסים קטנים יש סיכוי גדול ללכידות קבוצתית גבוהה. גורם זה וכן העובדה שבקורס קטן יש משקל גדול יותר לכל ציון הניתן על-ידי המעריך עשויים להביא לתוצאות קיצוניות יותר מאשר בקורסים בהם מספר המשתתפים הוא רב.

ניתן לראות שההטיות הנובעות מתהליך הערכה בודד הן רבות ביותר. כדי לתת תמונה מקיפה אובייקטיבית על יעילות עבודתם של מורים יש לרכז מידע ממקורות שונים כמו הערכות סטודנטים, הערכות ממונים, הערכות עמיתים והערכה עצמית.

מטרת העבודה

מטרת העבודה הייתה לבדוק את ההשפעה של הכנסת הערכת מורים על-ידי סטודנטים על איכות ההוראה במכללה.

במכללת "שאנן" לא הייתה קיימת מסורת של הערכת מורים ממוסדת. כצעד לקראת הכנסת תהליך הערכה, נערכה הערכת מורים ראשונה על-ידי סטודנטים בשנת תשנ"ב והערכה שנייה בשנת תשנ"ד. בגלל העדר מסורת של הערכה הקפידה הנהלת המכללה על רמה גבוהה של דיסקרטיות. תוצאות ההערכה לא פורסמו, ונמסרו אישית למורים אשר פנו לבקש משוב, או קבלו משוב יזום על-ידי ההנהלה. כמו כן לא שולבו בשלב זה אמצעי הערכה נוספים. ההנחה ביסודה של עבודה זו הייתה שעצם הכנסת הערכת מורים למכללה תגרום לשינוי איכות ההוראה.

השערות העבודה היו:

1. יהיה הבדל בהערכת מורים על-ידי סטודנטים בין משוב ראשון (תשנ"ב) לבין משוב שני (תשנ"ד).
2. ציוני הערכת המורים על-ידי הסטודנטים במשוב השני יהיו גבוהים מציוני הערכת המורים במשוב הראשון.

אוכלוסיה

במשוב הראשון השתתפו 43 מורים מתוכם 5 מורים שעבדו בחטיבה להשתלמויות מורים ולא נכללו על כן בעבודה זו.

במשוב השני השתתפו 41 מורים מתוכם 5 מורים שעבדו עם קבוצת מורות עולות על כן לא

נכללו בעבודה זו.

לאחר משוב א' ובעקבותיו, פרשו שמונה מורים. ההשוואה נערכה על 30 מורים אשר קבלו הערכה על-ידי הסטודנטים גם במשוב א' וגם במשוב ב'. בתהליך ההערכה השתתפו כל הסטודנטים, אשר לומדים בתכנית לימודים מלאה במכללה (לא השתתפו מורים משתלמים הלומדים קורסים בודדים במכללה).

כלי המחקר

שאלון הערכת מורים פותח על-ידי צוות מתוך מורי המכללה. בחירת קטגוריות להערכה התבססה על מספר נקודות:

1. גיבוש קטגוריות מתוך דיוני צוות המכללה שכלל מורים מתחומי הוראה שונים ובעלי תפקידים במכללה.
 2. סקירת כלים להערכת מורים במכללות ובאוניברסיטאות בארץ.
 3. בדיקה של קטגוריות להערכת מורים בספרות המקצועית.
- מתוך המקורות הללו הוגדרו עשר הקטגוריות הבאות: 1. עניין 2. תרומה להוראה 3. רמת הקורס 4. ניצול הזמן בקורס 5. ארגון ובהירות ההוראה בקורס 6. מידת שיתוף הסטודנטים בתהליך הלמידה 7. פתיחות המורה לקבלת משוב וביקורת 8. יחס לסטודנטים 9. דרכי הערכה בקורס 10. הערכה כללית.
- הסטודנטים דרגו כל מורה בכל אחד מההיגדים על פני רצף שבין 1-ל-10, כאשר ציון 10 מציין שביעות רצון גבוהה.
- לכל מורה חושב ציון ממוצע בכל קורס, וכן ממוצע כללי לכל הקורסים הניתנים על-ידו במכללה.
- מהימנות הסולם הייתה 0.94.

ממצאים

משוב א':

הציון הממוצע של כל הקורסים אצל 38 המורים אשר השתתפו במשוב הראשון היה 7.88 (על פני סולם מ-1 עד 10).

סטיית התקן 1.17.

21 מורים המהווים 55% קבלו הערכה נמוכה מציון הממוצע. בקבוצה זו היו 8 מורים (38%) במעמד בלתי קבוע או על סף פרישה. בעקבות המשוב עזבו מורים אלה את המכללה עקב אי התאמה או הוצעה להם פרישה.

4 מורים קבועים (11%) שקבלו את הערכות הנמוכות ביותר טופלו באמצעות שיחות עם ההנהלה על ממצאי המשוב.

משוב ב':

בחישובים הסטטיסטיים של משוב ב' נלקחו בחשבון רק 30 המורים שנותרו לאחר משוב א'.

הציון הממוצע של כל הקורסים אצל המורים במשוב השני היה 8.44.

סטיית התקן 1.08.

לוח מספר 1.

D.F	T	S.D	M	
29	2.79**	1.17	7.88	משוב א'
		1.08	8.44	משוב ב'

 $P < 0.01^{**}$

ניתן לראות שיש הבדל מובהק בין ציוני משוב א' לבין ציוני משוב ב'. במשוב ב' קבלו המורים הערכה גבוהה יותר על עבודתם.

ניתוח הממצאים (לוח מספר 2) מראה כי מתוך ששת המורים הקבועים, אשר קיבלו את ההערכות הנמוכות ביותר במשוב טופלו ארבעה לאחר משוב א' באמצעות שיחות. 5 מורים קבלו במשוב ב' הערכות גבוהות יותר, בעוד שרק מורה אחד קבל במשוב ב' הערכה נמוכה יותר. יש לציין שהמורה אשר לא שפר את הערכותיו גם במשוב ב' היה מורה אשר בשני המשובים דורג במקום נמוך ביותר.

2 מורים מתוך קבוצת המורים החלשים לא קיבלו שיחות. מורים אלה קבלו את ממצאי המשוב שלהם, ובהשוואה לממצאי משוב א' נמצא כי חל שיפור ניכר בהערכות להם זכו במשוב ב'. ניתן להניח שעצם הידיעה שהם מוערכים על-ידי הסטודנטים הביאה לשינוי. יחד עם זאת יש לסייג מסקנה זו בצורך בבדיקה מקיפה יותר.

לוח מספר 2: שינויים בקבוצת המורים אשר דורגו נמוך במשוב א'

מורה	משוב א'	משוב ב'	טיפול	שינוי
1.	5.32	4.35	שיחה	-
2.	5.36	6.42	שיחה	+
3.	5.63	6.12	שיחה	+
4.	6.51	7.42	שיחה	+
5.	6.82	8.65	לא	+
6.	7.46	7.73	לא	+

נבדקו גם התנודות בהערכות של המורים אשר קבלו במשוב א' את עשרת הציונים הגבוהים ביותר.

לוח מספר 3: שינויים במשוב ב' בקבוצת עשרת המורים בעלי הערכה גבוהה

מורה	משוב א'	משוב ב'	שינוי
1.	9.44	7.75	-
2.	9.34	8.84	-
3.	9.28	9.65	+
4.	9.26	8.93	-
5.	9.23	8.64	-
6.	9.15	9.70	+
7.	8.93	9.44	+
8.	8.56	8.56	=
9.	8.50	9.80	+
10.	8.25	8.26	=

ניתן לראות שהמורים אשר דורגו במשוב א' כגבוהים דורגו גם במשוב ב' כגבוהים. התנודות בדירוגים היו ברוב המקרים מעטות וסה"כ העליות מתקזז עם סה"כ הירידות.

דיון

מטרת העבודה הייתה לבחון את השאלה האם יש בעצם הכנסת ההערכה למכללה משום גורם המביא לשיפור ההוראה. בדיקה כזו מתאפשרת רק במוסד שההערכה לא הייתה נהוגה בו קודם לכן, כמו כן לא הייתה ידיעה מראש על ביצוע ההערכה. מתוך ניתוח הממצאים וממעקב אחר פעולות המכללה ניתן לעמוד על מספר תפוקות אפשריות למשובי הערכה.

בעקבות המשוב הראשון קבלה ההנהלה מידע ברור על קבוצה גדולה של מורים (55%) אשר הסטודנטים הביעו חוסר שביעות רצון מאלמנטים שונים בעבודתם. יש לציין, שמידע זה לא היה מפתיע. באותם מקרים, שמידע זה הצטרף למידע קודם, אשר היה בידי ההנהלה ממקורות נוספים, כמו: הערכת עמיתים או מעקב אחר מטלות ומבחנים, הוחלט על נקיטת אמצעים, אשר בסופם מורים שהיו בלתי קבועים, או על סף פרישה, הפסיקו את עבודתם במכללה.

מן הראוי לציין, שפרישתה של אוכלוסיה זו, אשר היוותה 38% מכלל המורים אשר קבלו הערכות נמוכות מהממוצע, יוצרת אפשרות גדולה לשינוי מבחינת איכות ההוראה במכללה. בתהליך זה שימשה הערכתם של הסטודנטים כהערכה מסכמת אשר שימשה את ההנהלה להעלאת רמת ההוראה במכללה.

בקבוצת המורים הקבועים, אשר קבלו הערכות נמוכות ואשר לא ניתן היה להפסיק את עבודתם במכללה באופן מיידי אלא רק בתהליך מנהלי ארוך, פעלה ההנהלה בדרך של גישה מעצבת.

המורים הוזמנו לדיון עם חבר הנהלה, אשר הציג בפניהם את הממצאים ודן איתם במשמעות הממצאים ובתהליכים לשיפור.

בהשוואה שנערכה בין משוב א' למשוב ב' נמצא שיפור מובהק בהערכות המורים במשוב ב' (לוח מספר 2). ניתן להבחין בשיפור שחל בשתי קבוצות המורים: גם המורים אשר דורגו נמוך במשוב א' ואשר בנוסף למשוב טופלו באמצעות שיחה, וגם מורים אשר קיבלו רק את ממצאי המשוב ולא טופלו על-ידי שיחה.

יש לציין כי אין באפשרותו של מחקר זה, שהיה מתאמי, לבדוק את הסיבות לשיפור. לצורך כזה יש לערוך מחקר סיבתי המחייב בין השאר גם אוכלוסיה גדולה יותר ומעקב לאורך שנים. אולם בשלב זה של המעקב אחר הערכות מורים, אשר דורגו נמוך במשוב א', ניתן לציין את השימושים המיידיים שהנהלת המכללה יכולה לעשות במידע העולה מתוך המשוב.

ניתן לקבוע מתוך הממצאים במחקר מצומצם זה, כי עצם הכנסתם של גורמי הערכה יש בהם כדי לעודד את תשומת הלב של המורים לאיכות עבודתם. כמו כן, גורם הדבר לנקיטת פעולות אשר יש בהם משום תרומה לשיפור איכות ההוראה. בעקבות ממצאי הבדיקה עולות שאלות גם לגבי שתי קבוצות, אשר בד"כ אינן זוכות בעניין זה לתשומת לב רבה (לוח מספר 3).

1. קבוצת המורים אשר קבלו הערכות טובות (מורים אשר דורגו מעל הממוצע).

2. מורים אשר קבלו הערכות גבוהות במיוחד.

ניתוח הממצאים לאורך שני המשובים, מראה על תודות מסוימות בהערכות שקבלו המורים המצטיינים.

בהקשר לקבוצות אלה, עולה השאלה כיצד ניתן לשמר לאורך זמן את רמת ההוראה הגבוהה. אמנם ממצאי מחקריו של MARSH (1993) ניתן להסיק כי פרופיל הוראה נשאר יציב לאורך שנים. אולם בבדיקה פרטנית של הממצאים במחקר זה (לוח מספר 3) ניתן להבחין בארבעה מתוך עשרה מורים – המהווים 40% מהמורים. אשר לגביהם ציוני משוב ב' היו נמוכים מאלו של משוב א'. רק אצל שני מורים נשמרה יציבות בהערכות. הספרות המקצועית איננה מטפלת בשאלה זו, אולם ראוי לבחון האם ניתן ליזום פעולות על מנת לשפר את איכות ההוראה של מורים טובים (קבוצה 1) ולשמר לאורך זמן את איכות ההוראה של המורים הזוכים להערכות גבוהות במיוחד (קבוצה 2).

מראי מקומות

- קרמר-חיון, ל' (1991). הערכה עצמית של מורים כמנוף להתפתחות מקצועית, דפים 13, ירושלים, מכון מופת, עמ' 9-23.
- רנד, י' (1992). הוראה רפלקטיבית: תורה היא ולימוד היא צריכה, בתוך: מ. זילברשטיין (עורך) *הערכה בתכנון לימודים ובהוראה*, ירושלים, משרד החינוך והתרבות, עמ' 21-29.
- Abrami, D.C. et.al. (1990). The Validity of Student Rating of Instruction: What we know what we don't. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 219-231.
- Braskamp, L.A., Brandenburg, D.C., Kohen, E., Ory, J.C. & Mayberry, P.W. (1984). *Evaluating Teaching Effectiveness. A Practical Guide*. Beverly Hills, Sage Publications.
- Broder, J.M. & Dorfman, H.J. (1994). Determinants of Teaching Quality: What's Important to Students? *Research In Higher Education* Vol. 35, No. 2.

- Arter, J.A. (1993). Use of the Teaching Portfolio and Students' Evaluations for Summative Evaluation, **Paper presented at the American Educational Research Ass. Conference. April '93.**
- Barton, R., Hutchings, P. & Quinlan, K. (1991). The Teaching Portfolio: Capturing the Scholarship in Teaching, **The American Association for Higher Education. Washington.**
- Berman, K.A. (1989). Instructional Effectiveness of College Teaching as Judged by Teachers Themselves: Current and Former Students, Colleagues, Administrators and External (Neutral) Observers, **Research in Higher Education, 30.**
- Bursh, H.W. (1992). A Longitudinal Perspective of Students' Evaluations of University Teaching: Ratings of the Same Teachers Over a 13 - Year Period, **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Ass, April '92.**
- Chen, E.A. & Lennox, W.C. (1987). Measurement of Quality of Teaching and Courses by Single Question Versus a Weighted Set. **European Journal of Engineering Education 12, (4), pp. 329-335.**
- Chen, L.W. (1984). A Meta Analysis of Courses' Evaluation Data and Its Use in the Tenure Decision, **Research in Higher Education, 21 (2), pp. 150-158.**
- Cramer, J.G. & Ston, E.F. (1991). Effects of Grading Practices and Time of Rating, of Student Ratings of Faculty Performance and Student Learning, **Research in Higher Education 32, (2), pp. 195-215.**
- Davis, A. & Hativa, N. (1993). Using a Single Score for Summative Teacher Evaluation by Students, **Research In Higher Education, Vol. 35 (5).**
- Dion, D.A. (1983). **The Reflective Practitioner.** New-York, Basic Books.
- Dion, D.A. (1987). **Educating the Reflective Practitioner.** San-Francisco, Jossey-Bass Pub.
- Edelman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform, **Harvard Educational Review, 51, pp. 1-22.**
- Ellis, K. (1991). **The Schoolteacher Portfolio: Practical Issues in Design, Implementation, and Evaluation,** Phi Delta Kappa, October, pp. 129-136.

