

כתיבה אקדמית

ד"ר הוד אורקיבי

כמה מלים על כתיבה אקדמית

בכל עבודה שאתם צריכים להגיש בקורסים השונים אתם נדרשים לכתוב כתיבה אקדמית שהיא שונה מכתיבה ספרותית. בתוך העבודה ניתן לשלב כתיבה ספרותית או אקספרסיבית, (למשל קטעי יומן, סיפור, הרהורים, וחלומות) אך 'המסגרת' של העבודה היא לפי הכללים של כתיבה אקדמית. עמודים אלו באים על מנת לעזור לכם לפלס את דרככם במה שלפעמים נראה כמו ים מבלבל של פרטים קטנים. חשוב לדעת שלכללים אלו יש הגיון והם באים על מנת להקל על הקורא ולהכיר במי שכתב לפניכם.

כתיבה טובה מאפשרת לקורא להבין את מה שהוא קורא ולהרגיש שיש הגיון ברצף הצגת החומר. למשל, משפט המשתרע על פני חצי עמוד מקשה על הקריאה. עד שמגיעים לסופו כבר לא זוכרים את תחילתו. משפט שנמשך בלי פסיק או נקודה המאפשרים לקחת אוויר (תנסו לקרא אותו בקול רם) מעייף ומעצבן. גם פסקה צריכה להיות באורך סביר: לא משפט אחד או שניים אך גם לא ארוך משליש עמוד בערך. חשוב להשלים משפטים: משפט לא שלם מחייב את הקורא לקרא אותו שוב ושוב על מנת להבינו. אתם רוצים שהקורא יחזור למשפט או לפסקה מפני שהוא מכיל רעיון מעניין שכדאי לרדת לעומקו ולהרהר בו שנית ולא משום שהוא אינו מובן. אתם רוצים שהקורא ייהנה מהקריאה ושמחשבותיו לא יתחילו לנדוד מפני שהוא לא מבין למה התכוון המשורר.

כתיבה היא מסע של הכותב שאליו הוא מזמין את הקורא להצטרף. מבנה ברור עוזר לכותב וגם לקורא ולהבין את התחנות השונות במסע ואת החיבור ביניהם. יש התפתחות, יש רצף הגיוני מנושא לנושא. המבנה יכול להיות שונה מעבודה לעבודה בהתאם למטרת הכתיבה. למשל יכולים להיות הבדלים בין המבנה של תזה מחקרית ובין המבנה של מאמר או עבודת סיום קורס אך בכולם המבנה אמור להיות ברור. המבנה של מרבית העבודות האקדמיות כולל שלושה חלקים: מבוא, אמצע, וסיכום. המבוא מציג את הנושא; החלק האמצעי מציג את עיקר התכנים (במחקר האמצע יכיל שיטה, ניתוח, ודיון) ובסוף מופיע סיכום (במחקר זה המקום גם להמצלות להמשך מחקר). חשוב שלכותב יהיה ברור מהו מבנה העבודה. הגדרה מראש של המבנה (למשל ראשי פרקים ותתי פרקים) עוזרת לפעמים לתהליך הכתיבה. לעומת זאת, לעיתים מבנה העבודה מתבהר לכותב תוך כדי תהליך כתיבתה או אפילו בסיומה.

לכל חלק בעבודה יש מבנה ברור המורכב מרצף של פסקאות. לפעמים ארגון הדברים הוא על פי הרצף הכרונולוגי (למשל תיאור התפתחות של תיאוריה או של רעיון או של תהליך) ולפעמים העיקרון המארגן שונה (למשל מהכללי לפרטי או מהפרטי לכללי, הקבלה בין תיאוריה לתהליך אמנותי, טענה ודוגמאות, וכדומה). חשוב שהקורא יוכל להבין את הרצף ואת החיבורים בין פסקה לפסקה. אם אתם מרגישים שאתם מתחילים 'ללכת לאיבוד', סביר להניח שגם הקורא ירגיש כך. נסו לשמור על מיקוד בנושא שלכם ובדקו איך כל חלק בעבודה מתייחס אליו.

אם אינכם בטוחים שמה שכתבתם ברור או כתוב היטב, יש כמה דברים שאפשר לעשות. אפשר לקרוא את אותו חלק או פסקה בקול רם ולשים לב לדברים הבאים :

1. היכן המשפט מחייב הוספה או השמטה של פסיק?
2. היכן צריך להפריד בין משפטים מחוברים על ידי נקודה ואיך המשפט מתקשר למשפט שאחריו? (מילות קישור מייצרות זרימה, אך יש להשתמש בהן ללא הפרזה).
3. היכן מסתיימת פסקה אחת ומתחילה פסקה חדשה?
4. האם הצלחתם להעביר את הרעיון בצורה ברורה וזורמת?

כמו כן, אפשר להיעזר בחברים, בסטודנטים אחרים, או בבני משפחה. תנו להם לקרוא את החלק שעשוי להיות מסורבל או קשה להבנה ולהעיר הערות. לפעמים לנו, ככותבים, הכל נראה או נשמע מאד ברור מפני שאנחנו דשים בזה שוב ושוב. מבט של מישהו אחר, שאינו מעורב רגשית בתהליך הכתיבה, יכול לתרום לנו גם מבחינת התוכן וגם מבחינת הצורה. בנוסף, כדאי להיעזר בתוכנית הכתיבה שיש לכם במחשב. מילה שמופיעה עם קו תחתון אדום מעידה, לפעמים, על טעות באיות. (שימו לב, בעברית ייתכן שהסיבה לכך היא שהשתמשתם בכתוב חסר ואז זו אינה בהכרח טעות.) קו ירוק מתחת למשפט או חלקי משפט יכול להצביע על פגם במבנה (למשל, המשפט ארוך מידי, חסר הפועל, וכדומה). עם זאת זכרו שלא תמיד המחשב צודק – בסך הכול הוא מכשיר – אך לפעמים השימוש בתוכנית הכתיבה בו עוזר.

חשוב לשמור על אחידות: בכתוב – חסר או מלא – **כותבים טיפול באמצעות אומנויות** (ולא אמנויות, **ראה הסבר**) ; בראשי ותתי-פרקים – גודל, צורת הדגשה, קו תחתון ; בציטוטים מתוך וורבטים – צורת הפונט, **מודגש**, **נטוי**, וכו'. אתם חופשיים לבחור ו'לשחק' עם הצורה הוויזואלית של העבודה אך שמירה על אחידות יוצרת קוהרנטיות לקורא. הוא יכול להבין מהצורה שעכשיו יש ראש פרק חדש או ציטוט מתוך וורבט.

כללי כתיבה אקדמית לפי כללי ה- APA

כתיבה אקדמית בתחומים מסוימים במדעי החברה ממלאת לאחר ההנחיות של ה- American Psychological Association (**APA- 7th Edition**). להלן, הכללים המרכזיים.

הוראות כלליות

- רווח כפול
- פונט באנגלית: Times New Roman בגודל 12
- גופן בעברית: דויד DAVID 12
- בלי רווחים בין הפסקאות
- זחה פנימה של טאב TAB בתחילת שורה ראשונה של כל פסקה
- ישור  לצד אחד
- בלי קיצורים ("על פי" ולא ע"פ)

- כשמוזכרים שם של ספר בתוך הטקסט, משתמשים בכתב נטוי בלי מירכאות כפולות (" ") ובלי קו תחתון. למשל: **בספרה של הרמן (1997), טראומה והחלמה, ...**
- כשמוזכרים של מאמר בתוך הטקסט, משתמשים במירכאות כפולות. לדוגמא: **במאמרו "פסיכודרמה חיובית" מתאר אורקיבי (2019) ...**
- משתמשים במירכאות כפולות (" ") לציטוטים. אם רוצים להדגיש מילה אפשר להשתמש במירכאות יחידות (' ') או בצורה אחרת של הדגשה.
- מספרים כותבים במילים (למשל: שלושה ולא 3), עד הספרה תשע. מ 10 ומעלה, כותבים בספרות. בכל מקרה, בתחילת משפט כותבים תמיד במילים, למשל: **שנים-עשר מתבגרים בני 18 השתתפו במחקר ...** (ולא: 12 מתבגרים...).
- יש לשמור על חלוקת תוכן לפי כותרות בסדר הבא:

| Centered, Bold, Title Case Heading | כותרת רמה 1, במרכז, מעובה |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Flush Left, Bold, Title Case Heading Begin body text indented, here..... | כותרת רמה 2, בצד ימין, מעובה טקסט מתחיל מתחת לכותרת בפסקה מוזחת פנימה... |
| Flush Left, Bold Italic, Title Case Heading Begin body text indented, here..... | כותרת רמה 3, בצד ימין, מעובה נטוי טקסט מתחיל מתחת לכותרת בפסקה מוזחת פנימה... |
| Indented, Bold, Title Case Heading, Ending with a Period. Begin text after period... | כותרת רמה 4, בצד ימין, מוזחת פנימה, מעובה. הטקסט מתחיל מיד לאחר הנקודה... |
| Indented, Bold Italic, Title Case Heading, Ending with a Period. Begin body text after the period. | כותרת רמה 5, בצד ימין, מוזחת פנימה, מעובה נטוי. הטקסט מתחיל מיד לאחר הנקודה... |
| ראו: https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/paper-format/headings | |

שימו לב: כללי הכתיבה של APA בעברית מבוססים על תעתיק של הגרסה באנגלית והיא זו שקובעת. יש להיעזר באתר הרשמי:

<https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/index>

הנחיות מיוחדות לכתיבה נכונה **ללא הטיית ותיג** כלפי קבוצות שונות (מגדר, מצב בריאותי וכו'):

<https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/bias-free-language>

אתר הבלוג הרשמי: <https://apastyle.apa.org/blog/>

דוגמא של מאמר אקדמי בהתאם לעקרונות ה- APA רצוף למסמך זה.

כללים לגבי אזכור מקורות בתוך הטקסט

יש שני סוגים של מקורות: מקור ראשי ומקור משני.

1. מקור ראשי: מחבר של מאמר או ספר או פרק בספר שאתם משתמשים בו. כל מקור ראשי חייב להופיע ברשימת המקורות ולהפך (אין להכניס לרשימת המקורות מקור שאינו מופיע בטקסט). מקור ראשי הוא גם ספר שירים שאתם מצטטים ממנו, ה-DSM, מילון, אנציקלופדיה, וכדומה.
2. מקור משני: מחבר שמוזכר או מצוטט בתוך טקסט של מקור ראשי. מקור משני אינו מופיע ברשימת המקורות ולא מציינים את השנה שבו הוא כתב את הדברים. כמובן אם חשוב לכם למקם את המקור בזמן מסוים אפשר להגיד: **שקדי (2003) מציין את מאמרו של לינקולן וגובה מ-1985 שבו הם טוענים...** אבל לינקולן וגובה לא יופיעו ברשימת המקורות. אז מה

עושים עם מקור משני כשבכל זאת רוצים להתייחס לרעיונות שלו בתוך הטקסט? כותבים למשל: **פרויד (נוי, 2002) פיתח את הרעיון של.....** כאן פרויד הוא המקור המשני ונוי הוא המקור הראשי. הקורא מבין שהחומר של פרויד מופיע בספר של נוי. כאשר מצטטים מקור משני שלא קראת, נתן לכתוב: **(פרויד, 1897 כפי שמצוטט אצל נוי, 2002, עמ' 125).**

כשיש יותר ממחבר אחד למקור ראשי שאליו אתם מתייחסים בגוף העבודה

שני מחברים: כותבים את כולם באזכור הראשון

למשל: **תחילתו של הטיפול באמנות הייתה במסגרות בריאותיות וחינוכיות**

(סרוף וגלילי, 1988) (שימו לב לפסיקים ול-ו החיבור)

באזכור השני והלאה, כותבים באותו אופן.

למשל: **כמו כן, הטיפול באמנות (סרוף וגלילי, 1988).**

שלושה או יותר מחברים: לפי הנחיות חדשות בהמהדורה השביעית של מדריך ה APA, כבר

באזכור הראשון כותבים רק את המחבר הראשון ומוסיפים **ושות'.**

למשל: **תחילתו של הטיפול באמנות הייתה במסגרות בריאותיות וחינוכיות (לוי**

ושות', 1983).

בתוך המשפט שומרים על אותו פורמט של השמות:

למשל: **סרוף וגלילי (1988) טוענים ש....**

לפי גישתם של לוי ושות' (1988).....

ברשימת המקורות תמיד כותבים את כל המחברים של מקור ראשי, עד 19 מחברים כולל (בהתאם לעדכון במהדורה 7 של המדריך).

כשרוצים להזכיר יותר ממקור ראשי אחד בתוך הטקסט

כחלק מהמשפט כשכל אחד מקבל את המקום שלו:

למשל: **איילי (1996) וקולקה (2004) פתחו גישות ש.....**

כשיש נושא משותף לכמה מקורות ראשיים י ש לסדר לפי א"ב של המחברים:

למשל: **ניסיון מצטבר משנה לשנה ... (איילי, 1996 ; קולקה, 2004).**

שימו לב: פסיק מפריד בין השם לשנה ונקודה-פסיק (;) מפרידה בין המקורות השונים בדוגמא השנייה. הסדר הוא לפי א"ב ולא שנת הפרסום.

כאשר למחבר אחד יש כמה מקורות:

למשל: **אייל (1996, 1998, 2000) או (איילי, 1996, 1998, 2000)**

כאש יש שם משפחה זהה למחברים שונים, מוסיפים את האות הראשונה של השם הפרטי.

למשל: **ד. כהן (2005) טען ש.... ואילו ל. כהן (2011) הסביר ש....**

מקור מהאינטרנט

בתוך הטקסט מתייחסים למקור מהאינטרנט כמו לכל מקור אחר. כלומר, מציינים את שם המחבר ושנת הפרסום. ברשימת המקורות יש התייחסות אחרת (ראו למטה בהנחיות לכתיבת מקורות). מילת אזהרה: כאשר אתם משתמשים במקורות מהאינטרנט חשוב להבחין בין מקורות מהימנים – למשל מאמר שפורסם בז'ורנל מוכר שהורד מתוך מאגר מידע (database) – ובין מקורות פחות מהימנים. היום כל אחד יכול לכתוב את מה שהוא רוצה ולשים באתר באינטרנט. לפעמים יש חומר מעניין ורלוונטי עבורכם באתרים כאלה אבל צריך לדעת שחומר כזה לא בהכרח נבדק מעבר להרחוריו של הכותב.

בציטוט מהאינטרנט, בתוך גוף העבודה כותבים את המחבר של העמוד או האתר, השנה (שמופיעה דרך כלל בתחתית האתר). **שימו לב**: מחבר האתר יכול להיות ארגון, חברה, גוף ממשלתי וכדומה. חשוב לכוון את הקורא למקום המדויק ממנו נדלה המידע באמצעות ציון עמוד או פסקה אם מדובר בעמוד עמוס במידע:

תאריך ידוע: (משרד החינוך, 2012, פרסומי שפ"י)

אם אין תאריך כותבים "אין תאריך", באנגלית n.d. עבור no date, למשל:

תאריך לא ידוע: (משרד החינוך, אין תאריך, פרסומי שפ"י)

(Ministry of Education, n.d., Shefi publications)

משרד החינוך. (2012). דיאלוג מורה תלמיד.

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/pirusmim/catalog/Perek1.htm>

הערה: בהתאם לעדכון במהדורה 7 של המדריך יש להשאיר את ההיפר לינק פעיל ואין צורך לכתוב "נדלה מ...". Retrieved from אין צורך לציין תאריך, אלא אם כן מדובר במידע מתוך מקור שעשוי להשתנות כגון רשת חברתית וכדומה.

מקורות שלא פורסמו

מקורות שלא פורסמו יכולים להיות תזה, דוקטורט, מכתב, דואר אלקטרוני, רישומים מתוך שער, ותקשורת אישית, כלומר כל דבר שנכתב או נאמר אך לא פורסם בשום מקום.

תזה ודוקטורט

מתייחסים לעבודות אקדמיות כמו לכל מקור אחר בתוך הטקסט (שם, שנה, ומספר עמוד כאשר מצטטים מהם). מקורות אלו מופיעים ברשימה המקורות כמו כל מקור ראשי אבל עם תוספת שמציין שהם לא פורסמו - ראו מטה הנחיות לכתיבה ברשימת המקורות.

רשימות מתוך שער או תקשורת אישית (דוא"ל, מכתב)

לעומת זאת, רשימות מתוך שער או תקשורת אישית (דוא"ל, מכתב) מקבלים התייחסות אחרת. הם **אינם מופיעים** ברשימת המקורות אך בתוך הטקסט כותבים בסוגריים, למשל:

(ד. הוצלר, רשימות מתוך שער "יסודות בתרפיה באומנות", 8 נובמבר 2020)

(אברהם כהן, תקשורת אישית, 25 ינואר 2020)

כללים לגבי ציטוטים מתוך ספרות

באופן כללי, מצטטים רק כאשר הכותב אינו יכול לבטא את הרעיון במלים שלו ו/או כאשר חשוב להציג את הדברים כפי שהם מופיעים במקור במדויק (למשל, כאשר יש מחלוקת ביחס לפירוש מסוים). עדיף לא להרבות בציטוטים ישירים כיוון שהקורא רוצה לקרא את מה שיש לך, המחבר, לומר בנושא. פרפרזה היא שילוב בתוך הטקסט סיכום או תמצית של הרעיונות של כותבים אחרים, אך במלים שלך. אם מצטטים ממקור באנגלית ואתם יודעים שהעבודה תתורגם לאנגלית, כדאי להשאיר את הציטוט באנגלית. אחרת תצטרכו להביא למתרגם את המקור.

ציטוט קצר וציטוט ארוך

1. **ציטוט קצר:** ציטוט של פחות מ 40 מילים (3 שורות בערך), כותבים בתוך מירכאות כפולות ("") כחלק מרצף הטקסט. כשהציטוט בא בעקבות משפט שציין את המקור, כותבים בסוף הציטוט רק את מספר העמוד.

למשל: **אוגדן (2002) קורא לכך "כינון מחדש של היחסים הדיאלקטיים בין אופני החוויה השונים" (עמ' 49).** כאשר מצטטים שנית באותה פסקה מאותו מקור (למשל, כדי לטעון שאוגדן קרא לכך גם בשם נוסף) כותבים בסוגריים בסוף הציטוט השני רק את מספר העמוד: **(עמ' 52).** אין צורך לחזור על שם המחבר והשנה כשציטוט אחד הוא בסמיכות לציטוט שני.

לעומת זאת, אם אין מציינים מהו המקור לפני שמציגים את הציטוט, יש להוסיף בסוגריים בסוף הציטוט את שם המחבר, שנת הפרסום, ומספר העמוד.

למשל: **ניתן לקרא לכך "כינון מחדש של היחסים הדיאלקטיים בין אופני החוויה השונים" (אוגדן, 2002, עמ' 49).**

שימו לב שהנקודה בסוף המשפט באה אחרי פרטי המקור.

2. **ציטוט ארוך (40 או יותר מילים):** ציטוט ארוך אינו מופיע ברצף הטקסט עצמו אלא בנפרד ובלי מירכאות כפולות כשכולו מוכנס פנימה ברווח של טאב. גם כאן מציינים את מספר העמוד בסוף הציטוט ואם לא נאמר קודם מהו המקור: שם המחבר ושנת הפרסום.

למשל: **קולקה (2005) מתייחס לאספקט זה של העצמי באומרו:**
אך העצמי המגובש איננו סופה של ההווה הנרקיסטית של התינוקות שהיתה לילדה ולאדם הבוגר; אם חייה יזמנו לה בהמשך מטריציה אמפתית שבתוכה תוכל להמשיך את עצמה ולעשות את חייה – יעברו הצורות הנרקיסטיות טרנספורמציה להתמרות. התמרות אלה הן צורות גבוהות של נרקסיזם המעבירות את העצמי ממצב הצבירה של קיום אישי למצב הצבירה של קיום על-אישי, למעין התמוססות למרחב של נרקסיזם קוסמי, המושג המטפיזי ביותר במשנתו של קוהוט. (עמ' 28)

או: **ניתן לומר שבתהליך ההתפתחותי:**

העצמי המגובש איננו סופה של ההווה הנרקיסטית של התינוקות שהיתה לילדה ולאדם הבוגר; אם חייה יזמנו לה בהמשך מטריציה אמפתית שבתוכה

תוכל להמשיך את עצמה ולעשות את חייה – יעברו הצורות הנרקיסטיות
טרנספורמציה להתמרות. התמרות אלה הן צורות גבוהות של נרקיסזם
המעבירות את העצמי ממצב הצבירה של קיום אישי למצב הצבירה של קיום
על-אישי, למעין התמוססות למרחב של נרקיסזם קוסמי, המושג המטפיזי
ביותר במשנתו של קוהוט. (קולקה, 2005, עמ' 28)

שימו לב שבשונה מציטוט קצר, הנקודה בסוף המשפט באה לפני פרטי המקור.
כל ציטוט ישיר חייבים לציין שם, שנה, ומספר עמוד!

3. **ציטוט מתוך וורבט (למשל, תיעוד של מפגש טיפולי או ראיון):** באמצעות מירכאות כפולות
(" ") שימו לב שהנקודה שמציינת את סוף המשפט תופיע לפני הסימן שסוגר אותם. למשל:
תוך כדי ציור היא אמרה: "אני לא סובלת את הלכלוך הזה על הידיים."

4. **ציטוט דברי משתתפים במחקר:** ראו הנחיות באתר ה-APA:
<https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/citations/quoting-participants>

5. **קיצור ציטוטים:** לעיתים אין צורך בציטוט כל הטקסט המקורי, וניתן לקצרו על מנת למקד
את הקורא. ראו הנחיות באתר ה-APA:
<https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/citations/quotations/changes>

הערה חשובה בעניין אזכור מקורות עם או בלי ציטוטים: יש לנהוג במידה של הגיון לגבי אזכור
מקורות בתוך הטקסט. מצד אחד, ברור שאם הזכרתם את פרויד (שנה) בתחילת פסקה או בתוך
קטע של כתיבה, אין צורך לחזור על זה בכל משפט (אלא אם כן אתם משתמשים ביותר ממקור
אחד של פרויד). מצד שני, אם עברו כמה עמודים ובינתיים כבר הזכרתם עוד מקורות, חשוב
לחזור ולציין מהו המאמר או הספר של פרויד שאליו אתם מתכוונים כדי שהקורא לא יצטרך
להתחיל לדפדף כדי למצוא זאת.

כללים לרשימת המקורות

הערות כלליות

- כאשר גוף העבודה שאתה/ה כותב/ת הוא בעברית, יש לכתוב בנפרד את רשימת המקורות בעברית לפני רשימת המקורות באנגלית.
 - מסודר לפי א-ב בעברית או ABC באנגלית. ללא מספרים ובלי כל סימן אחר.
 - הפורמט: השורה השנייה של כל מקור מוכנסת פנימה באמצעות מקש TAB במקלדת:
- Orkibi, H. (2019). Creative arts therapists report lower collective self-esteem but higher job satisfaction than other professionals. *Art Therapy, 36*(2), 98-102.
<https://doi.org/10.1080/07421656.2019.1609332>

- חייבת להיות התאמה בין המקורות המופיעים ברשימה זו לבין אלו שמופיעים בטקסט. כלומר, אין להכניס לרשימה מקור שאינו מופיע בטקסט ולהפך, כל מקור שמופיע בטקסט חייב להופיע ברשימת המקורות.
- **הצעת ייעול:** השתמשו בתוכנה לניהול ציטוטים כגון [Endnote](#). כתבו את המקורות תוך כדי ובמקביל לתהליך כתיבת התיזה או העבודה. בכל פעם שאתם מזכירים מקור בטקסט, הוסיפו אותו לרשימת המקורות אוטומטית. כמובן אם הוצאתם משהו מתוך הטקסט, הוציאו אותו גם מהרשימה.
- כותבים את הכותרת של ספר או של כתב עת בכתב נטוי הן באנגלית והן בעברית.
- כותבים את הכותרת של מאמר או פרק בספר ללא צורה מיוחדת, כלומר בכתב הרגיל.
- באנגלית כותבים את האות הראשונה של המילה הראשונה של הכותרת של ספר, מאמר, או פרק בספר כאות גדולה. כל שאר המלים באותיות קטנות. לעומת זאת, מתחילים באות גדולה את כל המלים המציינים שם של כתב-עת, ובספר גם את שם ההוצאה.
- שימו לב לפסיקים, לנקודות, למירכאות, לנקודתיים, ולסדר של הפריטים.
- הצעה מאד חשובה!!!! לאורך כל הדרך של איסוף חומר, תרשמו לעצמכם את כל הפרטים של המקור כולל שם/שמות המחברים, שנה, עמוד/ים של ציטוט, פרטים על מקורות מהאינטרנט, וכדומה ואת שם הספר או הז'ורנל באנגלית (זה מופיע באחד הדפים הראשונים). גם אם אתם לא בטוחים שתשתמשו בזה, תרשמו. זה יחסוך לכם זמן ועצבים בסוף.

לפניכם כמה דוגמאות של המקורות הנפוצים ביותר:

ספר

צימרמן, ש. (2010). *רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית*. הוצאת אח.

ספר ערוך - כולל פרקים ממחברים שונים

ברגר, ר. (עורך). (2014). *היצירה – לב הטיפול*. הוצאת אח.

ספר מתורגם לעברית

אריקסון, א. ה. (1998). *ילדות וחברה: פסיכולוגיה של האדם בתמורות הזמן* (א. רפ, תרגום). ספרית הפועלים. (פרסום ראשון במקור 1960).

ספר באנגלית

Arnheim, R. (1986). *New essays on the psychology of art*. University of California Press.

כותבים שם משפחה מלא ורק את האות הראשונה של השם/שמות הפרטיים. רק שם הספר כתוב בכתב נטוי.

הערה חשובה: בהתאם לעדכון במהדורה 7 של המדריך, אין לכתוב את מקום ההוצאה. אחרי הכותרת יש לכתוב נקודה ואחריה את שם ההוצאה.

אזכור ספר בעברית בעבודה באנגלית

כאשר את/ה כותב/ת עבודה או מאמר באנגלית והמקור נכתב בעברית, מומלץ לחפש מקור תואם באנגלית. במידה ולא ניתן לאתר מקור באנגלית, מומלץ לכתוב את שם הספר באופן פונטי בכתב נטוי ולתרגם [בסוגריים מרובעים] את השם לאנגלית. את אופן כתיבת שם המחבר באנגלית ניתן לאתר, לרוב, בכריכה הפנימית של הספר בעברית. לדוגמא:

Orkibi, H. (2020). *Psychodrama be 'batei sefer* [psychodrama in schools]. Osher publishers.

כלל זה מומלץ גם על פרק מספר ערוך.

פרק בספר ערוך

אורקיבי, ה. (2014). פסיכודרמה חיובית. בתוך ר. ברגר. (עורך). *היצירה – לב הטיפול* (עמ' 274-318). הוצאת אח.

Austin, D., & Forinash, M. (2005). Arts-based research. In B. L. Wheeler (Ed.), *Music therapy research* (2 ed., pp. 458-471). Barcelona publishers.

שימו לב לצורת הצגת העורכים, למספר המהדורה ואחריה למספרי העמוד של הפרק המופיעים בסוגריים מיד לאחר שם הספר. רק שם הספר כתוב בכתב נטוי.

מאמר בכתב-עת אקדמי

פטרן, מ. (2001). תפיסת הגבול במשנתו של ויניקוט. *שיחות- כתב עת ישראלי לפסיכותרפיה*, ט"ז(2), 122-133.

Orkibi, H. (2010). Creative arts therapies students' professional identity and career commitment: A brief pilot study report. *The Arts in Psychotherapy*, 37(3), 228-232. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2010.04.008>.

שימו לב: שם כתב העת ייכתב בכתב נטוי, ואחריו גם מספר הכרך ייכתב בכתב נטוי. לאחר מכן, יש לכתוב בכתב ישר את (מספר הגיליון בסוגריים) ואת מספרי העמודים.

doi= Digital Object Identifier הוא מספר לאיתור המאמר בכתבי-עת המפורסמים און-ליין. רוב כתבי-העת החלו ליישם את הוראת ה APA לכלול את מספר ה doi ולכן יש לצרפו אם קיים בהתאם לפורמט המעודכן למהדורה 7 של המדריך. למידע נוסף בנושא: <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/references/does-urls>

איזכור מאמר בעברית, בעבודה או מאמר שכותבים באנגלית

כאשר את/ה כותב/ת עבודה או מאמר באנגלית והמקור פורסם בעברית, מומלץ לחפש מקור תואם באנגלית. במידה ולא ניתן לאתר מקור באנגלית, יש לכתוב את שם המאמר באופן פונטי בכתב ישר ולתרגם [בסוגריים מרובעים] את השם לאנגלית ואחר כך נקודה. את שם כתב העת יש לכתוב באופן פונטי בכתב נטוי בהתאם לפורמט הנ"ל, לדוגמא:

Cohen, L. (2020). Tipul be'omanuyot be'Israel [Creative arts therapies in Israel].
Megamot Be'Tipul, 28(3), 8-15.

יותר מפרסום אחד של אותו מחבר מאותה שנה

כאשר מופיע יותר מפרסום אחד של אותו מחבר מאותה שנה, יש להוסיף סימן זיהוי של
אות לאחר שנת הפרסום, הן בתוך הטקסט והן ברשימת המקורות, לדוגמה:
כהן, ר' (1999א) ו- כהן, ר' (1999ב).

מקור מתוך אתר באינטרנט

* כותבים בדייקנות את כל הפרטים של כתובת האתר:

Lester, S. (1998). An introduction to phenomenological research.

<http://www.devmts.demon.co.uk/resmethy.htm>

עבודת גמר שלא פורסמה*

Cohen, A. (2011). *The predictors of happiness in children* (Unpublished doctoral
dissertation/ master's thesis). University of Haifa, Israel.

שם משפחה, אות ראשונה של שם פרטי. (שנת פרסום). *שם העבודה בכתב נטוי* (עבודה לשם
קבלת תואר מוסמך/ תואר דוקטור שלא פורסמה), שם האוניברסיטה, עיר.
***שימו לב:** יש לציין אם מדובר בתואר מוסמך אך בתואר דוקטור.

עבודת גמר שפורסמה במאגר אקדמי, כאן לדוגמה מאגר ProQuest Dissertations

Risto, A. (2014). *The impact of social media and texting on students' academic
writing skills* (Publication No. 3683242) [Doctoral dissertation, Tennessee
State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

בהצלחה !!

Title of Paper

Begin your paper with the paper title at the top of the first page of text. The paper title acts as a de facto Level 1 heading: It is centered and in bold title case font. Do not use the heading “Introduction”; text at the beginning of the paper is assumed to be the introduction.

APA Style headings have five possible levels. Each main section starts with the highest level of heading, even if one section has fewer levels of subheading than another section. For example, in a paper with Level 1 Method, Results, and Discussion headings, the Method and Results sections may each have two levels of subheading (Levels 2 and 3), and the Discussion section may have only one level of subheading (Level 2).

Level 2 Heading in the Introduction

Use Level 2 headings for any headings within the introduction, Level 3 for subsections of any Level 2 headings, and so on.

Level 2 Heading in the Introduction

Avoid having only one subsection heading within a section, just like in an outline. Use at least two subsection headings within a section or use no subsection headings at all (e.g., in an outline, a section numbered with a Roman numeral would be divided into either a minimum of A and B subsections or no subsections; an A subsection would not stand alone).

Level 1 Heading for First Main Section After the Introduction

After the introduction (regardless of whether it includes headings), use a Level 1 heading for the next main section of the paper (e.g., Method).

Level 2 Heading

Use Level 2 headings for subsections of Level 1 headings. Do not label headings with numbers or letters.

Level 2 Heading

All topics of equal importance should have the same level of heading. For example, in a multiexperiment paper, the headings for the Method and Results sections for Experiment 1 should be the same level as the headings for the Method and Results sections for Experiment 2, with parallel wording. In a single-experiment paper, the Method, Results, and Discussion

sections should all have the same heading level.

Level 3 Heading

Use Level 3 headings for subsections of Level 2 headings. Do not use abbreviations in headings unless they already defined in the text.

Level 3 Heading

The number of levels of heading needed for a paper depends on its length and complexity. Three levels of heading is average.

Level 4 Heading. Use Level 4 headings for subsections of Level 3 headings. Use only the number of headings necessary to differentiate distinct sections in your paper. Short student papers may not require any headings.

Level 4 Heading. It is not necessary to add blank lines before or after headings, even if a heading falls at the end of a page. Do not add extra spacing between paragraphs.

Level 5 Heading. Use Level 5 headings for subsections of Level 4 headings. In the *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed.), Table 2.3 shows how to format each level of heading, Figure 2.4 demonstrates the use of headings in the introduction, and Figure 2.5 lists all the headings used in a sample paper in the correct format. In the *Concise Guide to APA Style* (7th ed.), this content is found in Table 1.3, Figure 1.3, and Figure 1.4, respectively.

Level 5 Heading. The sample papers at the end of Chapter 2 in the *Publication Manual* and Chapter 1 in the *Concise Guide* show the use of headings in context. Additional sample papers can be found on the APA Style website (<https://apastyle.apa.org>).



Sample Papers

Sample Professional Paper

COMPARISON OF STUDENT EVALUATIONS OF TEACHING

1

Comparison of Student Evaluations of Teaching With Online and Paper-Based Administration

professional
title page, 2.3Claudia J. Stanny¹ and James E. Arruda²¹Center for University Teaching, Learning, and Assessment, University of West Florida²Department of Psychology, University of West Florida

Author Note

Data collection and preliminary analysis were sponsored by the Office of the Provost and the Student Assessment of Instruction Task Force. Portions of these findings were presented as a poster at the 2016 National Institute on the Teaching of Psychology, St. Pete Beach, Florida, United States. We have no conflicts of interest to disclose.

Correspondence concerning this article should be addressed to Claudia J. Stanny, Center for University Teaching, Learning, and Assessment, University of West Florida, Building 53, 11000 University Parkway, Pensacola, FL 32514, United States. Email: cstanny@institution.edu

COMPARISON OF STUDENT EVALUATIONS OF TEACHING

2

abstract, 2.9;
section labels, 2.28

Abstract

When institutions administer student evaluations of teaching (SETs) online, response rates are lower relative to paper-based administration. We analyzed average SET scores from 364 courses taught during the fall term in 3 consecutive years to determine whether administering SET forms online for all courses in the 3rd year changed the response rate or the average SET score. To control for instructor characteristics, we based the data analysis on courses for which the same instructor taught the course in each of three successive fall terms. Response rates for face-to-face classes declined when SET administration occurred only online. Although average SET scores were reliably lower in Year 3 than in the previous 2 years, the magnitude of this change was minimal (0.11 on a five-item Likert-like scale). We discuss practical implications of these findings for interpretation of SETs and the role of SETs in the evaluation of teaching quality.

keywords, 2.10

Keywords: college teaching, student evaluations of teaching, online administration, response rate, assessment

Sample Professional Paper (continued)

COMPARISON OF STUDENT EVALUATIONS OF TEACHING

Comparison of Student Evaluations of Teaching With Online and Paper-Based Administration

Student ratings and evaluations of instruction have a long history as sources of information about teaching quality (Berk, 2013). Student evaluations of teaching (SETs) often play a significant role in high-stakes decisions about hiring, promotion, tenure, and teaching awards. As a result, researchers have examined the psychometric properties of SETs and the possible impact of variables such as race, gender, age, course difficulty, and grading practices on average student ratings (Griffin et al., 2014; Nulty, 2008; Spooren et al., 2013). They have also examined how decision makers evaluate SET scores (Boysen, 2015a, 2015b; Boysen et al., 2014; Dewar, 2011). In the last 20 years, considerable attention has been directed toward the consequences of administering SETs online (Morrison, 2011; Stowell et al., 2012) because low response rates may have implications for how decision makers should interpret SETs.

Online Administration of Student Evaluations

Administering SETs online has several advantages. First, students can complete SETs at any time and place, which may increase response rates. Second, students do not have to be present during SET administration. Third, students do not write comments on paper-based forms, or an instructor might remain present during SET administration (Avery et al., 2006).

In-class, paper-based administration creates social expectations that might motivate students to complete SETs. In contrast, students who are concerned about confidentiality or do not understand how instructors and institutions use SET findings to improve teaching might ignore requests to complete an online SET (Dommeyer et al., 2002). Instructors in turn worry that low response rates will reduce the validity of the findings if students who do not complete an SET differ in significant ways from students who do (Stowell et al., 2012). For example, students who do not attend class regularly often miss class the day that SETs are administered. However, all students (including nonattending students) can complete the forms when they are administered online. Faculty also fear that SET findings based on a low-response sample will be dominated by students in extreme categories (e.g., students with grudges, students with extremely favorable attitudes), who may be particularly motivated to complete online SETs, and therefore that SET findings will inadequately represent the voice of average students (Reiner & Arnold, 2010).

Effects of Format on Response Rates and Student Evaluation Scores

The potential for biased SET findings associated with low response rates has been examined in the published literature. In findings that run contrary to faculty fears that online SETs might be dominated by low-performing students, Avery et al. (2006) found that students with higher grade-point averages (GPAs) were more likely to complete online evaluations. Likewise, Jaquett et al. (2017) reported that students who had positive experiences in their classes (including receiving the grade they expected to earn) were more likely to submit course evaluations.

Institutions can expect lower response rates when they administer SETs online (Avery et al., 2006; Dommeyer et al., 2002; Morrison, 2011; Nulty, 2008; Reiner & Arnold, 2010; Stowell et al., 2012; Venette et al., 2010). However, most researchers have found that the mean SET rating does not change

running head, 2.8

3

title, 2.4, Table 2.1

parenthetical citation of a work with one author, 8.17

parenthetical citation of multiple works, 8.12

parenthetical citation for works with the same author and same date, 8.19

Level 2 heading in the introduction, 2.27, Table 2.3, Figure 2.4

4

Level 2 heading in the introduction, 2.27, Table 2.3, Figure 2.4

narrative citation, 8.11; paraphrasing, 8.23

Sample Professional Paper *(continued)*

COMPARISON OF STUDENT EVALUATIONS OF TEACHING

5

parenthetical citation of multiple works, 8.12

significantly when they compare SETs administered on paper with those completed online. These findings have been replicated in multiple settings using a variety of research methods (Avery et al., 2006; Dommeyer et al., 2004; Morrison, 2011; Stowell et al., 2012; Venette et al., 2010).

narrative citation used to paraphrase methods from two studies, 8.23

Exceptions to this pattern of minimal or nonsignificant differences in average SET scores appeared in Nowell et al. (2010) and Morrison (2011), who examined a sample of 29 business courses.

long paraphrase, 8.24

Both studies reported lower average scores when SETs were administered online. However, they also found that SET scores for individual items varied more within an instructor when SETs were administered online versus on paper. Students who completed SETs on paper tended to record the same response for all questions, whereas students who completed the forms online tended to respond differently to different questions. Both research groups argued that scores obtained online might not be directly comparable to scores obtained through paper-based forms. They advised that institutions administer SETs entirely online or entirely on paper to ensure consistent, comparable evaluations across faculty.

Level 2 heading in the introduction, 2.27, Table 2.3, Figure 2.4

Each university presents a unique environment and culture that could influence how seriously students take SETs and how they respond to decisions to administer SETs online. Although a few large-scale studies of the impact of online administration exist (Reiner & Arnold, 2010; Risquez et al., 2015), a local replication answers questions about characteristics unique to that institution and generates evidence about the generalizability of existing findings.

Purpose of the Present Study

In the present study we examined patterns of responses for online and paper-based SET scores at a midsized, regional, comprehensive university in the United States. We posed two questions: First, does the response rate or the average SET score change when an institution administers SET forms online instead of on paper? Second, what is the minimal response rate required to produce stable average SET scores for an instructor? Whereas much earlier research relied on small samples often

Sample Professional Paper (continued)

COMPARISON OF STUDENT EVALUATIONS OF TEACHING 6

limited to a single academic department, we gathered SET data on a large sample of courses ($N = 364$) that included instructors from all colleges and all course levels over 3 years. We controlled for individual differences in instructors by limiting the sample to courses taught by the same instructor in all 3 years. The university offers nearly 30% of course sections online in any given term, and these courses have always administered online SETs. This allowed us to examine the combined effects of changing the method of delivery for SETs (paper-based to online) for traditional classes and changing from a mixed method of administering SETs (paper for traditional classes and online for online classes in the first 2 years of data gathered) to uniform use of online forms for all classes in the final year of data collection.

Method

Sample

Response rates and evaluation ratings were retrieved from archived course evaluation data. The archive of SET data did not include information about personal characteristics of the instructor (gender, age, or years of teaching experience), and students were not provided with any systematic incentive to complete the paper or online versions of the SET. We extracted data on response rates and evaluation ratings for 36

(2012, 2013,

The s

instructors (3

Level 2 heading, 2.27, Table 2.3, Figure 2.5

provided dat

courses, and

face-to-face

italics used for anchors of a scale, 6.22

en dash used in a numerical range, 6.6

statistics presented in text, 6.43

Level 2 heading, 2.27, Table 2.3, Figure 2.5

COMPARISON OF STUDENT EVALUATIONS OF TEACHING 7

beginning undergraduate level (1st- and 2nd-year students), 205 courses (56%) at the advanced undergraduate level (3rd- and 4th-year students), and 52 courses (14%) at the graduate level.

Instrument

The course evaluation instrument was a set of 18 items developed by the state university system. The first eight items were designed to measure the quality of the instructor, concluding with a global rating of instructor quality (Item 8: "Overall assessment of instructor"). The remaining items asked students to evaluate components of the course, concluding with a global rating of course organization (Item 18: "Overall, I would rate the course organization"). No formal data on the psychometric properties of the items are available, although all items have obvious face validity.

Students were asked to rate each instructor as *poor* (0), *fair* (1), *good* (2), *very good* (3), or *excellent* (4) in response to each item. Evaluation ratings were subsequently calculated for each course and instructor. A median rating was computed when an instructor taught more than one section of a course during a term.

The institution limited our access to SET data for the 3 years of data requested. We obtained scores for Item 8 ("Overall assessment of instructor") for all 3 years but could obtain scores for Item 18 ("Overall, I would rate the course organization") only for Year 3. We computed the correlation between scores on Item 8 and Item 18 (from course data recorded in the 3rd year only) to estimate the internal consistency of the evaluation instrument. These two items, which serve as composite summaries of preceding items (Item 8 for Items 1–7 and Item 18 for Items 9–17), were strongly related, $r(362) = .92$. Feistauer and Richter (2016) also reported strong correlations between global items in a large analysis of SET responses.

Design

This study took advantage of a natural experiment created when the university decided to administer all course evaluations online. We requested SET data for the fall semesters for 2 years

Sample Professional Paper (continued)

COMPARISON OF STUDENT EVALUATIONS OF TEACHING 8

preceding the change, when students completed paper-based SET forms for face-to-face courses and online SET forms for online courses, and data for the fall semester of the implementation year, when students completed online SET forms for all courses. We used a $2 \times 3 \times 3$ factorial design in which course delivery method (face to face and online) and course level (beginning undergraduate, advanced undergraduate, and graduate) were between-subjects factors and evaluation year (Year 1: 2012, Year 2: 2013, and Year 3: 2014) was a repeated-measures factor. The dependent measures were the response rate (measured as a percentage of class enrollment) and the rating for Item 8 ("Overall assessment of instructor").

Data analysis was limited to scores on Item 8 because the institution agreed to release data on this one item only. Data for scores on Item 18 were made available for SET forms administered in Year 3 to address questions about variation in responses across items. The strong correlation between scores on Item 8 and scores on Item 18 suggested that Item 8 could be used as a surrogate for all the items. These two items were of particular interest because faculty, department chairs, and review committees frequently rely on these two items as stand-alone indicators of teaching quality for annual evaluations and tenure and promotion reviews.

Results

Response Rates

Response rates are presented in Table 1. The findings indicate that response rates for face-to-face courses were much higher than for online courses, but only when face-to-face course evaluations were administered in the classroom. In the Year 3 administration, when all course evaluations were administered online, response rates for face-to-face courses declined ($M = 47.18\%$, $SD = 20.11$), but were still slightly higher than for online courses ($M = 41.60\%$, $SD = 18.23$). These findings produced a statistically significant interaction between course delivery method and evaluation year, $F(1.78, 716) =$

Level 1 heading, 2.27, Table 2.3, Figure 2.5

Level 2 heading, 2.27, Table 2.3, Figure 2.5

table called out in text, 7.5; table numbers, 7.10

statistics presented in text, 6.43

Sample Professional Paper (continued)

COMPARISON OF STUDENT EVALUATIONS OF TEACHING

101.34, $MSE = 210.61$, $p < .001$.¹ The strength of the overall interaction effect was .22 (η_p^2). Simple main-effects tests revealed statistically significant differences in the response rates for face-to-face courses and online courses for each of the 3 observation years.² The greatest differences occurred during Year 1 ($p < .001$) and Year 2 ($p < .001$), when evaluations were administered on paper in the classroom for all face-to-face courses and online for all online courses. Although the difference in response rate between face-to-face and online courses during the Year 3 administration was statistically reliable (when both face-to-face and online courses were evaluated with online surveys), the effect was small ($\eta_p^2 = .02$). Thus, there was minimal difference in response rate between face-to-face and online courses when evaluations were administered online for all courses. No other factors or interactions included in the analysis were statistically reliable.

Evaluation Ratings

The same $2 \times 3 \times 3$ analysis of variance model was used to evaluate mean SET ratings. This analysis produced two statistically significant main effects. The first main effect involved evaluation year, $F(1.86, 716) = 3.44$, $MSE = 0.18$, $p = .03$ ($\eta_p^2 = .01$; see Footnote 1). Evaluation ratings associated with the Year 3 administration ($M = 3.26$, $SD = 0.60$) were significantly lower than the evaluation ratings associated with both the Year 1 ($M = 3.35$, $SD = 0.53$) and Year 2 ($M = 3.38$, $SD = 0.54$) administrations. Thus, all courses received lower SET scores in Year 3, regardless of course delivery method and course level. However, the size of this effect was small (the largest difference in mean rating was 0.11 on a five-item scale).

¹ A Greenhouse–Geisser adjustment of the degrees of freedom was performed in anticipation of a sphericity assumption violation.

² A test of the homogeneity of variance assumption revealed no statistically significant difference in response rate variance between the two delivery modes for the 1st, 2nd, and 3rd years.

Stability of Ratings

The scatterplot presented in Figure 1 illustrates the relation between SET scores and response rate. Although the correlation between SET scores and response rate was small and not statistically significant, $r(362) = .07$, visual inspection of the plot of SET scores suggests that SET ratings became less variable as response rate increased. We conducted Levene's test to evaluate the variability of SET scores above and below the 60% response rate, which several researchers have recommended as an acceptable threshold for response rates (Berk, 2012, 2013; Nulty, 2008). The variability of scores above and below the 60% threshold was not statistically reliable, $F(1, 362) = 1.53$, $p = .22$.

Discussion

Online administration of SETs in this study was associated with lower response rates, yet it is curious that online courses experienced a 10% increase in response rate when all courses were evaluated with online forms in Year 3. Online courses had suffered from chronically low response rates in previous years, when face-to-face classes continued to use paper-based forms. The benefit to response rates observed for online courses when all SET forms were administered online might be attributed to increased communications that encouraged students to complete the online course evaluations. Despite this improvement, response rates for online courses continued to lag behind those for face-to-face courses. Differences in response rates for face-to-face and online courses might be

figure called out in text, 7.5; figure numbers, 7.24

parenthetical citation of multiple papers by the same author, 8.12

Level 1 heading, 2.27, Table 2.3, Figure 2.5

footnote callout, 2.13

Level 2 heading, 2.27, Table 2.3, Figure 2.5

referring to a previous footnote, 2.13

footnote in page footer, 2.13

10

1, $MSE =$

nificantly

r and

Sample Professional Paper (continued)

COMPARISON OF STUDENT EVALUATIONS OF TEACHING

11

Although the average SET rating was significantly lower in Year 3 than in the previous 2 years, the magnitude of the numeric difference was small (differences ranged from 0.08 to 0.11, based on a 0–4 Likert-like scale). This difference is similar to the differences Risquez et al. (2015) reported for SET scores after statistically adjusting for the influence of several potential confounding variables. A substantial literature has discussed the appropriate and inappropriate interpretation of SET ratings (Berk, 2013; Boysen, 2015a, 2015b; Boysen et al., 2014; Dewar, 2011; Stark & Freishtat, 2014).

Faculty have often raised concerns about the potential variability of SET scores due to low response rates and thus small sample sizes. However, our analysis indicated that classes with high response rates produced equally variable SET scores as did classes with low response rates. Reviewers should take extra care when they interpret SET scores. Decision makers often ignore questions about whether means derived from small samples accurately represent the population mean (Tversky & Kahneman, 1971). Reviewers frequently treat all numeric differences as if they were equally meaningful as measures of true differences and give them credibility even after receiving explicit warnings that these differences are not meaningful (Boysen, 2015a, 2015b).

Because low response rates produce small sample sizes, we expected that the SET scores based on smaller class samples (i.e., courses with low response rates) would be more variable than those based on larger class samples (i.e., courses with high response rates). Although researchers have recommended that response rates reach the criterion of 60%–80% when SET data will be used for high-stakes decisions (Berk, 2012, 2013; Nulty, 2008), our findings did not indicate a significant reduction in SET score variability with higher response rates.

Implications for Practice***Improving SET Response Rates***

When decision makers use SET data to make high-stakes decisions (faculty hires, annual evaluations, tenure, promotions, teaching awards), institutions would be wise to take steps to ensure

parenthetical citation
of multiple works, 8.12

parenthetical citation
of a work with two
authors, 8.17

percent symbol
repeated in a range,
6.44

Level 2 heading, 2.27,
Table 2.3, Figure 2.5

Level 3 heading, 2.27,
Table 2.3, Figure 2.5

Sample Professional Paper (continued)

COMPARISON OF STUDENT EVALUATIONS OF TEACHING 12

that SETs have acceptable response rates. Researchers have discussed effective strategies to improve response rates for SETs (Nulty, 2008; **see also** Berk, 2013; Dommeyer et al., 2004; Jaquett et al., 2016). These strategies include offering empirically validated incentives, creating high-quality technical systems with good human factors characteristics, and promoting an institutional culture that clearly supports the use of SET data and other information to improve the quality of teaching and learning. Programs and instructors must discuss why information from SETs is important for decision-making and provide students with tangible evidence of how SET information guides decisions about curriculum improvement. The institution should provide students with compelling evidence that the administration system protects the confidentiality of their responses.

Evaluating SET Scores

In addition to ensuring adequate response rates on SETs, decision makers should demand multiple sources of evidence about teaching quality (Buller, 2012). High-stakes decisions should never rely exclusively on numeric data from SETs. Reviewers often treat SET ratings as a surrogate for a measure of the impact an instructor has on student learning. However, a recent meta-analysis (Uttl et al., 2017) questioned whether SET scores have any relation to student learning. Reviewers need evidence in addition to SET ratings to evaluate teaching, such as evidence of the instructor's disciplinary content expertise, skill with classroom management, ability to engage learners with lectures or other activities, impact on student learning, or success with efforts to modify and improve courses and teaching strategies (Berk, 2013; Stark & Freishtat, 2014). As with other forms of assessment, any one measure may be limited in terms of the quality of information it provides. Therefore, multiple measures are more informative than any single measure.

"see also" citation, 8.12

Level 3 heading, 2.27, Table 2.3, Figure 2.5

parenthetical citation of a work with one author, 8.17

parenthetical citation of two works, 8.12

COMPARISON OF STUDENT EVALUATIONS OF TEACHING 13

samples of student work. Course syllabi can identify intended learning outcomes; describe instructional strategies that reflect the rigor of the course (required assignments and grading practices); and provide other information about course content, design, instructional strategies, and instructor interactions with students (Palmer et al., 2014; Stanny et al., 2015).

Conclusion

Psychology has a long history of devising creative strategies to measure the "unmeasurable," whether the targeted variable is a mental process, an attitude, or the quality of teaching (e.g., Webb et al., 1966). In addition, psychologists have documented various heuristics and biases that contribute to the misinterpretation of quantitative data (Gilovich et al., 2002), including SET scores (Boysen, 2015a, 2015b; Boysen et al., 2014). These skills enable psychologists to offer multiple solutions to the challenge posed by the need to objectively evaluate the quality of teaching and the impact of teaching on student learning.

Online administration of SET forms presents multiple desirable features, including rapid feedback to instructors, economy, and support for environmental sustainability. However, institutions should adopt implementation procedures that do not undermine the usefulness of the data gathered. Moreover, institutions should be wary of emphasizing procedures that produce high response rates only to lull faculty into believing that SET data can be the primary (or only) metric used for high-stakes decisions about the quality of faculty teaching. Instead, decision makers should expect to use multiple measures to evaluate the quality of faculty teaching.

Level 2 heading, 2.27, Table 2.3, Figure 2.5

quotation marks used to indicate an ironic comment, 6.7

Sample Professional Paper (continued)

COMPARISON OF STUDENT EVALUATIONS OF TEACHING

References

- Avery, R. J., Bryant, W. K., Mathios, A., Kang, H., & Bell, D. (2006). Electronic course evaluations: Does an online delivery system influence student evaluations? *The Journal of Economic Education*, 37(1), 21–37. <https://doi.org/10.3200/JECE.37.1.21-37>
- Berk, R. A. (2012). Top 20 strategies to increase the online response rates of student rating scales. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 8(2), 98–107.
- Berk, R. A. (2013). *Top 10 flashpoints in student ratings and the evaluation of teaching*. Stylus.
- Boysen, G. A. (2015a). Preventing the overinterpretation of small mean differences in student evaluations of teaching: An evaluation of warning effectiveness. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(4), 269–282. <https://doi.org/10.1037/stl0000042>
- Boysen, G. A. (2015b). Significant interpretation of small mean differences in student evaluations of teaching despite explicit warning to avoid overinterpretation. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(2), 150–162. <https://doi.org/10.1037/stl0000017>
- Boysen, G. A., Kelly, T. J., Raesly, H. N., & Casner, R. W. (2014). The (mis)interpretation of teaching evaluations by college faculty and administrators. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(6), 641–656. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.860950>
- Buller, J. L. (2012). *Best practices in faculty evaluation: A practical guide for academic leaders*. Jossey-Bass.
- Dewar, J. M. (2011). Helping stakeholders understand the limitations of SRT data: Are we doing enough? *Journal of Faculty Development*, 25(3), 40–44.
- Dommeyer, C. J., Baum, P., & Hanna, R. W. (2002). College students' attitudes toward methods of collecting teaching evaluations: In-class versus on-line. *Journal of Education for Business*, 78(1), 11–15. <https://doi.org/10.1080/08832320209599691>

- Jaquett, C. M., VanMaaren, V. G., & Williams, R. L. (2016). The effect of extra-credit incentives on student submission of end-of-course evaluations. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2(1), 49–61. <https://doi.org/10.1037/stl0000052>
- Jaquett, C. M., VanMaaren, V. G., & Williams, R. L. (2017). Course factors that motivate students to submit end-of-course evaluations. *Innovative Higher Education*, 42(1), 19–31. <https://doi.org/10.1007/s10755-016-9368-5>
- Morrison, R. (2011). A comparison of online versus traditional student end-of-course critiques in resident courses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6), 627–641. <https://doi.org/10.1080/02602931003632399>
- Nowell, C., Gale, L. R., & Handley, B. (2010). Assessing faculty performance using student evaluations of teaching in an uncontrolled setting. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 463–475. <https://doi.org/10.1080/02602930902862875>

reference list, 2.12,
Chapter 9; section
labels, 2.28

journal article reference,
10.1

journal article reference
without a DOI, 10.1

book reference, 10.2

letters used after the
year for multiple works
with the same author
and year, 9.47

15

ons.

variance

3.

intuitive

verages

on in

Sample Professional Paper (continued)

COMPARISON OF STUDENT EVALUATIONS OF TEACHING

16

Nulty, D. D. (2008). The adequacy of response rates to online and paper surveys: What can be done?

Assessment & Evaluation in Higher Education, 33(3), 301–314.

<https://doi.org/10.1080/02602930701293231>

Palmer, M. S., Bach, D. J., & Streifer, A. C. (2014). Measuring the promise: A learning-focused syllabus

rubric. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 33(1), 14–36.

<https://doi.org/10.1002/tia2.20004>

Reiner, C. M., & Arnold, K. E. (2010). Online course evaluation: Student and instructor perspectives and

assessment potential. *Assessment Update*, 22(2), 8–10. <https://doi.org/10.1002/au.222>

Risquez, A., Vaughan, E., & Murphy, M. (2015). Online student evaluations of teaching: What are we

sacrificing for the affordances of technology? *Assessment & Evaluation in Higher Education*,

40(1), 210–234. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.890695>

Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The

state of the art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598–642.

<https://doi.org/10.3102/0034654313496870>

Stanny, C. J., Gonzalez, M., & McGowan, B. (2015). Assessing the culture of teaching and learning

through a syllabus review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(7), 898–913.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2014.956684>

Stark, P. B., & Freishtat, R. (2014). An evaluation of course evaluations. *ScienceOpen Research*.

<https://doi.org/10.14293/52199-1006.1.SOR-EDU.AOFRQA.v1>

Stowell, J. R.

eva

[http](http://)

Tversky, A.,

105

journal article
reference with missing
issue number, 9.26

COMPARISON OF STUDENT EVALUATIONS OF TEACHING

17

Uttl, B., White, C. A., & Gonzalez, D. W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student

evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational*

Evaluation, 54, 22–42. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.007>

Venette, S., Sellnow, D., & McIntyre, K. (2010). Charting new territory: Assessing the online frontier of

student ratings of instruction. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(1), 101–115.

<https://doi.org/10.1080/02602930802618336>

Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D., & Sechrest, L. (1966). *Unobtrusive measures: Nonreactive*

research in the social sciences. Rand McNally.

Sample Professional Paper (continued)

COMPARISON OF STUDENT EVALUATIONS OF TEACHING

18

table number, 7.10

Table 1

table title, 7.11

Means and Standard Deviations for Response Rates (Course Delivery Method by Evaluation Year)

| Administration year | Face-to-face course | | Online course | |
|---------------------|---------------------|-----------|---------------|-----------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| Year 1: 2012 | 71.72 | 16.42 | 32.93 | 15.73 |
| Year 2: 2013 | 72.31 | 14.93 | 32.55 | 15.96 |
| Year 3: 2014 | 47.18 | 20.11 | 41.60 | 18.23 |

table note, 7.14

Note. Student evaluations of teaching (SETs) were administered in two modalities in Years 1 and 2:

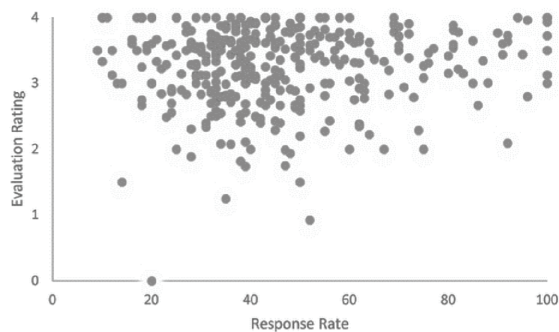
paper based for face-to-face courses and online for online courses. SETs were administered online for all courses in Year 3.

COMPARISON OF STUDENT EVALUATIONS OF TEACHING

19

figure number,
7.24**Figure 1**

figure title, 7.25

Scatterplot Depicting the Correlation Between Response Rates and Evaluation Ratingsfigure note,
7.28*Note.* Evaluation ratings were made during the 2014 fall academic term.