

הערכת עמיתים בחינוך הגבוה מהי? דוגמה לגבי הוראה קלינית

נטע נוצר¹, רות אברמוביץ², אוניברסיטת תל אביב

מאמר זה עוסק בהערכת עמיתים כמקור מידע חשוב להערכת קורסים ומורים בחינוך הגבוה, אם כי השימוש בהערכה זו עדיין אינו נרחב. המאמר סוקר את היתרונות של השיטה ואת הקשיים והבעיות בביצועה. כדוגמה מובאת כאן הערכת עמיתים בהוראה הקלינית, כפי שמתבצעת בפקולטה לרפואה על שם סאקלר באוניברסיטת תל-אביב, על מגבלותיה הנובעות ממבנה ההוראה והמסקנות הנלמדות מביצוע הערכה זו.

ממצאי ספרות בחינוך הגבוה בנושא הערכת עמיתים את ההוראה

היקף השימוש בהערכת עמיתים בחינוך הגבוה הערכת עמיתים הופעלה בארצות הברית בעיקר באוניברסיטאות מחקר ונמצאה כשיטה יעילה להערכה בחינוך הגבוה⁶. ב-1994 הכריזה האגודה האמריקנית לחינוך הגבוה (AAHE) על מחקר לאומי בנושא ובחרה מדגם מייצג של 12 מוסדות להשכלה גבוהה בארצות הברית להשתתף בפרויקט דו-שנתי להערכת עמיתים את ההוראה. כעבור שנתיים, עם סיום הפרויקט המקורי, הוחלט להאריך את התכנית ולממן פיתוח מודלים של הערכת עמיתים למטרת שיפור וקידום ההוראה⁹. בבריטניה דווח על שכחות גבוהה של הערכת עמיתים במוסדות החינוך הגבוה¹⁰. בסקר ראשוני שנערך בארץ לזיהוי עמדות של מרצים ובעלי תפקידים במוסדות להשכלה גבוהה לגבי הערכת עמיתים, נמצאה הסכמה לגבי החשיבות של הערכת עמיתים ויעילותה כאחד המרכיבים של תלקיט (פורטפוליו) להערכת המורה¹¹. ניתן לסכם שהערכת עמיתים היא שיטה שזכתה להכרה בחינוך הגבוה, אך יישומה עדיין נסיוני¹².

מהי הערכת עמיתים?

הספרות על הערכת עמיתים את ההוראה והלמידה בחינוך הגבוה עוסקת בשני סוגי אוכלוסיות עמיתים. האחת, הערכה של סטודנטים את עמיתיהם לכיתה^{9,13}, והשנייה, בה מורים מעריכים את עמיתיהם המורים ואת הקורסים שהם מלמדים בהם. ההערכה מן הסוג השני יכולה לשמש הן לקידום ההוראה (ואז היא משמשת כ"הערכה מעצבת") והן שיקול בקידום האקדמי של המורה⁶. לשני סוגי הערכות עמיתים אלה יתרונות משותפים וכן בעיות מתודולוגיות ואתיות דומות הנובעות מהקושי לשפוט באופן אובייקטיבי את העמיתים ומההשקעה הגדולה בזמן ובמאמץ הנדרשת לשם כך. במאמר זה נתייחס לתחום של הערכת עמיתים-מורים את הקורסים שבהם מלמדים עמיתיהם, בעיקר למטרה מעצבת במהלך ההוראה. הערכת עמיתים-מורים את ההוראה מבוססת על המסוגלות של בעלי ידע בתחום התוכן שאותו מעריכים להעריך לעומק וביסודיות את ההוראה ואת המורה. בדרך כלל המעריכים מציגים גישה בונה המשמשת כלי לשיפור ההוראה תוך כדי התרחשותה¹⁴ ואינה מלווה בסנקציה ובאיום על המוערך⁶. נהוג לבחור מעריכים בשל הסמכות שלהם בתחום התוכן המוערך ובשל קרבתם בדרגה למוערכים⁸.



ד"ר נטע נוצר



ד"ר רות אברמוביץ

החשיבות של בחינת ההוראה בחינוך הגבוה והערכת יעילותה עולות בשנים האחרונות. כדי להשיג הערכה באיכות גבוהה, עליה להקיף נקודות מבט שונות ולהתבסס על יותר ממקור מידע אחד³. לפיכך, הגישה להערכה כיום גורסת שילוב של מקורות מידע מגוונים, כגון הערכה עצמית של הנוגעים בדבר, הערכות מומחים והערכות עמיתים. לדוגמה, בתעשייה ובעולם העבודה נהוגה "הערכת 360 מעלות", המשלבת משובים המתקבלים מממונים עם הערכות של עובדים המקבילים למוערכים והערכות של עובדים הכפופים למוערכים בהיררכיה הארגונית⁴. שילוב כזה נהוג גם בהערכת איכות בתעשייה ובשירותים⁵ וגם בחינוך הגבוה⁶.

לאחרונה מורגש לחץ גובר והולך על אוניברסיטאות ועל שאר מוסדות החינוך הגבוה להעמיד את ההוראה לביקורת שכליה יהיו קבילים על כל המעורבים: סטודנטים, ממונים על החינוך הגבוה, בעלי עניין במוסדות להשכלה גבוהה והציבור הרחב⁷. נטייה זו מחייבת להוסיף למידע המתקבל ממשוֹב הסטודנטים על המורים ועל ההוראה, מהערכת הישגים בבחינות הסטודנטים ומהערכות ההוראה על-ידי ממונים אדמיניסטרטיביים, גם מידע המבוסס על הערכת ההוראה על-ידי מורים עמיתים⁸.

1. ד"ר נטע נוצר, ראש היחידה לחינוך רפואי, הפקולטה לרפואה ע"ש סאקלר.

2. ד"ר רות אברמוביץ, יועצת לחינוך רפואי, הפקולטה לרפואה ע"ש סאקלר.



איור: מיכל בוננו

מתרחשת ההוראה. הספרות מדגישה ומניחה, כי מורים טובים אינם רק מומחים בתחום הוראתם אלא הם בעלי ניסיון בשיטות הוראה וידע ייחודי על תיאוריות למידה ועל אופן למידת הסטודנטים, וכן הם מודעים לתפקידם בקידום ההתפתחות של תלמידיהם, ובזאת יתרונם. עמיתים מיטיבים מסטודנטים להעריך את העומק המקצועי הנדרש להוראה ואת מידת ההשגה של מטרות ההוראה.⁶ עם זאת, ברור כיום שמורים מודעים לצורך בשיפור הוראתם ולכן מוכנים לקדם בברכה ביקורת בונה של עמיתים.⁶ קיימת הסכמה גורפת בספרות ולפיה עמיתים מהווים מקור מידע מהימן וחשוב לבקרה של שלושת שלבי ההוראה: הגדרת מטרות, ביצוע ההוראה והערכתה. הם יכולים להעריך את הרלוונטיות של מטרות השיעור והתאמתן לקורס, את התכנים והרמה של ההוראה (היבטים קוגניטיביים), לבחון את הידע והמומחיות של המורה ואת רלוונטיות התכנים.⁸ עמיתים יכולים להעריך גם את יכולת הארגון, את שיטות ההוראה ואת הרגלי העבודה של המורה-העמית. ניתן להשתמש בעמיתים גם להערכת היבטים לא-קוגניטיביים חשובים של ההוראה, כגון אווירת הלימודים שהמורה משרה בכיתה, יחסיו עם הלומדים והיותו דוגמה אישית ומודל לחיקוי.¹⁶

קשיים ומגבלות בשימוש בהערכת עמיתים את ההוראה

בספרות מובאים גם קשיים ומגבלות בשימוש בשיטת הערכה זו של ההוראה. בעיקר מצביעים על הקושי לשמור על אובייקטיביות בהליך הערכה וכן על ההשקעה הגדולה

הערכת עמיתים יכולה להתבצע בדרכים מגוונות, כמו סקירה של סילבוסים וחומרי הוראה של קורסים, ניתוח פורטפוליו של מורים ושל קורסים, צפייה בהוראה של מורה בזמן שיעור, צילום ההוראה בווידאוטייפ, בדיקת הישגים של התלמידים, בחינה של מטלות הבית, וגם בהסתמך על שיחה וריאיון עם מורים ותלמידים לפני ההוראה ואחריה.⁸ במסגרת ההערכה קיימת התייחסות לא רק למהות ההוראה בכיתה אלא גם לדרכי ההתקשרות עם התלמידים, להערכת התלמידים, להתאמת ההוראה לקוריקולום של החוג והמחלקה המלמדת, לאווירת ההוראה בכיתה, לקוריקולום החבוי (latent curriculum) - מה שרכש הסטודנט למעשה אך לא נכלל בתכניות הלימודים הרשמית - וכן לתקשורת מורה-סטודנט.¹⁵ כלי ההערכה המשמשים את העמיתים הם שאלונים סגורים בסולמות דירוג להערכה מספרית, או בעדיפות גבוהה יותר, להערכה מעצבת - שאלונים פתוחים הכוללים תיאורים מילוליים.⁸ הדיווח על סמך כלים אלה יכול להימסר בשיחה עם המורה למטרת הערכה מעצבת או כדוח כתוב ומתומצת הנמסר גם לממונים למטרת הערכה מסכמת.

היתרונות של הערכת עמיתים

הספרות מציגה סיבות מגוונות לתמיכה בשימוש בהערכת עמיתים-מורים במוסדות החינוך הגבוה. עמיתים עשויים לראות את הדברים באופן שונה מסטודנטים הלומדים בקורס ומממונים על המורים.⁹ עמיתים לרוב מכירים את המוערך וקרובים לתחום ההוראה ולתרבות המוסדית שבה

ולפיו חברי סגל ההוראה נקראים להעריך את עמיתיהם, שאותם הם מכירים ומעוניינים להעריך, באמצעות טופס אינטרנטי¹⁸. בהליך זה עשוי להצטבר מספר שונה של הערכות לגבי מורים שונים.

מחקרים מדגישים את חשיבות ההתאמה של המעריך להיבטים שהוא מיטיב להעריך. לדוגמה, יש מעריכים המתאימים להערכת התכנים בהיותם בעלי ניסיון רב בתכניות לימודים, ומעריכים אחרים, שזוכים להערכות הוראה גבוהות מצד תלמידיהם, המתאימים יותר להעריך את ביצוע ההוראה⁸.

מוצע להכשיר מראש מספר רב יותר של מעריכים ממספר הנדרשים בפועל, כדי להכין מחליפים למקרה של אי-התאמה אישית בין מעריך למוערך הדורשת החלפת המעריך, או למקרה של פרישת מעריכים מתהליך ההערכה בשל קושי נפשי או מסיבה אחרת כלשהי¹⁷.

תיקוף הערכת עמיתים

בספרות אין הסכמה על ממצאי תוקף הערכת עמיתים בהשוואה להערכה שנעשת בכלים אחרים. בכמה מחקרים נמצא, שיש התאמה בין הערכת עמיתים להערכת תלמידים, אך לא להערכת ממונים ומורים¹⁷, ואילו במחקרים על הערכת סטודנטים-עמיתים נמצאה התאמה בין הערכת הסטודנטים להערכות המורים את הסטודנטים¹³. נותר עדיין לבסס את תוקפה של הערכת עמיתים, שהיא הליך חדשני שנמצא עדיין בשלב ניסויי¹⁹.

סיקולים בתכנון הערכת עמיתים

מהם מוסי הערכת וכיצד יבחרו כלי ההערכה ותחומיה?

מושאי הערכה נקבעים על-ידי מזמין ההערכה. מושאי הערכת עמיתים בהוראה יכולים להיות, למשל, תכנית הלימודים ואופן ביצועה, התאמת מטרות הקורס לרמת הסטודנטים, התאמת שיטת ההוראה למטרות הקורס, היעילות בביצוע ההוראה בכיתה ומחוצה לה או הערכת תפקודו של המורה באינטראקציה עם תלמידיו.

כלי הערכה - הטפסים והשאלונים שבהם ייאסף המידע - צריכים להיבחר בהתאם למטרות ההערכה. כאמור לעיל, ככל שירבו הכלים ומקורות המידע, כן יתרום הדבר להעלאת המהימנות של ההערכה⁷. על מנת לחזק את השפעה של הערכת העמיתים על קידום ההוראה, עליה להתבצע תוך כדי תהליך ההוראה ולהציע למורה כלים לשיפור ההוראה לאלתר (הערכה מעצבת). ואולם, כדי לשמור על השפעה של הערכת עמיתים, ראוי להשתמש במסקנותיה גם להערכה מסכמת לאחר סיום הקורס, כחלק מהמידע על ההוראה (כגון משובי סטודנטים) לשם

בזמן ובמשאבים הנדרשת להערכת עמיתים¹⁵. מגבלות נוספות הן:

1. הדרישה להליך תיקוף כלי הערכה - כמו בכל תהליך הערכה מקצועי, יש לעצב ולהטמיע מראש דרכים לתיקוף כלי ההערכה ממקורות מידע מגוונים. יש לנסות את התאמת השאלונים והטפסים המשמשים ככלי ההערכה בניסוי מראש על קבוצה קטנה שלא נכללת בהערכה ולבחון באיזו מידה הם מקובלים על המוערכים ומייצגים בשאלות ובממצאי ההערכה את מה שרוצים להעריך (תוקף נראה).

2. הדרישה להקפדה על כללים המגדירים את מטרות ההערכה, את השימוש שיעשה בממצאים ואת דרכי ההערכה; כלומר, יש להבטיח, כי כל הנוגעים בדבר מכירים את התהליך, את המועד, את כלי איסוף המידע ואת השימוש במידע⁸.

3. הדרישה למיסוד כללים ונהלים וליצירת שקיפות התהליך - חשוב להטמיע בארגון אווירה של אמון, פן תיווצר רתיעה של המורה מהערכת העמיתים שעלולה לגרום לביטולה. הערכת עמיתים תלויה באמון שנוצר בין המעריכים למוערכים.

4. הקושי שבבחירת מעריכים⁶. מצופה כי העמיתים-

המעריכים יהיו אובייקטיביים, ומטרתם היא שיפור ההוראה ולא "התחשבנות" עם חבריהם. יש ליידיע מראש את כל הגורמים המעורבים - מושאי ההערכה, המעריכים ושאר הנוגעים לדבר - באשר למטרות ההערכה והשימוש שיעשה במידע הנאסף¹⁵.

5. הדרישה להדרכה ולאיוון העמיתים המעריכים - הללו דרושים כדי ליצור תרבות הערכה שאינה פוגעת ואינה שיפוטית, אלא מכוונת ליצירת מנוף לשינוי⁷. נמצא, כי עמיתים שאינם מאומנים דיים, מסוגלים אמנם לתת דירוג כוללני (Global Rating) של הנושא שאותו מעריכים, אך מתקשים בדירוג של היבטים ספציפיים¹³, כמו למשל יכולת בתחום מסוים.

6. הדרישה ליעילות כלי ההערכה - על כלי ההערכה להיות קצרים כדי שלא יכבידו על המעריכים, אך גם מפורטים דיים כדי לספק מידע לשיפור ההוראה⁷.

אופן בחירת המעריכים

יש חשיבות לאופן בחירת העמיתים-המעריכים, ויש לה גם היבט אתי. האפשרויות המקובלות הן בחירה אקראית או בחירה הנעשית על-ידי המורים המוערכים. נמצא, כי ההערכות שניתנו בשתי שיטות הבחירה הללו היו דומות, אף על-פי שקשר אישי-חברתי בין המעריך והמוערך עלול לפגום באובייקטיביות של ההערכה¹⁷. גישה אחרת לבחירת מעריכים מזמינה כל איש סגל להעריך כל מורה באותו החוג. בקמפוסים אחדים בארצות הברית נהוג הליך

קבלת החלטות לגבי שינויים בהוראה ומיון לקידום מורים, פן תעוקר תרומתה⁶.

הפעלה של הערכת עמיתים את ההוראה במוסדות להשכלה גבוהה

עם הכנסת השימוש בהערכה כזו ראוי להכשיר לקראתה את האווירה המוסדית, בדומה להכנסת כל תהליך של שינוי בארגון. מיקומה של הערכת עמיתים צריך להיות מוגדר מראש כחלק מתהליך ההוראה ומהמערך של בקרת ההוראה. ביצועה ומבנה המידע המתקבל ממנה צריכים להיות יישומיים. הביצוע צריך להיות פשוט וקצר כדי להקל על שילובה במערך של הערכת ההוראה, משום שמקבלי ההחלטות יערכו השוואה בינה לבין הקלות והפשטות של הערכת ההוראה בסקר הסטודנטים או בינה לבין איסוף מידע מממונים על ההוראה.

מסקנה מתבקשת מכל האמור עד כה היא, כי אין דפוס אחיד להערכת עמיתים, ויש להתאימה לכל מוסד אקדמי ולצרכיו.

להלן נציג את הניסיון שנרכש בתהליך הערכת עמיתים שמופעל זה שנים אחדות, על יתרונו ותיו ומגבלותיו.

תהליך הערכת עמיתים את הלימודים הקליניים בפקולטה לרפואה על-סל סאקלר באוניברסיטת תל-אביב

ההחלטה על ביצוע הערכת עמיתים להוראה בלימודים הקליניים התקבלה על-ידי הוועדה להערכה ולקידום ההוראה ביוזמת היחידה לחינוך רפואי בשנת 2000. עם קבלת ההחלטה הוגדרו מושאי ההערכה, נוסחו מטרות ההערכה, עוצב טופס (כלי) הערכה וכן הוקם מנגנון מובנה לביצוע ההערכה. כמו כן, נוסחו נהלים לבחירת המעריכים, לאיסוף הערכות ולעשיית שימוש במידע. כבר מהדיונים המקדימים נקבע, כי בשל מבנה ההוראה המורכב ורב-ההיקף של ההוראה הקלינית (ראו תיאור להלן), יהיו המושאים של הערכת העמיתים בשלב הראשון יחידות ההדרכה, שהן המחלקות הקליניות, ובהן ייבחנו התכנים, דרכי ההוראה ותנאי ההוראה, אך לא הערכה פרטנית של כל מורה-רופא. הקושי העיקרי בהערכה פרטנית הדורשת צפייה ישירה במורה המלמד נובע מהמספר הרב של המורים המעורבים בהוראה הקלינית (למעלה מאלף מורים בשנה). הרופאים המעורבים בהדרכה קלינית לרוב אינם מלמדים בצורה מובנית, כגון בהרצאה, אלא מדריכים סטודנטים בעבודה (במחלקה, במרפאה, בחדר מיון וכו') הנמשכת לפעמים שעה יחידה או שעות אחדות, בימים מסוימים, שלא תמיד מוגדרים מראש אלא נובעים מהדינמיקה של עבודה במחלקה קלינית.

ההערכה הפרטנית של ביצועי ההוראה של המורים מתבססת כיום על שני כלים אחרים: האחד הינו משובי הסטודנטים הנערכים בכתב באופן קבוע לכל קורס ובכל

סבב לימודי קליני, בכל החוגים ולכל מורה המשתתף בהם; השני הינו שיחות מיקוד מדגמיות עם קבוצות סטודנטים בתום תקופת הלימוד.

תיאור ההוראה הקלינית

ההוראה הקלינית היא לב ההכשרה של פרח הרפואה¹². עיקרה, הדרכת הסטודנטים בבתי החולים המלווה בחלק עיוני של הרצאות ודיונים (clerkship). הדרכת הסטודנטים בחוג קליני מסוים מבוצעת בסבבים לימודיים בשבעה מרכזים רפואיים באזור המרכז המסונפים לפקולטה לרפואה, במחלקות מקבילות מאותו תחום קליני הנמצאות במרכזים השונים. המורים וראשי החוג הם רופאים פעילים בבתי החולים. בכל יחידת הוראה (מחלקה בבית חולים במקצוע קליני, לדוגמה, מחלקה כירורגית) מלמדים בממוצע כ-20 מורים קבוצה אחת קטנה של סטודנטים (כ-6 סטודנטים). ההוראה מתבצעת יום-יום, כל היום במשך תקופת זמן הנעה בין כמה שבועות ועד 3 חודשים. לרופאים שונים במחלקה מידה שונה של מעורבות ואחריות להוראה. בחלק העיקרי של ההדרכה נושאים טיטוריים, המארגנים ומדריכים ישירות את הסטודנטים, ומנהל המחלקה וכן בעלי תפקידים אחרים בדרגות שונות של מעורבות. ההוראה מתרחשת במסגרות מגוונות - ליד מיטת החולה, בתצפית ובמתן משוב לסטודנט על קבלת חולה שהוא ביצע, וכן בהנחיית דיונים על חולים עם קבוצת הסטודנטים בכמה מסגרות - המחלקה, מחלקת רנטגן, מעבדה וכדומה. נוסף על כך, הסטודנט נפגש עם חולים גם במרפאות ובמכוני שבהם החולים אינם מאושפזים ומקבל שם הדרכה על בעיות של חולים מסוג זה. ההוראה העיונית המשלימה את ההדרכה הקלינית מתבצעת בדרך של הרצאה, דיון ולימוד עצמי של הסטודנט.

הרציונל לשימוש בהערכת עמיתים את ההוראה הקלינית

בשל החשיבות הגדולה של הלימודים הקליניים בתהליך של הכשרת הרופא יש משקל רב להערכת ההוראה הקלינית בצורה מעמיקה כדי להביא לשיפור בזמן אמת. זהו הרציונל להחלטה להפעיל הערכה כזו נוסף על משובי שביעות הרצון של הסטודנטים¹². שיעור נכבד מבין בתי הספר לרפואה בעולם משתמשים להערכת ההוראה הקלינית גם במקורות מידע נוספים, ובהם הערכות עמיתים²⁰.

מטרות הערכת עמיתים את ההוראה הקלינית

המטרות שהוגדו הן:

1. לתרום להעלאת רמת ההוראה ואחידותה (סטנדרטיזציה) בין המחלקות המלמדות. המבנה המורכב של ההוראה הקלינית וריחוק היחידות המלמדות זו מזו מצריכים כלים לבדיקה של יישום קוריקולום אחיד בכל המחלקות המלמדות.
2. לבטא את ההערכה ואת הדעות של עמיתים מהמקצוע

נאותה²¹. המעריכים מדרגים כל היבט על סולם בן 4 דרגות וכן מוסיפים הסבר מילולי לתמיכה בהערכתם.

בתום הביקור ממלא צוות ההערכה טופס הערכה אחד. נוסף על כך, ראש הצוות המעריך מעביר בעל־פה למנהל המחלקה המבוקרת את הממצאים העיקריים, לרבות היבטים הדורשים שינוי לאלתר. כמו כן, נמסר דוח כתוב מלא ליו"ר הוועדה המלווה, ליחידה לחינוך רפואי, לראש החוג ולוועדת ההערכה של בית הספר. המידע שנכלל בדוח הוועדה יחד עם סיכום משוּבֵי הסטודנטים ודיווח על הישגי התלמידים נצבר ומיושם לגבי ההוראה בסבב הלימודי הבא. יחד עם משוּבֵי הסטודנטים ודוחות על שיחות עם קבוצות סטודנטים ממוקדות הוא משמש את ראש החוג ואת ועדת ההערכה לדין ולקבלת החלטות מסכמות, שכוללות שינוי הדגשים בהוראה הקלינית של החוג, שינויים בתכנית ההוראה לשנה הבאה ושינויים אישיים בהרכב המורים האחראים להוראה (ובעיקר הטיטור), ואפילו להחלטה שלא לשלוח להבא תלמידים לאותה מחלקה.

סיכום ומסקנות

אחרי ניסיון של ארבע שנים בשיטת הערכה זו, ועדת ההוראה העלתה לדין ולבדיקה מחודשת את המערך של הערכת העמיתים. הסוגיות שנדונו היו מידת החיוניות והשימושיות של הערכה זו ובאיזו מידה היא מצדיקה את ההשקעה בה. מרבית החוגים על מוריהם תמכו באופן גורף בהמשך הפעלתה של הערכת העמיתים וזאת למרות ההשקעה הנדרשת של מאות שעות של מורים-רופאים המתבצעת ללא תגמול. מורים, מנהלי מחלקות וראשי חוגים דיווחו, כי הערכת העמיתים הביאה לשיפור מידי של ההוראה במחלקות ולהתגברות על כשלים, אם נמצאו. גם עצם הידיעה, כי מגיעה ועדה מלווה והצורך להתכונן לבואה תרמו להגברת המאמץ שהושקע במחלקה לשיפור ההוראה. מטרה חשובה נוספת שהושגה היא האחדת תכנית הלימודים וסטנדרטיזציה של ההוראה הקלינית על דרישותיה במחלקות המקבילות המלמדות בבתי החולים השונים השייכים למערך ההכשרה של הפקולטה. התמיכה המוסדית של הפקולטה לרפואה לקידום הערכת עמיתים והחשיבות שהיא מייחסת לזכותם של הסטודנטים להדרכה קלינית איכותית ועדכנית בכל מחלקה כדי להבטיח את איכות הבוגרים כרופאים תרמו אף הן לביסוס השיטה. בתחילה התעורר חשש, כי העמיתים, שהם גם מעריכים וגם מוערכים, "ינקמו" בעמיתיהם על ביקורת שלילית כלפיהם, אך חשש זה התבדה. המציאות מלמדת, כי בתמיכת הנהגת הפקולטה הדיונים הם לרוב ענייניים, ונוצר אמון כלפי העמיתים וכוונתם לשפר את ההוראה. תרמו לכך ההדרכה שניתנת מראש לעמיתים, ההרכב המשתנה של הצוותים בכל ביקור במחלקה וביצוע ההערכה שלא על־ידי מעריך יחיד. דווקא הסטודנטים, המהווים אחד ממקורות המידע לוועדה המלווה, הביעו חשש למתוח ביקורת על הנעשה במחלקה, וזאת בעקבות

על ההוראה במחלקה המוערכת כמשקל נגד וכתוספת למשוּבֵי הסטודנטים המועברים בסוף תקופת הלימודים במחלקה.

3. לשפר את ההוראה תוך כדי התרחשותה. הערכת העמיתים היא הערכה מעצבת ומתבצעת במהלך תקופת הלימודים במחלקה. המסקנות מועברות לאלתר למנהל המחלקה ליישום, לפתרון בעיות ולהכנסת שינויים בזמן אמת.

4. להשתמש במידע לקבלת החלטות על ההוראה במחלקות. במידע המתקבל מהערכת העמיתים יחד עם מידע מכלים אחרים נעשה שימוש לקביעה עתידית של היקף ההוראה שיוקצה למחלקה ולמוריה, לשינוי המיקוד הנדרש בתכנים ובהליכים רפואיים וכן לשינוי היבטים של ארגון הלמידה.

מערך הערכת עמיתים בהוראה הקלינית בפקולטה

המבנה המורכב של ההוראה הקלינית מעורר קשיים בהערכת עמיתים את ההוראה ומחייב לבנות הערכה זו על־פי המטרות והתנאים המציאותיים של ההוראה²¹. נקבע, כי כל חוג בפקולטה לרפואה אחראי לביצוע הערכת עמיתים את ההוראה הניתנת במסגרת המחלקות (בבתי החולים) של החוג בתקופה שבה מתבצע סבב לימודי במחלקות החוג (קלרקשיפ). הערכה זו מתבצעת על־ידי "ועדה מלווה" שממנה ראש החוג ומורכבת מיו"ר שהוא איש סגל בכיר בחוג ומצוותים בני 2-3 חברי חוג בכירים שגם הם רופאים במחלקות בבתי חולים, המבצעים הערכה במחלקות אחרות. מאחר שהם משמשים גם מורים במחלקות בתי חולים, גם הם מוערכים על־ידי עמיתיהם באותה תקופה. הערכת עמיתים מתבצעת בממוצע כפעמיים בשנה בכל מחלקה. בסך הכול מתקיימות כ-200 הערכות בשנה.

ההערכה מתבצעת במהלך ביקור בן כמה שעות של הוועדה במחלקה המוערכת. חברי הוועדה נפגשים עם מנהל המחלקה, עם מארגן ההוראה (הטיטור), עם מורים מרכזיים ועם קבוצת הסטודנטים וכן מסיירים במחלקה ובמתקניה ומתראשמים מתנאי ההוראה. נוסף על כך, מקבלים חברי הוועדה חומרים כתובים (דוחות סטודנטים על קבלות חולים, תכנית הלימודים על מרכיביה, דוח על ביצוע הליכים רפואיים על־ידי הסטודנטים) ומסמכים נוספים הנוגעים להוראה.

הכלי המשמש להערכה הוא טופס מפורט ומובנה עם שאלות סגורות ופתוחות שחובר ביחידה לחינוך רפואי ואושר בוועדת ההערכה של הפקולטה לרפואה. הטופס מכיל עשרה היבטים מרכזיים בהוראה הקלינית שאותם אין הסטודנטים יכולים להעריך, כגון תכני ההוראה, מגוון חולים מספק ובחירת חולים המתאימים להוראה לסטודנטים, טיב ההדרכה הקלינית במסגרות השונות, הישגי הביצוע של המיומנויות על־ידי הסטודנטים, איכות הדוחות הקליניים שהגישו הסטודנטים, התנאים הפיסיים להוראה והימצאות מספר הולם של רופאים מלמדים ברמה

Innovative Higher Education, 22, 37-44.

10. Hammersley-Fletcher, L. & Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: Is peer observation a meaningful process? *Studies in Higher Education*, 29, 489-503.

11. נוסק, ה. (2005). ארגו הכלים של בעלי תפקידים בכירים ומרצים באקדמיה להערכת איכות ההוראה. *על הגובה*, 4, 67-68.

12. Snell, L., Tallett S., Hays R., Norcini J., Prince K., Rothman A., & Rowe R. (2000). A review of the evaluation of clinical teaching: New perspectives and challenges, *Medical Education*, 34, 862-870.

13. Falchikov, N. & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322.

14. Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty Evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

15. Braskamp, L. A. & Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work: Enhancing individual and instructional performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

16. Ramsey, P. G. & Wenrich, M. D. (1999). Peer rating: An assessment tool whose time has come. *Journal of Internal Medicine*, 14, 581-582.

17. Dannefer, E. F. Henson, L. C., Bierer, S. B., & Epstein, R. M. (2005). Peer assessment of professional competence. *Medical Education*, 39, 713-722.

18. University of Florida (2005). *Tenure and promotion guidelines for the College of Liberal Arts and Sciences for awarding tenure and promotion to associate professor and professor*.

<http://www.clas.ufl.edu/dean/memos/200506-tpguidelines.pdf>

19. Horowitz, S. Van Eyck, S. & Albanese M, (1998). Successful peer review of courses: A case study. *Academic Medicine*, 73, 266-271.

20. Burke, M. J., Bonaminio G. & Walling, A. (2002). Implementing a systematic course/clerkship peer review process. *Academic Medicine*, 77, 930-931.

21. Tur-Kaspa, R., Abramovitz, R., & Notzer, N. (2004). The development of a peer evaluation process at the Sackler School of Medicine. Paper presented at OTTAWA conference, July 6-8, 2004, Barcelona, Spain.

מקרים אחדים שמנהל מחלקה "נוף" בסטודנטים על תלונותיהם לאחר ביקור הוועדה. ואולם בדרך כלל הערות הסטודנטים התקבלו כהצעות בונות, ונעשה מאמץ ללכת לקראתם.

המסקנות מהערכת העמיתים מצביעות על השגת מרבית המטרות שהציבה ועדת ההערכה. בעיקר חשובה התוספת של נקודת הראות של עמיתים מתחום המומחיות, שהם בעלי מבט אובייקטיבי ומעמיק, לגבי ביצוע ההוראה במחלקות האחרות. דיווחי המחלקות שיבחו את קידום הסטנדרטיזציה בהוראה. המעריכים הוסיפו ודיווחו בחיוב, כי הם עצמם אימצו רעיונות לשיפור ההוראה במחלקתם מניסיון של המחלקות המוערכות. חשיבות מיוחדת היא התרומה של ההערכה המעצבת לפתרון בעיות לאלתר המתגלות כבר במהלך תקופת ההוראה במחלקה. זהו מנגנון התערבות חיוני שאינו מתעכב עד לקבלת משובי הסטודנטים המועברים בסוף תקופת ההוראה.

הקשיים והבעיות שזוהו הדורשים טיפול עתידי הם:
א. מציאת דרכים להערכה פרטנית של המורים-הרופאים.
ב. עידוד מתן הערכה כמותית של ההערכות. נתקלנו במצב שעמיתים נמנעו ממתן הערכה כמותית, שצוינה כרצויה על-ידי ועדת הערכה.

ההניסיון המתואר כאן ניתן ללמוד על הצורך להתאים את הערכת העמיתים לתנאי הארגון ולמטרותיו ועל הצורך בתמיכת הארגון בתהליך זה. כל המוסדות האקדמיים בארץ מיישמים תהליך של הערכת עמיתים לשיפוט תרומתם של אנשי הסגל האקדמי למחקר כתנאי לקידום בדרגות האקדמיות, אך אינם מקיימים הערכה כזו לגבי ההוראה. לאור התמיכה שהובעה בפקולטה לרפואה בהערכת עמיתים, אנו מציעים לנסות להרחיב את הערכת העמיתים גם לגבי הוראה בפקולטות אחרות. זאת במיוחד משום שלאחרונה עולה החשיבות של ההוראה בשיקולי הקידום האקדמי, והכלי העיקרי להערכתה כיום הוא משובי הסטודנטים. מקובל להתייחס למשובים כאל מדד לשביעות רצון בהיבטים שסטודנטים יכולים להעריך, אך הם חסרים יכולת הערכה של העומק המקצועי של ההוראה, שהעמיתים מביאים עמם נוסף על תרומה מניסיונם ומתובנותיהם⁶.

3. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*, Thousand Oaks, California: Sage Publications.

4. London, M. & Beatty R. W. (1993). 360 degree feedback as a competitive advantage. *Human Resource Management*, 32, 352-373.

5. Goldman, R. L. (1994). The reliability of peer assessments: A meta-analysis. *Evaluation and the Health Professions*, 17, 3-21.

6. Keig, L. (2000). Formative peer review of teaching: Attitudes of faculty at liberal arts college toward college assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(1), 67-87.

7. Johnson T. D. & Ryan K. E. (2000). A comprehensive approach to the evaluation of college teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 83, 109-123.

8. Chism, N. (1999). *Peer review of teaching: A sourcebook*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.

9. Morehead, J. W. & Shedd, P. J. (1997). Utilizing summative evaluation through external peer review of teaching.