

האוניברסיטה
הפתוחה



M.A. ז'אין



טכנולוגיות למידה
ומערכות למידה



תואר שני בחינוך: טכנולוגיות ומערכות למידה

תקצירי מחקרים לתזה

2016–2006



ראש התכנית: פרופ' יורם עשת-אלקלעי
מרכזת אקדמית: ד"ר דבורה בן-שיר
סיוע בהכנה לדפוס: אורלי וייסר

עיצוב גרפי: ליאורה גרינברג
התקנה והבאה לדפוס: טלי מאן
סדר: דלית סולומון

מק"ט Z101-5323

תוכן העניינים

7	פתח דבר
9	השפעת החזון והפרזנטציה של מנהל בית-הספר על מידת הכריזמה הנתפסת שלו אופיר צומן
12	רכישת ידע, תפיסת למידה והשתתפות בלמידה סיכרונית פנים-אל-פנים ובוועידת וידאו חד-כיוונית ודו-כיוונית: ההשפעה של גורמי האישיות ושל רמת הטבעיות של המדיה אורלי וייסר
16	השפעת נוכחות חברתית על תפיסת הלמידה בקבוצות דיון לימודיות שאינ בהן חובת השתתפות אינה בלאו
19	תהליכי יצירת מידע, עריכה שיתופית ובקרה על איכות המידע בוויקיפדיה איריס שיראזי
22	תפיסות של מורים בשלבי קריירה שונים את התפתחותם המקצועית אסנת הרשקו
24	השוואת תפיסת למידה בין סביבות למידה פורמליות לבין סביבות למידה א-פורמליות, בערוצי תקשורת פנים-אל-פנים ובערוצי תקשורת מקוונים אריאלה לונברג
27	בחינת תפיסות ההעצמה בקרב מורות בבתי-ספר יסודיים אריה ברנדר
30	השפעת איכות החיפוש על הכוונה לשימוש ושימוש חוזר בספרייה דיגיטלית גילה תמיר
34	דפוסי התמודדות עם בריונות מקוונת: תגובות רגשיות, תגובת התנהגותיות ואסטרטגיות התמודדות בקרב מתבגרים בחטיבות הביניים גלי פרנק
37	זהות מקצועית של מורים לחינוך המיוחד: מאפייניה ודרכי גיבושה גלינה נודל
39	שימוש בטכנולוגיית Podcast לשיפור מיומנויות שפה בלימוד אנגלית כשפה זרה דבורה אברמוביץ
41	תרומתן של אסטרטגיות להבנת המשמעות של מילים לא מוכרות בטקסט לשיפור הבנת הנקרא אצל ילדים בכיתה ג דורית שולמן
43	פיתוח מודעות עצמית לתהליכי למידה בחינוך היסודי הדס הובר
45	סביבת לימוד מתוקשבת כמקדמת חוללות עצמית של תלמידים בלימודי מדעים בכיתות ה-1 חביבה גולדנברג

48	שלי שלך - שלך שלי?! הונאה בלמידה בעידן הטכנולוגיות הדיגיטליות בחינוך הממלכתי דתי: עובדות, עמדות, מאפיינים ודרכי התמודדות חיים שני
50	הערכתו של מודל עבודה טיפולי-חינוכי במעונות רב-תכליתיים טובה סיני
53	לקוויות למידה אצל בוגרים: השלכותיהן במערכות הלמידה, עולם התעסוקה ודרכי ההתמודדות עימן טל חזן
55	בנתיבי המצוינות: סיפורי הצלחה של מורים מצוינים יעל הירשברג
57	שילוב מושכל של איורים בטקסט ממוחשב באמצעות חלונות קופצים: השפעת סמיכות האיור לטקסט ושליטה על עיתוי ומשך הצגת האיור על הבנת הנקרא וזיכרון יעל מאמו
58	שיקולי מרצים בשילוב אתרי אינטרנט לימודיים בהוראת הכימיה יעל פלדמן-מגור
60	ריבוי פרספקטיבות בהוראת מדעים - שימוש במסע חשיבתי להתמודדות עם תפיסות שגויות של מושגים באסטרונומיה יעקב בוכריס
62	תכנית ל"ב 21 - מרעיון ליישום: הטמעת המודל ההומניסטי בקרב תלמידים עם פיגור שכלי לאה מורג
65	הקשר בין דו-לשוניות ולמידה בסביבת היפרטקסט: תרומתם של תפקודים ניהוליים לוצ'יה קובלוב
67	"תפיסת למידה": הפער בין שחזור חווית הלמידה וחווית הלמידה עצמה בלמידה מתקליטורים ליאור חסון
69	רשת חונכות חברתית כטכנולוגיית סיוע לתלמידים עם לקויות תקשורת וליקויים קוגניטיביים ליאורה מקמל
72	פיתוח כלי וחקר השימוש בו לצורך שיפור יעילות מדידת ידע של לומדים בתחום השברים ליאת בלטמן-למפרט
73	השפעת המורה הווירטואלי על פערי העצמי, מסוגלות עצמית והישגים בלמידה לילך אלון
75	מרצים, סטודנטים ופייסבוק: בין הסיכוי לבניית קשרים חיוביים עם סטודנטים לבין סיכויי אבדן המוניטין מאמון אבו אלהיג'א

	אלימות ברשת האינטרנט במגזר הערבי-מוסלמי: מאפיינים והשלכות על בני נוער ותפיסות מורים
77	מהא יחיא
	חברות במרחבי העולם הווירטואלי: אפיון ממדי החברות המקוונות והחברות המסורתית - היש חדש תחת המקלדת?
80	מיכל אהרון
	פגיעות ברשת בקרב ילדים צעירים: מאפיינים, קשר לקשיים חברתיים ודפוס תגובה
82	מיכל זוארק-חנן
	שימוש בסימולציה ממוחשבת להסרת מחסומים וויזואליים בהוראת הגיאומטריה במרחב
84	מירלה וידר
	העצמת מורים ותחושת אמון בזולת כמשפיעות על בחירת אסטרטגיות להתמודדות מורים במצבי קונפליקט עם תלמידים
85	נטליה פינצ'בסקי
	השפעת השימוש בטכנולוגיית המסרים המידיים על זהות חברתית בקרב סטודנטים ועל הישגיהם הלימודיים
87	סיגל דלל
	הונאה דיגיטאלית בלמידה: תפיסות ודרכי התמודדות של מורים והורים בחינוך הממלכתי בישראל
90	עידית רותם
	לראות מעבר לאופק השוואה בין סגנונות הוראה מרחוק בשיעורים מבוססי-וידאו לבין סגנונות הוראה פרונטלית באוניברסיטה הפתוחה
93	ערן לבני
	פיגומים ללמידה ממשחק דיגיטלי במסגרת בית-ספרית: גישור בין ייצוגי ידע פורמלים ובלתי-פורמלים
95	ציפי רוזנפלד
	מקצועיות ושחיקת מורים במערכת החינוך במגזר היהודי בהשוואה למגזר הערבי
98	קרן לוגסי חן
	גורמים תומכים וגורמים מעכבים בביצועה של התכנית הלאומית לחינוך (2005)
99	רבקה גדות
	דיוקן המורה הטוב והמודל המוצע להכשרתו - בעיני מורים מתחילים
101	רוית הררי
	קשר מורה-תלמיד ברשת החברתית והשלכתו על האינטראקציה והלמידה בכיתה: הון חברתי מבוזבז?
104	רונית בן אמוץ
	פער מגדרי בניווט דיגיטלי שיתופי?
107	רונית ליס הכהן

110	להתחבר ברשת: השפעת תקשורת בין-קבוצתית מקוונת על סטריאוטיפים בתכנית לחינוך לשלום רועי שילו
113	ההדרכה, דמות המדריך ותפקידיו בעיני מדריכים ומודרכים רינת כרמלי
114	תפיסת יועצות חינוכיות את תפקידן כמובילות תהליך שינוי מאקלים בית-ספרי לאקלים מיטבי רינת מילוא-תמיר
117	השפעת סטאטוס אקדמי של עוזר-עמית על התנהגות בקשת עזרה לימודית מתווכת מחשב רקפת ניצני הנדל
119	"אני סבא שווה!" משמעות השימוש במחשב והשפעתו על איכות החיים והקשר עם משפחה וקהילה בקרב מבוגרים שאיבדו את ראייתם שוש סוקולובסקי
121	השפעת משחקים דיגיטליים ואסטרטגיות משחק על רמת התוקפנות אצל ילדים תמר דובי
122	בריונות באינטרנט בקרב בני נוער: מאפיינים, דפוסים והשלכות על התחום החברתי והרגשי תמר טרבלוס
124	האם המדיום חשוב? בחינת השפעת המדיום על ביצוע מטלה לימודית תמר לוי
127	זיהוי פערים בין ציפיות ועמדות בעלי העניין השותפים להטמעת חדשנות טכנולוגית: חקר מקרה של הטמעת לוחות אינטראקטיביים במערכת החינוך בישראל תמר שוורץ

פתח דבר

מאז שנת 2005 פועלת באוניברסיטה הפתוחה תכנית של תואר שני בחינוך: טכנולוגיות ומערכות למידה. התכנית הוקמה ביוזמת פרופ' שרה גורי-רוזנבליט, שגם עמדה בראשה עד שנת 2012.

התכנית, המקנה למוסמכים תואר M.A. בחינוך, מעוצבת להקנייה של ידע אקדמי מתקדם, מיומנויות, כישורים מקצועיים והתמחות בתכנון ובפיתוח תכניות לימודים ובשילוב מושכל של טכנולוגיות במגוון מערכות למידה והדרכה. הלימודים בתכנית מכוונים להעמקת ההבנה והתובנה של העוסקים בהוראה, בלמידה ובתכנון לימודים, בעשייתם היום-יומית. התכנית מיועדת למורים, למנהלים ולממלאי תפקידים במערכת החינוך וכן לאלה המכשירים עצמם להשתלב במערכות אלה. כמו כן, היא מיועדת לאנשים המתעניינים בהדרכה ובהפעלה של מערכות למידה והשתלמות במגזרים ציבוריים ופרטיים אחרים, כגון: מסגרות הכשרה מקצועית, תעשיות היי-טק, צבא, רפואה, בנקים, ומסגרות קהילתיות.

בתכנית פועלות שתי מגמות התמחות: **מגמת טכנולוגיות למידה**, המתמקדת בהקניית ידע מעשי ותיאורטי לשילוב נכון של טכנולוגיות למטרות למידה, הוראה והדרכה, ו**מגמת מערכות למידה**, המתמקדת בהכרת העקרונות המנחים פיתוח מערכות למידה בעידן המודרני.

רוב הלומדים בתכנית, על שתי מגמותיה, מסיימים את לימודיהם בבחינת גמר או בביצוע פרויקט גמר. לסטודנטים המצטיינים ביותר מתאפשר לסיים את הלימודים בביצוע מחקרים לתזה, בהנחיית חברי סגל מהאוניברסיטה הפתוחה. מחקרי התזה מתמקדים במגוון רחב של היבטים פדגוגיים, טכנולוגיים, חברתיים ופסיכולוגיים של למידה בעידן המודרני. על מנת שנוכל לעמוד בהצלחה באתגרים שמעמידים בפנינו השינויים העכשוויים המתמידים בטכנולוגיות למידה ובתפישות לגבי תכנון למידה והוראה, אנו, בסגל התכנית, שוקדים על עדכון מתמיד של הקורסים ועל פיתוח קורסים חדשים שיענו על צרכי השעה.

עד כה הוסמכו בתכנית 584 סטודנטים, 51 מתוכם ביצעו מחקרים לתזה. כיום לומדים בתכנית כ-290 סטודנטים, מתוכם 27 מצויים בשלבים שונים של ביצוע מחקר תזה.

מוסמכי התכנית נקלטו בתפקידים בכירים במגוון רחב של מקומות עבודה – בעיקר במערכות חינוך ובחברות פרטיות לפיתוח ולהדרכה. לא מעטים מהם המשיכו ללימודים גבוהים בארץ ובחו"ל. חלקם כבר סיים לימודי דוקטורט, וחלקם אף נקלט באוניברסיטאות ובמכללות כחברי סגל אקדמי.

בקובץ שלפניכם תמצאו את התקצירים של כל התזות – מחקרים שעליהם גאוותנו – שהושלמו עד כה במגמה של טכנולוגיות למידה ובמגמה של מערכות למידה. אנו משוכנעים שתוכלו להתרשם ממגוון הנושאים בהם עוסקות התזות, ממגוון שיטות המחקר וכן מהרמה האקדמית הגבוהה של המחקרים.

קריאה נעימה,

ד"ר דבורה בן-שיר, מרכזת אקדמית



פרופ' יורם עשת-אלקלעי, ראש התכנית



השפעת החזון והפרזנטציה של מנהל בית-הספר על מידת הכריזמה הנתפסת שלו

מאת: אופיר צומן, יוני 2014
מדריכים: פרופ' רונית בוגלר, האוניברסיטה הפתוחה
ד"ר אבנר כספי, האוניברסיטה הפתוחה

תיאוריות מנהיגות בולטות כגון מנהיגות כריזמטית ומנהיגות מעצבת, הדגישו את חשיבותה הרבה של הכריזמה בהצלחת המנהיג להשפיע על מונהגיו, והגדירו את הכריזמה של המנהיג כחיבור בין חזון (vision) ובין פרזנטציה (delivery).

המושג "כריזמה" הוגדר לאורך השנים בהתאם לגישות תיאורטיות שהדגישו מאפיינים שונים, כגון: תכונות וכישרונות יוצאי דופן שבהם ניחן המנהיג, התנהגויות של המנהיג המובילות לשיפור ביצועי העובדים והארגון, האופן שבו משפיע המנהיג על היכולות והמוטיבציות של המונהגים, ומאפייני הקשר המשפיעים על מערכת היחסים בין המנהיג למונהגים.

מחקרים אמפיריים שנערכו על בסיס תיאוריות מנהיגות כריזמטית ומעצבת, מצאו שככל שמידת הכריזמה הנתפסת של המנהיג הייתה רבה יותר, כך הושפעו יותר עמדותיהם והתנהגותם של המונהגים והשתפרו ביצועי הארגון.

הספרות התיאורטית בנושא כריזמה עסקה ברובה בהקשר העסקי. לפיכך, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון באיזו מידה מתאימה הגדרת הכריזמה גם להקשר החינוכי הבית-ספרי.

מחקרים אמפיריים שבחנו את הכריזמה בהקשר של מנהיגות חינוכית, התייחסו ברוב המקרים לכריזמה כמרכיב בתוך התופעה הרחבה יותר של מנהיגות מעצבת, או בהקשר ספציפי של רגשות סטודנטים כלפי שינוי ארגוני נקודתי, או מדדו את הכריזמה הנתפסת על-ידי מספר משתתפים קטן מדי שאינו מאפשר הכללה.

שני מרכיבים מרכזיים הופיעו באופן עקבי ושיטתי ברוב הספרות המחקרית שעסקה בכריזמה: חזונו של המנהיג והפרזנטציה שלו. בהתייחס למאפייני המנהיג, הגדירו הולדיי וקומבס את הנוסחה: כריזמה = חזון + פרזנטציה (Holladay & Coombs, 1994).

על-פי סטריינג' וממפורד, המשותף לכל הגדרות החזון בספרות הוא היותו של החזון אוסף אמונות הנוגעות לאופן שבו המונהגים צריכים לנהוג באופן אישי וקבוצתי, כדי להשיג מצב עתידי טוב יותר (Strange & Mumford, 2002).

על-פי תיאוריית יצירת החזון (theory of vision formation) של סטריינג' וממפורד נוצר חזונו של המנהיג הכריזמטי בשני שלבים שיטתיים המבטאים תיאור שיטתי של הבעיה בסטטוס-קוו ותיאור של המצב העתידי הפותר את אותה בעיה. התיאוריה מנבאת שהחזון אשר ייצור המנהיג בהתאם לשני השלבים יהיה טוב יותר ויגרום למנהיג להיתפס ככריזמטי יותר, ביחס למנהיג שייצור חזון שלא בהתאם לשלבים הללו.

מושג הפרזנטציה הוגדר תיאורטית בספרות המנהיגות באמצעות ארבעה מאפייני התנהגות של המנהיג: א. הפגנת התלהבות, ב. הפגנת ביטחון ושכנוע עצמי, ג. הופעה אמינה, ד. הפגנת אופטימיות (פופר, 1994, 2007, 2012).

במחקרים אמפיריים הוגדרה הפרזנטציה כהתנהגות הכוללת: אינטונציות קול משתנה, אנרגיה, שילוב בין תנועה לבין ישיבה, מחוות גופניות כלפי הקהל, קשר עין רציף עם הקהל, שפת גוף רגועה, הבעות פנים משתנות, בכלל זה חיוכים, מחוות ידיים, שטף דיבור, לחיצת ידיהם של המשתתפים, גוון קול נעים ועצירות בדיבור לשם הדגשת נקודות חשובות.

מחקרים אמפיריים שבחנו את הכריזמה בהקשר חינוכי, הגדירו את החזון של המנהיג על-פי ההגדרות התיאורטיות שבספרות העסקית, ולא עשו הבחנה בין חזון של מנהיג עסקי לבין חזון של מנהיג חינוכי. באופן דומה, גם הפרזנטציה של המנהיג החינוכי נבחנה על-פי ההגדרות התיאורטיות שבספרות העסקית, מבלי להבחין בין פרזנטציה של מנהיג עסקי לבין פרזנטציה של מנהיג חינוכי.

הספרות התיאורטית שעסקה בכריזמה הדגישה את השפעתה הגדולה של הפרזנטציה של המנהיג על מידת הכריזמה הנתפסת שלו. מחקרים אמפיריים שנערכו על בסיס תיאוריות אלה, מצאו, ככלל, שהפרזנטציה הייתה גורם משמעותי בתפיסת המנהל ככריזמטי, ובחלקם אף נמצא כי הפרזנטציה השפיעה על מידת הכריזמה הנתפסת של המנהל יותר מהחזון.

לראשונה בספרות העוסקת במנהיגות כריזמטית, נבחנה במחקר הנוכחי השאלה באיזו מהירות משפיעים החזון והפרזנטציה על הכריזמה הנתפסת, וכן נבחנה השאלה מהן ההשלכות של מהירות ההשפעה הזו. תיאורית שתי המערכות של כהנמן (Kahneman, 2011) מספקת בסיס להשערה, לפיה מרכיב הפרזנטציה ישפיע מהר יותר מאשר מרכיב החזון על הכריזמה הנתפסת של הדובר, וייתכן כי בתנאים מסוימים השפעתה המהירה של הפרזנטציה תהיה מכרעת.

המחקר הנוכחי אימץ את שיטת המחקר שהציגו הולידיי וקומבס (Holladay & Coombs, 1994) ומטרתו הייתה לבדוק באיזו מידה מושפעת הכריזמה הנתפסת של מנהל בית-הספר מאיכות חזונו, מאיכות הפרזנטציה ומהאינטראקציה בין הפרזנטציה לבין החזון. מטרה נוספת של המחקר הייתה לבדוק איזה מבין שני המשתנים הללו, החזון והפרזנטציה, משפיע מהר יותר על הכריזמה הנתפסת.

המחקר בחן 4 השערות: (1) הכריזמה הנתפסת של המנהל תהיה גבוהה יותר כתוצאה מפרזנטציה טובה (good delivery) בהשוואה לפרזנטציה רעה (bad delivery), (2) הכריזמה הנתפסת של המנהל תהיה גבוהה יותר כתוצאה מחזון טוב (good vision) בהשוואה לחזון רע (bad vision), (3) כאשר החזון הוא טוב, הפרזנטציה הטובה תגדיל את הכריזמה הנתפסת של המנהל יותר מאשר היא תעשה זאת כאשר החזון הוא רע, (4) השפעת הפרזנטציה על הכריזמה הנתפסת של המנהל תהיה מהירה יותר מהשפעת החזון.

המחקר הנוכחי בוצע כניסוי שבו נטלו חלק 117 משתתפים, שחולקו לארבע קבוצות. כל קבוצה צפתה בסרטון קצר, שבו נראה מנהל בית-ספר תיכון חדש, שגולם על-ידי שחקן, כשהוא מציג בפני הורי התלמידים המיועדים את חזונו לפעילות בית-הספר. בכל אחד מהסרטונים הוצג שילוב שונה של חזון (טוב או רע) ופרזנטציה (טובה או רעה). בזמן הצפייה הפעילו המשתתפים מכשיר אלקטרוני למדידת תגובות רציפות (מת"ר), אשר באמצעותו דיווחו המשתתפים בכל רגע את מידת הכריזמה הנתפסת של המנהל שהופיע בסרטון. השימוש במת"ר במחקר זה מהווה חידוש מתודולוגי למחקרי מנהיגות בכלל ולמחקרי מנהיגות בחינוך בפרט.

הממצאים אששו את שתי השערות המחקר הראשונות ואת ההשערה הרביעית. ההשערה השלישית לא אוששה. הממצאים מבהירים מדוע השפעת הפרזנטציה עולה על השפעת החזון, ותומכים בתיאוריית שתי המערכות של כהנמן (Kahneman, 2011). הפרזנטציה נקלטה מיד במערכת המהירה, בעוד שהחזון נקלט מאוחר יותר במערכת האיטית. נמצא שהשפעתה המהירה של הפרזנטציה על הכריזמה הנתפסת הייתה מכרעת, והפחיתה את השפעת החזון על הכריזמה הנתפסת. ממצאי המחקר עשויים לתמוך בהחלפת הנוסחה של הולידיי וקומבס, בנוסחה: "כריזמה = פרזנטציה + (אולי) אחר כך גם חזון", לפחות בקשר לתפיסת הכריזמה במערך ניסוי.

ממצאי המחקר הנוכחי, שבחן את היחס בין מנהל בית-ספר לבין הורים, תואמים מחקרים שבחנו את היחס שבין מנהל לבין עובדים. אף ששאלת הדמיון בין שני יחסים אלה חורגת מהמחקר הנוכחי, ייתכן שניתן לראות ביחסי המנהיגות בין מנהל בית-הספר לבין ההורים מעין ייצור כלאיים בין "מנהיגות קרובה" לבין "מנהיגות רחוקה" הגוזרת הגדרות שונות של הכריזמה בכל אחד מהמקרים (Shamir, 1995).

מסקנות המחקר מצביעות על כך שניתן להשפיע באופן משמעותי ושיטתי על מידת הכריזמה הנתפסת של מנהלי בתי-ספר, ובנסיבות מסוימות גם על המהירות שבה ניתן לייצר השפעה זו. מוצע לעשות זאת באמצעות הדרכות לשיפור ניסוח החזון, ובמיוחד על-ידי הדרכות לשיפור מיומנות הפרזנטציה.

רכישת ידע, תפיסת למידה והשתתפות בלמידה סינכרונית פנים-אל-פנים ובוועידת וידיאו חד-כיוונית ודו-כיוונית: ההשפעה של גורמי האישיות ושל רמת הטבעיות של המדיה

מאת: אורלי וייסר, ינואר 2016
מדריכים: ד"ר אינה בלאו, האוניברסיטה הפתוחה
פרופ' יורם עשת-אלקלעי, האוניברסיטה הפתוחה

בעשורים האחרונים הפכה הלמידה המתוקשבת - סינכרונית וא-סינכרונית - למרכיב מרכזי בתהליכי ההוראה-למידה באקדמיה. הודות לזמינותן של טכנולוגיות מתקדמות ללמידה מתוקשבת סינכרונית, הולכים ומיטשטשים ההבדלים בינה ובין הלמידה פנים-אל-פנים ונסגרים הפערים בהישגים הלימודיים בין הלמידה המתוקשבת לבין הלמידה פנים-אל-פנים (לסקירה ראו: Redpath, 2012). במחקרים שבחנו את חווית הלמידה ואת רמת ההישגים בסביבות הלמידה השונות התקבלו ממצאים סותרים (Kock, Verville & Garza, 2007; Redpath, 2012). במחקרים אלה נמצא כי על אף היתרונות הגדולים הגלומים בלמידה מתוקשבת, מידת האפקטיביות שלה נמוכה בהשוואה ללמידה המסורתית וה"טבעית" פנים-אל-פנים.

אחת התיאוריות המרכזיות לבחינת אינטראקציות סינכרוניות היא תיאוריית טבעיות המדיה (Media Naturalness Theory; Kock, 2005), אשר בוחנת את רמת הטבעיות של אמצעי התקשורת בהשוואה למאפיינים של תקשורת פנים-אל-פנים - תקשורת הנתפסת כבעלת רמת הטבעיות הגבוהה ביותר. התיאוריה מציגה 5 מאפיינים על פיהם נבחנת רמת הטבעיות של המדיום: (1) המצאות במקום פיזי משותף (co-location), (2) רמת סינכרוניות גבוהה המאפשרת להגיב לגירויים באופן מיידי וספונטני, (3) האפשרות לזהות ולהעביר הבעות פנים, (4) האפשרות לזהות ולהעביר שפת גוף של הלומדים ו- (5) האפשרות לשמוע ולהשמיע דיבור טבעי. לפי תיאוריית טבעיות המדיה, ירידה ברמת הטבעיות של המדיום מובילה לעלייה בעומס הקוגניטיבי המוטל על הלומד, לטשטוש המסר ולירידה בעוררות הפסיכולוגית - כל אלה תורמים לירידה באפקטיביות הלמידה. מאידך, לפי התיאוריה, ככל שהמדיום מתקרב ברמת הטבעיות שלו לתקשורת פנים-אל-פנים, כך האינטראקציה ההוראתית-לימודית באמצעותו תהיה איכותית ואפקטיבית יותר (Kock, 2005).

במחקר הנוכחי נעשה שימוש ב-Zoom, טכנולוגיה חדשה ומתקדמת לתקשורת וידיאו סינכרונית, המאפשרת למרצה ולסטודנטים לשוחח, להתכתב ואף לראות אלה את אלה ולקיים ביניהם אינטראקציה לימודית מלאה, סינכרונית וספונטנית. בעזרת טכנולוגיה זו נבחנה מידת תקפותן של הנחות היסוד של תיאוריית טבעיות המדיה, תוך בחינה של גורמים נוספים אשר נמצאו משפיעים על למידה. נבדקה ההשפעה של רמת הטבעיות של אמצעי התקשורת (פנים-אל-פנים, וידיאו דו-כיווני וידיאו חד-כיווני), סגנון הוראה-למידה (פרזנטציה של המרצה ושיח לימודי בין המרצה לבין הסטודנטים ובין הסטודנטים לבין עצמם) וגורמי אישיות (מוחצנות-מופנמות וציבות רגשית-נוירוטיות) אשר נמצאו רלוונטיים לבחינת התנהגות בסביבה מקוונת (בלאו וברק, Amichai-Hamburger & Ben-Artzi, 2003; Maldonado et al., 2001; McKenna et al., 2011, 2009, 2002). על רמת ההשתתפות בדיון הסינכרוני, על ההיבטים השונים של תפיסת הלמידה ועל רכישת ידע בקרב סטודנטים.

המחקר כלל שני תתי-מחקר:

תתי-מחקר ראשון: ניסוי מעבדה בו השתתפו 76 נבדקים בהרצאה קצרה (25 דקות) אשר עסקה בנושא "כריזמה של פוליטיקאים = חזון + פרזנטציה" וכללה שני רכיבים הוראתיים עיקריים: (1) פרזנטציה (הרצאה פרונטלית ללא פניה לקהל) ו-(2) הפעלה המעודדת אינטראקציה בין הסטודנטים למרצה ובין הסטודנטים לבין עצמם (הפניית שאלות ללומדים ויצירת דיאלוג בין עמיתים). בהתאם להתנהלות השיח הוגדרו חמישה סגנונות הוראה-למידה אשר נצפו בדיונים השונים שנערכו בשני תתי-המחקר: (1) הרצאה פרונטלית – ללא אינטראקציה יזומה מצד המרצה, (2) הסטודנט כמרצה – סטודנט מסביר או מרצה על נושא מסוים במסגרת השיעור – השתתפות מסוג זה נצפתה בשיעורים בקורסים בתתי-המחקר השני בלבד, (3) אינטראקטיבית מרצה-סטודנטים – המרצה מעודד את הסטודנטים להשתתף ולהתבטא, שואל שאלה, מבקש חוות דעת, מבקש הבהרה וכו', (4) אינטראקטיבית סטודנטים-מרצה – הסטודנט פונה בשאלה או בהערה למרצה ו-(5) אינטראקציה בין הסטודנטים – במהלך הלמידה, הסטודנטים מקיימים ביניהם אינטראקציה בנוגע לתכנים הנלמדים.

בתתי-מחקר זה נבדקו השאלות:

1. מהי השפעת רמת הטבעיות של ערוץ התקשורת וגורמי אישיות (מוחצנות-מופנמות ויציבות רגשית-נוירוטיות) על **רכישת הידע**?
2. מהי השפעת רמת הטבעיות של ערוץ התקשורת וגורמי אישיות (מוחצנות-מופנמות ויציבות רגשית-נוירוטיות) על **תפיסת הלמידה** (בהיבט הקוגניטיבי, בהיבט הרגשי ובהיבט החברתי)?
3. מהי השפעת רמת הטבעיות של ערוץ התקשורת ושל סגנון ההוראה-למידה (פרזנטציה של המרצה ושיח לימודי) על **רמת ההשתתפות** בדיון הסינכרוני?
4. מהי השפעת סגנון ההוראה-למידה (פרזנטציה של המרצה ושיח לימודי) וגורמי אישיות (מוחצנות-מופנמות ויציבות רגשית-נוירוטיות) על **רמת ההשתתפות** בדיון הסינכרוני?
5. מהי השפעת רמת הטבעיות של ערוץ התקשורת, תכונות אישיות וסגנון ההוראה-למידה על **רמת ההשתתפות** בדיון הסינכרוני?

במסגרת הניסוי נעשה שימוש בשני שאלונים מקוונים לדיווח עצמי שהועברו לפני ההרצאה (שאלון למדידת תכונות אישיות ושאלון דמוגרפי) ובשני שאלונים מקוונים שהועברו לאחר ההרצאה (שאלון תפיסת למידה ומבדק ידע). כל המפגשים בניסוי המעבדה הוקלטו בוידאו ותומללו. רמת ההשתתפות בדיון נבדקה באופן כמותי, על-ידי שני מדדים: מידת ההשתתפות (סקימת המילים שאמר כל משתתף (Warschauer, 2006; Vetter & Chanier, 2006; Blau & Barak, 2012) ותדירות ההשתתפות (סקימת פעמי הדיבור (turn-taking) של כל משתתף (Blau & Barak, 1996) ודיריות ההשתתפות (סקימת פעמי הדיבור (turn-taking) של כל משתתף (Blau & Barak, 1996; Vetter & Chanier, 2006; Warschauer, 2012).

- תתי-מחקר שני:** הקלטה וניתוח של שישה שיעורים באורך של שעתיים כל אחד במהלך סמסטר 2015, בשני קורסים (שלושה שיעורים בכל קורס, סה"כ 12 שעות הקלטה) שהתנהלו בעזרת טכנולוגיית Zoom במסגרת תכנית התואר השני במסלול טכנולוגיות למידה באוניברסיטה הפתוחה. מטרת תתי-מחקר זה הייתה לבחון השתתפות במפגשים אמיתיים, מחוץ לכותלי מעבדה, ובכך לתת תוקף אקולוגי לממצאי הניסוי. בתתי-המחקר השני נבדקו שאלות מחקר הבוחנות את רמת ההשתתפות כמידת ההשתתפות וכתדירות ההשתתפות בדיון:
6. מהי השפעת סגנון ההוראה-למידה (פרזנטציה של המרצה ושיח לימודי) על **רמת ההשתתפות** בדיון הסינכרוני?
 7. מהי השפעת סגנון ההוראה-למידה (פרזנטציה של המרצה ושיח לימודי) ורמת ההיכרות בין המשתתפים (מספר שיעור) על **רמת ההשתתפות** בדיון הסינכרוני?

שאלת המחקר הראשונה עסקה ב**רכישת הידע** אשר נבדקה בשאלות משני סוגים: שאלות עובדה ושאלות היסק. בהתאם להשערת המחקר, ההישגים בשאלות העובדה היו גבוהים יותר בלמידה פנים-אל-פנים בהשוואה ללמידה בווידיאו חד-כיווני. אולם בניגוד להשערת המחקר, לא נמצאה השפעה מובהקת סטטיסטית של רמת הטבעיות של ערוץ התקשורת על ההישגים בשאלות ההיסק ועל ההישגים בציון הכללי של מבדק הידע. מן ההבדלים שנמצאו בין תוצאות שאלות העובדה לבין תוצאות שאלות ההיסק נראה שיש הבדל בהשפעה של רמת הטבעיות של המדיום על התוצאות המתקבלות עבור רמות שונות של שאלות, הדורשות מאמץ שכלי שונה וחשיבה ברמה שונה. בבחינה של תכונת יציבות רגשית-נוירוטיות נמצא כי רמת טבעיות נמוכה של ערוץ התקשורת פגעה באפקטיביות של הלמידה, אולם פגיעה זו נצפתה רק אצל משתתפים נוירוטיים והם למעשה אלה שנפגעו משימוש בערוצים פחות טבעיים. לעומת זאת, בבחינה של תכונת מוחצנות-מופנמות, כמו במחקרים קודמים (לסקירה ראו: בלאו וברק, 2011), לא נמצאו ראיות לקשר ברור וחד-משמעי בין גורם המוחצנות לבין ביצועים אקדמיים, אולם גם כאן נמצאו הבדלים בתוצאות בין שני סוגי השאלות (עובדה והיסק).

בשאלת המחקר השנייה נבחנו שלושת ההיבטים של **תפיסת הלמידה**. בניגוד להשערת המחקר, נמצא כי תחושת המשתתפים שנלמד ידע חדש ושהם מבינים וזוכרים אותו (ההיבט הקוגניטיבי) היא הנמוכה ביותר בלמידה פנים-אל-פנים והגבוהה ביותר בווידיאו החד-כיווני. בהתאם להשערת המחקר, נמצא כי למידה פנים-אל-פנים תורמת לתפיסת הלמידה כקלה ומעניינת יותר (ההיבט הרגשי) בהשוואה ללמידה המקוונת (וידיאו חד-כיווני ודו-כיווני). אולם בבחינה של הנאת המשתתפים מהאינטראקציה החברתית במהלך השיעור (ההיבט החברתי) נמצא שהיא הייתה נמוכה בווידיאו חד-כיווני בהשוואה לתנאים הטבעיים יותר, המעבירים יותר רמזי תקשורת חברתית (פנים-אל-פנים ווידיאו דו-כיווני). נראה אם כן כי מתרחש תהליך של trade off, כאשר מדיום דל ברמזים חברתיים, כמו וידיאו חד-כיווני, פוגע בהיבטים הרגשיים והחברתיים של הלמידה, אך מיטיב במה שקשור להיבט הקוגניטיבי. בבחינה של השפעת תכונות האישיות על היבטים השונים של תפיסת הלמידה נמצא יתרון קבוע למשתתפים יציבים רגשית ולמשתתפים מוחצנים, זאת בהתאם להשערת המחקר.

שאר שאלות המחקר עסקו ב**רמת ההשתתפות** בדיון, אשר נבדקה בשני תתי-המחקר. משני תתי-המחקר עולה שלסגנון ההוראה-למידה יש השפעה גדולה על רמת ההשתתפות וכי השפעה זו הינה מעבר להבדלים בגורמים האחרים שנבדקו. בשני המדדים שנבדקו נמצא הבדל משמעותי בין הסגנון בו פונה המרצה אל הסטודנטים ומעודד אותם להשתתף בשיעור לבין שאר הסגנונות. רמת ההשתתפות בחלקים בהם עודד המרצה את הסטודנטים להשתתף בהרצאה נמצאה גבוהה באופן משמעותי בהשוואה לסגנונות ההוראה-למידה האחרים. נמצא שהסטודנטים אינם נוטים להיכנס לדברי המרצה כאשר הוא מציג מידע (סגנון הוראה-למידה שהוגדר כפרזנטציה), פונים מעט מאוד אל המרצה בשאלות (סגנון סטודנט-מרצה) וגם אינם נוטים לנהל שיחה ביניהם (סגנון סטודנט-סטודנט).

לסיכום, ממצאי המחקר ניתן להסיק שהגורם המשפיע ביותר על רמת ההשתתפות בשיעור, בכל סביבות הלמידה שנבדקו, ללא תלות ברמת הטבעיות של הסביבה, הינו סגנון ההוראה. ממצאים אלו תומכים בממצאי מחקרים קודמים שעסקו בדיונים סינכרוניים ואשר גם בהם לא נמצא הבדל ברמת ההשתתפות בין הסביבות הסינכרוניות המאפשרות אינטראקציה דבורה לבין סביבת פנים-אל-פנים (Setlock et al., 2007; בלאו, 2010). בנוסף, ממצאי המחקר מצביעים על כך שתכונות האישיות של הלומד משפיעות על יכולתו להסתגל, להצליח ולהפיק הנאה מן הלמידה בסביבות השונות ונראה שראוי להתאים את שיטת ההוראה ללומדים שונים ואולי אף להציע שיטות הוראה שונות בתוך מסגרת למידה אחידה שתאפשרנה ללומדים שונים לבחור בשיטה המועדפת עליהם.

בהתאם לממצאים אלו, נראה שיש מקום לבחינה מעמיקה יותר, במדגם גדול יותר ולאורך זמן, את הגורמים המשפיעים על הצלחה בלמידה ועל הנאה מהלמידה בסביבות הלמידה השונות. נראה שכמו בהוראה פנים-אל-פנים, גם בהוראה מקוונת, רצוי לשים דגש על סגנון הוראה שמשותף את הלומדים ומחייב אותם לעבודה קבוצתית ולהשתתפות, זאת בכדי לעודד יצירת תהליכי חקר ואינטראקציה בין הלומדים, שהם תהליכים חיוניים לרכישת ידע חדש ולהטמעתו בהצלחה (Akyol & Garrison, 2014; Webb et al., 2014).

השפעת נוכחות חברתית על תפיסת הלמידה בקבוצות דיון לימודיות שאין בהן חובת השתתפות

מאת: אינה בלאו, אפריל 2007
מדריך: ד"ר אבנר כספי, האוניברסיטה הפתוחה

המחקר הנוכחי בודק "נוכחות חברתית" בקבוצות דיון לימודיות בסביבה א-סינכרונית טקסטואלית ללא חובת השתתפות. מהספרות המחקרית עולה כי קבוצות לימודיות כאלה מהוות מקום מתאים להתרחשות למידה משמעותית. ניתן לעשות שימוש בטכנולוגיות שונות למטרות אלה, אך תקשורת א-סינכרונית טקסטואלית באמצעות קבוצות דיון היא ככל הנראה הנפוצה ביותר בגלל קלות השימוש בה. "נוכחות חברתית" (social presence) משכה לאחרונה את תשומת ליבם של חוקרי התחום בעקבות השפעתה על הלמידה בסביבות אלה, אך עד כה לא נעשה מספיק מחקר בתחום.

המחקר הנוכחי שאף להגיע להבנה עמוקה יותר של הנוכחות החברתית ברשת. הוא התמקד ראשית בבדיקת קשר בין המשגות שונות ל"נוכחות חברתית" ושנית בהשפעת הנוכחות החברתית על תפיסת הלמידה בקבוצות דיון א-סינכרוניות טקסטואליות לימודיות בקורסים באוניברסיטה הפתוחה. המחקר בדק שלוש המשגות של "נוכחות חברתית": (1) נוכחות חברתית כהצגה עצמית (Garrison, Anderson & Archer, 2000; Rourke, Garrison, Anderson & Archer, 1999), (2) נוכחות חברתית כהזדהות עם קבוצה (Rogers & Lea, 2005) ו-(3) נוכחות חברתית כתפיסת אחרים (Short, Williams & Christie, 1976).

הנתונים נאספו באמצעות שאלון רשת שהתבסס על ארבעת הכלים הבאים: (1) שאלון לבדיקת תחושת הלמידה בדיון מקוון (SPLOD) (Wu & Hiltz, 2003, 2004), (2) שאלון לבדיקת הסתגלות ללמידה בקהילת חקר (CoI-Community of Inquiry) של Garrison, Cleveland-Innes and Fung (2004), (3) שאלון של Rogers and Lea (2005) לבדיקת נוכחות חברתית כהזדהות עם קבוצה ו-(4) סולם תכונות המדיום ותפיסת האחרים - (MOPS) Medium and Other Perception Scale - שפותח במחקר זה למדידת שלוש המשגות שנגזרו מתיאורית הנוכחות החברתית (Short et al., 1976).

מצאנו מתאם חיובי בין הצגה עצמית לבין תפיסה של משתתפים אחרים בתקשורת. בדומה ל-Swan and Shih (2005) מצאנו כי ככל שאדם מעורב יותר בהצגה עצמית כאדם "אמיתי" לקהל הווירטואלי, כך הוא חש בעוצמה חזקה יותר את הצגת האחרים איתם הוא מקיים אינטראקציה. יתכן כי אנשים שמצליחים להציג את עצמם בצורה טובה יותר לאחרים בקהילה גם רגישים יותר לרמזים חברתיים של אחרים, או להפך. יתכן גם שהקשר בין הצגה עצמית לבין תפיסת אחרים מושפע מכך שלומדים שונים מחזיקים בתפיסות שונות לגבי האופי והמטרות של הדיון המקוון, והתפיסות האלה מעצבות דרכים שונות בהן הלומדים תופסים אחרים ומציגים את עצמם. במקרה זה מנהלי הפרומים יכולים להשפיע על רמת נוכחות חברתית באמצעות הגדרה ברורה של מטרות וציפיות מהשתתפות בדיון המקוון.

ממצאי המחקר הראו כי נוכחות חברתית כהזדהות עם קבוצה קשורה להצגה עצמית ולתפיסת אחרים. אנו משערים שהזדהות עם קבוצה וירטואלית מעצימה את תחושת הקירבה בין המשתתפים ובכך בו־זמנית מעלה את מוטיבציית הלומד להשקיע יותר בהצגה עצמית וגורמת לו לרגישות חזקה יותר להצגה של אחרים. לפי מודל הזהות הקבוצתית לאפקט הדה־אינדיבידואליזם (זקא"ד) (Rogers & Lea, 2005; Spears & Lea, 1992), הייצוג הקוגניטיבי של הקבוצה קובע את כללי ההתנהגות שמתקשרים מאמצים. נראה כי המשתתפים יצרו ייצוג קוגניטיבי של הקבוצה, למרות שלא נעשה ניסיון מפורש ומכוון של גורם כלשהו ליצור "קבוצה" מסטודנטים הלומדים בקורס מסוים.

בניגוד להשערותנו, לא נמצא מתאם בין תפיסת המדיום כאימפרסונלי, אחת ההגדרות המרכזיות של תיאורית נוכחות חברתית (Short et al., 1976) לבין ההמשגות המאוחרות יותר לנוכחות חברתית (הצגה עצמית והזדהות עם קבוצה). יתרה מכך, תפיסת המדיום כאימפרסונלי לא נמצאה במתאם גם עם ההגדרות האחרות של תיאורית הנוכחות החברתית (תפיסת אחרים ומדיום כמאשר אינטראקציה). נראה כי מה שהיה נכון לתפיסת המדיה כמו אודיו ווידאו במחקרם של Short et al. איננו רלוונטי לתב"מ בשנות האלפיים כאשר המדיום נתפס כשקוף למשתמשים. יתכן כי משתמשים מאמצים אסטרטגיות תקשורת שמסייעות להם לבנות דימוי מלא חיות של האדם איתו הם מתקשרים, למרות ואולי בגלל המגבלות של המדיום.

כאמור, מהממצאים עלה כי שתי המשגות המאוחרות לנוכחות חברתית (הצגה עצמית והזדהות עם קבוצה), ותפיסת אחרים, אחת ההגדרות בהמשגה "הקלאסית" של תיאורית נוכחות חברתית, נמצאו קשורות ביניהן במתאם בינוני־גבוה שמעיד על השתייכות לאותו מושג תיאורטי. לאור הממצאים הצענו הגדרה מקיפה יותר ל**נוכחות חברתית**: המידה שבה אדם חש הזדהות עם קבוצה וירטואלית אליה הוא משתייך בעת ההתקשרות, ומצליח להציג את עצמו ולתפוס משתתפים אחרים בתקשורת כאנשים "אמיתיים".

נוסף על כך המחקר בדק את השפעת הנוכחות החברתית על תפיסת הלמידה בקבוצות דיון. לפי תיאוריית הקונסטרוקטיביזם החברתי של Vygotsky (1978), לכל אדם בכל תחום קיים "טווח התפתחות קרובה" (Zone of Proximal Development – ZPD), הפרש בין רמת ההתפתחות הנוכחית והפוטנציאל לשיפור מידי. יתכן כי קבוצות דיון לימודיות מהוות אחד מהמקומות בהם לומדים יכולים לקבל תמיכה ועזרה ממנחה וסטודנטים מתקדמים, ובכך להצליח להתקדם מבחינה קוגניטיבית ולממש פוטנציאל של "טווח התפתחות קרובה". סיבה אפשרית נוספת לקשר בין נוכחות חברתית ללמידה בקבוצות דיון מבוססת על קירבה (immediacy) בין כל המשתתפים בדיון מקוון. ככל הנראה, כאשר לומדים חשים קירבה למנחה ולעמיתים בקבוצת דיון, נוצרת תחושת נינוחות שמאפשרת להפנות משאבים ללמידה.

תפיסת הלמידה נבדקה במחקר הנוכחי כ"נוכחות קוגניטיבית" (Garrison et al., 2000), כהזדמנות לדיון אינטראקטיבי, כפיתוח מיומנויות, כהערכת איכות התגובות של עמיתים וכהערכת איכות הלמידה של סטודנט בדיון המקוון (Wu & Hiltz, 2003, 2004). שיערנו כי קיים קשר חיובי בין תפיסת נוכחות חברתית לבין תפיסת הלמידה שהתקיימה בקבוצת דיון. ספציפית שיערנו כי נמצא מתאם חיובי בין נוכחות חברתית כהצגה עצמית (אינטראקטיביות והבעת רגשות), כהזדהות עם קבוצה, ובנוגע להמשגה "הקלאסית" של נוכחות חברתית כתפיסת אחרים באמצעות המדיום שיערנו כי נמצא מתאם חיובי בין תפיסה של אחרים ותפיסת המדיום כמאפשר אינטראקציה ומתאם שלילי בין אימפרסונליות של המדיום, לבין גורמים של תפיסת הלמידה שהתקיימה בקבוצות דיון.

בהתאם להשערותנו מצאנו מתאם חיובי בין נוכחות חברתית כהזדהות עם קבוצה לפי מודל זקא"ד (Rogers & Lea, 2005) עם שלושה היבטים של תפיסת הלמידה: נוכחות קוגניטיבית, פיתוח

מיומנויות, ותפיסת הדיון בפורום הקורס כהזדמנות לאינטראקציה. Rogers and Lea טענו כי זהות קבוצתית משותפת בולטת מובילה לשיפור בתוצרי למידה שיתופיים, ועל סמך ממצאי המחקר הנוכחי נראה כי לעיתים השתייכות לקבוצות משימתיות זמניות בעלות מטרות משותפות מספיקות כדי ליצור תחושת השתייכות ולהבליט זהות קבוצתית.

באופן דומה מצאנו מתאם חיובי בין נוכחות חברתית כהצגה עצמית (אינטראקטיביות והבעת רגשות) לפי מודל קהילות החקר (Garrison et al., 2004) עם אותם שלושה היבטים של תפיסת הלמידה: נוכחות קוגניטיבית, פיתוח מיומנויות, ותפיסת הדיון כהזדמנות לאינטראקציה. התוצאות עולות בקנה אחד עם מחקרים קודמים (Swan & Shih, 2005). בנוסף, מצאנו כי מרכיב האינטראקטיביות בהמשגות השונות של נוכחות חברתית נמצא במתאם עם רוב הגורמים של תפיסת למידה, ומרכיב האינטראקטיביות בתפיסת הלמידה נמצא במתאם עם רוב ההמשגות של נוכחות חברתית. חשיבות מיוחדת של אינטראקטיביות בקבוצת דיון תואמת לממצאי מחקרנו הקודם (בלאו וכספי, 2007).

בנוגע לקשר ההמשגה "הקלאסית" של נוכחות חברתית כתפיסת אחרים באמצעות המדיום לבין תפיסת למידה התוצאות התפצלו. בהתאם להשערותנו, מצאנו מתאם בין תפיסת המדיום כמאפשר אינטראקטיביות לבין נוכחות קוגניטיבית, פיתוח מיומנויות, ותפיסת הדיון בפורום הקורס כהזדמנות לאינטראקציה. אך בניגוד להשערותנו תפיסת המדיום כאימפרסונלי ותפיסת אחרים, שתי הגדרות שנגזרו מתיאורית נוכחות חברתית, לא נמצאו קשורות לגורם כלשהו של תפיסת הלמידה בקבוצת דיון. כפי שציינו, ככל הנראה הגדרת נוכחות חברתית כמידה הנתפסת של אימפרסונליות המדיום איננה תקפה עוד בימינו. מהממצאים גם משתמע שלומדים בקבוצות דיון ממוקדים בעצמם הרבה יותר מאשר בלומדים אחרים. מעבר לכך שתפיסת אחרים לא הייתה קשורה לתפיסת הלמידה, לא מצאנו מתאם בין אף לא הגדרה אחת של נוכחות חברתית וההיגד "התייחסות להערות של אחרים" בתפיסת הלמידה. יתכן כי תחושת הלמידה בקבוצות דיון נתפסת על-ידי הלומדים כתהליך פנימי שקשור בעיקר להיבטים אישיים.

הממצאים מראים כי הקשר בין נוכחות חברתית לתפיסת הלמידה לא הושפע מרמת הפעילות של קבוצת דיון או מכתבתו של הלומד. לעומת זאת, כניסה לקבוצת דיון וחשיבותה בעיני הלומד נמצאו כמשתנים שהקטינו במידת מה את הקשר בין נוכחות חברתית (כאינטראקציה וכהזדהות עם קבוצה) לבין תפיסת הלמידה (כנוכחות קוגניטיבית ופיתוח מיומנויות). מהממצאים משתמע כי יתכן שהשתתפות סבילה (צפייה) בדיון המקוון חשובה ללמידה אפילו יותר מהשתתפות פעילה (כתיבה) וכדאי לעודדה בקבוצות דיון לימודיות. יתכן כי הסבר לממצא זה טמון בכך שלמידה עקיפה (vicarious learning), צפייה בדיון של עמיתים עם מנחה ובינם לבין עצמם, יכולה להיות יעילה לא פחות מהשתתפות פעילה בדיון.

מבחינה מעשית מהממצאים עולה כי למנהלי פורומים המעוניינים להגדיל את תחושת הלמידה כדאי לעודד אינטראקציה חברתית ולעצב זהות קבוצתית משותפת. כאמור, המחקר הנוכחי בדק את תפיסת הלמידה ונדרשים מחקרים נוספים כדי לבדוק את השפעות ההמשגות השונות של נוכחות חברתית על הלמידה בפועל.

תהליכי יצירת מידע, עריכה שיתופית ובקרה על איכות המידע בוויקיפדיה

מאת: איריס שיראזי, ספטמבר 2015
מדריכה: ד"ר אינה בלאו, האוניברסיטה הפתוחה

אנציקלופדית "ויקיפדיה" (Wikipedia), היא אחת מהמיזמים הנגישים ביותר המאפשרים גישה חופשית לחיפוש מידע באינטרנט. המידע נערך על-ידי גולשים רבים – "ויקיפדים" – מתנדבים המייצרים את המידע בוויקיפדיה. הצלחתו הרבה והגידול המרשים בהיקפו של המיזם, עניינה חוקרי אקדמיה רבים. והיבטים שונים נידונו: איכות התכנים בוויקיפדיה, מאפייניהם של המשתתפים, מניעים לכתיבה התנדבותית ותהליכי כתיבה (Schroer & Hertel, 2009). המחקר הנוכחי מצטרף למחקר הקיים אודות ויקיפדים פעילים. תוך ניסיון להאיר זווית חדשה, להגיע להבנה עמוקה יותר ולבדוק אמפירית תהליכים אישיים וקהילתיים שעוברים עורכים בוויקיפדיה העברית, על-פי תפיסתם האישית, במהלך יצירת ערכים שיתופיים ובקרה על איכותם.

המסגרת התיאורטית העומדת בבסיס המחקר מושתתת על מספר מודלים תיאוריים. מאפייני ויקיפדיה כקהילה נבדקו על בסיס **המודל של קהילות ידע מקוונות** (Dickinson, 2002). דיקנסון מציעה 9 מאפיינים החיוניים לשגשוג קהילות ידע מקוונות ומזהה מרכיבים מרכזיים לניתוח והערכה שלהם לאורך זמן: (1) מטרה משותפת (shared purpose), (2) זהות וגבולות (identity and boundaries), (3) מוניטין ואמון (reputation and trust), (4) מוטיבציה ונאמנות (motivation and loyalty), (5) סטנדרטים וערכים (standards and values), (6) היסטוריה ודינאמיקה (history and dynamics), (7) תוכן ומבנה (content and structure), (8) פלטפורמה לקיום אינטראקציה (interaction platform), (9) אפקט הרשת (network effect).

לבחינת המעבר מצריכה ליצירת מידע בקהילת ויקיפדיה, המחקר השתמש במודל של ברונס (Bruns, 2008) אשר הציע את המושג – **produsage** ("יצרכנות") לתיאור שינוי זה. המודל בוחן ארבעה מאפיינים של תופעת produsage המתקיימים במהלך כתיבה ועריכה בוויקיפדיה: (1) קהילתיות (community-based), (2) תפקידים נזילים (fluid roles), (3) תוצרים המצויים בהשתנות תמידית (unfinished artifacts), (4) קניין משותף, שווי אישי (common property, individual merit).

שתי גישות שימשו לבחינת מוטיבציה של ויקיפדים לפעילות בקהילה. האחת היא **מודל קהילות החקר** (Garrison, Anderson & Archer, 2000) המדגישה את חשיבותה של **נוכחות חברתית** (social presence) בקהילות מקוונות. נוכחות חברתית מאפשרת לכותבים לראות את עצמם שייכים מבחינה חברתית ורגשית לקהילה, להציג את תכונותיהם האישיות לקהילה כאשר הם מציגים את עצמם לאחרים כ"אנשים אמיתיים". לפי הגישה, יצירת נוכחות חברתית חיונית ומהווה תנאי הכרחי לפעילות קוגניטיבית מוצלחת בקהילות מקוונות.

מודל אחר לבחינת המוטיבציה של ויקיפדים הוא גישת השימושים והסיפוקים (uses and gratification approach). מטרתה להבין מדוע ואיך אנשים מחפשים סוג מסוים של מדיה כדי למלא צורך מסוים שלהם (Katz, Blumler & Gurevitch, 1973). לפי הגישה, פעילות שבה אנשים בוחרים בשעות הפנאי עונה על צרכים חברתיים ו/או קוגניטיביים. ניתן לשער כי פלטפורמת ויקיפדיה

מציבה בפני הכותבים והעורכים אתגר אינטלקטואלי ומספקת להם אפשרות נוחה לבסס ולשמר חברויות בעלי תחומי עניין דומים.

לבסוף, הגישה שיכולה להסביר את העיקרון המרכזי עליו מסתמכים ויקיפדים לשמירה על איכות המידע – הניטרליות, כמו גם פתרון סכסוכים ומלחמות העריכה היא **חוכמת ההמונים** (the wisdom of crowds; Surowiecki, 2004). לפי הגישה, בתנאים מסוימים, חוכמתו של ההמון גדולה מזו של המומחה. בוויקיפדיה, בניגוד לאנציקלופדיות, הערכים אינם נערכים בשיטה המסורתית, על-ידי מומחה. כל אחד יכול לכתוב ולערוך בוויקיפדיה ועריכה של משתמשים מרובים מבטיחה את איכות התוצרים. באשר לפתרון ולישוב סכסוכי עריכה – דעת הרוב היא הקובעת מה יישאר ומה ימחק מתוך הערכים השנויים במחלוקת.

המחקר בחן את **שאלות המחקר** הבאות:

1. מהם תהליכי יצירת ידע שיתופי, **סוגי שיתופיות** ו**דפוסי האינטראקציה** בקהילה מקוונת של ויקיפדים?
2. מהם **המניעים** הייחודיים אשר הובילו את הוויקיפדים המשתתפים להשקיע זמן רב בכתובה ובעריכה בוויקיפדיה ולשתף במידע ללא תמורה?
3. באיזו מידה ויקיפדים חשים **בעלות** על הערך שנוצר ומהם התנאים שמגבירים או מחלישים את תחושת הבעלות ועד כמה היא מעכבת נכונות לשיתופיות?
4. מהם תהליכי הבקרה הייחודיים אשר נוקטים הוויקיפדים המשתתפים במטרה לשמור על **איכות המידע** בערכים שתרמו לכתבתם ו/או עריכתם?
5. מהם הדרכים של קהילת ויקיפדיה **להשגת קונצנזוס** במקרים של "מלחמות העריכה"?
6. כיצד מתמודדים עם תופעת ה**וונדליזם** בקהילת ויקיפדיה?

העבודה התבססה על פרדיגמת המחקר האיכותנית והנתונים עצמם נאספו באמצעות נרטיב עצמי בקרב שמונה ויקיפדים פעילים (המדורגים בין 150 הוויקיפדים הפעילים ביותר. נבדק בדפי הסטטיסטיקות של ויקיפדיה המדרג את היסטוריית התרומות של כל המשתמשים). בנוסף, התבצע ניתוח תוכן של כ-120 ערכים וכ-900 שיחות, זאת על מנת לבצע טריאנגולציה בין דיווח עצמי של המשתתפים לבין התנהגותם בפועל. ניתוח הנתונים עבר תהליך של קטגוריזציה נושאית ואפשר לאתר דפוסים משותפים למרואיינים. דפוסים אלה קובצו בהמשך ל-5 קטגוריות מרכזיות.

באשר לשאלת המחקר הראשונה, בנוגע **לתהליכי יצירת ידע שיתופי** ו**סוגי שיתופיות** נמצא שעורכי ויקיפדיה סבורים שהכתובה השיתופית מניבה תוצרים איכותיים יותר ושלא ניתן היה להגיע לתוצאות כתיבה ברמת איכות זהה, ללא שיתוף פעולה. בכך ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם הטענה של ברונס (Bruns, 2008) שהמעבר בין ייצור תוכן בסגנון המסורתי בעל זכויות יוצרים ל-produsage, יוצר שיתוף פעולה המניב תוצאות טובות יותר ובניה מתמשכת ורחבה של התוכן הקיים במטרה להביא לשיפור נוסף. כמו כן, בהלימה עם גישת השימושים והסיפוקים (Katz et al., 1973), הממצאים הראו כי **דפוסי האינטראקציה**, אשר באו לידי ביטוי בניתוח תוכנם של כ-900 השיחות, מתחלקים בבירור לשני קבוצות שנידונו: (א) אינטראקציה מכוונת תוכן – כתיבה שיתופית, (ב) אינטראקציה חברתית קהילתית בתוך הסביבה מקוונת.

באשר ל**מניעים** לעריכה בוויקיפדיה – תוצאות המחקר שיקפו בברור תהליכים של שינוי במניעים לכתובה, אשר עוברים ויקיפדים במהלך הכתיבה: ממניעים אישיים המאפיינים את תחילת דרכם כיוצרים בוויקיפדיה, למניעים הקשורים במחויבות לקהילה. התפיסה של הפרט, כחלק בלתי נפרד מהקהילה, תחושת השייכות לקהילה, נמצאה כגורם מרכזי ומניע חשוב לכתובה התנדבותית בקרב ויקיפדים פעילים לאורך זמן. כך, כ-15% מכלל השיחות שנוחתו נמצאו כשיחות בעלות אוריינטציה חברתית קהילתית, כמו איחולים וברכות, הענקת אותות הערכה וכוכבי ויקיפדיה, החלפת

מתכונים, קבצי מוזיקה וכדומה. זאת, בהתאם להנחת יסוד של מודל קהילות החקר (Garrison et al., 2000), מכיוון שנוכחות חברתית חיונית להנעה ועידוד להמשך פעילות בקהילה.

בהתאם לתוצאות מחקר קודמים נראה שהמשתתפים חשים **תחושת בעלות** (psychological ownership; Caspi & Blau, 2011; Raban & Rafaeli, 2007) כלפי תכנים שהוגדרו כערכים "שלי" יותר מערכים שהוגדרו כ"שלנו". זאת למרות כשהם טוענים ומסבירים בראיון שלא קיימת תחושת בעלות על ערכים בוויקיפדיה. בפועל לרוב, הכותבים מבצעים מעקב אחר השינויים בערכים "שלהם", מגינים על הערך ו"נלחמים" על שינויים שבוצעו בערכים שכתבו. נמצא שערכים שוויקיפדים תופסים כ"שלי" הם ערכים שבהם כתבו בממוצע כ-86% מהתוכן, לעומת ערכים שהוגדרו "שלנו", בהם תרמו בממוצע כ-30% מהתוכן. בערכים שהוגדרו כ"שלי", היקף העריכה ומספר עריכות היו באופן מובהק גדולות בהשוואה לערכים שנתפסו כ"שלנו". המחקר מציע להשתמש באחד המאפיינים של יצרנות (Bruns, 2008), לפיו תהליך של יצירה שיתופית של מידע דינאמי אינו יכול להמשיך להתקיים במסגרת המסורתית של זכויות יוצרים, אלא צריך להפוך לקניין משותף (common property) שמספק שווי אישי (individual merit). במקרה של ויקיפדיה, תרומה מקובלת מוכרת בקהילה היא מתן קרדיט אישי – הצגת הערכים שנכתבו על-ידי ויקיפדיים בפרופיל שלהם באתר.

בנוגע **לתהליכי הבקרה על איכות המידע** – נמצא שכ-45% מכלל השיחות שנבדקו, הן בנושאים הקשורים לאיכות המידע בקטגוריות שונות. נושא איכות המידע מהווה מרכיב חשוב בשיח הקהילתי בוויקיפדיה. נמצא שעורכי הוויקיפדיה העברית מסתמכים בכתיבתם על הכתוב בוויקיפדיה האנגלית, אשר נתפסת כמקור אמין בעיניהם. ערכים רבים או חלקים מהם תורגמו מהוויקיפדיה האנגלית. ניתן להסביר תופעה זו על-ידי עיקרון חוכמת ההמונים (Surowiecki, 2004). זאת מכיוון שהוויקיפדיה האנגלית היא הגדולה ביותר, בהיקפה מבחינת מספר משתמשים, עורכים וכמות ערכים ביחס ניכר מהוויקיפדיה העברית. נראה שוויקיפדים מסתמכים גם על טכנולוגיית הוויקי המאפשרת בעזרת פיתוח בוטים ואפליקציות – מעקב אחר ערכים שהשתתפו בכתיבתם, תיקון מהיר של מעשי **ונדלים ומלחמות עריכה**, תיקוני איות, בדיקת קבצי קישורים חיצוניים ועוד החוסכים זמן וכוח עבודה אנושי.

מתוך ממצאי המחקר והדיון בהם, נגזרות מספר המלצות אשר עשויות לתרום גם לקהילת החינוך בהבנת תהליכי יצירת מידע ותוכן שיתופי מקוון. ראינו שהמימד הקהילתי חברתי מהווה מרכיב חיוני וחשוב הנוגע לכל התהליכים שנבדקו במחקר מבחינה תיאורטית. על כן, קהילות וירטואליות המעוניינות להצליח בהקשר להוראה, למידה והדרכה, צריכות לתת את הדעת ולספק לתלמידים ולמשתמשים תמריצים לעידוד השתתפות במסגרתם במטרה להניע תרומה פעילה אישית וקהילתית. ניגוד מעניין בין התנהגות בפועל בעריכת ערכים "שלי" לבין תפיסת תהליכי כתיבה ועריכה בוויקיפדיה כשיתופיים במהותם עשו להסביר קשיים בתהליכי שיתוף בין עובדי הוראה ומזמין הרחבה והעמקה במחקרי המשך. עוד מעניין לבדוק כיצד ניתן להשתמש בארסנל הכלים הטכנולוגיים שמשמשים בוויקיפדיה ליישוב סכסוכים בין כותבים ומלחמות עריכה, לפתרון סכסוכים מורכבים יותר כמו קונפליקטים בין חברות עסקיות לדוגמה או סכסוכים בין תלמידים בבתי-ספר. בנוגע לפעולות שוויקיפדים מבצעים במטרה לשמור על איכות המידע, עולה המלצה נוספת – מתוך הניגוד בין ממצאי ראיונות המתארים קישורים כמשפרים את איכות הערכים בוויקיפדיה לבין המתואר בספרות על בעיות דיסאוריינטציה ו"דפקט" הפרפר (סלומון, 2000) – שהיא, לקשר רק לערכי ויקיפדיה הקשורים מבחינה רעיונית. במחקרים עתידיים מומלץ להמשיך ולבחון את התופעה במדגם רחב יותר ומגוון יותר מבחינת רמת הפעילות בקהילה.

תפיסות של מורים בשלבי קריירה שונים את התפתחותם המקצועית

מאת: אסנת הרשקו, אוקטובר 2015
מדריכה: ד"ר אורית אבידב-אונוגר, האוניברסיטה הפתוחה

המחקר הנוכחי נערך לנוכח יישום רפורמת "אופק חדש", אשר שינתה את מדיניות הפיתוח המקצועי של המורים. מטרת המחקר הייתה לחשוף את ההבדלים בתפיסות של מורים לגבי התפתחותם המקצועית ביחס לשלב בהתפתחות הקריירה בו הם נמצאים. סקירת ספרות העוסקת בהתפתחות מקצועית מתמשכת של מורים מצביעה על כך שעדיין קיימת עמימות לגבי מהי התפתחות מקצועית ואת מי היא משרתת. גישות תיאורטיות גורסות כי התפתחות מקצועית של מורים הינה בהלימה להתפתחות הקריירה שלהם המרחשת בשלבים לאורך כל שנות עבודתם. לאור זאת, ההנחה במחקר הייתה, שמורים הנמצאים בשלבי קריירה שונים יבטאו תפיסות שונות כלפי התפתחותם המקצועית.

המחקר התבצע ברוח המתודולוגיה האיכותנית ונערך במהלך פרשני. משתתפי המחקר היו 45 מורים במחוז חיפה הנמצאים בדרגות קידום שונות ההולמות את שלושת שלבי הקריירה: מורים בשלב הביסוס הראשוני, מורים בשלב הביסוס המתקדם ומורים בשלב המומחיות. בכל שלב רואיינו 15 מורים, אשר משתתפים בתוכניות הפיתוח המקצועי ב"אופק חדש". ממצאי המחקר התבססו על נתונים שנאספו באמצעות ראיונות מובנים למחצה, אשר נותחו ניתוח תוכן קטגוריאל.

הממצאים הראו כי המורים במחקר תומכים בקיומה של התפתחות מקצועית, ומכירים בחשיבות שיש לתהליכי הפיתוח המקצועי עבורם. לצד תפיסה חיובית של ההתפתחות המקצועית עלתה ביקורת כלפי יישומן של התכניות לפיתוח מקצועי שלעיתים נכפות על המורים ולעיתים אינן מתאימות לצרכיהם. נשמעו גם אמירות על אופן ההתנהלות של התכניות מבחינת ארגון, דרישות ומשמעת.

באופן כללי, מטרות ההתפתחות המקצועית מנקודת מבטם של המורים הן: רכישת מיומנויות וכישורים בתחום המקצוע שיתרמו לביצוע מיטבי של תפקידם, צמיחה אישית שתתרום למימוש הפוטנציאל שלהם ותשפר את היכולות המקצועיות שלהם וקידום בדרגות ובתפקידים אשר יתרמו לשיפור בתנאי העסקתם. הבדלים בתפיסות של המורים בשלבי הקריירה השונים התבטאו בהדגשים שנתנו מורים בכל שלב למטרות ההתפתחות המקצועית. כך, המורים בשלב הביסוס הראשוני מייחסים חשיבות למטרות של קידום בתפקיד וקידום כלכלי לצד רכישת ידע פרקטי. לעומתם, המורים בשלב הביסוס המתקדם מייחסים חשיבות בעיקר למטרה של רכישת ידע מעשי בתחום ההוראה שלהם. ואילו, המורים בשלב המומחיות מייחסים חשיבות בעיקר למטרה של פיתוח עצמי.

הבדלים נוספים בתפיסות של מורים בשלבים השונים נראו גם בגורמים המניעים את המורים בהתפתחותם המקצועית. כך, מורים בשלב הביסוס הראשוני מונעים ממוטיבציה חיצונית – הם רוצים להצליח בתפקידם וגם להתקדם בדרגות הקידום. לעומתם, מורים בשלב הביסוס המתקדם מונעים ממוטיבציה פנימית – הם רוצים להתפתח מבחינה מקצועית. ואילו, מורים בשלב המומחיות מונעים גם הם ממוטיבציה פנימית – הם רוצים להתפתח מבחינה אישית.

המורים בשלבים השונים נבדלו גם בהעדפה שלהם לגבי אופן הלמידה במסגרות של ההתפתחות המקצועית. כך, מורים בשלב הביסוס הראשוני מעדיפים ללמוד באופן פעיל במסגרת חוץ בית־ספרית נושאים שונים שקשורים לעבודתם. לעומתם, מורים בשלב הביסוס המתקדם מעדיפים ללמוד בהנחיה אישית הממוקדת בצרכיהם במסגרת בית־הספר. ואילו, מורים בשלב המומחיות מעדיפים למידה סדנאית בתחומי העשרה מחוץ לבית־הספר.

מסקנת המחקר היא שהמורים תופסים את התפתחותם המקצועית באופן חיובי מאוד מתוך מודעות ליתרונותיה של ההתפתחות המקצועית עבורם. כמו כן, המחקר תומך בתיאוריית השלבים ומחזק את התובנה לגבי התפתחותם המקצועית של מורים ביחס להתפתחות שלבי הקריירה שלהם. המחקר הנוכחי מוסיף על הידע הקיים בתפיסות של מורים בזיקה לשלבי הקריירה השונים את ההבדלים בתפיסות המורים ביחס למטרות ההתפתחות המקצועית, לגורמים המניעים את המורים בהתפתחותם המקצועית וביחס למסגרות ההתפתחות המקצועית. לממצאי המחקר יש השלכות אופרטיביות לעיצובן של התכניות לפיתוח מקצועי של מורים ב"אופק חדש".

השוואת תפיסת למידה בין סביבות למידה פורמליות לבין סביבות למידה א-פורמליות, בערוצי תקשורת פנים-אל-פנים ובערוצי תקשורת מקוונים

מאת: אריאלה לונברג, מרץ 2010
מדריך: ד"ר אבנר כספי, האוניברסיטה הפתוחה

למידה מקוונת של מורים עומדת בשנים האחרונות במוקד של מחקרים רבים. דבר זה נובע מהשינויים העצומים בטבעה של הלמידה ובמשמעויותיה הנובעות מהתפתחות מהירה של טכנולוגיות תקשורת המאפשרות את חציית גבולות הזמן והמקום ללמידה זו.

מאמצים הולכים וגוברים נעשים לשיפור הלמידה של מורים, בדרגות שונות של הצלחה. רק מקצת מהם מתבססים על מסגרת מושגית המתארת את למידתם של מורים בסביבות למידה א-פורמליות, מקוונות או פנים-אל-פנים. בעוד שהשוואות בין הישגי לומדים בסביבת למידה מקוונת ובסביבת למידה פנים-אל-פנים נערכו ועדיין נערכות בהיקפים עצומים (Jahng, Krug, & Zhang, 2007), השוואת תפיסת הלמידה בין שתי סביבות אלו נעשתה מעט, וככל הידוע לנו לא נעשתה כלל בסביבות למידה א-פורמליות.

במחקר הנוכחי הושוותה תפיסת למידה (perceived learning) של מורים בשתי סביבות למידה פורמליות ושתי סביבות למידה א-פורמליות. הסביבות הפורמליות כללו השתלמויות מורים מקוונות והשתלמויות מורים פנים-אל-פנים ואילו הסביבות הא-פורמליות כללו את פורום המורים בחינוך היסודי וחדרי מורים. באופן זה, השווינו גם בין תפיסת הלמידה בערוצי התקשורת המקוונים לבין תפיסת הלמידה בערוצי התקשורת פנים-אל-פנים.

שאלות המחקר המרכזיות והשערותיו היו:

1. מה הם ההבדלים בין תפיסת הלמידה הפורמלית לבין תפיסת הלמידה הא-פורמלית? על בסיס הספרות הדנה בכוונתו של הלומד ללמידה א-פורמלית, שוער כי הלומדים יתפסו את ההתרחשות כ"למידה" בתנאי למידה א-פורמלית יותר מאשר בתנאי למידה פורמלית הנשלטת בעיקר על-ידי גורם חיצוני. זאת, ללא הבחנה בין ההיבט הקוגניטיבי לבין ההיבט החברתי-רגשי.
2. מה הם ההבדלים בין תפיסת הלמידה שנערכה פנים-אל-פנים לבין זו שנערכה באופן מקוון? שיערנו כי למידה פנים-אל-פנים תיתפס כ"למידה" יותר מאשר למידה מקוונת בהיבט החברתי-רגשי אך לא בהיבט הקוגניטיבי, בהתבססנו על ממצאי מחקר קודם שבדק משתנים אלה.
3. כיצד משפיעה האינטראקציה שבין ערוץ התקשורת וסביבת הלמידה על תפיסת הלמידה? ההשערה הייתה כי תפיסת הלמידה בלמידה א-פורמלית מקוונת תהיה גבוהה יותר בהשוואה ללמידה פורמלית המתבצעת באותה סביבה. זאת מכיוון שתכונותיו של הערוץ המקוון מתאימות במיוחד ללמידה מקוונת עצמית כפי שמוגדרת הלמידה הא-פורמלית. לעומת זאת, שיערנו כי ההבדל בין שתי צורות למידה אלו פנים-אל-פנים יהיה בכיוון ההפוך: תפיסת הלמידה הפורמלית תהיה גבוהה מזו של הלמידה הא-פורמלית בשל הנחות היסוד של המורים לגבי התרחשות תהליך הלמידה הכולל היבטים הוראתיים אשר קיימים רק בלמידה פורמלית.

מהמחקרים שסקרנו עלה כי באופן יחסי מעטים הם המחקרים הבודקים היבטים של למידה א-פורמלית בחדר מורים, וכי למידה בחדרי מורים נבדקה בעיקר בתחום הפורמלי של הלמידה.

מכיוון ששיח חדר מורים מייצג במחקר הנוכחי את הלמידה הא-פורמלית פנים-אל-פנים, היה עלינו לבדוק תחילה אם שיח זה אכן נתפס בעיני המורים כלמידה – אישית וחברתית. במחקר המקדים נכללו 60 מורים המלמדים בבתי-ספר יסודיים והממצאים הצביעו על כך שהדיווח על התרחשות למידה א-פורמלית היה גבוה באופן מובהק מהדיווח על התרחשותן של שתי הפעילויות האחרות: "פעילויות הקשורה להוראה", ו"פעילויות פנאי". כלומר, מורים תפסו את שיח חדר מורים כסוג של למידה.

במחקר העיקרי השתתפו 239 מורות המלמדות בבתי-ספר יסודיים בארבע קבוצות המחקר, פורמלית פנים-אל-פנים (השתלמות), פורמלית מקוונת (השתלמות מקוונת), א-פורמלית פנים-אל-פנים (חדר מורים), א-פורמלית מקוונת (פורום מורים ליסודי). לצורך המחקר, הגדרנו את הלמידה הפורמלית והא-פורמלית בהתבססנו על ההגדרות שהותוו על-ידי Eraut (2000), Livingstone (2001) ועל-ידי Beckett and Hager (2000). המשתנה התלוי, תפיסת הלמידה, הוגדר כמערכת של אמונות ורגשות הנוגעות לחוויית הלמידה אשר יכולה לנבוע משני מקורות בלתי תלויים: מקור קוגניטיבי ומקור חברתי-רגשי (Caspi & Blau, 2008). כלי המחקר כלל שאלון תפיסת למידה מקוון ושאלון נייר ועיפרון אשר התבסס על שאלון בו השתמשו Blau and Caspi (2008). לאור ניתוח גורמים שערכנו על ממצאי שאלון תפיסת הלמידה, יצרנו ארבעה מדדים (היבטים): תפיסת למידה – קוגניטיבית, תפיסת למידה – רגשית חיובית, תפיסת למידה – רגשית שלילית, ותפיסת למידה – חברתית.

למידה פורמלית לעומת א-פורמלית: בניגוד להשערותנו, נמצא כי תפיסת הלמידה **בהיבט הקוגניטיבי** הייתה גבוהה יותר בלמידה פורמלית, כלומר ניכר שהמורים תפסו למידה בעזרת מורה, במוסד הכשרתי ובלמידה מובנית כ"למידה" יותר מאשר אלו שעשו זאת בדרך א-פורמלית. גם בהיבט הרגשי הייתה תפיסת הלמידה גבוהה יותר בסביבות הלמידה הפורמליות. הסברנו זאת תוך התייחסות להנחות היסוד של המורים לגבי התרחשות תהליך הלמידה כוללות היבטים הוראתיים אשר קיימים רק בלמידה פורמלית (Olson & Bruner, 1996) ולסוגיה של מיקוד שליטה חיצוני הקיים בלמידה פורמלית שאינה מכוונת עצמית והנוגעת לתפיסת הפרט את המידה שבה הוא מאמין שהחזיקים והתגמולים אותם הוא מקבל תלויים בו ובהתנהגותו או בגורמים שמחוצה לו (Lefcourt, 1966; Phares, 1976; Rotter, 1966). **בהיבט הרגשי**, החיובי והשלילי, בניגוד להשערותנו, לא נמצאו הבדלים בתפיסת הלמידה בין הסביבות. אחד ההסברים שהעלינו הוא כי בדקנו רק רגשות מסוימים ויתכן כי בחינת קשת רחבה יותר של רגשות עשויה להעלות הבדלים בחוויות מסוימות ש"נבלעים" בכלי הנוכחי. **בהיבט החברתי**, בהתאם להשערותנו, תפיסת הלמידה בסביבות הלמידה הא-פורמליות היו גבוהות מתפיסת הלמידה בסביבות הלמידה הפורמליות. הסברנו זאת בהבדל בין המסגרת הנוקשה שבלמידה פורמלית שאינה מאפשרת את ההתייחדות ופנאי לכך לבין המסגרות הא-פורמליות המעודדות היבט זה (Freeth & Reeves, 2004; Jarvis, 1987).

למידה מקוונת לעומת פנים-אל-פנים: בהתאם להשערותנו, נמצא כי בערוצי התקשורת המקוונים, **בהיבט הקוגניטיבי**, תפיסת הלמידה הייתה גבוהה מזו שבתנאי הלמידה פנים-אל-פנים. ההבדל בתפיסת הלמידה בהיבט הקוגניטיבי בין ההשתלמות המקוונת לבין ההשתלמות פנים-אל-פנים, יכול לנבוע מהתנאים והיתרונות הייחודיים של תקשורת מקוונת המאפשרת את הלמידה ללא גבולותיו של העולם הפיזי (כמו מקום, זמן, בידוד, קושי בהגעה) והמפגש הממשי (כמו שיפוטיות המבוססת על מראה חיצוני) (Kehrwald, 2007). בניגוד להשערותנו, **בהיבט הרגשי-חיובי** של ערוצי התקשורת המקוונים נמצא שתפיסת הלמידה הייתה גם היא גבוהה יותר מאשר זו שדווחה בתנאי למידה פנים-אל-פנים: תפיסת הלמידה של המורות הייתה גבוהה יותר בהשתלמות מקוונת ובפורום מורים מאשר בשיח חדר מורים ובהשתלמות פנים-אל-פנים. בניגוד להשערותנו, **בהיבט הרגשי-שלילי** לא נמצאו הבדלים מובהקים בין תפיסת הלמידה בלמידה מקוונת לבין תפיסת הלמידה בלמידה פנים-אל-פנים. גם **בהיבט החברתי** של תפיסת הלמידה לא נמצא אפקט מובהק

לערוץ התקשורת. ניתן להסביר זאת בכך שבעוד סביבות פנים-אל-פנים מזמנות הזדמנויות רבות לחברות, נמצא כי גם סביבות מקוונות מאפשרות תחושת שייכות וחברות עמוקה (Bargh, McKenna & Fitzsimons, 2002; Korinek, Walther-Thomas & McLaughlin, 1999).

בבחינת **האינטראקציה** שבין המשתנים מצאנו, בהתאם להשערותנו, כי תפיסת הלמידה **בהיבט הקוגניטיבי והרגשי-חיובי** בפורום מורים (למידה א-פורמלית מקוונת) גבוהה מתפיסת הלמידה בחדר מורים. כלומר, המורות תפסו כי הן לומדות יותר בפורום מורים המקוון לעומת חדר מורים, בעוד שבלמידה הפורמלית לא נמצאו הבדלים בתפיסת הלמידה בין השתלמות מקוונת לבין השתלמות שהועברה פנים-אל-פנים. לעומת זאת, **ההיבט הרגשי-שלילי** של תפיסת הלמידה היה גבוה בלמידה מקוונת יותר מאשר בלמידה פנים-אל-פנים ובלמידה הא-פורמלית הרגשות השליליים היו גבוהים יותר בלמידה פנים-אל-פנים. ייתכן שניתן להסביר זאת בכך שלמידה פורמלית פנים-אל-פנים – בהשתלמות מורים מוכרת ונהירה למורים ואילו הלמידה בהשתלמות מקוונת יכולה להיות מאיימת או מרתיעה בחידוש שהיא מהווה או אפילו בטכנולוגיה המשמשת אותה. את הרגשות השליליים יותר בתפיסת למידה א-פורמלית פנים-אל-פנים, ניתן להסביר לאור התנאים ששוררים בחדר מורים בעת ההפסקה הכוללים לעיתים אפילו קונפליקטים בין המורים לבין עצמם (Achinstejn, 2002). בניגוד להשערותנו לא נמצאה אינטראקציה בין ערוץ התקשורת לבין סביבת הלמידה בהשפעתם על **ההיבט החברתי** של תפיסת הלמידה. כלומר, ההיבט החברתי של תפיסת הלמידה שאותו הזכרנו בהקשרים שונים במחקר זה, אינו מושפע מסביבות למידה ומערוצי תקשורת באינטראקציות השונות שביניהן. הסבר אפשרי לכך, טמון באפשרויות השיח הרבות שניתן למצוא בסביבה המקוונת והמתבטאות בהיבטים השונים של הנוכחות החברתית (Rourke et al., 2001) אשר אינן נופלות מהאפשרויות הקיימות בסביבות פנים-אל-פנים.

ממצאי המחקר הנוכחי הצביעו על חשיבות **ההשתתפות** והשפעתה על תפיסת הלמידה. הצענו מודל המסביר את אפקט ההשתתפות כמשתנה מתווך או מדכא. לפי מודל זה, מעבר להשפעות הישירות של סביבות הלמידה, פורמלית לעומת א-פורמלית, וערוצי התקשורת מקוון לעומת פנים-אל-פנים, על תפיסת הלמידה, הן משפיעות גם על מידת ההשתתפות אשר אף היא בתורה משפיעה על תפיסת הלמידה.

למחקר הנוכחי חשיבות רבה בהיותו בודק לראשונה שאלות הנוגעות לתפיסת הלמידה, וההשפעה המשולבת של למידה פורמלית וא-פורמלית ביחד עם ערוצי התקשורת. בעקבות הממצאים שמהם עולה כי תפיסת הלמידה בערוץ תקשורת מקוון א-פורמלי גבוהה יותר מאשר בערוץ התקשורת הא-פורמלי פנים-אל-פנים, אנו ממליצים לשלב סביבות א-פורמליות מקוונות בתוך הלמידה הפורמלית על מנת להגביר את תפיסת הלמידה.

בחינת תפיסות ההעצמה בקרב מורות בבתי־ספר יסודיים

מאת: אריה ברנדר, נובמבר 2014
מדריכה: פרופ' נירית רייכל, המכללה האקדמית כנרת

עבודת מחקר זו, מתמקדת בתפיסות ובחוויות ההעצמה (empowerment), בקרב מורות המלמדות בבתי־ספר יסודיים, כפי שהן מבטאות בסיפורן על חייהן המקצועיים. מושג "העצמה", מתייחס לחיוניות, לשליטה, לשדרה המוסרית, לממשות ולמשמעות, לפוריות המחשבתית, ליצירתיות, לביקורתיות, לאוטונומיה ולאחריות הן של אנשים כישות בעלת זהות אישית ומקצועית מיוחדת, והן של ארגונים וקהילות (סדן, 1993, בתוך יוסיפון, 2004; Zimmerman & Maeroff, 1988; Rapaport 1998). במשמעות זו, עומדים על כך שיופיים ופארם של האנשים, אינם קשורים רק בהישגים, בהצלחות חברתיות ובתפקודים תרבותיים, אלא בחיוניות הפנימית שלהם, כעצמים הנושאים את עצמם, בעלי חירות פנימית, שפיעה רוחנית והגדרה עצמית (אבידב־אונגר, פרידמן ואולשטיין, 2011). כך גם התייחס ניטשה אל הרוח הבריאה, אשר מתוך שפע ועוצמה מצליחה להתנזר מפולחני סגידה, מאמיתות מוחלטות, מפתרונות פשטניים ומשאר נחמות שקריות וגאולות מדומיינות (אלוני, 1998).

העצמת המורים צריכה לכוון לטיפוחם של אנשי חינוך איכותיים, מופת אישיותי לתלמידיהם, מורים מיומנים ומשאב שופע של נדיבות, העשרה והשראה (Irwin, 1996; Reitzug, 1994). התקדמות בכיוון זה חובקת כמובן הן היבטים חיצוניים ומעמדיים כגון: רמת הכנסה נאותה, תנאי עבודה הולמים ויוקרה ציבורית; והן היבטים פנימיים ופדגוגיים־מקצועיים כמו: יכולות, השכלה, אופי, תקשורת בין־אישית, אתיקה מקצועית ועוד (Rice & Schneider, 1994; Short & Rinehart, 1994).

המחקר נעשה בגישה האיכותנית, בקרב מורות הלומדות בתכניות לתואר שני בחינוך. הרציונל לבחירות אלו, נובע משלוש סיבות: הראשונה, נראה שהצטבר גוף גדול של מחקרים ושל מודלים תיאורטיים המנסים להתחקות אחר תופעת העצמה, בקרב בעלי תפקידים בכירים במערכות החינוך, מנהלים ומורים. נבחנו שאלות כלליות, כגון: אילו מין חיים מקצועיים צריכים להיות למורים? אילו תכניות יתאימו? כיצד על הסביבה להיראות? ללא ספק נושאים כגון אלה צריכים להיכנס לסדר היום של כל בתי־הספר, מתוך הכרה בכך שהן המורים והן התלמידים הם בני־אדם שיש להם מערכות רגשיות, חשיבתיות, שיפוטיות, והתנהגותיות מורכבות שנמצאות ביחסי גומלין זו עם זו. ועל אף החשיבות הגדולה של המחקרים האלה, אין הם באים לידי ביטוי בצורה רחבה מספיק, בהוראה בבתי־הספר, למרות הפוטנציאל שלהם לשיפור ההוראה והלמידה. הסיבה השנייה, היא שבמחקרים רבים שנערכו בארץ ובעולם, גם אם נעשה בהם שימוש במושג "העצמה" בהקשר של למידה, הם פחות בחנו אמפירית את המנגנון בהם נרכשת העצמה דרך הלימודים הגבוהים, מה שהותיר מושג זה עמום ותיאורטי. הסיבה השלישית, היא שמהספרות העוסקת בהעצמה, עולה כי מבחינה מתודולוגית הרבו לחקור העצמה בשיטות כמותניות (באמצעות שאלונים המועברים למדגם גדול של אנשים). אך מכיוון שמושג "העצמה", מבטא אפוא תהליך עשיר ומורכב, לא בהכרח יוכל השימוש בשיטת מחקר זו להוביל להבנתו כמכלול.

כך באמצעות האסטרטגיה הנרטיבית (ליבליך, 1993; Elbaz-Luwisch, 1997; Gudmundsdottir, 1998; Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998), שנבחרה במחקר הנוכחי והשימוש בסיפורי חיים, המבוססים על ניסיון המקצועי והמעשי של המורות, ביקשתי להבנות אמפירית את תופעת ההעצמה על מורכבויותיה, ללמוד על המשמעות שמעניקות המורות להעצמה, הסיבות, האופן והתהליך בו נרכשת ומתפתחת לדעתן ההעצמה, והאם וכיצד אמונות אלו הדריכו אותן בסופו של דבר להתפתחות מקצועית במסגרת לימודי התואר השני בחינוך.

המסגרת התיאורטית במחקר הנוכחי, ניזונה מן הספרות התיאורטית והמחקרית העוסקת בהעצמה ומגישות פוסט-מודרניות. במסגרת תיאורטית זו שולבה ספרות מקצועית הנוגעת לרמות העצמה (אבידב-אונגר ופרידמן, 2011; יוסיפון, 2004; Irwin, 2006; Hargreaves, 2005; Giles, 1998) לדפוסי העצמה (אבידב-אונגר, פרידמן ואולשטיין, 2011), למוקדיה (Kelm & McIntosh, 2012), לדרכים למימושה (יוסיפון, 2004; סדן, 1997; Demble & Schwiller, 2006) וכיצד העצמה משתלבת ומהווה מנגנון בעת יישום שינוי חינוכי ובפיתוח המקצועי של מורים (אלבז-לוביש, 2010; וולנסקי, 2011; יוסיפון, 2004; Timostuk, 2004; Levin & Fullan, 2008; Cuban & Tyack, 2005; Wagner, 2001; Katzman, 2012; 2010). כמו-כן, מסגרת תיאורטית זו שילבה תפיסות מוצהרות ותיאוריות בפועל של מורים בנושא ההעצמה (חן, 2004; פרידמן, 2004; Brookhart & Freeman, 1992; Hong, 2010; Sharp, Green & Lewis, 2011; Thornburg Anne Mungai, 2011; Parker, 1997; Molester, 2012; Enderlin-Lampe, 1975) וקישרה זאת לבחינת תפיסות אלו בעדשת המחקר הנרטיבי (Lieblich, 1998; Tuval-Mashiach & Zilber, 1998). הוצגה גם מגמת האקדמיזציה המתמשכת של הכשרת המורים, ובכלל זה התופעה המתעצמת של לימודים לתארים גבוהים כחלק ממסלול טבעי של התפתחות מקצועית למורים בפועל (גורי-רוזנבלית, 2004; לוי-רוזליס, 2012; רייכל, 2009, 2012).

שאלות המחקר הן פועל יוצא של מטרות המחקר ושל המסגרת התיאורטית. השאלות, שהמחקר ניסה לתת עליהן תשובה, הן אלה:

שאלת מחקר ראשית: מהי העצמת מורים, בעיני מורות הלומדות לתואר שני בחינוך?

שאלות משנה:

- א. אילו תהליכי העצמה משמעותיים מתארות המורות במהלך עבודתן?
- ב. כיצד תופסות המורות את העצמת המורים ואת ביטוייה בעבודת החינוך וההוראה?
- ג. אם ואיך בחירת המורות להמשיך לימודיהן בתואר השני, הודרכה על-ידי תפיסותיהן בנושא העצמה?

במחקר השתתפו 15 מורות מבתי-ספר יסודיים בארץ. מהן היו 8 מורות מחנכות ו-7 מורות מקצועיות (באנגלית, באמנות, במדעים ובטכנולוגיה); בעלות וותק של 4 שנים עד 29 שנים בהוראה בישראל; בגילאים שבין 30-59; 10 מורות מלמדות בבתי-ספר ממלכתיים, 4 מורות מלמדות בבתי-ספר פרטיים ומורה אחת מלמדת בבית-ספר השייך לרשת חרדית; 2 מורות ממגזר דוברות הערבית והשאר יהודיות, מתוכן 9 חילוניות, 4 מסווגות עצמן כמסורתיות ועוד שתי מורות דתיות, אשר ממחישות הלכה ולמעשה את 'הפסיפס' התרבותי ומגוון הערכים והנורמות ברב-התרבותיות של ארצנו; במהלך המחקר, 7 מורות, מילאו תפקיד נוסף בבית-ספרן כגון: רכזות מקצוע, רכזות שכבה, סגנות מנהלת ובשירותי הייעוץ וההוראה המתקנת; וכולן למדו בתכנית לתואר שני בחינוך באוניברסיטה הפתוחה, במגמת מערכות למידה או טכנולוגיות למידה, בשלבים שונים בלימודיהן בתואר (בתחילת הדרך, באמצע התואר או לקראת סיום).

כלי המחקר הוא ראיון עומק, שנבנה על סמך השיטה הנרטיבית, הרואה בשיחה תהליך סיפורי מתפתח עד לסיפור העצמה המועדף. השאלות שנשאלו במהלך השיחה בעת הצורך, נועדו לבנות "פיגומים" (scaffolding) למעבר בין "קומות" (White, 2007). בקומה, הכוונה לתמה או נושא מרכזי, וכל קומה מחולקת לחדרים, שהם קטגוריות המשנה. על-פי דימוי זה, ניתן לראות

במרואינית, כמי שיושבת בקומה הראשונה של בניין הנבנה ומתרחב למבנה בן שלוש קומות ומספרת את סיפור החיים המקצועיים שלה. הצבת הפיגומים והמדרגות בין הקומות, נעשתה על-ידי המראיין בעזרת שאילת שאלות מסייעות, להבהרה, למיפוי, לפירוק, ערעור ולחיבור אל משמעויות חדשות, בהתאם לתוכן השיחה שיוצרות המשתתפות.

בקומה הראשונה, המשתתפות התייחסו לסיטואציות בחיי בית-הספר והכיתה, תיארו את בית-הספר והקהילה הבית-ספרית, מצבי העצמה, התפתחות ויחסי גומלין. בקומה זו, אפשר היה להתחיל לברר יחד עם המרואיניות, מה בסיפור שהן מספרות השפיע או משפיע עליהן ביותר בכל הנוגע לתופעת ההעצמה וההתפתחות המקצועית שלהן. בעזרת הפיגומים שניתנו למרואיניות, התאפשר להן לטפס לקומות העליונות – לזוויות מבט נוספות בסיפור חייהן. מהפרספקטיבה של הקומה השנייה, עלו מחשבות, אמונות, עמדות ותפיסות של המרואינית, באשר לתופעת העצמת המורים. בקומה השלישית, המרואינית בחנה, מה בתפיסות שנגלו בקומה השנייה, השפיעו עליה בבחירותיה המקצועיות, בין השאר לבחור בדרכה לקראת התואר השני בחינוך. ניתוח הנתונים ומשמעויותיהם נעשה במהלך איסוף הנתונים ובעיקר לאחר סימום, בגישת "התיאוריה המעוגנת בשדה" לפי גלזר וסטראוס (Glaser & Strauss, 1967). תיאור תפיסות ההעצמה נבנה מניתוח תוכן ופרשנות של סיפורי המורות ותוך שימוש בתובנות של המשתתפות עצמן, תוך הסתייעות בדימוי הפיגומים והקומות.

בסיום פרק המחקר, נדונו הממצאים שעלו בו. ממצאי המחקר עולה כי במשקפת של המרואיניות, תופעת ההעצמה נתפסת למשל: בשליחותן המקצועית, החינוכית, החברתית והארגונית, בהתפתחות אישית ובהעשרת הידע המקצועי והמיומנויות, בראייתן את המורות כמובילות מהלכים וכסוכנות שינוי, ברצונן להיות משמעותיות ומוערכות ועוד.

הסיבות המרכזיות לתחושות העצמה הנמוכות והבינוניות שהתפתחו אצל המורות בחלקן, הן: ראשית, העומס והאינטנסיביות בעבודת ההוראה גורמים לקשיים בתפקוד היום-יומי, לאי-שביעות רצון בקרב המורות המספרות ולתחושה שהעומס והלחץ שבעבודת ההוראה לא נגמרים; שנית, יחס נעדר אמפתיה לעיתים מצד העמיתות ו/או מצד ההנהלה והיעדר רגישות כלפי מורות בסיטואציות אישיות ומקצועיות. זה עלול לגרום לתחושה שהמורה עובדת מול המערכת ולא עם המערכת. מדובר למעשה בחלק משמעותי ביכולת של בית-ספר כארגון לפתח תרבות של דיאלוג, וזו יכולת שתלויה במנהל/ת כמובילים פדגוגיים של הארגון הזה; שלישית, היחשפותן של מורות למציאות הקיימת בסביבת עבודתן, מחדדת בקרבן לא מעט את הפער בין הרצוי למצוי בתחומי ההוראה וההעצמה.

זאת ועוד, לצד שביעות רצון מתחושות הסיפוק ומהשיפור בשכר במסגרת רפורמת "אופק חדש", נשמעו גם טענות כי שיפור זה אינו מספק ואינו הולם את תוספת העבודה. ההכשרות המקצועיות נתפסות, בדרך-כלל, כגורם המקדם את התמקצעות המורים, ובצד זה מובעת אי-שביעות רצון מהמסגרת הארגונית של הכשרות אלו. השעות הנוספות, מביאות, לתפיסת המורות שרואיניו, לידי העמקת מקצועיותם כמורות (פרופסיונאליזציה), גיוון ועניין, זאת כאמור בצד העומס במסגרת העבודה. עם זאת, באמצעות הלימודים וההכשרה, המרואיניות מחזקות ומבנות את ההעצמה והופכות אותה למחויבות לעצמן, לקריירה ולבחירות המקצועיות שלהן. על סמך התובנות והממצאים הללו, הוצע מודל תיאורטי להבנה, לקידום ולפיתוח של העצמת המורים במערכת החינוך בישראל.

השפעת איכות החיפוש על הכוונה לשימוש ושימוש חוזר בספרייה דיגיטלית

מאת: גילה תמיר, אוגוסט 2014
מדריכה: פרופ' ניצה גרי, האוניברסיטה הפתוחה

ספרייה דיגיטלית מהווה מרכיב משמעותי במוסדות חינוך בכלל ובמוסדות אקדמיים בפרט. בעבודה זו, התייחסנו לספרייה דיגיטלית מקוונת כמקור למידע מקוטלג (מכילה מאגרי מידע) שהגישה אליו דרך רשת האינטרנט (מכונה גם ספרייה וירטואלית או ספרייה מקוונת), ואשר מגדיר עצמו כספרייה. במאה ה-21 לספריות רבות במבנה, כמו ספריות של אוניברסיטאות, מוסדות חינוך אחרים ועיריות, יש גם אתר ספרייה דיגיטלית. בעולם בו הטכנולוגיה מספקת כלים לצריכת מידע, חשוב לבדוק כיצד משתלבת הספרייה הדיגיטלית ככלי נוסף לסיפוק ולצריכת מידע. האם נעשה בספרייה דיגיטלית שימוש יעיל ומיטבי; ועד כמה היא נחוצה בעיקר, לאור החלופות המוצעות ברשת מראשית המאה ה-21. מטרת המחקר הייתה לבחון אמפירית, בעיקר כמותנית, גורמים שהשפיעו על שימוש בספרייה דיגיטלית. מחקר זה התייחס לערך הנתפס של המידע, כלומר, בדקנו שימוש ראשוני ושימוש חוזר (אימוץ) במערכת המידע מזווית ראייה של משתמש (גרי, 2006; Ahituv, 1989; Raban, 2007). התייחסנו למאפייני אינדיבידואל ולהשפעות ארגוניות על שימוש במערכת מידע, כמו גם להשפעת השימוש הראשוני על אימוץ מערכות מידע, כפי שנעשה במחקרים קודמים (למשל: Geri & Naor-Elaiza, 2008; Venkatesh, Morris, & Davis, 2003; Venkatesh, Thong, & Xu, 2012). לצורך זה יצרנו שלשה מודלים שהתייחסו לגורמים שונים העשויים להשפיע על שימוש בספרייה ואימוץ הספרייה כמערכת מידע. המודלים התייחסו לשימוש בספרייה בשלושה אופנים: מודל 1 (מודל מעגלי), בחן שימוש מרגע כניסה לספרייה הדיגיטלית ועד להשגת מטרת המשתמש. מודל 2 (מודל השוואתי), בחן כל גורם בנפרד כעשוי להשפיע על בחירת שימוש בספרייה על פני חלופות. מודל 3 (מודל תהליכי), בחן גורמים שהשפיעו על שימוש בספרייה לאחר בחירתה כמערכת מידע. חשוב לציין, כי מודל 2 ומודל 3 נבעו מהמודל המעגלי (מודל 1), וכללו את הגורמים שנבעו משאלת המחקר. אי לכך, נבדקו מודלים אלה במחקר זה באופן אמפירי, מתוך ההנחה, כי הם מפרטים מערכות יחסים בין גורמים המצויים במודל המעגלי (מודל 1).

שאלת המחקר בדקה את השפעת איכות החיפוש על הכוונה לשימוש ראשוני וחוזר בספרייה דיגיטלית. סקירת הספרות והגדרת משתני המחקר העלתה גורמים נוספים, אשר השפיעו על רמת איכות חיפוש ותפיסת מערכת מידע בעיני המשתמש. אוריינות דיגיטלית נבדקה כמשפיעה על רמת איכות החיפוש ועל תפיסת מערכת מידע, בעוד תמיכה ארגונית נבדקה כמשפיעה על איכות החיפוש ועל עידוד שימוש ראשוני במערכת המידע. בנוסף, אוריינות דיגיטלית ותמיכה ארגונית היוו נדבך חשוב במודל התהליכי (מודל 3) כמשפיעים על אימוץ מערכת מידע, וגורמים שהשפיעו על בחירה במערכת מידע אחת על פני חלופות במודל ההשוואתי (מודל 2).

בדיקת המודלים נעשתה באמצעות הפצת שאלון מקוון ברשת ובדוא"ל לקבוצת משתמשים אנונימיים, שהשתתפותם במחקר הייתה וולונטרית. טרם הפצת השאלון, הוא נבדק בפיילוט של 30 משתתפים. המדגם כלל 228 משתתפים מרצון מעל גיל 18. אוכלוסיית המחקר פוצלה לשתי קבוצות מחקר. קבוצה A כללה 125 משתתפים 65.4% מהם נשים ו-34.6% גברים, שהשתמשו

בספרייה דיגיטלית לפחות פעם אחת; קבוצה B כללה 103 משתתפים 53.4% מהם נשים ו-43.7% גברים (2.9% לא ציינו מגדר), שלא השתמשו בספרייה דיגיטלית. נעשה ניתוח אמפירי כמותני לנתוני המחקר באמצעות תוכנה לניתוח סטטיסטי SPSS.

תמצית מסקנות המחקר ותרומו

כאמור, יצרנו שלשה מודלים שנועדו לבדוק גורמים שהשפיעו על שימוש ואימוץ מערכת מידע. בדיקת הממצאים העלתה כי איכות תהליך החיפוש השפיעה באופן מובהק על תפיסה חיובית של הספרייה הדיגיטלית. ממצא זה תומך במודל 3, המציג משתנה זה כחלק מתהליך שבסופו כוונה לשימוש חוזר בספרייה. בנוסף, מצאנו כי משתנה זה הושפע באופן מובהק מאוריינות דיגיטלית ותמיכה ארגונית. השפעה זו ניכרה בקרב נחקרים מקבוצה A, שבה נמצאה איכות חיפוש ואוריינות דיגיטלית גבוהה. הממצאים תומכים בספרות המקצועית שהגדירה אוריינות דיגיטלית כהתאמת חיפוש לצרכים, כייעול התפקוד בסביבה דיגיטלית וכהפעלת מיומנויות חיפוש ושיקול דעת מתאימים בסביבה דיגיטלית (עשת, 2004). למרות שאיכות חיפוש נקשרה באוריינות דיגיטלית, לא מצאנו קשר בין רמת אוריינות דיגיטלית להעדפות חיפוש ברשת בקרב קבוצה A. הדבר נובע כנראה מהקשר שמצאנו בין אוריינות דיגיטלית ואיכות חיפוש, כאשר איכות חיפוש מוגדרת כיכולת להפעיל אסטרטגיות ופעולות קוגניטיביות בתהליך החיפוש (Zins, 2000). יכולת להפעלת חיפוש איכותי נדרשת יותר בסביבת הספרייה בהשוואה למנועי חיפוש כמו בינג, גוגל וגוגל סקולר, בהם הקלדת מילת חיפוש בודדת או יותר מניבה תוצאות, לעיתים מספקות. לפיכך יתכן כי בעלי אוריינות דיגיטלית נמוכה גילו העדפה לביצוע חיפוש מידע במנועי חיפוש לאור ניסיונם במציאת מבוקשם בכלי זה. בנוסף מצאנו כי אוריינות דיגיטלית נמוכה אינה קשורה להעדפות שימוש או הרגלי חיפוש כללי (לא לצרכי לימוד או מחקר) ברשת בקרב שתי קבוצות המחקר. ממצא זה נתמך בסקרים שמצאו שכיחות גוברת בשימוש במנועי חיפוש לצרכים שונים (כללי, לימודי ואחר) שנערכו לאורך השנים (2005; 2009; 2012; ComScore). כמו כן, הממצאים תומכים בהשערת הקשר בין ניסיון, הרגל ואימוץ מערכת מידע כפי שהציעו ונקטש ועמיתיו (Venkatesh, Thong, & Xu, 2012). כמו כן, באופן מפתיע, נמצא כי תפיסת הספרייה כחיובית לא השפיעה באופן מובהק על כוונה לשימוש חוזר. הסבר אפשרי לכך נעוץ בתפיסת הספרייה באופן כללי כחיובית וכמכילה מידע איכותי, מהימן ורלוונטי. הסבר זה נתמך בספרות המחקרית שמצאה את מנועי החיפוש נתפסים כפונים למשתמש ממוצע, ולכן כלא מספקים מידע ברמה הנדרשת מלימודים מתקדמים או לצרכי מחקר (Bar Ilan, 2005).

בקרב קבוצה B, מצאנו השפעה מובהקת של אוריינות דיגיטלית על הרגלי חיפוש ועל העדפות חיפוש ברשת שהופיעו בשאלון הכללי. לא מצאנו בקבוצה זו השפעה של רמת אוריינות דיגיטלית על ההעדפה להשתמש במנועי חיפוש לצרכים כלליים ועל צרכי מחקר ולימוד. בכל אוכלוסיית המחקר נמצאה השפעה מובהקת של הרגלי שימוש על העדפות שימוש, ללא קשר לרמת אוריינות דיגיטלית, מה שעשוי להסביר את ממצאי קבוצה B, שהראו העדפה של משתמשים בעלי אוריינות דיגיטלית גבוהה להשתמש במנועי חיפוש.

בנוסף, מצאנו כי עומס מידע במנועי חיפוש השפיע על משתמשים פחות מנוסים (איכות חיפוש נמוכה) ונתפס כמפריע. במקביל נתפסה ספרייה דיגיטלית כחיובית יותר כמקור למידע ממוקד בהשוואה למנועי חיפוש (כמערכת מידע חלופית). בהמשך מצאנו השפעה מובהקת של תפיסה חיובית של מערכת המידע על שימוש חוזר. הקשר בין תפיסת מערכת מידע ושימוש חוזר הוצג במודל 3. נראה כי תפיסת מידע במנועי חיפוש כפחות איכותית מאשר בחלופות השפיעה על תפיסה חיובית של ספרייה. תפיסת חלופות ותפיסת מערכת מידע מופיעים במודל 2. כפי שצינו לעיל, תפיסה חיובית של מערכת מידע השפיעה באופן מובהק על שימוש חוזר. מכאן, שתפיסת

חלופות (המשפיעה על תפיסה חיובית של מערכת המידע) השפיעה על העדפות שימוש, כפי שמופיע במודל 2.

חשוב היה לבחון את הגורמים שהובילו משתמשים לשימוש ראשוני בספרייה דיגיטלית. הממצאים העלו כי תמיכה ארגונית היוותה מרכיב חשוב ומרכזי בעידוד שימוש ראשוני בספרייה. נתונים אלה נאספו מקבוצה A, שעשתה שימוש בספרייה, ולכן יכלה לציין גורמים שהובילו לשימוש ראשוני בה. פילוח הממצאים העלה כי דרישה ארגונית השפיעה הן כגורם יחיד לשימוש ראשוני בספרייה (41.7%) והן כחלק מגורמים משפיעים נוספים (42%). פירוט גורמים משפיעים נוספים על שימוש ראשוני בספרייה מופיע בפרק הממצאים (טבלה 16). ממצאים אלה נתמכים במחקרים שנעשו על מערכת מטלות מקוונת שמצאה השפעה ארגונית על שימוש במערכת מידע וולונטרית (נאור אליזה, 2009; Geri & Naor-Elaiza, 2008). למרות שתמיכה ארגונית עשויה לעודד שימוש בספרייה, עדיין לא תשפיע בהכרח (באופן מובהק) על העדפות שימוש במנועי חיפוש על פני ספרייה דיגיטלית, בחיפוש מידע לצרכים אקדמיים ומחקר. יתכן כי הקצאת משאבים מתאימה, הקניית כלים לעבודה בספרייה באמצעות הדרכה או פיתוח יישום מתאים עשויים לסייע להטמעת מערכת המידע (Emery & Stone, 2013; Pomerantz, Abbas, & Mostafa, 2009). הצגת ספרייה דיגיטלית כאופציה הולמת לחיפוש מידע מהימן ורלוונטי, עשויה להוביל שילוב בינה לבין מנועי חיפוש כמענה יעיל לצרכי משתמשים. שילוב זה יכול להופיע גם בבנייני ספרייה שמציעים חיבור לאינטרנט ומידע מודפס בכפיפה אחת, ומעלה את קרנה של הספרייה בעיני סטודנטים (Shoham & Roitberg, 2005). תפיסה חיובית של הספרייה תעודד שימוש חוזר בה, כפי שנמצא במחקר זה.

במחקר הנוכחי נמצא קשר בין סביבה דיגיטלית וידידותית למשתמש לבין שימוש חוזר במערכת המידע. העדפת מידע מודפס מוסברת לעיתים בכך שהמידע לא קיים באופן מקוון, או שאינו נוח לקריאה (למשל אצל חוקרי יהדות Baruchson-Arbib & Bronstein, 2007). הפיכת סביבת הספרייה ל"נוחה" ו"קלה" לשימוש תלויה בהקצאת משאבים מתאימים של הארגון. דיגיטציה של מידע (המרת טקסט מודפס לדיגיטלי) כרוכה בשיקולים כלכליים פנים ארגוניים כמו: משאבי אנוש, הכשרה והתאמה טכנולוגית של מערכת המידע. כמו כן, ישנן עלויות הכרוכות בטיפול ובאחזור המידע (אחסון באתר, עדכון סביבה דיגיטלית, רישיונות וכד') לכן יש חשיבות לבדיקת עלות – תועלת לפי פרמטרים שנקבעו על-ידי הארגון (Emery & Stone, 2013). עשת-אלקלעי וגרי (2010) הציעו שבחירת פורמט דיגיטלי מתאים עשויה לתרום רבות למתקשים בקריאה ביקורתית של טקסט מודפס, שהומר לקריאה באינטרנט. המרת טקסט ללא התייחסות לשינוי גודל או סוג גופן מקשה בעיקר על קריאה מצג מחשב, ותשפיע יותר על משתמשים מבוגרים ו/או לא מנוסים (Eshet-Alkalai & Geri, 2007, 2010). במחקר הנוכחי, לא התייחסנו לממד ההשקעה הארגונית הנדרשת כמשתנה נפרד, לעומת זאת, קשיים בקריאה דיגיטלית נבדקו כחלק מרמת אוריינות דיגיטלית. כמו כן, התייחסנו לתפקידו של הארגון כגורם משפיע על העלאת המודעות לשימוש ראשוני וחוזר (אימוץ) בספרייה דיגיטלית מחד ובממדים של תפיסת משתמשים את הסביבה באופן חיובי מאידך. כמו במחקרים שנעשו בעבר, מצאנו כי שימוש ראשוני השפיע על אימוץ מערכות מידע; ותמיכה ארגונית היוותה גורם חשוב באימוץ ובהטמעת מערכת המידע (Venkatesh, Morris, Davis & Davis, 2003). כמו כן, מצאנו כי תמיכה ארגונית השפיעה על אימוץ מערכת מידע, כפי שנמצא בעבר (למשל: נאור אליזה, 2009; Geri & Naor-Elaiza, 2008).

ייחודו של מחקר זה הוא בכך שעסק בגורמים שהשפיעו על אימוץ מערכת מידע לנוכח חלופות ברשת, והציע מודלים לבדיקת גורמים אלה. המחקר תורם להבנת מערכת יחסים בין גורמים העשויים להשפיע על שימוש ראשוני ושימוש חוזר (אימוץ) בספרייה דיגיטלית מפרספקטיבת משתמש. מחקר זה עוסק בתרומתה של הספרייה הדיגיטלית למוסדות הלימוד, ובוחן את חשיבותה כפי שנתפסת בעיני אוכלוסיות היעד: סטודנטים וחוקרים. לאור תוצאות המחקר, נראה כי דרישה אקדמית, הכוונה, הדרכה והעלאת מודעות לזמינותה ולאיכותה של ספרייה דיגיטלית, תסלול דרך

לשימוש בה ו/או לשילובה ככלי נוסף לחיפוש מידע. מחקר זה התייחס לחלקו של האינדיבידואל באימוץ מערכת המידע לצד חלקו של הארגון בסיוע לתהליך האימוץ, למרות שתפיסה זו סובייקטיבית מטבעה. מכיוון שכך איכות מידע וחיפוש לא נמדדו באופן אובייקטיבי, לפי ניתוח נתוני שימוש, אלא באמצעות שאלון. בסיכום העבודה מוצעים כיוונים נוספים להמשך מחקר שיובילו לשימוש אפקטיבי בספרייה דיגיטלית, שלמרות החלופות המוצעות לה ברשת, היא עדיין נחשבת למערכת מידע חיונית למוסדות אקדמיים.

דפוסי התמודדות עם בריונות מקוונת: תגובות רגשיות, תגובות התנהגותיות ואסטרטגיות התמודדות בקרב מתבגרים בחטיבות הביניים

מאת: גלי פרנק, מאי 2015
מדריכות: פרופ' טלי היימן, האוניברסיטה הפתוחה
ד"ר דורית אולניק-שמש, האוניברסיטה הפתוחה

טכנולוגיות התקשורת והמידע המודרניות ובפרט רשת האינטרנט, הרשתות החברתיות והטלפונים הניידים יצרו החל מראשית שנות ה-2000 אפשרויות חדשות ללמידה, לנגישות למידע ולתקשורת חברתית בעבור ילדים ובני נוער. לצד היתרונות המגוונים המאפיינים את השימוש בטכנולוגיות התקשורת והמידע אנו עדים להופעת סוג חדש של התנהגות אלימה בין תלמידים בעולם הווירטואלי המכונה 'בריונות ברשת' (cyberbullying) או בשמה האחר 'בריונות מקוונת' (Bilik, 2013). ווילארד הגדירה את הבריונות המקוונת כשימוש ברשת ובטלפונים הניידים כדי לשלוח הודעות פוגעות או כדי להעביר מידע שמטרתו להסב נזק לשמו הטוב של האדם או ליחסי החברות שלו עם אחרים (Willard, 2007). ביליק מגדירה את הבריונות המקוונת כשימוש באמצעי תקשורת אלקטרוניים להתנהגות עוינת, מכוונת וחוזרת כלפי עמיתים כדי להסב להם כאב, פגיעה או נזק (Bilik, 2013).

רוב המחקרים בנושא בריונות מקוונת התמקדו באפיון התופעה, בשכיחותה ובהשפעותיה השונות על הקרבנות (Li, 2006, 2010; Ortega et al., 2012; Price & Dalgleish, 2010; Slonje, et al., 2012; Sourander et al., 2010; Spears et al., 2009; Perren et al., 2012; Taylor, 2011) אך עד כה מחקרים מעטים חקרו את אסטרטגיות ההתמודדות של קרבנות עם בריונות מקוונת (Ortega et al., 2012; Parris et al., 2012; Vollink et al., 2013).

מטרות המחקר הנוכחי היו לבחון את דפוסי ההתמודדות של קרבנות לבריונות מקוונת בחטיבות הביניים שכללו את התגובות הרגשיות וההתנהגותיות ואת דרכי ההתמודדות שלהם עם בריונות מקוונת. במחקר השתתפו 232 תלמידים משתי חטיבות ביניים במרכז הארץ, מתוכם 111 בנים (47.85%) ו-121 בנות (52.15%). למחקר שני חלקים: החלק הראשון של המחקר הוא כמותי, והתבסס על איסוף מידע משאלונים שהועברו לתלמידים המשתתפים בנושאים האלה: דפוסי בריונות ברשת, תגובות רגשיות והתנהגותיות של הקרבנות לבריונות ברשת ובחינת דרכי ההתמודדות שלהם עמה. החלק השני – איכותני, והתבסס על מידע שהתקבל משיח של 28 תלמידים מכיתות ז, ח ו-ט שהשתתפו בשתי קבוצות מיקוד. 48 תלמידים (20.7%) דיווחו שהיו קרבנות לבריונות ברשת.

התגובות הרגשיות של הקרבנות לבריונות ברשת שנמצאו שכיחות ביותר היו כעס וזעם, תסכול ומצב רוח ירוד. הקרבנות לבריונות ברשת דיווחו על תחושה רבה יותר של מצב רוח דיכאוני לעומת אלו שאינם קרבנות לבריונות ברשת. התגובות ההתנהגותיות של הקרבנות לבריונות ברשת, שנמצאו שכיחות ביותר היו: דיווח לחבר; תקיפה בחזרה והתעלמות.

בבחינת סוגי אסטרטגיות ההתמודדות שהקרבנות ברשת עשו שימוש בהן, נמצא כי הקרבנות לבריונות מקוונת דיווחו על שימוש מועט יותר באסטרטגיות התמודדות ממוקדות בעיה עם מצבי עקה לעומת מתבגרים שאינם קרבנות לבריונות מקוונת והם גם דיווחו על שימוש רב יותר

באסטרטגיות התמודדות ממוקדות רגש ובאסטרטגיות התמודדות ממוקדות הימנעות לעומת מתבגרים שאינם קרבנות לבריונות מקוונת.

כאשר נבחנו הבדלים בין שלוש אסטרטגיות ההתמודדות בתוך קבוצת הקרבנות לבריונות מקוונת נמצא, שהקרבנות נקטו אסטרטגיות התמודדות ממוקדות בעיה בשיעור גבוה יותר באופן מובהק מאסטרטגיות התמודדות ממוקדות הימנעות. לא נמצא הבדל מובהק בין אסטרטגיות התמודדות ממוקדות בעיה ובין אסטרטגיות התמודדות ממוקדות רגש ובין אסטרטגיות התמודדות ממוקדות רגש ובין אסטרטגיות התמודדות ממוקדות הימנעות.

גם בקבוצות המיקוד התייחסו המתבגרים לדרכי התמודדות עם בריונות מקוונת. נחשפו דרכי התמודדות דומות: משתתפים אחדים נקטו דרכי התמודדות אקטיביות ומתבגרים אחרים נקטו דרכי התמודדות פסיביות (המתבגרים דיווחו שגם חבריהם לעתים נקטו דרכי התמודדות אלה) כדי להתמודד עם הקרבנות ברשת. הקרבנות לא דיווחו בקבוצות המיקוד על שימוש באסטרטגיות התמודדות רגשיות.

הניתוח התוכני־נרטיבי של שיח המתבגרים בקבוצות המיקוד חשף שתי תמות מרכזיות: סוגים של בריונות ברשת ודרכי התמודדות עם בריונות ברשת. בתמה הראשונה, סוגים של בריונות ברשת, נמצאו ארבע קטגוריות של בריונות ברשת: פרסום חזותי, אלימות מילולית, חרם וחבלה טכנולוגית. בקטגוריה 'פרסום חזותי' נמצאו שתי תת־קטגוריות: העלאה לרשת של תמונות עירום או תמונות בעירום חלקי של מתבגרות (sexsting) והעלאה לרשת של תמונות או סרטונים פוגעים או משפילים; בקטגוריה 'אלימות מילולית' נמצאו שתי תת־קטגוריות: קללות והצקות. בתמה השנייה, דרכי התמודדות עם בריונות ברשת, נמצאו שתי קטגוריות: דרכי התמודדות אקטיביות ודרכי התמודדות פסיביות.

בקטגוריה 'דרכי התמודדות אקטיביות' נמצאו שתי תת־קטגוריות: פנייה לסיוע ותקיפה ברשת בתגובה לתקיפה שבוצעה. בתת־הקטגוריה פנייה לסיוע נמצאו שלושה נושאים: פנייה להורים, פנייה למורים או ליועצת בית־הספר ופנייה אל חברים קרובים.

בקטגוריה 'דרכי התמודדות פסיביות' נמצאו שתי תת־קטגוריות: התעלמות וחשש לפנות להורים.

הקרבנות דיווחו בשאלונים על תמיכה חברתית כללית מועטה יותר (תמיכה משפחתית מועטה יותר, תמיכה מועטה יותר מחברים קרובים ותמיכה מועטה יותר מאדם אחר משמעותי) לעומת מתבגרים שאינם קרבנות.

כאשר נבחנו סוגי התמיכה החברתית בתוך קבוצת הקרבנות, נמצא שהקרבנות דיווחו על תמיכה חברתית מאדם אחר משמעותי בשיעור גבוה יותר באופן מובהק מאשר על תמיכה מחבר קרוב. לא נמצא הבדל מובהק בין תמיכה משפחתית ובין תמיכה מחבר קרוב ותמיכה מאדם אחר משמעותי. כדי לדעת אילו משתנים מנבאים קרבנות ברשת נערך ניתוח רגרסיה לוגיסטית, שהעלה כי מצב רוח דיכאוני ואסטרטגיית התמודדות ממוקדת רגש מנבאים קרבנות לבריונות ברשת.

לסיכום, ממצאי המחקר מצביעים על כך, שקרבנות לבריונות מקוונת דיווחו על תגובות רגשיות שליליות לרבות מצב רוח דיכאוני, ודיווחו בעיקר על התגובות ההתנהגותיות הבאות: דיווח לחבר; תקיפה בחזרה והתעלמות. הקרבנות נקטו אסטרטגיות התמודדות ממוקדות בעיה בשכיחות נמוכה יותר מאשר מתבגרים שאינם קרבנות לבריונות מקוונת. בניתוח התוכני־נרטיבי של שיח המתבגרים בקבוצות המיקוד נחשפו שתי תמות חשובות: סוגים של בריונות ברשת בדרגות חומרה שונות ודרכי התמודדות עמה.

נחוצים עוד מחקרים כדי להמשיך וללמוד על התופעה ועל דרכי ההתמודדות של מתבגרים עמה. מומלץ לערוך במסגרת מחקרים אלה קבוצות מיקוד רבות יותר שיאפשרו ללמוד על התופעה

באופן נרחב יותר. כמו כן מומלץ לערוך ראיונות עומק על מנת לאפשר למתבגרים לספר על חוויות והתנסויות שחוו, חוויות שאולי אין הם מסוגלים לשוחח עליהן בנוכחות מתבגרים אחרים. כמו כן, דרושים עוד מחקרים שיסייעו לפתח תכניות התערבות שמטרתן למנוע את הבריונות ברשת בקרב מתבגרים ותלמידים בגילים שונים ולהקנות לצוותי הוראה, ליועצות בבתי-הספר ולהורים דרכי טיפול בתופעה. לאחר מכן יש לבחון את יעילותן של תכניות ההתערבות הללו.

זהות מקצועית של מורים לחינוך המיוחד: מאפייניה ודרכי גיבושה

מאת: גלינה נודל, אוקטובר 2010
מדריכות: ד"ר דבורה בן-שיר, האוניברסיטה הפתוחה
פרופ' שרה גורי-רוזנבליט, האוניברסיטה הפתוחה

חקר הזהות המקצועית של מורים התגבש בשנים האחרונות לתחום מחקרי נפרד, המתפתח במהירות בשל ההכרה בחשיבות הבנת עולמם הפנימי של מורים, המהווים גורם מרכזי בכל תהליך חינוכי (Beijaard et al., 2004).

עבודת התזה הנוכחית עסקה בבחינה אמפירית של מאפייני זהותם המקצועית של מורים לחינוך מיוחד ודרכי גיבושה. הנתונים נאספו באמצעות נרטיב עצמי תחום (ספקטור-מרזל, 2008) בקרב 22 מחנכות העובדות עם אוכלוסיית תלמידים עם הפרעות התנהגות בארבעה בתי-ספר לחינוך מיוחד בצפון הארץ. הראיונות עם המחנכות הוקלטו במלואם ותומללו בשלמותם, ועברו תהליך של קטגוריזציה נושאת. תהליך הניתוח הרחבי של הנתונים אפשר לאתר דפוסים משותפים למרואיינות; דפוסים אלה קובצו בהמשך ל-6 קטגוריות מרכזיות.

ממצאי המחקר משתמע, כי זהותן המקצועית של המורות המשתתפות מתעצבת על-פי הדפוס הפרופסיונאלי המתפתח (ילדישבה, 2006) ומושפעת בעיקר מגורמי ההקשר הפסיכולוגי-אישי, החברתי והמקצועי (Erikson, 1968). המניעים לבחירה במקצוע ההוראה, אשר באו לידי ביטוי בנרטיבים של המשתתפות, מתחלקים בבירור לשתי קבוצות: מניעים שכבר צוינו בספרות המחקרית, האופייניים לאוכלוסיית המורים הרגילה, ואלה המיוחדים לקבוצת המחנכות האמונות על חינוכם של ילדים עם הפרעות התנהגות ולקויות למידה מורכבות – בעיקר המניעים האינטרנטיים והאלטרואיסטיים (קציר ועמיתיה, 2004). בין הגורמים המרכזיים אשר הובילו את המורות המשתתפות לעבודה עם אוכלוסיית התלמידים הספציפית (בנים ברובם), ניתן להצביע על מערכת היחסים הייחודית של חלקן עם הוריהן – קרבה לאב ויחסים מעוררים עם האם למאפייני תלמידיהן (לקות למידה – אישית ובמשפחה הקרובה, קשיי התנהגות, קשיים רגשיים, מרדנות ואימפולסיביות בילדות).

ילדותן של המשתתפות מאופיינת באינטראקציות חיוביות רבות בתוך קבוצות של בנים – על כן המורות האלה מסוגלות להבין באופן מיטבי את תלמידיהן, להיות סבלניות כלפיהם, להירתע פחות מדפוס התנהגותם, ולהתגבר על אי-ההתאמה הבסיסית של מערכת החינוך ה'נשית' לחינוכם של בנים (Morgan & Jenson, 1998; יריב, 1999; היימן ואולניק-שמש, 2004; רום, 2008). בשל דמיון חלקי בחוויות הילדות של המשתתפות ושל תלמידיהן, המחנכות המרואיינות עשויות להיות מסוגלות לשמש עבור הילדים הללו מודל לחיקוי דפוסי התנהגות רצויים (Schunk, 2000) ולאיומן סגנון התקשרותי בטוח (Vogel & Wei, 2005).

נוסף לגורמי ההקשר החברתי האחרים, גם לדמויות המורים המשמעותיים מילדותן של המשתתפות הייתה השפעה משמעותית על עיצוב זהותן המקצועית בבגרותן (Nevin et al., 2004); רייכל וארנון, 2005). מרואיינות מסוימות ציינו כי הרצון להידמות למורה נערץ מהילדות שימש להן כמניע לבחירת המקצוע. משתתפות אחדות סיפרו על השפעת המורים הנערצים על עיצוב

הפרספקטיבה הפדגוגית שלהן. הדמיון בין ה'אני מאמין' המקצועי של המחנכות לבין דמויות המורים המשמעותיים מילדותן בא לידי ביטוי בנרטיבים של רבות מן המשתתפות.

מבין גורמי ההקשר המקצועי, המורות מייחסות חשיבות רבה ללמידה מהתנסות עצמית, להתמקצעות במהלך העבודה ולפיתוח מודעותן העצמית באמצעות הפעלת תהליכים רפלקטיביים. הלמידה מעמיתים והכשרתן המקצועית לפני כניסתן להוראה, לעומת זאת, נתפסות על-ידי המשתתפות כבעלות השפעה מועטה יחסית על התפתחותן הפרופסיונאלית.

שימוש בטכנולוגיית Podcast לשיפור מיומנויות שפה בלימוד אנגלית כשפה זרה

מאת: דבורה אברמוביץ, מרץ 2008
מדריך: ד"ר אבנר כספי, האוניברסיטה הפתוחה

כחלק מבחינת הבגרות באנגלית בארץ נדרשים התלמידים לכתוב פרויקט חקר על נושא נבחר, שעליו הם נבחנו בעל-פה. במסגרת מחקר זה נבדק יישומו של פרויקט חקר זה במסגרת למידה קונסטרוקטיביסטית-שיתופית, כאשר התוצר הנדרש הינו הפקת שידור Podcast. על אף כי המחקר בשימוש בטכנולוגיית Podcast בהוראה נמצא עדיין בחיתוליו, ולמרות כי רוב המידע על השפעות שימוש זה נלמד ממחקרי שדה שנערכו במוסדות להשכלה גבוהה, עולים מהספרות המחקרית הממצאים הבאים: (א) הכנסת הכלי להוראה מעלה את התעניינות הסטודנטים בתוכן הקורס, (ב) הכלי, כשהוא מופעל ככלי ליצירה, מעודד את הסטודנטים להשתתף באופן פעיל בלמידה, (ג) השימוש בכלי משפר את הישגי התלמידים במבחני ביצוע, ואת ביטחונם העצמי ביכולת הנבחנת.

בהתבסס על תיאורית הלמידה הקונסטרוקטיביסטית שמדגישה עיבוד מידע במסגרת תהליכים של הבניית ידע חברתית-פעילה, ניסה מחקר זה לבדוק האם תוצר של עבודה שיתופית יהיה איכותית טוב יותר מתוצר עבודה אישית, ושיצור יותר מוטיבציה ללמידה. מעבר לכך בדק המחקר אם תוצר למידה-משודר, שנעשה באמצעות טכנולוגיית Podcast במסגרת למידה קונסטרוקטיביסטית, אכן יעלה על תוצר למידה כתוב שנעשה באותה מסגרת למידה.

הנתונים נאספו באמצעות שלושה מחקרים בהם קבוצות שונות של תלמידים עבדו תחת תנאים שונים (בשיתופיות או באופן עצמאי) על יצירת פרויקטים שונים (כתוב או משודר). כיון שבמחקר א לא השתתפו כל התלמידים בשני תנאי המחקר ומכיוון שרצינו לבדוק את האינטראקציה שבין סוג התוצר ושיטת הלמידה (עצמאית לעומת שיתופית), יצרנו במחקר ב קבוצה אד-הוקית שהורכבה מתלמידים אחרים שהשתתפו בשני התנאים בפרויקט המשודר (שיתופי ועצמאי). קבוצה זו הושוותה לקבוצה שהשתתפה בשני התנאים של הפרויקט הכתוב (ביחד ולבד). מחקר ג הוא בעיקרו מחקר בקרה כיון שבמחקר א לא הייתה שליטה בסדר התנאים (נעשו פרויקטים משודרים אחרי הכתובים ולא נעשו פרויקטים בסדר הפוך), במחקר זה נעשו שני סוגי הפרויקטים באותו הזמן ועל-ידי תלמידים אחרים, כך שלא נוצר ארטיפקט.

בהתאם להשערת המחקר אכן מצאנו אפקט עיקרי לשיטת הבניית הידע, היינו תוצר עבודה שיתופית טוב יותר איכותית מתוצר עבודה אישית גם בהכנת פרויקט כתוב והן בהכנת פרויקט משודר. ממצאים אלו עולים גם מתוך מספר סקירות מקיפות של מחקרים שנערכו משנות ה-70 ועד שנות ה-90 המאוחרות ושעסקו ביעילותה של למידה שיתופית, לעומת למידה אינדיבידואלית (Guskey & Pigott, 1988; Slavin, 1991; Springer, Stanne & Donovan, 1997; Johnson, Johnson & Smith, 1998; Johnson, Johnson & Stanne, 2000; Lou, Abrami & d'Apollonia, 2001).

לגבי מוטיבציית התלמידים להשתתף בתהליך הלמידה תחת התנאים השונים לא נמצא הבדל מובהק בין הכנת פרויקט כתוב להכנת פרויקט משודר, אך כן נמצא הבדל מובהק בין תקופת ההוראה הפרונטאלית (בכיתת הלימוד) לבין תקופת הכנת הפרויקט המשודר (במעבדת המחשבים).

ואכן, מספר מחקרים שעסקו בשימוש של טכנולוגיה חדישה ופופולארית בהוראה הגיעו לאותה המסקנה, כי טכנולוגיה חדישה מעודדת מוטיבציה, היינו רצון להשקיע יותר בתהליך הלמידה (Read, 2005b; Belanger, 2005; Maag, 2006; Frydenberg, 2006). מעבר לכך יש להעיר כי למרות שנוצרת אצל התלמיד מוטיבציה גבוהה יותר ללמידה כאשר ישנו שימוש בכלי טכנולוגי, אין מתאם בין חדשנות הכלי לרמת המוטיבציה.

לגבי האינטראקציה שבין סוג למידה והתוצר המופק, אכן נמצא שעבודה על פרויקט משודר-משותף הביאה להישגים הגבוהים ביותר מבין התנאים השונים. האינטראקציה בין המשתנים (משודר-משותף) מלמדת שלא מדובר כאן רק בסכום יתרונותיו של תוצר משותף ויתרונותיו של תוצר משודר, אלא קיים גורם נוסף בהכנת פרויקט משודר-משותף שמביא לאותם הישגים גבוהים. לדעתי הגורם הינו יצירה חדשה שנוצרה כתוצאה משילוב בין מתודה למדיום.

טכנולוגיה חדישה, כפי שראינו במחקרים קודמים (Read, 2005b; Belanger, 2005; Maag, 2006; Frydenberg, 2006) יוצרת מוטיבציה ללמידה בכיתה, אולם אי-אפשר להתעלם מכך שיש מספר רב של תלמידים אשר אינם 'טכנופילים' כפי שמגדיר זאת Postman (2003) ואינם מרגישים בנוח כאשר עליהם להתמודד בשיעור בנוסף לתוכן הנלמד גם בכלי למידה טכנולוגי-חדש. העבודה המשותפת על הכלי יוצרת אווירה בטוחה ונוחה יותר, מפחיתה את רמת החרדה הקשורה בשימוש באותו הכלי, ועל כן מצליחה למקסם את השימוש בו. נתוני המחקר אכן מאששים השערה זו.

סקירה מקיפה של 122 מחקרים שעסקו בקשר שבין למידה שיתופית לשימוש בטכנולוגית מחשבים (Lou, Abrami & d'Apollonia, 2001) אכן הראו ששימוש בטכנולוגית מחשבים בקבוצות למידה, בניגוד לעבודה עצמאית, משפרת את הישגי הלמידה באופן משמעותי וכן את היחס של הלומדים לתהליך הלמידה. וכן ששימוש בכלי טכנולוגי במסגרת של עבודה שיתופית, בקבוצה קטנה והטרוגנית ברמתה הלימודית, הצליחה להפחית את רמת החרדה והתסכול והובילה להישגים טובים יותר בעיקר אצל תלמידים חלשים עד בינוניים.

מכאן שמבחינה מעשית על מנת שנוכל למקסם את איכותו של תוצר הלמידה כאשר אנו עושים שימוש בכלי טכנולוגי חדיש יש לשים לב ליישומה של למידה שיתופית שמאפשרת ללומד לקבל מעמיתיו משוב משמעותי.

תרומתן של אסטרטגיות להבנת המשמעות של מילים לא מוכרות בטקסט לשיפור הבנת הנקרא אצל ילדים בכיתה ג

מאת: דורית שולמן, ינואר 2012
מדריכה: ד"ר גל בן-יהודה, האוניברסיטה הפתוחה

"מעידת הכיתה הרביעית" מתייחסת לקושי של קוראים צעירים, אשר רכשו את יסודות הקריאה (רמת הפענוח) להתמודד עם טקסטים לצורך הפקת משמעות (רמת הבנת הנקרא). מעידה זו שמאפיינת ילדים בכל שכבות האוכלוסייה ונצפתה גם בארץ כבר בקרב ילדים בכיתה ג (קוזמינסקי וקוזמינסקי, בדפוס), נובעת בין היתר מאוצר מילים דל שמקשה על הבנת טקסט ארוך, שבו מילים לא מוכרות.

במחקר הנוכחי הוקנו לתלמידים שתי אסטרטגיות שונות להבנת המשמעות של מילים לא מוכרות בטקסט, וזאת כדי לבחון את תרומתן של אסטרטגיות אלו לשיפור הבנת הנקרא בקרב ילדים בכיתה ג. במסגרת המחקר נבחנו שתי אסטרטגיות: האחת מתבססת על שימוש בהקשר והשנייה מתבססת על ניתוח מורפולוגי של המילה. בחירת האסטרטגיות התבססה על ממצאים בספרות, המראים כי ההקשר מסייע להבנת מילים לא מוכרות בטקסט וכי מיומנויות מורפולוגיות הן מרכיב חשוב בהתפתחות כישורי הקריאה וההבנה בעברית (קוזמינסקי, 2002; Mashraki, Ravid & Epel; 2007).

במחקר זה נשאלו שתי שאלות. שאלה אחת היא האם לאסטרטגיית ניתוח מורפולוגי תהייה תרומה מוספת לאסטרטגיית ההקשר בהבנת משמעותן של מילים לא מוכרות בטקסט לשם שיפור הבנת הנקרא בקרב קוראים צעירים בגילאי 8-9 שנים? השאלה השנייה היא האם ישנה חשיבות לסדר הקניית האסטרטגיות בהתייחס לשיפור בהישגים בהבנת הנקרא?

במהלך המחקר הועברו שלוש תכניות התערבות להבנת מילים לא מוכרות בטקסט. תכניות אלו נבדלו זו מזו בסדר ההקניה של האסטרטגיות השונות ובנוכחותה של אסטרטגיית המסתמכת על ניתוח מורפולוגי לשם הבנת משמעות המילה. בקבוצת הביקורת נערכה הקנייה של שימוש באסטרטגיית ההקשר בלבד לאורך כל תכנית ההתערבות. בשתי קבוצות הניסוי הוקנה השימוש בשתי האסטרטגיות, אסטרטגיית ההקשר ואסטרטגיית הניתוח המורפולוגי, כאשר בכל תכנית התערבות הקניית האסטרטגיות הייתה בסדר הוראה הפוך.

לאורך המחקר נבדקו יכולותיהם של התלמידים בתחומים הבאים: הבנת הנקרא, זיהוי אלמנטים מורפולוגיים ושימוש בהם ורוחב אוצר מילים. יכולות אלו הוערכו בשלושה סבבי הערכה בהתייחס להקניית תכניות ההתערבות: (1) במבחן קדם – לפני הקניית האסטרטגיות, (2) במבחן ביניים – לאחר הקניית האסטרטגיית הראשונה, (3) במבחן סיכום – לאחר הקניית האסטרטגיית השנייה.

ניתוח הנתונים התייחס לארבעה היבטים: היבט בין-קבוצתי, שהשווה בין הקבוצות השונות ובדק את השפעת תכניות ההתערבות על הישגיהן בהבנת הנקרא בסבבי ההערכה השונים. היבט תוך-קבוצתי, שבדק שינויים בהישגי התלמידים בכל כיתה כתלות בתכנית ההתערבות. היבט של שונות בין-אישית, שבדק את ההשפעה של רמת ההישגים ההתחלתית של התלמיד בהבנת הנקרא על תרומת האסטרטגיות השונות, ולבסוף היבט מתאמי, שבדק את הקשר בין היכולות שנמדדו במהלך המחקר והשינויים בהקשרים בין יכולות אלו כתוצאה מתוכניות ההתערבות השונות.

ממצאי המחקר נבחנו לאור שתי השערות בדבר תרומתן של האסטרטגיות להבנת הנקרא של קוראים צעירים. השערה אחת הייתה, שלאסטרטגיית הניתוח המורפולוגי תהיה תרומה מוספת לאסטרטגיית השימוש בהקשר. ההשערה השנייה הייתה, שקיימת חשיבות לסדר הקניית האסטרטגיות, וכי אסטרטגיית הניתוח המורפולוגי תהיה יעילה רק אם היא נרכשת לאחר אסטרטגיית השימוש בהקשר ולא להיפך.

במחקר נמצא שלהקניית אסטרטגיית הניתוח המורפולוגי לא נמצאה תרומה מוספת להקניית אסטרטגיית ההקשר, כאשר משווים בין הקנייה משולבת לבין הקנייה של אסטרטגיה אחת בלבד – אסטרטגיית ההקשר, וזאת בהתייחס לשיפור בהישיג הבנת הנקרא בקרב התלמידים. לעומת זאת, תוצאות המחקר נמצאו תואמות ותומכות בהשערה, שקיימת חשיבות לסדר ההקנייה של האסטרטגיות. הקניית אסטרטגיית הניתוח המורפולוגי נמצאה מועילה ותרמה לשיפור בהבנת הנקרא רק כאשר היא נרכשה לאחר הקניית השימוש באסטרטגיית ההקשר.

במחקר הנוכחי שיערנו, שבמבחן הביניים, הכיתות, שבהן הייתה הקנייה של אסטרטגיית ההקשר, יראו התקדמות רבה יותר בהבנת הנקרא ביחס לכיתה, שלמדה תחילה את אסטרטגיית הניתוח המורפולוגי. הממצאים מסבב ההערכה השני העידו על נסיגה מובהקת ובלתי צפויה בהישגים בהבנת הנקרא אצל כל התלמידים שהשתתפו במחקר. מכיוון שלכל תכנית התערבות הייתה השפעה שלילית על ההישגים בהבנת הנקרא בסבב זה לא ניתן היה להשוות על-פי ממצאי המחקר הנוכחי לאיזו מן האסטרטגיות (מורפולוגיה לעומת הקשר) הייתה תרומה גדולה יותר לשיפור הבנת הנקרא.

ממצא מעניין ולא צפוי של המחקר הנוכחי נגע להשפעת תכניות ההתערבות על תלמידים בעלי רמות הישגים התחלתיות שונות בהבנת הנקרא. ניתוח חציונים על-פי היכולת ההתחלתית של אוכלוסיית המחקר בהבנת הנקרא הראה, כי השימוש באסטרטגיות, שהוקנו במחקר זה, נמצא מועיל דווקא בקרב תלמידים חלשים, שרמת הבנת הנקרא ההתחלתית שלהם הייתה מתחת לערך החציוני.

מנקודת מבט תיאורטית ניתן לתאר את אסטרטגיית הניתוח המורפולוגי כאסטרטגיה אנליטית בעלת אוריינטציה מיקרו. לעומת זאת, אל אסטרטגיית ההקשר ניתן להתייחס כאסטרטגיה הוליסטית בעלת אוריינטציה מאקרו, המתבססת על כלים כלליים יותר של ידע עולם (מליץ ומליץ, 1993). מהסתכלות על ממצאי המחקר הנוכחי מההיבט התיאורטי ניתן להסיק שהקניית השימוש באסטרטגיה אנליטית לאחר היישום של אסטרטגיה הוליסטית מסייע לקורא לאמת את ניבוי המשמעות של מילה לא מוכרת בטקסט. לעומת זאת, שימוש התחלתי באסטרטגיה אנליטית עלול להסיט את הקורא בן השמונה מן המשמעות הכללית של הטקסט.

ברמה המעשית מלמד המחקר כי ניתן להקנות לילדים בכיתה ג שימוש בשתי אסטרטגיות להבנת מילים לא מוכרות בטקסט בסדר משמעותי ולהביאם לעשות בהן שימוש יעיל כבר לאחר תרגול של עשרים שיעורים. בנוסף, פיתוח דרכים נגישות להוראת האסטרטגיות בסדר מועיל יהיה משמעותי לשיפור הבנת הנקרא בעיקר עבור תלמידים מתקשים

מסקנת המחקר היא כי יש חשיבות רבה לסדר, שבו מקנים אסטרטגיות להבנת המשמעות של מילים לא מוכרות בטקסט, ולכן צריך לשים לב לא רק לסוג האסטרטגיות שמקנים אלא גם לסדר שבו הן נרכשות בכיתה ולאופן יישומן על-ידי התלמידים. בספרות בתחום זה לא נמצאה עדות למחקר דומה, העוסק בחשיבות סדר ההקנייה של אסטרטגיות, ולאופן שבו סדר הרכישה עשוי להשפיע על יעילות השימוש בהן בקרב קוראים צעירים. היבט זה שנבחן ברמה ראשונית במחקר הנוכחי הינו כיוון חשוב למחקר עתידי שיעסוק בהשפעתן של אסטרטגיות שונות על הבנת הנקרא בקרב קוראים צעירים.

פיתוח מודעות עצמית לתהליכי למידה בחינוך היסודי

מאת: הדס הובר, יוני 2010
מדריכות: ד"ר אוה גוטרמן, האוניברסיטה הפתוחה
ד"ר תיקי זהר, האוניברסיטה הפתוחה

בעיית המחקר משקפת שאלות שמעסיקות את מיטב החוקרים בעשורים האחרונים בנושא מדע החשיבה, והאפליקציות המשתמעות ממנו לתחום הלמידה, ההוראה וההערכה בקונטקסט החינוכי. שאלות כגון כיצד לומדים? כיצד מפיקים ידע משמעותי? מהן ההשתמעויות הנגזרות מכך על ההוראה, הלמידה וההערכה? מהי למידה משמעותית? כיצד היא מתרחשת? כיצד נבנה הידע? כיצד נרכשת הבנה? מהי הוראה תומכת למידה, ומהם מרכיביה? מה הקשר בין הוראה תומכת למידה ובין תיאוריות של למידה? מהם המרכיבים של תכנית לימודים ממוקדת למידה? שאלות אלו היו את הבסיס לגיבוש מטרת המחקר שעיקרה, פיתוח מודל תיאורטי, שניתן לגזור ממנו תוכנית יישומית שתעצים הן את הלמידה והן את הלומד.

המודל שפותח במסגרת המחקר, עובד ותורגם לסדנת למידה שמתמקדת במודעות לתהליכי למידה (מל"ל), ועוסקת בקשר בין טיפוח יכולת ה"ויסות העצמי", ה"מסוגלות העצמית" וה"ערנות המטא-קוגניטיבית" לבין שיפור רמת ההישגים הלימודיים ואיכותם. באופן ספציפי יותר, המחקר עסק בשאלות:

1. באיזו מידה קיים קשר בין טיפוח המודעות לבין שיפור ההישגים בלמידה בקרב התלמידים שהשתתפו בסדנה?
2. באיזו מידה ימצא הבדל במוצע הציונים במבחני הבנת הנקרא ובכתיבה בכלל, ובפריטים העוסקים ברמות חשיבה גבוהות בפרט, בין התלמידים שהשתתפו בסדנה לעומת התלמידים שלא השתתפו בה?
3. באיזו מידה קיים קשר בין ההתנסות בסדנת מל"ל ובין העלאת רמת המודעות (תחושת ה"מסוגלות העצמית", יכולת ה"ויסות העצמי" וה"ערנות המטא קוגניטיבית"?)
4. אילו גילויים של רפלקציה, המשקפים "ויסות עצמי", "מסוגלות עצמית", "ערנות מטא קוגניטיבית" יבואו לידי ביטוי בתוצרי התלמידים?
5. באיזו מידה מעידים הורי התלמידים על שינוי שחל בהרגלי הלמידה של ילדיהם?

המחקר הינו מחקר ניסוי משולב (Mixed research method). קבוצת הניסוי מנתה 115 תלמידים, קבוצת הביקורת מנתה 63 תלמידי כיתות ו ו-12 הורים לתלמידים מקבוצת הניסוי שנבחרו באופן אקראי.

איסוף הנתונים נעשה בשלוש נקודות זמן: לפני התחלת הסדנה, במהלכה ובסיומה. כלי מחקר היו: מבחנים בהבנת הנקרא, שאלון סגור – שבדק את יכולת ה"ויסות עצמי", תחושת "מסוגלות עצמית" וערנות מטא-קוגניטיבית – ובנוסף שאלון פתוח שהתייחס להעצמת המודעות העצמית. נאספו גם תיקי פורטפוליו ורפלקציה בכתב, יחד עם ראיונות פתוחים של הורים שילדיהם התנסו בסדנה.

המחקר העלה כי מודעות אוריינית-תוכנית המעל"ל שיפרה את הישגי התלמידים בהבנת הנקרא ובפריטים בהבנת הנקרא העוסקים ברמת חשיבה גבוהה, זאת בהשוואה להישגיהם הקודמים.

בנוסף, התוכנית תרמה למשתתפים בה לפתח רמות גבוהות של "ערנות מטא-קוגניטיבית", "מסוגלות עצמית" ו"ויסות עצמי", בד־בבד עם שינוי חיובי בתפקודי הלומד ובהרגלי הלמידה שלו.

חשיבות המחקר נמצאת ביצירת תשתית לבחינה כמותית של אפקטיביות תוכנית המעל"ל וביצירת תשתית תיאורטית לצורך מתן מענה הוליסטי לטיפוח הלמידה, וזאת על-ידי שילוב של תנאים מסייעים ומטפחים הוראה – למידה לשם הבנה. מערך המחקר מאפשר מגוון אפשרויות ליישום, ולמצאים פוטנציאל משמעותי לשיפור רמת ההישגים של הלומדים ולאיכות הלמידה, כמו גם להשלכות החשובות על שיפור תהליכי ההוראה-למידה.

סביבת לימוד מתוקשבת כמקדמת חוללות עצמית של תלמידים בלימודי מדעים בכיתות ה-1

מאת: חביבה גולדנברג, יולי 2011
מדריכות: ד"ר אמירה רום, האוניברסיטה הפתוחה
פרופ' שרה גורי־רוזנבליט, האוניברסיטה הפתוחה

החיים בעידן המודרני של המאה ה-21, מעמידים את מערכת החינוך בפני אתגר המחר – התאמת שיטות ההוראה לחיים המודרניים החושפים ומציפים את הלומדים מכל עבר במידע מגוון ובפיתוחים טכנולוגיים החולשים על כל תחומי החיים. המחקר נולד מהצורך להיענות לאתגר החינוך ומתוך רצון לבחון האם ניתן יהיה באמצעות לימוד משלב תקשוב לתת מענה לשני צרכים עיקריים מחד חשיפה והתאמת סביבת הלמידה במקצוע המדעים לעולם הטכנולוגי בשילוב עם מתן כלים שיאפשרו ללומד להתמודד עם החדשנות והלמידה בסביבה הטכנולוגית עתירת הידע ומאידיך נטיעת האמונה של הילד ביכולתו כדי להניעו ללמידה מבוססת חשיבה.

המחקר בעיקרו בוחן את סביבת הלמידה המתוקשבת במקצוע המדעים בכיתות ה-1 כמקדמת חוללות עצמית בתלמידים. המחקר בודק אם הלמידה המתוקשבת על-פי התכנית המוצעת להקניית מיומנויות במדעים לכיתות ה-1 השיגה את מטרותיה, כלומר אפשרה לפתח את החוללות העצמית אצל הלומדים ולחזק את אמונתם ביכולתם וכן אפשרה לפתח ולהעמיק את הקשר בין המורה לתלמידיו ונתנה מענה לשונות לומדים על-ידי תמיכה בתהליך הלימודי. במחקר נבחנה החוללות משלוש נקודות מבט – תפיסת הלומד את עצמו כלומד, תפיסת הלומד את עצמו כאדם ותפיסת הלומד את המורה. על מנת לבחון את מידת השפעה של השינוי הצפוי בחוללות העצמית נבחנו גם הישגי הלומדים.

מטרת המחקר היא לבדוק את מידת האפקטיביות של תכנית הלימודים הייחודית להקניית מיומנויות במדעים לכיתות ה-1, המשלבת תקשוב יחד עם לימוד פנים־אל־פנים.

השערות המחקר הצביעו על השפעה חיובית של הלמידה המשלבת תקשוב על החוללות העצמית של הלומדים, על יחסי מורה לומד, על עמדות לומדים ועל הישגי לומדים.

המחקר משלב בין שיטה איכותנית לכמותית. במהלך המחקר נעשה שימוש בשני כלים לצורך מדידה לפני הפעלת המניפולציה.

כלי ראשון – מבחן הישגים ממפה: מבחן הכולל את כל המיומנויות המוגדרות במסמך הסטנדרטים במקצוע "מדע וטכנולוגיה" לבית־הספר היסודי.

כלי שני – שאלון עמדות לומדים: שאלוני העמדות בחנו את החוללות העצמית של הלומדים וחולקו לשלוש קטגוריות: תפיסת הלומד את עצמו כלומד (32 היגדים), תפיסת הלומד את עצמו כאדם (9 היגדים), ותפיסת הלומד את המורה (10 היגדים). שאלוני עמדות כללו היגדים בנוגע למקצוע המדעים, להתנהלות המורה ושיטות ההוראה הנהוגות בשיעורי המדעים.

בשאלוני העמדות נכללו היגדים שנכתבו על דרך החיוב וכן היגדים שנכתבו על דרך השלילה.

שני הכלים הראשונים – מבחן ההישגים ושאלון העמדות הועברו פעמיים, לפני הפעלת המניפולציה ולאחריה. בעקבות הנתונים שנאספו משני הכלים נבחן השינוי שחל בהישגי הלומדים ובעמדותיהם בעקבות המניפולציה.

המניפולציה – הפעלת תכנית לימודים מתוקשבת הופעלה בשתי קבוצות ניסוי ובשתי קבוצות ביקורת. בקבוצת הניסוי נלמדה תכנית משלבת תקשוב ובקבוצת הניסוי נלמדה אותה תכנית ללא החלק המתקשב.

על מנת לא להישען במחקר על נתונים מספריים בלבד, הוחלט לשלב שיטות מחקר כמותיות ואיכותניות, לפיכך התווספו שלושה כלים נוספים – תיעוד השיח בפורום, תיעוד השיח בדואל של המורה וראיונות עם לומדים. מטרת שלושת הכלים הנוספים שנבחנו הייתה להציג את נקודת המבט של הנרטיב ולאפשר להבין לעומק את השפעת המניפולציה על המורה, על הלמידה, על הלומדים ועל האינטראקציה בין השלושה.

כלי שלישי – תיעוד שיח בפורום אתר המקצועי: באמצעות מעקב ותיעוד הדיון בפורום על מנת לעמוד על טיב הקשר והיחסים בין הלומדים למורה המנחה את הלמידה.

כלי רביעי – תיעוד שיח בדואל של המורה במספר מועדים, על מנת לעמוד על טיב הקשר בין המורה ללומדים במהלך המחקר.

ובסיום התכנית נבחנו עמדות הלומדים בכלי חמישי – ראיונות עם לומדים: הראיונות נערכו לאחר המחקר בקבוצת הניסוי על מנת לקבל מידע מעמיק על התהליך.

ממצאי המחקר הפריכו את רוב ההשערות והצביעו על שינוי שחל בתלמידים וביחסם למקצוע המדעים בשתי הקבוצות הנחקרות.

בפרמטר הראשון השפעת הלמידה המשלבת תקשוב על החוללות העצמית של הלומדים, לא נמצא קשר בין הלימוד המתקשב לחוללות העצמית של הלומדים. השיפור בחוללות יוחס למורה ששינוי שיטת ההוראה בהתאמה ללימוד המשלב תקשוב, הוביל לשינוי בתפקידו בכיתה. השינוי שחל בתפקיד המורה הועבר גם ללימוד ללא התקשוב.

בפרמטר השני השפעת הלמידה המשלבת תקשוב על יחסי מורה-לומד, לא נמצא קשר בין הלמידה המתוקשבת לבין יחסי מורה-לומד. השיפור ביחסי מורה-לומד יוחס לשינוי תפקיד המורה. משום שהשינוי התחולל במורה, הוא הקרין גם הלימוד בקבוצות הביקורת.

בפרמטר השלישי השפעת הלמידה המשלבת תקשוב על עמדות לומדים, לא נמצא קשר בין הלמידה המתוקשבת לבין עמדות לומדים. השינוי החיובי בעמדות לומדים יוחס לשינוי בתפקיד המורה. הסיבה לשיפור בעמדות הלומדים טמונה כנראה בהשלכות השינוי שחל בתהליך הלמידה בשתי הקבוצות – במורה או בשיטת ההוראה שהונהגה בעקבות הלימוד המשלב תקשוב, גם על קבוצת הביקורת.

בפרמטר הרביעי השפעת הלמידה המשלבת תקשוב הישגי הלומדים, לא נמצא קשר בין הלמידה המתוקשבת לבין הישגי הלומדים, משום שהשיפור בהישגי הלומדים נמצא בשתי הקבוצות: הניסוי והביקורת. בהתייחס לשיפור המובהק שנמצא גם בהישגים בקבוצת הביקורת, ניתן שוב לייחס זאת למורה ולהשלכות השינוי שחל בו בעקבות הלימוד המשלב תקשוב גם על קבוצת הביקורת.

בבחינת ממצאי המחקר בנוגע לארבעת הפרמטרים שנבחרו, ניתן לראות בהעברה שהתרחשה בתפקיד המורה משיעורים משולבי תקשוב לשיעורים שאינם מתוקשבים את הגורם לשיפור שחל בשתי הקבוצות בפרמטרים שנבחנו. השינוי שנדרש בתפקיד המורה ובשיטת ההוראה על מנת להתאימם ללימוד המשלב תקשוב ככל הנראה גרם לשינוי מהותי ועמוק יותר אצל המורה המשלב

תקשוב. מכיוון שהמורה שלימד את שתי הקבוצות היה אותו מורה השינוי לא נותר במסגרת הלימוד מתוקשב בלבד אלא הוקרן גם לשיעורים ולכיתות שהמשיכו ללמוד בשיטות הוראה מסורתיות.

לפיכך הסבר אפשרי למסקנה העיקרית בתוך המחקר הוא שלהוראה משלבת תקשוב אין השפעה ישירה על החוללות העצמית של הלומדים ועל הישגיהם הלימודיים אלא על המורה המשלב תקשוב. כלומר, המושפע העיקרי והישיר מההוראה המשלבת תקשוב הוא המורה. המורה עבר שינוי על מנת להתאים את עצמו ללמידה המשלבת תקשוב. השינוי שחל בתפקיד המורה שיש קרקע פורייה להתפתחות יחסי קירבה בין המורה ללומד. השינוי בטיב היחסים בין המורה ללומד השפיע על שיפור בחוללות העצמית של הלומדים וכתוצאה מכך על הישגיהם הלימודיים.

בעקבות המחקר ניתן לומר שהמורה הוא המפתח לשינוי שחל בחוללות העצמית ובהישגי הלומדים. מורים טובים חיוניים כיום יותר מאי פעם. היכן שטכנולוגיה חדשה מוצגת לחברה, חייבת להיות תשובה אנושית מאזנת. ככל שהטכנולוגיה תהיה גבוהה יותר כך נזדקק ליותר מגע. אנו זקוקים ליותר מורים שמבינים את התפקיד שהטכנולוגיה משחקת בחברה ובחינוך, שמוכנים לנצל את היתרון של הכוח שלה, ושמכירים במגבלותיה. החברה טכנולוגית הולכת וגוברת, אנו צריכים יותר מורים מנוסים טכנולוגית ומרוכזים בילדים (Roblyer, 2003). הטכנולוגיה היום מוצלחת ואטרקטיבית ככל שתהיה, היא לבדה לא תחולל את השינוי בבתי-הספר ובוודאי לא אצל הלומדים, על-פי מלמד (2006), הספקת מחשב ואינטרנט, גם אם היא מלווה בהדרכה יסודית לגבי מיומנויות השימוש בהם, לא תיצור מעצמה רצון לקנות דעת, לחפש ולהרחיב את ההשכלה.

לסיים אם נסכם את מסקנות המחקר ניתן לומר שהמורה זוכה למקום של כבוד בלימוד במאה ה-21. הכשרת הלומד וצידודו במיומנויות הנדרשות במאה ה-21 כפי שהוגדרו על-פי משרד החינוך, שביניהן מצוי הלימוד המתוקשב, יצריך יותר מבעבר מורים טובים, מנוסים המרוכזים בילדים ומסוגלים לגלות גמישות ולשנות את תפקידם מתפקיד ריכוזי – סמכותי, לתפקיד של מכוון, יועץ ומנחה. השינוי המיטבי בתפקיד המורה יוליד שינויים בפניות אל התלמידים, ביכולת להגיע אליהם ולספק להם מענה הולם לשונות. כל אלה יובילו לשינויים בעמדות הלומדים, בחוללותם ובסופו של תהליך גם לשיפור בהישגים הלימודיים.

שלי שלך - שלך שלי!? **הונאה בלמידה בעידן הטכנולוגיות הדיגיטליות** **בחינוך הממלכתי דתי: עובדות, עמדות,** **מאפיינים ודרכי התמודדות**

מאת: חיים שני, ינואר 2016
 מדריכים: ד"ר אינה בלאו, האוניברסיטה הפתוחה
 פרופ' יורם עשת-אלקלעי, האוניברסיטה הפתוחה

הונאה בלמידה, או הפרת יושרה אקדמית (academic integrity) הנה התנהגות לימודית בלתי לגיטימית, המתרחשת בהקשר של פעילויות למידה, כתיבה ומחקר. במסגרת הבית-ספרית, ההונאה בלמידה מתבטאת בעיקר במבחנים, בהכנת שיעורי בית ובכתיבת עבודות. תופעת ההונאה בלמידה אינה חדשה, וגילה כגיל בתי-הספר והספרים כמקור למידע וידע. מאידך, בשנים האחרונות, עם החדירה המאסיבית לחינוך, של רשתות התקשורת והטכנולוגיות המגוונות לתקשורת בינאישית וקבוצתית, אנו עדים לגידול דרמטי בהיקף תופעת ההונאה בלמידה מסוימות – כמו במקרים של העתקת ערכים ממקורות מידע פתוחים ברשת, ההונאה הנה מעשה לגיטימי (Ma et al., 2008).

המחקר הנוכחי משתלב במחקר רחב ההיקף של בלאו ועשת-אלקלעי (2015), הבוחן את תופעת ההונאה בלמידה בבתי-הספר בישראל. המחקר המוצג כאן התמקד בניתוח ראיונות עומק שנערכו עם מורים ועם הורים בחינוך הממלכתי דתי בישראל. המחקר התייחס ובחן את תופעת הלמידה בזיקה לשני מודלים תיאורטיים.

א. המודל של פבלה (Pavela, 1997), מודל מושגי המתאר את תופעת ההונאה בלמידה בעזרת ארבעה סוגים של הונאה: (1) רמאות (cheating) – שימוש מכוון בחומרי לימוד, מידע או עזרים, שהשימוש בהם נאסר במפורש, (2) גניבה ספרותית (plagiarism) – שימוש בחומרים שכתב אדם אחר והצגתם כאילו נוצרו על-ידי הכותב עצמו, (3) פיברוק (fabrication) – המצאה של מידע ונתונים שאינם קיימים במציאות, (4) סיוע בהונאה בלמידה (facilitating academic dishonesty) – סיוע במודע לאחזק במעשה הונאה בלמידה.

ב. המודל של Murdock and Anderman (2006), המתמקד בהסברת הסיבות להונאה בלמידה על בסיס מחקרים אמפיריים מתחום המוטיבציה להישגיות. לפי מודל זה, ההונאה בלמידה מושפעת משלושה מנגנונים מוטיבציוניים עיקריים: (א) מטרות התלמיד, (ב) ציפיית התלמיד להגשים מטרות אלו, (ג) שיקולי עלות-תועלת (benefits & costs).

שאלות המחקר היו:

1. מהם סוגי ההונאה הנפוצים בקרב תלמידי הממ"ד על-פי תפיסת ההורים והמורים?
2. מהן אסטרטגיות ההונאה הנפוצות בקרב תלמידים, על-פי תפיסת ההורים והמורים ומהן הדרכים לזהותן?
3. מהו תפקידה של הטכנולוגיה בקידום או בעיכוב תופעת ההונאה בלמידה בחינוך הממלכתי-דתי בישראל לתפיסת ההורים והמורים?

4. מהם דרכי מניעת הונאה בלמידה ודרכי התמודדות עמה?
5. לפי תפיסות ההורים והמורים, מה תפקידן של העמדות האתיות של תלמידי הממ"ד ביחס להונאה בלמידה?

במחקר השתתפו 12 מורים ומורות מבתיה"ס הממלכתית-דתי שרואיינו בראיונות מובנים-למחצה. שליש מתוכם מכתות ה-1 בחינוך היסודי, שליש מחט"ב ושליש מחט"ע ו-12 הורים לתלמידים בבתיה"ס הממלכתיים-דתיים, גם הם באותה חלוקה לשכבות גיל.

המחקר התנהל בגישה המשלבת בין השיטה האיכותנית והכמותית. (mixed methods). גישה זו מאפשרת לנצל את היתרונות הגלומים בכל שיטת מחקר ולמצותם. בין היתרונות של המחקר המשולב: ההרחבה - (Expansion) שימוש בשיטות שונות כדי לבחון תופעות שונות שהן חלק מהטווח הרחב של המחקר. טריאנגולציה - שימוש בשיטות שונות כדי לחקור אותה תופעה, דבר המחזק את הביטחון במסקנות שהוסקו לגבי אותה תופעה. והשלמה - קומפלימנטריות - שימוש בשיטות שונות כדי לחקור היבטים או מימדים שונים של אותה תופעה, מה שמאפשר להעמיק את הפרשנויות שניתנות (Greene, 2007).

ניתוח הנתונים התבצע בגישת התיאוריה המעוגנת בשדה (Strauss & Corbin, 2007). קידוד תשובות הראיונות של המורים וההורים נעשה באמצעות תוכנת "אטלס".

ממצאי המחקר מצביעים על כך שהמורים וההורים מכירים את סוגי ההונאה השונים הכלולים במודל של Pavela (1977) ועל כי אין הבדל בין התייחסות המורים וההורים לסוגי ההונאה השונים. עם זאת, מורים והורים במחקר זה כמעט ולא התייחסו להונאה מסוג פברוק, וזאת בניגוד לדיווחי תלמידים על פברוק כעל סוג ההונאה הנפוץ ביותר בבתי-הספר (בלאו ועשת-אלקלעי, 2015). כמו כן, הממצאים העלו כי הן ההורים והן המורים הביעו תפיסה אתית השוללת באופן חד-משמעי את ההונאה בלמידה. נתונים אלה מעוררים מחשבות בשל היותם שונים בתכלית מתוצאות מחקרם של בלאו ועשת (בלאו ועשת-אלקלעי, 2015), אשר בחנו את תופעת ההונאה בקרב תלמידים, ולא מצאו הבדלים מובהקים בתפוצת ההונאה בלמידה בין תלמידים ממשפחות חילוניות וממשפחות דתיות. נראה כי הבדל זה בין שני המחקרים מייצג את העובדה כי ההורים, ובמידה מסוימת גם המורים, אינם מודעים להיקף תופעת ההונאה בלמידה וממדיה.

המחקר שופך אור על תפיסת מורי והורי החינוך הממלכתית-דתי את ההונאה בלמידה לאור ההתפתחות הטכנולוגית, תוך התייחסות לדיווחי התלמידים על התנהגותם בפועל כפי שבאו לידי ביטוי במחקר המקיף של בלאו ועשת-אלקלעי (2015). בנוסף, בחן המחקר את רלוונטיות המודל של פבלה (Pavela, 1997) שהוצע לפני העידן הדיגיטלי וכפי שיוצג בדיון, לדעתנו הוא נדרש להתאמות ולעידכונים. באשר למודל המוטיבציוני של Murdock and Anderman (2006), המחקר הנוכחי אכן מעלה התאמה למודל זה, כשהתייחסויות המרואינים תאמו באופן מלא את מרכיבי המודל. יצוין כי במחקר הנוכחי נעשתה הרחבה למודל זה ונבחנה ההתייחסות לא רק לגורמים המעודדים הונאה אלא גם לגורמים המעכבים אותה.

על בסיס ממצאי המחקר, ניתן להמליץ על דרכי ההתמודדות חינוכיים ופדגוגיים, באופן שיתרום לצמצום התופעה. עיצוב נכון ומושכל של דרכי הוראה ושל דרכי הערכה מותאמים לעולם הדיגיטלי יש בהם כדי לסייע בהשגת המטרה. לא פחות מכך יש חשיבות לעיסוק בסוגיות האתיות הקשורות לבעיית ההונאה, לצד יצירת אווירה חינוכית הן על-ידי ההורים והן על-ידי המורים, שתעודד מוטיבציה פנימית, תתמקד ביצירת אווירה לימודית שיתופית המוכוונת לרכישת מיומנויות למידה, לפיתוח החשיבה והיצירתיות על פני ההישגיות והתחרותיות.

הערכתו של מודל עבודה טיפולי-חינוכי במעונות רב-תכליתיים

מאת: טובה סיני, דצמבר 2012
מדריכות: פרופ' שרה גורי-רוזנבליט, האוניברסיטה הפתוחה
ד"ר אמירה רום, האוניברסיטה הפתוחה

מעונות רב תכליתיים מהווים מסגרת טיפולית חינוכית אינטגרטיבית לילדים בסיכון בגיל הרך ולהוריהם לצד ילדים למשפחות עובדות. ייחודה של המסגרת הוא בכך שהיא משלבת התייחסות טיפולית, המבוססת על זיהוי ואיתור צרכים בקרב הילדים והוריהם, על-ידי תקציב מיוחד שנועד להתערבויות של צוות רב מקצועי. מטרתה העיקרית של התכנית היא טיפול בילדים ובהורים במסגרת המעון ובקהילה, לשם יצירת שיפור בתפקוד המשפחתי ובמצבו של הילד ועל מנת למנוע את הצורך בהוצאת הילדים מהבית לסידור פנימייתי, למשפחות אומנה ולאומון. עם זאת, יש מקרים בהם נקבעת השהות במעון הרב-תכליתי לצורכי הגנה ומניעת החמרה במצבם של הילדים עד להוצאתם מהבית. מודל העבודה במעונות רב-תכליתיים משלב שותפות בין שלושה ארגונים: משרד הרווחה, הוגה התכנית ומתקצבה והאחראי בפועל על ילדים ונוער במצבי סיכון ופגיעות בגילאי לידה עד גיל 18; משרד התמ"ת, הגוף המסבסד ומפקח על מסגרות לתינוקות ולפעוטות עד גיל 4 שנים; הארגונים המפעילים מעונות יום, שעברו הסבה למסגרת של מעון רב-תכליתי, המתחייבים להתאים עצמם לדרישות התכנית.

האוריינטציה הטיפולית-חינוכית במעונות רב-תכליתיים מתבססת על הגישה ההומניסטית ועל גישת ההתאמה ההתפתחותית בגיל הרך בראייה אקולוגית מערכתית. גישות אלה מתבטאות בהצבת הילד והוריו במרכז העשייה במעון, בזיהוי מתמיד של צרכיהם המשתנים ובהתאם – בתכנון מענים לצרכים הללו, תוך איגום כלל המשאבים והתקציבים המצויים במעון ובקהילה. עבודה זו דורשת ידע, הכשרה מקצועית והתאמה לתפקיד של כלל הגורמים המקצועיים, בכל הקשור לזיהוי ולאיתור צרכים בקרב אוכלוסייה בסיכון ולמיצוי אפשרויות ההתערבות לקידומה ולרווחתה.

מחקר הערכה זה הוא מחקר איכותני במהותו והוא בדק לראשונה מזה שני עשורים של פעילות התכנית, את הטמעת מודל העבודה בחמישה מעונות רב תכליתיים בנעמת (הארגון המפעיל) ואת דרכי העבודה שהתפתחו בכל אחד מהם.

מטרתו העיקרית של המחקר הייתה להעריך את השלכות התכנית ואת דרכי העבודה שנבנו בין השותפים במעונות השונים על שיקומם ועל מניעת החמרה במצבם של ילדים ומשפחות המוגדרים בסיכון, כל זאת בהתייחס למחקר האקדמי בתחום הגיל הרך ובילדים החיים במצבי סיכון ופגיעות. מטרה נלווית נוספת של המחקר הייתה לבדוק את פוטנציאל התכנית להוות תכנית התערבות שיקומית גם עבור ילדים בסיכון בגיל הרך השוהים במעונות יום "רגילים" מתוקף חוק פעוטות בסיכון. היבט נוסף עקרוני שנבדק במחקר הוא פיתוחם המקצועי של כלל הצוותים וההשלכות שיש לנושא על איכות המענה הניתן לאוכלוסיית המעון.

הנתונים נאספו בחמישה מעונות רב-תכליתיים וכן בפורום למידה שכלל מנהלות ועובדות סוציאליות ממעונות רב-תכליתיים ממרכז ודרומה של הארץ. תהליך ההערכה בוצע על-פי מודל ההערכה CIPP של סטפליים (Stufflebeam, 1971, 2003) המתמקד בהערכת ההקשר, התשומות,

התהליך והתוצרים של המושא המוערך, ולכן נמצא מתאים להערכת מודל העבודה במחקר זה. בהתאם, עסקה שאלת המחקר הראשונה בהקשריו של מודל העבודה, המדיניות הכתובה למעונות רב-תכליתיים, הכללים וההנחיות להפעלת המודל וכן בתפיסות כלל בעלי התפקידים בתכנית לגבי תפקידה ותפקידם שלהם בה.

שאלות המחקר השנייה עסקה בסוגיית התשומות המשמשות להתערבויות הטיפוליות-חינוכיות בילדים והוריהם. במסגרת זו נבדקה מדיניות השימוש בסל המשלים הבסיסי וכן בתקציבי "אקסטרא" שהושגו על-ידי מובילות המעונות הנחקרים. בשאלת מחקר זו נבדקו, בנוסף, מהות הדיאלוג שנבנה בין השותפים משלושת הארגונים בשלושת מעגלי העבודה במעון (ראו נספח 1). חלק זה של שאלת המחקר דן כבר למעשה בסוגיית התהליך על-פי מודל ה-CIPP.

שאלת המחקר השלישית עסקה אף היא בסוגיית התשומות, אלה שהושקעו בצוותים העובדים בתכנית, ובדקה לעומק את שאלת תהליכי פיתוחם המקצועי, הליווי וההכשרה של הצוות החינוכי-טיפולי ומובילות המעון (מנהלת ועובדת סוציאלית) והתאמתם לתפקידם. בשאלת מחקר זו נבדקו, בנוסף, תהליכי הביצוע בפועל של הצוותים את עבודתם, הבקרה והמעקב אחר תכניות ותכני ההתערבות וההשלכות שיש להם על איכות המענה הניתן לאוכלוסיית היעד.

שאלת המחקר הרביעית והאחרונה עסקה בתוצרים של מודל העבודה ובפוטנציאל שלו להשיג שינוי לטובה בתפקוד קהל היעד. על-פי מודל ה-CIPP מדובר בממד הרביעי והאחרון שלו, הדן בתוצרי המושא המוערך.

כלי המחקר היו שאלונים לצוות החינוכי-טיפולי העובד במעונות, שאלונים למנהלות המעון ולעובדות הסוציאליות (מובילות המעון) בכל אחד מהמעונות, הכוללים גם טבלה המתייחסת לסך ההתערבויות בכל מעון, וכן ראיון חצי מובנה שנערך לשתייהן. בנוסף לכך רואיינו ממונים וקובעי מדיניות משלושת הארגונים השותפים בראיון עומק שנקבעו לו נקודות התייחסות מראש.

הממצאים העלו כי המדיניות הכתובה אינה מנחה דיה את כלל בעלי התפקידים במעונות רב-תכליתיים וכתוצאה מכך נוצרה מדיניות א-פורמלית משתנה בין המעונות השונים. מדיניות זו כוללת, בין השאר, גיוס משאבים ותקציבים נוספים לסל הבסיסי והקצאתם לשימוש בהתאם לתבונות שנוצרו בשטח. הללו יצרו הבדלים בדרכי העבודה במעונות השונים ובהתנהלותם בפועל. כמו כן נמצא פער מסוים בין ראייתם של מנהלי מעונות שונים וקובעי מדיניות את התנהלות מודל העבודה לבין תפיסת השטח את ניהול המעונות.

הממצאים בסוגיית הדיאלוג שנבנה בין השותפים הצביעו על עשייה רבה בקרב השותפים לקידום מטרות התכנית. בה בעת הראו הממצאים כי קיימים קשיים באיגום ובניצול של כלל המשאבים שמזמנת השותפות הבין ארגונית כתוצאה מהיעדר ידע, הכשרה וליווי מתאימים לסוג כזה של עבודת צוות, וכמו כן לעבודה עם קהל היעד מרובה ומורכב הצרכים המטופל במעונות.

התבוננות לעומק בתהליך פיתוח הקשרים של כל מעון בקהילה ובמגזרים השלישי והרביעי, הצביעה על כך שבעלי התפקידים השונים בו עמלים רבות לגיוס משאבים ותקציבים נוספים להרחבת המענים לקהל היעד. עם זאת הראו הממצאים כי בחלק מהמעונות מתקשים בגיוס משאבי "אקסטרא", וכי גם השימוש בהם ובקשרי הקהילה לא תמיד ממצה וממקסם את הסך הכולל של הפוטנציאל הקיים בהקשר זה.

בשאלת פיתוחם המקצועי של הצוותים באמצעות הכשרה ומתן ליווי והדרכה קבועים, הראו הממצאים כי אין התייחסות תקציבית במדיניות לצרכים אלה והדבר מקשה על תהליך הכשרתם והתאמתם של הצוות החינוכי ומובילות המעון (מנהלת ועובדת סוציאלית) לעבודה בתכנית. כמו כן, נמצא שקיימת בקרב הצוותים תחושה של חסר בהכלת מצוקותיהם כמי שעובדים עם

אוכלוסייה בסיכון, וכי הם חווים תחושות קבועות של תסכול לצד השקעה רבה וסיפוק בעבודה. תחושה זו בלטה בעיקר בדרג של מובילות המעון והצוות הטיפולי ובלטה פחות בקרב הצוות החינוכי.

ממצאי המחקר בנוגע לבדיקת תהליכים מקדימים של זיהוי ואיתור קשיי הילדים, מקורות החוסן והחולשה של ההורים והתייחסות למאפיינים מיוחדים בקרב אוכלוסייה זו הראו כי חסרים מידע וידע אצל הצוותים העובדים בפועל במעון בנושאים אלה וכמו כן בכל הקשור לסיכון ופגיעות של ילדים בעקבות דפוסי הורות לקויים בקרב הוריהם.

בנוסף, נמצא כי לחסר זה השלכות על איכות המענים הנבנים לאוכלוסיית היעד ועל בחינת תרומתם ותמורתם בה. עוד נמצא כי תהליכי מעקב, בקרה והערכה אחר העשייה עם המשפחות והילדים אינם קבועים ומובנים, מתבצעים באופן שונה בכל מעון ומעון ונתונים לידע הקיים ולתובנות שנבנו בהיעדר הכשרה מתאימה בתחום של הערכה. בהתאם לאמור, הוגדרו שיפור ו/או שינוי לטובה בתפקוד הילדים וההורים באופן שונה בכל מעון, כמו גם התיעוד והמעקב שנעשו בנושא.

פרק הדיון עסק במשמעות הממצאים ובהשלכותיהם על פוטנציאל התכנית, במתכונתה הנוכחית, להוות מודל להתערבות מוקדמת בילדים בסיכון בגיל הרך ובהוריהם, בגישות הומאניסטית ומותאמת התפתחות ובאוריינטציה אקולוגית מערכתית.

הדיון נערך באמצעות שני מודלים לאבחון ארגון בסביבות בהן הוא פועל: הראשון, מודל הפרח, אשר מיפה את הסביבה התחוקתית-כלכלית-אנושית של המעונות הרב-תכליתיים שהשתתפו במחקר; והשני, מודל המשולש, שבדק את האסטרטגיה, המבנה וההתנהגות של כל מעון בסביבות הללו (חגי-ניב, 1995; ניב, 1998).

מסקנות המחקר והמלצותיו כללו, בין השאר, המלצה למודל חדש לזיהוי ולאיתור צרכים של ילד ושל משפחתו. המודל המוצע עוסק בשלבים הראשונים של הפניית ילד ומשפחה למעון הרב-תכליתי והיקלטותם בו, בהנחה שמיצוב התהליך של הפניית משפחות למתן שירות במעון הרב-תכליתי יגדיל את הפוטנציאל להשיג שינוי לטובה בתפקוד קהל היעד. כמו כן מכיל פרק המסקנות הצעות להמשך מחקר בנושא המעונות הרב-תכליתיים.

לקויות למידה אצל בוגרים: השלכותיהן במערכות הלמידה, עולם התעסוקה ודרכי ההתמודדות עימן

מאת: טל חזן, ינואר 2012
מדריכה: פרופ' טלי היימן, האוניברסיטה הפתוחה

מטרת מחקר זה היא תיאור ובחינה של השפעת לקויות הלמידה בכלל והדיסלקציה בפרט אצל בוגרים במערכות למידה ובמערכת התעסוקה ואת דרכי ההתמודדות שלהם בתחומים אלה.

רקע תיאורטי – סיפורי החיים של אנשים בוגרים עם דיסלקציה ולקויות למידה נוספות שזורים בקשיים רבים בתחומי החיים השונים כתוצאה מהלקות. מהות הקשיים, הדרכים בהן הם נוקטים כדי להתמודד עימן והסיוע הניתן להם בשלבים שונים של חייהם ממערכות תמיכה שונות מהווים את הבסיס לאופן התפקוד של כל אחד מהם במערכות החברה השונות.

ממחקרים עולה, כי הדיסלקציה הינה לקות למידה ראשונית, הממשיכה לאורך כל חיי האדם, כשחלק מהמאפיינים שלה מתמיד ונשאר קבוע לאורך החיים וחלקם משתנים עם הגיל. למבוגרים עם דיסלקציה מנעד רחב של קשיים החל מתפקוד לקוי בתחום הקריאה והכתיבה כמו קריאה איטית ובלתי מדויקת וכלה בתפקודים קוגניטיביים נוספים כמו הזיכרון וההתארגנות. קשיים אלו באים לידי ביטוי בכל תחומי החיים של האדם הבוגר, אך יש להם השפעה רחבה מאד בתחום הלמידה האקדמית ובתחום התעסוקה. על מנת להתמודד עם הקשיים השונים נמצא שאנשים רבים עם דיסלקציה פיתחו עבור עצמם אסטרטגיות פיצוי בהן הם משתמשים על מנת להצליח להתמודד עם הקשיים בדרכים המתאימות להם ולתפקד בחברה על רבדיה השונים.

המחקר הנוכחי משלב שיטות איכותנית וכמותית והוא מבוסס על עשרים ראיונות מובנים למחצה ושאלונים, שנעשו בקרב אנשים בוגרים עם דיסלקציה. המשתתפים נשאלו לגבי הקשיים שלהם והתבטאותם בתחומי הלמידה והתעסוקה והשלכותיהם לתחומים נוספים וכן על דרכי ההתמודדות שלהם עם קשיים אלו, המענה אותו הם מקבלים לקשייהם במערכות הלמידה והתעסוקה ורמת יעילותו בנוסף נשאלו המשתתפים במחקר לגבי תפיסתם העצמית, התכנונים שלהם לגבי העתיד וציפיותיהם לגבי עצמם לאור ההתמודדות עם הלקות.

המחקר הבוחן סיפורי התמודדות ותפיסות של המשתתפים נגזר מהגישה הנטורליסטית, שהפכה מרכזית מאוד בשנים האחרונות במחקרים המתמקדים באופן הייחודי בו נתפסת המציאות על-ידי הנחקרים עצמם. שימוש בשאלונים, שהינם כלי מחקר כמותי מהווה נדבך נוסף של מקור מידע המסייע להבנת המציאות, כפי שהיא מדווחת על-ידי הנחקרים.

עיקרי הממצאים שעלו במחקר זה

לאנשים בוגרים עם דיסלקציה ולקויות למידה נוספות קשיים רבים כתוצאה מהלקויות המשפיעים על תפקודם לאורך המסלול של הלימודים במוסדות הלימוד השונים ובהשתלבותם במערכות תעסוקה. קשיים אלו באים לידי ביטוי בתחום המיומנויות האקדמיות הקשורות לקריאה ולכתיבה כדוגמת איטיות בקריאה וקשיים בניסוח מסמכים וכן בתחום הניהול העצמי וההתארגנות – מיומנויות הנדרשות במוסדות הלימוד השונים ובחלק גדול ממסגרות התעסוקה. לעיתים יש

לקשיים אלו השלכות שליליות על תפקודם בתחומים נוספים כמו חברה ומשפחה. לגבי שתי המערכות למידה ותעסוקה נחקקו חוקים המאפשרים מענה לאנשים המתמודדים עם קשיים אלו, אבל מן המחקר הנוכחי, עולה כי מענה זה הוא חלקי ואינו מספק מערכת סיוע גמישה מספיק כך שתהא יעילה עבור האנשים הזקוקים לה. עיקר הקושי להסתייע במענה מתקיים במערכות התעסוקה, שבהן אף לא אחד מהמשתתפים דיווח על קבלת התאמות, שיסייעו לו להשתלב ביעילות במערכת התעסוקה, למרות שרובם ציינו קבלת התאמות במערכות הלמידה.

למרות הקשיים והמענה החלקי הניתן לאנשים, חלקם הצליחו לפתח לעצמם דרכים מגוונות להתמודדות יעילה. דרכים אלו נשענות הן על משאבים פנימיים כמו אסטרטגיות פיצוי, שהאנשים סיגלו לעצמם והן על משאבים חיצוניים כמו הסתייעות במערכות תמיכה שונות כמו המשפחה, החברים והממסד עצמו. הדגש העולה מדיווחים של משתתפים רבים, שהמשפחה הינה מקור תמיכה משמעותי המלווה אותם כל חייהם, בצרכים השונים שלהם כולל בתחום הלמידה, בעוד שההסתייעות בחברים מתייחסת יותר לתחום החברתי ולא לתחום הלמידה. בעוד שחלקם יצר מערך התמודדות מקיף המשלב משאבים פנימיים וחיצוניים יחדיו באופן יעיל, מיעוטם ביטא קושי ליצור מערך מסוג זה והדבר התבטא באופן התמודדותם במערכות השונות, שאליהם התייחסו במחקר. מסיפורי המשתתפים במחקר עולה, כי אחת הדרכים הבולטות להתמודדות מתייחסת לסוגיית החשיפה העצמית של המידע לגבי הלקות במערכות התלמידה והתעסוקה שלהם. מתוך הדיווחים עולה, שמרביתם נמנעים מלדווח על הלקות בעיקר במקומות התעסוקה, אך גם באופן חלקי יותר במערכות הלמידה בשל חשש לתיוג שלילי בכל התחומים ואף פגיעה אפשרית בפרנסה במקרה של מקומות עבודה. לעומת זאת, מיעוטם נוהג לדווח על היותם עם דיסלקציה במערכות הלמידה והתעסוקה מטעמים של הפצת מסר חיובי בחברה לגבי היכולת להתמודד עם הלקות באופן יעיל. בין שני קצוות אלו נמצאים על-פי המחקר משתתפים רבים הנוהגים לדווח על הלקות לקהל יעד מצומצם בלבד, כמו האחראים למתן התאמות לסטודנטים והטעמים שלהם נעוצים בתועלת האישית של קבלת ההתאמות, כתוצאה מחשיפה זו.

לסיום עולה, כי רוב המשתתפים במחקר תופסים את עצמם באופן חיובי ורואים בדיסלקציה כחלק בלתי נפרד באישיותם וכן כי למרות, שמיעוטם בלבד מביע קושי לתאר את ציפיותיו מעצמו ותכנוניו לעתיד הרי לרובם ציפיות חיוביות לגבי עצמם ותכנונים מפורטים והישגיים לגבי העתיד.

הממצאים במחקר זה מציגים קשת רחבה של התבטאות הקשיים, דרכי התמודדות והתפיסות של אנשים עם דיסלקציה החושפים רבדים נוספים למידע הקיים ממחקרים נוספים בתחום מחקר זה.

בנתיבי המצוינות: סיפורי הצלחה של מורים מצוינים

מאת: יעל הירשברג, מאי 2011
מדריכה: ד"ר אורית אבידב, האוניברסיטה הפתוחה

בחוזר המנהל הכללי "הודעות ומידע", סד/3, ממר חשוון התשס"ד – נובמבר 2003, פורסמה הצעת החלטה לממשלה תחת הכותרת "מינוי כוח משימה לאומי לקידום מערכת החינוך בישראל". בהצעת ההחלטה נאמר כי "מערכת החינוך צריכה לדרוש מעצמה מצוינות בכל פעולותיה, לפתח חדוות למידה בקרב תלמידיה ולהיות מקור גאווה למועסקיה".

מזה שנים רבות מציגים חוקרי חינוך רבים נתונים התומכים במרכזיות המורה וחשיבות השכלתו והכשרתו. לב ליבו של החינוך הציבורי בחברה דמוקרטית הוא כוח ההוראה. מדינה שחפצה בחינוך ציבורי איתן חייבת להשקיע במורים שלה. איכות מערכת חינוך נקבעת בראש ובראשונה על-ידי איכות כוח ההוראה. ציבור המורים הם אחד מגורמי המפתח ללמידה איכותית. ההשקעה בחינוך בכלל ובחינוך למצוינות בפרט היא תנאי הכרחי לבניית החוסן הכלכלי-חברתי של מדינת ישראל בדור הבא ובדורות שאחריו.

"דמות המורה" המצטיירת על-פי עדויות של הצעירים בישראל אינה מחמיאה במיוחד. המורים נתפסים על ידם, קודם כול, כבעלי מוטיבציה נמוכה מאוד ללמד ולמלא את תפקידיהם. הם נתפסים כמי שיש להם קשיים חמורים ביחסים הבינאישיים שלהם עם תלמידיהם, כבעלי תכונות וערכים שאינם תואמים את המצופה ממקצוע ההוראה, כבעלי הופעה חיצונית מרושלת המרבים להרים את הקול ולהשתמש בביטויים שחוקים ומתקשים לנהל את הכיתה באווירה נעימה ומכובדת. הצעירים שמים לב כמובן גם להיבט הלימודי: הם רואים את המורים כאנשים בעלי השכלה כללית דלה; הידע שלהם במקצועות שאותם הם מלמדים אינו מרשים ובמיוחד הם ערים לחוסר היכולת של המורים להציג את הידע בדרכים מבהירות, מעניינות ומעוררות מחשבה (ארנון ר., גרינספלד ח., זייגר ט., פרנקל פ. ורובין ע. 2005).

מאידך, נושא המצוינות תופס תאוצה רבה במשרד החינוך הן בקרב אוכלוסיית התלמידים והן בקרב ציבור המורים. מעמד המורה בישראל נמצא באחת מתקופות השפל שידע מאז קום המדינה ותדמית המורים נמוכה מאוד בציבור ביחס לחשיבות תפקידם.

מסגרות שונות ותוכניות חיצוניות שונות עשויות להוות זרז לקידום מצוינות. אחת המסגרות היא הקמת המרכז הישראלי למצוינות בחינוך שהוקם ב-1987 במטרה לטפח מצוינות, יצירתיות ומנהיגות חינוכית וליצור תרבות של מצוינות בית-ספרית דרך העצמת הסגל החינוכי. מושב ה"מצוינות כערך לאומי" של המרכז הישראלי למצוינות בחינוך, בכנס הרצליה, העלה את המודעות והשיח הציבורי בנושא מצוינות בחינוך ובחברה במדרגה נוספת, עם הקריאה למהלך לאומי למצוינות – הקמת המועצה הלאומית למצוינות. "כצורך קיומי של מדינת ישראל וכמחויבות לדורות הבאים מוטלת על הממשל והחברה הישראלית חובה לאומית לשפר ולבסס את החינוך בישראל, תוך טיפוח המצוינות כערך חברתי" (נייר עמדה, כנס הרצליה, 2007). דרך נוספת לטפח את המצוינות במערכת החינוך מעוגנת על-פי חוזר המנהל הכללי סד/4 המאפשרת להעניק פרסי חינוך במדינת ישראל ובאה לתת ביטוי לגילויים יוצאי דופן של מצוינות, יצירתיות, מקוריות,

מוטיבציה ועשייה של צוותי חינוך המבקשים לממש את אחריותם כלפי תלמידיהם. אחד הניסיונות המוכרים להאדרת שמם של מורים מצוינים הוא הפרויקט "המורה של המדינה". הפרויקט מתואר בהרחבה בבלוג הסתדרות המורים בעיתוני חדשות המורים ובחדרי המורים בארץ. התחרות מהווה פרויקט חברתי שנועד לתת במה לעבודתם של המורים במדינת ישראל, לפרסם ולסקר את פועלם בתחום החינוך ולהעלות את מעמד המורים. הפרויקט מציב את הנושא על סדר היום הציבורי ומעלה את המודעות וחשיבות נושא החינוך בקרב הציבור הרחב בישראל כאבן יסוד לעיצוב הדורות הבאים. הפרויקט נערך ביוזמת הסתדרות המורים, מפעל הפיס ועיתון "ידיעות אחרונות" ובהשתתפות חברת פילת, הסוכנות היהודית ואתר *Ynet* זו השנה השנייה. הפרויקט, שזוכה לתהודה ציבורית רחבה מאוד, מעלה על נס את נושא החינוך במדינת ישראל ובעיקר מציין את אנשי החינוך המצוינים העוסקים במלאכת הקודש של עיצוב פני הדור הבא ואזרחי המחר.

מחקר זה עשוי להיות צעד קטן לקראת הבנת מצוינות בהוראה. בראש ובראשונה נועד המחקר להפנות זרקור למוקדים של הצטיינות, ולהעניק למורים המצטיינים הכרה ציבורית לצד ביטוי הוקרה. באמצעות סיפורים של מורים מצוינים המחקר ינסה להמשיג את המושג "מורה מצוין", דרך מציאת התמות המשותפות לסיפורי הצלחה של המורים בשטח. תוצאות המחקר יאפשרו הבנייה של סולם תבחינים בהגדרת ה"מורה המצוין", דבר שעשוי להוות כלי שרת בידי המנהלים, המפקחים, בידי המכללות להכשרת מורים וכל העוסקים בחינוך למידה והוראה.

בנוסף, המחקר ינסה לבדוק ולהתבסס על חומרים תיאורטיים הקיימים בספרות ועל סיפורי ההצלחה של המורים בשטח, במטרה לחשוף האם יש דרך אחת ויחידה להצלחה ומהי הדרך שעברו המורים המצוינים בדרכם להצלחה. דרך הסיפורים ניתן יהיה להאיר פרמטרים, מרכיבים ייחודיים ותחומים שהובילו את המורה להצלחה ומצוינות. חשיפה זו יכולה לעזור בחלק היישומי לציבור המורים לאמץ דפוסי התנהגות, שחזור ולמידה במטרה להשתבח ולהשתפר. המחקר ישאף להעמיד בפני ציבור המורים כלי לבחינה עצמית של המורה "האם אני מורה מצוין?" באמצעות בניית "דגם" המאפיין ומשקף את התכונות המאפיינות את "המורה המצוין".

מחקר זה יכול להיות יריית הפתיחה למחקרים עתידיים בתחום. חשיפת סיפורי ההצלחה יכולה לקבל מימדים נוספים בעתיד על-ידי תצפיות, השוואות של נתונים כמותיים כמו מדדי הישגים, מידת שביעות רצון, מוטיבציה, שאלוני עמדות ועוד.

אני חושבת שלמידה מהצלחות של אחרים יכולה לשמש מנוף לפיתוח ההוראה האישית והבית-ספרית. הצורך להדגיש ולהתמקד בהערכה וגילוי מוקדי חוזק של העובדים נועדה במטרה לטפח ולתעל את כל המערכת סביב מוקדי חוזק הגלומים בכל אדם (בקניגהם וקליפטון, 2002). זוהי תפיסה הרואה בניתוח והבנה עמוקה של הצלחות הארגון כלי רב עוצמה לפיתוח אישי, צוותי וארגוני (קורן ויוגב, 2004). "למידה מהצלחות היא מתודולוגיה ההופכת להיות נדבך מרכזי בהפיכת הארגון לארגון לומד, תוך עקיפת מכשולים הקיימים בתהליכי הלמידה בארגון" (קורן ויוגב, 2004). חשיפת הסיפורים עשויה לפתח את המסוגלות ללמוד מהצלחות העבר, על מנת לקדם הצלחות ולמידה במישורים רבים. המחקר יאפשר למורים למקד את תשומת הלב בהצלחות, שהיו לעמיתים, לבחון מה חולל אותן ולהציע דרכים שיאפשרו לשכפל אותן כל זאת תוך "התמקדות במה שכן עובד ובזיהוי הפעולות, אשר אפשרו ויצרו את השינוי לטובה" (קורן ויוגב, 2004).

שילוב מושכל של איורים בטקסט ממוחשב באמצעות חלונות קופצים: השפעת סמיכות האיור לטקסט ושליטה על עיתוי ומשך הצגת האיור על הבנת הנקרא וזיכרון

מאת: יעל מאמו, פברואר 2009
מדריכים: ד"ר שירי נוסבאום, האוניברסיטה הפתוחה
פרופ' ערן חיות, האוניברסיטה הפתוחה

לצורך בחינת השפעת סמיכות מקסימאלית בין תמונה לפרטי טקסט ושליטה בעיתוי ומשך הצגת התמונות על הבנה, זיכרון, הנאה וזמן העבודה בלמידת תוכן הטקסט, עוצב טקסט סיפורי באופן ייחודי: תמונות המייצגות מילים או צירופים מילים שנמצאו קשים להבנה, הוצגו בסמיכות מקסימאלית לפרטי הטקסט התואמים באמצעות חלונות pop-up, כך שלומד נתונה הבחירה אם ולמשך כמה זמן להציג כל תמונה. מודל זה של טקסט מבוסס על מספר עקרונות תיאורטיים כמו עקרון הערוץ הכפול, עקרון הסמיכות והלמידה הפעילה המאוגדים בתיאורית CTML של מאייר (Mayer & Moreno, 2003).

145 סטודנטים לתואר ראשון בפסיכולוגיה באוניברסיטה הפתוחה התבקשו לקרוא טקסט תנכ"י, לענות על מבחן הבנה וזיכרון ולדרג את מידת הנאתם מלימוד הטקסט ואופן עיצובו באחד מחמישה תנאי ניסוי: (1) טקסט הכולל תמונות המוצגות בסמיכות מקסימאלית בשליטה מלאה של הקורא, (2) תמונות בסמיכות מקסימאלית ללא שליטה, (3) תמונות בסמיכות סטנדרטית המוצגות בשליטה מלאה, (4) תמונות בסמיכות סטנדרטית ללא שליטה ו-(5) טקסט ללא תמונות.

בהתבסס על הנחות ועקרונות תיאורית CTML, השערות המחקר היו: א. סמיכות מקסימאלית ושליטה על עיתוי ומשך זמן הופעת האיורים ישפרו את הבנת הנקרא ואת הזיכרון בהשוואה לסמיכות סטנדרטית ולאיורים קבועים, וכן בהשוואה לטקסט נטול תמונות ו-ב. מידת ההנאה תהיה גבוהה יותר בתנאים האינטראקטיביים ומידת ההישגים במבחני הבנה והזיכרון יהיו בהתאם.

נמצא כי לרמת הידע הקודם על תוכן הטקסט תפקיד מרכזי בהפקת התועלת מעיצובו הייחודי של הטקסט: שליטה בעיתוי ובמשך הצגת התמונות משפרת הבנת הנקרא וזיכרון, אולם השפעה מיטבית זו מותנית בידע קודם בתחום התוכן; שילוב של תמונות בטקסט מקצר את משך הזמן הנדרש לעבודה על הטקסט רק אצל קוראים בעלי ידע קודם על הטקסט ובתנאי סמיכות מקסימאלית של תמונות ללא שליטה; ישנם קשרים בין גורמים מוטיבציוניים לבין הישגים בהבנת הנקרא ובזיכרון, אך קשרים אלה משמעותיים רק בקרב חסרי ידע קודם בתחום התוכן. בנוסף נמצא כי סמיכות מקסימאלית מתאימה יותר לתמונות אינטגרטיביות מאשר לתמונות המייצגות מילים בודדות.

התוצאות מוסברות בעיקר על-ידי הנחות תפיסת הקיבולת המוגבלת (Baddeley, 1992; Chandler & Sweller, 1991) ועקרון העודפים בתיאורית CTML המתייחסים לעומס העלול להיווצר על מערכת העיבוד במקרה של למידה מטקסט המעוצב בצורה בלתי מושכלת.

שיקולי מרצים בשילוב אתרי אינטרנט לימודיים בהוראת הכימיה

מאת: יעל פלדמן-מגור, יוני 2014
מדריכות: ד"ר ענבל טובי-ערד, האוניברסיטה הפתוחה
ד"ר אמירה רום, האוניברסיטה הפתוחה

המחקר הנוכחי עוסק באופן השימוש ובשיקולי הבחירה של אנשי סגל אקדמי בכימיה בחומרי למידה אינטרנטיים ומציג דוגמאות על אופן שילוב רשת האינטרנט במוסדות אקדמיים בישראל. לאור האפשרויות הרבות בשילוב האינטרנט בהוראת הכימיה ותרומתו להוראה וללמידה בחרנו בדיסציפלינה זו כמוקד למחקר זה. הצגנו את ההתפתחות היוזואלית והטכנית של רשת האינטרנט בעשורים האחרונים. ההתייחסות במחקר הינה לתחילת הדרך של רשת האינטרנט, בה תכנים הועלו לאתרי תוכן על-ידי מנהלי האתר או מתכנתים (WEB 1.0) ולהתפתחות בשנים האחרונות במסגרתה גם משתמשי קצה יכולים להעלות תכנים לאתר אינטרנט (WEB 2.0). לאור הקלות שבהוספת מידע ותכנים לרשת האינטרנט, התגבר הצורך להערכת המידע והפרדיגמה הפדגוגית. מטרת המחקר הנוכחי הייתה להבין כיצד אנשי סגל אקדמי בתחום הכימיה משלבים את רשת האינטרנט בהוראה ומהי מערכת השיקולים המנחה אותם. רצינו לבדוק עד כמה נחוץ כלי הערכה שימושי להערכה שיטתית של חומרי לימוד אינטרנטיים.

על מנת לענות על שאלת המחקר, נעשה שימוש במספר כלי מחקר: ניתוח האפשרויות הטכנולוגיות באתרי לימוד, הפצת שאלון וביצוע ראיונות עם מרצים ומתרגלים לכימיה. תחילה מופו 100 אתרי לימוד בכימיה. אתרים אלו נאספו באמצעות שאלונים, ראיונות וחיפושים ממוקדים ברשת האינטרנט. האתרים שסקרנו עסקו בכימיה כללית, כימיה אורגנית, כימיה אנליטית ונושאים שונים בכימיה שנלמדים במסגרת קורסי מבוא. מיפוי האתרים בוצע באמצעות מערכת קריטריונים יחסיים לאפיון והערכה של אתרי אינטרנט. מערכת הקריטריונים נבנתה במהלך המחקר אך התבססה על טקסונומיות קודמות להערכת אתרי אינטרנט. במהלך המחקר, טקסונומיות אלו צומצמו ועודכנו למערכת קריטריונים להערכה. מטרת העדכון הייתה ליצור מערכת קריטריונים יחסיים להערכה אשר תתאים לשימוש יומיומי עבור אנשי סגל אקדמי המשתמשים באתרים אלו לצורכי הוראה. השינוי נעשה בהתאמה לעמדת משיבי השאלון, ובהתאמה להתפתחות רשת האינטרנט בשנים האחרונות. בעוד הטקסונומיות המקוריות כללו בין 75 ל-100 משתני הערכה, כלי ההערכה הנוכחי צומצם והוא מהווה מערכת להערכה ואפיון אתרי אינטרנט לימודיים הכוללת 20 קריטריונים בלבד. הקריטריונים שנבחרו להרכבת הכלי הסופי עברו תיקוף על-ידי מומחים בכימיה ובחינוך. כחלק מתהליך הגיבוש של מערכת הקריטריונים מדגם של עשרה אתרים נבחו על-ידי שני בודקים. משתנים בהם הייתה חפיפה בבדיקה, נבחרו להרכבת כלי האפיון וההערכה ומשתנים ביניהם לא הייתה חפיפה, שונו או נמחקו.

במקביל לגיבוש כלי ההערכה הופץ שאלון מכוון ל-100 חברי סגל אקדמי העוסקים בהוראת הכימיה במוסדות אקדמיים שונים בארץ, עליו השיבו 66 משיבים. מטרת השאלון הייתה להבין מהו השימוש שעושה אוכלוסיית המדגם באתרי אינטרנט בכימיה. במטרה לתאר את מדגם המשיבים נשאלו תחילה שאלות כלליות ולאחר מכן נשאלו שאלות הקשורות לאופן השימוש באינטרנט לצורכי הוראה, והשיקולים בבחירת מידע מהאינטרנט. כמו כן, נתנו המשיבים דוגמאות לאתרים ספציפיים בהם הם משתמשים. מתוך השאלונים נאספו שמות אנשי סגל אקדמי שהסכימו

להתראיין. הראיונות נערכו בחודשים מרץ, אפריל ומאי 2013. 15 ראיונות נערכו פרונטאלית במוסדות האקדמיים השונים ו-2 ראיונות נערכו טלפונית. הראיונות הוקלטו ותומללו. ראיונות אלה מהווים הרחבה ותיקוף לתוצאות השאלונים וכללו התייחסות ספציפית לשימוש בטכנולוגית WEB 2.0 שהייתה חלק ממאפייני אתרי הלימוד שנבדקו במהלך שלב ניתוח אתרי האינטרנט. תחילה, נשאלו המרואיינים שאלות כלליות בהקשר להוראה ולעמדתם בנוגע לאופן שילוב רשת האינטרנט בהוראה. לאחר מכן נשאלו על השיקולים בבחירת חומרי עזר להוראה. בפרק הממצאים מוצגות אפשרויות הלימוד הפדגוגיות והטכנולוגיות הקיימות באתרי הלימוד השונים בכימיה וזאת לפי הקריטריונים שפותחו במהלך המחקר. בנוסף מוצג ניתוח כמותי של השאלון המציג את אפיון אוכלוסיית המחקר וקבלת התפלגות בנוגע לאופן השימוש ברשת לצורכי הוראה ושיקולי הבחירה באתרי הלימוד. לבסוף בוצע ניתוח איכותני של הראיונות השונים.

מבין אתרי הלימוד האינטרנטיים נמצא כי אנשי הסגל משלבים חומרי למידה חדשניים כגון הדמיות וסרטונים בעיקר במהלך שיעור פרונטאלי ובתרגילי בית אינטרנטיים אך אינם עושים שימוש בטכנולוגית WEB 2.0 המאפשרת שיתוף תכנים. השימוש בכלים טכנולוגיים אינטרנטיים כהדמיות אינטרנטיות וסרטונים הוא רב וזאת ללא תכנית התערבות מכוונת. במידה ותערך חשיבה על הדרכה או תוכנית התערבות ניתן יהיה לחשוף את הסגל לטכנולוגיות WEB 2.0 הפחות מוכרות להם בהקשר ההוראתי. בהתייחס לשיקולי הבחירה באתרי הלימוד נמצא כי אנשי הסגל בוחרים באופן אינטואיטיבי את חומרי הלימוד כאשר הבחירה האינטואיטיבית מכילה קריטריונים המתייחסים למהימנות המידע, לפדגוגיה ולתרומה הויזואלית של רשת האינטרנט, אך התייחסות מועטה לקריטריונים המעידים על תקשורת עם משתמשים אחרים.

ריבוי פרספקטיבות בהוראת מדעים - שימוש במסע חשיבתי להתמודדות עם תפיסות שגויות של מושגים באסטרונומיה

מאת: יעקב בוכריס, ינואר 2013
מדריכים: פרופ' יואב יאיר, האוניברסיטה הפתוחה
פרופ' ירון שור, מכללת דוד ילין

שיטת ההוראה מסע חשיבתי מציעה שיטת הוראה ייחודית וחוייתית, המשלבת בין הגישה הקונסטרוקטיביסטית לבין זו של הלמידה המתווכת. השיטה מבוססת על אינטראקציה כיתתית מתווכת בהקשר של מסע דמיוני הכולל שימוש בתמונות, אנימציות וקטעי וידיאו, ובתיווך אקטיבי של המורה אל סביבות חדשות ולא מוכרות (ירח, חללית). המסע החשיבתי מאפשר מרחב למידה הפותח מימד של שינוי פרספקטיבות בלמידה, והשוואה בין מאפייני התופעות הנצפות בסביבות שונות. ראיית המושג הנלמד מפרספקטיבות מגוונות תקרב את הלומד לתפיסה המדעית של המושג. כל אחת מהסביבות מציעה הקשר וביטוי שונה של המושג. ריבוי הפרספקטיבות או ההקשרים של אותו המושג יוצר מרחב למידה (Marton & Tsui, 2004) הנדרש ללמידה משמעותית. התלמידים בונים בהדרגה את משמעות המושג תוך הבחנה במאפיינים המשותפים והשונים של המושג שבאו לידי ביטוי בסביבות השונות. תוצאת תהליך זה הוא האפשרות להגיע בכיתה לידי הבנה רחבה של מושג מדעי באופן אוניברסאלי במהותו. הדגש במסע החשיבתי הוא על יצירת מצבים של דו שיח משמעותי בכיתה בעת - הוראת שיעור תכני רגיל תוך שימת דגש על אופן החשיבה של התלמידים ועל דרכים להיעזר בדמיונם ובכוח יצירתם כדי להביא אותם לידי חוויה לימודית בעלת משמעות בעולמם.

שיטת ההוראה במסע חשיבתי גמישה ומאפשרת תהליך רפלקטיבי תוך הוספה או הורדה של אינטראקציות ושינוי דרכי התיווך, על מנת להביא את הלומד להבנה מושגית. תהליך החשיבה הנדרש מתלמידים במסע חשיבתי אל הירח הוא להשוות את המקום החדש עם סביבה המוכרת להם מהניסיון היומיומי שלהם. התלמידים נדרשים ליישם על הירח עקרונות המוכרים להם מכדור"א (שימור קביעות) ולהיעזר בניסיון האישי שלהם על מנת להתמודד עם בעיות חדשות (השלכת יחסים). לתלמידים לא מעטים ישנו קושי בהבנה שחוקי הטבע מתקיימים גם מחוץ לכדור הארץ. לדוגמה, האפשרות לצלם תמונות ולראות נופים מראה שניתן לראות על פני הירח בדומה לכדור הארץ. הבנת עיקרון זה מאפשרת לתלמידים להבין את המהות של חוק טבע.

במחקר זה בדקנו את יעילות השימוש בשיטת הוראה המבוססת על "מסע חשיבתי", על-ידי מעקב אחר שינוי בהבנה מושגית בתחום תפיסת תופעת "היום והלילה" ואופי השיח שהתפתח במהלך הלימוד בין המורה לתלמידים. מטרות המחקר היו: (א) בדיקת יכולת שיפור למידת המושג מחזור יום ולילה בהוראה ברמת חטיבת הביניים, (ב) בדיקת יעילות וחשיפת התהליך המתרחש בהוראה בשיטת מסע חשיבתי, בחינת תרומת התיווך והשימוש בסביבות אסטרונומיות ממוחשבות להוראת מדעים.

המחקר כלל שני שלבים. השלב הראשון היה מחקר פיילוט שכלל שלושה תלמידים מכיתה ז בבית-הספר "דנציגר" בקרית שמונה. במסגרת ניסוי הפיילוט, הבחנו בהשפעה החיובית שיש לשימוש בתמונות, אנימציות, סימולציות וקטעי וידיאו בתיווך תוכן מגוון ובפיתוח דיון פורה סביב

התופעות השונות שהועלו. למרות שבמחקר הפיילוט נמצא שסדרת הפעילויות הצליחה להביא לשינוי תפיסתי, הוספנו שתי פעילויות: סיפור "יום על הירח" וסיפור "השיבה הביתה", וזאת על מנת לקבל היבט נוסף של התהליך החווייתי אותו עוברים התלמידים.

בשלב השני נערך מחקר בקרב שתי כיתות מחטיבת הביניים של בי"ס "דנציגר" בקרית שמונה: כיתת מופת, המאופיינת ככיתת מצוינות עם תלמידים בעלי תפקוד לימודי גבוה במיוחד וכיתת חנ"מ, המאופיינת ככיתת לקויי למידה עם תלמידים בעלי בעיות היפראקטיביות, קשב וריכוז ובעיות רגשיות.

כדי לבצע ניתוח נתונים ולבחון את תוצאות ההתערבות נבדקו הנתונים שנאספו משתי הכיתות, כיתת מופת וכיתת חנ"מ, ומקרב חמישה תלמידים, שלושה מכיתת המופת ושניים מכיתת החנ"מ. לבחינת ההבנה המושגית של חמישה תלמידים אלה והתהליך אותו חוו, נעשה ניתוח איכותני אישי של שאלונים, ראיונות עומק, ציורים וסיפורים. כל זאת כדי לחזק את תקפות הממצאים בקרב מדגם קטן יחסית.

ממצאים עיקריים של המחקר:

א. בתחילת הלמידה ניתן היה להבחין בשתי הכיתות בחשיבה אגוצנטרית ותפיסה גיאוצנטרית בהבנת מושג יום ולילה. ככל שהמסע החשיבתי התקדם, התרחש תהליך של עידון התפיסות הנאיביות השגויות והתקרבות לתפיסות מדעיות אוניברסליות של המושג. מתפיסה שיום ולילה מתקיימים רק בתחום כדור הארץ, לתפיסה שיום ולילה מתרחשים כתוצאה מסיבוב גרמי שמים סביב צירם.

ב. בניית חכמותי נמצא שיפור מובהק בהבנה המושגית ברוב רמות החשיבה של תלמידי המופת והחנ"מ. יחד עם זאת נמצאו הבדלים בהתפלגות התשובות ויתרון בולט לתלמידי המופת. גם הניתוח האיכותני שהציג את סכמות הידע של התלמידים בהקשר לתפיסת תופעת היום והלילה, תמך בממצאים אלה.

ג. מעורבות התלמידים, תשומת הלב והעניין נשמרו לאורך כל זמן הלמידה. אלה באו לידי ביטוי במכתב ששלחה מחנכת הכיתה. זה מעיד על יעילותה של שיטת ההוראה שנבחרה. האופי הדיאלוגי של ההוראה התאים לתיווך הידע תהליך הגישור בין תפיסות התלמידים לתפיסה – המדעית. התלמידים חשפו את תפיסותיהם ורעיונותיהם ואלה הפכו לנושאי הדיון בכיתה.

ד. אופי השיח שיטת ההוראה והשימוש בתמונות, אנימציות, סימולציות וקטעי וידאו – המתארים פרספקטיבות שונות, עודדו שיח דיאלוגי אינטראקטיבי פורה המעיד על הצלחת ההוראה.

ה. אצל חמשת התלמידים, שעברו סדרה ארוכה של מבחנים וראיונות עומק, היו תפיסות שגויות בתחילת המסע החשיבתי וככל שנחשפו יותר לתמונות, אנימציות, סימולציות וקטעי וידאו והשתתפו באינטראקציות שבאו בעקבותיהם, ניתן היה להבחין אצלם בתהליך של שינוי תפיסתי. בסיפורים ("יום על הירח" ו"השיבה הביתה") אפשר להבחין אצלם בהבנה משמעותית של מושגים כמו: יום ולילה נוצרים כתוצאה מסיבוב גרם שמים סביב צירו, ניתן לצפות מהצד הקרוב של הירח במופע כדור הארץ ועוד.

תוצאות המחקר מראות כי מסע חשיבתי יכול לשמש כלי מחקרי יעיל לחשיפת תפיסות ורעיונות תלמידים וכשיטת הוראה אפקטיבית המקדמת את התלמידים בהבנה המדעית של המושג מחזור יום ולילה. מגוון הקשרים שייצגו את המושג הנלמד והאופי הדיאלוגי של ההוראה תרמו – לתיווך הידע ולגישור בין תפיסות התלמידים לתפיסה המדעית. תלמידים שהחלו את המסע עם "ידע כללי קטן ושגוי", התקרבו, עם הזמן, לתפיסות מדעיות ויכלו "לנמק דברים בצורה יותר נכונה וברמה יותר גבוהה". הממצאים מראים כי חל שינוי חיובי בהבנה המושגית של תלמידים בודדים ושל כיתות שלמות מאוכלוסיות מגוונות, תוך גילוי מוטיבציה והתמדה בלמידה.

תכנית ל"ב 21 - מרעיון ליישום: הטמעת המודל ההומניסטי בקרב תלמידים עם פיגור שכלי

מאת: לאה מורג, דצמבר 2010
מדריכות: פרופ' שרה גורי-רוזנבליט, האוניברסיטה הפתוחה
ד"ר אמירה רום, האוניברסיטה הפתוחה

"כל אדם עם צרכים מיוחדים ישתתף באופן פרו-אקטיבי בחברה" (פן וטל, 2006). זהו החזון המנחה של האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך בישראל. המשמעות הנובעת מחזון זה היא קיומה של חברה פתוחה, הוגנת, שוויונית שחבריה מאפשרים לכל השותפים בה למצות את חזונם בהקשר לחייהם ובהתאם ליכולתם ולכישוריהם. החזון נכתב מנקודת מבט של תכנון לימודי לבעלי צרכים מיוחדים, על יסוד אמנות בינלאומיות, הסוללות את הדרך לסטנדרטיזציה של הסכמות חברתיות בהתייחס לאדם שצרכיו מיוחדים (הצהרת סלמנקה, 1994).

הנחת היסוד היא שלכל אדם זכות בסיסית לשליטה ולפיקוח על חייו ולהשתלבות בסביבתו הטבעית. על בסיס הנחה זו חל שינוי בתפיסת מהותו של החינוך המיוחד. שינוי זה הוביל לחקיקת חוק החינוך המיוחד במדינת ישראל (1988). ברוח החוק ולצורך מימושו על בסיס עקרון הנורמליזציה המנחה את המדיניות כלפי החריגים ומשפחותיהם נבנתה תכנית ל"ב 21 - "לקראת בגרות" - תכנית אב למתבגרים עם צרכים מיוחדים בגיל 16-21 על-ידי האגף לתכניות לימודים במשרד החינוך. התכנית מיישמת את השימוש במונחים הומניסטיים אודות לומדים עם צרכים מיוחדים למימוש עיקרון הנורמליזציה. מטרת העל של התכנית היא טיפוח מרבי של האוטונומיה של היחיד על מנת שיוכל לקיים חיים של איכות. התכנית מתבססת על עשרה עקרונות שהם פרי תפיסה חינוכית חדשה ושמה דגש על המרכיבים: תהליכים, משמעות התכנים ללומד, למידה בסיטואציה אותנטית, חוויה חברתית, התקדמות לפי קנה מידה אישי לקראת יעדים ומטרות, התאמת תכני למידה לגיל הלומדים, חזרות מגוונות, שיתוף המשפחה, הוראה תומכת ועיצוב מחודש של תפיסה עצמית של מוגבלות.

המחקר הנוכחי בוחן את התאמת התכנית לתלמידים הלוקים בפיגור שכלי בגלגוליה השונים מהשלב האידיאלי של כוונות כותבי התכנית עד ליישומה בכיתה.

בעשור האחרון נוסחו על-ידי האגודה האמריקאית לפיגור שכלי (AAMR) הגדרות לפיגור שכלי שאופיינו בהשתנות מתמדת ובמידת השלכתן על החברה ועל האוכלוסייה שבה הן מיושמות. השינוי מתבטא בתפיסת האדם הלוקה בפיגור שכלי כשילוב של שני מאפיינים: תפקוד אינטלקטואלי נמוך והתנהגות מסתגלת כפי שהיא באה לידי ביטוי במיומנויות תפיסתיות, חברתיות ומעשיות. מיומנויות אלה נדרשות למימוש צרכיו ויכולותיו של המפגר ולהגדרת מידת התיווך והתמיכה להן הוא נזקק לצורך השתלבותו בקהילה.

לצורך ניתוח התכנית נבחר המודל התלת-ממדי של גודלד (Goodlad et al., 1979). מודל זה מהווה בסיס להערכה כוללת של מהלך התכנית משלב ההגות והכוונות שהניעו את מפתחיה עד לאופן שבו תופסים ומבינים אותה המורים. באמצעות סכימת הניתוח ניתן לבחון כיצד מרכיבי התכנית תורמים לתהליך קבלת החלטות בשלוש רמות קוריקולריות:

רמה אידיאלית – ההשקפה החינוכית – רעיונית של תכנית הלימודים כפי שמוצגת במאמרים, בחוזרי מנכ"ל ובראייה החינוכית של כותבי התכנית, באמצעות ראיונות אישיים.

רמה פורמאלית – היגדים כתובים המבטאים את הפעולות הנדרשות כדי שהרעיונות וכוונות התכנית יבואו לידי ביטוי בחומרים לתלמיד, בספרי לימוד ובחלקים הדידקטיים של המדריך למורה.

רמה נתפסת – האופן בו תופסים, מבינים ומקבלים המנהלים והמורים המפעילים את התכנית. המורים מביאים עימם את ערכיהם, את אמונותיהם, את ניסיונם ואת יכולותיהם. כל אלה ניתנים לגילוי באמצעות שאלונים.

מטרת הראיונות והשאלונים היא לאסוף מידע כדי להגיע אל הפרספקטיבה האישית של כל נשאל ומרואיין ובאמצעותה לחשוף את תהליך הטמעת תכנית ל"ב 21 במסגרת החינוכית שבה הוא עובד מנקודת ראותו האישית. בכל אחת משלוש הרמות נאספו הנתונים לפי תשעה משתנים קוריקולריים, שכל אחד מהם מאופיין באמצעות תשעה משתנים איכותניים. הנתונים אורגנו, אובחנו ונותחו באופן שיטתי. תוך תהליך הניתוח נמצאו זיקות בין הרמות ונתנה פרשנות, משמעות והכללה לשאלות המחקר:

1. אילו שינויים חלים בתכנית ל"ב 21 מהשלב הרעיוני שלה ועד ליישומה בכיתה?
2. באיזו מידה המשתנים הקוריקולריים של התכנית ברמות השונות משקפים את עקרונות התפיסה ההומניסטית ואת התאמתה של התכנית לאוכלוסיית תלמידים עם פיגור שכלי?

בתום התהליך הוסקו מסקנות ונכתבו המלצות. המסקנות הן התובנות העולות מסעיפי הדיון תוך התבססות על מקורות מתוך סקירת הספרות ומתייחסות הן לתכנית עצמה והן לצורכיהם של לומדים עם פיגור.

שלוש הרמות תמימות דעים כי מטרות העל של התכנית שמות דגש על שינוי מקומו של הפרט עם פיגור בחברה, נשענות על ההשקפה ההומניסטית וקושרות את ההומניזם לקונסטרוקטיביזם, התנהגות מסתגלת וטיפול מעורבות חברתית. לא נמצאו מטרות מפורטות וברורות המבותרות ליעדים אופרטיביים. נמצאה חשיבות רבה לקביעת תמונת מצב תפקודית לצורך התאמה אישית ובניית מערך תמיכות בשיתוף התלמיד, אך לא נמצא רציונל לשימוש ומערך הכוונה והדרכה לצוות המקצועי בתחום. הקריטריונים לבחירת התכנים אינם ברורים ונבדקים על-פי מידת הרלוונטיות שלהם לצורכי חברה, גיל, יכולות וסגנון אישי. המקור לתכנים הוא הלומד המפתח באמצעות התוכן מודעות עצמית, תוצרים אישיים ותחומי עניין. פעילויות הלמידה בתכנית משמעותיות לצורך יישום נורמות מקובלות וליצירת ידע להתנהלות עצמאית עתידית. לא נמצאו דרכים לאפיון הפעילויות ורציונל לבחירתן. אסטרטגיות הוראה-למידה בתכנית מכוונות לפיתוח מיומנויות תקינות בתהליך רפלקטיבי, מתמשך ומכוון. המורה מסייע ברפלקציה עצמית, משתף ומשתתף בהתנסויות הלמידה. לא נמצא בתכנית רציונל להערכה, נקודת פתיחה ברורה להערכה, גישת הערכה וקריטריונים או סטנדרטים להערכה. ההערכה היא אינטואיטיבית. נמצאה תמימות דעים כי יש צורך בהערכה לקביעת תמונת מצב של הלומד ובניית כלים.

התכנית מבליטה את התשתית הארגונית בהיבט ההומניסטי בדגש על אינטראקציה בין-אישית. שילוב בין הוראה יחידנית במצבי למידה אישית לבין השתייכות קבוצתית וחברתית.

בשלוש הרמות נמצאה תמימות דעים כי לא נכתב בתכנית רציונל להקצאת זמן והתאמתו לנושא נלמד ולצורכי התלמידים. לוח הזמנים גמיש ומותנה בגיל התלמיד, אפיוני ועוצמת הלקות. כל הגורמים הדגישו את החשיבות הרבה שיש להבניית לוח זמנים מוגדר וברור ללומד עם פיגור.

מושם בתכנית דגש על בניית סביבה על-פי "המודל האקולוגי". סביבה הבנויה בדרך זו משפיעה על תפיסה עצמית של התלמיד, יכולת להסתגלות רגשית, להסתגלות חברתית ויכולת לנצל את מלוא

כישוריו. בכיתות נבנית סביבה מגיבה, בעלת אופי אינטראקטיבי, מכילה, מעודדת תקשורת ומזמנת הזדמנויות להשתתפות פעילה.

המסקנות וההמלצות הנובעות מניתוח הממצאים יכולות להוות בסיס להתאמה מיטבית של התכנית לאוכלוסיית היעד ולכתיבת מחקר עתידי אודות מידת התאמתה לאוכלוסיות נוספות בחינוך המיוחד.

הקשר בין דו־לשוניות ולמידה בסביבת היפרטקסט: תרומתם של תפקודים ניהוליים

מאת: לוצ'יה קובלוב, דצמבר 2015
מדריכה: ד"ר גל בן־יהודה, האוניברסיטה הפתוחה

המחקר הנוכחי בחן את השאלה האם קשר בין תפקודים ניהוליים שלכאורה מתפתחים ברמה גבוהה יותר בדו־לשוניים לבין תפקודים ניהוליים הדרושים לעבודה יעילה בסביבת היפרטקסט. מצד אחד, קיימות עדויות אמפיריות לכך שדו־לשוניות מעלה את רמתם של תפקודים ניהוליים מסוימים. מצד שני, קיימת הנחה שרמה גבוהה של תפקודים ניהוליים דרושה לעבודה יעילה בסביבה היפרמדיאלית. אך מעטים הם המחקרים העוסקים בסוגיה זו. למיטב ידיעתנו, לא בוצע עד כה מחקר אמפירי הבוחן את ההשערה שתפקודים ניהוליים המתפתחים ברמה גבוהה יותר בקרב דו־לשוניים הם אותם תפקודים ניהוליים הדרושים ללמידה בסביבת היפרטקסט.

במחקר הנוכחי שיערנו כי דו־לשוניים יבצעו מטלת למידה בסביבת היפרטקסט בצורה טובה יותר מחד־לשוניים ותוך הפעלת אסטרטגיות למידה יעילות יותר, וזאת בשל רמה גבוהה יותר של תפקודים ניהוליים באוכלוסייה זו. כמו כן שיערנו כי דו־לשוניים יצליחו יותר בתנאי ניסוי המערבים קונפליקט הן במטלת היפרטקסט והן במטלה המאתגרת את התפקודים הניהוליים מסוג זה ("מטלת מירן", Meiran, 1996).

ממצאי המחקר תומכים בהשערה כי דו־לשוניים הפעילו אסטרטגיות למידה יעילות יותר במטלת היפרטקסט. לראייה, דו־לשוניים בחרו יותר קישורים רלוונטיים, דיווחו על תחושת דיסאוריינטציה נמוכה יותר ועבדו בצורה לינארית יותר בהשוואה לחד־לשוניים. לעומת זאת, במטלת מירן לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות בתפקודים הניהוליים, פרט ליתרון של קבוצת הדו־לשוניים בניצול טוב יותר של זמן ההכנה להחלפת סט מנטלי (קרי, אפקט ההכנה). ייתכן כי במטלה זו לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין הקבוצות בגלל המדגם הקטן של דו־לשוניים מאוזנים בתוך קבוצת הדו־לשוניים שהשתתפה במחקר.

בניתוח על כלל אוכלוסיית המשתתפים, ללא קשר לקבוצות השפה, נמצא מתאם בין תחושת הדיסאוריינטציה בזמן למידה בסביבת היפרטקסט לבין אחוז הקישורים הרלוונטיים שנבחרו במטלה זו. כמו כן היה מתאם בעל טרנד למובהקות בין תחושת הדיסאוריינטציה לבין הביצוע בתנאי הקשה ביותר של מטלת מירן, תנאי שבו יש החלפה בין שתי מטלות וגם קונפליקט בין הגירוי לתגובה. ממצאים אלו מצביעים על כך שתחושת הדיסאוריינטציה הינה מדד טוב ליכולת של הפרט להתמודד עם מצבים הדורשים החלפה בין סטים מנטליים ועם מצבי קונפליקט.

הממצאים של המחקר הנוכחי מספקים בסיס חשוב להמשך המחקר על טיב הקשר בין תפקודים ניהוליים לבין למידה בסביבת היפרטקסט. הממצאים מחזקים את התובנה שתפקודים ניהוליים מאגדים תחת קורת גג אחת מנגנונים קוגניטיביים שונים האחראיים ללמידה יעילה בסביבת היפרטקסט. לדוגמה, ייתכן כי מנגנון מפותח של אינהיביציה מייעל את ההתמצאות במרחב ההיפרטקסטואלי כי הוא מסייע בהתעלמות ממידע לא רלוונטי. יתכן שההתנסות היומיומית של דו־לשוניים בשתי מערכות שפה תורמת לפיתוח מנגנון מסוג זה. האם במהלך התמודדות עם מצבי קונפליקט ברשת מופעלים מנגנונים קוגניטיביים דומים בעת החלפה בין שני סטים של שפות

ובעת החלפה בין סטים מנטאליים? האם תחושת הדיסאוריינטציה קשורה לרמת הפעילות של תפקוד ניהולי מסוים או שהיא מהווה מדד נפרד לטיב הלמידה ברשת? אלה הן שאלות מחקר מעניינות שעולות מתוך ממצאי המחקר הנוכחי.

לאור כל האמור לעיל ניתן לסכם ולומר כי המחקר הנוכחי מספק צעד נוסף במיפוי תפקודים ניהוליים המופעלים בזמן למידה בסביבת היפרטקסט.

“תפיסת למידה”: הפער בין שחזור חווית הלמידה וחווית הלמידה עצמה בלמידה מתקליטורים

מאת: ליאור חסון, נובמבר 2009
מדריכים: ד"ר אבנר כספי, האוניברסיטה הפתוחה
פרופ' ערן חיות, האוניברסיטה הפתוחה

הערכה רטרוספקטיבית של חוויות מהעבר מתבססת על מה שנשאר בזיכרון מחוויה זו. מגבלות הזיכרון שלנו מאלצות אותנו להשתמש באסטרטגיות של הערכות והסקת מסקנות כדי לשחזר חוויה שקרתה. אסטרטגיות אלה גורמות להטיות מובנות ובלתי ניתנות למניעה (Schwarz, 2004). אחת ההטיות עליה דווח בספרות המקצועית היא ששחזור חוויה לאחר זמן נסמך על מתן משקל יתר לרגע האינטנסיבי ביותר (Peak) ולרגעים האחרונים של החוויה (End). לתופעה זו קראו אפקט או הטיית השיא-סוף (Peak-End effect/bias).

במחקר זה בדקנו את הפער שבין שחזור חווית הלמידה כעבור זמן, בהשוואה לזכרון החוויה כפי שהיא נמדדה בסמוך להתרחשותה. סטודנטים שלמדו קורס סימטריאלי באמצעות תקליטורים ענו על שאלונים בסיום הצפייה בכל תקליטור (מדידה סמוך להתרחשות הארוע), וכמו כן ענו על שאלון שהתייחס לכלל חווית הלמידה מהתקליטורים כשבועיים לאחר סיום הקורס (הערכה רטרוספקטיבית). בדקנו אם ההטיות שנמצאו במחקרים על זיכרון של חוויות אחרות (כגון בתחום הכאב) תקפות גם לתחום הערכה רטרוספקטיבית של חווית הלמידה, שהינה חוויה נמשכת, מורכבת ורב-ממדית יותר. שני מרכיבים מרכזיים של חווית הלמידה אותם בחנו הם ההיבט הקוגניטיבי וההיבט הרגשי (האפקטיבי), ולכן בדקנו גם במה שונה שחזור ההיבט הקוגניטיבי של הלמידה משחזור ההיבט הרגשי שלה.

שערנו כי (1) במרכיב הרגשי נמצא הטיית שיא-סוף בדומה למחקרים אחרים בתחום החוויות הרגשיות החיוביות (הנאה) או השליליות (סבל). **(2)** ביחס למרכיב הקוגניטיבי העלנו שתי השערות מנוגדות: האחת היא שמרכיב זה יתנהג בצורה דומה למרכיב הרגשי ותמצא גם בו הטיית שיא-סוף, לחילופין שערנו שמרכיב זה יתנהג בצורה שונה מהמרכיב הרגשי, משום שייחודו של המרכיב הקוגניטיבי הוא בהיותו נצבר (אקומולטיבי), במובן זה שהבנה שהושגה בארוע למידה אחד מעמיקה בארוע שאחריו וכן הלאה, אז ימצאו רק אפקטים של מגמה (אם תהיה) של סוף או אפילו של ממוצע, אך לא נמצא אפקט שיא. **(3)** שיערנו כי ימצאו מתאמים בין המרכיב הקוגניטיבי והמרכיב הרגשי, כך שלומד החווה חוויה קוגניטיבית חיובית יחוה גם חוויה רגשית חיובית מהלמידה, ולהיפך אם חווה חוויה קוגניטיבית שלילית גם החוויה הרגשית מהלמידה תהיה שלילית.

ביחס למרכיב הקוגניטיבי של חווית הלמידה ממצאי המחקר לא תמכו באופן חד-משמעי באף אחת מההשערות המנוגדות. במרכיב הקוגניטיבי, אין עדיפות למדד שיא+סוף על פני מדד הממוצע, ושני מדדים אלו היו טובים במעט יותר מהמדדים האחרים (שיא, וסוף בנפרד ומגמה). גם בהתייחס להשערה החלופית לא מצאנו תוצאות תומכות בצורה מובהקת. ייתכן ששחזור של המרכיב הקוגניטיבי ושחזור החוויה הרגשית לא מצייתים לאותם עקרונות. ייתכן שהתהליך הקוגניטיבי הוא כזה, שאין בו מתאם בולט עבור אף אחד מהמדדים שנבדקו וייתכן כי השחזור הקוגניטיבי מושפע מגורמים אחרים שלא נבדקו בניסוי.

במרכיב הרגשי נמצאו מתאמים חזקים מאוד בין הממוצע והשחזור, בניגוד לספרות שמנבאת שמדד שיא+סוף או מגמת שיפור/הרעה יעשו זאת. ייתכן כי אין נקודת שיא מובחנת דיה ולכן המשקל שניתן לשיא לא גדול יחסית למשקלן של נקודות מדידה אחרות. ייתכן שקיים הבדל בין מדד שיא+סוף ובין מדד הממוצע אבל בגלל הלמידה שנמשכת זמן רב, והמרווחים של מספר שבועות בין המדידות, בסופו של דבר המשקל שניתן לשיא אינו גדול, ומשום כך הממוצע דומה יותר למה שנשאר בזיכרון. ייתכן שלמידה היא חוויה מורכבת ולא פשוטה (כגון: כואב/לא כואב) ולכן בחוויה כזו הזיכרון דווקא משקלל באופן זה את כל נקודות המדידה ולא מעניק משקל יתר לנקודות השיא והסוף.

בשחזור חווית הלמידה נמצאו הבדלים בין המרכיב הרגשי והמרכיב הקוגניטיבי, דבר שיכול להעיד כי אלו מרכיבים נפרדים ושונים של חווית הלמידה. נראה שיותר קל לשחזר רגשות מאשר לשחזר "קוגניציה". ייתכן שהרגשות שעלו בזמן המשימה הקוגניטיבית עוזרים לנו לשחזר את ה"קוגניציה", ואם לא עלו רגשות בולטים, אז יש קושי לשחזר אותה. עוד מצאנו מתאמים בין המרכיב הקוגניטיבי ובין המרכיב הרגשי: רגשות חיוביים נמצאים במתאם עם דיווחים חיוביים על הלמידה ולהפך.

מהממצאים לא ניתן להצביע על קשר כלשהו בין תפיסת הלמידה ובין הלמידה בפועל. הלמידה הנמדדת על-ידי ביצועים (ציונים) ותפיסת הלמידה הנמדדת על-ידי דיווח על רגשות או תפיסה הן גורמים עצמאיים ויכולים להיות ללא קורלציה ביניהם.

ממחקר זה נראה כי חווית למידה אינה משתחזרת כפי שמשוחזרות חוויות רגשיות קצרות טווח שנמצאו בספרות המקצועית (כלומר לא נמצאה הטיית שיא-סוף), ומצטיירת כחוויה מורכבת יותר בעלת מרכיבים ייחודיים.

רשת חונכות חברתית כטכנולוגיית סיוע לתלמידים עם לקויות תקשורת וליקויים קוגניטיביים

מאת: ליאורה מקמל, מאי 2014
מדריכה: ד"ר אינה בלאו, האוניברסיטה הפתוחה

רשתות חברתיות מקוונות, מאפשרות לחבריהן ליצור ולפתח קשרים חברתיים חדשים ולתחזק קשרים קיימים. אחד הרווחים המיוחסים לרשת ולמשתמשיה הינו הון חברתי – סך המשאבים שצוברים המשתתפים מתוקף השתייכותם לרשת החברתית. הון חברתי **מקשר** מתייחס ל"קשרים חזקים" בין אנשים המצויים בקשר רגשי קרוב, כגון בני משפחה וחברים, בעוד שהון חברתי **מגשר** מתייחס ל"קשרים חלשים" עם מכרים העשויים לספק אינפורמציה חשובה או פרספקטיבות חדשות. בהקשר החינוכי, לאחר חוזר מנכ"ל (משרד החינוך, 2011) האוסר על מורים לקיים אינטראקציה עם תלמידים ברשתות הפתוחות, עלה חשיבותן של אינטראקציות ברשתות חברתיות חינוכיות.

במסגרת המחקר נבחנו דפוסי האינטראקציה השונים של תלמידים עם לקויות תקשורת וליקויים קוגניטיביים ברשת חונכות חברתית "מי פה", בה חברים גם חונכים-תלמידים בתכנית מחויבות אישית, מורים וסטודנטים חונכים. זאת במטרה לבחון האם וכיצד משמשת הרשת כטכנולוגיית סיוע בהתמודדות התלמידים עם הלקות, תוך חיזוק ההון החברתי שלהם.

תלמידים עם לקויות תקשורת – תסמונת אספרגר, שהלוקים בה מתקשים בהבנת ה"תיאוריה של התודעה" – ההבנה שלאחרים יש מצבים רגשיים. כתוצאה מכך מתאפיינים יחסיהם עם הזולת בחוסר הדדיות חברתית ורגשית. בנוסף, הם מתקשים במיומנויות שיחה, בשימוש ובפירוש רמזי תקשורת לא מילוליים הגורמים להם להסחה, שפת הדיבור שלהם מוזרה, השפה הכתובה או המודפסת לעומת זאת מאפשרת להם שטף ורהיטות. **תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים (פיגור שכלי)** הם בעלי התפקוד האינטלקטואלי נמוך – IQ 70 או פחות מזה. **טכנולוגיה מסייעת** עשויה לעזור לאנשים עם לקויות בשתי דרכים עיקריות: **פיצוי** – באמצעות עקיפת הקושי ו**תיקון** – על-ידי שיפור הכישורים הלקויים. כך למשל תחשב במחקר זה כפיצוי יכולתם של בעלי לקויות התקשורת ליצור קשר עם משתתפי הרשת תוך עקיפת חרדותיהם החברתיות וההסחה שמעוררת בהם תקשורת בלתי מילולית, ויכולתם של בעלי הליקויים הקוגניטיביים לבטא עצמם באמצעות הכלים החזותיים של הרשת תוך עקיפת קשייהם המילוליים. כמו כן, יחשבו כתיקון עבור התלמידים עם ליקויי התקשורת גילויי התייחסות הדדית, התנהגויות חברתיות והצהרה על תובנות. עבור התלמידים עם הליקויים הקוגניטיביים יחשב כתיקון שיפור יכולת הבעה מילולית.

רשת חברתית חינוכית מאפשרת **יחסי חונכות** בין משתתפיה. חונכות הינה תהליך משותף של למידה וצמיחה ששני הצדדים (החונך והחניך) יוצאים נשכרים ממנו, במסגרתו משמשים החונכים עבור הנחנכים כמודל חיקוי ומספקים תמיכה ועזרה. חונכות מקוונת היא מערכת יחסים המתקיימת בסביבה המקוונת במסגרת תכנית חונכות. בתקשורת בסביבה המקוונת המשתתפים מקיימים לרוב אינטראקציה באמצעות הכתב, בתנאי אי-נראות ולעתים אף בתנאי אנונימיות. הודות למאפיינים אלה, תקשורת מקוונת גורמת למשתתפיה להסרת עכבות, מקדמת יחסים פתוחים, מסתירה מוגבלויות ומטשטשת הבדלי סטטוס. חונכות מקוונת עשויה להוות יתרון עבור

אנשים עם לקויות, באפשרה להם להתחלק בחוויות ללא עכבות וללא צורך להתמודד עם סטראוטיפים שליליים.

במחקר הנוכחי נבחן **האם וכיצד משמשת רשת חונכות חברתית** שמשתתפיה הם תלמידים עם לקויות תקשורת, ליקויים קוגניטיביים, חונכים-תלמידים בתכנית מחויבות אישית, מורים וסטודנטים חונכים (חלקם עם לקויות בעצמם) **כטכנולוגית סיוע** כמו כן נבחן **מקומם של המורים והחונכים ברשת**.

שאלות המחקר:

1. האם וכיצד מהווה רשת חונכות חברתית טכנולוגיית סיוע התומכת בתהליכים של פיצוי ותיקון בקרב תלמידים עם לקויות תקשורת ותלמידים עם ליקויים קוגניטיביים?
2. האם וכיצד מאפשרת רשת חונכות חברתית לתלמידים עם לקויות תקשורת ולתלמידים עם ליקויים קוגניטיביים להגדיל הון חברתי מקשר ומגשר?
3. באיזה אופן מציגים עצמם משתתפי הרשת השונים?
4. מהי תרומתם ומידת מרכזיותם ברשת של המשתתפים והחונכים בני הקבוצות השונות?

במחקר נותחה פעילות מקוונת (פרסום טקסטים – הודעות, תגובות להודעות ותמונות) של 58 משתתפים הפעילים ברשת "מי פה". 14 תלמידים בגילים 13-21 עם לקויות תקשורת, 11 תלמידים בגילים 13-21 עם ליקויים קוגניטיביים אינטלקטואליים, 3 מורי התלמידים, 18 חונכים (שחלקם עם לקויות) סטודנטים לתואר ראשון ושני ו-12 חונכים-תלמידי תיכון במסגרת תכנית מחויבות אישית שנבחרו בהתבסס על מידת פעילותם ברשת. המחקר הצליב מידע שהתקבל מתצפיות מקוונות על פעילות המשתתפים ומניתוח תוכן איכותני של טקסטים שהם כתבו בהודעות ובתגובות.

ממצאי המחקר הראו שרשת חברתית-חינוכית מהווה טכנולוגיית סיוע ומאפשרת תהליכי פיצוי לתלמידים בעלי שתי הלקויות ותהליכי תיקון לתלמידים עם לקויות התקשורת. **התלמידים עם לקויות התקשורת** נעזרו ברשת הן **לפיצוי**, בבטאם עצמם בדרך המיטבית עבורם (בכתב), תוך עקיפת חרדותיהם החברתיות, קשיי התקשורת שלהם וההסחה שמעוררים בהם השימוש והפענוח של תקשורת לא-מילולית, והן **לתיקון** שהתבטא בתגובות רגשיות שיש בהן הדדיות, בהתנהגויות חברתיות ובתובנות חדשות. **התלמידים עם הליקויים הקוגניטיביים** הצליחו לשתף את חברי הרשת בנושאים המעסיקים אותם, תוך שימוש בכלי הרשת החזותיים **לפיצוי** ולעקיפת קשייהם בביטוי מילולי ובשעתוק כדרך לנסות לשכלל את יכולות ההבעה בכתב שלהם.

באשר לצבירת **הון חברתי**, נמצא גם שרשת החונכות החברתית אפשרה לתלמידים עם שני סוגי הלקויות להגדיל הן את ההון החברתי המקשר והן את ההון החברתי המגשר שלהם. **בעלי לקויות התקשורת** הגדילו את ההון החברתי **המקשר**, באמצעות אינטראקציה חברתית המלווה בגילויי התעניינות, הערכה, התפעלות ותמיכה רגשית מצד חבריהם לקבוצת הלקות ומצד מורותיהם, שגם סיפקו פרשנות ומסקנות לביטויי העיבוד הרגשי של תלמידיהם ברשת **והמגשר**, באמצעות קשרים מלווים בגילויי תמיכה רגשית והערכה, שנוצרו בין התלמידים עם לקויות התקשורת לבין אנשים שמחוץ למעגל הקרוב, בעיקר בינם לבין החונכים עם הלקויות מסוגים שונים. הם הפכו עבור החונכים עם הלקויות לבני שיח מסקרנים ואטרקטיביים, עוררו בקרבם רגשי הזדהות, תמיכה רגשית, התפעלות והערכה שהניבו דיאלוגים סביב נושאים רגשיים, עמוקים ומשמעותיים. **התלמידים עם הליקויים הקוגניטיביים** הגדילו את **ההון החברתי המקשר** שלהם באמצעות פעילות חברתית ערה ברשת עם חבריהם לקבוצת הלקות ובאמצעות הקשר עם מורתם. **ההון החברתי המגשר** בא לביטוי באמצעות אינטראקציה מלווה בגילויי אהדה, תמיכה והתפעלות מיצירותיהם, עם אנשים שמחוץ למעגל הקרוב, החונכים ובעיקר התלמידים-החונכים בתכנית מחויבות אישית. עוד נמצא שהתרומה ומידת המרכזיות של החונכים עם הלקויות הייתה הגדולה ביותר. הם קיימו

קשרים עם מרבית המשתתפים, שיתפו בלקותם ובהתמודדותם עמה, העלו לרשת תכנים מעצימים וקיימו דו שיח עמוק בנושאים רגשיים עם התלמידים עם לקויות התקשורת שהביא תלמידים אלה לתובנות חדשות. ניתן לייחס זאת לכך שרשת החונכות החברתית שימשה כטכנולוגיית פיצוי גם עבורם, אך גם לנטייתם למעורבות חברתית, לרגישותם כלפי השונה וליכולתם להזדהות עם התלמידים עם הלקויות.

למחקר זה תרומה תיאורטית ומעשית. **ברמה התיאורטית** – בחן המחקר כיצד מתפקדת רשת חברתית חינוכית כטכנולוגיית סיוע ומאפשרת לתלמידים בעלי לקויות תקשורת ולקויות קוגניטיביות לעקוף את המגבלות ואף להתגבר על חלקן. כמו כן, בחן המחקר כיצד מחברת רשת חברתית חינוכית בין תלמידים בעלי לקות לבין תלמידים בעלי אותה הלקות, תלמידים בעלי לקות שונה, תלמידים ללא לקות, חונכים ומורים, וכיצד היא מאפשרת צבירת הון חברתי מקשר ומגשר. רשת חברתית חינוכית לא נבדקה במחקרים קודמים כטכנולוגיית סיוע המאפשרת יצירת הון חברתי לתלמידים בעלי לקויות, ובכך למחקר חשיבות של פורץ דרך בתחום. **ברמה המעשית** – למחקר חשיבות להעצמת תלמידים עם לקויות המשולבים במערכת החינוך ולפיתוח תהליכי חונכות מקוונת, תוך מתן נגישות והזדמנויות שוות לחונכים עם מוגבלויות, באופן הממקסם את רווחי המשתתפים הפעילים ברשתות אלה. כמו כן, לאחר האיסור של משרד החינוך על חברות מקוונת בין מורים לתלמידים ברשתות הפתוחות, יש חשיבות מיוחדת לתובנות מחקר האינטראקציות ברשת חברתית חינוכית ייעודית.

במחקר זה נעשה שימוש בפרדיגמת המחקר האיכותני – נטנוגרפי, תוך הצלבה בין תצפית מקוונת על פעילויות המשתתפים לבין ניתוח תוכן איכותני של הטקסטים. השיטה לא אפשרה למשתתפי המחקר "להשמיע את קולם", להציג פרשנות משלהם אודות התופעה הנחקרת, בנוסף לפרשנות החוקרת. במחקרים עתידיים מומלץ לאסוף דיווח עצמי של המשתתפים באמצעות ראיונות או שאלונים. המלצה נוספת היא להוסיף במערך מחקר עתידי ניתוח רשתות, ליצירת טריאנגולציה בין ניתוח איכותני לבין ניתוח כמותי ומכך ללמוד על מיקומם ומידת מרכזיותם ברשת של המשתתפים והחונכים בני הקבוצות השונות.

פיתוח כלי וחקר השימוש בו לצורך שיפור יעילות מדידת ידע של לומדים בתחום השברים

מאת: ליאת בלטמן-למפרט, פברואר 2015
מדריכים: ד"ר פול גורסקי, האוניברסיטה הפתוחה
ד"ר אבנר כספי, האוניברסיטה הפתוחה

עם התפתחות הטכנולוגיה, ישנה דרישה הולכת וגוברת להתאמתה לצרכי למידה-הוראה ולהרחבת הידע בדבר ניצול אפקטיבי שלה לצרכים חינוכיים. המחקר שלנו עוסק בניצול היכולות הטכנולוגיות של מערכת הוראה חכמה (יכולות חישוביות ויכולות לנהל מאגרי נתונים של ביצועי לומדים ושאלות) לצורך שיפור יעילות מדידת הידע של הלומד בתחום השברים הפשוטים. אתגר מרכזי בחשיבותו העומד בפני כל מערכת הוראה חכמה (כמערכת שנועדה לספק הוראה אינדיבידואלית) הוא למדוד ביעילות את הידע של הלומד כבר בשלבי האינטראקציה הראשונים עם המערכת. במחקר זה נתמקד בתחום השברים הפשוטים אשר נחשב לאחד התחומים הקשים ביותר ללמידה והוראה. נבקש לבדוק כיצד מערכת הוראה חכמה בתחום השברים הפשוטים יכולה לבחור את השאלות המוצגות ללומד באופן יעיל. כלומר, כיצד ניתן להפחית את מספר השאלות הדרוש למדידת הידע של הלומד מבלי לפגוע בדיוק המדידה. לשם כך פיתחנו אלגוריתם חישובי אשר מבצע ניתוח קומבינטורי וסטטיסטי על מאגר נתונים של ביצועי לומדים בשאלות שנועדו למדוד סוגי ידע קונספטואלי ופרוצדורלי בשברים פשוטים. מאגר הנתונים כלל ביצועים של 117 לומדים ב-29 שאלות שנועדו למדוד ידע קונספטואלי וב-28 שאלות שנועדו לשקף ידע פרוצדורלי בשברים. מהמחקר עולה כי אלגוריתם ההערכה הבוחר את השאלות המוצגות ללומד על סמך מדד סטטיסטי מסוים (מהימנות אלפא של קרונבך) אשר מחושב מתוך מאגר נתונים קיים של ביצועי לומדים בתחום משפר בממוצע את חיזוי ביצועי הלומד בתחום בהשוואה לבחירה רנדומלית של (אותו מספר של) שאלות אשר נועדו למדוד את סוגי הידע בתחום. תוצאות אלו עשויות לסייע בפיתוח רכיבי תוכנה אשר יהיו יעילים יותר בהערכה ראשונית של הלומד. לכך עשויות להיות השלכות על ביצועי מערכות הוראה חכמות ומכאן על ביצועי הלומדים בתחום.

השפעת המורה הווירטואלי על פערי העצמי, מסוגלות עצמית והישגים בלמידה

מאת: לילך אלון, אוגוסט 2015
מדריך: ד"ר אבנר כספי, האוניברסיטה הפתוחה

המחקר הנוכחי בחן את השפעת פערי העצמי על המסוגלות העצמית ועל הלמידה בסביבת למידה וירטואלית. השערת המחקר הייתה שצפייה במודל אשר מבצע מטלה ברמה גבוהה תגדיל את הפער שבין העצמי הממשי ובין העצמי האידיאלי, תפגע במסוגלות העצמית ועקב כך תביא להישגים נמוכים בלמידה (Bandura, 1977; Higgins, 1986).

שתי תיאוריות שימוש בסיס למחקר: תיאורית פערי העצמי (Higgins, 1986) ותיאורית המסוגלות העצמית (Bandura, 1977). למרות נקודות הדמיון בין שתי התיאוריות, הקשר בין פערי העצמי ובין מסוגלות עצמית לא נחקר בעבר, למרות שמדובר בשתי המשגות תיאורטיות הנוגעות לאופן בו משפיעות ציפיות על התנהגות ועל הצבת מטרות (Straumann & Higgins, 1987; Bandura, 1993). המשותף לשתי המשגות התיאורטיות הללו הוא ששתיהן עוסקות בייצוגים קוגניטיביים של ציפיות האדם מעצמו. פערי העצמי נובעים מייצוגים קוגניטיביים הקשורים בין היתר לתפיסות האדם לגבי הציפיות ממנו ולגבי מה שהוא מצפה מעצמו (Straumann & Higgins, 1987). הפערים מבטאים את ההבדלים הנובעים מפערים בין תפיסת המצב הקיים (עצמי ממשי) ובין הציפיות השונות של האדם מעצמו (עצמי אידיאלי/נדרש). מסוגלות עצמית נבנית אף היא מתוך ייצוגים קוגניטיביים של האדם הנוגעים לתפיסתו לגבי מערכת הציפיות שלו מעצמו (Bandura, 1993). מתוך ציפיותיו של האדם לגבי יכולתו לבצע מטלה, הוא בונה תסריט חיובי או שלילי המשפיע על החלטתו לבצע (עצם "היציאה לדרך" או המידה בה יתמיד במטלה מול כישלון).

שלושה מתוך ארבעת המקורות למסוגלות עצמית עשויים להשפיע גם על היווצרות פערי העצמי: התנסות קודמת עם המטלה עשויה להשפיע על הפער בין העצמי הממשי והעצמי האידיאלי; צפייה במודל עשויה להשפיע על הפער בין העצמי הממשי ובין העצמי האידיאלי או העצמי הנדרש; וקבלת משוב עשויה להשפיע על הפער בין העצמי הממשי ובין העצמי האידיאלי או העצמי הנדרש. תוצאת פערי העצמי הם רגשות שליליים. מחקר זה לא ביקש להכריע האם רגשות שליליים הם תוצר הפער בציפיות (כפי שמנבאת תיאורית פערי העצמי) או הסיבה לפער זה (כפי שעולה מתיאורית המסוגלות העצמית), אך מאחר ולפי התיאוריה פערי העצמי משפיעים על המצב הרגשי של האדם ומצב רגשי משפיע על תחושת המסוגלות העצמית (Bong & Skaalvik, 2003), במחקר זה הנחנו כי התחושות השליליות אשר יוצרים פערי העצמי, עשויות להשפיע על המסוגלות העצמית ולא להפך.

המודל שהוצע, לפיו פערי עצמי ייצרו תחושת מסוגלות נמוכה, נבדק בשני ניסויים שבהם משתתפים צפו במודל וירטואלי, אווטאר, המלמד כיצד לשחק את משחק הספיד-סטאקס, התנסו במשחק ומילאו שני שאלונים אשר בדקו את פערי העצמי והמסוגלות העצמית. משחק ספיד-סטאקס הוא משחק העובד על מיומנויות של קואורדינציה, מהירות ותיאום עין-יד תוך שיפור היכולות הפסיכו-מוטוריות והקוגניטיביות של המתרגל (Udermann & Murray, 2006). במשחק זה יש לסדר כוסות במבנה ולערום אותם בחזרה, וכל זאת במהירות ומבלי להפיל את הכוסות.

המשחק נבחר למחקר מאחר והוא היווה מטלה חדשה עבור כלל המשתתפים ותוצאות הלמידה שלו היו ניתנות למדידה.

בניסויים שהתקיימו היו שני תנאים: צפייה במודל מהיר וצפייה במודל איטי, שנועדו ליצור פערי עצמי גדולים או קטנים בהתאמה. לכל תנאי הוכנו שני סרטונים המשלבים תמונה וקול, אחד פונה לנשים ואחד לגברים. בכל ארבעת הסרטונים ראו את האוטרס מסביר כיצד לשחק במשחק הספיד-סטאקס. המלל בכל הסרטונים היה זהה, למעט הפנייה לאישה/גבר, וההבדל בין גרסאות הסרטונים מהיר/איטי היה אך ורק במהירות משחק הספיד-סטאקס בחלק השני. ההבדל בין שני הניסויים שהתקיימו היה שבניסוי הראשון המשתתפים מילאו את השאלונים לאחר סיום הצפייה בסרטון וההתנסות במשחק הספיד-סטאקס המקצועי, ואילו בניסוי השני המשתתפים מילאו את השאלונים לאחר סיום הצפייה בסרטון ובטרם התנסו במשחק הספיד-סטאקס המקצועי.

ממצאי המחקר היו מעורבים. מחד נמצאו קשרים חלקיים בין פערי העצמי ובין מסוגלות עצמית, וכן השפעה של פערי עצמי על למידה ועל מסוגלות עצמית על למידה. מאידך, נראה כי תפועל פערי העצמי לא היה חזק דיו מאחר והצפייה במודל בתנאי הניסוי השונים לא השפיעה באופן דיפרנציאלי על פערי העצמי. יחד עם זאת, בבחינת המודל עליו התבסס המחקר לעומת מודל אלטרנטיבי שבו המסוגלות העצמית מנבאת את פערי העצמי, נמצא כי המודל המקורי עדיף על המודל האלטרנטיבי. תוצאות המחקר ביחס להשפעת הצפייה במודל על היווצרות פערי העצמי סתרו את השערת המחקר. הממצאים שנאספו בשני הניסויים הצביעו על כך, שהצפייה במודל מהיר לא יצרה פערי עצמי גדולים יותר מהצפייה במודל איטי. גם המסוגלות העצמית לא הושפעה מתנאי הניסוי. הממצאים שהתקבלו סותרים תוצאות של מחקרים קודמים אשר מצאו כי צפייה במודל משפיעה על הפער בין העצמי הממשי ובין העצמי האידיאלי מאחר והיא מאפשרת לאדם לקבל מושג לגבי אופן ביצוע המטלה, ומשפיעה גם על המסוגלות העצמית הנבנית גם תוך כדי הצפייה במודל (Higgins, 1987; Bandura, 1977). סיבה אפשרית לסתירה הייתה שצפייה במודל האוטרס הווירטואלי ככל הנראה הפחיתה את תחושות האכזבה והבושה שהיו עלולות לצוץ לו המודל היה אנושי, וככל הנראה נוצר ריחוק בין הביצוע של האוטרס שהמשתתפים ראו בסרטון על המחשב במהלך הניסוי ובין הביצוע שלהם בפועל. אפשרות אחרת היא, שהתכונות אשר נדרשות מהאנשים במשחק הספיד-סטאקס ככל הנראה אינן חשובות עבורם דיים בכדי ליצור את פערי העצמי.

גם העדויות שנמצאו בדבר הקשר בין פערי העצמי והמסוגלות העצמית היו חלקיות. בעוד שבניסוי הראשון נמצא אישוש למתאם השלילי שניבאתי בין פערי העצמי והמסוגלות העצמית בניסוי השני מתאם זה לא שוחזר, אך כן נמצא רמז למתאם חלש (לא מובהק סטטיסטית). ההבדל בין שני הניסויים עשוי היה לנבוע מהשוני במבנה ביניהם, כאשר יכול להיות שההתנסות במשחק הספיד-סטאקס לאחר הצפייה באוטרס (בניסוי הראשון) הדגישה את המסוגלות העצמית ולכן בשלב מילוי השאלונים ניכר הקשר בין פערי העצמי (אשר נוצרו בעת הצפייה באוטרס) ובין המסוגלות העצמית (אשר הודגשה בעת ההתנסות במשחק). לעומת זאת, כאשר המשתתפים מילאו את השאלונים מבלי להתנסות בעצמם במשחק הספיד-סטאקס (בניסוי השני), הם עדיין לא חשו את המסוגלות העצמית שלהם ביחס למשחק והתייחסו בעת מילוי השאלונים, למעשה, רק לפערי העצמי. ממצאים נוספים שעלו, בהתאם להשערות המחקר, היו שבשני הניסויים נמצאה עדות ללמידה: מספר הטעויות ירד יותר לאחר צפייה במודל האיטי בהשוואה לצפייה במודל המהיר.

ממצאי המחקר המתייחסים ללמידה הראו כי הלמידה באמצעות הוראה וירטואלית, אשר הודגמה בניסוי זה על-ידי שימוש באוטרס, הינה דרך אפשרית ללימוד מטלה חדשה. וכך, למרות שתוצאות המחקר לא הצליחו לאושש באופן מובהק את המודל בכללותו, הממצאים הראו כי יש לו היתכנות.

מרצים, סטודנטים ופייסבוק: בין הסיכוי לבניית קשרים חיוביים עם סטודנטים לבין סיכויי אבדן המוניטין

מאת: מאמון אבו אלהיג'א, אוקטובר 2013
מדריך: ד"ר אבנר כספי, האוניברסיטה הפתוחה

הרשת החברתית פייסבוק כוללת מאות מיליוני משתמשים בכל קבוצות הגיל, לרבות סטודנטים ומרצים. פייסבוק חלחלה לחיי היום יום של משתמשיה והיא מאפשרת יצירת דרכים חדשות לתקשורת ואינטראקציה עם הזולת, בדרך מהירה ונוחה, כמו גם שינוי בתפיסה העצמית של המשתמש, וזאת הודות לאופי התקשורת והאינטראקציות המתרחשות בסביבתם.

עבור סטודנטים, בשנים האחרונות פייסבוק אינה רק כלי לתקשר עם הזולת, אלא היא חלק בלתי נפרד מאורח וסגנון החיים שלהם. גם מרצים הצטרפו לקבוצת משתמשי פייסבוק, מה שיצר אפשרויות של מפגש בין מרצים לבין סטודנטים בסביבה זו. מפגש מסוג זה הינו מפגש מתווך מחשב שנערך מחוץ לכיתה. תקשורת מחוץ לכיתה (תמ"ל) בין מרצה לבין סטודנטים שלו התקיימה גם לפני עידן הטכנולוגיה והמחשבים והתבטאה במפגשים אפורמליים בין מרצה לבין סטודנטים שלו מעבר לזמן ולמיקום של הכיתה, לפני או אחרי השיעור, בשעות הקבלה של המרצה, או אפילו באופן ספונטני או מתואם מחוץ לכיתה, כדי לדון בעניינים לימודיים או עניינים שאינם קשורים ללימודים.

לתמ"ל בין המרצה ובין הסטודנט חשיבות רבה בבניית אמון ובביסוס מערכת יחסים חיובית ביניהם, ויש לה השפעה ניכרת על ההתפתחות והביצועים האקדמיים והאישיים של הסטודנט. זו הסיבה שמוסדות להשכלה גבוהה מעודדים מרצים למעורבות בתקשורת מסוג זה.

בשל חשיבותה של תקשורת מחוץ לכיתה בין מרצה ובין סטודנטים, ועקב הופעתה של פייסבוק ותפיסתה כסביבה היכולה להוות מסגרת לקיום תמ"ל מתווך מחשב, יש חשיבות לחקר הנושא, מה גם שסטודנטים ומרצים כבר עושים שימושים אישיים בסביבה זו. מחקר זה אמד את המידה בה מרצים וסטודנטים נפגשים בפייסבוק, בחן את תפיסת המרצים לתמ"ל עם הסטודנטים בכלל ודרך פייסבוק בפרט, וכן את תפיסת המרצים את פייסבוק כסביבה שמהווה איום על הפרטיות שלהם.

המחקר הנוכחי בחן את מאפייני המרצים שגילו נכונות לאשר חברות עם סטודנטים בפייסבוק ושמנהלים תקשורת עם הסטודנטים שלהם באופן מקוון דרך פייסבוק. המודל המנבא תקשורת מחוץ לכיתה בין מרצים לבין סטודנטים שלהם הורחב למודל מקיף יותר המנבא קיום תקשורת מסוג זה דרך פייסבוק, תוך התחשבות במאפייני הסביבה הטכנולוגית המתווכת ובתפיסת המרצים את הסביבה המתווכת. שתי תיאוריות מנחות עומדות בתשתית השערות המחקר הנוכחי. הראשונה היא תיאוריית הגישה וההימנעות ועקרון הקירבה (Mehrabian, 1971), והשנייה היא תיאוריית ניהול הפרטיות בתקשורת (Petronio, 2002).

שאלון המחקר הופץ דרך הדואר האלקטרוני למרצים שמלמדים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. המרצים התבקשו למלא סקר שהורכב משמונה חלקים (דמוגרפיה, שביעות רצון מהעבודה, תחושת קירבה של מרצים כלפי סטודנטים, עמדות מרצים כלפי תמ"ל, מעורבות מרצים בתמ"ל פיזי, הגדרת פרטיות בפייסבוק, דאגה מהפרת פרטיות בפייסבוק, קשר עם סטודנטים בפייסבוק). לפניית

החוקר ענו 382 מרצים שמלמדים במכללות ואוניברסיטאות, בהם מרצים שיש להם חשבון פעיל בפייסבוק ומרצים שאין להם חשבון כזה.

ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים כי קבוצת המרצים בעלי חשבון פעיל בפייסבוק שיש להם סטודנטים חברים בפייסבוק מחזיקה באופן מובהק בעמדות חיוביות יותר כלפי תקשורת מחוץ לכיתה, מגלה יותר מעורבות בתמ"ל בפועל, וחשה תחושות קירבה (שביעות רצון מסטודנטים) גבוהה יותר מאשר קבוצת המרצים שיש לה חשבון פעיל בפייסבוק אך ללא סטודנטים חברים. עוד נמצא שהקבוצה הראשונה פחות מודאגת מעניין הפרת הפרטיות בפייסבוק, ומבצעת פחות התאמות להגדרות הפרטיות בפייסבוק מאשר הקבוצה השנייה. אין הבדל בין שתי הקבוצות במידת שביעות הרצון מעבודתם באקדמיה, ובמשתנים הדמוגרפיים (למעט גיל וותק בעבודה).

ממצאי המחקר מלמדים שפייסבוק אפשרה למרצים בעלי עמדות גבוהות כלפי תמ"ל שמעורבים באופן פיזי בתמ"ל עם הסטודנטים שלהם דרך נוספת למימוש תקשורת מסוג זה. כמו כן, מרצים שמחזיקים בעמדות חיוביות כלפי תמ"ל אך לא מקיימים תמ"ל באופן פיזי, לא עושים זאת גם דרך פייסבוק. משמעות הדבר היא שפייסבוק אפשרה הזדמנות נוספת אך לא דרך אלטרנטיבית לקיום תמ"ל עם הסטודנטים. במילים אחרות, מרצים שמקיימים תמ"ל בפועל עם הסטודנטים שלהם עשו זאת בחלקם גם דרך פייסבוק, ואילו מרצים שלא מקיימים תמ"ל בפועל לא עושים זאת גם דרך פייסבוק. ממצא זה תומך בתיאוריית ההגברה החברתית (The social enhancement hypothesis) המסבירה את המניעים של השימוש בסביבה מקוונת למטרות חברתיות, בהתבסס על מערכת היחסים הלא מקוונת של הפרט. לפי תיאוריה זו אנשים עם מערכת יחסים חברתית מפותחת ורחבה, מנסים לשמר ולפתח אותה עוד יותר דרך הסביבה המקוונת. בהתאם לכך, חלק מהמרצים המעורבים בתמ"ל פיזי השתמשו בפייסבוק בכדי להרחיב את פעילותם ואת האינטראקציות החברתיות שלהם עם הסטודנטים. לעומת זאת מרצים שלא קיימו תמ"ל פיזי, לא עשו זאת גם דרך פייסבוק. ממצא זה סותר את הטיעונים של תיאוריית הפיצוי החברתית (The social compensation hypothesis) שהיא תיאוריה מתחרה לקודמת. לפי תיאוריה זו, אנשים משתמשים באינטראקציות מקוונות בכדי לפצות על אי-מעורבותם החברתית.

עוד התברר ממצאי המחקר שהמרצים מודאגים מהפרת פרטיותם בפייסבוק: רובם ביצעו שינויים והתאמות אישיות להגדרות הפרטיות שלהם. מרצים בעלי דאגה גבוהה מאובדן הפרטיות שלהם לא אישרו בקשות חברות שהתקבלו מסטודנטים שלהם. שינוי בהגדרות הפרטיות שאפשרה פייסבוק עדיין לא מהווה רשת בטחון עבור המרצים המודאגים מהפרת הפרטיות שלהם בפייסבוק, ואלו נמנעים מלאשר בקשות חברות של סטודנטים. מרצים שלא מודאגים מהפרת הפרטיות שלהם בפייסבוק אישרו בקשות חברות מסטודנטים אפילו בלי להתאים את הגדרות הפרטיות שלהם בפייסבוק. ממצאים אלו הלמו את עיקרון הקירבה של מיהראביאן (Mehrabian, 1971), לפיו, אנשים מתקרבים לדברים או לאנשים אחרים שהם אוהבים ומתרחקים מדברים ומאנשים שאינם אוהבים. כך מובנת התנהגות של גילויי הקירבה של המרצים כלפי הסטודנטים שלהם, והנסיון שלהם להשתתף בתמ"ל פיזי או דרך פייסבוק עם הסטודנטים שלהם. מצד שני, מרצים שמודאגים מאובדן הפרטיות שלהם, שמרו מרחק ונמנעו מקיום תקשורת זו במיוחד דרך פייסבוק, על מנת להגן ולשמור על הפרטיות שלהם (כפי שמציעה תיאוריית ניהול הפרטיות של פטרוניו (Petronio, 2002)).

התפתחות ושיפורים בסביבת פייסבוק והמשך מגמת הצמיחה והתפוצה לעוד מרצים וסטודנטים עשויים לגרום לשינויים במאפייני התופעה הנחקרת והיקפה, לכן אנו ממליצים לערוך בעתיד מחקרים מסוג זה כדי לאמוד התפתחויות ושינויים עתידיות בתופעה הנחקרת.

אלימות ברשת האינטרנט במגזר הערבי-מוסלמי: מאפיינים והשלכות על בני נוער ותפיסות מורים

מאת: מהא יחיא, פברואר 2013
מדריכות: פרופ' טלי היימן, האוניברסיטה הפתוחה
ד"ר דורית אולניק-שמש, האוניברסיטה הפתוחה

בריונות ואלימות ברשת האינטרנט (Cyberbullying), הינה תופעה בה היחיד עושה שימוש לרעה בידע ובאמצעי תקשורת אלקטרוניים על מנת לפגוע באחר. זהו סוג חדש של אלימות שנחקר בשנים האחרונות יותר ויותר במטרה להבין את התופעה, אפיוניה והשלכותיה השליליות השונות על מנת לבנות מערכת התמודדות יעילה.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את אפיוני האלימות ברשת האינטרנט ודפוסי ההתנהגות ברשת בחברה הערבית-המוסלמית והשלכותיה על הקורבנות, שהינם בני נוער הלומדים בחטיבות ביניים בכפר ערבי-מוסלמי. בנוסף, המחקר בחן את תפיסתם, מודעותם והתמודדותם של המורים עם אלימות ברשת.

המחקר אמד את ממדי התופעה ובחן את המאפיינים הייחודיים לאלימות ברשת במגזר זה, ואת השלכות האלימות על התפקוד החברתי והרגשי של בני נוער ערבים-מוסלמים. המדגם כלל 114 תלמידים ותלמידות בגיל 13-15, ו-50 מורים של התלמידים המשתתפים משתי חטיבות ביניים בכפר ערבי מוסלמי במרכז הארץ. התלמידים ענו על ארבעה שאלונים: (1) שאלון אלימות באינטרנט ואלימות פנים-אל-פנים, (2) שאלון תמיכה חברתית, (3) שאלון בדידות, (4) שאלון חרדה. בנוסף, המורים מלאו שני שאלונים: (1) שאלון דיווח על תלמידים, (2) שאלון התמודדות מורים עם אלימות ברשת.

יש להדגיש שמחקר זה התמקד בקורבנות לאלימות ברשת, שכן בהתבסס על ממצאי מחקרים בחברה המערבית נמצא שאלימות ברשת פוגעת בתפקוד החברתי, הרגשי והלימודי של הקורבנות (Patchin & Hinduja, 2006; Willard, 2005; Ybarra & Mitchell, 2004). ממצאי מחקרים העלו כי אלימות ברשת עלולה לגרום לקורבנות מצוקה רגשית ופסיכולוגית המתבטאת בצער ובסבל (Raskauskas & Stoltz, 2007). זהותו האנונימית של התוקף גורמת לקורבנות פחד וחרדה מאחרים, כך שקהל "הצופים" (העדים) הגדול אלימות ברשת, עלול להגדיל את הנזק הרגשי אצל הקורבן (Campell, 2005).

חשיבות המחקר הנוכחי נובעת משיעורם הגבוה של בני הנוער הערבים המשתמשים ברשת, ומהיות הרשת מרכיב מרכזי בחיי החברה הערבית (אבו עסבה, 2010). סקר בנושא השימוש באינטרנט אשר בוצע על-ידי המרכז הבינתחומי הרצליה והמכון הישראלי לדמוקרטיה בשנת 2011 מעלה כי קרוב ל-92% מבני נוער נוהגים לגלוש באינטרנט, וכי קיימת רמה כמעט זהה בשני המגזרים היהודי והערבי. גנאיים ועמיתיה (2009) מצביעים על שימוש הולך וגובר באינטרנט במגזר הערבי, ובמיוחד אצל בני נוער שהאינטרנט מהווה מרכיב מרכזי בחיי החברה והפנאי שלהם. בני הנוער מהווים כיום חלק מתוך אחוז גדול של המשתמשים הכבדים ביותר ברשת, שאוריינות המחשב שלהם נחשבת גבוהה (Eshet, 2004).

נראה כי השימוש באינטרנט בחברה הערבית הולך וגובר בשנים האחרונות (גנאיים, רפאלי, ועזאזה, 2009). מרבית השימוש באינטרנט במגזר הערבי נעשה על-ידי בני נוער, והשימושים העיקריים הינם: צ'אטים, בלוגים (יומני רשת), הורדות (טעינת קבצים מהאינטרנט למחשב הפרטי) ודליית מידע (מש, 2008). ואולם, כמעט ואין מחקר המתייחס לאלימות ברשת בקרב בני נוער בחברה הערבית-מוסלמית.

אלימות ברשת היא סוג של אלימות ההולך וגובר עם השנים בכל העולם. איברה ומיטשל (Ybarra & Mitchell, 2004a) מצאו כי אחד מכל חמישה בני נוער המשתמשים ברשת היה מעורב בדרך כלשהי באלימות ברשת. מחקרה של Li (2007) הראה כי אחד מבין כל שלושה מתבגרים הינו קורבן לאלימות ברשת ואחד מבין כל חמישה הינו תוקף. אך האחוז של אלימות פנים-אל-פנים עדיין גבוה יותר (Patchin & Hinduja, 2006). גם מחקרים שנערכו בארץ מראים תמונת מצב דומה, אלימות פנים-אל-פנים עדיין עולה על אלימות ברשת (אולניק-שמשי, היימן, טראבלוס, 2011).

בשונה מממצאי המחקרים שנזכרו עד כה, ממצאי מחקר נוכחי מעלים כי אלימות ברשת יותר גבוהה מאלימות פנים-אל-פנים. כך, נמצא כי 82% מסך כל המשתתפים דיווחו לפחות פעם אחת על פגיעה באלימות ברשת. לעומת זאת, רק 43% מסך כל המשתתפים דיווחו על פגיעה באלימות פנים-אל-פנים.

השערת המחקר הראשונה הייתה כי מידת הדיווח על אלימות פנים-אל-פנים תהיה גבוהה יותר ממידת הדיווח על אלימות ברשת בקרב התלמידים המשתתפים, וכי ימצא קשר חיובי בין אלימות ברשת לבין אלימות פנים-אל-פנים בקרב התלמידים. השערה זו הופרכה בחלקה הראשון, ואושרה בחלקה השני. להפתעתנו במחקר זה נמצא כי אלימות ברשת נפוצה יותר בין משתתפי המחקר מאשר אלימות פנים-אל-פנים, וכן נמצא קשר חיובי בין אלימות ברשת לבין אלימות פנים-אל-פנים, כך שככל שעולים מדדי האלימות ברשת עולה במקביל מדד האלימות פנים-אל-פנים.

השערת המחקר השנייה הייתה כי אלימות ברשת תפגע בתפקוד החברתי, הרגשי והלימודי של הקורבנות. השערה זו אושרה, נמצא קשר שלילי מובהק בין מדד תמיכה חברתית לבין אלימות ברשת, כך שאלימות ברשת אכן פוגעת יותר בתלמידים אשר פחות נתמכים חברתית מאשר בתלמידים הנתמכים חברתית. בנוסף, תלמידים אשר דיווחו על קורבנות ברשת דיווחו על תחושות בדידות וחרדה גבוהות יותר מאשר תלמידים שלא נפגעו ברשת. כמו כן נמצא קשר בין הישגים לימודיים נמוכים והיעדרויות מבית-ספר לבין רמה גבוהה של אלימות ברשת. כלומר, ככל שהתלמיד נעדר יותר, כך הישגיו הלימודיים נמוכים יותר ורמת האלימות ברשת גבוהה יותר, ולהפך, ככל שהתלמיד נעדר פחות, הישגיו הלימודיים יותר גבוהים על-פי דווחי המורה והתלמיד, ורמת פגיעתו מאלימות ברשת יורדת.

ההשערה השלישית הייתה כי ימצאו הבדלים בין בנים לבנות במעורבותם באלימות ברשת. השערה זו הופרכה ולא נמצאו הבדלים בין בנים לבנות.

השערת המחקר הרביעית התייחסה למודעות והתמודדות מורים עם אלימות ברשת, כי מודעות מורים ויכולתם לאתר ולהתמודד עם אלימות ברשת תהיה נמוכה, ואכן ההשערה אושרה.

ממצאי המחקר מעלים כי מדובר באוכלוסייה בעלת שימוש ניכר במחשב ובאינטרנט, ונמצא כי למדד האלימות ברשת ממוצע גבוה מזה של אלימות פנים-אל-פנים בקרב בני הנוער המשתתפים. בנוסף נמצא כי תלמידים שהם קורבנות לאלימות ברשת מאופיינים עם מדדי בדידות וחרדה גבוהים, ומדדי תמיכה חברתית נמוכים. במחקר נמצא גם קשר הפוך בין הישגים לימודיים לבין אלימות ברשת, כך שככל שמדדי האלימות ברשת עולים, מדדי הישגים הלימודיים הנם במגמת ירידה. במחקר זה לא נמצא הבדל מובהק בין המינים במשתני המחקר. בקרב המורים נמצא כי אכן הם מתקשים בזיהוי ובטיפול באלימות ברשת היות וחסרה להם הכשרה מתאימה.

מחקר זה הוא מחקר חלוצי, שכן הוא אחד המחקרים הראשונים אשר בדקו את תופעת האלימות ברשת במגזר הערבי־מוסלמי. תרומתו למערכת החינוך הערבית מתבטאת בשני מישורים מרכזיים: 1. חשיפת סוג חדש של אלימות, תוך זיהוי מאפייניה השונים של התופעה והקשר שלה למשתנים חברתיים, רגשיים ולימודיים בקרב הקורבנות. 2. בחינת תפיסות המורים ורמת מודעותם לתופעה של אלימות ברשת. ההמלצות היישומיות של המחקר מתבטאות בצורך לקדם את המודעות בקרב המורים והמחנכים במערכת החינוך הערבית בישראל, להקצות משאבים למניעת התופעה ולצמצומה, ולצייד את התלמידים והמורים בכלים להתמודדות יעילה עם התופעה.

חברות במרחבי העולם הווירטואלי: אפיון ממדי החברות המקוונות והחברות המסורתיות - היש חדש תחת המקלדת?

מאת: מיכל אהרון, יולי 2009
מדריכים: פרופ' ערן חיות, האוניברסיטה הפתוחה
פרופ' יורם עשת-אלקלעי, האוניברסיטה הפתוחה

פריחתן של טכנולוגיות התקשורת החדשות הובילה למעבר של חלק נכבד מהתקשורת הבין-אישית, שהתנהלה באופן מסורתי פנים-אל-פנים, אל המרחב המקוון, שעיקרו מתנהל בסביבת המחשב. מעבר זה מאפשר יצירת דפוסים חדשים של קשר אנושי, כגון חברות אינטרנטיות. העלייה בהיקף הקשרים האינטרנטיים על חשבון קשרי פנים-אל-פנים בולטת במיוחד אצל בני נוער, שהם הדור הראשון שצמח לתוך העולם הדיגיטאלי, ומקיים קשרי חברות פנים-אל-פנים ובאופן מקוון גם יחד. עבורם, האינטרנט הוא סביבת תקשורת טבעית ובה הם מבליים חלק נכבד מזמנם הפנוי.

שאלה המעסיקה חוקרי טכנולוגיות תקשורת היא מה מניע אנשים לחפש חברות מקוונות, נוסף על הזמינות הטכנולוגית. במקביל, חוקרים עוסקים בסוגיה של מהות הקשר המקוון, קרי בשאלה אם התנהלותם של יחסי החברות המקוונות הובילה להתפתחות של חברות מזן חדש, או שמדובר באופן מהותי באותה תופעה, המתנהלת בפלטפורמה וירטואלית. אך הספרות המחקרית מתמקדת בפוטנציאל של הרשת ליצירת קשרים מקוונים, וחסרים בה מחקרים על ממדי החברות האינטרנטיות מנקודת המבט של אלה החווים אותה.

שאלות המחקר המרכזיות היו:

1. האם יש הבדל בין המאפיינים של אלה המקיימים חברות מקוונות לבין המאפיינים של אלה שאינם מקיימים אותה? על בסיס הספרות הדנה בהבדלים אישיותיים וחברתיים בין אנשים הנוטים לחפש חברות מקוונות לבין אנשים שאינם נוטים לכך, שוער שכלל שאנשים תופסים את עצמם כחברתיים יותר, הם ייטו פחות לחפש קשרים מקוונים.
2. האם הממדים המגדירים חברות פנים-אל-פנים תקפים גם לחברות מקוונות? ההמשגה המסורתית של החברות כתופעה רב-ממדית מבוססת על התנהגות חברתית שנטועה ביחסים פנים-אל-פנים. על כן שוער שממדי החברות המסורתיות, חלקם או כולם, לא יתאימו לחברות מקוונות.

במחקר זה השתתפו 382 בני נוער בגילים 12-16 בסביבה עירונית. המחקר נסמך על מודל חברות (Bukowski, Hoza & Boivin, 1994), אשר פותח עוד בטרם היותה של חברות מקוונת אפשרית. במודל זה נבנה מדד לחברות המסורתיות (פנים-אל-פנים) ובו שישה ממדים: אחווה, איזון, קונפליקט, עזרה, ביטחון וקרבה. במטרה לבדוק את מידת התאמתו של המדד לחוויית החברות הסובייקטיבית אצל בני הנוער בעידן האינטרנט, פותח שאלון לבחינת משתני רקע ומשתנים נוספים העשויים להיות רלוונטיים למיפוי התופעה החדשה.

נמצאה שכיחות גבוהה של משתתפים המקיימים יחסי חברות מקוונות: כ-30% מהמשתתפים דיווחו שלפחות אחד מחמשת חבריהם הטובים ביותר הוא חבר מקוון. עוד נמצא שחברות מקוונות איננה ייחודית לבעלי מיומנויות מחשב גבוהות במיוחד או לבעלי גישה (זמינות) מיוחדת למחשב.

כמו כן, לא נמצא קשר בין משתנים סוציו-דמוגרפיים שונים לבין קיומו או היעדרו של חבר מקוון. עם זאת נמצא כי מבין אלה שיש להם חבר מקוון יש יותר השולטים בשפה האנגלית, ופחות המקדישים זמן לפעילויות חברתיות כגון חברות בתנועת נוער, מאשר בין אלה שאין להם חבר מקוון.

משתתפים שיש להם חבר מקוון דיווחו שחויית החברות שלהם – המקוונת וזו של פנים-אל-פנים כאחת – חלשה יותר מזו שדיווחו משתתפים שאין להם חבר מקוון. לבסוף, חלק מממדי החברות המסורתית המתוארים בספרות המחקרית אינם הולמים את חויית החברות המקוונת: בממדים מסוימים, שהבולט שבהם הוא ממד האחוה, חבר מקוון מדורג נמוך יחסית, למרות תפיסתו כחבר מאוד קרוב.

ניתן לסכם ולומר שהשערות המחקר אוששו, אם כי האפקטים לא היו חזקים.

תוצאות המחקר הנוכחי העלו שאלות נוספות וכיווני חקירה אפשריים, שניתן לסכם בחמש המלצות כלליות:

1. תופעת החברות קיימת גם במדיום האינטרנטי, אך ממדיה שונים, בחלקם, מזו המסורתית המנוהלת פנים-אל-פנים. כדי להבין טוב יותר מי הם המעדיפים כל סוג חברות, יש לכלול במחקר עתידי מדדים של משתנים חברתיים ואישיותיים מגוונים שלא נחקרו כאן.
2. חברות מקוונת יכולה להתקיים עם אדם שיש עמו גם קשר פנים-אל-פנים, או עם אדם שאין עמו קשר פנים-אל-פנים. ראוי להבחין במחקר עתידי בין שני סוגי קשרים אלה, הנבדלים ביניהם לכל הפחות בשניים מן המאפיינים של תקשורת מקוונת: אלמוניות ואי-נראות. כך יהיה ניתן ללמוד אם יש הבדל בין שני סוגי חברות אלה הן במאפייני הקשר והן במאפייני אלה המקיימים אותו. נוסף לכך, הדבר עשוי ללמד אם חברות עם אדם שמתקיימת הן פנים-אל-פנים והן באופן מקוון נתפסת כאיכותית יותר מחברות שמתקיימת באחד האופנים האלה בלבד, בשל היותם של שני ערוצי קשר אלה משלימים או ממריצים זה את זה.
3. כאשר מתבקשים אנשים לדרג את חבריהם הטובים ביותר, יש בכך – בהגדרה – צמצום של טווח "איכות החברות". הדבר מגביל את היכולת למצוא אמפירית הבדלים גדולים בין סוגי החברים במשתנים התלויים, גם אם קונספטואלית ניתן להניח את קיומם. לכן, בכל מחקר עתידי, ראוי למצוא את הדרך לבקש מהמשתתפים להתייחס לחבריהם – שבהגדרה הקשר עמם חיובי – אך לא דווקא לאלה שמוגדרים כחברים הקרובים ביותר.
4. המחקר הנוכחי היה חלוצי בכך שנבדקה בו חויית החברות בקרב אלה החווים אותה. עם זאת, תופעת החברות עצמה נבחנה על-פי המשגה שהיא חיצונית למשתתפי המחקר, קרי על-פי ממדים שנגזרו מתיאוריה נתונה. בעתיד יש ללכת צעד נוסף ולהבין את תופעת החברות כפי שהיא מוגדרת על-ידי אלה החווים אותה. יש לברר מה מרכיב חברות בעיני החברים עצמם ובמה נבדלת סביבת פנים-אל-פנים מן הסביבה המקוונת בכל הנוגע לממדי החברות וחשיבותם היחסית, תוך קטגוריזציה אמיתית. כלומר, יצירה קונסטרוקטיביסטית של ממדי התופעה על סמך הפרשנות של המידע המתקבל ועל-פי גישת התיאוריה המעוגנת בשדה. הדרך לעשות זאת היא באמצעות ראיונות עומק עם בני נוער וניתוח תוכן של ממצאי הראיונות.
5. הדעות בספרות המחקרית באשר ל"אמיתותה" ולעמידותה של חברות מקוונת חלוקות. יש הטוענים שמאפייניה הטכנולוגיים של התקשורת המקוונת עשויים להעשיר את חויית החברות ואת המשכה הבין-אישית ברשת; לעומת זאת, יש הגורסים שללא קרבה פיזית ועשיית פעולות ממשיות יחדיו, חברות שהחלה באופן מקוון לא תחזיק מעמד כחברות אמיתית. תופעת החברות המקוונת עודנה צעירה, אך יש טעם בקיום מחקר אורך אשר ילווה בני נוער במשך חודשים רבים, ואף מספר שנים, ויבחן כיצד התפתחו יחסי חברות שהחלו ברשת (והתקיימו רק בה) בהשוואה לכאלה שנוצרו פנים-אל-פנים.

פגיעות ברשת בקרב ילדים צעירים: מאפיינים, קשר לקשיים חברתיים ודפוסי תגובה

מאת: מיכל זוארץ-חנן, פברואר 2016
מדריכות: פרופ' טלי היימן, האוניברסיטה הפתוחה
ד"ר דורית אולניק-שמש, האוניברסיטה הפתוחה

העולם המקוון הפך לחלק ממצאות החיים של העולם המערבי ואתר בו אנו מנהלים חלק ניכר מהתקשורת שלנו. ההתפתחויות הטכנולוגיות הפכו את האינטרנט לכלי נגיש לכל והוא משמש גם ככלי חברתי עבור קבוצות גיל שונות ובכללן בני נוער וילדים צעירים המנהלים באמצעותו קשרים חברתיים. מחקרים רבים בחנו היבטים שונים של השימוש באינטרנט ובכלל זה גם את השפעת המדיום הווירטואלי על אינטראקציות חברתיות, אולם מעטים המחקרים אשר בחנו היבטים אלה בקרב אוכלוסיית ילדים צעירים. המחקר הנוכחי ביקש להתמקד באחת התופעות שהתעוררו מהשימוש באינטרנט והיא תופעת הבריונות המקוונת. המחקר ביקש לבחון את התופעה כפי שהיא באה לידי ביטוי בקרב אוכלוסיית ילדים צעירים בגילי 9-11, להבין את טיבה, אופייה וייחודה כאשר היא מתרחשת בקרב ילדים צעירים.

המחקר נשען על חומר תיאורטי ומחקרי הקיים בנוגע לתופעת הבריונות המסורתית, "בריונות פנים-אל-פנים" ובחן את הדומה והשונה בין שתי התופעות בקרב ילדים צעירים. המחקר בדק קשרים בין פגיעות בכלל ופגיעות מקוונת בפרט בקרב ילדים צעירים לבין קשיים חברתיים תוך התמקדות בתחושת בדידות אותה חווים ילדים אלו ובהתייחס לתמיכה חברתית או היעדרה, שיש בה כדי למתן או להעצים חוויה זו. כמו כן נבחנו דפוסי התגובה ומאפייני ההתמודדות של ילדים בגילים אלה הנפגעים מאלימות ברשת. מכיוון שבבסיס המחקר עמד הרצון לבחון את תופעת הבריונות המקוונת ולהסיק מסקנות שיסייעו בפיתוח תהליכי התערבות יעילים למניעת התופעה וטיפול בקורבנותיה, חשוב היה לאפיין גם את ההבדלים בין המינים. מסיבה זו בחן המחקר גם את ההבדלים המגדריים כפי שהם באים לידי ביטוי בתופעת הבריונות המקוונת בקרב ילדים צעירים.

במחקר השתתפו 243 תלמידים (54.1% בנות) בכיתות ד ו-ה בשני בתי-ספר עירוניים באזור תל אביב. הנתונים נאספו באמצעות שאלונים שחולקו לתלמידים ועסקו בהיבטים השונים אותם המחקר ביקש לבחון. הנתונים מהשאלונים קובצו ונותחו בניתוח סטטיסטי כמותני.

ממצאי המחקר מצביעים על שימוש גובר באמצעים מקוונים בקרב ילדים בגילי 9-11 וכי שימוש זה כולל גם שימוש פוגעני. הממצאים מציגים תמונת מצב בה השימוש באינטרנט לבילוי בשעות הפנאי, עזרה לעבודה במסגרת הבית-ספרית ולפעילויות חברתיות, נפוץ גם בקרב ילדים צעירים. לצד שימוש מעין זה ממצאי המחקר תומכים בהשערת המחקר ניתן למצוא את ניצני תופעת הבריונות המקוונת כבר בקרב ילדים צעירים.

כמו כן נמצא קשר בין היקף השימוש באינטרנט והחשיפה להטרדות ואלימות ברשת. כשליש מהתלמידים ענו כי הם מכירים מישהו שנפגע מאלימות ברשת וכחמישית מהתלמידים ענו שנפגעו באופן אישי. בנוסף, ממצאי המחקר הצביעו על קיומו של קשר בין בריונות פנים-אל-פנים ובריונות מקוונת וכי קורבנות האלימות בעולם הפיזי נוטים להפוך לקורבנות גם בעולם המקוון. בשונה מכך נמצא כי דפוסי ההתמודדות של התלמידים שנפגעו מבריונות פנים-אל-פנים שונים מאלו של

תלמידים שנפגעו מבריונות מקוונת ומידת התגובה בקרב אלו שנפגעו מבריונות פנים-אל-פנים רבה ממידת התגובה בקרב תלמידים שנפגעו מאלימות ברשת.

בנוגע לקיומם של קשיים חברתיים ותחושת בדידות בקרב תלמידים שנפגעו מבריונות לא עלו הבדלים בין תלמידים שהיו קורבנות לאלימות וכאלו שלא היו קורבנות לאלימות אולם הממצאים כן מעידים על הבדל בתפישת התמיכה החברתית כאשר תלמידים שלא נפגעו מאלימות דיווחו על תפישת תמיכה חברתית שהינה גבוהה באופן מובהק מהתלמידים שהיו קורבנות לאלימות.

היבט נוסף שנבחן היה קיומם של הבדלים מגדריים. ממצאי המחקר ביחס להשערות המחקר נותחו בהיבט מגדרי ונמצא הממצאים לא מצביעים על הבדלים מובהקים בין המינים. עם זאת, נמצא הבדל מגדרי בהיבטים השונים של התופעה, למשל אחוז הנפגעים מבריונות פנים-אל-פנים גבוה יותר מזה של הבנות, וכי בנים הנפגעים מאלימות ברשת נוטים יותר להשתמש בהומור כאופן התמודדות עם הפגיעה, אולם ההבדלים, כאמור, אינם מובהקים ואינם מעידים על חלוקה מגדרית מובהקת.

הממצאים מעידים על כך שתופעת הבריונות המקוונת מתרחשת בקרב ילדים צעירים ולמרות שמדובר באחוז קטן יחסית של ילדים שנפגעו מבריונות מקוונת, אחוז זה הוא עדיין משמעותי והוא מדגיש את החשיבות של בחינת התופעה בגילים אלה כדי לנסות ולטפל בה בשלביה המוקדמים ולמנוע את החרפתה בגילים מאוחרים יותר. הילדים כיום נולדו לעולם בו העולם המקוון מרכיב נדבך משמעותי מחיינו ויש מקום להדריך וללוות את הילדים הצעירים בעולם המקוון בדיוק כפי שאנו עושים בעולם הפיזי. ממצאי המחקר מסייעים בהבנת טיבה, אופייה וייחודה של האלימות המקוונת, באופן בו היא מתרחשת באוכלוסיית ילדים צעירים, ובכך יש בהם כדי לסייע בעיצוב תכניות ואמצעים לצמצום התפשטותה ומניעתה לצד תכניות טיפול בקורבנותיה.

שימוש בסימולציה ממוחשבת להסרת מחסומים וויזואליים בהוראת הגיאומטריה במרחב

מאת: מירלה וידר, ספטמבר 2009
מדריך: ד"ר פול גורסקי, האוניברסיטה הפתוחה

הצורך לתאר מצבים גיאומטריים תלת-ממדיים מתוך שרטוטים דו-ממדיים משוטחים מציב בפני לומדים רבים מחסומים וויזואליים ייחודיים לגיאומטריה במרחב (Parzysz, 1988; Kali & Orion, 1996). מחקר זה שם לו למטרה לבחון את תהליך הלמידה של גיאומטריה תלת-ממדית באמצעות כלים ממוחשבים לוויזואליזציה, הן לאור הבסיס התיאורטי הקיים (Fishbein, 1993; Van Hiele, 1986), והן לנוכח יכולת הוויזואליזציה המרחבית השונה של הלומדים (Gutiérrez, 1996; Arcavi, 2003).

לצורך זה הורכב מבחן מיוחד לזיהוי קשיים ומחסומים וויזואליים בגיאומטריה במרחב. מתוך כוונה לנטרל עד כמה שאפשר את גורם חוסר הידע הגיאומטרי, ולאפשר התמקדות ביכולות הוויזואליות המרחביות של הנבדקים, הועבר מבחן זה, כמו גם שאלון ואן הילה (Van Hiele, 1986) לבדיקת רמת החשיבה הגיאומטרית, לתלמידי תיכון בעלי יכולת מתמטית גבוהה, אשר סיימו זה מכבר ללמוד, הן גיאומטריה במישור והן גיאומטריה במרחב. כל התלמידים אכן הוכיחו ידע ושליטה בהמשגה הגיאומטרית. התלמידים הוזמנו לראיונות אישיים, אשר כללו פתרון בעיות בגיאומטריה במרחב באמצעות תוכנת Cabri 3D.

ממצאי המחקר מצביעים על יכולת הוויזואליזציה האינדיבידואלית כעל גורם בעל השפעה לא מבוטלת על תהליך הלמידה ועל תפוקותיו. באמצעות ספירה של מספר הפעולות הכללי שעשו הלומדים, ושל סוג הפעולות שביצעו, הראנו כיצד לומדים בעלי יכולות וויזואליזציה שונות במרחב, השתמשו בכלי הממוחשב באופנים שונים על מנת לגבור על מחסומים וויזואליים, למזער עומס קוגניטיבי וליעל את הלמידה. לומדים בעלי כישורי וויזואליזציה נמוכים, התמודדו עם העומס הקוגניטיבי החיצוני באמצעות פעולות רבות של רוטאציה ופעולות רבות עוד יותר של מדידה. הפעולות הרבות עזרו להם להבין ולהתמצא בסיטואציה הגיאומטרית הנתונה, אך בדבבד הגבירו את מאמץ המנטאלי שהושקע בארגון המידע, באופן שלא הותיר משאבים קוגניטיביים פנויים לחשיבה יצירתית. לעומתם, לומדים בעלי כישורי וויזואליזציה מרחביים גבוהים, נזקקו לתוכנה במידה מועטה יחסית, ונעזרו בה בעיקר לצורך בדיקה עצמית וקיצור של תהליכים מנטאליים. באמצעות התוכנה עלה בידם למזער עוד יותר את העומס הקוגניטיבי החיצוני ולהפנות מאמץ מחשבתי גם לכיוונים יצירתיים אחרים, כגון לביצוע של בניות עזר.

בדיקת מספר הפעולות הכללי שעשו הלומדים לאחר שהיו שותפים פעילים בבניית דגם ממוחשב הראתה כי מספר זה פחת אצל כלל הלומדים. שיערנו כי הבניית הדגם אפשרה ללומדים היכרות מוקדמת עם הסיטואציה הגיאומטרית הנתונה, ובכך יצרה הקלה בעומס הקוגניטיבי של הלומדים, מה שהוביל לביצוע של פחות פעולות באמצעות הכלי הממוחשב לוויזואליזציה.

העצמת מורים ותחושת אמון בזולת כמשפיעות על בחירת אסטרטגיות להתמודדות מורים במצבי קונפליקט עם תלמידים

מאת: נטליה פינצ'בסקי, ספטמבר 2011
מדריכה: פרופ' רונית בוגלר, האוניברסיטה הפתוחה

קונפליקטים מהווים חלק בלתי נפרד מחיי בית-הספר והם נוצרים במהלך יחסי הגומלין בין מורים לבין שותפי התפקיד שלהם במסגרת החינוכית, אשר לחלקם יש מטרות מנוגדות. בשל האופי האינטנסיבי והממושך של יחסי הגומלין בין מורים לתלמידים, אשר לעתים אינם חולקים מטרות משותפות, קונפליקטים בין שתי הקבוצות הללו מתרחשים תדיר בבית-הספר. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את הקשר בין תפיסות מורים את מידת העצמתם בתפקיד, מידת האמון הבינאישי שהם חשים כלפי הזולת ובחירתם באסטרטגיות להתמודדות במצבי קונפליקט עם תלמידים.

המחקר התבסס על מדגם של מורים (N = 624) המלמדים ב-17 בתי-ספר תיכוניים בדרום הארץ. המורים השיבו לשאלון סגור, שכלל שלושה סולמות אשר מדדו סגנונות התמודדות של מורים עם קונפליקטים, תפיסת אמון בינאישי, העצמת מורים ושאלון נתונים דמוגרפיים. מניתוח הנתונים עולה, שמורים אמצו אסטרטגיות לפתרון קונפליקטים באופן שונה מזה המתואר בספרות בקרב בעלי עיסוקים אחרים ביחס לארבעה סגנונות: **מאבק**, **פשרה**, **ויתור** ו**הימנעות**. המורים במחקר הנוכחי העדיפו את סגנון **האינטגרציה** יותר מכל סגנון אחר; לאחריו את סגנון **המאבק** ובמקום השלישי, את סגנון **ההימנעות**. בנוסף, המורים דווחו על העדפת סגנון **הפשרה** על פני סגנון **הויתור**.

עוד נמצא כי ממדי ההעצמה השפיעו על ארבעה מתוך חמשת הסגנונות לפתרון קונפליקטים: **אינטגרציה**, **מאבק**, **ויתור** ו**פשרה**. תפיסת המורים את מידת **מסוגלותם העצמית**, **השפעתם בתפקיד** ו**סטטוס עיסוקם** היו המרכיבים הדומיננטיים של העצמה אשר נבאו שלושה מהסגנונות. תפיסת **מסוגלותם העצמית** של המורים ניבאה באופן חיובי את יישום הסגנונות **אינטגרציה**, **פשרה** ו**ויתור** ואילו תפיסתם את מידת **השפעתם בתפקיד** ניבאה באופן שלילי את השימוש בסגנונות אלה. תפיסת המורים את **סטטוס עיסוקם** ניבאה באופן חיובי את סגנון **המאבק** ובאופן שלילי את סגנון **הויתור**. לא נמצא קשר בין ממדי העצמת המורים לבין בחירה בסגנון **ההימנעות** לפתרון קונפליקטים.

ניתוח הנתונים הדמוגרפיים הצביע על הבדלים על בסיס מגדר, מנעד תפקידי המורה בבית-הספר ואוריינטציה דתית באימוץ אסטרטגיות של התמודדות עם קונפליקטים. נמצא כי מורות נטו לאמץ סגנון של פשרה יותר מאשר מורים. מורים בעלי תפקיד נטו לאמץ סגנון של אינטגרציה יותר מאשר מורים ללא תפקיד. מורים חילוניים נטו להעריך את עצמם פחות אינטגרטיביים, ותרנים ומתפשרים מאשר מורים דתיים/מסורתיים בהתמודדות במצבי קונפליקט מול תלמידים.

לא נמצא קשר בין תפיסת האמון הבינאישי של המורה את הזולת לבין הבחירה בסגנון לפתרון קונפליקטים.

המחקר הנוכחי תורם בהעמקת הידע על תפיסות מורים הנוגעות לאסטרטגיות התמודדות במצבי קונפליקט עם תלמידים בכלל, ועל הקשר שלהן להעצמת מורים, בפרט. ממצאי המחקר עשויים להאיר בפני מנהלים ומורים את חשיבותה של העצמת המורים כמשפיעה על בחירת אסטרטגיות לפתרון קונפליקטים.

השפעת השימוש בטכנולוגיית המסרים המידיים על זהות חברתית בקרב סטודנטים ועל הישגיהם הלימודיים

מאת: סיגל דלל, נובמבר 2011
מדריך: ד"ר אבישי אנטונובסקי, האוניברסיטה הפתוחה

בשנים האחרונות הפך האינטרנט למרחב לתקשורת אינטראקטיבית, ובעצם לזירה חברתית חדשה, בה נוצרים קשרים מקוונים. לכן חשוב להבין כיצד זירה זו מעצבת את הזהות החברתית שלנו (Amaral & Monteiro, 2002). אחד מסוגי הקשרים המקוונים שתופסים מקום נרחב בכל תחומי החיים הוא מסרים מידיים (instant messaging, להלן IM). מחקר זה עסק בטכנולוגיית ה-IM בהקשר לימודי, ובו נבחנה השאלה: האם מיסודה של תקשורת IM בקבוצת למידה תחזק – באמצעות מאפייני הזמינות והמהירות של השימוש בה – את חוויית השייכות של הפרטים בה ובעקבות כך תגדל אצלם תחושת הזהות החברתית (social identity)?

זהות חברתית בקבוצת למידה עשויה להיות גורם משמעותי בהצלחה אקדמית. הקשר המתווך הזה שבין שימוש ב-IM לבין הישגים לא נחקר עד היום בצורה שיטתית, לפחות לא ב"שדה", כלומר בתנאי למידה אמיתיים ולא בתנאי מעבדה מלאכותיים. כיוון שמודל ההוראה באוניברסיטה הפתוחה (להלן או"פ) מבוסס על למידה מקוונת באמצעות אתרי קורסים וטכנולוגיות להוראה מרחוק, מהוות קבוצות לימוד באו"פ כר נוח לבחינת שאלת מחקר זו.

שאלת המחקר נמדדה בעזרת שאלון תחושת זהות חברתית בשתי קבוצות סטודנטים סמוך לתחילת הסמסטר ושוב בסוף הסמסטר. בעת המדידה הראשונה התבצעה פנייה לאחת הקבוצות ובה עידוד להשתמש בתוכנה למסרים מידיים לצורך (IM) הלימודים. ההשערה הייתה כי בקבוצת סטודנטים שקיבלה עידוד להשתמש בתוכנת IM תימצא תחושת זהות חברתית חזקה יותר, ובהמשך יימצאו הישגים גבוהים, יותר בהשוואה לקבוצת סטודנטים שלא קיבלה עידוד כזה.

למחקר נדגמו 4 קורסים של התואר הראשון: שלושה קורסי פתיחה (מיקרו-כלכלה, מקרו-כלכלה) ומבוא לסטטיסטיקה) וקורס אחד מתקדם (ליקויי קריאה) ובהם נאספו נתונים מ-284 סטודנטים. המשתתפים מילאו שאלונים אנונימיים במפגשי לימוד; השאלונים הכילו סולם בן 15 פריטים למדידת זהות חברתית (Roccas, Klar, & Levitan, 2006) ופריטים נוספים על רקע סוציו-דמוגרפי ועל שימוש ב-IM. נתונים על ציוני מטלות ומבחנים התקבלו ממאגר הציונים האוניברסיטאי.

מן הממצאים עולה שלא נמצאה השפעה חד-משמעית של תקשורת מסרים מידיים על תחושת זהות חברתית בקרב קבוצות לימוד של סטודנטים. השערת המחקר הראשונה בדבר ציון זהות חברתית גבוה במדידה השנייה בהשוואה לזה שבמדידה הראשונה לא אוששה בצורה משמעותית. גם השערת המחקר השנייה, לפיה רמת ההזדהות החברתית תהיה גבוהה יותר בהעברה השנייה בקבוצת הניסוי (שקיבלה עידוד להשתמש ב-IM) בהשוואה לזו שבקבוצת הביקורת, לא זכתה לאישוש.

ההשערה השלישית וההשערה הרביעית זכו לאישוש, לפחות חלקי. ההשערה השלישית אוששה והיא נוגעת לעלייה בתחושת הזהות החברתית בקבוצה שקיבלה עידוד לשימוש ב-IM, ממועד למועד בהשוואה לקבוצה שלא קיבלה עידוד לשימוש ב-IM. במילים אחרות, נמצאה אינטראקציה בין המשתתפים – מועד מדידה ועידוד/חוסר עידוד לשימוש ב-IM – שבה השינוי בין המדידות בזהות החברתית בקבוצת הניסוי היה גדול מן השינוי בין המדידות בזהות החברתית בקבוצת הביקורת.

ההשערה הרביעית, על כך שההישגים בקורס יהיו גבוהים יותר בקרב קבוצת הסטודנטים שקיבלה עידוד להשתמש ב-IM מאשר בקבוצה שלא קיבלה עידוד להשתמש ב-IM, אושישה כאשר נבחנו ההישגים בקורס בציוני המטלות, אך לא נמצאו הבדלים ברמת ציון הקורס הסופי. ניתן להסביר ממצא זה בכך שהמטלות ניתנות בזמן הלימודים, ואפשר לעשותן בשיתוף, ואילו ציון סופי בקורס מבוסס בעיקר על בחינת גמר, שנעשית לאחר הסמסטר, ובעיקר – במצב שבו הסטודנט נתון לבדו ואיננו יכול לקבל שיתוף פעולה או תמיכה חברתית בפועל.

עוד נמצא כי רמת הזהות החברתית של אלה שלא עשו שימוש בדואל הייתה נמוכה מזו של אלה שכן עשו שימוש בדואל בעיקר לצורך לימודי או חברתי. גם אלה שנפגשו פנים-אל-פנים הראו תחושת זהות חברתית גבוהה יותר מאלה שלא נהגו להיפגש כך. על השאלה כיצד הוכנו המטלות – לבד או ביחד, באמצעות הקשר המקוון או פנים-אל-פנים – אין לנו מענה. במילים אחרות, נראה כי במצבם מסוימים יש השפעה על הזהות החברתית כמו במקרה של עידוד הקשר המקוון ובבחינת הישגי המטלות, אך נראה כי תרומה זו אינה בולטת במיוחד.

לבסוף, בניגוד לצפוי, נמצא קשר שלילי בין ותק בלימודים לבין זהות חברתית: אלה שהיו בתחילת לימודיהם חשו זהות חברתית חזקה יותר עם קבוצתם בהשוואה לסטודנטים ותיקים. סיבה אפשרית לכך היא שסטודנטים חדשים רוצים להרגיש שייכים ל"עולם הסטודנטים" ולא לעבור את החוויה הראשונית הזאת לבד.

ממצאי המחקר נידונו בהקשר של תיאוריית הזהות החברתית ושל מהותן של קבוצות חברתיות, בהתייחס למאפיינים של קבוצות לימוד באוניברסיטה הפתוחה. זהות חברתית נבנית כאשר האינטראקציות הן בעלות משמעות וכאשר הן נעשות למטרה משותפת. הפרט יכול עדיין להשתייך לקבוצה (לדוגמה, לקבוצת הסטודנטים), אך בהעדר מטרה משותפת המאחדת את כל הפרטים בקבוצה, לא תוכל להיווצר זהות חברתית או הזדהות בין הפרטים לבין הקבוצה. אם אין מטלה המאחדת את כל הסטודנטים והציון הוא פרטני לכל אחד – הלמידה עצמה הינה פרטנית וההישג נמדד ברמת הסטודנט ולא ברמת הקבוצה. מסתבר שעזרה הדדית (כמו למשל בהכנת מטלות) אינה ערבות לזהות חברתית.

תיאוריית הזהות החברתית (**Social Identity Theory – SIT**) מבחינה בין **זהות אישית** הכוללת את הדרך שבה האדם תופס את עצמו ואת המאפיינים המיוחדים לו והמבחינים בינו לבין אחרים, לבין **זהות חברתית** הנוגעת במאפיינים המבטאים את המשותף לו ולאנשים אחרים. (Tajfel, 1972, 1981) הגדיר זאת כתפיסתו העצמית של הפרט את מקומו בקבוצה חברתית יחד עם הערך והמשמעות הרגשית הקשורה לחברותו בקבוצה. תיאוריית הקטגוריזציה העצמית (**Self Categorization Theory – SCT**) של Turner ועמיתיו (1985, 1987) נובעת מתוך תיאוריית הזהות החברתית, אך שונה ממנה בכך שהיא מדגישה את הגדרתו העצמית של הפרט במונחים של קבוצה. לכן, כאשר אדם מגדיר את עצמו כשוייך לקבוצה חברתית מסוימת הוא רואה את עצמו דומה יותר לכל אחד מחברי הקבוצה (Hogg, 1992) משהוא רואה עצמו דומה לאנשים בקבוצות אחרות.

תיאוריית הזהות החברתית טוענת שכל קבוצה, בין אם זו הנפגשת פנים-אל-פנים ובין אם זו הנוצרת בקבוצה מקוונת, צריכה מטרה משותפת על מנת להתקיים (Preece et al., 2003; Hollingshed & Contractor, 2002). בהעדר מטרה זו, מדובר באוסף של אנשים חסרי תחושת שייכות וחסרי מטרה. קבוצת לימוד, שהבסיס שלה הוא למידה אישית, נעדרת מטרה משותפת לכלל הלומדים בה. יכול להיות שיהיו בה תמיכה, שיתוף פעולה ועזרה הדדית, אך הימצאותם לא תעיד בהכרח על תחושת הזדהות. העזרה יכולה להיות ברמה הפרטנית ולא ברמת הקבוצה, ובמחקר שיבדוק זאת צריך למצוא את כלי המדידה שיפריד בין שתי הרמות.

על אף העדר ממצאים דרמטיים בדבר ההשפעות על וההשפעות של זהות חברתית – ואולי דווקא בזכות עובדה זו – יש לתוצאות המחקר הנוכחי תרומה תיאורטית בכך שהן מעלות שאלות לגבי התנאים שבהם תתפתח תחושת זהות חברתית בקרב קבוצת לומדים. מבחינה מעשית יש חשיבות רבה למחקר מסוג זה, שכן ממצאים אשר יראו שיפור בהישגים לימודיים כתוצאה מזהות חברתית אשר נוצרה עקב שימוש ב-IM, יתנו לסטודנטים אמצעי נוסף ללמידה ולשיפור הישגיהם. כלומר, אם SI מגביר הישגים, יש למצוא דרך להגביר תחושת SI, ואולי אחת הדרכים להגביר אותה היא גיבוש מטרה משותפת שתאחד בין כלל הלומדים ברמת הקבוצה. ואז אפשר יהיה להשתמש ב-IM כמשימה לימודית. זו מסקנה ברמה הספציפית והמיידית, ואולם – כפי שהוסבר לעיל – זהו רק גִּיזָן (teaser) להרחבת המחקר בתחום על מנת לעמוד על ההשפעות של שימוש בטכנולוגיות תקשורת מקוונות על היבטים חברתיים של קבוצות לימוד.

למחקר זה מספר מגבלות: (א) קשה להכליל ממצאי מחקר זה לסטודנטים ממוסדות לימוד אחרים אשר בהם לא נהוגה למידה מרחוק, (ב) הטכנולוגיה שעמה יוצאים לדרך ואשר אותה רוצים לבחון מצויה בסוף המחקר במקום אחר על עקומת השימוש מזה שהייתה בו בשלבי תכנון המחקר. כמו כן, צריך לקחת בחשבון שהסטודנטים בקבוצת הביקורת השתמשו גם הם במידה מסוימת במסרים מידיים ולנו לא הייתה דרך לשלוט על כך; ייתכן אפוא שההשפעה של שימוש ב-IM על תחושת זהות חברתית גבוהה יותר ממה שראינו, אלא שלא הצלחנו ליצור הבדל ממשי בין קבוצות במידת השימוש ב-IM. תובנות ולקחים ממחקר זה עומדים בבסיס המלצות המופיעות בפרק הדיון, באשר למחקרי המשך העשויים לשפוך אור על מקומן של טכנולוגיות למידה במודלים שונים של הוראה ועל החשיבות של היבטים חברתיים של הלמידה לנוכח השימוש הגובר בתקשורת מקוונת במערכות חינוך.

הונאה דיגיטאלית בלמידה: תפיסות ודרכי התמודדות של מורים והורים בחינוך הממלכתי בישראל

מאת: עידית רותם, אוגוסט 2015
מדריכים: ד"ר אינה בלאו, האוניברסיטה הפתוחה
פרופ' יורם עשת־אלקלעי, האוניברסיטה הפתוחה

עם החידושים וההתפתחויות הטכנולוגיות של השנים האחרונות, הולך ומתרחב השימוש שנעשה בבת־הספר באמצעים דיגיטליים מגוונים לצורכי למידה והוראה. אמנם הטכנולוגיה מזמנת לתלמידים דרכים חדשות ונוחות ללמידה, אך לצד יתרונות אלו, נמצא קשר בין התפתחותן וחדירתן של הטכנולוגיות למערכת החינוך ובין השימוש ההולך וגובר שעושים בהן תלמידים לשם ביצוע מעשי הונאה בלמידה (academic dishonesty) (Stogner et al., 2013; Bain, 2014). כך, למשל, הגישה לאינטרנט מאפשרת לתלמידים להעתיק טקסטים ולהדביקם בתוך עבודות שהם כותבים, ואילו השימוש בטלפונים ניידים מאפשר להם לבצע בקלות פעולות הונאה שונות, כמו צילום טופסי בחינה ושליחתם, או העברת תשובות זה לזה וחיפוש אחר תשובות במהלך מבחן.

במקביל להתגברות התופעה בקרב התלמידים, נראה גם כי הפער הדיגיטאלי (digital divide; Hargittai, 2002) בינם לבין המורים אשר אינם שולטים מספיק בטכנולוגיות הדיגיטליות העכשוויות, מגביל את יכולתם של מורים לזהות מקרי הונאה ולהתמודד עמם ביעילות. כמו־כן, נמצא כי לא פעם גם הפדגוגיה והעיצוב ההוראתי, אשר מאפשרים לתלמידים להשלים מטלה על־ידי פעולה פשוטה של העתקת מידע מהאינטרנט, מעודדים בעקיפין הונאה (Kauffman & Young, 2015). בנוסף למורים, נראה כי גם ההורים, מצידם, אינם מודעים מספיק לממדי השימוש באמצעים דיגיטאליים לצורכי הונאה בקרב ילדיהם, והם מוגבלים ביכולתם לייעץ, לפקח ולהתמודד כראוי עם התופעה (Strom & Strom, 2007; Common Sense Media, 2010).

המסגרת התיאורטית העומדת בבסיס המחקר מושתתת על שני מודלים: האחד – המודל המושגי של פבלה (Pavela, 1997), אשר הבחין בין ארבעה סוגי הונאה בלמידה: **רמאות** (cheating – שימוש מכוון בחומרי לימוד, מידע או עזרים שהינם אסורים במפורש), **פלגיאריזם** (plagiarism – שימוש בחומרים שכתב אדם אחר והצגתם ללא ציון המקור וכאילו נוצרו על־ידי הכותב עצמו), **פיברוק** (fabrication – המצאה מכוונת של מידע ונתונים שאינם קיימים במציאות), ו**סיוע להונאה** (facilitating academic dishonesty – סיוע מכוון לאחר במעשה של הונאה בלמידה). המודל השני, עליו מבוסס המחקר, הוא המודל של מרדוק ואנדרמן (Murdock & Anderman, 2006), המתאר את מכלול הגורמים והסיבות להונאה מהפרספקטיבה של המוטיבציה לביצוע ההונאה.

המחקר בדק את תופעת ההונאה בלמידה במערכת החינוך הממלכתית בישראל, תוך התמקדות בעמדותיהם של מורים והורים כלפי התופעה, ובדרכי ההתמודדות שהם נוקטים על מנת למנוע או להקטין אותה. נערכה הבחנה בין הונאה דיגיטלית לבין הונאה לא דיגיטלית, בשלושת אופני ההערכה המרכזיים המקובלים במערכת החינוך – מבחנים, כתיבת עבודות והכנת שיעורי בית.

המחקר בחן את שאלות המחקר הבאות:

1. באיזו מידה מורים והורים מכירים ומודעים לאסטרטגיות הונאה וליכולת או לקושי לזהותן?
2. באיזו מידה מורים והורים מבדילים בין סוגי ההונאה השונים – רמאות, פלגיאריזם, סיוע להונאה ופברוק?
3. מהי מידת היכרותם של מורים והורים עם הונאה בלמידה בסיוע וללא סיוע טכנולוגיה?
4. באיזו מידה מורים והורים מצדיקים או שוללים הונאה בלמידה?
5. באיזו מידה הורים ומורים מכירים ומודעים לגורמים היכולים לקדם או לעכב את התרחשות ההונאה, ואת דרכי ההתמודדות עמה?

המחקר התבסס על פרדיגמת מחקר המשלבת בין הגישה האיכותנית והכמותית. הנתונים למחקר נאספו באמצעות ראיונות מובנים למחצה שנערכו פנים-אל-פנים עם 12 מורים (9 מורות ו-3 מורים), ו-12 הורים (6 אבות ו-6 אימהות) לתלמידי יסודי, חט"ב ותיכון במערכת החינוך הממלכתית בישראל. לשם ניתוח הראיונות, נבנתה קטגוריזציה איכותנית המייצגת את היגדי המרואיינים, על-פי עקרונות התיאוריה המעוגנת בשדה (Strauss & Corbin, 2007), תוך התמקדות בחוויות, באמונות ובדעות של הנחקרים. היגדי המרואיינים מוינו בעזרת תוכנה לניתוח איכותני (Atlas.ti), לקטגוריות ראשיות ותת-קטגוריות.

באשר לשאלת המחקר הראשונה, ממצאי המחקר מראים כי **אסטרטגיות ההונאה** בלמידה המוכרות ביותר למורים והורים הן אלו הקשורות למעשי רמאות. לעומת זאת, אסטרטגיות לביצוע פברוק כמעט ואינן מוכרות להם, וזאת בניגוד לדיווחיהם של התלמידים עצמם, המעידים על רמות גבוהות של פברוק נתונים (בלאו ועשת, 2014). הוצע כי פער זה בין דיווחי תלמידים ובין דיווחי המורים וההורים נובע מכך שפברוק נתפס פעמים רבות כמעשה לגיטימי, ולכן מורים והורים אינם מתייחסים לאסטרטגיות הונאה אלה כאל מעשים חמורים. עוד נמצא, כי אסטרטגיות הונאה בסיוע טכנולוגיה אינן מוכרות למרואיינים יותר מאשר התנהגויות הונאה "מסורתיות" יותר. לממצא זה הועלו שני הסברים אפשריים: האחד – שמורים והורים אינם מודעים מספיק לכך שהמכשירים הדיגיטליים שבידי ילדיהם עשויים לשמש להונאה, והשני, שמדיניות האכיפה והנהלים הברורים בבית-הספר תורמים לכך שמורים והורים חשים שהנושא מצוי "בשליטה", ומכאן היכרותם המועטה עם התופעה.

באשר ליכולת מורים והורים להביל בין **סוגי ההונאה השונים**, מדיווחי המרואיינים עולה, כי רמאות מוכרת להם בעיקר בסיטואציה של מבחנים והכנת שיעורי בית, בעוד שפלגיאריזם בולט יותר בהקשר של כתיבת עבודות. בנוסף, דווח, כי תלמידים כמעט ואינם מסייעים זה לזה בהונאה בהכנת שיעורי בית. ניתן לשער כי שיעורי הבית אינם נתפסים בעיני תלמידים כחשובים מספיק בכדי שישתכנו ויסייעו לאחרים בהכנתם. ממצא מעניין נוסף הראה כי הרמאות מוכרת למורי ולהורי תלמידים בחטיבת הביניים פחות מאשר להורים ולמורים בבית-הספר התיכון ובבית-הספר היסודי. סיבה אפשרית שהוצעה לכך במחקר קשורה לפערים בגישות כלפי הונאה שנמצאו בראיונות המורים של שכבות הגיל השונות.

השימוש **בטכנולוגיות דיגיטאליות** לצורכי הונאה בלמידה נחקר, תוך הבחנה בין מקרי הונאה המתבצעים בסיוע וללא סיוע טכנולוגיות. נמצא כי מורים והורים מתייחסים להונאה בסיוע טכנולוגיה בהקשר של פלגיאריזם יותר מאשר לסוגי ההונאה האחרים, ובהקשר של עבודות יותר מאשר לסוגי ההערכה האחרים. עוד נמצא כי אין הבדלים בדברי המרואיינים בין הונאה עם וללא הטכנולוגיה בזמן מבחנים, וזאת על אף המאמצים הרבים שמשקיעים בתי-הספר במניעת זמינותם של מכשירים דיגיטליים בזמן בחינות.

בנוגע לעמדות האתיות של מורים והורים כלפי הונאה בלמידה, נמצא כי המרואיינים מצדיקים פלגיאריזם ורמאות יותר מאשר שוללים אותם. הוצע כי נתון זה משקף בעיקר את עמדתם הביקורתית של ההורים כלפי מטלות הבית הניתנות לילדיהם, ואת ההבנה שהם מגלים לכך שילדיהם נוקטים באסטרטגיות הונאה שונות על מנת לבצע מטלות אלו. נמצא גם כי לגורם הטכנולוגי אין ככל הנראה השפעה על עמדותיהם של מורים והורים כלפי הונאה שמבצעים תלמידיהם/ילדיהם.

המחקר התייחס גם לגורמים המקדמים ומעכבים הונאה בלמידה, ולאופן בו המרואיינים מתמודדים עמה או מתעלמים ממנה. באשר למורים – נמצא כי ברוב המקרים הם בוחרים להתמודד עם הונאה ולא להתעלם ממנה, וכי הם מקדישים תשומת לב רבה לגורמים היכולים לעכב הונאה כמו גם לפעולות שהם יכולים לנקוט על מנת לאתר או למנוע אותה. בניגוד לכך, ההורים מיעטו להתייחס להתמודדות עם הונאה בקרב ילדיהם או למניעתה. הועלתה ההשערה כי הורים אינם מודעים מספיק להתנהגויות ההונאה של ילדיהם ולכן אינם מתמודדים כראוי עם התופעה.

לבסוף, לגבי מוטיבציה לביצוע הונאה, בהתאם למודל המוטיבציות בלמידה של מרדוק ואנדרמן (Murdock & Andrman, 2006), זוהו מתוך הראיונות מגוון הגורמים והשיקולים אשר משפיעים על החלטת התלמידים באשר לביצוע מעשה הונאה. ראשית, מורים והורים מצביעים על כך שמוטיבציה חיצונית ומכוונת-ביצוע עלולה לעודד ולקדם הונאה בקרב תלמידים. בנוסף, הורים לתלמידים חלשים יותר סבורים כי פעמים רבות המשימות שמוטלות על ילדיהם אינן תואמות את היכולות הלימודיות ואת הערכת סיכוי ההצלחה שלהם, ונוטים להבין את הבחירה של ילדיהם בהונאה כדי להתמודד עם הדרישות הלימודיות הבלתי סבירות, לתפיסתם. עוד דיווחו המרואיינים, כי הסבירות לביצוע הונאה גבוהה יותר כאשר התלמיד מעריך שרמת הפיקוח נמוכה ושכדאי להסתכן ולהונות. לבסוף, מורים והורים כאחד ציינו את חשיבותו של שיח משמעותי אודות יושרה אקדמית עם התלמידים, שיח שיתרום לעיצוב תפיסתם העצמית החיובית של התלמידים ולהפחתת הונאה.

מתוך ממצאי המחקר והדיון בהם נגזרות מספר המלצות אשר עשויות לסייע למורים והורים בהתמודדות עם הונאה דיגיטלית. מומלץ כי מורים יאמצו פדגוגיה המבוססת על מטלות של הבניית ידע אותנטי ורלוונטי ויקדישו זמן בכיתה להקניה של מיומנויות אוריינות דיגיטלית כגון, שעתוק/יצירה מחדש – מיומנויות המקדמות שימוש יצירתי במקורות מידע על פני שימוש לא-לגיטימי בהם. כמו כן הומלץ כי מורים ייעזרו ביתרונותיה של סביבת הלמידה הטכנולוגית ליישום שיטות הוראה ולמידה מתקדמות וכי במידת הצורך ישתמשו בכלים המאפשרים איתור הונאה. באשר למסר המועבר לתלמידים, ההמלצה היא כי מורים והורים יעודדו מוטיבציה פנימית ופיתוח מומחיות ויעניקו משקל גדול יותר לתהליך והמאמץ של התלמידים, במקום להתמקד רק בתוצאה.

לראות מעבר לאופק השוואה בין סגנונות הוראה מרחוק בשיעורים מבוססי-וידאו לבין סגנונות הוראה פרונטלית באוניברסיטה הפתוחה

מאת: ערן לבני, פברואר 2015
מדריך: פרופ' יואב יאיר, האוניברסיטה הפתוחה

האוניברסיטה הפתוחה (להלן או"פ) עושה שימוש אינטנסיבי במפגשי הנחייה מבוססי-וידאו, המועברים באמצעות רשת האינטרנט. בשנים האחרונות הואץ קצב השימוש במערכות סינכרוניות, ומאות מפגשי הנחייה מועברים ברשת על-ידי מנחים, מאולפנים בקמפוס האוניברסיטה הפתוחה ברעננה או מכיתות מיוחדות בקמפוסים אחרים.

המחקר הנוכחי השווה בין סגנונות של הוראה מרחוק ותפיסות פדגוגיות באוניברסיטה הפתוחה – במפגשי הנחייה מקוונים במערכת "אופק" ובשיעורים פרונטליים. במהלכו נבדקו הפרמטרים המשפיעים על סגנון ההוראה והדרכים בהן מיישמים המנחים, הלכה למעשה, את סגנון ההוראה שלהם במפגשי אופק באו"פ ובמפגשים פרונטליים פנים-אל-פנים.

המחקר שילב טכניקות מחקר כמותיות ואיכותניות, והתמקד בעשרה מנחים ומרכזים המעבירים את המפגשים באותם הקורסים בשתי סביבות למידה – מפגשי אופק סינכרוניים המצולמים בוידאו ומועברים ברשת, ומפגשים פנים-אל-פנים בכיתת לימוד. במחקר בוצע ניתוח של ארבעה מדדים מוכרים המעצבים את סגנון ההוראה של מנחים: אינטראקציה, ארגון וניהול השיעור, תוכן השיעור, והערכה.

השערות המחקר היו כי ימצאו הבדלים בין שתי סביבות הלמידה – הפרונטלית והמקוונת – בתחומים הבאים:

א. סוגי האינטראקציה בכיתה, כמות האינטראקציה ועומק הדיאלוג – למשל, לפי תיאוריית 'המרחק ההוראתי' של מור וקירסלי (Moore & Kearsley, 1996), ההשערה הייתה כי ניתן לצפות להבדלים משמעותיים לטובת השיעורים הפרונטליים בעיקר בפרמטרים הבאים: יצירת קשר עם תלמידים, משוב ועידוד לשאלת שאלות, קבלת אינדיקציה על רמת העניין של התלמידים בחומר.

ב. האופן בו המנחים תופסים את 'ארגון וניהול השיעור' – השערת המחקר הייתה כי ימצאו הבדלים לטובת השיעור המקוון, משום שהוא יקר, מוגבל בזמן, ונשמר במערכת, וכן בשל העובדה כי מרבית המנחים והמרכזים באו"פ מקבלים הדרכה מיוחדת כיצד להעביר שיעורים מקוונים ולא כיצד להעביר שיעורים פרונטליים. שיעורנו כי המנחים מארגנים ומנהלים את השיעור המקוון ביעילות רבה יותר, תוך התמקדות רבה יותר בשיעור, בחלוקה לתת נושאים, בהגדרה מוקדמת של מטרות השיעור ובסטיות מעטות יותר מהנושא המוגדר של השיעור.

ג. מדדי ההערכה העצמית והחיצונית – השערת המחקר הייתה כי לא ימצאו הבדלים מובהקים, וזאת בהסתמכות על 'התופעה הלא משמעותית' על-פי ראסל (Russell, 1999).

ד. מדדי תכנים ופעילות – ההשערה הייתה כי לא ימצא הבדל משמעותי, וזאת בשל התקדמות הטכנולוגיה ורוחב הפס בשנים האחרונות. מרבית השיעורים המקוונים כיום מאפשרים מידה דומה של גיוון באמצעי הוראה כמו השיעורים הפרונטליים ומציעים כלים כגון: מצגות, סקרים

ולוחות חכמים. מאגר תכני הלימוד של השעורים בשיטה הנהוגה באו"פ נשאר בדרך כלל זהה בין שיעורי אופק לשיעורים הפרונטליים וזאת בשל הנסיון לייצר תנאים שווים לקבוצות של סטודנטים הנרשמים לשיעורים הפרונטליים ולקבוצות הנרשמות לשיעורים המקוונים.

ה. השערה נוספת הייתה כי ייתכן כי ימצאו גם הבדלים בסגנונות ההוראה בין גברים לנשים, ובין סגל ההוראה בדיסציפלינות השונות. אולם מפאת גודלו המוגבל של המדגם, לא ניתן היה להגיע למסקנות מובהקות במדדים הללו.

תוצאות:

- א. **אינטראקציה** – בהתאם להשערת המחקר, נמצאו הבדלים מובהקים בין שני סוגי השיעורים בסגנון ההוראה של המנחים ובתקשורת בינם לבין התלמידים ובין התלמידים לבין עצמם. הבדלים אלה נטו לטובת השיעורים הפרונטליים בכל מדדי האינטראקציה, הן לפי ממצאי התצפית והן לפי ממצאי ניתוח הראיונות.
- ב. **מדדי ארגון וניהול השיעור** – בשונה מהשערת המחקר, התקבלו ממצאים מעורבים. סגנון ההוראה של המנחים היה שונה בשני אופני העברת השיעורים. מבחינת מסגרת הזמן – ההספק והשליטה היו טובים יותר בשיעורים המקוונים. המנחים הקפידו יותר על מבוא וסיכום של השיעורים, על הנחייה להמשך למידה באתר הקורס, על קישור לחומר קודם ועל דוגמאות להמחשת החומר. אולם המנחים ציינו בנוגע למדד השליטה וההספק כי אין הם רואים בכך יתרון, משום שיייתכן פער ניכר בין ההספק בשיעורים המקוונים לבין רמת ההבנה של התלמידים. אפקט מחקרי זה כינינו "פרדוקס השליטה". כמו כן נמצאו הבדלים לטובת השיעורים הפרונטליים בכל מה שקשור לזמן ההכנה של השיעורים (פחות זמן), גמישות נושאית וסטייה מנושאי השיעור, התייחסות למבחן ולמטלות.
- ג. **מדדי התוכן** – בשונה מהמשוער במחקר נמצאו בתצפית הבדלים בתכני השיעור. בשיעורים המקוונים נמצאו יותר אירועים מחוללים ואירועי פתרון, ובשיעורים הפרונטליים נמצאו יותר אירועי חקירה ואינטגרציה. מדדים אלה ניתן לשייך להבדלים באופי האינטראקציה והדיון בכיתה ולא ישירות לחומרי הלימוד (כפי שנידון בהרחבה בפרק הדיון). מבחינת השימוש בעזרי הוראה, המצגות הפכו לכלי כמעט הכרחי בשיעורים המקוונים והן באו על חשבון אינטראקציה עם תלמידים.
- ד. **מדדי הערכה** – כמשוער, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שני השיעורים. נתון זה נתמך במחקרם של גוטרמן ועמיתיה (2009), אשר מצאו כי שילוב התקשוב לא בא לידי ביטוי במטלות או בהישגי הסטודנטים. יש לסייג ממצא זה במגבלות המחקר בהתייחס לקטגוריה זו, משום שהמחקר לא בדק ציונים של סטודנטים או משובי הערכה על קורס.

פיגומים ללמידה ממשחק דיגיטלי במסגרת בית-ספרית: גישה בין ייצוגי ידע פורמליים ובלתי פורמליים

מאת: ציפי רוזנפלד, ספטמבר 2015
מדריכות: ד"ר שרית ברזלי, אוניברסיטת חיפה
ד"ר אינה בלאו, האוניברסיטה הפתוחה

אחת הסיבות העיקריות לשילוב משחקים דיגיטליים בתהליכי למידה, לרבות במסגרת בית-ספרית, היא הפוטנציאל הלימודי של משחקים. מחקרים רבים חשפו את כוחם של משחקים בפיתוח כישורים מגוונים כדוגמת יצירתיות, פתרון בעיות וחשיבה לוגית. אך למידה במסגרת פורמלית באמצעות משחקים עלולה ליצור פער בין הידע המפורש והפורמלי הנרכש באמצעות הלמידה הפורמלית ובין הידע הנרכש באמצעות המשחק, שהוא לרוב אינטואיטיבי ולא מפורש. על מנת לגשר על פער זה, אפשר להעזר בפיגומים (scaffolds), שהם כלי עזר המקנים משמעות מדעית פורמלית לתוכן המוטמע במשחק.

המשחק הלימודי יכול לשמש כאמצעי ללמידה קונסטרוקטיביסטית בה הלומדים מبنים ידע באופן פעיל. בתאוריה הקונסטרוקטיביסטית של ברונר (2000; Olson & Bruner, 1996) קיימים ארבעה סוגים של לומדים: (1) הלומד כחוקר, (2) הלומד כתלמיד שרוכש ידע, (3) הלומד כחושב, (4) הלומד כבעל ידע. שני הלומדים האחרונים הם לומדים פעילים המבנים את הידע של עצמם. הלומד השלישי מבנה את הידע מנקודת מבטו ולכן הידע מוגדר כסובייקטיבי. לעומתו, הלומד הרביעי מבנה את הידע מתוך המדע והתרבות ומעגן את ידיעותיו הסובייקטיביות בידע אובייקטיבי. במשחק, הלמידה היא בדרך כלל למידה קונסטרוקטיביסטית מהסוג המתואר במודל השלישי של ברונר, כלומר הידע שנבנה הוא ידע סובייקטיבי. אך שילוב הפיגום במשחק יכול לאפשר ללומדים לקשר את תובנותיהם הסובייקטיביות לידע המוסכם במדע ובתרבות, בהתאם למתואר במודל הרביעי של ברונר.

המעבר מהבנה סובייקטיבית להבנה אובייקטיבית מדעית מניע את יכולותיהם של הלומדים קדימה בתוך "טווח ההתפתחות הקרובה" (Zone of Proximal Development – ZPD). ויגוצקי (2004) מגדיר כך את היכולת של לומדים לבצע באמצעות סיוע פעולות שהם אינם מסוגלים לבצע באופן עצמאי. זאת ועוד, ויגוצקי ראה במשחק כלי לפיתוח "טווח ההתפתחות הקרובה" כיון שהמשחק מאפשר לילדים להפגין כישורים ויכולות שלא יתגלו בלעדיו. הוספת פיגומים למשחק יכולה לתרום להקנייה של הבנה מדעית בעזרת המשחק, כזו שאינה נלמדת במפורש מהמשחק, ובכך לקדם עוד את הלומדים ב"טווח ההתפתחות הקרובה" שלהם.

בתהליך הלמידה, בין אם היא קונסטרוקטיביסטית ובין אם לא, הלומדים מפנימים ומעבדים מידע, מקנים משמעות למושגים וכך מبنים את הידע שלהם. בשונה מהלמידה הפורמלית, בה המידע מועבר בצורה מפורשת (explicit) ובאופן מאורגן, במשחקים דיגיטליים התוכן מיוצג לעתים באופן מרומז וסמוי (implicit) והידע של השחקנים נבנה באופן אינטואיטיבי, מתוך התנסות, ובצורה שלא תמיד ניתנת לתרגום במונחים של ידע פורמלי מתחום הדעת. מחקר זה מתמקד בבחינת ההשערה שהשלמת המשחק באמצעות פיגום לימודי הכולל ייצוגי ידע פורמליים תסייע לתלמידים לקשר בין ההתנסויות שלהם בעולם המשחק לבין המושגים הנרכשים בכיתה. על-פי ויגוצקי (2004), תהליך

יצירת המשמעות מתרחש תוך יצירת קשרים דו-כיווניים בין ההבנה של מושגי היומיום והבנה של המושגים המדעיים: ההבנה העמוקה של מושגים מדעיים מקבלת משמעות אינטואיטיבית וההבנה של המושגים מן היומיום מקבלת משמעות מפורשת. הפיגום הלימודי למשחק הדיגיטלי נועד לתמוך, הלכה למעשה, בבנייה של הקשרים הדו-כיווניים בין מושגי היום-יום האינטואיטיביים לבין המושגים המדעיים הפורמליים הנלמדים בבית-הספר.

למידה ממשחק יכולה להמדד באופן אובייקטיבי, על-ידי מבחני ידע או מיומנות, וגם על-ידי דיווחים סובייקטיביים של תלמידים לגבי הלמידה שחוו – קרי על-ידי תפיסת הלמידה. מחקרים מראים שלא תמיד יש מתאם בין הלמידה הנמדדת באמצעים אובייקטיביים לזו המדווחת על-ידי תלמידים. מסיבה זו המחקר הנוכחי שילב בין שתי שיטות המדידה על מנת למדוד את תרומת הפיגום ללמידה מהמשחק.

בנוסף למדדים של למידה, כלל המחקר גם מדדים של חוויות משחק שנמדדו בכלים סובייקטיביים, על-ידי דיווח עצמי של לומדים. משחקים נתפסים על-ידי לומדים כאמצעים להשגת סיפוק והנאה. מאידך, מחקרים מצאו כי שילוב משחקים בלמידה מפחית לפעמים את תחושת ההנאה מהמשחק. לפגיעה בהנאה מהמשחק עלולות להיות השלכות שליליות גם על למידה מאחר וקיים קשר בין הנאה ממשחק ללמידה אפקטיבית. גם תחושת הזרימה (flow) במשחק, שהיא תחושה של ריכוז עמוק וניתוק מהמציאות, עלולה להפגע מהשילוב של למידה במשחק. לכן, מחקרים ממליצים שתוכן לימודי ישולב במשחק באופן אינטגרלי במנגנוני המשחק כדי שלא לפגוע בחוויות הזרימה. מכאן ששילוב הפיגום צריך להעשות בזהירות ובמידה, כך שיתרום ללמידה מבלי לפגוע בשעשוע מהמשחק.

לאור זאת, במחקר הנוכחי נבדקה ההשפעה של הוספת פיגום מושגי למשחק דיגיטלי, ששוחק במהלך למידה בבית-הספר, על הלמידה כפי שבאה לידי ביטוי בפתרון בעיות מתמטיות-פיננסיות בעקבות המשחק, על תפיסת הלמידה של השחקנים ועל חוויות ההנאה והזרימה שלהם במהלך המשחק. כמו כן נבחנו הקשרים בין פתרון בעיות, תפיסת למידה וחוויות הנאה וזרימה. בנוסף, במסגרת פרדיגמה איכותנית, נבדק כיצד המשחק מסייע ללמידה ומה תפקידו של הפיגום בתהליך הלמידה.

הנתונים הכמותיים נאספו מ-168 תלמידים בכיתות ה-1 ששיחקו במשחק "מסעדת השקשוקה" במהלך שיעור מתמטיקה בבית-הספר. המשתתפים הוקצו מקרית לשלושה תנאי ניסוי: (1) תנאי פיגום-משחק – תנאי בו התלמידים למדו עם פיגום ולאחר מכן שיחקו, (2) תנאי משחק-פיגום – תנאי בו התלמידים שיחקו ולאחר מכן למדו את הפיגום ו-(3) תנאי משחק בלבד בו המשתתפים רק שיחקו (קבוצת ביקורת). המשתתפים התבקשו לפתור סדרת בעיות מילוליות, שבוע לפני ההתערבות, מיד לאחר המשחק וחודש לאחר המשחק. כמו כן, המשתתפים מילאו שאלון המדווח על תפיסת למידה וחוויות הנאה וזרימה, פעם אחת לאחר המשחק ופעם נוספת לאחר הפיגום.

התוצאות הראו שלפיגום הייתה תרומה משמעותית לפתרון בעיות רק בקרב תלמידים שהמשיכו לשחק בפרק הזמן בין ההתערבות למבחן המושהה. לפיגום לא נמצאה השפעה מובהקת על תפיסת הלמידה או על חוויות ההנאה והזרימה. ללא תלות בפיגום, נמצאה עליה בהישגים בפתרון בעיות במבחן המושהה. בנוסף, נמצאו קשרים בין חוויות ההנאה והזרימה של התלמידים במשחק לבין תפיסת הלמידה שלהם, אולם, באופן כללי, חוויות הנאה וזרימה ותפיסת הלמידה במשחק לא היו קשורות להישגים בפתרון בעיות. רק תפיסת למידת ניהול עסק במשחק ניבאה באופן חיובי הישגים בפתרון בעיות במבחן המושהה.

בנוסף למחקר הכמותי שנערך במסגרת בית-ספרית, השתתפו 13 ילדים באיסוף הנתונים האיכותני. המחקר האיכותני כלל מפגש יחידני במהלכו שיחקו במשחק, למדו עם הפיגום תוך כדי חשיבה בקול וענו על שאלות עומק בראיון שנערך מייד עם סיום שתי הפעילויות.

הממצאים האיכותניים הראו כי הפיגום ממקד את תהליכי החשיבה לחשיבה מדויקת ושקולה בתוכן הלימודי במשחק ומזרז את השלב הראשוני של המשחק שהוא תהליך של "ניסוי וטעיה" וכך מקדם תהליכי חשיבה גבוהים. כמו כן, מתוך התצפיות והראיונות עולה כי למידה עם הפיגום מנגישה את המושגים החדשים לחשיבה במהלך המשחק אך נדרש שימוש חוזר בפיגום על מנת להטמיע את המושגים בצורה מיטבית, בדומה לממצא במחקר הכמותי. בנוסף, נמצא שהפיגום מדגיש ידע ומיומנויות חדשים אך, מצד שני, עלול גם לגרום לדחיקתם של ידע ומיומנויות מוכרים. לכן נדרשים מחקרים נוספים להבין כיצד לעצב פיגומים באופן מיטבי על מנת לתמוך בבניית ידע ומיומנויות חדשים המשולבים בידע ומיומנויות קיימים.

לתוצאות המחקר תרומה תיאורטית ומעשית כאחד. הממצאים מלמדים כי, במונחים של ויגוצקי (2004), בכוחו של הפיגום לסלול דרך לשילוב משחקים דיגיטליים במסגרות הלמידה הפורמלית ולקדם את הלומדים ב"טווח ההתפתחות הקרובה" שלהם על-ידי קישור בין תוכן המשחק לתכני תכנית הלימודים. יתרה מכך, בכוחו של הפיגום לעגן את הידע הסוביקטיבי שלומדים מבנים במהלך המשחק בידע אוביקטיבי תרבותי-מדעי ובכך לסייע ללומדים לעבור מתהליך הלמידה המתואר במודל השלישי של ברונר (2000) ללמידה על-פי המודל הרביעי. הממצאים מלמדים גם על החשיבות של שמירה על רמה גבוהה של חוויות למידה ומשחק כדי ליצר מוטיבציה להמשך משחק ולמידה. לבסוף, הממצאים מלמדים על החשיבות של הקדשת זמן מספיק למשחק ועידוד התלמידים לשימוש חוזר בו.

מקצועיות ושחיקת מורים במערכת החינוך במגזר היהודי בהשוואה למגזר הערבי

מאת: קרן לוגסי חן, אוקטובר 2012
מדריכה: ד"ר אורית אבידב-אונגר, האוניברסיטה הפתוחה

המחקר הנוכחי עסק בבחינת מקצועיות המורה ושחיקתו תוך התייחסות להבדלים הבין-תרבותיים המאפיינים את מערכת החינוך בישראל המורכבת ממגזר יהודי ומגזר הערבי וזאת על רקע החשיבות שיש למורה בעיצוב התרבות והשפעת מקצועיותו ושחיקתו על תהליך זה במגזרים השונים. במחקר העברנו שאלונים העוסקים במקצועיות המורה (TPACK) וברמת שחיקתו ("שאלון להערכת תחושות המורה בעבודה") לשני מדגמים 120 מורים ומורות מכל מגזר. ההנחה שהנחתה מחקר זה הייתה כי ימצאו הבדלים בין תרבותיים הן במקצועיות המורים והן ברמת שחיקתם וזאת תוך התייחסות לקשר בין מקצועיות המורים לרמת שחיקתם. תוצאות המחקר הצביעו על כך שהבדלים שנמצאו בין המגזרים הינם הבדלים דמוגרפיים – במגזר הערבי יותר גברים, השכלת והכנסת משפחות המורים נמוכה יותר, גילם צעיר יותר והוותק שלהם במערכת החינוך קטן יותר לעומת מורים במגזר היהודי. עוד נמצא כי מורים מהמגזר הערבי חשים יותר דה-פרסונליזציה ותחושת אי הגשמה מהמורים במגזר היהודי. ממצא חשוב שעלה במחקר זה הינו כי מקצועיותם של המורים משפיעה על רמת שחיקתם, שכן ככל שמורה מקצועי יותר כך העיד על רמת שחיקה נמוכה יותר ורמת הגשמה אישית גבוהה יותר.

גורמים תומכים וגורמים מעכבים בביצועה של התכנית הלאומית לחינוך (2005)

מאת: רבקה גדות, יולי 2009
מדריכים: ד"ר דוד מצר, האוניברסיטה הפתוחה
פרופ' שרה גורי־רוזנבליט, האוניברסיטה הפתוחה

בעבודה זו חקרתי את ביצוע שלב א של הרפורמה החינוכית שהציע כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל בראשותו של שלמה דוברת (להלן: ועדת דוברת). מטרת המחקר הייתה לבחון גורמים תומכים וגורמים מעכבים ביישומה של התכנית הלאומית לחינוך (2005). ועדת דוברת מונתה בשנת 2003 על־ידי ממשלת ישראל ופעלה במשך כשנתיים. במהלך עבודתה גויסו מומחים מתחומים רבים, ואלה בדקו לעומק מגוון נושאים. עבודתם המקיפה נוסחה בדו"ח הקרוי התכנית הלאומית לחינוך (כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, 2005) (להלן: דו"ח דוברת). דו"ח דוברת הוא הפעם הראשונה שנוסחה בישראל תכנית לרפורמה מקיפה ברוב תחומי מערכת החינוך. שלב א של הרפורמה התקיים במשך שנתיים, ואחריהן הופסק היישום ומשרד החינוך החליט לצאת לדרך חדשה.

שאלות המחקר כוונו לנושאים האלה:

- הרכיבים שתוכננו ליישום בשלב א של הרפורמה
- פעולות ההכנה לכוחות המשתתפים
- המשאבים שהוקצו לרפורמה, והאם אלה התאימו לצרכים
- תהליכי קבלת ההחלטות ועמדות הגורמים המעורבים ביישום הרפורמה בטרם ביצועה ולאחר ההפעלה
- תפוקות ראשוניות שאפשר לייחס להשפעת הרפורמה
- גורמים ייחודיים התורמים ומקדמים רפורמה במערכת החינוך לעומת גורמים העשויים לעכב את הטמעתה

ממצאי המחקר מצביעים על כך שרוב הרכיבים שיושמו בשלב א של הרפורמה לא נחלו הצלחה. רוב הגורמים לכך קשורים לדרך ההטמעה במערכת החינוך, ולא לרכיבי הרפורמה. ועם זאת, על אף חוסר ההצלחה ביישום הרפורמה, היא תרמה להנעת תהליך חינוכי, שאין עוררין על נחיצותו.

הגורמים המעכבים העיקריים שאותרו:

- מנהלים ומורים כגורמים מבצעים של מדיניות ללא שיתופם בהחלטות ובהעדר הסכמה ותגמול הולם
- העדר מנהיגות שתניע את התהליך ברמת השטח
- אי־שיתוף ההורים בתהליך
- העדר תמיכה תחיקתית מתאימה, ועקב כך אי־הקצאת משאבים מתאימים ויצירת מצב של אי־וודאות לגבי המשכיות היישום
- העדר שינוי תרבותי ותפיסתי בנוגע לתפקיד בית־הספר ותפקידם של המורים והמנהלים בתהליך השינוי
- הארכת יום הלימודים בבית־הספר בלי הארכה מקבילה במסגרות החינוך האחרות כגון גני הילדים

לפי ממצאי המחקר, מרבית המעורבים בתהליך בבתי-הספר, לא היו שבעי רצון מדרך יישום הרפורמה. כן נמצאו עדויות על הגברת האלימות ועל השפעה שלילית על האקלים הבית-ספרי בעקבות יישום הרפורמה.

תוצאות חיוביות ניכרו בלימוד מקצועות היסוד (אוריינות לשונית וחשבון) בכיתות א-ב בקבוצות של עד 20 תלמידים, וזה על אף פרק הזמן הקצר שבו הופעלה התכנית. שיפור ניכר הושג ברכישת הקריאה ובהישגי לימודי החשבון בקרב תלמידי כיתות א-ב.

ניתוח ממצאי מחקר זה הוביל לניסוח תפיסה אינטגרטיבית של גורמים תומכים וגורמים מעכבים בהטמעת רפורמות במערכת החינוך, ולכמה המלצות על הדרך להפעלת רפורמה בחינוך ועל רכיבים שיש לכלול ברפורמה.

ההמלצות העיקריות בדרך ההפעלה הן לתת סמכויות למנהלים, לשתף את המורים בתהליך ולגבש בתוך כך תפיסה של מעורבות אישית. יש לטפח מנהיגות שתסייע לקידום תהליך הרפורמה ותפעל להטמעת השינוי על מכלול רכיביו בתרבות בית-הספר והפיכתו לארגון לומד. חשוב לשתף את ההורים בתהליך השינוי, ולכונן מקרבם גוף או נציגות לליווי התהליך. ברמה המדינית חשובה חקיקה מתאימה שתבטיח המשכיות בביצוע הרפורמה.

ההמלצות העיקריות בתחום רכיבי היישום הן לאזן בין רכיבים טכניים לבין רכיבים פדגוגיים ולשלב את הרכיבים הטכניים בין הרכיבים הפדגוגיים. חשוב להקטין את מספר התלמידים בכיתה. יש להעניק תגמול כספי הולם למורים ולמנהלים ולהתאים את המבנים והציוד לצרכים החדשים, תוך שיתוף המורים והמנהלים בתכנון סדרי העדיפויות ואופי השינויים הנדרשים. חשוב לפעול לשילוב מערכת של הרפורמה בכל מערכת החינוך מגיל הגן וליצור מערכת מדידה והערכה שתמדוד תוצאות ותפוקות לאורך זמן.

מתאים לסיים את תקציר המחקר בדבריו של קוטר בסיום הפרק השני בספרו. לדבריו יש שני יסודות שנחוצים בתהליך שינוי מוצלח: "הראשון מתייחס לשלבים השונים בתהליך הרב-שלבי. רובנו צריכים עדיין ללמוד הרבה על מה שמצליח ומה שלא מצליח, מהו הסדר הטבעי של האירועים, והיכן נתקלים בקשיים גם אנשים מוכשרים ביותר. המרכיב השני קשור בכוח המניע את התהליך: מנהיגות, מנהיגות ועוד פעם מנהיגות." (קוטר, 2003, עמוד 38). ואני רוצה להוסיף עוד שני יסודות: שיתוף פעולה בין הגורמים הנוטלים חלק ביישום ויצירת שביעות רצון בקרבם.

דיוקן המורה הטוב והמודל המוצע להכשרתו - בעיני מורים מתחילים

מאת: רוית הררי, אוגוסט 2010
מדריכה: פרופ' נירית רייכל, המכללה האקדמית כנרת

ההכשרה להוראה עברה שינויים מהפכניים במאה ה-20 שהביאו לגידול במספר הדגמים של הכשרת המורים וחיפוש מתמיד אחר מודלים אופטימאליים. ועדיין, נשמעים קולות המערערים על יכולתה של האקדמיה להכשיר מורים טובים. נקודת המוצא לשיפור חווית ההכשרה היא השאלה איך הופכים סטודנט למורה טובה, ובכלל, מיהו המורה הטוב. המחקר שלפנינו בודק כיצד מורים מתחילים תופשים את דיוקן המורה הטוב ומהי ההכשרה להוראה הראויה בעיניהם.

הדיון בדמות המורה הטוב בספרות מחקר מתמקד בתפקידים שונים: המורה כמנחיל תרבות, מורה כסוכן חיברות, המורה כמפתח/מעצב/מנחה כל אחד מתלמידיו והמורה כמנחיל ידע דיסציפלינארי. מחקרים שונים בדקו מהו דיוקנו של המורה הטוב מזוויות שונות ומצאו כי מרכיבי הדיוקן כוללים: ידע, מיומנויות הוראה, יצירת יחסים טובים עם התלמידים ואישיות שראויה לחיקוי. מתוך ההתבוננות בשאלה מיהו המורה הטוב צומחים ועולים מודלים שונים של הכשרת מורים החותרים להביא את הסטונדטים להיות "המורה הטוב", כפי שהוא נתפס בעיני כל מודל.

ישנן תפיסות שונות של הכשרת מורים, בכל תפיסה מתקיים דיון ברכיבי ההוראה השונים. הספרות מציעה חמש אוריינטציות בתכניות ההכשרה למורים: האוריינטציה האקדמית, האוריינטציה הטכנולוגית, האוריינטציה הביקורתית, האוריינטציה הפרקטית והאוריינטציה האישית. מקומה של ההתנסות המעשית מתרחב והולך בתכניות להכשרת מורים. הפרקטיקום המוצע הוא בדגשים שונים: שולייתי סטרוקטוראלי, מדעי-עיוני, פסיכולוגי-אישיותי, אנאליטי, אדריכלי והתמחותי.

ההכשרה האקדמית למורים בישראל נעשית באוניברסיטאות ובמכללות. הספרות דנה במספר הבדלים משמעותיים בתוכניות הכשרת המורים במוסדות אלו תוך השוואת פירוט היתרונות והחסרונות של כל מוסד, והיא מוצאת כי מורים שלמדו במכללה מדווחים על שביעות רצון יותר גדולה מההכשרה. מה שמאפיין את מערכת ההכשרה בישראל הוא שינוי כתוצאה מאי-נחת מתמיד. לצורך זה הוקמו ועדות שונות. כשאחת האחרונות שבהן היא ועדת אריאב הקובעת מתווים מנחים להכשרה להוראה לכל המוסדות.

שנתו הראשונה של המורה המתחיל היא שנה דרמטית ובעלת חשיבות מכרעת בקביעת המשך חייו המקצועיים בהוראה. המורה המתחיל נתקל בקשיים רבים הנובעים מהפער בין התיאוריה לבין הפרקטיקה. יש עדויות לכך שאלה שמקבלים הכשרה בתוכניות טובות מתמודדים עם קשיי ההתחלה בהצלחה רבה יותר מאחרים ושיש חשיבות לתוכניות קליטה איכותיות. תוכנית ההתמחות בהוראה שמה לעצמה למטרה להעביר את מרכז הכובד מהאקדמיה אל השדה כדי למנוע, או לפחות, לרכך את "הלם המציאות" בשלב קריטי זה. ממחקרים עולה כי יש הצלחה לתוכנית זו. בשנים האחרונות אף עוצבה מגמה חדשה של שותפות בין המוסד המכשיר לבין בתי-הספר. מגמה זו צמחה על בסיס הטענה כי השותפות בין האקדמיה לשדה נדרשת לאורך כל שלבי ההכשרה והקליטה של המורה המתחיל.

תרומתו התיאורטית של מחקרנו היא בשרטוט מודל של דיוקן המורה הטוב ומודל של ההכשרה הרצויה בזיקה לכך, בעיני מורים מתחילים. תרומתו המעשית של מחקרנו מתבטאת בהצעות המעשיות לעיצוב מערכת הכשרה ראויה.

המחקר נעשה בשיטה האיכותנית, המדגישה את ההבנה ההוליסטית של התופעות ואת חשיבות ההקשר בפרשנותן. קיימת חשיבות לעצם השמעת קולם של המורים המתחילים על בעיות המטרידות אותם, ובמיקוד במסקנות הנובעות מקול זה. משתתפות המחקר היו מורות מתחילות, יהודיות, דתיות, ולא דתיות, בוגרות מכללה ובוגרות אוניברסיטה. דגימת המורות נעשתה באמצעות פניה לרכזי תוכנית הסטאז' במוסדות ההכשרה השונים ובאמצעות הכרות אישית עם מורות מתחילות שהפנו אותנו למורות נוספות. כלי המחקר היו ראיונות עמק וראיונות פתוחים למחצה. שיטת ניתוח הנתונים הייתה ניתוח נושאי באמצעות קידוד וקטגוריזציה, מתודת הניתוח התבססה על 'שקיפות' של תהליך הניתוח והצגת הממצאים היא באמצעות דו"ח מרובה מקרים בעל אופי נרטיבי המכיל תיאור והסבר אינטנסיבי והוליסטי לתופעה הנחקרת. הדו"ח מאמץ את הגישה התיאורטית-תיאורית הנקראת גם 'תיאוריה המעוגנת בשדה'.

מן הממצאים עולה כי דמות המורה הטוב מתוארת מההיבט האישי, הלימודי והחינוכי אך מעט מאד מההיבט של התפקיד החברתי. ממצא זה מלמד על העדר מודעות לתפקיד הסוציאליזציה של המורה. הקטגוריה הכללית בעלת המשקל הרב ביותר בדיוקן המורה הטוב היא הבחינה הלימודית. מה שמתאים למגמה המציבה במרכז תפקיד המורה את המומחיות הדיסציפלינארית.

יחד עם זאת, בחלוקה למרכיבי משנה, נמצא כי הקשר עם התלמידים והתכונות האישיות הם המרכיבים המרכזיים בדברי המורות. גם ממצא זה מצטרף למחקרים קודמים. מהמטאפורות בהן משתמשות המורות לתאר את המורה הטוב עולה כי בניגוד למקובל כיום, כשהמורה מוצג כפרופסיונאל שתפקידו להורות ולהשכיל, ובניגוד למגמה להסיר מכתפיו את עול ההורות, המורה מצטייר בעיני המורות המתחילות, כפי שצויר במאה הקודמת ובזו שלפניה כגנן והורה.

ההבדל בין בוגרות האוניברסיטה לבוגרות המכללה בנושא זה בולט ועובר כחוט השני. בוגרות האוניברסיטה מתרכזות בתפקיד הנחלת הידע לעומת בוגרות המכללה המרחיבות את תפקיד ההוראה למכלול התפקידים החינוכיים. מה שמחזק ממצאים קודמים. אין הבדל משמעותי בין המורות הדתיות ללא דתיות מבחינת כמות ההתייחסות של המורות לכל מרכיב. כיון שמחקרנו הוא מחקר איכותני קיימת חשיבות לעולם המושגים בו השתמשו המורות בהביען את דעתן ואכן קיים הבדל במינוח, בביטויי שפה, ובהסברים שלהם לדבריהן. הבדלים אלו נובעים מההבדלים בין השקפת העולם הדתית להשקפות העולם החילוניות. הדתיות משתמשת במונחים תורניים ומתייחסות להוראה כשליחות דתית וכמצווה, לעומת הלא דתיות משתמשת במונחים של מימוש עצמי ואידיאלים של שליחות חברתית.

בעניין ההכשרה הראויה עולה כי הביקורת המרכזית החוזרת ונשנית היא על חוסר קשר בין מרכיבי ההכשרה לשטח. ביקורת זו מעלה את הצורך במציאת הדרכים להדק את הלימודים העיוניים/תיאורטיים עם השדה, דהיינו: בתי-הספר, תוכנית הלימודים והתלמידים. מדברי המורות עולה מודל ההכשרה הכולל את האוריינטציה האקדמית, הטכנולוגית, הפרקטית והאישית בהכשרת מורים, אך האוריינטציה הביקורתית כמעט ולא זוכה להתייחסות. ממצא זה מתאים לממצאים הנוגעים לדיוקן המורה הטוב שממעטים לעסוק בפן החברתי של התפקיד. המודל המוצע כולל התייחסות למסגרת ותכני הלימוד, למורים, לעבודה המעשית, לסדנת הסטאז' ולמורה החונך. בנושא זה לא נמצא הבדל משמעותי בין הקבוצות השונות של המורות. המורות המתחילות, באשר הן, מדברות על אותם קשיים ואותן הצעות.

הכשרת המורים המוצעת מדגישה מאד את הליווי המקצועי והתמיכה בהם ההכשרה צריכה להיות עטופה. אחד הנושאים החשובים בהם ראוי להתמקד הוא דרכי התמודדות עם בעיות שונות בכיתה, קרי, ניהול כיתה על פניו השונים והפחתת העומס מהסטודנט בשנה הראשונה.

מסקנת המחקר מחזקת מחקרים קודמים ומובילה אל הצורך ביצירת חיבור בין התיאוריה לשטח בהכשרת מורים, הצעה שעולה בקנה אחד עם חיזוק המגמה של שותפות בין המוסד המכשיר לבין בתי-הספר ועם הדגם ההתמחותי בעבודה המעשית העשוי להקל על תהליך הכניסה להוראה.

קשר מורה-תלמיד ברשת החברתית והשלכותו על האינטראקציה והלמידה בכיתה: הון חברתי מבוזבז?

מאת: רונית בן אמוץ, אוקטובר 2014
מדריכה: ד"ר אינה בלאו, האוניברסיטה הפתוחה

רשתות חברתיות נחשבות כיום למקור רב עוצמה של אינטראקציה מקוונת ויצירת ההון חברתי. המושג **הון חברתי מקשר** מתייחס ל"קשרים חזקים" – מערכות יחסים עם משפחה וחברים קרובים. הון חברתי מגשר מתייחס ל"קשרים חלשים" – מערכות יחסים עם חברים רחוקים (Putnam, 2000). במערכת החינוך בישראל, 40% מתלמידי התיכון שדיווחו שיש להם מורים-חברים ברשת החברתית ואף טוענים כי קשרים מקוונים בין מורים לתלמידים תורמים לאווירה החיובית בכיתה (דרור ושות', 2012). מעבר להשלכות ללמידה הפורמלית, נמצא כי כ-55% מתלמידים בסקר משתמשים ברשתות חברתיות בתדירות גבוהה ("תמיד" או "לעיתים קרובות") לצורכי למידה א-פורמליים, למשל, על מנת להעשיר את הידע האישי.

מטרות המחקר הנוכחי היו לבחון (1) טבען של מערכות יחסים בין מורים ותלמידים ברשתות חברתיות והשפעתן, (2) על אווירה בכיתה ו-(3) על תהליכי למידה. כמו כן, נבחנו הסיבות להימנעות מקשרים ברשת חברתיות בין מורים ותלמידים. שאלות המחקר הן: (1) כיצד יחסי מורה-תלמיד נבנים באמצעות הרשת החברתית? מהן הסיבות להימנעות מקשר מורה-תלמיד באמצעות הרשת החברתית? (2) כיצד יחסים בין מורים לבין תלמידיהם ויחסים בין עמיתים ברשת החברתית משליכים על האקלים החברתי בכיתה? (3) כיצד תהליכי הלמידה מתקיימים ברשת החברתית וכיצד יחסים בין מורים לבין תלמידי ברשת החברתית משליכים על תהליכי ותוצרי הלמידה בכיתה?

פרדיגמת המחקר האיכותני שימשה כדי לחקור את היחסים בין המורים לתלמידים ברשת החברתית והשפעת היחסים הללו על אווירה בכיתה ועל תהליכי למידה. ראיונות מובנים למחצה שנערכו עם עשרה בני נוער בגילי 15-18, ארבעה בנים ושש בנות, הלומדים בבתי-ספר תיכוניים שונים במרכז הארץ. כל התלמידים משתמשים באופן קבוע ברשת החברתית פייסבוק עם חבריהם לכיתה ומחברים למורה אחד לפחות דרך הפייסבוק. נתוני תלמידים הוצגו עם מידע שהתקבל מראיונות עם שתי מורות, גם הן מבתי-ספר תיכוניים שונים ממרכז הארץ, אשר משתמשות בפייסבוק להתקשרות עם תלמידיהם באופן רציף. בנוסף, בקרב כל המשתתפים שתוארו לעיל בוצעו תצפיות רטרואקטיביות על ההתקשרות בין מורה לתלמידים באמצעות חשבון הפייסבוק. תצפיות על פעילויות מקוונות בפייסבוק אפשרו לחקור את התנהגותם המקוונת של תלמידים ומורים ברשת החברתית ולהצליב את נתוני התצפיות עם דיווח עצמי של המשתתפים בראיונות.

תוצאות המחקר מראות שתלמידים משתייכים למגוון רחב של מעגלים חברתיים דרך הרשת החברתית, כגון מעגל של בני משפחה וקרובי משפחה, מעגל של חברים ומכרים, מעגל של חברים לכיתה וקבוצות לימוד עם המחנכת שלהם ו/או מורים מקצועיים.

בנוגע **לשאלת המחקר הראשונה**, הממצאים הראו כי תלמידים מביעים נכונות להתחבר אל מורים באמצעות הרשת החברתית. הם מעוניינים להכיר לעומק את מוריהם ומחפשים את קרבתם.

קשרים כאלה ניבנו בעיקר על-ידי יצירת קבוצת כיתה סגורה שהמורה מנהל אותה או במקרים מסוימים, הקבוצה הסגורה מנוהלת על-ידי תלמידים שפועלים מטעם המורה. התלמידים והמורים כאחד דיווחו כי בעקבות החיבור ברשת החברתית התחזקה הקרבה והשתפר האמון ההדדי. הממצא שנתקבל אינו עולה בקנה אחד עם ספרות מחקרית המזהירה מפני הקלות בה יכולה להתרחש "השתלהבות" (flaming) ביחסים בסביבות מקוונות (Lea et al., 1992; Spears et al., 2011). במחקר הנוכחי לעומת זאת, מורים לא דיווחו על בעיות משמעת מיוחדות הקשורות ליחסי מורה-תלמיד באמצעות הרשת החברתית.

מאפייני התקשרות ייחודיים ברשת החברתית, כגון אי-נראות (invisibility) ואסינכרוניות, משליכים על התנהגות תלמידים ביישנים שמדי יום מתמודדים עם קשי להשתתף באופן פעילה ולבטא את עצמם בכיתה. בעיני תלמידים אילו נתפסת הרשת החברתית כמקום בטוח להתקשרות עם מורים וחברים לכיתה. פלטפורמה זו מאפשרת לגבש תגובה והזדמנות להביע דעות מבלי להיחשף לתגובות מיידיות של קהל ביקורת. אנשים ביישנים, שלעתים קרובות מגלים קושי באינטראקציה חברתית פנים-אל-פנים, מתעצמים בסביבות מקוונות – אפקט זה קרוי "העני מתעשר" (The poor get richer effect; Amichai-Hamburger, 2008). בהתאם לגישה זו, התוצאות מאפשרות להגיע למסקנה כי באמצעות הרשת החברתית תלמידים ביישנים יכולים לבטא עצמם בחופשיות רבה יותר וכך לצבור יותר הון חברתי מגשר ומקשר. באותה מידה, הדבר מספק למורים הזדמנות לגלות את הפוטנציאל החבוי בתלמידיהם הביישנים.

באשר **לשאלת המחקר השנייה**, מורים ותלמידים דיווחו כי חיבור ברשת החברתית משליך על אווירה בכיתה. התוצאות הראו כי קשרים ברשת בין מורים ותלמידים תורמים להגדלת ההון חברתי ואף ממיר הון חברתי מגשר להון חברתי מקשר. תלמידים ומורים כאחד הציגו דוגמאות של יחסי הערכה וכבוד הדדיים דרך הרשת החברתית וטענו כי לאינטראקציות מקוונות השלכות חיוביות על התקשרות עם מורים ועם עמיתים פנים-אל-פנים בכיתה. מעורבות המורים שהשקיעו מזמנם הפנוי כדי לענות על שאלות ולשתף בחומרים לימודיים נתפסו על-ידי תלמידים כסיוע חשוב לתהליך הלמידה, התפרשו כסימן לאכפתיות והשליכו חיובית על האקלים הכיתתי.

לגבי שאלת המחקר השלישית, תלמידים דיווחו כי תהליך הלמידה השתפר באמצעות קבוצות למידה שמורים למקצועות השונים כגון היסטוריה, מתמטיקה, אנגלית, ספרות וביולוגיה פתחו ברשת החברתית. בקבוצות כאלה, מורים עודדו תלמידים לשאול שאלות, לדון ברעיונות, לספק מידע ולעזור אחד לשני. צורת למידה נוספת שדווחה במחקר הייתה למידת עמיתים ספונטנית באמצעות הרשת החברתית ללא התערבות של מורים. בקבוצות אלה לתלמידים ניתנת הזדמנות לשאול שאלות, לפתור בעיות, לשתף בטיפים לקראת בחינות, העלאת סרטונים ומצגות. במונחים של תיאורית למידה של קונסטרוקטיביזם חברתי (Vygotsky, 1978) למידה מתרחשת דרך שיח ואינטראקציות דרך רשתות חברתיות, כאשר מורים ועמיתים מתקדמים יותר מקדמים תלמידים בטווח התפתחותם הקרובה (ZPD).

מחקר זה מדגיש את הצורך בהבנת כללי ההתקשרות באמצעות רשת חברתית, כמו גם את היתרונות הפוטנציאליים לצד מגבלות השימוש בפלטפורמה זו ללמידה ולאינטראקציות הקשורות ללמידה. **ברמה התיאורטית**, המחקר בוחן את טבעם של יחסים בין מורים לתלמידים באמצעות הרשת החברתית במונחים של הון חברתי מקשר ומגשר (Putnam, 2000). עבור תלמידים ביישנים, הרשת החברתית מאפשרת להרחיב את ההון החברתי ומעודדת את האפקט של "העני מתעשר" חברים לכיתה, שקולם בדרך-כלל אינו נשמע בכיתה, משתמשים ברשת החברתית כדי לתקשר באופן חופשי ונרחב עם מורים וחברים לכיתה. למידה באמצעות הרשת החברתית נדונה במחקר הנוכחי במונחי קונסטרוקטיביזם חברתי (Vygotsky, 1978), לפיה אינטראקציות בין-אישיות ברשת

החברתית בין מורים ותלמידים מקדמות את הבנת התלמידים בתוכן הנלמד בתוך טווח ההתפתחות הקרובה (ZPD).

היתרונות והמגבלות בשימוש ברשת החברתית לצרכי למידה וחינוך באות לידי ביטוי בתוצאות מחקר זה והן בעלות **השלכות לשדה החינוך**. המחקר מספק נתונים עבור אנשי חינוך ומקבלי ההחלטות ומשמיע את קולם של תלמידים ומורים בנוגע לדילמת ההתקשרות ביניהם דרך הרשת החברתית. המחקר הנוכחי מצביע על השימושים יעילים ברשת החברתית במטרה לתמוך בלמידה ותהליכי חינוך בתוך הכיתה ומחוצה לה.

אף־על־פי שמחקר זה מצליב נתוני תלמידים ומורים מבתי־ספר שונים וגם משלים דיווח עצמי של המשתתפים עם צפייה בהתנהגותם בפועל ברשת החברתית, **המגבלה** העיקרית של מחקר זה היא מדגם קטן. במחקרים עתידיים כדאי לבצע מדגם גדול יותר של מורים ותלמידים, ולשלב בין פרדיגמה איכותית לבין פרדיגמה כמותית בכדי לקבל תמונה רחבה יותר על תרומתן של רשתות חברתיות לתהליכי למידה ולחינוך.

פער מגדרי בניווט דיגיטלי שיתופי?

מאת: רונית ליס הכהן, ינואר 2016
מדריכות: ד"ר ורד זילבר ורוד, האוניברסיטה הפתוחה
ד"ר אינה בלאו, האוניברסיטה הפתוחה

השינויים והקדמה הטכנולוגית במאה ה-21 הובילו לעידן שמכונה "עידן המידע", בו הכלכלה בחברות בעולם המערבי מתבססת על זרימה ושימוש במידע. מחקר ופיתוח בתחום של יישומים דיגיטליים ומכשירים ניידים, הובילו למהפכה טכנולוגית שמאפשרת לנו לצרוך ולהשתמש במידע בכל מקום ובכל עת. התפתחויות טכנולוגיות אלו באות לידי ביטוי גם בתחום הנהיגה והניווט. מערכות ניווט דיגיטלי שיתופי הן מערכות איכון מבוססות לוויין (Global Positioning System – GPS) והן חלק ממרחב אינטראקטיבי בו נהגים צורכים ומייצרים מידע באמצעות מכשירי מולטימדיה בעת הנהיגה.

המסגרת התיאורטית של מחקר זה מבוססת על תפיסות ומודלים השואבים מתחומים שונים: קהילות מידע משותף בהן התוכן נבנה באמצעות חברי הקהילה, "חוכמת ההמונים" (Wisdom of the Crowd) המבטא את הרעיון לפיו ממוצע התשובות של פרטים רבים הוא לרוב מדויק ומעמיק מתשובתו של יחיד או אפילו משל תשובתו של מומחה אחד, ורעיון ה"יצרנות" (Producers) שעומד בבסיס של קהילות מקוונות בהן חברי הקהילה גם מייצרים את התוכן וגם צורכים אותו. לתפיסות המתוארות, מצטרפות תפיסות העוסקות בנושא אמון ואמינות של מידע הנוצר על-ידי חברי קהילות מקוונות – בהן מקור המידע אינו מוכר על-פירוב למשתמש ולשיתוף במידע יש משמעות חברתית העומדת בבסיס בניית האמון, תפיסות בנושא העברת קשב כביטוי של חשיבה בזמן אמת הבאה לידי ביטוי ביכולת לשנות באופן מהיר את מיקוד הקשב ולהגיב באופן מהיר, התיאוריה הקוגניטיבית של למידה מבוססת מולטימדיה, לפיה בני-אדם מעבדים את המידע בשני ערוצים שונים – שמיעתי וחוותי, ופיתוח מיומנויות מרחביות כחלק ממיומנויות המתוארות במודלים של אוריינות דיגיטלית. שילוב תפיסות ורעיונות אלו, מהווה את הבסיס התיאורטי של מחקר זה.

מטרת מחקר זה היא לבחון האם קיימים פערי תפיסה בין נשים וגברים בשימוש בתוכנות ניווט דיגיטליות שיתופיות. שאלות המחקר הן: (1) מהם המניעים של נשים וגברים בשימוש במערכת לניווט דיגיטלי המתבססת על חוכמת ההמונים? (2) באיזה אופן נשים וגברים תורמים מידע באופן פעיל במערכת לניווט דיגיטלי שיתופי? (3) מהם המניעים של גברים ונשים לתרומת מידע באופן פעיל או להיעדר השתתפות פעילה? (4) כיצד גברים ונשים מעריכים את אמינות המידע במערכת השיתופית לניווט דיגיטלי? (5) כיצד גברים ונשים מעריכים את יכולת העברת הקשב שלהם במהלך הדיווחים בנהיגה? (6) כיצד גברים ונשים המשתמשים במערכת מעריכים את השלכות השימוש במערכת על למידה מרחבית ועל יכולת ההתמצאות במרחב ללא סיוע הטכנולוגי? בכדי לענות על שאלות אלו, המחקר התבצע בהתאם לפרדיגמה האיכותנית המאפשרת לחקור תפיסות אישיות של משתמשי המערכת. כלי המחקר היו ראיונות מובנים למחצה והפלטפורמה שנבחרה היא יישום הניווט המשותף וויז (Waze). המרואיינים היו 20 נשים ו-17 גברים בגילאים 22-63 המשתמשים בוויז שישה חודשים לפחות.

לגבי שאלת המחקר הראשונה, הממצאים מצביעים על חמישה מניעים עיקריים לשימוש בוויז: (1) הרצון לקבל מידע ועדכונים בזמן אמת, (2) ניווט ליעד, (3) רווחת הנהג (Well being) הבאה לידי ביטוי בתחושת ביטחון ורוגע, (4) יעילות כלכלית הנובעת מחסכון בזמן ודלק, (5) יצר חדשנות שמניע נהגים להשתמש בוויז כאפליקציית ניווט חדשנית. ביחס למניעים אלו, גברים היו דומיננטיים יותר בנוגע לשימוש בוויז כיישום ניווט חדשני, ואילו נשים היו דומיננטיות יותר ביחס למניע הנוגע ליתרונות הכלכליים של ניווט משותף. לגבי שאר המניעים, הממצאים היו דומים ביחס לנשים וגברים.

הממצאים לגבי **שאלת המחקר השנייה** מראים כי הרוב המכריע של המרוויינים – גברים ונשים, במחקר זה הם משתמשים סבילים ("lurkers") שאינם תורמים מידע באופן פעיל על-ידי דיווח על מצב תנועה. בקבוצת המשתמשים הסבילים, מרבית המרוויינים הן נשים, ורוב תורמי המידע באופן פעיל הם גברים.

לגבי **שאלת המחקר השלישית**, הממצאים הראו כי שני המניעים העיקריים לתרומה פעילה של מידע, הם תרומה לקהילת משתמשי וויז ושיתוף במידע שנתפס בעל ערך מוסף. בשני המקרים, גברים היו דומיננטיים יותר בהשוואה לנשים. מחקר זה גם מצביע על ארבעה מניעים עיקריים להימנעות מדיווח פעיל: (1) חוסר רצון להיות חלק מקהילת משתמשי וויז, (2) הערכת המידע כחסר תועלת, (3) תפיסת פעולת הדיווח בזמן הנהיגה בפעולה שמסכנת את בטיחות הנהג, (4) פעילות הפוגעת בפרטיות. ביחס למניעים אלו, רוב המרוויינים שהתייחסו להיבט הפרטיות והביעו חוסר רצון להיות חלק מקהילת משתמשי וויז היו נשים.

לגבי **שאלת המחקר הרביעית**, הממצאים מצביעים על ארבע קטגוריות באמצעותן ניתן לאפיין את תפיסת אמינות המערכת על-ידי המרוויינים: (1) זיהוי מקורות המידע של וויז, (2) הצהרה ישירה ביחס לתפיסתם את אמינות המידע במערכת, (3) הבחנה בין מרכיבים שונים של המלצות המערכת כאמינים או לא, (4) הבחנה האם הם בודקים מסלולים חלופיים להמלצת המערכת או שהם בוחרים במסלול ברירת המחדל שמוצע על-ידי וויז. רמת ההבנה של מקורות המידע של וויז הייתה נמוכה יחסית – פחות ממחצית מהמרוויינים ציינו את שני מקורות המידע – הדיווח האוטומטי ודיווחי משתמשי המערכת. מרבית המרוויינים שהכירו והתייחסו לשני מקורות המידע של וויז היו גברים. ברוב הקטגוריות אחרות, התגובות של הנשים והגברים היו דומות למדי.

לגבי שאלת המחקר החמישית, מרבית המרוויינים הביעו אמון ביכולתם להעביר תשומת לב בעת השימוש בוויז והתפלגות התגובות של הנשים והגברים הייתה דומה למדי. התייחסות שונה בין נשים לגברים הייתה ביחס לתפיסת השימוש בוויז כגורם לשינוי ביכולת העברת הקשב – נשים רבות יותר התייחסו לשימוש בוויז ככלי לשיפור יכולת זו.

ממצאים **משאלת המחקר השישית**, מצביעים על שלוש קטגוריות עיקריות שהמרוויינים ציינו כגורמים שתורמים לכישורי למידה מרחבית ויכולת ניווט ללא סיוע הטכנולוגיה: (1) התחושה שמתקבלת בעת השימוש בוויז של ראיית "התמונה הגדולה", במקרה זה "תמונת מפה מלאה", (2) חשיפה למסלולים חדשים, (3) התרומה של השימוש בוויז לזכירה של מסלולים. מקרב המרוויינים, רק נשים התייחסו לכך שהשימוש בוויז מסייע להן לזכור מסלולים חדשים כביטוי לכישורי למידה מרחבית. התפלגות התייחסות ביחס לקטגוריות אחרות הייתה דומה בין המינים. לגבי התפיסה שהשימוש בוויז פוגע בלמידה מרחבית וביכולת לנווט ללא סיוע הטכנולוגיה, הוזכרו שלושה גורמים: "כביי מוחות" כביטוי לכך שהטכנולוגיה "חושבת" במקום האדם, פגיעה ביכולת לזכור מסלולים ויצירה של תלות בוויז לצורך ניווט. נשים וגברים כאחד התייחסו באופן דומה לשימוש בוויז ככזה שפוגע במיומנויות המרחביות וביכולת לנווט ללא סיוע הטכנולוגיה.

ברמה התיאורטית, מחקר זה מדגיש את הצורך להרחיב את הבסיס התיאורטי העוסק בקהילות ידע משותף המבוסס עקרון חוכמת ההמונים ורעיון היצרכנות ביחס לקהילות מקוונות שהשתתפות חברי הקהילה מאופיינת בפעילות ad hoc, בדומה לחברי קהילת משתמשי וויז. כמו כן, מחקר זה מצביע על כך שתרומת ידע באופן פעיל ותהליכי בניית אמון בקהילות מסוג זה, בהן הטכנולוגיה מאפשרת תרומה מידע ברמות שונות – תרומה פאסיבית רק על-ידי הפעלת האפליקציה לעומת תרומה פעילה יזומה או כתגובה, הם תהליכים שונים ביחס לקהילות מקוונות אחרות. בהקשר של למידה, מחקר זה מעלה את הרעיון שפלטפורמה דיגיטלית שבמקור פותחה למטרות שאינן מטרות למידה, עשויה להיות כלי שתורם או לחילופין פוגע בהיבטים שונים של למידה.

במונחים של תרומה מעשית, מחקר זה מצביע על כך שקיימים הבדלי מגדר בשימוש ביישומי ניווט דיגיטלי שיתופי המבוסס על רעיון חוכמת ההמונים. ביחס לתחום פיתוח היישומים הדיגיטליים, ממצאים אלה מדגישים את החשיבות בהבחנה בפערי מגדר בנוגע לעיצוב, פיתוח ושיווק של יישומים מסוג זה.

להתחבר ברשת: השפעת תקשורת בין-קבוצתית מקוונת על סטריאוטיפים בתכנית לחינוך לשלום

מאת: רועי שילן, יוני 2014
מדריך: ד"ר אבנר כספי, האוניברסיטה הפתוחה

הסכסוך בין הערבים ליהודים במדינת ישראל הוא כבר בן עשרות רבות של שנים ובמהלך שנים אלו נוצרו סטריאוטיפים שליליים בין הקבוצות. השנים האחרונות חשפו בפנינו כלים טכנולוגיים מתקדמים ליצירת קשר מקוון מסוגים שונים בין קבוצות עימות. בזכות כלים אלו נוצרה אפשרות נגישה ליצירת קשרים חוצי גבולות ותרבויות.

במהלך פעילותי כמוביל מקצועי ב-ITCommunities וכסטודנט מחקר באוניברסיטה הפתוחה הקמתי מספר רב של רשתות חברתיות בין תרבויות שונות וקבוצות בקונפליקט ובעבודה זו בחנתי כיצד תקשורת מקוונת כזו משפיעה על סטריאוטיפים בין הקבוצות.

סטריאוטיפ הוא אמונה שמשייכת תכונות מסוימות לקבוצה חברתית שלמה. הסטריאוטיפ הוא תוצר של תהליך קוגניטיבי בו משייכים אדם לקטגוריות חברתיות שונות. ברגע שהאדם שויך לקטגוריה חברתית מסוימת, מניחים כי סט העמדות והאמונות החלים על חברי הקטגוריה חלים גם עליו (Haslam, 1997). פיסקה ועמיתיה (Fiske, Cudy, Glick & Xu, 2002) הציעו כי תוכן הסטריאוטיפ מורכב משני מרכיבים – יכולת (Competence) וחמימות (Warmth). הערכת היכולת נעשית כאשר אדם פוגש אנשים המשייכים לקבוצה חברתית שונה משלו, והוא רוצה לדעת מה מטרותיהם ועד כמה הם יעילים בהשגתן (קרי, עד כמה היכולת שלהם גבוהה, במובן של הגדרת מטרות והשגתן). הערכת החמימות נעשית כאשר אדם רוצה לדעת כיצד להתייחס אליהם: האם המטרות שלהם הולמות את מטרותיו או נמצאות בניגוד להן.

לצורך שינוי תוכן הסטריאוטיפ המיוחס לקבוצת חוץ, תיאורית המגע של אלפורט (Allport, 1954) גורסת כי יש צורך בעיצוב מחודש של הקטגוריות החברתיות הקיימות. תהליך זה מתרחש כאשר האוחז בסטריאוטיפ לומד יותר על החברים בקטגוריה החברתית. רוטברט וג'ון (Rothbart & John, 1985) מתארים את השינוי כ"דוגמא לתהליך קוגניטיבי שבו מאפייני חלק מהחברים בקבוצה משנים את תפיסת מאפייני כל החברים בקבוצה" (עמוד 82). אלפורט מציע כי בכדי לשנות את תוכן הסטריאוטיפים בין הקבוצות, יש להפגיש את שתי הקבוצות בסיטואציה העונה על ארבעה תנאים: מעמד שווה, מטרות משותפות, שיתוף פעולה ותמיכה מוסדית.

מחקרים רבים הראו כי ארבעת התנאים הללו גורמים למעשה להפחתת חוסר הודאות והחרדה בין הקבוצות (למשל Blair, Park & Bachelor, 2003), וזהו בעצם הגורם העיקרי שמפחית סטריאוטיפים (Pettigrew & Tropp, 2008).

חרדה, על פי הגדרה מקובלת (Friman, Hayes & Wilson, 1998), הינה תגובה פסיכולוגית לאירועים בעלי תוצאות חסרות ודאות, אך עם פוטנציאל להיות מרתיעות ומאיימות. חרדה בין קבוצות היא מרכיב משמעותי בריחוק הנוצר בין הקבוצות, בין אם הקבוצות נפגשות פנים-אל-פנים ובין אם הן רק מתכוונות להיפגש (Stephan & Stephan, 1985).

תקשורת באמצעות האינטרנט נותנת מענה לרוב התנאים המקדימים של תיאוריית המגע פנים-אל-פנים: ההיבט המעשי – חסכון בעלויות המפגש, היבט החרדה – למשתתפים מקוונים יש שליטה טובה יותר באופן בו הם מציגים את עצמם ומביעים את דעותיהם ברשת החברתית (Amichai-Hamburger, 2005), היבט ההכללה – לעיתים ניתן להבליט את זהות הפרט בקבוצת החוץ ובסיטואציות אחרות ניתן להבליט את זהות הקבוצה דבר שעוזר להכללה לקבוצת החוץ הרחבה (Spears, Postmes & Wolbert, 2002). לאור זאת, במחקר הנוכחי שערתי כי ככל שהשימוש בתקשורת בין קבוצתית ברשת חברתית משותפת גבוה יותר, יגרם שינוי עמוק יותר בסטריאוטיפים כלפי הקבוצה האחרת. הטענה מתבססת על כך שבעזרת התקשורת הבין קבוצתית המקוונת הלומדים חווים ומתנסים בתקשורת עם הקבוצה האחרת בשלוש הפעילויות העיקריות בחינוך לשלום: מפגשים, בניית קשרים הדדיים ודיאלוג (Gawerc, 2006), וזאת תחת התנאים של תיאוריית המגע (Amichai-Hamburger & McKenna, 2006).

המחקר התבצע בשיתוף מרכז פרס לשלום, בשנת איסוף הנתונים (2012) העבירו בפעם השלישית תוכנית לחינוך לשלום בין נוער יהודי וערבי בישראל לבין נוער ערבי ברשות הפלשתינאית. בתוכנית שנמשכה שנה השתתפו 12 קבוצות ובסך הכול 207 משתתפים בגילאים 14 עד 18. מתוך 12 הקבוצות היו 6 קבוצות פלשתינאיות, 2 קבוצות של ערבים ישראלים ו-4 קבוצות של יהודים ישראלים. במחקר השתתפו 6 קבוצות, 2 קבוצות של ערבים ישראלים ו-4 קבוצות של יהודים ישראלים, ובסך הכל 74 משתתפים.

באמצעות שאלונים בדקנו: (א) את תפיסת המשתתפים את מידת התממשות שלווה מתנאי תיאוריית המגע: מטרות משותפות, שיתוף פעולה ומעמד שווה, (ב) את תוכן הסטריאוטיפים (יכולת וחמימות) שיש לכל אחת מהקבוצות כלפי קבוצתה היא וכלפי קבוצת החוץ, (ג) את הרגש שכל אחד מהמשתתפים חש כלפי קבוצות שונות – בהן קבוצתו וקבוצת החוץ, (ד) מידת החרדה מהזר, (ה) מידת ההשתתפות במפגשים, (ו) מידת השימוש בתקשורת מקוונת ציבורית (כתיבה על "קירות" ברשת החברתית) ופרטית (שימוש במסרים אישיים).

השאלונים הועברו לנבדקים פעמיים: במפגש הראשון בתחילת השנה, ובמפגש האחרון בסוף השנה. השאלונים הופצו על-ידי מדריכי הקבוצות ומולאו בצורה ידנית.

השאלונים אינם אנונימיים משום שבחנו את הפעילות של המשתתפים ברשת החברתית. במיוחד משום כך, נדרשה הסכמת המשתתפים להשתתפות במחקר, שהושגה על-ידי שליחת הסכם השתתפות להורי הילדים במסגרת "מרכז פרס לשלום" ודרך מרכזי החינוך המקומיים. בנוסף, מדדנו את הפעילות הציבורית (כתיבה על "קירות") ברשת החברתית. שאלנו לגבי שליחת הודעות פרטיות למשתתפים אחרים אך לא קראנו את ההודעות הפרטיות שנשלחו.

נמצא כי תנאי תיאוריית המגע של אלפורט (1954) התקיימו, הן בתחילת התוכנית והן בסופה. אפשר לכן היה לצפות כי בהתאם לתיאוריית המגע נמצא הפחתה בסטריאוטיפים.

במחקר נבחנו שלושה משתנים תלויים, תוכן הסטריאוטיפ, הרגש כלפי קבוצת החוץ וחרדה מהזר כתלות בכמות ההשתתפות במפגשים (מלאה, השתתפות בכל המפגשים; רבה, השתתפות ביותר מחצי מהמפגשים; וחלקית, השתתפות בפחות מחצי מהמפגשים) וכמות התקשורת הפרטית והציבורית עם קבוצת החוץ (תקשורת רבה – תקשורת רבה גם פרטית וגם ציבורית, תקשורת בינונית – כמות תקשורת רבה או באופן פרטי או באופן ציבורי, ותקשורת מועטה – כמות תקשורת מועטה באופן פרטי או ציבורי).

בניגוד להשערותינו, נמצא כי תוכן הסטריאוטיפ, הרגש כלפי קבוצת החוץ והחרדה מהזר השתנו לטובה באופן מובהק כאשר ההשתתפות במפגשים הייתה חלקית וכאשר השימוש בשני סוגי

התקשורת (פרטית וציבורית) היה מועט. תוכן הסטריאוטיפ והרגש כלפי קבוצת החוץ השתנו לרעה באופן מובהק דווקא כאשר ההשתתפות במפגשים הייתה מלאה.

טבלה 1 מסכמת את הממצאים.

טבלה 1 - סיכום הממצאים במחקר

השתתפות חלקית במפגשים / תקשורת מועטה עם קבוצת החוץ	השתתפות רבה במפגשים / תקשורת בינונית עם קבוצת החוץ	השתתפות מלאה במפגשים / תקשורת רבה עם קבוצת החוץ	
השתפר	ללא שינוי	הורע	תוכן הסטריאוטיפ
השתפר	ללא שינוי	הורע	רגש כלפי קבוצת החוץ
השתפר	ללא שינוי	ללא שינוי	חרדה מהזר

את הממצאים אנו מציעים לבחון מתוך התייחסות לתיאוריית המגע המדומיין אשר מנבאת כי מגע מדומיין וסימולציה של מגע עשוי להפחית סטריאוטיפים.

מחקרים מהתקופה האחרונה הרחיבו את תיאורית המגע, וגילו כי ניתן להפחית סטריאוטיפים גם בלי מגע ממשי (Harwood, 2010). אחת הצורות למגע הוא מגע מדומיין. מגע מדומיין מוגדר כ"הדמיה (סימולציה) של תקשורת חברתית עם משתתף או משתתפים מקבוצת החוץ" (Crisp & Turner, 2009, p. 234). מחקרים רבים הראו כי מגע מדומיין מפחית סטריאוטיפים גלויים ונסתרים ואף מפחית סטריאוטיפים עצמיים שליליים (כגון; Crisp & Abrams, 2008; Abrams et al., 2008; McDonald, Donnellan, Lang & Nikolauik, 2014; Stathi & Crisp, 2008).

המחקר הנוכחי מצביע על כך שאולי מוטב שהמגע יישאר כמה שיותר מדומיין: משתתפים שהשתתפו מעט בפעילויות ברשת החברתית, קבעו את הסטריאוטיפים כלפי קבוצת החוץ בעיקר על סמך סימולציות של מפגשים, סיפורים על מפגשים ופעילויות שבהם לא לקחו כלל חלק. ייתכן כי סימולציות מנטליות אלו גרמו להם הפחתה של הסטריאוטיפים כלפי קבוצת החוץ ולכן בסוף התוכנית הסטריאוטיפים כלפי חבריה קבוצת החוץ פחתו. המשתתפים אשר השתתפו בכל הפעילויות הכירו את קבוצת החוץ בצורה טובה יותר וייתכן כי דווקא בגלל אינטראקציה רבה זו, החמימות שחשו כלפי חברי קבוצת החוץ ירדה. ממצא זה תומך גם בתיאוריה של נורטון ועמיתיו (Norton, Frost & Ariely, 2007), אשר טוענים כי ככל שאנשים מכירים זה את זה טוב יותר, הם מחבבים זה את זה פחות. הטיעון מתבסס על כך שהתפיסה הראשונית (והמוטעית) היא שאנשים דומים לאנשים האחרים, ולכן בהתחלה מחבבים זה את זה. ככל שמכירים את הצד השני, דווקא חילוקי הדעות והשוני צפים ועולים וזה גורם לצדדים לחבב את הצד השני פחות.

תקשורת מקוונת כשלעצמה אינה סימולציה, והממצאים מדגישים את הממד המשמעותי של נוכחות (presence) שמתקיים בה. לכן, גם הניבוי שהציעה תיאוריית המגע המדומיין, לפיו תקשורת מקוונת תפחית סטריאוטיפים, דורש עידון: ניתן לומר כי תקשורת מקוונת מועטה מותירה מקום רב יותר לדמיון, ואילו תקשורת מקוונת מרובה משאירה פחות מקום לדמיון. ככל שהמשתתף מקיים יותר סימולציות מנטליות של מגע עם קבוצת החוץ ופחות אינטראקציות אמיתיות, וככל שהמשתתף מכיר את משתתפי קבוצת החוץ הכרות שטחית יותר ולא הכרות מעמיקה דבר המעמיק את חילוקי הדעות וההבדלים הקיימים, דווקא אז הסטריאוטיפים כלפי קבוצת החוץ יפחתו.

ההדרכה, דמות המדריך ותפקידיו בעיני מדריכים ומודרכים

מאת: רינת כרמלי, דצמבר 2013
מדריכה: פרופ' נירית רייכל, המכללה האקדמית כנרת

מחקר זה מתמקד בתפיסת ההדרכה ובדמות של מדריכת מורים ומתאר אותן דרך שתי זוויות ראייה שונות: של מדריכות מורים ושל מורות מודרכות. תוך מיקוד בשתי נקודות ראות אלה נאספו נתונים ממדריכות ומורות לחינוך לשוני בתחומים הבאים: מהות ההדרכה ומטרותיה; קשיים, הצלחות ושינויים הנובעים ממנה; אישיות המדריכה, תכונותיה ותפקידיה; סגנון ההדרכה וצרכים מתנגשים בעבודתה. בריאיון האיכותני השתתפו מדריכות ומורות במפגשי הדרכה פורמאליים בתחום החינוך הלשוני. שיטת המחקר האיכותנית התבססה על ארבעה שלבים: תכנון, איסוף נתונים, ניתוח ודיווח (Kirk & Miller אצל שקדי, 2003).

הנתונים נאספו באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים עם שבע מדריכות. כמו כן נאספו נתונים בשאלונים פתוחים אנונימיים שהושבו משש מורות מודרכות. שיטת הניתוח האיכותנית בוצעה באמצעות קטגוריזציה והתבססה על התיאוריה המעוגנת בשדה (Glaser & Strauss, 1967). לאחר שלב הניתוח התגבש ונוסח מודל תיאורטי מסכם.

מתוך ממצאי המחקר עולה כי המטרות העיקריות של ההדרכה הן: (א) יצירת שינוי באמצעות תמיכה בהתפתחותה המקצועית של המורה, (ב) מתן תמיכה רגשית. נמצא כי לדעת המדריכות הקשיים העיקריים בהדרכה הם: חוסר שיתוף פעולה מצד המודרכות; היעדר שינוי אצלן; קושי להתמודד עם דרישות משרד החינוך; קושי להתמודד עם תנאי העבודה. ההישגים של ההדרכה הם: שינוי דרכי ההוראה ושיפורן; שיפור מסוים בהישגי התלמידים. התכונות האידיאליות של מדריכת מורים שנאספו בניתוח האיכותני הן יכולות כמו יצירת תקשורת, הקשבה והכלה של המודרכת, מקצועיות, ידע וניסיון.

בניתוח נמצאו ארבעה סוגים שונים של סגנונות הדרכה של מדריכות: הבניה משתפת, דיאלוג רפלקטיבי, 'הנקה' ואימון. על אף שלכל מדריכה יש סגנון המועדף עליה, הן משתמשות בכל הסגנונות לפי הצורך ובעוצמות משתנות.

ארבעת הצרכים המתנגשים העיקריים שנמצאו בשלב הניתוח הם: התלבטות בין היעדים של תכנית ההדרכה לבין צורכי המורה בשטח; כדאיות ההדרכה גם כשהיא אינה משיגה את יעדיה; התנגשות בין שאלות אתיות הנובעות ממחויבותן למערכת ההדרכה ולמנהלי בתי-הספר לבין מחויבותן למורות.

תרומת המחקר הנוכחי היא מצד אחד, הוספה של נדבך תאורטי לתחום הדרכת המורים דרך זווית הראייה של מדריכות מורות ומורות מודרכות, ומצד שני הוספה של נדבך יישומי בתחום של הכשרת מדריכים והפעלה של מערך ההדרכה.

תפיסת יועצות חינוכיות את תפקידן כמובילות תהליך שינוי מאקלים בית-ספרי לאקלים מיטבי

מאת: רינת מילוא-תמיר, אוגוסט 2011
מדריכה: ד"ר אורית אבידב-אונוגר, האוניברסיטה הפתוחה

כדי לקדם ולפתח את ביטחונם העצמי של התלמידים ואת הסתגלותם החברתית והלימודית יש לשאוף לאקלים בית-ספרי מיטבי. יצירת אקלים מיטבי מצריכה תהליך שינוי של הצוות המוביל, הרואה לנגד עיניו את רגשות המעורבים בתהליך, את הייחודיות שלהם, את ערכם ואת התנהגותם (אילן, 1996). על מובילי השינוי להיות מודעים להחלטותיהם, לבחירותיהם ולהתנהגותם, אשר עשויות לעודד או לעכב את הובלת השינוי. בעבודה זאת נבחנו מרכיבי תהליך השינוי והגורמים המעודדים והמעכבים את הובלת תהליך השינוי, האקלים הבית-ספרי וכל זאת מנקודת המבט של היועצות. כמו כן נבדק כיצד תופסות היועצות את תפקידן כמובילות תהליך השינוי בנושא האקלים הבית-ספרי וכיצד הובלת התהליך משפיעה על הגדרת התפקיד שלהן על-ידי עצמן.

איכות היחסים האישיים והבינאישיים מהווה מושג מרכזי בתיאוריות רבות לתיאור מהלך התפתחות תקין (אל יגון וברכה, 1996). אופיים של התמודדויות אישיות ויחסי הגומלין החברתיים של ילדים ומתבגרים עשוי לנבא במידה רבה את אופן הסתגלותם בבגרות. לפיכך, חוקרים רבים מציינים, שיש חשיבות רבה להתערבות מוקדמת, שתסייע בפיתוח היבטים אישיותיים עצמיים וחברתיים (אל יגון וברכה, 1996).

אקלים מיטבי במהלך החיים בבית-הספר הוא חיוני להתפתחותם של בוגרים ברכישת כישורי חיים במהלך שנות הלימוד בבית-הספר היסודי.

הספרות הדנה ברווחה נפשית מונה כישורים, תכונות ומאפיינים רבים ברמת הפרט המעידים על קיומה. מרכיבים אלה אותרו בעקבות מחקרים שבדקו מהם הפקטורים, שסייעו לבני-אדם להתמודד במצבי מצוקה ולהתגבר עליהם. מדובר במאפיינים המוגדרים ברמת הפרט אך מתהווים בתוך מערכת של יחסי גומלין בין הפרט לסביבה, (שדמי, 2007). בין המרכיבים העיקריים ניתן למנות: הנעה פנימית לפעולה, אוטונומיה, אנרגיה, אקטיביות, מסוגלות, התמדה, יוזמה, יכולת בחירה, גמישות, יצירתיות, תפיסת עולם חיובית ואופטימיזם, מציאת משמעות, יכולת ליצור קשרים בין-אישיים, מעורבות חברתית, מנהיגות. בין מאפיינים אלה מתקיימים קשרי גומלין והם משפיעים הדדית אלה על אלה. מכאן שהתערבות לקידום מרכיב אחד מתוך המארג הנ"ל עשויה לתרום בהכרח לפיתוחם של מרכיבים נוספים.

השינויים החברתיים המהירים המאפיינים את תקופתנו משפיעים מאוד על חיי היומיום של ביה"ס כמו גם על מערכת החינוך בכללותה, והמציאות הישראלית מוסיפה על כך תביעות ייחודיות. הייעוץ החינוכי אמור להתאים את עצמו למקבלי השירות בגמישות ובמהירות רבה, תוך איזון בין הפרט למערכת ובין יוזמה ותגובה, ודבר זה מקשה שמירה על גרעין ידע מגובש וגבולות של זהות מקצועית (ארנון והלמן אצל ארהרד וקלינגמן, 2004). הרחבת האחריות והמחויבות ללקוחות השונים, לעמיתים ולמומנים, לביה"ס ולקהילתו, מעצימה ומעוררת קשיים ואתגרים.

מעגלי השפעה נוספים התורמים אף הם לשינויים הנצפים הם: הפרדיגמות הטיפוליות המתפתחות ומטרות החינוך. מרכזיותם של גורמים אלו נובעת מעצם הווייתו של העסוק, המתבסס וניזון

בעיקר מתחום ידע הדיסציפלינות של הפסיכולוגיה (בתחומיה השונים) ושל הפדגוגיה והחינוך. מאז הופעתו של מקצוע זה (בישראל החלו עבודתם היועצים הראשונים ב-1964), חלו שינויים משמעותיים בתפיסתו, בהגדרתו ובתחומי הפעילות הנגזרים (לזובסקי ובכר, 1999).

בלב ליבם של התהליכים המאפיינים את העידן הפוסטמודרני ובלב הדילמות והקונפליקטים, שהחברה הישראלית מתמודדת עימם (בתהליך מואץ של מעבר לחברה רב-תרבותית המתמודדת, בחזית החיצונית, עם סכנה קיומית, ובחזית הפנימית, מתמודדת עם משברי זהות ועם מאבקים בין המגזרים השונים) מצויה מערכת החינוך. מיקומה המרכזי בחברה יוצר ציפייה שהיא תפתור בעיות חברתיות ובמסגרת מערכת החינוך המתחבטת בשאלות מהותיות ערכיות ותכליתיות – פועל הייעוץ החינוכי (ארהרד וקלינגמן, 2004).

תפקיד הייעוץ החינוכי צמח והתפתח בזיקה לסביבה החינוכית בה הוא פועל. קיימים מספר גורמים אשר פעלו במרוצת השנים במשולב ותרמו להתרחבותו המואצת וגיוונו של התפקיד המסייע של הייעוץ החינוכי (רש, פורת ואביצור, 1989). גורמים אלה קשורים בשינויים באוריינטציות חינוכיות ושינויים של אידיאולוגיות חברתיות ובהגדרת מטרותיו של ביה"ס ותחומי אחריותו החינוכית. שינויים אלה השפיעו על מדיניות מערכת החינוך, וממילא גם על תפיסת התפקיד של היועצות כפי שרואים אותו קובעי מדיניות משתנה זו, (ארהרד וקלינגמן, 2004).

לנוכח השינויים, כפי שתוארו לעיל, נדרשות היועצות בביה"ס לאמץ שיטות התערבות חדשות ומגוונות יותר מאלה שהיו באמתחתן. על היועצות לאמץ את הפרדיגמה הרב מערכתית לא רק בהקשר של הייעוץ לפרט, אלא גם לצורך אבחון והתערבות ברמת הכיתה, השכבה, חדר המורים, צוות ההוראה של מקצוע מסוים ואף ברמת ביה"ס כולו (ארהרד וקלינגמן, 2004). בשל התחזקות ההיבט המערכתי בתפקידן, ובגלל מעמדן במערכת, כמי שיש להן כישורים והכשרה מורכבים, יכולות היועצות החינוכיות לשמש דמות מפתח במעבר של מערכת החינוך לעידן הפוסט מודרני (עזוז, אצל לזובסקי ובר-אל, 2003). קידום מיטביות אפשרי רק כהתייחסות גומלין בין קידום מרכיבי הרווחה אצל התלמיד לבין פעולה מערכתית, שתיצור אקלים חינוכי מיטבי (ארהרד, 2008).

שדמי (2007), סוברת כי קידום מיטביות, המהווה את תפקידה העיקרי של היועצת החינוכית, הינו השקפת עולם ועמדה ערכית-מוסרית של החינוך לנוכח תפקיד ביה"ס בחברה משתנה ופוסט מודרניסטית.

בשינוי אקלים בית-ספרי יש חשיבות לרצף הובלת התהליך. כיוון שהתהליך גוזל הרבה משאבים מהצוות ומהקהילה, יש צורך בדמות מתווכת בין הגורמים השונים החיים בתוך תהליך השינוי. היועצות הן הגורם המוביל והדמות המתווכת (ארהרד, 2008).

מחקרנו הוגדר כחקר מקרה פנימי והתבצע באמצעות ראיונות עומק. ראיונות עומק הם מקור המידע העיקרי של מחקר איכותני. איסוף הנתונים התבסס על עשרה ראיונות עומק של עשר יועצות מבתי-ספר יסודיים ממלכתיים בשלוש ערים במרכז הארץ. בתי-הספר נבחרו על-פי הנגישות ליועצות בעלות ותק של מעל עשר שנים. אופי היישובים בו נמצאו בתי-הספר ואופי האוכלוסייה בהם היו שונים. מטרת ראיון העומק הייתה להבין את חווית הובלת התהליך ואת עמדותיהן של היועצות המובילות את תהליך השינוי.

הראיונות התמקדו בבירור הפעלת תהליך השינוי מנקודת מבטה של היועצת, בגורמים להצלחה וכישלון ובניהול השינוי. תהליך המחקר התבסס על הצגת מערך שאלות מחקר בראיון חצי מובנה על מנת לאפשר ליועצות לתת מענה בדרכן ובשפתן באופן חופשי, פתוח וגמיש. כל ראיונות העומק נכתבו על-ידנו במהלך הראיון, שוכתבו מיד לאחר סיום הראיון וההקלטות תומללו. דו"ח

המחקר כולל מידע תיאורטי המהווה בסיס לשאלות המחקר של עבודה זו וכן, נכתבו דיון ומסקנות בהסתמך על הממצאים.

מהממצאים עולה כי אצל כל היועצות יש פרמטרים מעודדים ומעכבים משותפים וכי קיימת השפעה לדרך הפעלתו וניהולו של השינוי על מידת השגת יעדיו. הבדל בולט בין היועצות נמצא בסוג הניהול. בבית־הספר בו הניהול היה יותר פתוח, בעל אופי המשתף והמעודד עבודת צוות ולמידה ארגונית, הובלת היועצות באה לידי ביטוי בהדרכת הצוות וביכולת שלהן להטמיע את השינוי כחדשנות כוללת (אבידב־אונגר, 2010). בבית־הספר בו הניהול היה יותר היררכי וסגור, הובלת תהליך השינוי הייתה מכוח ההכרח והמנהלת היא שקבעה את סדר היום.

היועצות בבית־הספר הובילו תהליך שינוי אקלים בית־ספרי על־ידי עידוד תקשורת בין־אישית פתוחה ומשתפת והנהיגו שפה אחידה בין באי בית־הספר מתוך תפיסה שזרימת אינפורמציה ושקיפות הן חיוניות להצלחת התהליך. ניהול התהליך נעשה דרך עבודת צוות. למרות שהיוזמה לתהליך הגיעה מ"למעלה" פעלו היועצות יחד עם הצוותים ליישם את ההנחיה כך שייווצר מצב בו יוכלו להנחיל לבית־הספר חדשנות כוללת מיטבית ולא איים של חדשנות (אבידב־אונגר, 2010). היועצות חשו כי ניהול התהליך באופן מטפח ומקדם עשוי להביא להצלחתו של השינוי. לאור ממצאים אלה ראוי לבצע מחקר המשך, שבו ייבדקו בתי־ספר נוספים באזורים נוספים בארץ וייבחנו ההשלכות שיש לאופיו של ניהול תהליך שינוי האקלים הבית־ספרי על תפיסת התפקיד של היועצות באזורים אחרים בארץ. כמו כן, ניתן לבדוק בהמשך האם הבדל אופי ניהול השינוי מביא להבדל בדרך להשיג אקלים מיטבי.

השפעת סטאטוס אקדמי של עוזר-עמית על התנהגות בקשת עזרה לימודית מתווכת מחשב

מאת: רקפת ניצני הנדל, נובמבר 2012
מדריך: ד"ר אבנר כספי, האוניברסיטה הפתוחה

כל לומד, ייתקל במהלך לימודיו בבעיה שאותה לא יוכל לפתור בכוחות עצמו ויהיה עליו לפנות לעזרה כדי להתגבר על הקושי. בקשת עזרה בעת הצורך, נחשבת לאסטרטגית ניטור עצמי חשובה התורמת לתהליך הלמידה, הן בפתרון קושי מיידי והן בפיתוח יכולתו של הלומד להתמודד עם מצבי למידה עתידיים (Newman, 2000) ופיתוח מיומנויות ויכולות עצמאיות (Butler, 1998; Newman, 2008). אולם, כאשר לומדים ניצבים מול משימה או בעיה שאינם יודעים לפתור, חלקם יחליטו לבקש עזרה, וחלקם יחליטו להימנע מבקשה כזו, למרות שהם מכירים בנחיצותה. מחקרים זיהו סיבות שונות להימנעות או היסוס בפנייה לעזרה, וביניהן סיבות הקשורות בעוזר ובתפיסתו על-ידי מבקש העזרה, שבהן התמקד מחקר זה.

נדלר ופישר (Nadler & Fisher, 1986) הגדירו את מודל האיום על ההערכה העצמית בחיפוש ובקבלת עזרה, לתיאור הקשר בין הערכה עצמית ובקשת עזרה. במחקרים שנעשו על מודל זה, נמצא שמידת הדמיון בין מבקש העזרה לעוזר, במימדים שונים, משפיעה על רמת האיום הנתפס על ההערכה העצמית של מבקש העזרה ועל הרצון לבקש את העזרה (Nadler, 1987; Nadler, 2008).

מחקרים קודמים שנעשו בתחום התנהגות בקשת עזרה בהקשר הקוגניטיבי לימודי, בדקו את השפעת דמיון עוזר שהוא עמית על התנהגות בקשת עזרה בסביבה בלתי ממוחשבת. השימוש בטכנולוגיה לצרכי תקשורת ולמידה נפוץ כיום בהשוואה לעבר, ולכן פניה לעזרה מתווכת מחשב בהקשר אקדמי רלוונטית ועדכנית, ובה בחרנו להתמקד במחקר זה.

במחקר זה, בדקנו בניסוי מעבדתי, באיזו מידה סטאטוס נותן העזרה, ובפרט מידת הדמיון בינו ובין מבקש העזרה במונחים של סטאטוס אקדמי (ממוצע הישגים לימודיים), משפיעים על התנהגות בקשת העזרה בפתרון בעיה קוגניטיבית הקשורה להישגים אקדמיים. במחקר זה התמקדנו בשני היבטים של התנהגות בקשת העזרה: משך הזמן עד לפנייה לעזרה ובחירת אמצעי התקשורת לפנייה לעוזר.

בניסוי השתתפו 93 סטודנטים לתואר ראשון באו"פ, בארבע קבוצות ניסוי. משתתפי ארבע הקבוצות התבקשו למלא משימה זהה. המשתתפים יכלו לפנות לקבלת עזרה אנושית מתווכת מחשב, ולבחור את המדיום דרכו יבקשו עזרה. לכל קבוצת משתתפים הוצע עוזר, סטודנט שהצליח לפתור נכון את הבעיה, עם סטאטוס אקדמי אחר: עוזר שממוצע הציונים שלו נמוך מממוצע הציונים של המשתתף, או זהה לממוצע הציונים של המשתתף, או גבוה ממנו או עוזר שהסטאטוס האקדמי שלו לא ידוע. שלוש דרכי התקשורת האפשריות בהן ניתן היה לבקש עזרה: תקשורת כתובה (צ'אט כתוב), תקשורת קולית (צ'אט קולי) או תקשורת ויזואלית וקולית (צ'אט וידאו). בעזרת תוכנת DirectRT, תועדה התנהגות הפנייה לעזרה: משך הזמן עד לפנייה לעזרה ודרך התקשורת שנבחרה בכדי לבקש את העזרה. במהלך הניסוי המשתתפים מילאו מספר שאלונים

לבחינת ההערכה העצמית לפני ואחרי בקשת העזרה, מידת האיום על ההערכה העצמית מבקשת עזרה לימודית ושאלונים הקשורים לסיבות לבחירת המדיום לפנייה אל העוזר.

שערנו שיימצא הבדל בזמן ההשתהות עד הפנייה לעזרה בין קבוצות הניסוי. שערנו כי בקבוצות בהן סטאטוס העוזר יהיה נמוך או זהה לסטאטוס המשתתף, הפנייה לעזרה תתבצע לאחר זמן ארוך יותר מאשר בקבוצה בה סטאטוס העוזר גבוה מזה של המשתתף. שערנו כי בקבוצה בה סטאטוס המשתתף אינו ידוע, הפנייה לעזרה תתבצע לאחר זמן קצר יותר מאשר בקבוצה בה סטאטוס העוזר ידוע.

בבחירת המדיום לפנייה אל העוזר הצבנו שתי השערות מתחרות: שערנו כי בכל הקבוצות, התפלגות בחירת המדיום תהיה על-פי ניסיון ושימוש קודם בכלי. לחילופין, שערנו כי בקבוצות בהן העוזר בעל סטאטוס זהה או נמוך משל המשתתף, המדיום שייבחר יהיה עני יותר מאשר בקבוצות האחרות, משיקולי אנונימיות.

בהתאם להשערותנו, בבדיקת זמני ההשתהות עד הפנייה לעזרה, נמצא כי בקבוצה בה סטאטוס העוזר זהה למשתתף, משך הזמן עד הפניה לעזרה היה ארוך במובהק לעומת הקבוצה בה סטאטוס העוזר לא ידוע. בניגוד להשערותנו, לא נמצא שוני מובהק בין זמני הפנייה לעזרה בקבוצות הסטאטוס הנמוך והגבוה לבין הקבוצות האחרות. אולם, מצאנו כי בקבוצות בהן סטאטוס העוזר נמוך מהמשתתף או זהה לו, נמצא הבדל מובהק בתוספת הזמן עד הפנייה לעזרה בין משתתפים שחשו באיום על ההערכה העצמית כתוצאה מבקשת עזרה לימודית, ובין אלו שלא חשו באיום זה. משתתפים שחשו באיום, השתמשו בתוספת זמן ניכרת עד הפנייה לעזרה, בהשוואה למשתתפים שלא חשו כלל באיום. בקבוצה בה סטאטוס העוזר גבוה מהמשתתף נמצא הבדל גבולי מבחינת המובהקות בתוספת הזמן עד הפנייה לעזרה בין אלו שחשו איום על הערכתם העצמית מבקשת עזרה ואלו שלא, אך כיוונו של ההבדל הפוך, כלומר ייתכן שבקבוצה זו, דווקא אלו שחשו איום על ההערכה העצמית הנובע מבקשת עזרה לימודית השתמשו בתוספת זמן פחותה בהשוואה לאלו שלא חשו באיום זה כלל.

בבחינת בחירת המדיום לפנייה אל העוזר לא נמצא אפקט מובהק לסטאטוס העוזר. רוב מכריע בכל הקבוצות בחר בצ'אט כתוב. התפלגות בחירת המדיום הייתה זהה בכל הקבוצות ולא נמצא הבדל בין הבוחרים באמצעי המדיה השונים במידה בה מיומנות הייתה שיקול לבחירת המדיום. אולם, מבחינת השיקולים המדווחים על הסיבות לבחירת המדיום עולה כי שיקולי אנונימיות היו משמעותיים יותר בקרב המשתתפים שחשו איום מפנייה לעזרה לימודית. ממצאי ניתוח השאלונים תומכים יותר בכיוון של ההשערה הגורסת כי התפלגות בחירת המדיום תהיה על-פי ניסיון ושימוש קודם בכלי.

תרומתו של המחקר במספר היבטים: ראשית, תרומה להבנת הגורמים העדכניים המשפיעים על התנהגות בקשת עזרה בהקשר הלימודי: דמיון לעוזר בסטאטוס האקדמי, יוצר איום או מעכב בקשת עזרה לימודית בקרב סטודנטים, גם כאשר הפנייה לעזרה מתווכת טכנולוגיה. שנית, תרומה להבנת האינטראקציה שבין תחושת האיום על ההערכה העצמית הנובעת מבקשת עזרה לימודית ובין זמן ההשתהות עד פנייה לעזרה במצבים שונים של דמיון סטאטוס אקדמי בין העוזר למבקש העזרה. לומדים שחשים תחושת איום על הערכתם העצמית מבקשת עזרה לימודית מתנהגים באופן שונה מלומדים שאינם חשים באיום זה, במצבי דמיון שונים לעוזר. שלישית, תרומה להבנת הסיבות לבחירת כלי תקשורת לבקשת עזרה לימודית בקרב סטודנטים.

“אני סבא שווה!” משמעות השימוש במחשב והשפעתו על איכות החיים והקשר עם משפחה וקהילה בקרב מבוגרים שאיבדו את ראייתם

מאת: שׁוֹשׁ סוֹקוֹלוֹבְסְקִי, דצמבר 2015
מדריכה: פרופ' טלי היימן, האוניברסיטה הפתוחה

“וְהָיָה בְּאֵימָם לְפָנַי / כָּל הַמְרָאוֹת/ הַמְתַּעֲגָעִים לְעֵינַיִם”

כותב חתן פרס ישראל תשע"ה, המשורר **ארז יעיש-ביטון**, שהתעוור בילדותו ומשמש פה לאנשים המתעוורים, שאינם חדלים להתגעגע לראייה שאבדה והחשיכה עולמם.

רוב האנשים, בישראל ובעולם, המוגדרים “עיוורים על-פי חוק” הם מבוגרים שאיבדו ראייתם בשל מחלות הקשורות בגיל ומספרם צפוי לעלות בשנים הקרובות בשל התארכות תוחלת החיים וגידול במספרם הכולל של המבוגרים בישראל ובעולם.

התפתחויות טכנולוגיות מסיעות לאנשים עם מגבלות, מקלות על תפקודם ומשפרות את איכות חייהם. בין הפיתוחים הטכנולוגיים נמצא את המחשב המונגש, שמאפשר לאדם עם עיוורון לקחת חלק בעולם הדיגיטלי, משיב למתעוור את יכולת הכתיבה שאבדה ומשמש ככלי לתקשורת ומקור למידע.

ההיבטים החברתיים של השימוש באינטרנט נחקרו החל מהופעתו ומאז עברו התפתחות: בעוד שהמחקרים הראשונים התייחסו אל משתמשי האינטרנט כאל מקשה אחת, עם השנים התברר שאין הדבר כך ויש לחקור פלחי אוכלוסיה שונים בהיבטים השונים של השפעת השימוש באינטרנט על איכות חייהם והקשרים החברתיים שלהם. המחקר הנוכחי עוסק בפלח האוכלוסייה של המתעוורים המבוגרים (מ"מ) אשר לגביהם – בנוסף להיבט הטכני של המחשב ככלי תקשורת, זוהה ההיבט השיקומי. שהרי אנשים שהיו בעלי ראייה תקינה ואיבדו אותה, חווים אובדן, אבל ופרידה מהחיים שהכירו, ומתחילים “חיים חדשים” בצל מגבלת הראייה שנחשבת כמגבלה חושית קשה, והמחשב משמש חלופה לתפקודים שאבדו.

המחקר הנוכחי בוחן באמצעות הפרדיגמה המחקרית האיכותנית פנומנולוגית, את השפעת השימוש במחשב ובאינטרנט מונגשים, על חייהם של מ"מ (מתעוורים מבוגרים) מנקודת המבט שלהם, במילים שלהם ובמבט הוליסטי. נערכו 20 ראיונות חצי מובנים עם מבוגרים מתעוורים בגילים 47 עד 84, מחציתם עיוורים מוחלטים ומחציתם עם ראייה ירודה, כולם נושאים תעודת עיוור ו”עיוורים על-פי חוק” ומשתמשים במחשב ובאינטרנט באופן עצמאי בסיוע עזרים להנגשה.

מן הממצאים עולה כי לאיבוד הראייה יש השלכות בכל תחומי החיים: השלכות תפקודיות, השלכות רגשיות, השלכות כלכליות וחברתיות. תחושת הבדידות עלתה כתמה בולטת בראיונות, כתוצאה ישירה של איבוד הראייה או באופן עקיף מן ההשלכות שהוזכרו.

המשתתפים דיווחו על שימוש אינטנסיבי ומהנה במחשב ובאינטרנט במגוון יישומים: כתיבה במעבד תמלילים WORD, דוא"ל, סקייפ, פייסבוק, YouTube, חדשות ואקטואליה, קניות ברשת, מינהלה: מוסדות, קופ"ח, ביטוח לאומי, מידע רפואי ומידע בנושא העיוורון ואחרים.

יחד עם זאת מדווחים המשתתפים על חסמים, בשל אתרים שאינם מונגשים על-פי הפרוטוקולים הטכנולוגיים – ולפיכך קוראי המסך אינם יכולים "לקרא" אותם ולהנגיש אתם למשתמש. ביניהם נמצאים גם אתרים חשובים ויומיומיים כמו אתר הרכבת, אגד, בזק ואחרים. כמו כן ניכר מן הממצאים כי מ"מ ממעטים להשתמש במשחקי מחשב, ואף זאת בשל החסמים.

תחילה במחקר זה הוגדרו המחשב והאינטרנט "כלי תקשורת". אולם מן הממצאים עולה כי המחשב מהווה עבור מבוגרים שהתעוורו יותר מאשר כלי תקשורת: הוא עבורם מכשיר שיקומי זמין ורב יישומי, המשיב תפקודים שאבדו, משיב את הביטחון העצמי ואת "עצמם", מאפשר תקשורת עם הסביבה למרות איבוד קשר עין, משיב עצמאות ושליטה בחיים ומספק תמיכה חברתית הנדרשת לשיפור איכות החיים ושביעות הרצון.

השפעת משחקים דיגיטליים ואסטרטגיות משחק על רמת התוקפנות אצל ילדים

מאת: תמר דובי, נובמבר 2012
מדריכים: ד"ר סיגל עדן, אוניברסיטת בר אילן
פרופ' יורם עשת-אלקלעי, האוניברסיטה הפתוחה

חלק נכבד מהמשחקים הדיגיטליים, ובכללם משחקים מרובי-משתתפים (Massive Multiplayer Games), המכילים רכיב מרכזי של אלימות, הפכו בשנים האחרונות לנחלתם של כמעט כל סוגי המשתמשים. על אף המחקר הרב שנערך בנושא עד היום, השפעתם של המשחקים הדיגיטליים האלימים על רמת התוקפנות בקרב ילדים אינה ברורה דיה.

המחקר הנוכחי בדק את השפעת המשחקים הדיגיטליים מרובי-המשתתפים (אלימים ולא אלימים) ואת השפעת אסטרטגיות המשחק (תחרותית או שיתופית) על רמת התוקפנות בקרב ילדים. במחקר השתתפו 56 ילדים (28 בנות ו-28 בנים) בגיל 10-13. המשתתפים שיחקו במשחקים דיגיטליים וענו על שאלונים ייעודיים לבדיקת השפעת המשחק על רמת התוקפנות הנוכחית. בכל המשחקים נמצאה עלייה ברמת התוקפנות הנוכחית שנמדדה מיד לאחר המשחק. בנוסף, נמצא כי לאסטרטגיית המשחק הייתה השפעה מובהקת על רמת התוקפנות הנוכחית.

הממצאים מצביעים על כך, שאסטרטגיית המשחק השיתופית דיכאה את העלייה בתוקפנות הנוכחית בקרב כל המשתתפים ואילו אסטרטגיית משחק תחרותית העלתה את רמת התוקפנות הנוכחית בקרב משתתפים בעלי תכונת תוקפנות בסיסית גבוהה. לעומת זאת, נמצא כי סוג המשחק, אף אם היה אלימים, לא השפיע ישירות על רמת התוקפנות. כמו כן, לא נמצאו הבדלים מובהקים ברמת התוקפנות הנוכחית בין בנים ובנות. לנוכח דיכוי העלייה בתוקפנות הנוכחית, שנצפתה במשחקים השיתופיים, מוצע לחקור בעתיד את השלכת הממצא על שילובם של משחקים דיגיטליים שיתופיים לשם למידה שיתופית ובתהליכי עבודה שיתופית אחרים.

בריונות באינטרנט בקרב בני נוער: מאפיינים, דפוסים והשלכות על התחום החברתי והרגשי

מאת: תמר טרבלוס, ינואר 2013
מדריכות: פרופ' טלי היימן, האוניברסיטה הפתוחה
ד"ר דורית אולניק-שמש, האוניברסיטה הפתוחה

מחקר זה בוחן תופעה חדשה יחסית הנקראת בריונות ברשת (Cyber-bullying). במערכות חינוכיות, מורים ותלמידים עדים בשנים האחרונות לעליה מתמדת של בריונות ברשת והתמודדות עם מצב חדש שבו הטכנולוגיה מאפשרת לבריונים להשיג את קורבנותיהם בכל מקום ובכל עת. בעוד שקורבנות של בריונות פנים-אל-פנים תמיד יכלו למצוא מפלט בביתם ובחיק משפחתם מפני הבריונים שאיימו לפגוע, הרי שהקורבנות של בריונות ברשת לכודים במצב שבו אין להם מפלט מן הבריונים. מחקרים מראים כי תופעת הבריונות ברשת הופכת ליותר ויותר נפוצה בקרב ילדים ובני נוער ובשנים האחרונות והיא זכתה להתייחסות במחקרים בארץ ובעולם (Olenik-Shemesh, 2010; Tokunaga, 2008; Smith et al., 2008; Heiman & Eden, 2012). הבריונות ברשת מוגדרת כפגיעה מכוונת וחוזרת הנעשית באמצעות מחשב, או אמצעי אלקטרוני אחר, על-ידי אדם כלפי זולתו (Hinduja & Patchin, 2009).

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את הקשר בין מעורבות או אי-מעורבות בבריונות ברשת, לבין משתנים חברתיים ורגשיים בקרב בני נוער בישראל וכן להציג את הדפוסים והאפיונים של תופעה זו.

המחקר כלל שתי שאלות מרכזיות:

1. בחינת הגורמים והדפוסים המאפיינים את הבריונות ברשת, מהי מידת הקורבנות והבריונות ברשת? מהי מידת השימוש באינטרנט של המעורבים בבריונות ברשת (קורבנות, בריונים ועדים)? עד כמה הקורבנות ברשת מוכנים לשתף אחרים ולדווח על נפילת קורבן ברשת? האם יש זיקה בין מעורבות בבריונות ברשת לבין מעורבות בבריונות מחוץ לרשת?
2. בחינת הקשר בין המעורבות בבריונות ברשת לבין משתנים חברתיים ורגשיים: האם קיים קשר בין מעורבות בבריונות ברשת הן כקורבן והן כבריון לבין משתנים חברתיים ורגשיים.

במחקר הנוכחי השתתפו 458 תלמידים משתי חטיבות ביניים במרכז הארץ, הלומדים במסגרות חינוכיות ממלכתיות בגילים 11-13 (כיתות ז). לתלמידים הועברו 4 שאלונים ברצף: (1) שאלון שימוש באינטרנט ובריונות באינטרנט, (2) שאלון תמיכה חברתית, (3) שאלון בדידות, (4) שאלון לבדיקת תחושת דיכאון.

במחקר נמצא כי קרוב למחצית ממשתתפי המחקר (45%) דיווחו כי היו מעורבים בדרך כלשהי בבריונות ברשת, כקורבן, כבריון או כעד. וכן נמצאה זיקה בין המעורבות בבריונות ברשת לבין חלק מהמדדים הרגשיים-חברתיים שנבדקו. ממצאי המחקר מצביעים על קשר מובהק בין היות התלמיד קורבן לבריונות ברשת לבין היות התלמיד קורבן לבריונות מחוץ לרשת. כמו כן נמצא קשר מובהק בין היות התלמיד בריון ברשת לבין היות התלמיד בריון מחוץ לרשת. בנוסף לכך, המחקר בדק את מידת המעורבות של עדים לבריונות ברשת והראה שבניגוד להשערת המחקר, כמחצית מאוכלוסיית העדים לבריונות ברשת לא נשאו פסיביים וכן ניסו להתערב או לפעול למען עצירת מעשי

הבריונות. בבחינת תפיסת המשתתפים את הבריונות ברשת נמצא, שמרבית המשתתפים טענו שהבריונות ברשת פוגעת באותה מידה (44.1%) או במידה פחותה (39.5%) מהבריונות מחוץ לרשת.

בדיקת הקשר בין תופעת הבריונות ברשת ומשתתפים חברתיים ורגשיים העלתה מספר קשרים מובהקים: נמצא הבדל מובהק במדדי הבדידות ומדד לתחושת דיכאון בין קורבנות ברשת לאלה שאינם קורבנות ברשת, כך שקורבנות ברשת מרגישים בודדים יותר ומדווחים על תחושת דיכאון גבוהה יותר בהשוואה לאלה שאינם קורבנות ברשת. נמצא גם הבדל מובהק במדד התמיכה המשפחתית ומדד לתחושת דיכאון בין בריונים ברשת לאלה שאינם בריונים ברשת, כך שהבריונים ברשת דיווחו על תמיכה משפחתית נמוכה ודיכאון רב יותר ביחס לאלה שאינם בריונים. בנוסף, מבדיקת היחס בין בנים לבנות בקרב המעורבים בבריונות ברשת עלה, כי רוב הקורבנות ברשת הם בנות ורוב הבריונים ברשת הם בנים, בדומה למתרחש בבריונות מחוץ לרשת.

ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי דפוסי הבריונות ברשת דומים במידה רבה לדפוסי הבריונות מחוץ לרשת והם עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים ותומכים במסקנה שכיום הגבולות בין העולם האמיתי לעולם המקוון מטשטשים (Sommers, 2008).

שתי הגישות התיאורטיות שהוצגו בעבודה זו יכולות להציע הסבר לכך שבני נוער בוחרים להיות מעורבים בבריונות ברשת. על-פי גישת ה"חוסר עכבות מקוונת", בני נוער מתנהגים באלימות ברשת כיוון שעכבות כגון עונש או תגמול לא קיימות ברשת. בנוסף לכך, הטכנולוגיה הקיימת ברשת מאפשרת אי-נראות ואנונימיות המגבירים את התחושה של חוסר עכבות. על-פי "תיאוריית המתח הכללית", ככל שקיימים יותר גורמי מתח ותסכול בחיי בני הנוער, הם נוטים יותר להפוך לבריונים ברשת או מחוץ לרשת כאמצעי לשחרור מגורמי המתח.

למחקר זה תרומה משמעותית בהכרת תופעת הבריונות ברשת והגברת המודעות בקרב תלמידים, מורים והורים והוא יכול להוות בסיס ליצירת תוכניות מניעה והתערבות בקרב בני נוער. בעתיד יש להרחיב את המדגם באוכלוסיות שונות בארץ ובגילים שונים, לבחון את תרומת הגישות התיאורטיות להבנת התופעה ולהטמיע במערכת החינוך תוכנית להעלאת המודעות לאלימות ברשת ודרכים יעילות להתמודדות עימה.

האם המדיום חשוב? בחינת השפעת המדיום על ביצוע מטלה לימודית

מאת: תמר לוין, דצמבר 2009
מדריך: ד"ר אבנר כספי, האוניברסיטה הפתוחה

המחקר הנוכחי בדק כיצד משפיע אמצעי התקשורת על ביצוע מטלות הוראתיות ולימודיות. נבחנו שתי גישות תיאורטיות המבוססות על הנחות יסוד מנוגדות: תיאוריית **עושר המדיה** (Daft & Lengel, 1984, 1986) ו**פרדוקס העושר** (Robert & Dennis, 2005). המחקר במערכות אקדמיות אודות הבחירה באמצעי תקשורת והשימוש בהם, הוא מועט ורובו ככולו התבסס על העדפות היפותטיות של הסטודנטים או של המנחים (כספי ולוין, 2008; Irmer & Bordia, 2003; Caspi & Gorsky, 2005). בניגוד למחקרים הללו שהתמקדו בבחינת תפיסות התאמת המדיה, יחודו של מחקר זה הוא בישום מערך מחקר ניסויי ולא מתאמי לבחינת השפעת השימוש במדיה על הביצוע בפועל, זאת מתוך שאיפה להגיע להבנה שלימה יותר למידת התאמת המדיה לביצוע מטלות לימודיות הנבדלות ברמת בהירותן ובקושי תוכן.

אחד הכשלים במחקרים השונים שבחנו את תיאוריית עושר המדיה הוא חוסר ההבחנה בין **"מסר"** ו**"מטלה"**. בעוד שלעיתים המטלה היא העברת המסר, יש מצבים בהם אין הדבר כך. Daft and Lengel (1986) הציעו כי המטלה (Task) היא הבנת המסר המועבר דרך האמצעי הנבחר. לעומתם לפי פרדוקס העושר (Robert & Dennis, 2005) אין הבחנה בין הבנת המסר כמטלה לכשעצמה לבין מטלה של ממש. חשוב מכך, המשגת **"אי־בהירות"** (equivocality) מיוחסת במחקרים השונים לעיתים למסר עצמו ולעיתים למטלה (Dennis & Kinney, 1998; Mennecke, Valacich, & Wheeler, 2000).

כמענה תיאורטי לכך, הצענו סיווג לאי־בהירות המטלה באמצעות ההבחנה בין גישת ההוראה **הישירה** (instruction) לבין גישת ההבנייה (construction) (Zigurs and Buckland, 1998) הגדירו מטלה כך: "the behavior requirements for accomplishing stated goals, via some process using given information" (p. 316). במילים אחרות מרכיבי המטלה הם: דרישות התנהגותיות – **מה** צריך לעשות, השגת מטרות מוצהרות – **לשם מה** צריך לעשות זאת, דרך תהליכים מסוימים – **איך** צריך לעשות. הגדרה זו **לא** כוללת שני מרכיבים: **מי** צריך לעשות את המטלה ו**מהן המיומנויות הנדרשות** לביצועה (שני משתנים בלתי תלויים שאינם מגדירים את המטלה אלא את המבצע). בהתאם להגדרה זו, מטלה תחשב לא בהירה כאשר לפחות אחד מהמרכיבים הללו אינו נהיר למשתתפים; אי־בהירות עולה ככל שיותר מרכיבים לא ידועים או שאינטראקציה בין כמה מהם יוצרת מצב עמום. בהקשר של למידה והוראה, מטלת הוראה, **הממוקדת במורה** (teacher-centered), בה המידע מועבר ללומד על־ידי המורה, שאחראי על קבלת החלטות בדבר התוכן, המסגרת ורצף התפתחות הלמידה (Margules, 1996), תחשב כמטלה יותר בהירה (unequivocal) בהשוואה למטלת הבנייה שיתופית **הממוקדת בלומד** (learner-centered). מכיוון שבמטלה הממוקדת במורה, פרט לידע **מה** צריך לעשות, ידוע ונהיר למשתתפים גם **איך ולשם מה** צריך לעשות זאת, דבר שהוא פחות ידוע במטלות הבנייה הממוקדות בלומד. אמנם, כמו שהבהרנו, השאלה **מי** צריך לעשות את המטלה אינה חלק מהגדרת אי־בהירות, אך במטלת הבנייה גם נושא זה עשוי להיות עמום, ולהוסיף ממד

נוסף לאי־הבהירות. בנוסף, חשוב לשים לב שבהגדרת מטלת ההוראה הישירה כ"בהירה" ממטלת למידה שיתופית בגישת ההבנייה אין בכדי לקבוע כי היא בהכרח קלה או פשוטה יותר ממנה.

128 סטודנטים מהאוניברסיטה הפתוחה השתתפו בניסוי שבו תופעלו שיטת הלימוד (הוראה ישירה לעומת הבנייה בלימוד משותף), קושי החומר הנלמד ועושר אמצעי התקשורת. זוגות של משתתפים לימדו זה את זה (הוראה ישירה) או למדו יחד (הבנייה) כיצד לפתור שאלות הגיון ואנלוגיות, כשהתקשורת ביניהם מתבצעת באמצעות תוכנת Skype™. מחצית הזוגות שוחחו רק באמצעות הרכיב הקולי בתוכנה זו (האמצעי העני) והמחצית השנייה עשתה שימוש גם ברכיב החזותי (האמצעי העשיר).

הממצאים תמכו בתיאוריית עושר המדיה, בניגוד לתמיכה המעטה לה זכתה עד כה במחקרי מעבדה. בלימוד חומר קשה, נמצא שהישגי הלומדים באמצעות וידיאו היו גבוהים בהשוואה להישגי הלומדים באמצעות אודיו. מאידך, לא מצאנו תמיכה במודל פרדוקס העושר, שהוצע על־ידי Robert and Dennis (2005). נראה שתיאוריית עושר המדיה תקפה גם בעידן הנוכחי, ומאפשרת את הבנת השפעת המדיה האלקטרונית החדשה על תהליכי תקשורת בכלל, וגם בהוראה ובלימוד.

מעבר למדד הביצועי של הלמידה (הישגים) בחרנו לבדוק גם את המדד הערכתי קרי, תפיסת הלמידה על מרכיביה (קוגניטיבי, רגשי וחברתי).

בהתאם למנובא מצאנו כי המרכיב הקוגניטיבי שבתפיסת הלמידה אצל אלו שלמדו בהבנייה היה גבוה בהשוואה לאלו שלמדו בהוראה ישירה. ייתכן כי מעבר להשערותנו ההסבר לממצא זה טמון בכך שהלמידה בגישות ההבנייה מעודדת את תחושת ה**בעלות על הלמידה** (Honebein, 1996), שכן Gross (1997) מצא כי כאשר הלומדים לוקחים אחריות על למידתם הדבר מוביל להבנה מוצקה של הנושאים, לרמות גבוהות של חקר ולהתמדה בביצוע המטלה.

בניגוד להשערותנו, לא נמצא אפקט לעושר האמצעי במרכיב הרגשי שבתפיסת הלמידה. במילים אחרות, שני האמצעים נמצאו זהים מבחינת ההנאה מהלמידה. מאידך, במחקר אשר בדק את ההבדלים בלמידה פרונטאלית בין לימוד דרך שיחת קול ב-Skype לעומת הוראה מסורתית פנים-אל-פנים (Blau and Caspi, 2008), נמצא שהלומדים במפגש פנים-אל-פנים נהנו יותר מהלימוד, כמו גם מהאינטראקציה עם המנחה ועמיתיהם ללמידה בהשוואה ללומדים באמצעות שיחת קול. אפשר שההסבר להבדלים בממצאים בין המחקרים נעוץ בכך שבמחקרנו **האנונימיות החזותית** בלבד היא זו המבדילה בין שיחת וידיאו לשיחת אודיו (בשונה מהבדלים נוספים הקיימים בין פנים-אל-פנים לשיחת קול). ייתכן ואנונימיות זו אינה מספיקה בכדי שחווית הלמידה תהיה שונה בין האמצעים שבדקנו.

בבחינת עמדותיהם של הסטודנטים כלפי קורס מתוקשב במלואו באוניברסיטה הפתוחה, נמצא שישנה העדפה גורפת למודל המשולב (Blended Learning), הכולל רכיבים מקוונים ורכיבי פנים-אל-פנים (פרצל, עשת־אלקלעי ואלברטון, 2008). בנוסף לכך, נמצאה העדפה ברורה של הסטודנטים לרכיבים הוראתיים המכילים אינטראקציה ומטלות עשייה בעלות אופי קונסטרוקטיביסטי. אפשר שמחקרנו מצביע על הגורמים האפשריים להעדפות אלו שכן כל המרכיבים של תפיסת הלמידה (קוגניטיבי, רגשי וחברתי) נמצאו גבוהים יותר בקרב קבוצות ההבנייה בהשוואה לקבוצות ההוראה.

עם זאת, חשוב לציין ששילוב מטלות שיתופיות בגישת ההבנייה לא בהכרח מתאים לכל הנושאים. שכן, לימוד מובנה ומוגדר של תחומי דעת שונים (המבואות למיניהם) לא בהכרח תואם את הפילוסופיה המנחה את המטלות הקונסטרוקטיביות, ואולי אף מנוגד לה. מבחינה מעשית, אם אפוא יבחר לעשות שימוש במטלות בעלות אופי שכזה, נציע לאור הממצאים, שראוי לפני כן לבסס ולחזק את הידע הקודם של הלומדים (ראו גם: Kirschner, Sweller & Clark, 2006).

לבסוף, נדגיש כי התיאוריה הראשית במחקרנו, תיאוריית עושר המדיה, מתארת את בחירת אמצעי התקשורת כתהליך רציונאלי של התאמה, ואילו אנחנו בדקנו רק אם ההתאמה מובילה לתוצאות למידה טובות יותר מבלי לתת למשתתפים את אפשרות הבחירה בפועל. במילים אחרות, מוקד מחקרנו הינו בדיקת יעילות ההתאמה ולא בדיקת מימד רציונאליות או אי-רציונאליות הבחירה על משמעויותיה. ייתכן ומחקרים נוספים הבוחנים את הבחירה הלכה למעשה יאפשרו הבנה שלימה יותר של השפעת עושר אמצעי התקשורת על איכות הלמידה.

זיהוי פערים בין ציפיות ועמדות בעלי העניין השותפים להטמעת חדשנות טכנולוגית: חקר מקרה של הטמעת לוחות אינטראקטיביים במערכת החינוך בישראל

מאת: תמר שוורץ, מרץ 2014
מדריכים: ד"ר אורית אבידב-אונגר, האוניברסיטה הפתוחה
פרופ' יורם עשת-אלקלעי, האוניברסיטה הפתוחה

הטמעת חדשנות טכנולוגית במערכת החינוך נחשבת לתהליך מורכב והיא מצריכה יצירת שינוי משמעותי בתרבות הארגונית (Avidov-Ungar, 2010). לפי מודלים של הטמעה יעילה (של שינוי מערכתי, נדרשת שותפות בכל הרמות בין כלל בעלי העניין בתהליך ההטמעה; עליהם להבין את הצורך בשינוי, להיות מחויבים לתהליך ההטמעה ולעמוד מאחורי השינוי הנובע מהתהליך) (Cook, Holley, & Andrew, 2007; Shaw, 2006). במחקרים על אודות הטמעת שינויים מערכתיים נמצא שתכניות הטמעה רבות נכשלות, או אינן מצליחות לעמוד בציפיות, בשל התנגדות בעלי העניין לשינויים הארגוניים והפדגוגיים הכרוכים בהטמעה (Avidov-Ungar, 2010; Carter, 2008; Fullan, 2001; Levin & Fullan, 2008). רוב ההתנגדויות האלו נובעות מתפיסות מנוגדות הקיימות בארגון באשר למטרות השינוי ולאופיו, כמו גם מאינטרסים אישיים וארגוניים מנוגדים (Klein & Sorra, 1996).

בעשורים האחרונים הטכנולוגיות הדיגיטליות חודרות יותר ויותר למערכות חינוך בארץ ובעולם, והן הופכות חלק אינטגרלי מתהליכי הוראה, למידה והדרכה (Cunningham, 2009; de Freitas & Selwyn, 2010; Oliver, 2005; Halverson & Smith, 2010). הטמעה יעילה של טכנולוגיות אלו מחייבת התמודדות עם ההתנגדויות ועם הציפיות שהן מעוררות בארגונים.

במסגרת התכנית "התאמת מערכת החינוך למאה ה-21" (משרד החינוך, 2012) מוטמע במערכת החינוך בישראל השימוש בלוח אינטראקטיבי (לו"א, "לוח חכם", IWB: Interactive Whiteboard) לצורכי הוראה ולמידה. לוח זה נחשב לאמצעי טכנולוגי מהפכני הודות לתכונותיו ולמאפייניו הייחודיים: אינטראקטיביות, יישום מולטימדיה ויצירת חדשנות פדגוגית (Kennewell, Tanner, Jones & Beauchamp, 2008; Quashie, 2009; Schmid, 2006; 2008; Torff & Tirota, 2010; Zevenbergen & Lerman, 2008).

למרות מאפייניו הייחודיים של הלו"א, אין הסכמה גורפת בקרב החוקרים באשר ליעילותו, ובפרט באשר ליכולתו לסייע בשיפור הישגי הלומדים ובהובלת שינוי בתרבות הבית-ספרית (בלאו, 2011; Horng-Ji, 2010; Moss et al., 2007; Paton, 2007). בישראל קיימים דיווחים ראשוניים על אודות השפעתו הפדגוגית של הלו"א ומאפייני השימוש בו בכיתות (אבני, רותם ובן-חפר, 2010; בלאו, 2011; 2012; כוכבי, 2010; קורן ואחרים, 2010). אולם למרות ההשקעה התקציבית הגדולה בהטמעתו, מעטים המחקרים שבדקו את שילובו בבתי-הספר בישראל; בעיקר ניכר מחסור במחקרים הבוחנים את הקשר שבין הציפיות והעמדות של בעלי העניין בתכנית לבין יעילות הטמעת אמצעי טכנולוגי חדשני זה. המחקר הנוכחי מבקש לבדוק את הפערים שבין עמדותיהם וציפיותיהם של בעלי העניין השותפים בהטמעת הלו"א במערכת החינוך בישראל, תוך כדי התמקדות בגורמים אשר מעודדים ומעכבים את יעילות ההטמעה.

המודלים המובילים בתחום של הטמעת שינוי במערכות בכלל, ובמערכות חינוך בפרט, מדגישים כי הצלחת ההטמעה תלויה במידה רבה באופן ה"התנעה" וההובלה של תהליך השינוי. בהקשר זה, ספרות המחקר מתמקדת בשני מודלים מרכזיים: (א) **שינוי מעלה-מטה (top-down)** – שינוי ארגוני המהווה פועל יוצא של מדיניות מערכתית כוללת שמובילים קובעי מדיניות, או מנהלי הארגון, ואשר מופצת בארגון "מלמעלה למטה", ללא שיתוף של כל בעלי העניין בתהליך (Cook, Holley, & Andrew, 2007), (ב) שינוי **מטה-מעלה (bottom-up)** – שינוי ארגוני המתחיל בשטח ומחלחל כלפי מעלה, אל דרג מקבלי ההחלטות. בתהליך זה מתרחש שיח אשר כל בעלי העניין המעורבים שותפים בו. התהליך מתבסס על תפיסת השינוי כתהליך חברתי המבוסס על דיאלוג בין בעלי העניין למיניהם (de Freitas & Oliver, 2005).

המחקר הנוכחי בוחן את מודל ההטמעה של הלוח האינטראקטיבי בתוך המסגרת הארגונית הבית-ספרית. במחקר נבדק באיזו מידה מאפייני ההטמעה תואמים את המודל **מעלה-מטה (top-down)**, כלומר האם המדיניות נכפתה על דרג השדה ללא שיתוף כל בעלי העניין, או שמא מאפייני הטמעת הלו"א תואמים את המודל **מטה-מעלה (bottom-up)**, אשר מבוסס על דיאלוג ועל שיתוף בעלי העניין בתהליך.

שאלות המחקר מתמקדות בזיהוי עמדות בעלי העניין (והפערים ביניהן) באשר לחדשנות הלו"א, לאופי ההטמעה שלו במערכת החינוך, לתהליך ההטמעה, לגורמים המעודדים ומעכבים הטמעה יעילה ולאופן תפיסתה של ההטמעה כהצלחה.

ממצאי המחקר מצביעים על פערים גדולים ומהותיים בין בעלי העניין. פערים אלה מתבטאים בצפיפות ובתפיסות של בעלי העניין השונים את הטמעת הלו"א במערכת החינוך. **בדרג המטה** של משרד החינוך קיימת הסכמה רחבה כי המורים והסביבה כאחד אינם בשלים עדיין להטמעה מוצלחת של הלו"א. **בדרג הרשות המקומית**, התפיסה הרווחת היא כי יש להטמיע את הלו"א רק בבתי-ספר נבחרים – אלה המסוגלים להטמיע בהצלחה חדשנות טכנולוגית. תפיסה דומה קיימת **בדרג החברות המסחריות**, לפיה הטמעה מוצלחת היא פועל יוצא של יכולות ומיומנויות התקשוב של המורים בבית-הספר. **בדרג השדה** נמצאו הבדלים בתפיסות ובעמדות בין מורים ומנהלים, המגלים נכונות נמוכה לאמץ חדשנות לבין עמיתיהם המגלים נכונות גבוהה לאמץ חדשנות. בקרב קבוצת המנהלים המגלים נכונות נמוכה לאמץ חדשנות קיימת הסתייגות מהטמעת האמצעי הטכנולוגי, ולעומת זאת קבוצת המנהלים המגלים נכונות גבוהה לאמץ חדשנות מתאפיינת ביחס חיובי להטמעה; המורים המגלים נכונות נמוכה לאמץ חדשנות מתאפיינים ביחס שלילי להטמעת הלו"א, ולעומת זאת המורים המגלים נכונות גבוהה לאמץ חדשנות מתאפיינים ביחס חיובי להטמעה. כמו כן נמצא כי בניגוד לדעה הרווחת בכל הדרגים, ולפיה הטכנולוגיה משפיעה על המורים, המורים עצמם סבורים כי **נטיית המורה (גבוהה או נמוכה) לאמץ חדשנות משפיעה על דרך שימושו בטכנולוגיה**.

אף שבמחקר הנוכחי נמצא כי קיימת הסכמה רחבה בין כל בעלי העניין באשר לפוטנציאל הרב של הלו"א לשפר תהליכי הוראה-למידה, אופן ניהולו של פרויקט ההטמעה פוגע בסיכויי הצלחתו. יתרה מזאת, הוא מגביר את המתח המובנה במערכות חינוך בין המורים למנהלים ובין המנהלים למקבלי ההחלטות. המסקנה העיקרית של המחקר באשר להצלחה של הטמעת חדשנות טכנולוגית היא שבתהליך ההטמעה נדרש שיתוף של כל בעלי העניין; יש להתמקד במתן אפשרות נאותה לדרג השדה (המורים ומנהלי בתי-הספר) להשמיע את קולו, כיוון שהשפעתו של דרג זה על הצלחה או הכישלון של הפרויקט המורכב היא מכרעת. הצלחת ההטמעה תלויה גם בקידום של שימוש פדגוגי מושכל בטכנולוגיה ובפיתוח "שליטה" טכנית בטכנולוגיה, כזו המותאמת לשונות הקיימת בין המורים.

ברמה התאורטית ממצאי המחקר תורמים לקידום ולשיפור ההבנה בדבר חשיבות השיתוף בין כל בעלי העניין אשר מעורבים בתהליכי הטמעת חדשנות טכנולוגית בארגונים, לרבות בארגון הבית-ספרי. ברמה היישומית, ממצאי המחקר עשויים לסייע בזיהוי אופיים של הפערים שבין עמדות בעלי העניין בסוגיית ההטמעה היעילה של חדשנות טכנולוגית במערכת החינוך. זיהוי הפערים בין בעלי העניין מסייע למצוא דרכים לגשר עליהם, ובדרך זו לתרום לשיפור יעילות הטמעת טכנולוגיות במערכת החינוך בכלל ולו"א בפרט.