

הערכת הוראה של מורים במכללה: שילוב בין גישה מובנית לגישה נרטיבית

יצחק גילת, שרי בראון, אפר גניס

תקציר

המאמר הנוכחי מציג תהליך של פיתוח כלי להערכת הוראה במכללה באמצעות סטודנטים. הכלי המוצג מתמודד עם חלק מן המגבלות של הכלים הקיימים, באמצעות שני מאפיינים: האחד - יצירת זיקה חזקה במיוחד בין הממדים להערכה לבין ההקשר שבו היא מתבטאת, דהיינו מכללה להכשרת מורים. פיתוח הגרסה הראשונה של הכלי התבסס על מגוון מקורות הלקוחים מהזירה הפדגוגית במכללה, כמו תצפיות במורים הנחשבים מוצלחים, ראיונות עם מורים ועם בעלי תפקידים פדגוגיים, תיעוד אירועים הלקוחים מהתנסויות של סטודנטים ושל מורים וחומר תאורטי בנושא. האחר - שילוב בין הערכה כמותית מובנית, המבוססת על היגדים לגבי הוראה, לבין הערכה הוליסטית שנעשית באמצעות תיאור של אירועים שנחרתו בזיכרון של הסטודנטים. בתהליך הפיתוח נבנה מאגר היגדים על פי המקורות שפורטו, ולאחר מכן נופו הפריטים הלא מתאימים לאור הערות של מורים ותלמידים וניתוח גורמים על תשובות של 358 סטודנטים. בניתוח התקבלו שישה גורמים: שלושה קשורים למישור הבין-אישי ולאקלים הכיתה ושלושה קשורים למישור הדידקטי-פדגוגי. ניתוח האירועים שתיארו הסטודנטים תיקף את המבנה של ששת הגורמים, אך היה בו ייצוג יתר של המישור הבין-אישי. המאמר מציג את היתרונות של שימוש בכלי זה ואת מגבלותיו בעבודה עם מורי מכללה לשם טיפוח ההוראה.

רקע תאורטי

שיפור איכות ההוראה של מורים במוסדות חינוך הוא יעד מרכזי שנגזר מהגדרת התפקיד של מוסדות אלה. בשנים האחרונות ניכרת מגמת עלייה בחשיבות המיוחסת לאיכות ההוראה גם בקרב אוניברסיטאות, אשר באופן מסורתי ראו בה גורם משני בהערכת סגל המרצים (Read & Rama, 2001). במכללות להכשרת מורים ההוראה

היעילה היא יעד מרכזי מאז ומתמיד. למרות זאת חלק לא מבוטל מן המורים המלמדים במכללות אלה אינו בעל השכלה פדגוגית ומתחיל ללמד במכללה בלא ניסיון קודם בהוראה. יש מחקרים המדווחים ששלושים אחוזים ממורי-המורים הם חסרי ניסיון בהוראה (Goodlad, 1990). מחקר שנערך במכללה גדולה בישראל מצא כי למחצית מן המורים הלא קבועים, ולחמישית מן המורים הקבועים, לא הייתה הכשרה פדגוגית (פרסקו, שילוח, בנימין-פאול והירש, 1996). תופעה דומה קיימת גם באוניברסיטאות, כפי שמדווחת חטיבה (1997).

הפער בין הדרישה למיומנות גבוהה בהוראה של מורים במוסדות להשכלה גבוהה לבין ההכשרה הלא מספקת בתחום הפדגוגיה מחייב יישום של פעולות יזומות לשיפור איכות ההוראה. פעולות אלה עשויות לבוא לידי ביטוי בכמה מישורים, כמו ליווי אישי של מורים, בעיקר מתחילים, על ידי מורים מנוסים, סדנאות קבוצתיות, הפצה של חומר כתוב שמורה כיצד ליישם עקרונות של הוראה טובה בעבודת ההוראה והתנסות משותפת של מורים עמיתים בלמידה רפלקטיבית על ההוראה שלהם במסגרת קהילה לומדת. האמצעי הנפוץ והמדווח ביותר במסגרת המאמצים לשיפור הוראה הוא מתן משוב למורים באמצעות הערכות של סטודנטים. השימוש בהערכות של סטודנטים ככלי למדידת ההוראה של מורים זכה להתייחסות נרחבת בספרות הנוגעת להערכת הוראה (ראו סקירה נרחבת אצל Marsh, 1987). השימוש הנרחב בדירוגי סטודנטים מוסבר בזמינות הגבוהה שלהם, באופיים הכמותי ובאחידות שלהם מעבר למוסדות שונים ולהקשרים שונים של הוראה.

הספרות מעלה שתי סוגיות מרכזיות באשר לפיתוח של כלים להערכת הוראה ויישומם בעבודה עם מורים: האחת קשורה לתוקף של הכלים והאחרת מתייחסת לממדיות. סוגיית התוקף מתייחסת למידה שבה ההערכות שהמורים מקבלים באמצעות השאלונים, אכן משקפות את איכות ההוראה שלהם. עיקר הביקורת כלפי התוקף של שאלונים להערכת איכות ההוראה של מורים מתמקדת בטענות אחדות: סטודנטים אינם מוסמכים להעריך ממדים מסוימים של ההוראה; הערכותיהם מושפעות מהפופולריות של המרצה, ולכן ניתנות באופן גורף ללא הבחנה בין הממדים השונים המופיעים בשאלון; ההערכות מושפעות מהציונים שלהם בקורס; ההערכות מושפעות מאירועים חולפים, ולכן אינן יציבות לאורך זמן (Cohen, 1990; Marsh, 1987). למרות ביקורות אלה יש עדויות לכך שהערכות של סטודנטים הן עקביות, יציבות ותקפות: דירוגי סטודנטים נמצאו קשורים במובהק למדדים כמו מידת הלמידה בפועל והערכות עצמיות של מורים (Aleamoni, 1987; Feldman, 1989b); בנוסף, דירוגי סטודנטים אינם מושפעים במידה רבה מגורמים חיצוניים כמו תכונות המורה, תכונות הסטודנטים ומאפיינים של הקורס (Marsh, 1987).

הוויכוח בסוגיית הממדיות מתמקד בשאלה מהם ההיבטים של הוראה, אשר חייבים לבוא לידי ביטוי בכלי המדידה. עיון בספרות מלמד על קשת של השקפות בסוגיה זאת. בקצה אחד של הקשת נמצאת ההצעה למדוד הוראה באמצעות פריטים גלובליים ללא חלוקה לממדים, בנימוק שמאפייני ההוראה היעילה משתנים בהקשרים שונים, למשל בין קורסים בתחומי דעת שונים (Abrami & d'Apollonia, 1997). לפיכך רק הערכה גלובלית תתאים למגוון הרחב של ההקשרים. בקצה האחר של הקשת מוצאים גישה הדוגלת בהערכה מרובת ממדים. גישה זאת הניבה מחקרים רבים שאיתרו ממדים של הוראה יעילה (Hilgeman & Blodget, 1991; Horan, 1991; Kelly & Kelly, 1982; Lowman, 1996). מעניין לציין שבצד ריבוי הממדים נעשה ניסיון לאתר את החשובים שבהם, על פי תפיסתם של מורים וסטודנטים. כך, למשל, פלדמן (Feldman, 1989b) מצא ש"בהירות ההסברים" ו"מוכנות וארגון" הם שני הממדים החשובים מבין 22 שסקר. בעבודה אחרת (Murray, 1997) מדווח על שלושה ממדים מרכזיים: התלהבות (אקספרסיביות), בהירות ההסברים ויחסים עם הסטודנטים. גישות אחרות לשאלת הממדיות מנסות מלכתחילה לאתר ממדים מרכזיים באמצעות ניתוח גורמים, שמופעל על רשימה ארוכה של פריטים ספציפיים. כך, למשל, מרש (Marsh, 1984, 1987) מדווח על תשעה גורמים: למידה, התלהבות, ארגון, אינטראקציה חברתית, יחס אישי, היקף החומר הנלמד, בחינות וציונים, מטלות ועומס לימודי.

הוויכוח בשאלת הממדים אינו מצטמצם בהיבט כמותי של מספר הממדים המתאים ביותר להערכה של הוראה. הוא מבטא מחלוקת יסודית יותר בדבר מהותה של ההוראה. הסוגיה של הוראה יעילה היא מן המרכזיות בשדה החינוך. מאמצים לענות עליה אפיינו מאז ומתמיד את העיון והמחקר בחינוך, וימשיכו ללוות אותם גם בעתיד. ההתמודדות עם הסוגיה נעשית תוך שילוב של תחומי דעת שונים ושיטות שונות של חקירה. מצד אחד, מחקרים בתחומי הפסיכולוגיה והחינוך מנסים לעגן את ההמשגה של הוראה טובה בממצאים אמפיריים, מלווים במודלים תאורטיים. גישה זאת מייצגת תפיסה אובייקטיביסטית של הוראה, אשר מכוונת לנסח כללים שבהם תצליח ההוראה להשיג תוצאות אפקטיביות יותר. גישה זו מנסה לאתר שיטות הוראה שיביאו לשיפור רב יותר בלמידה, אם ישכילו המורים להשתמש בהן. מצד אחר, המושג של איכות הוראה מעוגן גם בתפיסות ערכיות ובנורמות חברתיות, ולכן טיבה של הוראה איכותית נתון גם למחלוקות שאינן יכולות להיות מוכרעות על בסיס הוכחה אמפירית. כך, למשל, הוראה יעילה נגזרת מהפילוסופיה החינוכית שהמורה מאמין בה. פילוסופיה חינוכית היא מערך שלם של ערכים ואמונות בנוגע להתנהגות הפרט ותפקידו בחברה, ומיושמת על ידי המורה בעבודתו החינוכית. אליאס

ומריאם (Elias & Merriam, 1995) מגדירים חמש פילוסופיות חינוכיות: ליברלית, ביהביוריסטית, פרוגרסיבית, הומניסטית ורדיקלית. חלק מהן מייצגות תפיסות מנוגדות בנוגע להוראה. למשל, המטרה העיקרית של ההשקפה הביהביוריסטית היא עמידה באמות מידה שקבע מקור חיצוני (המורה), בעוד ההשקפה ההומניסטית מעמידה את הפיתוח האישי של כל לומד, בהתאם למשאבים הייחודיים שלו, כאחד העקרונות המרכזיים. לפיכך אסטרטגיות של הוראה אשר נתפסות על ידי אחת מהן כיעילות, נחשבות מחטיאות את מטרת ההוראה על פי השקפה אחרת. מחלוקת מסורתית נוספת המוכרת בשדה החינוך, שניתן לראות אותה נגזרת מההשקפות החינוכיות, נוגעת לתפקידו הבסיסי של המורה באינטראקציה עם התלמידים. מחלוקת זו היא בין הדוגלים באוריינטציה משימתית, שלפיה עיקר תפקידו של המורה הוא הקניה של ידע, לבין המרחיבים את תפקידו של המורה לפיתוח האישיות של התלמיד והקניה של ערכים. נראה, אם כך, שהוראה יעילה אינה תופעה שניתן להגדירה במונחים מוחלטים ולהעריכה באמצעות מערך קבוע של ממדים.

המאמר הנוכחי מתמקד בפיתוח כלי להערכת ההוראה של מורים במכללה, אשר מנסה להתגבר על המגבלות הטבועות בהערכת הוראה באמצעות שתי אסטרטגיות: האחת - יצירת זיקה חזקה בין כלי ההערכה לבין ההקשר של ההוראה המוערכת; האחרת - שילוב בין גישה כמותית מובנית לבין גישה איכותית הוליסטית בפיתוח הכלי.

על מנת לעגן את ההערכה בהקשר של הוראה במכללה להכשרת מורים, בדקנו את המשמעות של הוראה יעילה, כפי שמתבטאת במגוון של מקורות השאובים מהזירה המכללתית: תצפיות על עבודתם של מורים מצטיינים, סיפורים אישיים של מורים ותלמידים על אירועים הקשורים בהוראה, ראיונות עם מורים ועם בעלי תפקידים במכללה וניתוח של עבודות קיימות.

השימוש בתצפיות על מורים מצטיינים כמקור לחקר הוראה יעילה מבוסס על ההנחה, שמורים מצטיינים משתמשים באסטרטגיות הוראה והתנהגויות כיתה, אשר מביאות לתוצאות רצויות של עבודת ההוראה. התבוננות מעמיקה בעבודתם של מורים אלה עשויה לחשוף את האסטרטגיות וההתנהגויות האלה. רציונל זה עמד בבסיסם של הרבה מחקרים אשר נערכו במטרה לאפיין את ההוראה היעילה (ראו פירוט אצל Hativa, Barak & Simhi, 2001). יתרה מזאת, מחקר שהתבסס על תצפיות בארבעה מורים מצטיינים הראה, שבנוסף למספר מצומצם של אסטרטגיות משותפות לכולם, השתמש כל אחד מהם באסטרטגיות שונות. תצפיות על כמה מורים מצטיינים עשויות אם כן להעשיר את הרפרטואר של אסטרטגיות הוראה המוכתרות בהצלחה בעבודה עם סטודנטים (Hativa, Barak & Simhi, 2001).

השימוש בסיפורים אישיים של מורים וסטודנטים כמקור מידע להוראה יעילה נגזר מהגישה הנרטיביסטית, אשר ממלאת תפקיד מרכזי בחקר ההוראה ובהכשרה להוראה בשני העשורים האחרונים (Ben Perez, 1995; Carter, 1993; Kupferberg & Gilat, 2001; Shulman, 1992). גישה זאת טוענת שהוראה מאופיינת ברמה גבוהה של מורכבות ואי ודאות, ולכן מורים חייבים למצוא פתרונות משלהם לבעיות המתעוררות בעבודתם. תהליך זה של התמודדות עם בעיות ומציאת פתרונות מאוחסן בזיכרון בצורה של סיפורים אישיים. בעקבות אינטראקציה בין הידע הנרטיבי לבין הידע הפורמלי-תאורטי שהמורים רוכשים, מתגבש הידע המקצועי של המורים על אודות ההוראה. לפיכך ניתוח של סיפורים השאובים מההתנסות בהוראה עשוי להוביל להבנה מלאה יותר של מהות ההוראה בעיני המספרים.

ראיונות עם מורים ועם סטודנטים על אודות הוראה יעילה מאפשרים לחשוף היבט שלא מתגלה בשתי השיטות שתוארו. תצפיות על עבודת המורים בכיתה מעלות מידע ברמה ההתנהגותית, דהיינו האסטרטגיות שהמורים משתמשים בהן במהלך ההוראה. הסיפורים מגלים את הידע הנרטיבי, שמוצג בצורה של התנסויות מוחשיות. אמנם לעתים משולבים בהם גם ביטויים של ידע פורמלי, כמו הכללות לגבי הוראה, אך במקרים רבים אין המספר מציג במפורש את האמונות שלו באשר להוראה יעילה, והחוקר חייב לפרש את הסיפור כדי להגיע אליהן. הראיונות מתמקדים בידע הפורמלי שהתגבש אצל המרואיינים בנוגע להוראה, ולכן הם מאפשרים לגלות את מערכת הערכים והאמונות של המרואיינים באשר למהותה של הוראה יעילה.

המקור הרביעי שהשתמשנו בו בפיתוח הכלי להערכת ההוראה הוא הידע המדעי-מחקרי בנוגע להוראה יעילה, כפי שבא לידי ביטוי בעבודות שבדקו נושא זה הן בנוגע להוראה במכללות להכשרת מורים והן בנוגע למוסדות הוראה אחרים.

השילוב בין גישה מובנית לגישה הוליסטית בהערכת ההוראה מתבטא במאמר הנוכחי בשני מרכיבים של מכשיר ההערכה. המרכיב הראשון כולל רשימה של היגדים המתארים התנהגויות של מורה בכיתה, שהסטודנטים מעריכים באמצעות סולם תשובות. המרכיב השני כולל תיאור מפורט של אירוע, הלקוח מהתנסות של הסטודנטים בשיעור של המורה המוערך. בשונה מהמרכיב הכמותי של כלי ההערכה, שבו הסטודנטים מביעים את דעתם באמצעות מערכת נתונה של היגדים שניסח גורם חיצוני, בגישה ההוליסטית הם בוחרים בעצמם התנסויות שמהוות את הבסיס להערכה, ובכך נותנים ביטוי למשמעות של ההוראה בעיניהם. הערכה הוליסטית יכולה להיעשות במספר שיטות, כמו ריאיון פתוח, ציורים או תיאור של אירועים. במאמר הנוכחי בחרנו להשתמש באירועים שנחרתו בזיכרון של

הסטודנטים. בחירה זאת מעוגנת בגישה הנרטיביסטית ויישומה בתחום החינוך, כפי שפורט לעיל.

באופן תאורטי, השוני בין הגישה המובנית לגישה ההוליסטית מעשיר את ההערכה שמבוססת על שילוב ביניהן. במאמר הנוכחי נבדוק את ההצדקה האמפירית לשילוב זה. באופן ספציפי יותר, נבדוק מהי מידת הזיקה בין הערכות שנעשות בשתי השיטות, כלומר האם הממדים שיאותרו במכשיר המובנה יבואו לידי ביטוי באירועים מתחום ההוראה.

פיתוח שאלון להערכת ההוראה

שלב ראשון: פיתוח גרסה ראשונה של השאלון

על מנת לנסח מספר גדול של היגדים, אשר מתייחסים למכלול ההיבטים של הוראה במכללה, עשינו שימוש בכמה מקורות בלתי תלויים:

- ראיונות עם מורים במכללה, עם ראשי חוגים ועם ראשי מסלולים. בראיונות אלה בדקנו את תפיסתם של המרואיינים בנוגע למרכיבים של הוראה יעילה בקרב מורים במכללה להכשרת מורים. נערכו 18 ראיונות שהשתתפו בהם מורים דידיקטיים, מורים דיסציפלינריים, ראשי מסלולים וראשי חוגים במכללה.
- תצפיות על מורים: בוצעו שמונה תצפיות על שיעורים של מורים במכללה, חלקם מורים דידיקטיים וחלקם דיסציפלינריים. המורים נבחרו לצפייה בהמלצת ראשי החוגים, שרואים בהם מורים בעלי איכות גבוהה של הוראה. התצפיות לוו בשיחות עם המורים הן לפני התצפית והן אחריה.
- ניתוח אירועים: סטודנטים במכללה התבקשו לתאר בכתב אירועים שזכורים להם היטב מההתנסות שלהם כתלמידים במכללה, ואשר מייצגים לדעתם הוראה יעילה.
- כלים קיימים: בבחירת הפריטים הסתייענו גם בממצאי מחקרים על הוראה יעילה במכללה ובשאלונים קיימים להערכת הוראה של מורים במכללה.

הגרסה הראשונה של השאלון, אשר הוכנה על בסיס כל המקורות שצוינו לעיל, כללה שלושה חלקים. החלק הראשון היה מורכב מ-56 היגדים העוסקים בהוראת השיעור. רוב ההיגדים נוסחו כהתנהגויות של המורה, למשל, "המורה משתמש בדרכי הוראה מגוונות"; "המורה מתייחס בכבוד לסטודנטים בשיעור". סולם התשובות שהיה צמוד לכל היגד, נע בין 1 (ההיגד בכלל לא נכון מבחינת ההוראה בשיעור) לבין 6

(ההיגד נכון במידה רבה מאוד מבחינת ההוראה בשיעור). כמו כן ניתנה אפשרות לסמן שההיגד אינו רלוונטי להוראה בשיעור. בחלק השני התבקשו המשיבים לבחור חמישה היגדים, מבין ה-56 שהרכיבו את השאלון כולו, אשר נראים להם משקפים ביותר את איכות הוראתו של המורה. מטרתו של חלק זה הייתה לחדד את המשוב שמקבל המורה המוערך, באמצעות איתור הממדים המאפיינים את ההוראה שלו במיוחד. בחלק השלישי התבקשו המשיבים לתאר בפירוט אירוע הקשור להוראה של המורה בשיעור. מטרתו של חלק זה הייתה להעשיר את המשוב שמקבל המורה המוערך באמצעות תיאורים איכותיים של מצבי הוראה, אשר יכולים לזרות אור על המשוב הכמותי שמתקבל משני החלקים הראשונים של השאלון.

שלב שני: בדיקת תקפות התוכן של השאלון

על מנת לבדוק האם ההיגדים המרכיבים את השאלון אכן מודדים את עולם התוכן של איכות הוראה במכללה להכשרת מורים, נעשה שימוש בהערכות של שופטים. שתי קבוצות של שופטים העריכו את השאלון: 25 מורים המלמדים במכללה, גם מורים מתודיים וגם מורים דיסציפלינריים, ו-12 סטודנטים בשנה השלישית ללימודיהם במכללה. השופטים התבקשו לדרג כל אחד מן הפריטים באשר למידת הרלוונטיות שלו להערכת איכות ההוראה של מורה במכללה. הדירוג נעשה באמצעות סולם שנע בין 1 (לא רלוונטי כלל) ל-6 (רלוונטי במידה רבה מאוד). בנוסף הם התבקשו לחוות את דעתם בנוגע לניסוח של ההיגדים ולהציע היגדים נוספים, אשר נראים להם רלוונטיים ואינם כלולים בשאלון.

בהערות הפתוחות של השופטים היו הצעות לשינויים בניסוח של פריטים מסוימים, הצעות לאחד כמה פריטים דומים והצעה לצמצם את מספר ההיגדים. לאור התוצאות שהתקבלו מדירוגי השופטים, הוחלט להשאיר פריטים שלפחות 70 אחוזים מן המורים ומן התלמידים העריכו את הרלוונטיות שלהם כ-5 או 6 בסולם של 6 דרגות. 42 מבין 56 הפריטים עמדו בקריטריון זה. 4 פריטים נוספים הושמטו בגלל ניסוח לא ברור או העדר הבחנה בינם לבין פריטים אחרים בשאלון. הגרסה שהתקבלה לאחר הניפוי הכילה 38 פריטים.

שלב שלישי: ניתוח גורמים

כדי לבדוק מהם המרכיבים של איכות ההוראה במכללה, כפי שהיא נמדדת באמצעות השאלון, נעשה ניתוח גורמים על נתונים שהתקבלו מהעברת השאלונים בקרב תלמידים במכללה. 358 סטודנטים התבקשו להעריך באמצעות השאלון את ההוראה

של המורה בשיעור מסוים. מדגם זה התקבל מתלמידים של שבעה-עשר מורים, שישה מהם מדריכים פדגוגיים ואחד-עשר מורים דיסציפלינריים. ניתוח הגורמים בוצע על הגרסה שהכילה 38 פריטים. הניתוח נעשה בשיטת ה-varimax עם רוטציה אורתוגונלית. בניתוח התקבלו 6 גורמים אשר מסבירים 63.5 אחוזים מן השונות. טבלה 1 מציגה את התוצאות שהתקבלו בניתוח. הטבלה מציגה את הפריטים שנמצאו בעלי טעינות של 40. ומעלה באחד מן הגורמים, וטעינות נמוכה מ-20. בגורמים האחרים.

טבלה 1: תוצאות ניתוח גורמים של שאלון להערכת ההוראה במכללה

גורם 6	גורם 5	גורם 4	גורם 3	גורם 2	גורם 1	הפריט
					.63	המורה מתייחס בכבוד לסטודנטים
					.58	המורה נותן תחושה שאכפת לו מהסטודנטים
					.70	המורה מוכן להסביר שוב נושאים לא ברורים
					.66	המורה זמין להנחיה ולסיוע לפי צורכי הסטודנטים
					.72	המורה פתוח לקבלת משוב מן הסטודנטים
					.82	המורה משרה תחושה של כנות
				.61		המורה מעורר לחשיבה בזמן השיעור
				.72		המורה מצליח לעורר עניין בתוכני השיעור
				.76		המורה מעודד את הסטודנטים להשקיע בלימוד השיעור
				.51		המורה נותן דוגמאות המאפשרות יישום
				.58		המורה משתמש בדרכי הוראה מגוונות
				.50		המורה משתמש באמצעי המחשה מגוונים
				.48		המורה מתאים את ההוראה לצורכי הסטודנטים

דפים 36 / הערכת ההוראה של מורים במכללה: שילוב בין גישה מובנית לגישה נרטיבית

גורם 6	גורם 5	גורם 4	גורם 3	גורם 2	גורם 1	הפריט
			.68			המורה נותן לסטודנטים חיזוקים חיוביים
			.70			המורה מחזק את האמונה ביכולתם של הסטודנטים
			.60			המורה מתחשב בצורכי הסטודנטים
			.62			למורה חשוב שהסטודנטים יהיו מורים טובים יותר
		.68				המורה בעל ידע כללי נרחב
		.70				המורה בעל ידע נרחב בתחום הוראתו
		.58				המורה נותן דוגמאות משדה החינוך
		.53				המורה נותן דוגמאות מנושאים הקרובים לתלמידים
		.49				הדיונים בכיתה תורמים להבנת השיעור
	.71					המורה מנצל ביעילות את מסגרת הזמן
	.69					מבנה השיעור מסודר
	.69					יש רצף בין השיעורים
	.70					הקריטריונים למתן ציונים ברורים
	.50					המטלות הניתנות משתלבות היטב בלמידה
.68						המורה מעודד הבעה של מגוון דעות והשקפות
.56						המורה נותן הזדמנות לכל אחד לבטא את כישוריו
.42						המורה מתייחס לשונות בין הסטודנטים בכיתתו

שבעה פריטים לא נמצאו בעלי זיקה מספקת לאף אחד מבין הגורמים (טעינויות נמוכות מ-40), ולכן הם הושמטו מהגרסה הסופית של השאלון. פריט אחד נמצא בעל טעינות גבוהה מ-40. בכל אחד מן הגורמים, ולכן גם הוא לא שויך בחלוקה הסופית לאף אחד מבין הגורמים. הנוסח של פריט זה הוא: "המורה משמש בעבורי דוגמה שהייתי רוצה לאמץ". בגלל המשמעות המיוחדת של פריט זה, אשר מבטא מכלול מרכיבים בתפיסה של הסטודנט את ההוראה היעילה, הוחלט לכלול אותו בשאלון.

המשמעות של הגורמים שאותרו בניתוח ואחוז השונות המוסברת על ידי כל גורם מוצגים בטבלה 2.

טבלה 2: משמעות הגורמים של איכות ההוראה במכללה

מספר הגורם	משמעות הגורם	אחוז השונות המוסברת
1	תקשורת של אמון עם התלמיד	14.1
2	קידום העניין והבהירות	13.2
3	מתן חיזוקים חיוביים	11.3
4	שימוש מועיל במגוון מקורות מידע	10.3
5	תכנון וארגון ההוראה	10.1
6	גישה פלורליסטית	4.5

כדי לבדוק את הזיקה בין ההיבטים המיוצגים על ידי הגורמים, חושבו מקדמי מתאם של פירסון בין ששת הגורמים לבין עצמם. התוצאות מעידות על מתאמים חיוביים מובהקים שנעים בין 50. לבין 71, ומלמדים על זיקה הדדית בין כל ששת ההיבטים. עם זאת, גובה המתאמים מעיד שכל אחד מהגורמים מייצג מרכיב בעל משמעות ייחודית בעולם התוכן של ההוראה היעילה.

ניתוח התיאורים המילוליים

נוסף על השאלון הסגור התבקשו הסטודנטים המעריכים לתאר אירוע הקשור בהוראה של המורה המוערך, אשר נחרת בזיכרונם. בדיקה של השאלונים העלתה

ש-202 סטודנטים מתוך 358 הגיבו לשאלה זאת, אולם רק חלק עשו זאת באמצעות תיאור של אירוע מפורט. 123 תגובות תאמו את הדפוס של סיפור אישי ספציפי, כלומר רצף כרונולוגי של התרחשויות אשר מתייחסות להתנסות מסוימת של המספר. 24 תגובות תאמו את הדפוס של סיפור גנרי, כלומר תיאור מוכלל של מספר התרחשויות, למשל "כאשר הייתי זקוקה לעזרה ותמיכה בנוגע למערך שיעור, פניתי למורה, והיא חיזקה אותי ונתנה לי תחושה שמה שאני עושה זה בסדר גמור". יתר 55 התגובות לא תאמו דפוס נרטיבי, אלא כללו תיאור תכונות של המורה או הבעת עמדה ביחס להתנהגותו בכיתה, למשל, "המורה משמשת מודל לחיקוי מבחינת היחס לתלמידים". לאור ריבוי אופני התגובה לא נשתמש במונח "אירועים" לתגובות של המעריכים לשאלה הפתוחה, אלא במונח "תיאורים מילוליים".

לניתוח של התיאורים המילוליים היו שתי מטרות: האחת, לבדוק את מידת הזיקה בין התיאורים האיכותיים לבין הגורמים שהתקבלו באמצעות השאלון המובנה, ואשר מייצגים קטגוריות של הוראה יעילה. באופן ספציפי יותר, בדקנו האם כל אחד מן הגורמים מיוצג באמצעות תיאורים מילוליים, ובאיזו מידה של מהימנות ניתן לשייך את האירועים לאחד מבין הגורמים. המטרה האחרת הייתה ללמוד מהן התרומות הייחודיות של התיאורים המילוליים להערכת איכות ההוראה, כלומר מהם המאפיינים של הערכת ההוראה אשר נגזרים מתוך התיאורים הפתוחים, ולא מצאו ביטוי בניתוח של השאלון המובנה.

כדי להעריך את מידת הזיקה בין שני חלקי השאלון, השתמשנו בהערכות שופטים, אשר התבקשו לשייך כל תיאור מילולי לאחד מבין הגורמים שהתקבלו בשאלון. השופטים היו שני מורים במכללה, בעלי ניסיון של חמש-עשרה שנה. הוצגה לפנייהם רשימת הגורמים באמצעות הכותרת של כל גורם (ראו טבלה 2) ושני היגדים הכלולים בו. השופטים התבקשו לקרוא כל תיאור מילולי ולשייך אותו לאחד מבין ששת הגורמים או לגורם "אחר", אם אין הוא קשור לדעתם לאף אחד מבין הגורמים המוצגים. תוצאות הניתוח הראו שלא נעשה כלל שימוש בגורם "אחר", כלומר שני השופטים סיווגו את כל התיאורים המילוליים לאחד מבין הגורמים המוצגים. מידת ההסכמה בין השופטים באשר לסיווג הייתה גבוהה: שני השופטים סיווגו 91% מן האירועים לאותו גורם. ניתוח האירועים, שבנוגע להם לא הייתה הסכמה, לימד שהם כללו התייחסויות לשני הגורמים, ולא היה אפשר לשייכם באופן בלעדי לאחד מהם. חלוקת התיאורים המילוליים לפי הגורמים שאותרו בשאלון הסגור מוצגת בטבלה 3.

טבלה 3: התפלגות של תיאורים מילוליים לפי הגורמים שנמצאו
בשאלון המובנה

מספר הגורם	משמעות הגורם	התיאורים המילוליים
1	תקשורת של אמון עם התלמיד	33
2	קידום העניין והבהירות	13
3	מתן חיזוקים חיוביים	24
4	שימוש מועיל במגוון מקורות מידע	12
5	תכנון וארגון ההוראה	6
6	גישה פלורליסטית	12

כפי שאפשר לראות בטבלה, רוב גדול של התיאורים המילוליים (69%) מתייחסים לאחד משלושת הגורמים הכלולים במרכיב הבין-אישי של ההוראה (תקשורת של אמון עם התלמיד, מתן חיזוקים חיוביים וגישה פלורליסטית), ו-31% כלולים במרכיב הדידקטי-מתודי (קידום העניין והבהירות, שימוש מועיל במגוון מקורות מידע ותכנון וארגון ההוראה). על מנת ללמוד על תרומות נוספות של התיאורים המילוליים להערכת ההוראה, נקטנו גישה איכותית: שלושת עורכי המחקר קראו קריאה בלתי תלויה את כל האירועים, ורשמו בצורה חופשית כל מאפיין שנגזר מתוך האירועים ועשוי לשפר את הערכת איכות ההוראה באמצעות תיאורים אלה. זהו שני מאפיינים עיקריים: ראשית, רוב התיאורים המילוליים הם בעלי אופי חיובי, כלומר הם כוללים אירועים שסייעו ללומדים או תיאור של תכונות חיוביות, אך חלק מן התגובות כולל תיאורים שליליים של התנהגות מורים. כמעט כל התיאורים השליליים מתייחסים למרכיב הבין-אישי, ובדרך כלל מתוארת התייחסות לא הוגנת של מורה כלפי תלמידים. שנית, קיים קשר ברור בין צורת התיאור (נרטיבית/ לא נרטיבית) לבין המרכיב של הערכת ההוראה: התיאורים הנרטיביים אופייניים יותר למרכיב הבין-אישי, והתיאורים הלא נרטיביים אופייניים יותר למרכיב הדידקטי-מתודי. סטודנטים מתארים התנהגויות של מורים הקשורות ליחסים עם התלמידים לרוב בסיפורים אישיים, בעוד התייחסות לאופן ההוראה ולידע של המורים באה לידי ביטוי בסיפורים גנריים והכללות לגבי ההוראה: "המורה מסביר דרך פתרון של תרגילים בדרכים שונות"; "המורה משתמשת באינטרנט ככלי".

דין

הייחודיות של הכלי להערכת איכות ההוראה במכללה, אשר מתואר במאמר הנוכחי, היא בשני עקרונות שהנחו את תהליך הפיתוח שלו. האחד - מכוונות להקשר: תהליך הפיתוח הביא לידי ביטוי מרבי את המשמעות של הוראה יעילה, כפי שנתפסת בעיני השותפים השונים לעבודת ההוראה במכללה. האחר - שילוב של הערכה איכותית-הוליסטית עם הערכה כמותית מפורטת. שילוב זה בא לידי ביטוי בשני חלקים המרכיבים את הגרסה הסופית של הכלי להערכת ההוראה. החלק הראשון מורכב מרשימה של ממדים ספציפיים, הכוללת התנהגויות בכיתה ותפיסות של הוראה, שהסטודנטים מתבקשים לדרג כמותית בהתייחס למורה מסוים. החלק השני כולל בקשה מן המעריכים לתאר אירוע שנחרת בזיכרונם ממאגר ההתנסויות שלהם כסטודנטים במכללה.

עיגון תהליך הפיתוח בהקשר של המכללה התבטא בכך שאיסוף ההיגדים לחלק הכמותי של הכלי התבסס על מגוון מקורות השאובים כולם מהתנסויות של הוראה באותה מכללה: תצפיות בשיעורים של מורים מצטיינים, ראיונות עם מורים, עם ראשי חוגים ועם בעלי תפקידים במכללה ואיסוף אירועים מסטודנטים וממורים. גם תהליך התיקוף של הכלי התבסס כולו על שיפוט של מורים וסטודנטים באותה מכללה, שלא היו שותפים לתהליך הפיתוח. המוצר המוגמר משקף את המשמעות של הוראה במכללה אחת להכשרת מורים, שיש לה ככל הנראה מאפיינים הדומים למאפייני מכללות אחרות, אך גם מאפיינים הייחודיים לה.

ניתוח גורמים של שלושים ההיגדים, אשר הרכיבו את החלק הכמותי בטופס ההערכה, גילה שישה ממדים: קידום העניין והבהירות, שימוש במגוון מקורות מידע, תכנון ההוראה וארגונה, תקשורת של אמון עם הסטודנט, מתן חיזוקים חיוביים וגישה פלורליסטית. ניתוח המשמעות של כל אחד מששת הממדים האלה בהקשר של הוראה מאפשר לקבץ אותם לשני ממדי-על: שלושת הממדים הראשונים מייצגים היבטים של יכולת דידקטית, בעוד שלושת הממדים האחרונים הם היבטים שונים של יחסי גומלין בין המורה לתלמיד. השוואה בין הממדים שאותרו בעבודה הנוכחית לממדים המדווחים בעבודות אחרות מעידה על הלימה גבוהה ברמה של ממדי-על. כך, למשל, לומן (Lowman, 1996) מציע מודל של הוראה יעילה, אשר מורכב משני ממדים מרכזיים: האחד - מיומנויות של הצגת חומר לימוד, כלומר היכולת להציג את החומר בצורה מאורגנת ומעניינת, והאחר - קשר בין-אישי, כלומר התייחסות של כבוד לסטודנטים תוך כדי עידודם להשקיע בלימודים ולהגיע להישגים גבוהים. חטיבה ועמיתיה (Hativa et al., 2001) מוצאים הלימה בין שני הממדים האלה לבין

ארבעת הממדים שהן זיהו בניתוח התנהגויות של מורים מצטיינים: ארגון, בהירות ויכולת לעורר עניין תואמים את הממד הראשון, ואקלים הכיתה תואם את הממד השני. הדמיון בין העבודות השונות מלמד על האפשרות שקיים גרעין משותף להוראה יעילה בהקשרים שונים, אשר מבוסס על הבחנה בין שני מרכיבים בסיסיים הכלולים במהותה של ההוראה. כל אחד מן המרכיבים האלה בנוי מממדים ספציפיים יותר. חלקם של ממדים אלה משותף להקשרים שונים של הוראה, וחלקם ייחודי להקשרים מסוימים. חמישה מתוך ששת הממדים שנמצאו בעבודה הנוכחית דומים לממדים שמדווחים בעבודות אחרות (Hativa et al., 2001; Marsh, 1987). הממד של גישה פלורליסטית אינו מוזכר בעבודות אחרות. התנהגויות המורה הכלולות בממד זה מכוונות לטפח את השונות בין הסטודנטים, לעודד הבעה של מגוון דעות ולהביא לידי ביטוי את הכישורים הייחודיים. סביר להניח כי הוא משקף את המשמעות המיוחדת של היבט זה בקרב העוסקים במלאכת ההוראה במכללה שבה נערך המחקר, והוא קשור, להערכתנו, לדגש ברב-תרבותיות שמאפיין את ההוראה במכללה.

ייתכן שכיוון ההתפתחות של חקר ההוראה היעילה צריך להתבטא במאמץ להגדיר את הגרעין המשותף ולזהות את המאפיינים המיוחדים של הוראה בהקשרים שונים. בהתאם לכך, גם הכלי להערכת הוראה צריך להיות בנוי משני מרכיבים. מרכיב ראשון יהיה קבוע למדי ויכלול מאפיינים של הוראה יעילה, אשר נמצאו משותפים בהקשרים שונים של הוראה. יהיה אפשר לחשב נורמות של הערכה באמצעות איסוף נתונים ממגוון רחב של הקשרי הוראה. נורמות אלה יוכלו לספק למורים המקבלים את המשוב מידע עשיר יותר על אפקטיביות ההוראה שלהם באמצעות השוואה של ההערכות שלהם להערכות הנורמטיביות. מרכיב שני יהיה בנוי ממאפיינים ייחודיים של הוראה, בהתאם להקשר שבו היא מתרחשת. הקשר זה יוגדר על פי כמה ממדים שיהיו מסודרים בסדר היררכי. למשל, סוג המוסד - אוניברסיטה לעומת מכללה - יהיה ממד-על, והאוריינטציה של המכללה - מכוונת תאוריה לעומת מכוונת שדה - תהיה ממד משני. מרכיב זה בכלי ההערכה יהיה בעל אופי משתנה, ויפותח בנפרד בעבור כל הקשר של הוראה.

השילוב של אירועים שנחרתו בזיכרונם של הסטודנטים כמרכיב בטופס ההערכה שפותח בעבודה הנוכחית, מעשיר את תהליך ההערכה בכך שהוא משלים את התכונות של ההערכה הכמותית בכמה דרכים. ראשית, הוא מוסיף להערכה ממד גלובלי. התיאורים המילוליים מאפשרים לסטודנטים המעריכים לתת ביטוי הוליסטי לתפיסת ההוראה של המורים, מבלי להתמקד בממדים ספציפיים. יתרה מזו, הממדים הכמותיים הוגדרו מראש, ולפיכך הם מגבילים את ההערכה להיבטים קבועים. ההערכה ההוליסטית נותנת ביטוי לבחירה של המעריכים בהיבטים המשמעותיים

בעיניהם, ולפיכך ניתן להסיק ממנה על הבולטות של התנהגויות המורה בעיני הסטודנטים. הכיוון ההוליסטי של הערכת ההוראה המוצע במאמר הנוכחי עולה בקנה אחד עם עבודות אחרות, כמו למשל, מחקר שבדק הערכת הוראה באמצעות ציורים של סטודנטים, אשר מבטאים את המשמעות שלה בעיניהם (McKenzie, Sheely & Trigwell, 1998). שנית, הדוגמאות שהסטודנטים מספקים עשויות להעשיר את תהליך הלמידה של המורים המוערכים בגלל אופיין הנרטיבי. הידע הנרטיבי הוא בעל עוצמה מיוחדת בתהליך הלמידה, כפי שטוען ברונר (Bruner, 1990): אנו אוהבים ללמוד מן הידע הנרטיבי, זוכרים אותו טוב יותר והוא משפיע עלינו יותר מן הידע האנליטי-פורמלי. השאלון המתואר במאמר הנוכחי לא פותח לצרכים של הערכה אדמיניסטרטיבית, אלא מכוון לשמש כלי להערכה מעצבת כחלק מתהליך הלמידה של המורים במכללה בנוגע לאיכות הוראתם. נראה לנו כי מטרה זאת תושג באופן משביע רצון באמצעות שילוב בין המרכיב הכמותי-מובנה למרכיב הנרטיבי-הוליסטי.

ניתוח האירועים שנאספו מן הסטודנטים מלמד גם על המגבלה שלהם בעבודה הנוכחית. חלק מן האירועים הביאו לידי ביטוי ידע פורמלי של הלומדים ביחס למורה, כמו תכונות של המורה או סיפור גנרי על התנהגותו בכיתה, ולא היו בעלי אופי נרטיבי, כפי שציפינו. יתרה מזו, נמצאה זיקה חזקה בין אופי התיאור לבין ממד ההערכה, כאשר התיאורים הנרטיביים התייחסו לממד הבין-אישי, והתיאורים הפורמליים התייחסו בעיקר לממד הדידקטי-פדגוגי. ייתכן שתופעה זאת נובעת מכך שההתרחשויות הבין-אישיות בכיתה מספקות יותר חומר לסיפורים מאשר ההתרחשויות הדידקטיות. ייתכן שהיא מעידה על בולטות גבוהה יותר של הממד הבין-אישי בתפיסת ההוראה מנקודת מבטם של הסטודנטים; נושא זה עשוי להיות מוקד למחקר בעתיד. בכל מקרה, מיעוט התיאורים הנרטיביים ביחס למרכיב הדידקטי מגביל את הלמידה של המורה המוערך באמצעות הטופס שפותח, ומצריך שינוי בגרסה של הטופס, שתפותח בעתיד.

פיתוח המכשיר המתואר במאמר הנוכחי נעשה במסגרת פעילות של צוות לטיפול איכות ההוראה במכללה. הערכתם של חברי הצוות היא שתרומתו של פיתוח המכשיר להוראה במכללה מתבטאת לא רק בתוצר הסופי אלא גם בתהליך העבודה. הפעולות שנעשו בתהליך זה, כמו תצפיות על מורים בעת ההוראה, ראיונות עם מורים ובעלי תפקידים, איסוף אירועים מסטודנטים וממורים, העלו את המודעות של המשתתפים בו להיבטים שונים של הוראה יעילה. התהליך חייב אותם לחשיבה על תפיסות ואמונות אישיות בנוגע לטיבה של ההוראה בכלל ולהוראה במכללה להכשרת מורים בפרט. סביר להניח שמרבית המורים שקועים בעבודת ההוראה ואינם

עושים פסק זמן רפלקטיבי, שעשוי לקדם את איכות ההוראה שלהם. פיתוח הכלי שתואר בעבודה זאת עשוי לעורר תהליך כזה ולתרום לאיכות ההוראה לא רק ככלי לקבלת משוב אישי למורים.

סיכום

ממצאי העבודה הנוכחית מאפשרים להציע מודל מבני של הוראה יעילה, אשר מבוסס על שישה מרכיבים שמייצגים שישה היבטים של הוראה במכללה. על מנת להשתמש במבנה זה כמכשיר להשגת תוצאות יעילות בעבודת ההוראה, יש צורך לשלב בין המרכיבים. האופן שבו נעשה שילוב כזה תלוי במידה רבה במאפיינים של המורה, כמו סגנון אישי וניסיון בהוראה, ובהקשר שבו מתבצעת עבודת ההוראה. ניתן לאתר פרופיל אישי של כל מורה, אשר מבטא את האופן שבו הוא מביא לכלל ביטוי את השילוב בין המרכיבים. מודעותו של המורה לפרופיל האישי שלו, באמצעות משוב מסטודנטים, עשויה לסייע לו בקידום ההוראה באמצעות יצירת זיקה בין סגנון ההוראה לבין דרישות ההקשר שבו היא מתרחשת.

ביבליוגרפיה

חטיבה, נ' (1997). הוראה יעילה באוניברסיטה. אוניברסיטת תל אביב: רמות.
פרסקו, ב', שילוח, י', בנימין-פאול, א' והירש, ט' (1996). הערכת ההוראה בשיעורים של מורים לא קבועים ומורים קבועים במכללת בית ברל. מכללת בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.

Abrami, P. C., & d'Apollonia, S. (1997). Navigating students ratings of instruction. *American Psychologist*, 52(11), 1198-1207.

Aleamoni, L. M. (1987). Some practical approaches for faculty and administrators. In: L. M. Aleomani (Ed.), *Techniques for evaluating and improving instructions*. *New Directions for Teaching and Learning*, 31, 75-81, San Francisco: Jossey-Bass.

Ben Perez, M. (1995). *Learning from experience: Memory and the teacher accounting of teaching*. New York: State University of New York Press.

- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-12.
- Cohen, P. A. (1990). Bringing research into practice. In: M. Theall & J. Franklin (Eds.), *New Directions for Teaching and Learning*, 43 (pp. 123-132). San Francisco: Jossey-Bass.
- Elias, J., & Merriam, S. (1995). *Philosophical foundations of adult education* (2nd ed.). Malabar, FL: Krieger.
- Feldman, K. A. (1989b). Instructional effectiveness of college teachers as judged by teachers themselves, current and former students, colleagues, administrators and external (neutral) observers. *Research in High Education*, 30, 137-194.
- Goodlad, J. L. (1990). The occupation of teaching in schools. In: J. L. Goodlad, R. Soder & K. A. Sirotnik (Eds.), *The Moral Dimensions of Teaching* (pp. 3-34). California: Jossey-Bass.
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *The Journal of Higher Education*, 72(6), 699-729.
- Hilgeman, V., & Blodget, J. (1991). *Profile of an excellent teacher: Summary of research* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 353017).
- Horan, M. (1991). *Attributes of exemplary community college teachers: A review of the literature* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 346900).
- Kelly, N., & Kelly, B. (1982). *Background teaching styles of award winning professors*. Paper presented in the annual meeting of the Rocky Mountains Educational Research Association, Albuquerque, NM.
- Kupferberg, I., & Gilat, I. (2001). Detailed and succinct versions of emerging professional self. In: T. Ariav, A. Keiman & R. Zuzovsky (Eds.), *The On Going Development of Teacher Education: Exchange of Ideas*. Tel Aviv: Mofet Institute.
- Lowman, J. (1996). Characteristics of exemplary teachers. *New Directions of Teaching and Learning*, 65, 33-40.
- Marsh, H. (1984). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.

- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluation of university teaching: Research findings, methodological issues and directions for future reeseach. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-288.
- McKenzie, J., Sheely, S., & Trigwell, K. (1998). Drawing on experience: An holistic approach to student evaluation of courses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(2), 153-163.
- Murray, H. G. (1997). Effective teacher behaviors in the college classroom. In: R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice* (pp. 171-203). New York: Agathon.
- Read, W. J., & Rama, D. V. (2001). The relationship between student evaluations of teaching and faculty evaluations. *Journal of Education for Business*, 76(4), 189-198.
- Shulman, L. J. (1992). Towards a pedagogy of cases. In: J. Shulman (Ed.), *Case Methods in Teacher Education*. NY: Teachers College Press.
- Stevens, J. J. (1987). Using student rating to improve instruction. In: L. M. Aleomoni (Ed.), *Techniques for evaluating and improving instruction. New Directions for Teaching and Learning*, 31, 33-38, San Francisco: Jossey-Bass.