

כתיבה אקדמית לפי כללי ה- APA7 פרופ' הוד אורקיבי

תוכן

2	כמה מילים על כתיבה אקדמית.....
2	כיצד לבדוק את איכות הכתיבה שלך.....
3	מבנה בסיסי של עבודה אקדמית.....
4	כללי כתיבה אקדמית לפי כללי ה- APA.....
4	הנחיות כלליות.....
4	כותרות לחלוקת תוכן לפי חמש רמות.....
5	כללים לגבי אזכור מקורות בתוך הטקסט.....
5	קווים מנחים לציטוט בתוך הטקסט.....
6	פורמט שמות מחברים ברשימת המקורות.....
6	יותר ממחבר אחד למקור בגוף העבודה.....
7	יותר ממקור אחד בתוך הטקסט.....
7	נושא משותף לכמה מקורות.....
7	למחבר אחד מספר מקורות.....
7	שם משפחה זהה למחברים שונים.....
7	מקור מהאינטרנט.....
7	מקורות שלא פורסמו.....
10	כללים לרשימת המקורות.....
11	דוגמאות של המקורות הנפוצים ביותר.....
13	ציטוט של מדרכי אבחנות DSM, ICD.....
14	מה עושים כאשר מידע חסר בציטוט?.....
14	הנחיות APA לגבי שימוש וציטוט של Generative AI.....

כתיבה אקדמית לפי כללי ה- APA7 פרופ' הוד אורקיבי

כמה מילים על כתיבה אקדמית

בכל קורס שתתבקשו להגיש עבודה נדרש מכם לכתוב בכתיבה אקדמית, שהיא שונה מכתיבה ספרותית. מסמך זה בא לסייע לכם להתמצא בעולם שלעיתים נראה עמוס בפרטים טכניים רבים. חשוב לזכור שלכללים יש היגיון ברור, והם נועדו להקל על הקריאה ולתת קרדיט ראוי לכותבים שקדמו לכם.

עקרונות לכתיבה טובה

- **בהירות לפני הכול:** ניסוח מדויק, משפטים לא ארוכים מדי, והקפדה על פיסוק נכון.
- **הימנעות מחזרות מיותרות:** חזרה שאינה תורמת להבנה מכבידה על הקריאה.
- **שפה פשוטה ובהירה:** כתיבה אקדמית אינה כתיבה ספרותית, ולכן יש להימנע משפה מליצית או גבוהה מדי שמסיחה את הדעת מן התוכן.
- **מבנה משפך בסקירת הספרות:** התחלה מההקשר הרחב והתמקדות באופן הדרגתי בתחום הספציפי של המחקר.
- **הימנעות ממשפטים מורכבים או לא שלמים:** משפט מסורבל מפריע לרצף הקריאה ומעמיס על הקורא.
- **פסקאות באורך סביר:** כל פסקה מציגה רעיון מרכזי אחד, מפותח וברור. כלל אצבע: 5-8 שורות לפסקה. אין לכתוב פסקאות בנות שורה אחת או שתיים.
- **רצף לוגי בין משפטים ופסקאות:** מעבר טבעי, מתון וקוהרנטי בין רעיונות, ללא קפיצות או פיזור מיותר.
- **הימנעות מפליגיאט/גניבה ספרותית:** יש לנסח במילים שלכם, לצטט מקורות במדויק על פי כללי ה-APA7, ולתת קרדיט לכל רעיון שאינו שלכם. פליגיאט פוגע בטוהר האקדמי ועלולה להוביל לסנקציות.

כיצד לבדוק את איכות הכתיבה שלך

אם אתם לא בטוחים שהכתיבה ברורה, אפשר לבצע מספר פעולות פשוטות. מומלץ לקרוא בקול את הפסקה ולשים לב לבאים:

1. מקומות שבהם דרושה הוספה או הסרה של פסיק.
2. משפטים שחייבים להפריד ביניהם באמצעות נקודה, ולזרימה בין המשפטים (מילות קישור תורמות, אך יש להשתמש בהן במידה).
3. נקודות שבהן מסתיימת פסקה ומתחילה פסקה חדשה.
4. בהירות הרעיונות והאם הם עוברים לקורא באופן זורם.

בנוסף, אפשר להיעזר בחברים, סטודנטים אחרים או בני משפחה. לעתים אנו, הכותבים, שקועים בטקסט ולא שמים לב לחוסר בהירות, בעוד עין חיצונית יכולה לסייע גם בתוכן וגם בצורה. כדאי להשתמש גם בכלים המובנים בתוכנת הכתיבה. מילה עם קו אדום תחתיה עשויה להצביע על שגיאת כתיב. קו כחול עשוי להצביע על בעיה מבנית, כגון משפט ארוך מדי או חסר פועל. עם זאת, זכרו שהתוכנה אינה תמיד מדויקת, אך לעתים היא מסייעת בזיהוי תקלות. בנוגע לשימוש ב-AI במחקר, ראה בהמשך.

שימו לב! כותבים "טיפול באמצעות אומניות" (ולא "אמנויות" - [ראה הסבר](#) באתר האקדמיה ללשון עברית)

מבנה בסיסי של עבודה אקדמית

- **פתיחה וסקירת ספרות:** מה ומדוע נחקר?
- **שיטה:** איך נחקר?
- **ממצאים:** מה מצאנו?
- **דיון:** מה המשמעות של מה שמצאנו?

פתיחה

הצגת הנושא, ההקשר הרחב והרציונל למחקר. הפתיחה ממסרת את התופעה ומנחה את הקורא לעבר מטרת העבודה.

סקירת ספרות

סקירה בהירה של הידע התיאורטי והאמפירי הקיים. תפקיד הסקירה למקם את המחקר בתוך השיח המדעי, לזהות מה ידוע ומה חסר, ולבסס את תרומתו האפשרית של המחקר.

מטרות המחקר / שאלות מחקר / השערות

הסקירה מסתיימת בהגדרה מפורשת של מה יבחן המחקר. חלק זה עובר מהשאלה "מה נושא העבודה?" לשאלה "מה בדיוק אנו מבקשים לחקור?".

שיטה

חלק זה מפרט איך נערך המחקר, וכולל:

- **משתתפים:** מספרם, מאפייניהם והרציונל לבחירתם. קריטריונים להכללה והוצאה.
- **הליך:** תיאור מפורט של רצף הצעדים במחקר.
- **התערבות (אם קיימת):** הצגת מבנה ההתערבות/הפרוטוקול ואם יש צורך, הפניה לנספח. יש למספר את הנספחים על פי סדר הצגתם בעבודה.
- **כלי איסוף נתונים:** שאלונים, ראיונות, תצפיות, מדדים פיזיולוגיים, או כל כלי אחר.
- **אופן ניתוח הנתונים:** שיטות סטטיסטיות או איכותניות ששימשו לניתוח. במחקר איכותני נהוג להוסיף פסקה העוסקת באופן בו תהיה בקרה על הטיות אפשריות, לדוגמא באמצעות רפלקסיביות של החוקר, טריאנגולציה, תיקוף משתתפים ועוד.
- **אתיקה:** תיאור הליכי האתיקה שיושמו במחקר, כולל הסכמה מדעת ואופן שמירה על המשתתפים והנתונים.

ממצאים

הצגת הממצאים כפי שעלו מניתוח הנתונים (איכותני או כמותני), ללא פרשנות. מטרת החלק היא לדווח באופן מדויק, שקוף וקוהרנטי.

דיון

החלק הפרשני והיצירתי ביותר. כאן הכותב עונה על השאלה המרכזית: "אז מה?" בחלק זה:

- מפרשים את הממצאים בהקשר ל**ספרות הקיימת**, הן מחקרית והן תיאורטית, ובוחנים לגבי כל ממצא: מה דומה למה שידוע, מה שונה, ומה הוא מוסיף להבנה הקיימת.
- מצביעים על **תרומת המחקר בתחומים שונים:** לתיאוריה, לידע המדעי, לפרקטיקה הקלינית, ולמחקר עתידי. לדוגמה, תרומה מתודולוגית באמצעות שימוש בגישה או כלי מחקר חדשים.

כללי כתיבה אקדמית לפי מדריך ה-APA

כתיבה אקדמית בתחומים מסוימים במדעי החברה ממלאת לאחר ההנחיות של מהדורה שבע של המדריך לכתיבה אקדמית של איגוד הפסיכולוגיה האמריקאי, APA. במסמך זה יובאו הכללים המרכזיים.

שימו לב: למידע מלא ומקיף, יש להיעזר באתר הרשמי:

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

הנחיות מיוחדות לכתיבה נכונה ללא הטיות פוגעניות כלפי קבוצות שונות (מגדר, נכויות, מצב בריאותי וכו'):


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

אתר הבלוג הרשמי עם תשובות לשאלות רבות: <https://apastyle.apa.org/blog/>

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

כללי הכתיבה של APA בעברית מבוססים על תעתיק של הגרסה באנגלית והיא זו שקובעת.

הנחיות כלליות

- רווח כפול
- פונט באנגלית: Times New Roman או Calibri בגודל 12
- גופן בעברית: דויד DAVID 12
- בלי רווחים בין פסקאות
- הזחה פנימה של טאב TAB בתחילת שורה ראשונה של כל פסקה
- יישור  לצד אחד
- בלי מילים מקוצרות – יש לכתוב "על פי", ולא ע"פ. כך גם NOT ~~don't~~ do not
- כשמזכירים שם של ספר בתוך הטקסט, משתמשים בכתב נטוי בלי מרכאות כפולות (") ובלי קו תחתון. לדוג': **בספרה של הרמן (1997), טראומה והחלמה.....**
- כשמזכירים שם של מאמר בתוך הטקסט, משתמשים במרכאות כפולות. לדוג': **במאמרו "פסיכודרמה חיובית" מתאר אורקובי (2019) ...**
- משתמשים במירכאות כפולות (") (") לציטוטים. אם רוצים להדגיש מילה אפשר להשתמש במירכאות יחידות (') (') או בהדגשה **בולד**.
- עד הספרה תשע- מספרים כותבים במילים: תשעה בנים ולא 9 בנים. מהספרה 10 ומעלה, כותבים בספרות.
- בתחילת משפט תמיד כותבים במילים, לדוג': **שנים-עשר מתבגרים בני 18 השתתפו במחקר.....** (ולא "12 מתבגרים").

כותרות לחלוקת תוכן לפי חמש רמות

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... Indented, Bold Italic, Title Case Heading, Ending with a Period. Begin body text after the period.	כותרת רמה 4, בצד ימין, מוזחת פנימה, מעובה. הטקסט מתחיל מיד לאחר הנקודה... כותרת רמה 5, בצד ימין, מוזחת פנימה, מעובה נטוי. הטקסט מתחיל מיד לאחר הנקודה...

ניתן לראות דוגמא של שימוש ברמות השונות [בקישור למסמך הזה](#).

כללים לגבי אזכור מקורות בתוך הטקסט

יש שני סוגים של מקורות: מקור ראשי ומקור משני.

- 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.
- 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 לדוג':

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).**

קווים מנחים לציטוט בתוך הטקסט

- יש לוודא שהתעתיק והאיות של שמות המחברים ושנות הפרסום תואמים בין הציטוטים בגוף הטקסט לבין רשימת המקורות.
- יש לצטט רק מקורות שקראתם בפועל ורעיונות ששולבו בכתיבה.
- יש להעדיף ציטוט מקורות ראשוניים, ולהשתמש במקורות משניים רק במידת הצורך.
- יש לצטט מקורות כדי לתעד כל עובדה, נתון או מידע שאינם נחשבים ידע כללי.
- כאשר מצטטים חלק מסוים מתוך מקור, יש לספק ציטוט מחבר-שנה וכן מידע על החלק המדויק המצוטט.
- רצף ארוך של ציטוטים מקשה על הבנת הטקסט. יש לכלול רק ציטוטים הנחוצים לנקודה הספציפית שאתם מציגים.

פורמט שמות מחברים ברשימת המקורות

- להפוך את סדר השם: תחילה שם משפחה, אחריו ראשי תיבות.
Author, A. A.
- להשאיר רווח אחד בין ראשי התיבות.
Author, A. A.
- להפריד בין מחברים בפסיק, ולפני האחרון להשתמש ב- &
Author, A. A., & Author, B. B.
- לציין שמות וראשי תיבות עד 20 מחברים.
מל 21 מחברים: לכתוב את 19 הראשונים, להוסיף ... ואז את האחרון (ללא &)
Author, A. A., ... Author, Z. Z.
- לשמור על צורת כתיבה כפי שמופיעה במקור, כולל שמות מורכבים.
Santos-García, S., & Velasco Rodríguez, M. L.
- לכבד כתיבה לא שגרתית (כמו אותיות קטנות בשם משפחה): de Vitte, M.

מחברים שהם ארגונים או קבוצות

- אם רק שם הארגון מופיע בעמוד הכותרת, הוא ייחשב כמחבר.
- לרשום את שם הארגון המלא, לדוגמא: National Institute of Mental Health
- לא לקצר שם הארגון ברשימת המקורות, גם אם מקצרים בגוף הטקסט (NIMH)

יותר ממחבר אחד למקור בגוף העבודה

שני מחברים: כותבים את כולם באזכור הראשון

לדוג': **תחילתו של הטיפול באמנות הייתה במסגרות בריאותיות וחינוכיות (סרוף וגילי, 1988)**
(שימו לב לפסיקים ול-ו החיבור)
באזכור השני והלאה, כותבים באותו אופן.
לדוג': **כמו כן, הטיפול באמנות (סרוף וגילי, 1988).**

שלושה או יותר מחברים: לפי הנחיות חדשות במהדורה השביעית של מדריך ה APA, כבר באזכור הראשון כותבים רק את המחבר הראשון ומוסיפים **ושות'**. = ושותפים, באנגלית כותבים et al.
לדוג': **תחילתו של הטיפול באמנות הייתה במסגרות בריאותיות וחינוכיות (לוי ושות', 1983).**

בתוך המשפט שומרים על אותו פורמט של השמות:

לדוג': **סרוף וגילי (1988) טוענים ש....**
לפי גישתם של לוי ושות' (1983).....

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

יותר ממקור אחד בתוך הטקסט

כחלק מהמשפט כשכל אחד מקבל את המקום שלו:

לדוג': איילי (1996) וקולקה (2004) פתחו גישות ש.....

נושא משותף לכמה מקורות

יש לסדר לפי א"ב של המחברים:

לדוג': ניסיון מצטבר משנה לשנה מראה ששיטת ההוראה משתפרת (איילי, 1996; קולקה, 2004).

שימו לב: פסיק (,) מפריד בין השם לשנה.

נקודה-פסיק (;) מפרידה בין המקורות השונים.

הסדר הוא לפי שמות המחברים בא"ב, ולא לפי שנת הפרסום.

למחבר אחד מספר מקורות

לדוג': אייל (2000, 1998, 1996) או (איילי, 1996, 1998, 2000)

שם משפחה זהה למחברים שונים

לצורך זיהוי, מוסיפים את האות הראשונה של השם הפרטי.

לדוג': ד. כהן (2005) טען ש... ואילו ת. כהן (2011) הסביר ש....

מקור מהאינטרנט

כאשר מצטטים מקור מהאינטרנט, יש לציין בגוף העבודה את מחבר העמוד או האתר ואת שנת הפרסום, אשר מופיעה בדרך כלל בתחתית העמוד. שימו לב: מחבר האתר עשוי להיות אדם פרטי, ארגון, חברה, או גוף ממשלתי. במקרים אלה יש לציין את שם הגוף כמחבר, בהתאם להנחיות המפורטות בהמשך.

יש לכוון את הקורא למקום המדויק ממנו נדלה המידע באמצעות ציון עמוד או פסקה אם מדובר בעמוד עמוס במידע:

תאריך ידוע: (משרד החינוך, 2012)

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

תאריך לא ידוע: (משרד החינוך, אין תאריך)

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

ברשימת המקורות:

משרד החינוך. (אין תאריך). שפ"י - מניעת אובדנות <https://shefi.education.gov.il/top-topics/suicide-prevention>

הערה: בהתאם לעדכון במהדורה 7 של המדריך יש להשאיר את ההיפך לינק פעיל. אין צורך לכתוב "נדלה מ..."

Retrieved from. יש לציין תאריך רק כשמדובר במידע מתוך מקור שעשוי להשתנות כגון אתר אינטרנט עם מידע מתעדכן, רשת חברתית וכדומה.

מקורות שלא פורסמו

מקורות שלא פורסמו יכולים להיות כל דבר שנכתב או נאמר אך לא פורסם בשום מקום. ראו כאן הסבר מפורט מבלוג

ה-APA.

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 שיעור

רשימות מתוך שיעור **אינם מופיעים** ברשימת המקורות אך מופיעות בתוך הטקסט. כותבים בסוגריים, לדוג':
(ד. גרינברג, רשימות מתוך שיעור "יסודות בתרפיה באומנות", 12 נובמבר 2026)

תקשורת אישית (Personal Communications)

- תקשורת אישית היא מידע שהקוראים לא יכולים להשיג בעצמם, ולכן מצוטטת רק בתוך הטקסט ולא ברשימת המקורות.
 - דוגמאות: מיילים, הודעות טקסט, שיחות טלפון, הרצאות שלא הוקלטו, ראיונות אישיים, צ'אטים, מכתבים, תזכירים, לייב ברשת שלא נשמר ועוד.
- מתי משתמשים בציטוט תקשורת אישית?**
- רק כאשר אין מקור שניתן לאחזור.
 - אם ניתן למצוא מקור פומבי שממנו הגיע המידע, מצטטים את המקור הפומבי ולא את האדם.
 - אם התוכן הוקלט או נשמר, יש לצטט לפי סוג החומר (לדוג' YouTube).

איך מצטטים?

הציטוט מופיע רק בתוך הטקסט, עם שם פרטי מקוצר, שם משפחה ותאריך מדויק ככל האפשר.

- ציטוט נרטיבי: A. Cohen (personal communication, August 8, 2019) stated that...
- ציטוט בסוגריים: (A. Cohen, personal communication, February 24, 2020)
- (אברהם כהן, תקשורת אישית, 25 ינואר 2020)

כללים לגבי ציטוטים

אופן כללי, מצטטים רק כאשר חשוב להביא את דברי המחבר כלשונם, או כאשר הרעיון אינו ניתן לניסוח טוב יותר בפרפרזה. מומלץ לא להרבות בציטוטים ישירים, משום שהקורא מעוניין בעיקר בדברים שאתם כותבים. פרפרזה היא הצגת רעיונות של אחרים **במילים שלכם**, תוך ציון מקור. אם המקור באנגלית וצפוי תרגום עתידי של העבודה לאנגלית, עדיף להשאיר את הציטוט בשפת המקור.

כלל ברזל - בכל ציטוט ישיר חובה לציין מחבר, שנה ומספר עמוד.

ציטוט קצר (פחות מ-40 מילים)

- נכתב בתוך התחביר, במרכאות כפולות.
- הנקודה שמציינת את סוף המשפט תופיע לפני הסימן שסוגר את המרכאות, לדוג': "...ואמרה שזה נסבל!"

- אם המקור צוין במשפט שקודם לציטוט, בסוף הציטוט מציינים רק מספר עמוד:
אוגדן (2002) טוען כי זהו "כינון מחדש של היחסים הדיאלקטיים..." (עמ' 49).
- בציטוט שני מאותו מקור באותה פסקה, מציינים רק מספר עמוד.
- אם לא צוין המקור לפני הציטוט, יש לכלול בסוגריים: מחבר, שנה, עמוד:
"כינון מחדש של היחסים הדיאלקטיים..." (אוגדן, 2002, עמ' 49).
- הנקודה מופיעה אחרי הסוגריים.

ציטוט ארוך (40 או יותר מילים)

- לא מופיע ברצף הטקסט עצמו אלא בנפרד
- כל הציטוט מוכנס פנימה ברווח של טאב (block quote)
- מופיע ללא "מירבאות כפולות"
- גם כאן, אם המקור צוין במשפט שקודם לציטוט, בסוף הציטוט מציינים רק מספר עמוד, ואם לא- מציינים שם מחבר, שנת פרסום ועמוד.

לדוג': קולקה (2005) מתייחס לאספקט זה של העצמי באומרו:

העצמי המגובש איננו סופה של ההווה הנרקסיסטית של התינוקת שהיתה לילדה ולאדם הבוגר; אם חייה יזמנו לה בהמשך מטריציה אמפתית שבתוכה תוכל להמשיך את עצמה ולעשות את חייה – יעברו הצורות הנרקסיסטיות 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 הנרקסיסטית של התינוקת שהיתה לילדה ולאדם הבוגר; אם חייה יזמנו לה בהמשך מטריציה אמפתית שבתוכה תוכל להמשיך את עצמה ולעשות את חייה – יעברו הצורות הנרקסיסטיות 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. (קולקה, 2005, עמ' 28)

ציטוט מתוך תמליל ורבת (לדוג', תיעוד של מפגש טיפולי או ראיון) נעשה באמצעות מירבאות כפולות (" ").
לדוג': תוך כדי ציור היא אמרה: "אני לא סובלת את הלכלוך הזה על הידיים."

ציטוט דברי משתתפים במחקר: [ראו הנחיות באתר ה-APA](#)

- ציטוטים של משתתפי מחקר הם חלק מהמחקר שלכם, ולכן **לא** מכניסים אותם לרשימת המקורות וגם **לא** מתייחסים אליהם בתקשורת אישית.
- יש לציין בגוף הטקסט שהציטוטים הם ממשתתפים, לדוגמא:

דוגמה בעברית עם יישום הכללים

מיכל (42, אם לשניים, משתתפת בקבוצת פסיכודרמה) אמרה כי "החווייה על הבמה אפשרה לי להרגיש בטוחה מספיק כדי לבטא רגשות שלא הצלחתי לגעת בהם שנים . . . זה היה רגע של שחרור [הדגשה שלי] עבורי".

"דן" (58, כלכלן במגזר הציבורי) תיאר את תחושת העומס הרגשי שחווה בתחילת המפגש:

"בהתחלה הרגשתי שאני פשוט מנותק . . . והנושא [דימוי גוף] מאוד טעון אצלי."

שינויים בציטוט הדורשים סימון

- **השמטת מילים:** משתמשים בשלוש נקודות (. . .) עם רווח לפני ואחרי, כדי לציין שמילים הושמטו.
- הנקודות עצמן **אינן נכתבות בתוך סוגריים** – כפי שניתן לראות בדוגמא לעיל.
- **השמטת חלקי משפט בין שני משפטים:** משתמשים בארבע נקודות (. . . .) כדי להראות שנמחקה נקודה + טקסט נוסף.
- **הוספת מילה או הבהרה:** מכניסים רק **בסוגריים מרובעים**, לא בסוגריים עגולים.
- **הדגשה בתוך ציטוט:** מטיט (Italic) את המילה שרוצים להדגיש, ובסיום ההדגשה מוסיפים "הדגשה שלי" בסוגריים מרובעים.

שיקולים אתיים

בעת ציטוט משתתפים יש לשמור על כללי אתיקה של סודיות ואנונימיות:

- שימוש בשמות בדויים (pseudonyms)
- הסתרת פרטים מזוהים.
- הצגת מידע באופן מצרפי/ מקובץ כאשר יש צורך.
- לעיתים נדרש לערפל גם מקורות הקשורים להקשר המחקרי, למשל ציון "בית ספר יסודי בדרום הארץ" במקום שם בית הספר.

אזכור חזרתי של מקור בטקסט

יש להשתמש בשיקול דעת כאשר מצינים מקור במהלך הכתיבה. אם הזכרתם את פרויד (שנה) בתחילת פסקה, אין צורך לחזור עליו לאחר כל משפט, כל עוד אתם מתייחסים לאותו מקור בלבד. אך אם חלפו כמה עמודים מאז והופיעו מקורות נוספים, חשוב להזכיר שוב במפורש לאיזה מאמר או ספר של פרויד אתם מתכוונים, כדי שהקורא לא יאלץ לחפש לאחור ולהתבלבל.

כללים לרשימת המקורות

הערות כללית

- כאשר גוף העבודה שאת/ה כותב/ת הוא בעברית, יש לכתוב את רשימת המקורות בעברית בנפרד ולפני רשימת המקורות באנגלית.
- יש לכתוב במסודר לפי א-ב בעברית או ABC באנגלית. ללא מספרים או 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](#) - מידע נוסף ב[אתר הספרייה](#).
היא מאפשרת לכתוב את המקורות תוך כדי ובמקביל לתהליך כתיבת העבודה. בכל פעם שאתם מזכירים מקור בטקסט, הוסיפו אותו לרשימת המקורות אוטומטית והוצאתם 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 באות גדולה. כל שאר המילים באותיות קטנות. לעומת זאת, מתחילים באות גדולה את כל המילים המציינים שם של כתב-עת, ובספר גם את שם ההוצאה.

דוגמאות של המקורות הנפוצים ביותר

[רשימה מלאה - כאן](#).

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 העבודה נכתבת באנגלית והספר המצוטט נכתב בעברית, מומלץ להחליפו במקור תואם באנגלית. במידה ולא ניתן לאתר מקור באנגלית, יש 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 לגבי פרק מספר ערוך שנכתב בעברית.

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"ו, 122-133, (2).
 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 טווח 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 - לחץ כאן](#).

כשיש מספר מאמר במקום טווח עמודים, יש לכלול את המילה "Article" ולאחריה את מספר המאמר במקום ציון העמודים:

Schlesselmann, A. J., McNally, R. J., & Held, P. (2025). Using network analysis to characterize clinical improvement during cognitive processing therapy. *Behaviour Research and Therapy*, 185, Article 104678. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2024.104678>

אזכור מאמר בעברית בעבודה שכותבים באנגלית

כאשר העבודה נכתבת באנגלית והמאמר המצוטט נכתב בעברית, מומלץ להחליפו במקור 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, לדוגמא:
Cohen, L. (2020). Tipul be'omanuyot be'Israel [Creative arts therapies in Israel]. *Megamot Be'Tipul*, 28(3), 8-15.

מקור מתוך אתר אינטרנט

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

יש לציין אם מדובר בתואר מוסמך או בתואר דוקטור.

עבודת גמר שפורסמה במאגר אקדמי, כאן לדוגמא 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.

ציטוט של מדרכי אבחנות DSM, ICD

מתייחסים אליהם כמו ספרים.

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>

World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). <https://icd.who.int/>

לאבחנות ספציפיות:

American Psychiatric Association. (2013). Anxiety disorders. In *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596.dsm05>

World Health Organization. (2019). 2A85.5 Mantle cell lymphoma. In *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1804127841>

ציטוט של הרצאה בכנס

- יש לציין את שמות המציגים ברכיב המחבר של רשומת המקור.
- יש לציין את התאריכים המלאים של הכנס ברכיב התאריך.
- יש לתאר את ההצגה בסוגריים מרובעים לאחר הכותרת. התיאור גמיש, למשל: "[Conference session]", "[Keynote address]", "[Poster session]", "[Paper presentation]".
- ברכיב המקור יש לכלול את שם הכנס או המפגש ואת מיקומו.
- אם קיים וידאו של ההצגה, יש להוסיף קישור בסוף רשומת המקור.

דוגמא:

Evans, A. C., Jr., Garbarino, J., Bocanegra, E., Kinscherff, R. T., & Márquez-Greene, N. (2019, August 8-11). Gun violence: An event on the power of community [Conference presentation]. APA 2019 Convention, Chicago, IL, United States. <https://convention.apa.org/2019-video>

מה עושים כאשר מידע חסר בציטוט ?

בעיות, פתרונות ודוגמאות [כנסו לאתר ה-APA כדי לגלות.](#)

הנחיות APA לגבי שימוש וציטוט של Generative AI

- אין איסור על שימוש בכלי Generative AI כמו ChatGPT, Claude, Gemini. הכללים נקבעים על ידי מוסד אקדמי, מרצה, או כתב-עת. לכן, חובה לבדוק את ההנחיות הרלוונטיות לפני שימוש ב-AI.
- כאשר משתמשים ב-AI ליצירת תוכן שמופיע בעבודה, יש לצטט אותו כמו כל מקור אחר.
- יש לתאר בצורה שקופה באיזה אופן ובאיזו מידה נעשה שימוש ב-AI. למשל לכתיבה, עריכה, או תרגום. התיאור יכול להופיע בפרק השיטה, בהערות, או בהצהרת שימוש ב-AI הנדרשת על ידי כתבי עת מסוימים.
- מאחר שתוכן שנוצר על ידי AI אינו ניתן לשחזור מלא, מומלץ לעתים לצרף את הפלט המלא, כמו תמליל השיחה, כנספח או כחומר משלים.

סיכונים ואזהרות

- תוכן שנוצר על ידי AI עלול להיות שגוי, מוטה, או לא עדכני. אין להניח שהמידע מהימן ללא בדיקה.
- אם הכלי מייצר הפניות או מקורות, חובה לאמת אותם ידנית ולצטט רק מקורות אמיתיים.

המלצות כלליות

- בכל שימוש ב-AI בכתיבה או במחקר יש לצטט את הכלי ברשימת המקורות, להוסיף ציטוט בתוך הטקסט, ולתאר באופן מפורט ושקוף כיצד השתמשתם בו.
- בכתבי עת או כתבי יד להגשה, חשוב לבדוק את מדיניות הפרסום, מאחר שקיימות שונות בין כתבי עת.

בהצלחה !!

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 do not have to devote more time to complete SETs. Second, SETs can be administered without compromising the integrity of the evaluation process. Third, SETs can be administered without compromising the answers and feedback. Because electronic SETs are administered online, students can complete SETs at any time and in any place. Because electronic SETs are administered online, students can complete SETs at any time and in any place. Because electronic SETs are administered online, students can complete SETs at any time and in any place.

COMPARISON OF STUDENT EVALUATIONS OF TEACHING

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 364 courses (2012, 2013, 2014). The sample included 205 courses (56%) at the 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

Level 1 heading after the introduction, 2.27, Table 2.3, Figure 2.5

Level 2 heading, 2.27, Table 2.3, Figure 2.5

Level 2 heading, 2.27, Table 2.3, Figure 2.5

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

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.

Level 1 heading, 2.27,
Table 2.3, Figure 2.5

Results**Response Rates**

Level 2 heading, 2.27,
Table 2.3, Figure 2.5

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, $F(1.78, 716) =$

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, $MSE =$

significantly

or 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:

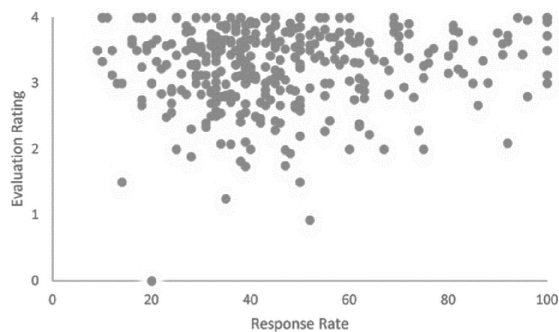
paper based for face-to-face courses and online for online courses. SETs were administered online for all courses in Year 3.

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.

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>).

