

הוראה מקוונת בסביבות רב תרבותיות

מרסלו דורפסמן

הסביבה המקוונת הפכה לזירה פדגוגית רלוונטית בחינוך הגבוה. בתחום ההוראה, הספרות המחקרית עוסקת, בין היתר, בדיון המקוון, בשיטות הוראה ובקשר שלהם להישגיהם של הלומדים. עד כה לא נמצאו מחקרים העוסקים בשיח של המרצה בסביבה המקוונת ובקשר של שיח זה לתפיסתו של המרצה ולהתנהלותו הפדגוגית. המאמר הזה מנסה להציג כמה תובנות שנובעות ממחקרים עדכניים בתחום הלמידה המקוונת בתוכניות ובהקשרים שונים. במסגרת זו אדון במאפייניה של הסביבה המקוונת כזירה פדגוגית, במרכיבי השיח המקוון בחינוך הגבוה וכן אציג שלוש גישות הוראה בסביבה המקוונת.

מילות מפתח: שיח מקוון, גישת הוראה, ניהול פדגוגי

מבוא

הקורסים המקוונים ההמוניים (Coursera, edX, IsraelX ועוד) שאוניברסיטאות גדולות ומוכרות בארץ ובעולם מציעות אותם לסטודנטים בשנים האחרונות, גרמו למוסדות רבים להשכלה גבוהה, להתייחס אל תחום זה בכובד ראש ולהשקיע בו חשיבה ומשאבים רבים.

האוניברסיטה הפתוחה היא ללא ספק חלוצה מבין האוניברסיטאות בארץ בפיתוח קורסים ותוכניות ללמידה מרחוק. אוניברסיטאות אחרות, כגון אוניברסיטת תל אביב ואוניברסיטת חיפה, הן חלוצות בשימוש בפלטפורמות מקוונות – תחילה בפלטפורמת בריטניקה (High Learn) וכעת בפלטפורמת מודל – כאתר מלווה קורסים, ובפיתוח תוכנית מחקר בנושא זה. כעת, קורסים מקוונים כובשים והולכים את מקומם בחלק מהתוכניות המוכרות, באוניברסיטאות ובמכללות רבות.

ב־2016 האוניברסיטה העברית בירושלים אישרה בפעם הראשונה תוכנית משולבת לתואר שני בחינוך יהודי לסטודנטים מחו"ל, בהכרה אקדמית מלאה. התוכנית כללה 26 נקודות זכות באמצעות קורסים מקוונים ו־14 נקודות זכות באמצעות סמינר קיץ בירושלים.

לתוכנית זו, שיצאה לפועל לראשונה במרץ 2016, נרשמו 19 סטודנטים מתשע מדינות שונות, שהרקע התרבותי, הדתי והאתני שלהם מגוון. התוכנית עוררה עניין רב

בצוות ההוראה בתוכנית וגם בקרב רשויות האוניברסיטה, והיא לוותה במחקר. זוהי סנונית ראשונה שמבשרת ללא ספק את פריחתם של קורסים נוספים ושל תוכניות נוספות בסגנון דומה באוניברסיטה העברית, ובזאת טמונה חשיבותה. מטרתו של מאמר זה היא להציג מספר תוכנות שנובעות מהתנסותי כרכז אקדמי של התוכנית וגם כחוקר בתחום הלמידה המקוונת בתוכניות ובהקשרים שונים (Dorfsman, 2012a, 2012b, 2016, 2017a, 2017b). במסגרת זו אדון במאפיינים של הסביבה המקוונת כזירה פדגוגית, במרכיבים של השיח המקוון בחינוך הגבוה וכן אציג שלוש גישות הוראה בסביבה המקוונת.

מסגרת תיאורטית

המהפכה הטכנולוגית שהתחוללה בשנות ה-90 עם פלישתה של רשת האינטרנט לכל תחומי החיים, הביאה גם למהפכה בתחום ההוראה והלמידה (Avidov-Ungar & Eshet-Alkalai, 2014; Kale & Goh, 2014; Youssef, Dahmani, & Omrani, 2015). המעבר מהפרדיגמה של הווב 1.0 לווב 2.0 ולאנטרנט החכם שמתבטא בווב 3.0 הוא מעבר חד ומשמעותי, שבמסגרתו הופך האדם הבודד משחקן פסיבי לשחקן ראשי במרחב הדיגיטלי. רשתות חברתיות מעניקות במה לבודדים ולקבוצות ספונטניות ומאורגנות שמבקשות להתבטא.

בתחום החינוך, אנו עדים לשילוב מתהדק והולך של טכנולוגיות במרחב ההוראה באקדמיה, הן בתמיכה בהוראה הפרונטלית והן ביצירת מרחבים מקוונים מלאים או חלקיים, בתוכניות אקדמיות ושאינן אקדמיות (Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce, & García-Peñalvo, 2015; Knox, 2014). מציאות זו מעניקה מצד אחד יתרונות והקלות לסטודנטים שמתקשים להתמודד עם מגבלות הזמן והמקום שהתוכניות הרגילות כופות עליהם, ומצד שני מציבה אתגר רציני למוסדות האקדמיים, ובעיקר לצוותי ההוראה שמלמדים בהם ונאלצים להתמודד גם הם עם מגבלות דומות: זמן בלתי מוגבל להשקעה מחד גיסא, וסביבה טכנולוגית שאתה הם צריכים להתמודד, מאידך גיסא (Bair, 2011; Bryant & Bates, 2015; Njenga & Fourie, 2010).

הספרות המחקרית מתייחסת לתפקידו של המרצה המקוון כאל אתגר מורכב, עמוס מחסומים, סתירות ופרדוקסים (Bair, 2011). המחסומים קשורים להתמודדותו של המרצה עם סביבה טכנולוגית ופדגוגיה לא מוכרות לו. הפרדוקסים מתבטאים בשלושה סוגים של נוכחות של המרצה המקוון שאליהם מתייחס בר (שם): נוכחות חברתית, קוגניטיבית והוראתית. בשלושתן, הניגוד בין מעורבות למרחק, בין גמישות לקשיחות וכן ההתמודדות עם סביבה טכנולוגית גם מקלים וגם מקשים, מהווים דוגמות לפרדוקסים ואף מציגים את הסתירות שאותן הזכרתי. צ'ו וטוביאס (Cho & Tobias, 2016) התייחסו למשמעות ההשתתפות של מרצים בפורום מקוון,

ומבססים את אופי ההשתתפות על שלושה ממדים: הקוגניטיבי, הרגשי והחברתי. הם מסיקים, שעיקר הלמידה של סטודנטים הוא פועל יוצא מעיצובו של הקורס ולא מהשתתפותו הישירה של המרצה. קינג'ה וקיד הציעו ארבע קטגוריות להבנת התנהלותו של המרצה והן הפדגוגית, החברתית, הניהולית והטכנית (Keengwe & Kidd, 2010); ובנימה דומה, ברן וקוריאה הציעו מסגרת תיאורטית לפיתוח מקצועי של מרצים מקוונים שבה הם מתייחסים לממד האישי, הפדגוגי, הקונטקסטואלי והארגוני, כמסגרת מתאימה לפיתוח תוכנית מקצועית (Baran & Correia, 2014). עבודות אלה מתייחסות אל הסביבה המקוונת כאל זירה פדגוגית הפועלת לצדה של הזירה הרגילה והמוכרת מהמציאות היומיומית ודומה לה במידה רבה. אלא שבניגוד למצג הזה, הסביבה המקוונת פתוחה ורחבה הרבה יותר מהסביבה הרגילה, והיא מסוגלת ללמד סטודנטים ממוצא שונה ומהקשרים לימודיים מגוונים, ובה בעת גם לשמש במה אינטימית ובטוחה להשמעת דעות שונות ולהצגת תפיסות מגוונות. התפתחות מעניינת שחלה בתחום משתקפת במחקרים שעוסקים בהיבטים התרבותיים של סגנונות הוראה ולמידה במרחב הטכנולוגי, שבהם נבדקים השפעתם של המאפיינים התרבותיים (לאום, מגדר, מסורת, ערכים וכד') בנוגע לתפיסות למידה ולתהליכי הוראה במרחב המקוון (Jung, Gunawardena, & Moore, 2015; Krish, Maros, & Stapa, 2012; Moore, Shattuck, & Al-Harthi, 2012; Wood & Smith, 2004). המרחב הטכנולוגי בכלל, והפורומים המקוונים בפרט, הוכחו כמועילים בשיפור למידה בקרב הסטודנטים ובהעשרתם (Green, Farchione, Hughes, & Chan, 2014; Romero, López, Luna, & Ventura, 2013). כאמור, בעבודה זו אבקש להתייחס לשניים מהמרכיבים המרכזיים הקיימים לתפיסתי בזירה הפדגוגית המקוונת: השיח המקוון בסביבה הדיגיטלית והמרצה המקוון; הווה ואומר, מי שמתפקד בסביבה המקוונת כמורה הקורס.

הסביבה הדיגיטלית כזירה פדגוגית בקורסים מקוונים

לסביבה הדיגיטלית יש שלושה מאפיינים עיקריים: ראשית, זוהי סביבה שמעניקה למשתמש כלים לחיפוש ידע, ומעודדת אותו לחפש אותם: החיפוש במנועי חיפוש ובמאגרי מידע מאפשר מציאה קלה יחסית של תכנים מכל סוג והסביבה הדיגיטלית, מעצם טבעה, מעודדת אותו לפנות אליהם; שנית, הסביבה הדיגיטלית מעניקה למשתמש בה כלים שאמורים לעודד יצירת תכנים טקסטואליים, חזותיים, תוכני מולטימדיה ועוד; שלישית, הסביבה הדיגיטלית מעניקה למשתמש כלים לשיתוף ידע, והיא מאפשרת למשתתפים בפורומים השונים, סטודנטים ומרצים וסטודנטים בינם לבין עצמם, להשתמש בו. חיפוש ידע, יצירתו ושיתוף בו הם מהאפשרויות שהסביבה הדיגיטלית מעניקה הן למרצים והן לסטודנטים כאחד. לכאורה, אמורים

האמצעים הללו להקל על המשתמשים, אלא שבפועל הם לעתים קרובות דווקא מקשים עליהם, משום שהם אינם בקיאים באופן השימוש בהם, שעלול להיות מורכב. ריבוי האיכויות והמאפיינים של הסביבה הדיגיטלית מתבטאים בסוג חדש של אוריינות המכונה "האוריינות הדיגיטלית" (Eshet-Alkalai, 2004) והיא כוללת חמישה ממדים: האוריינות החזותית ("לקרוא את הוויזואליות"); האוריינות הרפרודוקטיבית ("שכפול יצירתי"); האוריינות המסתעפת ("חשיבה רב כיוונית"); אוריינות המידע ("אמנות השאלה"); והאוריינות החברתית והרגשית.

מאפייניה של הסביבה הדיגיטלית, לצד מאפייניה של האוריינות הדיגיטלית, יוצרים יחדיו את המרקם המורכב של השיח המקוון. אפיון סוגי השיח וניתוחו יעניקו לנו כלים כדי להבין לעומק את המרקם הזה.

השיח המקוון: מרקם של שיח מיוחד במינו

בפרק זה אבדוק את המאפיינים של הסביבה הדיגיטלית כזירה של קורס מקוון, שבמרכזה מתקיימים הדיונים המקוונים בין הסטודנטים לבין עצמם ובינם לבין המרצים. הסביבה הדיגיטלית היא מרקם מורכב ועשיר, שבנוי בעיקר מסוגים שונים של שיח, קישורים, תמונות, הפניות למאמרים וסרטוני וידאו, התבטאויות שונות, ביטויים בשפות שונות, סמלים ואמוטיקונים מכל סוג.

בשלב ראשון של הניתוח, מצאתי ארבעה סוגים של שיח בסביבה המקוונת: השיח האישי-אוטוביוגרפי, השיח המקצועי, השיח הדיסציפלינרי והשיח האתנו-תרבותי. כולם מחוברים זה לזה, גם אם לכל אחד מהם מאפיינים המייחדים אותו מכל היתר, וכל אחד מהם מחובר לאחרים במרקם מתפתח של שיח רב כיווני ורב משמעי (Dorfman, 2017a).

השיח האישי-אוטוביוגרפי מבטא את הצורך של המשתתף לחבר את אמירותיו לעולם הרגשות והחוויות האישיות שלו. חשוב לציין, שברוב המקרים, מאפיין זה מופיע ללא כל בקשה או הנחיה של מנחה הדיון, אלא כתוצאה מבחירה אישית של המשתתף. לעתים, המשתתף מבקש גם להביא מניסיונו ומספר את סיפורו האישי; לסיפורים האישיים של המשתתף מתלוות תובנות רלוונטיות לנושא שנדון.

שפת הפורום היא שפה נרטיבית ומהווה במובן מסוים סיפור. הנרטיב מאפשר למשתתף להביע רגשות, דעות ורעיונות, והוא יכול להתווכח, להתרגש, לכעוס ולהצטער (Jackson, 1998; McEwan, 1997). הסיפור מעניק לשיח המקוון משמעות מיוחדת: לעתים, הסיפור האישי מהווה דוגמה לקשיים שהתעוררו במהלך הלמידה בטרם נחל התלמיד הצלחה; לעתים הוא מדגים את הסוגיה הנלמדת ומבהיר אותה; הסיפור האישי מאפשר הבעת עמדות מקצועיות וערכיות באווירה של אמון

וקולגיאליות; כתוצאה מכך, השיח האישי הופך את השיח המקוון למרחב הוראה ולמידה אינטימי.

דוגמה לשיח אישי-אוטוביוגרפי:

(הערה: כל הדוגמות במאמר הובאו כפי שהן מהטקסט המקורי ללא עריכה נוספת ובשפה המקורית שלהן, כדי לשמר את אמינותם מבחינת הצרכים המתודולוגיים של המחקר. כל השמות במאמר בדויים).

This lesson reinforced that this is my family's story ... We always knew that there was family who remained in various parts of Europe, yet my immediate family was not directly affected by the Shoah (*Helena*).

With no personal experience of severe repression and restriction in my lifetime, I feel totally inadequate to fully comprehend the depth of Russian Jewish experiences. (*Ashley*).

A first example I might use of characterization is actually a direct one. I named our daughter Ronit and our son Yonatan for exactly this reason — that they are described explicitly in Tanach... (*Lucy*).

השיח המקצועי מבטא את הצורך של המשתתף לחבר את אמירותיו בדיון לעולם החינוך, ההוראה והמשאבים הפדגוגיים, ואת ההתלבטויות המוסריות הנוגעות לעבודה היומיומית.

שיח זה כולל את כל ההודעות שבהן המשתתפים מתייחסים לתפקיד המורה ולהוראה בכלל. בניגוד לשיח האישי, השיח המקצועי הוא לעתים חלק מהמשימות שהמרצה מטיל על הפורום, ולעתים הוא מתפתח מאליו בעקבות יוזמה של אחד החברים או של המנחה. השיח המקצועי מעלה בעיות בעבודתם בבתי הספר, הצעות לשיתוף משאבים בין המשתתפים וכיו"ב.

לסיכום, בשיח המקצועי מתקיים שיתוף פעולה בין המשתתפים, הם חולקים באמצעותו את משאבי המידע שברשותם, מביעים את עמדותיהם, מעמידים את ניסיונם ואת תפיסותיהם למבחן הקבוצה, ומבשרים על הצלחות ועל כישלונות. שיח מקצועי, בניגוד לשיח אישי-אוטוביוגרפי, מבוסס על ידע ועל עמדות מוסריות ולא רק על חוויות ורגשות. אם כך, ובהתחשב בעובדה שחלק ניכר מהמשתתפים בתוכנית שבדקתי הם אנשי חינוך, שיח זה יכול גם במידה מסוימת את השיח האישי, וזאת בתנאי שהמשתתף יציג בשיח עמדות אישיות.

דוגמאות לשיח מקצועי:

... In order to allow Israel curriculum to be part of the teaching in the school, we first need to find time in the school day, designate specific amount of time in the course of a day/week/semester. (*Lea*).

To make these skills accessible to my students, I might use a work of William Shakespeare to draw literary parallels to (and characterization analysis with) biblical stories. (*Lucy*).

... I know it is not directly connected, but here is MAKOM Program introducing a very interesting approach using their Matrix, <https://www.youtube.com/watch?v=KArqoxiSVfQ>... (*James*).

השיח הדיסציפלינרי מבטא את הצורך של סטודנטים ושל מנחה הפורום להתייחס לסוגיות המרכזיות שמועלות בשיעור: ניתוח מושגים, חיבור למקורות, המשגות, בדיקה של הנחות יסוד, הבעת ביקורת ועוד. השיח הדיסציפלינרי בסביבה האקדמית הוא שיח צפוי, המורכב מהודעות ומאמירות שבאמצעותן המשתתף מנסה להתמודד עם התוכן הנלמד, לנתח אותו, לחבר בין ממצאיו, להעמיק בהם ולבקורם. שיח זה נוטה להתמקד במושגים, בביטויים או במקורות.

השיח הדיסציפלינרי מסתמן אם כן, כשיח מעמיק ומתפתח: סטודנטים דנים בנושאים שמעניינים אותם, אך גם מרשים לעצמם להחליף נושא ולעבור הלאה לנושא אחר בדיון. השיח הדיסציפלינרי נעזר לעתים במקורות; הן במקורות הקורס, הן במקורות מקורסים אחרים, כאלה שהמרצה מלמד אותם, או שמצוטטים על ידי אחד הסטודנטים. גם בשיח הזה יש התייחסויות אישיות או מקצועיות, אך מרחב הדיון מיועד לניתוח מושגים ורעיונות שנמצאים בליבת תוכן הקורס בזמן מסוים. דוגמאות לשיח דיסציפלינרי – להלן שרשרת תגובות על מושגים מרכזיים בקורס בנושא הוראת ישראל:

This article compares and contrasts the educational school trip to the family trip, the Shoah trip, the vacation, and the pilgrimage trip ... (*Samantha*).

What is the Approach and Focus of the Piece? To emphasize the need to turn Israel trips from tourism to contemporary pilgrimage into true Israel Education by standardizing goals and programs ... (*Jenny*).

... Yitzhak and his staff turn tourists into pilgrims ... (*Helena*).

Birthingright focuses on a trip as a pilgrimage (they go to religiously significant places and pray), a heritage trip (learning about Jewish history and connecting it to the participants and as a rite of passage ... (*Maia*).

השיח האתנו תרבותי מבטא את הצורך של סטודנטים לציין את השתייכותם הדתית, התרבותית, האתנית או הלאומית. בקורס מקוון שבו משתתפים סטודנטים ממדינות שונות, שהם בני תרבויות ודתות שונות, סטודנטים מחברים את השיח

הקיים – הן אישי, הן מקצועי והן דיסציפלינרי – לשיח אתנו תרבותי, שהוא שיח בולט בתוכנית שנבדקה. השיח האתנו תרבותי מופיע תמיד בעקבות עיסוק בסוגיה אישית, מקצועית או דיסציפלינרית, כתוצאה מהשתלשלותו של שיח קודם, הווה אומר: שיח אישי, מקצועי וגם דיסציפלינרי הופך במקרה זה לשיח אתנו תרבותי. דוגמה לשיח אתנו תרבותי – בקורס על הוראת טקסטים, מצביעה סטודנטית יהודייה על הטקסט הבא:

I think it when it comes to truth and reverence it's all very personal and as an educator it's important to address that, and help each student make their own meaning of it. Personally, I think it really depends on how we define truth (*Lea*).

דניאל, סטודנט נוצרי, משיב לה:

There should be no tension for the educator when one is rightly handling the Word of God. In Bible education, is not the educator, but rather the Spirit of God who reveals truth (*Daniel*).

בקורס אחר, שעוסק ביהדות זמננו, אומר אותו סטודנט:

As a Christian, I am embarrassed, and deeply ashamed for the Christian part of persecution of Jews in history. This is something we will answer to God for. I firmly believe that those who have persecuted the Jewish people will have to give account for their actions against His people...

לאה, הסטודנטית היהודייה, עונה:

Hey Daniel! I can really connect to this sentiment. If I didn't feel I had a personal connection with God, a lot of "Jewishness" would be lost on me. Not to say that my actions towards others around me doesn't also include an element on godliness ... It does. But I think I would have a much harder time keeping up with my faith if it wasn't for my everlasting relationship with God.

השיח האתנו תרבותי מרחיב את הדיון לממד של זהות, שייכות וגם של מחויבות של דובריו לאידיאולוגיה מסוימת. השיח המקוון מעניק לשיח הזה ממד נוסף, משום שהוא מאפשר את השתתפותם של משתתפים רבים מעולמות שונים ומתרבויות שונות. השיח האתנו תרבותי הופך את השיח הרגיל של הפורום לשיח רב תרבותי. כאמור בתחילת פרק זה, מדובר במרקם של סוגי שיח שונים, שבו כל סוג משתלב ומתחבר לאחרים. השיח הזה אינו מחולק לחלקים ברורים ומופרדים זה מזה, אלא הוא שיח שהופך להגמוני, כשמרכיב אחד בו בולט על האחרים.

כיצד קשורה הסוגיה הזאת להוראה, ואיך היא משפיעה עליה, אם בכלל? ממצאי המחקר שלפנינו עולים בקנה אחד עם המחקר העכשווי שנערך בתחום, ועל פיהם, מרצים מקוונים עשויים להשתמש בשיח ככלי לניהול הדיונים (Dorfsman, 2017b). לדוגמה, יש מרצים שכופים סוג מסוים של שיח על הדיון, בעוד שיש אחרים שפותחים אפשרויות שונות במהלכו; יש מרצים שפותחים בשיח מסוים, אבל באים לקראת הסטודנטים ומשתלבים בשיח שלהם, כסוג של פיגום נרטיבי שמאפשר חיבור עמוק ומשמעותי בין המרצה לבין הסטודנט במרקם הנרטיבי כפי שיובהר בהמשך. ניהול השיח בסביבה המקוונת הוא, בפרספקטיבה שלי, אחד המרכיבים המרכזיים בניהול הפדגוגי, אם כי לא היחיד. בפרק הבא ארחיב בנושא ואציע טיפולוגיה ראשונית של גישות ההוראה של מרצים מקוונים.

גישות הוראה בסביבה המקוונת

גישת הוראה היא הדרך או הנוהל שבאמצעותם מורה מוציא לפועל את מעשה ההוראה, בהתאם לתפיסתו הפדגוגית. לכל אחד מאתנו כמורים וכמחנכים יש גישה משלו, שאותה אנחנו מפתחים לאורך השנים, והיא משפיעה על דרכי ההוראה שלנו. יש לציין, שכפי שטען פנסטרמכר בעבודתו, שאותו המורה עשוי להתנהל לפי גישות שונות בנסיבות שונות (Fenstermacher & Soltis, 2004). על פי המחקר שערכת, יש חמישה מרכיבים מרכזיים בגישת ההוראה במרחב המקוון: השיח ההגמוני, השיטה הדומיננטית, העוזרים הפדגוגיים, סוג הפנייה לסטודנטים והאני המאמין של המורה. כתוצאה מכך, הצעתי שלוש גישות הוראה בסביבה המקוונת: הגישה האקדמית, הגישה האישית-אמפתית והגישה המקצועית (Dorfsman, 2017b).

הגישה האקדמית

המרצה שנוקט גישה אקדמית מקפיד לקיים שיעור מאורגן ושומר על סדר שנקבע מראש. בראשית כל שיעור ודיון הוא מתייחס למטרות, והוא תמיד פונה למשתתפים באופן פורמלי.

השיח ההגמוני שמתקיים בקורס כזה הוא לרוב דיסציפלינרי: המרצה מציג את תוכן השיעור, מנתח אותו ומעמיק בו. שיח זה מתמקד במושגים, בביטויים ובמקורות. כך לדוגמה, בשלב ההיכרות, שבו סטודנטים מספרים על עצמם ועל ארץ מוצאם באמצעות שיח אישי, הוא מגיב באמצעות שיח דיסציפלינרי. בדוגמה הבאה, הוא הופך את השיח האישי של הסטודנט, לשיח דיסציפלינרי, ומחזק את אמירתו באמצעות ציטוט ביבליוגרפי.

Dear Sam,

Thank you for sharing and introducing yourself. As you begin to introduce yourselves, the deep diversity of the group is emerging: geographically, professionally and ideologically... At this stage I want to throw out a question: how much is our educational vision effected by the geographic context in which we teach (what Seymour Fox based on Schwab called taking into account the "milieu")?... (Week 1).

בכל שבוע, המרצה האקדמי מסכם את הנושאים שעלו, תורם את חלקו ובדרך כלל גם ממליץ על חומר קריאה. השיטה שלו מתבססת על שיקוף המידע שהועבר לו, ובמלים אחרות, הוא חוזר על הודעות של סטודנטים, מסכם את הרעיונות המרכזיים שהעלו, מצביע על הקשר שלהם למקורות ושואל שאלות הבהרה בתגובה:

Samantha provided an example of the institutional need to train students for their bnei mitzvah collides with her educational vision. Cristian is firm in his conviction that his educational-theological vision should be implemented vis-a-vis each Christian group that he teaches in an uncompromising and undiluted manner. Danielle provided an example of her struggle with this question and the dilemma of "compromising" due to the difficulty to implement her vision in a particular context (...). This problem also impacts upon Israeli schools as I noted above. Eliezer Schweid, one of the most important contemporary Jewish thinkers... (Week 4).

במקרה זה, השיקוף הוא גם תרגום של שיח מקצועי (במקרה של סמנתה) ואתנו תרבותי (במקרה של כריסטיאן) לשיח הדיסציפלינרי. כדי לעשות זאת, הוא משתמש בעיקר במקורות ידע כמו מאמרים וספרים, שהם למעשה העזרים הפדגוגיים העיקריים שבהם הוא משתמש.

האני המאמין של המרצה האקדמי כולל הטלת אחריות מלאה של הצלחת הקורס על הסטודנטים, אחריות שמתבטאת בהשתתפות פעילה בו, העמקה בתכנים והתייחסות לסטנדרטים האקדמיים הנדרשים בו. התפיסה הפדגוגית שלו, כפי שהיא מופיעה בקורס עצמו, כוללת מושגים כגון: deeply, encourage, active and thoughtful: participation, share perspectives and insights. ללא ספק, הגישה של המורה האקדמי קרוב לגישה האקדמית שהציעו פנסטרמכר וסולטיס (Fenstermacher & Soltis, 2004), שבה המרצה ממוקד בתוכנו של השיעור ובניהולו הנכון. בהתנהלותו הוא מנסה לעמוד בציפיות המכוונות כלפי המרצה האקדמי. הוא מרוכז בידע הדיסציפלינרי, ומנהל את השיעור בסדר ובארגון. השיטה הפדגוגית שלו היא בדרך כלל שיקוף אקדמי של השיעור ובדרך כלל מצוינים ההיבטים האקדמיים בכל סוגיה. כדי להבהיר את דבריו ולקרב את תכניו לתלמידים ישתמש בדרך כלל בחיבורים, בדוגמאות ובמקורות שונים, ולא בסוגים שונים של שיח.

הגישה האישית-אמפתית

המרצה שנוקט גישה אישית-אמפתית הוא בדרך כלל מרצה מסודר ומאורגן, שדואג להבהיר את ההיבטים המנהלתיים של הקורס וגם האקדמיים, אך נוטה להיות מעורב בשיח גם בפן האישי וגם בפן המקצועי, לדוגמה:

Dear All,

I am Dr. Brad Johnson and I wanted to welcome you all to our joined course of study. Preparing this course has been a very demanding, intense but also satisfying process for me (*Week 1*).

בכל הודעה, מרצה זה דואג לפן הניהולי-ארגוני של הקורס, ולאחר שסיים לעסוק בהיבטים הללו, הוא פותח את השבוע באמצעות שיח דיסציפלינרי, שבו הוא מסכם את תוכן השיעור ומציין את הסוגיות שהוא מבקש לדון בהן. לאחר פתיחה כללית, הוא מגיב באופן ישיר במהלך השבוע לאמירות של סטודנטים מסוימים (הוא דואג לגוון בין שבוע לשבוע), אלא שבניגוד למרצה הקורס, הוא אינו מקפיד על שיח אחיד והגמוני. הוא אינו מהסס להשתמש ברמת השיח שבה בחר הסטודנט ולענות לו בהתאם. בדוגמה הבאה, ינסה המרצה להסיט את הסטודנט משיח דתי לשיח אקדמי, וכדי לעשות זאת הוא מציג את עצמו כאדם דתי:

As a religious person with deep religious convictions, I know that the academic conversation can sometimes feel very stifling (...) In my heart of hearts, I think this is an ontological and spiritual exercise. But, as an academic, I can see where the scholarly approach can be useful... (*Week 5*).

אמצעי נוסף שהוא משתמש בו לעתים קרובות כדי להעביר את החומר, הוא הסיפור האישי. כך לדוגמה, בשיעור שאחרי יום הזיכרון ויום העצמאות, הוא מספר:

So, what held me back this week? As you all know, we celebrated Yom Ha'atzmaut and also commemorated on Yom Hazikaron the lives of the soldiers who have fallen in battle since the foundation of the State of Israel. Instead of spending Wednesday morning in front of my computer, I took my wife's high school students on a tour around Har Herzl, the national military cemetery here in Jerusalem... (*Week 8*).

בהמשך, יספר סיפור אישי על יום הזיכרון ועל ליווי צעירים לבית הקברות באותו יום. בסוף, הוא יחבר את הסיפור האישי עם נושא הקורס ואז ימשיך את השיעור באמצעות שיח דיסציפלינרי.

מעבר לשיח הדיסציפלינרי, יגלוש המרצה האישי-אמפתי לעתים קרובות לסוגים אחרים של שיח – אישי, מקצועי ואתנו-תרבותי. השפה הקרובה והאינטימית שבה

הוא משתמש – וכוללת מלים כמו *Enjoyed, feeling, lovely and connected* יוצרת אווירה נינוחה בדיון.

תפיסתו הפדגוגית כוללת את האפשרויות "לשאול שאלות, ללמוד טקסטים, לכתוב הרבה ובעיקר לתקשר ולהכיר האחד את השני". כפי שניתן לראות, שוב שיח אישי (להכיר אחד את השני) מתחבר לשיח דיסציפלינרי מובהק.

השיטה הפדגוגית של מורה זה מורכבת מניהול שיח, ממעורבות אישית ומאינטראקציה אישית עם הסטודנט. הגישה שלו נוטה להיות אישית, אינטימית ואמפתית; הוא מתכוון להוביל תהליך ולדרבן את הסטודנטים לשאול שאלות. במידה מסוימת, גישה זו דומה לגישה התראפויטית שהציעו פנסטרמכר וסולטים שבמסגרתה, המחנך ינסה להגיע אל כל סטודנט ולתרום להתפתחותו האישית בהתאם לאפיוניו (Fenstermacher & Soltis, 2004). הוא בונה יחסים אישיים באמצעות ניהול השיחות וגלישה משיח לשיח. הממד האישי הוא ממד מרכזי מאוד בהתנהלותו בפורום, והשיח מאפשר לו להתקרב אל הסטודנט ולהוביל אותו בתהליך הלמידה. אפשר לקרוא לשיח שהוא מקיים "פיגום נרטיבי" שהוא מקים עבור הסטודנט כדי לאפשר לו להישען עליו, ולהבין באמצעותו מושגים תוך השתלבות בדיון. אין שיח הגמוני אצל מרצה מסוג זה, משום שהוא מגלה גמישות: הוא מתחבר לסטודנטים באמצעות השיח, כך שאל מול שיח אישי הוא מקיים אישי; אל מול שיח אתנו תרבותי הוא מקיים שיח תרבותי וכולי.

הגישה המקצועית

בבדיקות שערכת, המרצה הנוקט גישה מקצועית מציג את תוכני הקורס בעיקר באמצעות מחקרים; הוא מציג את עצמו בעיקר כחוקר ואף מתייחס אל הסטודנטים (מתוך כבוד) כאל סוג של עוזרי מחקר:

By the way, in personal terms, it was kind of thrilling seeing you all pile in with comments on a piece of mine. It's like getting feedback from a whole team of collaborators. Thank you (*week 3*).

בדרך כלל הוא מעיר את הערותיו ברמת השיח המקצועי:

As some of you ask, what to do then? Soft-pedal? Ease off? These are the questions that educators are always asking themselves, and for which there are no easy answers. The choice isn't between immersion and staying out of the water. We somehow need to figure out how to get wet without drowning (*week 3*).

אבל בדומה למרצה האישי-אמפתי, הוא אינו מהסס להשתמש בשיח אישי או אקדמי כדי להעביר את מסריו:

I'll share that the motto of the high school I attended (one of the top private schools in England, I should say) was "serve and obey." That was the starting point for many of the rituals I experienced there, many of which were peculiarly positive (*week 4*).

מרצה זה מודע לעובדה שכל תלמיד לומד בהתאם לשיח שהוא מקיים, והשיח של המרצה המקצועי מבוסס על מחקר. למשל, בגישה של גבריאל (שם בדוי) יש קטעים מתה-קוגניטיביים:

...I think, the great anxiety that many feel about distance from Israel.) In large measure, that's the problem this course tries to address (*Week 3*).

על פי הגישה הזאת, המטה-קוגניציה מזמינה את הסטודנטים להיכנס לנעלי החוקרים ולהשוות בין מה שהם כסטודנטים "עושים" לבין הסוגיות של הדיון עצמן. מטה-קוגניציה היא פועל יוצא משיטה שבה המרצה מדגים את הסוגיות המרכזיות של השיעור באמצעות מחקרים ופונה אל הסטודנטים שלו כאל עמיתים ושותפים למחקר. דוגמה למטה-קוגניציה:

While reading Stewarts' description of the Mifgash as well as the comments below, it occurred to me that this entire course could be described as a Mifgash experience (*Ben, Week 6*).

ותשובתו:

Ben, I think you nailed it! Remarkably, despite the extraordinary distances that separate us, this course really is a mifgash, in intellectual and sociological terms.

התפיסה הפדגוגית של מרצה זה מבוססת על שיתוף של מחשבה והשקעה ועל והשילוב ביניהן, תוך חיזוק של השיח המקצועי והשימוש במקרה אישי לחקר מקרה. זוהי גישה שקרובה במהותה לגישה שאותה כינו פנסטרמכר וסולטיס "גישה משחררת" (Fenstermacher & Soltis, 2004); גישה זו חותרת להגשמה אישית (או לשחרור של הלומד באמצעות העמדת הכלים הנדרשים כדי לייצר את הידע בעצמו, וכך להגיע לאוטונומיה – הן בלמידה והן בכל תחום אחר בחיים. מרצה כזה נוטה לנהל את שיעוריו באמצעות מחקריו. משכך, הוא מציג את עצמו כחוקר ומעודד בעקיפין את הסטודנטים להצטרף למחקר. לרוב, הוא אינו נכנס ישירות לדיונים עם סטודנטים, ההערות שלו – אם כי לא כולן – הן לרוב מקצועיות והשפה שהוא נוקט בחלק גדול מהשיח שהוא מקיים היא חמה, ישירה ואינטימית: הוא משתמש במלה "חבר'ה" (*chevre*) או "קולגות" כשהוא מתייחס לסטודנטים ומשדר עניין והתלהבות לאורך כל הדרך. השיח אצלו הוא כלי להדגמה נרטיבית. ההדגמה הזאת היא השיטה המרכזית שאותה הוא נוקט כדי להציג לסטודנטים את המושגים המרכזיים בדיון לצד הכלים שבאמצעותם עליהם להגיע אליהם.

סיכום

מטרתה של עבודה זו היתה להציג כמה תוכנות שנובעות מהעבודה המחקרית שבה אני עוסק ומההתנסויות בשטח כרכז אקדמי של תוכנית לתואר שני בשיטה של הוראה משולבת. בעבודה התמקדתי בהיבטים הפדגוגיים של הקורסים המקוונים של התוכנית בשנה הראשונה לקיומה.

לשם כך, ציינתי שלושה מרכיבים שמתבררים כמרכיבים מרכזיים בניהול של קורסים מקוונים: הסביבה המקוונת, השיח המקוון וגישת ההוראה של המרצים. הסביבה המקוונת היא סביבה טכנולוגית, שיש בה שלושה ממדים; הממד הקוגניטיבי, הממד הטכני והמד החברתי-תרבותי. כמד הקוגניטיבי מתאפיינת הסביבה במתן למשתתפים אפשרות לחיפוש ידע, ליצירת ידע ולשיתופו; בממד הטכני, היא דורשת מהמשתתפים ידע שיאפשר להם להתנהל בסביבה שהם לא תמיד מכירים אותה והיא לא תמיד ידידותית כלפיהם, לצד כישורים ונכונות לעשות זאת; ומבחינה חברתית-תרבותית היא מעודדת מפגש ואינטראקציה בין סטודנטים בעלי רקע חברתי, לאומי, דתי ותרבותי שונה ומגוון.

הסביבה המקוונת היא הזירה הפדגוגית המרכזית בקורסים המקוונים, ובמרכזה השיח שמתנהל בין המשתתפים. כאמור, ניתן לזהות בשלב זה ארבעה סוגים של שיח; האישי-אוטוביוגרפי, הדיסציפלינרי, המקצועי והאתנו-תרבותי. סוגים אלה מתנקזים למרקם מורכב של שיח, שבו כל אחד משתלב ומתחבר לאחרים בדרכים שונות. ניהול הפורום משמעותו במידה רבה ניהול מועיל ומוצלח של השיח וזה נעשה בדרכים שונות ומגוונות, הקשורות בין היתר לגישת ההוראה (Dorfsman, 2017b). בשלב זה זיהיתי שלושה סגנונות הוראה מבוססים בעיקר על הניתוח של גישות ההוראה של פנסטרמכר וסולטיס (Fenstermacher & Soltis, 2004); האקדמי, האישי-אמפתי והמקצועי.

המרצה שנוקט גישה אקדמית מתנהל לרוב באמצעות השיח הדיסציפלינרי. הוא ממוקד תוכן והשיטה הדומיננטית אצלו היא השיקוף האקדמי. במלים אחרות, הוא הופך את השיח המתנהל לשיח דיסציפלינרי תוך המשגת המושגים והרחבתם באמצעות מקורות. האני המאמין של מרצה זה מבוסס בעיקר על סטנדרטים אקדמיים גבוהים ועל האחריות שהוא מטיל על הסטודנטים.

המרצה שנוקט גישה אישית-אמפתית מתנהל בדרך כלל באמצעות שיח של משא ומתן. הוא ממוקד בחיבור אל הסטודנטים והופך את השיח שלו לשיח של הסטודנט באמצעות סיפורים אישיים. האני המאמין שלו כולל עיסוק בשאלות הרות גורל, לימוד, כתיבה ויחסי גומלין בין המשתתפים בזירה הפדגוגית.

המרצה שנוקט גישה המקצועית מתנהל בדרך כלל באמצעות השיח המקצועי. השיטה הדומיננטית אצלו היא ההדגמה תוך הפיכת המחקר (לרבות המחקר שלו)

לנושא השיעור, כשהוא עוסק במושגים המרכזיים המופיעים בו לצד תיאור השיטות והדרכים כדי להגיע אליהם. האני המאמין שלו הוא שיתוף, ובעיקר, הוא משלב מחשבה ותשוקה להעצמה אישית כחוקר, תוך שהוא נותן לסטודנטים שלו דוגמה אישית.

המחקר עד כה הוכיח בעיקר את חשיבותו של השיח להבנת ההתנהלות הפדגוגית של מרצים בסביבה המקוונת ובהתמודדותם עם האתגרים הפדגוגיים של ההוראה המקוונת, ומכאן נובעת משמעותה המחקרית והפדגוגית. לצד ההעמקה בשיח בסביבה המקוונת ובניהולו על ידי המרצים, עולות שאלות רבות הקשורות לניהול ההוראה ולהשפעתם של סוגי הניהול המוצעים על אופן הלמידה של המשתתפים. בנוסף לזאת, מחקר המשך על שיח המרצים, בעיקר בתחומים כגון מדעים או מתמטיקה, יציג סוגים שונים של שיח וסגנונות נוספים של מרצים, ויתרום להרחבת הידע הפדגוגי של סביבות אקדמיות מקוונות.

התוכנות שהוצגו עד כה עשויות לתרום גם לפיתוח תוכניות הכשרה של מרצים אקדמיים בסביבות מקוונות.

ביבליוגרפיה

- Avidov-Ungar, O., & Eshet-Alkalai, Y. (2014). TPACK Revisited: A Systemic Perspective on Measures for Predicting Effective Integration of Innovative Technologies in School Systems. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 13*(1), 19-31.
- Bair, D. E. (2011). Paradoxes of online teaching. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 5*(2), 1-15. Retrieved on May 20, 2017, from: <https://doi.org/10.20429/ijsotl.2011.050210>.
- Baran, E., & Correia, A. P. (2014). A professional development framework for online teaching. *TechTrends, 58*(5), 95-101.
- Bryant, J., & Bates, A. J. (2015). Creating a constructivist online instructional environment. *TechTrends, 59*(2), 17-22.
- Cho, M.-H., & Tobias, S. (2016). Should Instructors Require Discussion in Online Courses? Effects of Online Discussion on Community of Inquiry, Learner Time, Satisfaction, and Achievement. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17*(2), 123-140.
- Dorfsman, M. (2012a). The evolution of teachers' pedagogical thinking in the process of preparing on-line courses for Jewish education in the Diaspora. (Doctoral Dissertation), Hebrew University of Jerusalem, Jerusalem (in Hebrew).
- Dorfsman, M. (2012). Sobre el lugar de los contenidos, la interacción y el tutor en un modelo de enseñanza en línea. *Revista de Educación a Distancia, 30*. Retrieved on October 20, 2017, from: http://www.um.es/ead/red/30/marcelo_red30.pdf.

- Dorfsman, M. (2016). El método micro-textual como herramienta de análisis de foros en línea en contextos multiculturales. *Revista de Educación a Distancia* (51).
- Dorfsman, M. (2017a). *Directions in the Development of Discourse in an Online Multicultural Environment*. Paper presented at the 9th annual International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, Spain.
- Dorfsman, M. (2017b). מרצים מקוונים בחינוך הגבוה: הצד הפרדוקסי של המטבע. *Teachers online in High Education: the pedagogical side of the coin*. Paper presented at the Conference למידה והוראה מוגברות טכנולוגיה בהוראה גבוהה: Israel (in Hebrew).
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106. Retrieved on October 30, 2017, from: http://www.openu.ac.il/Personal_sites/download/Digital-literacy2004-JEMH.pdf.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2004). *Approaches to teaching*. New York: Teachers College Press.
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2015). Methodological Approach and Technological Framework to break the current limitations of MOOC model. *Journal of Universal Computer Science*, 21 (5), 712-734.
- Green, R. A., Farchione, D., Hughes, D. L., & Chan, S. P. (2014). Participation in asynchronous online discussion forums does improve student learning of gross anatomy. *Anatomical sciences education*, 7(1), 71-76.
- Jackson, P. (1998). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza (i. Spanish, Trans.). In H. M. E. y. K. EGAN. (Ed.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación / Narrative in Teaching, Learning and Research* (pp. 25-51). Buenos Aires Amorrortu (in Spanish).
- Jung, I., Gunawardena, C. N., & Moore, M. G. (2015). *Culture and online learning: Global perspectives and research*. LLC: Stylus Publishing.
- Kale, U., & Goh, D. (2014). Teaching style, ICT experience and teachers' attitudes toward teaching with Web 2.0. *Education and Information Technologies*, 19(1), 41-60. Retrieved on January 20, 2017, from: <https://doi.org/10.1007/s10639-012-9210-3>
- Keengwe, J., & Kidd, T. T. (2010). Towards best practices in online learning and teaching in higher education. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 533-541. Retrieved on February 25, 2017, from: http://jolt.merlot.org/vol6no2/keengwe_0610.htm.
- Knox, J. (2014). Digital culture clash: "massive" education in the E-learning and Digital Cultures MOOC. *Distance Education*, 35(2), 164-177.
- Krish, P., Maros, M., & Stapa, S. H. (2012). Sociocultural factors and social presence in an online learning environment. *GEMA: Online Journal of Language Studies*, 12(1), 201-213.
- McEwan, H. (1997). The functions of narrative and research on teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 85-92.

- Moore, M. G., Shattuck, K., & Al-Harhi, A. (2012). Cultures meeting cultures in online distance education. *Journal of e-learning and knowledge society*, 1(2), 187-207.
- Njenga, J. K., & Fourie, L. C. H. (2010). The myths about e-learning in higher education. *British journal of educational technology*, 41(2), 199-212.
- Romero, C., López, M. I., Luna, J. M., & Ventura, S. (2013). Predicting students' final performance from participation in on-line discussion forums. *Computers & Education*, 68, 458-472.
- Wood, A. F., & Smith, M. J. (2004). *Online communication: Linking technology, identity, & culture*: Routledge.
- Youssef, A. B., Dahmani, M., & Omrani, N. (2015). Information technologies, students' e-skills and diversity of learning process. *Education and Information Technologies*, 20(1), 141-159.