

עברית בתל אביב, בבייג'ינג, בדנוור ובמלבורן: הערכת תכנית עמיתים בסביבה רב תרבותית (תעבי"ר)

דולי אליהו-לוי וסיגל חן

תוכנית עמיתים בסביבה רב תרבותית (תעבי"ר), היא תוכנית לימודים פוסט מודרנית להוראת עברית כשפה נוספת לסטודנטים בעולם המבוססת על דיאלוג רב תרבותי ועל הוראת עמיתים בסביבת למידה עתירת טכנולוגיה. תעבי"ר מושתתת על הגישה הרב תרבותית הדוגלת בהוראת שפה נוספת תוך מתן לגיטימציה להמשכיות תרבותית של התלמיד, לשימור ערכיו והמסורות שבהן הוא דבק. בהתאם לגישה זו, הדגישה התוכנית את רכישת השפה בהקשרים חברתיים ותרבותיים במתן תשומת לב מיוחדת לקשר בין שפה חברה, תרבות וזהות.

התוכנית התקיימה בחצי השני של שנת הלימודים תשע"ו בהשתתפותם של שבעה פרחי הוראה ממכללת לוינסקי לחינוך תל אביב, ישראל, תשעה סטודנטים מאוניברסיטת דנוור, ארצות הברית, 15 סטודנטים מאוניברסיטת בייג'ינג, סין ו-15 סטודנטים מאוניברסיטה לשפות במלבורן, אוסטרליה. כל אחד מהמשתתפים ציין את תובנותיו ברפלקציה שכתב לאחר כל מפגש ובחן בראייה מטא קוגניטיבית את כל התהליך עם סיומו.

התוכנית נועדה להרחיב את תפיסותיהם הרב תרבותיות של 36 המשתתפים ואת יכולותיהם הלימודיות: לפרחי ההוראה מישראל אפשרה התוכנית לשכלל את הכישורים הפדגוגיים, ולסטודנטים לומדי העברית העניקה הזדמנות ללמוד עברית ולדבר בה עם עמיתים שעברית היא שפת אמם. מטרתנו במחקר זה היא לשפר את התוכנית כך שתוכל לתת מענה יישומי ומדויק יותר לצרכים שעולים מהשטח ולהפיק לקחים לקראת התנעת התהליך בשנים הבאות.

מילות מפתח: הוראת עמיתים, הערכת תוכנית, רב תרבותיות, עברית כשפה נוספת, דרכי הוראה, שילוב טכנולוגיה בהוראה

מבוא

המחקר הנוכחי עוסק בהערכת הקשר איכותני של תוכנית לימודים פוסט מודרנית – תעבי"ר – תוכנית עמיתים בסביבה רב תרבותית. זוהי תוכנית שמבוססת על מבנה פתוח, שאינו קבוע מראש, שיש בו הקשר הוראה משמעותי והוא מושתת על רלוונטיות ועל אותנטיות. מטרתה של התוכנית להורות עברית לסטודנטים בעולם, בסביבה רב תרבותית המזמנת מפגשי עמיתים בין סטודנטים שעברית היא שפת אמם לסטודנטים עמיתים שבחרו ללמוד עברית כשפה נוספת.

התוכנית התקיימה בחצי השני של שנת הלימודים תשע"ו והשתתפו בה שבעה פרחי הוראה ממכללת לוינסקי לחינוך בתל אביב, ישראל, תשעה סטודנטים מאוניברסיטת דנוור בארצות הברית, 15 סטודנטים מאוניברסיטת בייג'ינג בסין ו-15 סטודנטים מאוניברסיטה לשפות במלבורן באוסטרליה.

מטרתו של המחקר להעריך תוכנית עכשווית בתחום הוראתה של שפה נוספת בסביבה מתוקשבת ובהקשר לא פורמלי של הוראת עמיתים. מודל ההערכה עליו מושגת המחקר הוא ה-CIPP – שהוא מודל המעגלי של סטפלביס (Stufflebeam, 2002), הנותן ביטוי להקשר שבו התקיימה התוכנית וכתוצאה מזאת, למורכבותה, כדי שתוכל לתת מענה יישומי ומדויק יותר לצרכים שעולים מהשטח ולהסיק מסקנות אופרטיביות לקראת התנעת התהליך בשנים הבאות.

הערכת תוכניות

הערכת תוכניות מצריכה איסוף סיסטמטי של מידע לגבי פעילותן. ההערכה משמשת את מפעילי התוכנית כדי לבחון את השפעתן בעת קבלת החלטות ביחס אליה (Patton, 1978). הערכה עוסקת בשאלות כגון, האם התוכנית אכן עונה על הצרכים שזוהו, מה הקשיים בהפעלת התוכנית על כל רכיביה, מה השפעתה של התוכנית, והאם יש לה השפעות נוספות. לעתים, בעקבות הערכת התוכנית נבחנת מחדש מדיניותה או דרכי הפעולה שלה.

יש הרואים את ההערכה כפעילות יומיומית המתבצעת כל אימת שיש להגיע להחלטה. זוהי הערכה שמבוססת על אינטואיציה והיא שונה מההערכה הפורמלית. נשאלת השאלה, איך ומתי נוצרה ההערכה הפורמלית כתחום מקצועי. להשקפתו של האוס (House, 1993), המדע התקבל כבסיס לקבלת החלטות על ידי בעלי סמכות. הלגיטימיות לקבלת החלטות נוצרת על בסיס תפיסת נתונים כעובדות שאין עליהן עוררין כדי להצדיק החלטות.

הוראת עמיתים מקוונת

תוכנית ההערכה בוחנת מרכיבים שבאים לידי ביטוי בהפעלת תעבי"ר: האחד הוא הוראת עמיתים כחלק מקהילת הלומדים, והשני הוא איכות האינטראקציה ביניהם. הורן ועמיתיו (Heron et al., 2003) הגדירו חמש דרכים של הוראת עמיתים: האחת, הוראת עמיתים לכיתה מלאה, שפותחה בעיקר כדי לתת מענה לשונות הרבה בין התלמידים בכיתה. השנייה, הוראת עמיתים בקבוצה קטנה, שכוללת רק חלק מהכיתה בתהליך הלימוד. השלישית, הוראת עמיתים אחד על אחד, והיא כוללת צמד יחיד של חונך בעל יכולת גבוהה וחניך בעל יכולת נמוכה יותר. הרביעית, הוראת עמיתים בין גילית, שמורכבת מחונך וחניך שאינם בני אותו גיל או שאינם לומדים

באותה שכבת גיל. והאחרונה והחמישית היא הוראת עמיתים בבית, שבמסגרתה מקבלים בני משפחה הוראות מהמורה ומשמשים חונכים לחניך. התפיסה הפרדגוגית של סטודנטים שמלמדים סטודנטים עמיתים, מקובלת בעשור האחרון במוסדות ההשכלה הגבוהה בעולם ומבוססת על עקרון החונכות שרווח כבר ביוון העתיקה (Darwin, 2000). בהקשר פרדגוגי שבו יש שותפים במעמד שווה (Colvin, 2007), מתקיים תהליך של למידה וצמיחה משותפת שמקדמת תועלת הדדית, אינטראקציה ותמיכה לשני הצדדים (Huang & Lynch, 1995).

תעבי"ר מאמצת את הדרך השלישית של הורן ועמיתיו (Heron et al., 2003) לפיה הוראת עמיתים כוללת צמד יחיד של חונך בעל יכולת גבוהה ונחנך בעל יכולת נמוכה יותר. לפי קולווין (Colvin, 2007) הוראת עמיתים נתפסת כקשר מסייע שבמסגרתו שני פרטים בני אותו הגיל ובעלי ניסיון דומה נפגשים כדי להגשים מטרה מקצועית, כגון שיתוף מידע, לימוד אסטרטגיות מקצועיות ותמיכה פסיכולוגית-חברתית הדדית. זאת ועוד, לפי ביטי (Beattie, 2000) ולפי טריון ולאונרד (Terrion, & Leonard, 2007:150), הוראת עמיתים מאפשרת החלפת דעות ולמידה עם אחרים תוך בנייה משותפת של משמעויות והסקת מסקנות, ומתקיימים בה קשרי גומלין בין שלושה מרכיבים: קוגניטיבי (מה שנלמד), אפקטיבי (מדוע ללמוד) ומטאקוגניטיבי (כיצד ללמוד).

במחקר שלפנינו אימצנו את ההגדרה הבאה של הוראת עמיתים: רכישת ידע ומיומנות באמצעות סיוע פעיל של העמיתים אלה לאלה ותמיכה הדדית של עמיתים בעמיתים בני מעמד דומה, או בין כאלה שחברו זה לזה כדי להגשים מטרה משותפת (Topping, 2005). אינטראקציות בין עמיתים לבין עצמם שונות באיכותן מאינטראקציות בין מומחים לתלמידים, או בין מורה לסטודנט. נמצא, כי הוראת עמיתים מציעה אתגרים קוגניטיביים ולצדה תמיכה, משום ששני הצדדים נמצאים בדיאלוג הדדי ועוסקים בפעילויות משותפות. בנוסף על כך, הוראת עמיתים מגבירה את מוטיבציית הלמידה ומאפשרת לתלמידים המתנסים בהוראה ללמוד מיומנויות שנחוצות כדי ללמד אחרים. (אייבזו ואלחדף-אברג'יל, 2010; Greenwood, Maheady & Delquadri, 2002).

במהלך השנים התפתחה הוראת העמיתים לכיוון של הוראת עמיתים מתוקשבת, המוגדרת כמערכת יחסים בין חונך (מנוסה יותר) לחניך (פחות מנוסה), בעיקר תוך שימוש בתקשורת אלקטרונית. מטרתה של מערכת יחסים כזאת היא פיתוח מיומנויות של החניך, הרחבת ידיעותיו, חיזוק ביטחונו ושיפור ההבנה תרבותית שלו, והיא אמורה כדי לסייע לחניך להצליח, כשלצד זאת היא תומכת בהתפתחותו של החונך (Single & Muller, 2001). נמצא, שהוראת עמיתים מתוקשבת מאפשרת לפתח יחסים פתוחים ותומכים, ידידות ולכידות בקרב הקבוצה הלומדת. בהוראה

מסוג זה אפשר לקיים מערכות יחסים שחוצות את גבולות המקום, הזמן, הגיאוגרפיה והתרבות (Bierema & Merriam, 2002; Levi & Ram, 2014). תעבי"ר הותאמה לסביבות למידה עתירות טכנולוגיה המאפשרות תקשורת דו־צדדית מלווה במְזְמִינות (affordances) המרחיבה את האופן בו אנחנו מלמדים, מתקשרים, לומדים ויוצרים ידע (McLoughlin, Brady, Lee & Russell, 2007). הנסיבות והקשר התוכנית מזמן ללומדים ולמלמדים בהשכלה הגבוהה מודל הוראה חברתי המאפשר חופש ומכוונות עצמית בהוראה למידה. בעולם דיגיטלי שמוצף בתקשורת, ויש בו דרישה קבועה לעדכון הידע, צריך להרחיב את האופן שבו אנו תופסים את הפדגוגיה. הלומדים יהיו אוטונומיים כמשתתפים פעילים ויוצרים של ידע בתהליך למידה שיתופי ובתהליך החברתי התומך במטרות ובצרכים אישיים. תוכנית הלימודים נשענת על טכנולוגיה התומכת באינטראקציות בקבוצה, במשוב ובשיח, בד בבד עם גמישות ומודולריות שמאפשרות יצירתיות בתהליכי הוראה-למידה שיתופיים. תהליך טרנספורמטיבי שבו המידע נבחן מחדש בכל מפגש כדי להוסיף פרספקטיבות ורבדים בעקבות הלמידה המשותפת. ולפיכך, סביבת תעבי"ר מאפשרת ללומדים לבנות ידע ולא רק לקבלו באופן סביל, לפרש משמעות ולשתף פעולה באופן פעיל ביצירת משמעויות, תוך יכולת להחליט על דרכי הלימוד שלהם. זהו מצב של בין קישוריות גלובלית בה כל אחד מהמשתתפים תורם מהניסיון האקדמי חברתי שלו, תוך גיבוש יזמות ולמידה אקטיביות (Bloomer, 1997; Edwards & Usher, 2000).

דיאלוג רב תרבותי

מחקריהם של מקלולין ועמיתיו (McLoughlin et al., 2007) עולה, כי סטודנטים נתרמו מהוראת עמיתים מתוקשבת כקהיליית לומדים שהתפתחו מקצועית באמצעות דיאלוג עם אחרים וכתוצאה מכך שהיתה להם אינטראקציה חברתית עם עמיתיהם. סטודנטים שהפכו לחברים פעילים בקהילייה של לומדים למדו לא רק על מקצוע ההוראה, אלא גם על עצמם כאנשים בכלל, וכמורים בפרט. אימוץ התיאוריה של קהילת התנסות הוא אמצעי בעל ערך להבנת התפתחות מקצועית של מורים החולקים ניסיונם עם אחרים, נעשים חברים פעילים בקהילה ובו בזמן עורכים רפלקציה ומשכללים את מיומנויות ההוראה שלהם.

על פי תפיסתו של פריירה (1981), לדיאלוג יש מקום מרכזי בהוראה משחררת המבוססת על הידברות שוויונית. הדיאלוג מחייב הבניית מערכת יחסים שמבוססת על אמון וכבוד והיא נעדרת סמכותיות. לדבריו, הדיאלוג הוא מפגש בין בני אדם שנועד לחשוב בצוותא על התהוותה של המציאות ועל עיצובה.

זאת ועוד, יצירת אקלים רגשי חיובי בקהילת הלומדים מטפחת את חברי הקהילה בצורה מיטבית: היא מאפשרת לשאול שאלות, לתרגל, לטעות וללמוד מתוך משוב עמיתים מתמשך ומעצב (פרקינס, 2000; ברוקס וברוקס, 1997).

תעבי"ר מושתתת על דיאלוג רב תרבותי שנשמרים בו כללים של שיחה, הקשבה והנמקה. הלומדים בתוכנית משתפים פעולה כדי לפתור בעיות, כדי ליצור ידע וכדי להבין את העולם הסובב אותם (הרפז, 2008). הרעיון העומד בבסיס התוכנית הוא שלמידה מתרחשת תוך כדי חשיבה, וחשיבה מתחוללת תוך כדי למידה. תעבי"ר היא תוכנית רב כיוונית, שאינה מתנהלת על פי כללים קבועים מראש, והיא נתונה לשינויים. היא מכוונת לפיתוח יכולת טרנספורמטיבית של הלומדים לשנות ולהשתנות (דול, 1999). בהתאם לתפיסה שמציג שון (Schon, 1988), דוגלות מחברות המאמר הזה בתהליך הרפלקטיבי המתנהל תוך כדי עשייה. הרעיון הוא לייצר חשיבה מצבית, קונטקסטואלית שיש בה פרטים קונקרטיים מחד גיסא, ומאידך גיסא לטפח דרכי חשיבה מכליליות, פורמליות ומופשטות.

גישות להוראת עברית

המחקר וסביבת ההתנסות שעוצבה עבור הסטודנטים נשענים על גישות תקשורתיות מבוססות שיח. הגישה התקשורתית מדגישה בראש ובראשונה תקשורת והעברת מסרים והיא ממקדת את תשומת הלב למאפיינים תקשורתיים של השפה כחלק בלתי נפרד מהכשירות הלשונית בכלל וממטרתה של הוראת השפות בפרט (Ur, 2011). לפי הגישה הזאת, תהליך יצירת מסרים משמעותיים יביא את הלומד לרכישת הדקדוק של שפת היעד, ועל כן יש ליצור הזדמנויות לאינטראקציות תקשורתיות מגוונות שיחשפו את הלומד לשימושי לשון בהתאם לנסיבות השונות. לימוד נושאים פורמליים בתחום הדקדוק ורכישת אוצר מלים ישרתו את המטרה הזאת, אבל לא יעמדו בחזית הלמידה (Prys, Jones & Baker, 1998).

גישות תקשורתיות מבוססות שיח מאפשרות ללומדים להעמיק את ידיעותיהם בשפה, להתמקד במשמעותה ובתקשורת אמתית בעל פה או בכתב. בדרך זו התלמידים דוברי שפת אם או רוכשי העברית כשפה נוספת מצליחים לפתח כישורי שיח, לתפקד בהקשרי שיח שונים וביחסים בין אישיים ולהתמודד עם גורמים לשוניים, תרבותיים וחברתיים (ניר, תשנ"ט; שראל, תשס"א; Bardovi-Harling, 1999; Kasper & Rose, 2002; שיניאק, 2013; סלסה-מורסיה ואולשטיין, 2014).

בקרב החוקרים ניתן להבחין בחילוקי דעות בנוגע לעצם הגדרתה של הגישה התקשורתית ובנוגע לאופן יישומה. מצד אחד יש חוקרים שטוענים שהוראה תקשורתית אינה אוסף של שיטות, אלא גישה, ומן הצד האחר יש המדגישים את העובדה, כי הוראה תקשורתית אינה גישה, כי אם פילוסופיה. זאת ועוד, חילוקי דעות נוספים

קיימים לגבי שיטות הוראה שונות, הנחשבות גישות תקשורתיות. לרסן-פרימן (Larsen-Freeman, 2000), הסוקרת 14 שיטות בהוראת שפות זרות שונות, מסווגת רק חלק מהשיטות כגישה תקשורתית, ומתוך הבחנתה בדקויות שונות היא טוענת, כי חלק אחר מהשיטות אינו תואם גישה זו. לעומתה, יש חוקרים אחרים הסבורים כי הגישות שאינן מתאימות, לדעתה, הן גישות תקשורתיות בהחלט (Sapada, 2007).

תיאור התוכנית

תעבי"ר נבנתה על פי עקרונות קונסטרוקטיביסטיים תוך שיתוף פעולה בין העמיתים מישראל לבין עמיתיהם מהעולם, מתוך מחשבה שתפתח בהתאם לשיח ותשתנה בהתאם לנקודות המפגש בין העמיתים. זוהי תוכנית פוסט מודרנית שמושגת על דיאלוג ורפלקציה, במטרה לחשוף תמונה כוללת ומקיפה. כך הסטודנטים ממדינה אחרת יכולים לקבוע מה הם החלקים הרלוונטיים יותר עבורם, בשעה שהם קוראים את פרטי המידע, ומשכללים את הבנת התמונה השלמה שהוצגה להם (ברוקס, 1997).

בכסיס תעבי"ר עומד מודל לתכנון לימודים של גישות תקשורתיות להוראת שפה מבוססות שיח (discourse-based approaches), המובילות לידע דקדוקי המוטמע היטב בפרגמטיקה ובהקשר. בשיעורי העברית הן כשפת אם והן כשפה נוספת יש להקפיד שהידע הלשוני שרוכשים הלומדים יהיה פונקציונלי ורלוונטי עבורם וגם מעוגן במערך תקשורתי חברתי-תרבותי.

תוכנית לימודים תעבי"ר מבוססת על דרך הוראת עמיתים פתוחה המכוונת ללמידה משמעותית ולהבנה. תוכנית הלימודים היא רב כיוונית ומוקפת במוקדי מגע וברשתות משמעות מקושרות. היא מתפתחת דרך פעולה של המשתתפים ואינטראקציה הדדית ביניהם. היא קונסטרוקטיביסטית, א-ליניארית ומושגת על ארבעה עקרונות לתכנון לימודים על פי דול (1999): עושר, חזרה והישנות, יחסים וקפדנות.

העושר מתייחס לעומק התוכנית, למגוון המשמעויות הגלום בה ומזמן ריבוי אפשרויות לפרשנויות ולפעולה. ההישנות שואפת לפתח בקרב הלומדים כשירויות כגון ארגון, שילוב חקר כדי לשפר את הלמידה וההוראה במסגרת פתוחה ולהרחיבן. הכוונה בשימוש במושג "יחסים" ליחסים פדגוגיים בתוך מבנה תכנית הלימודים וליחסים תרבותיים כפונקציה של תוכן, שפה ומקום המשפיעים על התוכנית. קפדנות נועדה לדאוג שתכנית לימודים תדגיש אי קביעות, יחסים משתנים וארגון עצמי ספונטני. אין הכוונה להגיע לאי סדר מוחלט, אלא ליצור מצב שבו התוכנית תנבע מתוך מצע של אינטראקציה המאפשרת דיאלוג שבו עולים קולות המשלבים מוגדרות ואי מוגדרות.

בתעבי"ר הסטודנטים מישראל העריכו באמצעות משוב את ביצועי הסטודנטים מהעולם תוך כרי תהליך הלמידה המשותף. לפי לויין-רוזליס, לפידות ודובר (2007), הערכה היא מחקר העוסק בענייני עולם אמתיים, בחיי אנשים ובאינטראקציות שהם מקיימים עם פרטים אחרים ועם גופים חברתיים אחרים. לכן צריך שיהיה רעיון ברור לגבי התחום אותו רוצים לשפר ואיזה סוג של שיפור נחוץ. המשוב, באמצעות מחוון הוליסטי המתמקד ביכולת התקשורת, בגיוון אוצר המלים, בדיוק הלשוני וביכולת לקחת סיכונים תוך שימוש בכיטויים חדשים ובמלים חדשות בהקשרים הנכונים. כל זאת תוך שמירה על גמישות התכנים בתוכנית ועל הרלוונטיות שלה.

המחקר

תוכנית הלימודים תעבי"ר נבחנת לפי מודל CIPP, שפותח על ידי סטפלבס (1974; Stufflebeam, 2002; 1966) שצמח מתוך תפיסה על פיה יש להעריך תוכנית ארוכת טווח באמצעות שמירה על איזון בין גמישות מתווה קבוע של הערכה (1983 Stufflebeam). זהו מודל שאינו תלוי במטרות התוכנית, אלא מקיים דיאלוג מתמשך עם ההקשר האישי תרבותי-חברתי המורכב שלה. כך, מעריכי התוכנית רואים בתהליך ההערכה תהליך ולא תוצר סופי, הערכה זו כוללת הערכה מעצבת שיכולה לשמש גם הערכה מסכמת. השימוש במונחים הערכה מסכמת והערכה מעצבת עלול ליצור את הרושם שמדובר בשני סוגי הערכה. זה לא נכון. מה שחשוב זה כיצד ולאילו צרכים משתמשים במידע.

בחרנו במודל זה בשל היותו מעגלי, כזה שמדגיש את מורכבותה של תוכנית תעבי"ר בגלל הנסיבות שבהן היא מתבצעת: הוראת עברית כשפה נוספת באמצעות הוראת עמיתים ממדינות שונות בסביבה רב תרבותית ועתירת טכנולוגיה. הידע המתהווה בזכות ההערכה הוא מורכב, רב ממדי ותלוי הקשר. הדיאלוג שהמודל מזמן והבנת נקודות הראות השונות, הם תנאים הכרחיים למחקר הערכה זה. המחקר צריך להתבצע תוך סיפוק מענה יישומי לצרכים שעולים מהשטח ולהיות מלווה בתהליך לימודי לקראת התנעת התהליך בשנים הבאות.

קהילת הלומדים בתעבי"ר מונה 46 סטודנטים: שבעה פרחי הוראה ממכללת לוינסקי לחינוך בתל אביב, ישראל, שזו שנתם השנייה בתוכנית להסבת אקדמאים לקראת לימודים לתעודת הוראה בעברית כשפה נוספת, תשעה סטודנטים מאוניברסיטת דנוור בארצות הברית, שבחרו ללמוד עברית במרכז ללימודי יהדות, 15 סטודנטים מהחוג לעברית באוניברסיטת בייג'ינג, סין ו-15 סטודנטים מהמחלקה לעברית באוניברסיטה לשפות במלבורן, אוסטרליה.

עבור פרחי ההוראה מישראל זו הזדמנות ראשונה ללמד כישורי שיח דבור בעברית כשפה נוספת לסטודנטים עמיתים בחו"ל. עבור הסטודנטים ממדינות

אחרות זו הזדמנות ללמוד עברית מעמיתים, מתכשרים להוראה, שעברית היא שפת אמם. בבסיס תוכנית הלימודים ניצבת הגישה הרב תרבותית הדוגלת בהוראת שפה נוספת תוך מתן לגיטימציה להמשכיות תרבותית ולשימור הערכים והמסורות שאיתם מגיעים התלמידים. בהתאם לגישה זו, הדגישה התוכנית את רכישת השפה בהקשרים חברתיים ותרבותיים שונים, בדגש על הקשר בין שפה לחברה, לתרבות ולזהות (Clyton, Barnhardt & Brisk, 2008).

את התוכנית ליוו מרצה לעברית מהמדינות השותפות ומרצה מישראל שהתמחותה הוראת עברית כשפה נוספת והיא אחת החוקרות שמשתתפות במחקר זה. נתוני המחקר נאספו מתוך תלקיט דיגיטלי שנכתב במהלך שנת הלימודים והוא כולל שלושה חלקים: (א) תיעוד (ב) תהליך רפלקטיבי (ג) תהליך מטאקוגניטיבי. את חלקים (א') ו(ג') כתבו רק הסטודנטים מישראל, ואת חלק הארי הכולל רפלקציה על תהליך הלמידה, כתבו כלל הסטודנטים בקהילת תעבי"ר בתום כל מפגש במהלך השנה. תוכני התלקיט הדיגיטלי נותחו ניתוח תמטי־קטגוריאלי על ידי כל אחת מהחוקרות. נערכה בדיקת מהימנות בין השופטות ונקבעו התמות המרכזיות שבלטו מדיווחיהן. המהימנות בין השופטים עומדת על 86 אחוז.

ניתוח הנתונים נעשה בהתאם למודל של סטפלביס (Stufflebeam, 2002), המציג תבנית החובקת ארבע הערכות משלימות, שכל אחת מהן מאפשרת לאסוף נתונים על תוכניות התערבות ולנתח אותם ולספק מידע שימושי למקבלי החלטות ולמובילי התוכנית:

1. ההקשר – CONTEXT – תיאור מסגרת התוכנית ואופן הפעלתה.
2. התשומות INPUT – תיאור האינטראקציות החברתיות־תרבותיות־לימודיות שמתרחשות במהלך התוכנית.
3. התהליך – PROCESS – תיאור ההקשר הפדגוגי בסביבה רב תרבותית.
4. התפוקה – PRODUCT – תיאור תפוקות חברתיות־תרבותיות־לימודיות. מהות ההערכה על פי המודל המעגלי להלן, חושפת בעיות ומאפשרת למובילי התוכנית לראות את כלל הגורמים המשפיעים על ההצלחה ואת הקשיים שאיתם צריכים המשתתפים להתמודד. בכל אחד מארבעת מרכיבי ההערכה של המודל קיימת במחקר זה התייחסות מסורגת או מובחנת לשלושה תחומים: פדגוגית בהקשר של תוכנית הלימודים; חברתית־תרבותית וטכנולוגית.

מחקר זה מאיר את הפן של הוראת עמיתים מקוונת ממדינות שונות בעולם בסביבה רב תרבותית ורב לשונית ומטרתה לקדם כישורי שיח דבור בשפה נוספת. את מודל הפעולה המוצג ניתן להפעיל במסגרות חינוכיות ואקדמיות בעולם כדי להרחיב תפיסות פלורליסטיות, רב תרבותיות, ולקדם סובלנות ואמפתיה כלפי האחר. כל המשתתפים הביעו הסכמתם להשתתף בתוכנית ובמחקר. הובא לידיעתם, שהנתונים שייאספו במהלך התוכנית ישמשו לצורך הערכה ולצורך מחקר אקדמי

אשר מטרתו לתת מענה יישומי ומדויק לצרכים השונים של המשתתפים בה בשנים הבאות. במחקר נשמרה פרטיותם של המשתתפים ועל כן כל השמות המופיעים במאמר בדויים.

ניתוח ודיון

ניתוח הממצאים נעשה לפי מודל CIPP לסטפלבכים (2002), שמורכב מארבע עדשות ההערכה תלויות בהקשר שבו מתקיימת התוכנית:

הקשר – CONTEXT

כאן נתאר את מסגרת התוכנית ואת אופן הפעלתה. בשלב הראשון בפיתוח תעבי"ר פרחי ההוראה מישראל גיבשו שש יחידות הוראה מקוונות, שנפרשו על פני כמה שיעורים. הרעיון שנמצא בבסיס תוכנית הלימודים, גובש לפי התשתית התיאורטית של דול (1999), ועל פיו יש לפתח תוכנית עשירה שתזמן קישורים רבים יותר ללומדים ותיצק בהם עומק. הנושאים שבהם עסקו הם חברתיים-תרבותיים ומטרתם קידום כישורי השפה העברית בקרב הסטודנטים ממדינות אחרות. לפי בקשת המרצים מהאוניברסיטאות בעולם, הושם דגש על פיתוח כישורי שפה דבורה כדי לתת מענה להיעדרם של אירועי תקשורת ולהיעדרן של הזדמנויות לשיח בעברית במהלך השיעורים הסדירים.

ביחידות ההוראה שולבו אמצעים טכנולוגיים כגון מצגות, סרטים, קישורים למאגרי מידע וכלים כדוגמת ווב 2 מאפשרים ליצור קהילות שבהן אנשים מתחברים אלה לאלה, משתפים פעולה זה עם זה ולומדים כיצד לבנות ידע. בבחירת הפריטים המרכיבים את השיעורים הודגש גיוון המקורות: טקסטים כתובים וחזותיים, וכן טקסטים דבורים מסוגים שונים: נרטיביים, מיידעים, טיעוניים שרלוונטיים לנושא המרכזי של יחידת ההוראה. השיעורים עסקו בנושאים כמו מפגש היכרות, סדר יום, תרבות פנאי, תרבות בישראל, החברה הישראלית ואוכל בישראל.

בשלב השני נקבעו תאריכים למפגשים עתידיים בין הסטודנטים מישראל לבין הסטודנטים השותפים לפרויקט מרחבי העולם, תוך התחשבות בפערי השעות, בימי המנוחה ובלוח המועדים והחגים בכל אחת מהארצות המשתתפות. לוח הזמנים נבנה כקובץ שיתופי לכל הגורמים, לסטודנטים ולמרצים.

בשלב השלישי הסטודנטים מישראל שלחו לפני כל מפגש קישור למפגש לעמיתיהם ממדינה העמיתה ובו הפריטים המרכיבים את השיעור: סרטון, מצגת וטקסטים (כתובים או חזותיים) מסוגים שונים.

בשלב הרביעי התקיים המפגש המקוון כמתוכנן במשך כשעה.

בשלב החמישי תיעדו הסטודנטים את המפגש עד תומו וערכו רפלקציה, והמסמכים נשמרו בתלקיט דיגיטלי. בתלקיט הדיגיטלי שלושה חלקים: תיעוד, תהליך רפלקטיבי ותהליך מטאקוגניטיבי.

- א. החלק התיעודי כולל ארבעה מרכיבים ואותו מילאו הסטודנטים מישראל:
1. פרטי המפגש: תאריך המפגש, שעת המפגש, שם הסטודנט ונושא השיעור.
 2. אופן התקשורת: היקף הדיבור (כמה פעמים דיבר כל משתתף ובמשך כמה זמן).
 3. איכות האינטראקציה בין העמיתים (ובמלים אחרות, הם בדקו אם התקיים רצף של דיאלוג).

4. דרך הצגת תוכן המפגש (שימוש בעזרי הוראה ובכלים טכנולוגיים).
- ב. החלק הרפלקטיבי כולל חמש שאלות מרכזיות והוא נכתב על ידי כל המשתתפים בקהילת תעבי"ר:

1. מה למדת על הסטודנט־העמית? מה רמת העברית שלו, עד כמה הוא מבין את נושא השיעור ואת מהלכו ועד כמה היה נושא השיעור רלוונטי ומעניין?
2. מה למדת על עצמך, איך התמודדת עם קשיים במפגש, כמו למשל קשיי שפה, או קשיים שהשימוש בטכנולוגיה הציב בפניך. עד כמה הצלחת לפתח התבוננות ב"מובן מאליו" בתקשורת בעברית?
3. עד כמה הצלחת לעודד בדרכים יצירתיות את העמית לדבר בעברית ולכתוב בה?
4. מה היית משמר במפגשים הבאים?
5. מהם השינויים שהיית עורך לקראת המפגש הבא?

- ג. החלק המטאקוגניטיבי נכתב רק על ידי הסטודנטים מישראל והוא כולל:
1. הערכת יכולת העברית של כל אחד מהסטודנטים העמיתים ממדינות אחרות בעולם באמצעות כתיבת משוב אישי המתייחס להתפתחות כישורי השיח בעברית על פי הרכיבים הללו:

- רמת בהירות שיח
- גיוון באוצר המלים
- דיוק לשוני

2. תיאור התפתחות קצב השיח כגון ציון נטילת סיכונים שהיו מוכנים לקחת במהלך המפגש: להעז לדבר רק עברית, להשתמש בביטויים שאינם שכיחים ולהעיר הערות בעברית.

(2) התשומות – INPUT

להלן יתוארו האינטראקציות החברתיות, התרבותיות והלימודיות בין העמיתים לבין עצמם בקהילת הלומדים. קהילת הלומדים המתוארת מבוססת על שלושה עקרונות ליבה של דה־פור (DuFour, 2004), ואלו הם: להבטיח שתתקיים למידה

של כל השותפים; לקיים תרבות של שיתוף פעולה ולהתמקד ביעדים החשובים ביותר. ממחקרים שעסקו בהוראת שפה זרה בסביבות רב תרבותיות ורב לשונית (Olshtain & Nissim-Amitai, 2004) עולה, שעל המורים המלמדים שפה זרה להיות מודעים להקשר החברתי-תרבותי של ההוראה ולהתאים את חומרי הלמידה לכיתה רב לשונית. עליהם לפתח תוכנית לימודים ולהתאימה לצרכיהם של הלומדים ולתכונות החברתיות-תרבותיות שלהם.

במפגשים מתקיימים שני סוגים של יחסים בין העמיתים בקהילה: יחסים פדגוגיים ויחסים תרבותיים. דול (1999), מבהיר את המושג יחסים פדגוגיים בתוך מבנה תוכנית הלימודים וסבור, כי הם מעניקים לה עומק באמצעות הישנות של התכנים ומדגיש את העשייה הפדגוגית ואת חשיבות התהליך הרפלקטיבי על אודותיה. לדבריו, התייחסות להקשר התרבותי ולדיאלוג המתקיים בין היסטוריה, שפה ומקום משפיעים על תוכנית הלימודים. כך למשל, מורן מתל אביב כתבה על האינטראקציה בינה לבין גלי מבייג'ינג:

גלי היתה מקסימה, חרוצה וחכמה. מלאת ביטחון עצמי ושאלה אותי שאלות מעניינות על מה שקורה בישראל. היא עצמה הראתה לי במפגש תמונות מדהימות מסין, מהמקום שבו היא חיה ושיתפה אותי בסיפורים אישיים. כך גרמה לי להכיר אותה טוב יותר. הרגשה נפלאה.

בזכות מערך ההוראה הפתוח והמשתף לצד הדיאלוג הישיר שהתקיים בתוכנית, נוצרו רשתות של יחסים אישיים-חברתיים המהוות תשתית ללמידה של קהילת עמיתים. קהילה כזאת מגלה דברים בלתי ידועים במחוזות לא ידועים, תוך התבוננות בעצמי, בקהילה, וביחסים ביניהם. דוגמה נוספת נמצא בדכריה של שני ממלבורן שתיארה את האינטראקציה החברתית-לימודית: "אני מרגישה שאני מתקדמת מפגישה לפגישה, אני מצליחה לדבר בשטף, בחופשיות ובצורה ברורה ונהנית מהדיבור בעברית. הנושאים שעליהם אנחנו מדברים מאוד מעניינים אותי. אני מגלה חברים חדשים ועולם חדש".

לפי רוואי (Rovai, 2002), יצירה של קבוצת לומדים מלוכדת, שיש למשתתפים בה תחושה רבה של שייכות, מאפשרת למידה יעילה. שמואל מתל אביב מרגיש מספיק משוחרר כדי לתקן את דוד ומסביר לו ענייני דקדוק בעברית: "לרוב אתה מדייק במבנים הדקדוקיים. גם אם אתה טועה, לרוב אתה מתקן את עצמך. זה מצוין, המשך כך. שים לב להתאמת תיאור מספר בזכר ובנקבה דוגמה: שבעה סטודנטים, שבע סטודנטיות".

כדי לפתח תחושת שייכות יש לתכנן את הפעילות, להגדיר את הציפיות ואת הדרישות, לעודד מעורבות של הלומדים ולזמן שיתוף משאבים. כל אלה יכולים לצמצם את הנשירה מהקבוצה ולהגביר את ההישגים הלימודיים. יתרה מזאת, מימוש

מושכל של תהליך למידה באמצעות טכנולוגיה חדשנית מאפשר חוויה לימודית שאינה נופלת מהוראה רגילה המתקיימת פנים אל פנים, ובמקרים מסוימים אף יכולה לעלות עליה (בלר ואור, 2001). זייפרט (2005) הוכיחה במחקרה, כי תחושת השייכות של סטודנטים שלמדו באופן מקוון, היתה רבה יותר מתחושת השייכות של סטודנטים שלמדו פנים אל פנים או באופן משולב. את הממצאים הללו היא מסבירה בכך שבקורס מקוון מתקיימת אינטראקציה בין הסטודנטים לבין עצמם, יש שותפות בתהליך הלמידה, וכל אחד מהמשתתפים יכול להביע את דעתו באופן חופשי ומעמיק ללא הגבלת זמן.

בקהילת הלומדים של תעבי"ר רכשו קבוצות הסטודנטים ידע ומיומנות באמצעות סיוע פעיל לעמיתים ותמיכה בהם (Topping, 2005). זאת ועוד, בין העמיתים הלומדים התקיים תהליך של הגברת מעורבות חיובית, צמיחה משותפת, קידום ותובנות בנושאים שונים בעלי היבטים פדגוגיים, טכנולוגיים, רב תרבותיים ואישיים, לצד שיפור ההישגים (Bebell & Kay, 2010).

פז מישראל מתארת את תכנון הפעילות ואת הגמישות בכיצוע:

לקראת כל מפגש הכנתי מצגת על הנושא והשתדלתי שיהיו בה שקפים מעניינים שיעוררו שיחה. זה מאוד הזכיר לי שיעורים פרטניים שהעברתי בשנה שעברה עם בני נוער שעלו לישראל לבד ולימדתי אותם עברית. במפגשים הראשונים גיליתי סבלנות וסקרנות בייחוד מול אלה שהיה צורך להסביר להם את הדברים מספר פעמים או שנראו עסוקים בדברים אחרים. שכן למעשה כל אחד מאתנו יושב בבית שלו מול מחשב. אפשר לומר, שאחרי שני מפגשים הקשר נעשה יותר מחייב ובמפגש עם עילי לדוגמה, התחלנו במצגת על האוכל אך הגענו רק לשני השקפים הראשונים מכיוון שרק דיברנו. זה היה יותר מעניין מאשר לדון במצגת. מה שיפה הוא, שעם כל אחד השיעור מתקיים אחרת ואי אפשר לדעת למה לצפות ואיך הדברים יזרמו.

על פי המינוח של מקנזי (McKenzie, 1998), הלומדים של ימינו צריכים להיות בטוחים ביכולתם לפעול במסגרת חופשית (Free Grazing), מי שאינם נבהלים ממצייאות פתוחה ויודעים לנווט בתוכה באופן עצמאי (שנר, 2010). בתעבי"ר ניתנה לסטודנטים אוטונומיה מוחלטת ביצירת קשרים אישיים וחברתיים מעבר לקשרי למידה משותפת, והפתיחות שחשו שני הצדדים יצרה תחושת שיתופיות שהצמיחה חברויות חדשות.

כך לדוגמה, כרמל מעידה על הלימוד בצוותא ועל הדיאלוג שמתקיים במהלך המפגשים של חברי קהילת תעבי"ר: "מרכיב נוסף התורם לנינוחות שמגבירה את יכולת הלמידה היא העובדה ששנינו סטודנטים. אנחנו מלמדים אחד את השני, לומדים אחד מהשני ולפעמים גם חושבים יחד, כמו בתיאוריה של פריירה. לימוד בין שווים".

דבריה של כרמל מצביעים על יכולתה לחבר בין חומר עיוני שנלמד בקורס תיאורטי לבין יישומו בפרקטיקה ולכך שהיא מודעת לשיום שלו מול הסטודנט העמית.

(3) התהליך – PROCESS

כאן נתאר את ההקשר הפדגוגי בסביבה רב תרבותית המלווה בחוויה של בניית הידע וגיבושו תוך אינטראקציה בין חברי קהילת הלומדים.

הוראת עמיתים בתעבי"ר

תעבי"ר מאמצת את הגדרתם של הורן ואחרים (Heron et al., 2003) לפיה, הוראת עמיתים כוללת צמד יחיד של חונך בעל יכול גבוהה וחניך בעל יכולת נמוכה יותר. כרמל מתל אביב מישראל מממשת את הוראת העמיתים "אחד על אחד" של חונך וחניך: "אתה מגלה עניין בנושאים שאני ואתה מדברים עליהם ומשתף אותי במחשבותיך". דנה מדנוור מתייחסת להוראה אחד על אחד ועל ההשכלה לפיתוח כישורי השיחה: "המפגשים האישיים שיפרו את יכולת הדיבור שלי בעברית מפני שהם אפשרו לנו הזדמנות לדבר שיעור שלם בעברית". דוגמה נוספת לסיוע פעיל ותמיכה: "לרוב את מבינה את השאלות, וכשאת לא מבינה את שואלת אותי כדי להבין טוב יותר ולהרחיב". גם מורן מתל אביב מעודדת ותומכת: "יש לך יכולת אינטראקציה ברמה טובה, אבל מדי פעם את מהססת (פוחדת). אל תפחדי, את מדברת היטב והשיח מאורגן טוב". תמיכתה של מורן מתל אביב מתבטאת בתיווך של מלה ממשלב לשוני גבוה (מהססת), שבעקבות הבחירה בה היא גם מציגה חלופה קרובה במשלב לשוני בינוני ומוכר. יערה מתייחסת לרכישת ידע בעברית: "ברוך כלל אתה משתמש נכון באוצר המלים ובמבנים דקדוקיים בסיסיים. לפעמים, יש לך טעויות במלה או בביטוי או בצורתו ובשימוש בו".

תעבי"ר מזמנת ללומדים שיתוף פעולה חווייתי, הזדמנויות שנמשכות יותר מרגע לעסוק בתוכני הלימוד, עידוד ומספר רב יותר של משובים מתקנים, שהתוצאה שלהם היא הגברה של מוטיבציות הלמידה (אייבזו ואלחדף-אברג'יל, Greenwood, 2010; Maheady & Delquadri, 2002). על תרומת האינטראקציה ללמידה בקהילת הלומדים של תעבי"ר דיווחו גם אדי, עילי ונועם מדנוור. עילי: "[אני] חושב, שמפגשים עם אנשים בגיל שלי יכולים לשפר טוב יותר את יכולת השיחה שלי [...] בשיעור בנושא אוכל ישראלי, הכרתי דברים חדשים שמיוחדים לישראל". עמיתו נועם מציין כי "ההשתתפות בתוכנית לימודים היא התנסות מצוינת לשיפור העברית והיא עוזרת מאוד ללמוד על התרבות האחרת". גם אדי כתב כי "המפגשים העשירו את הידע שלי על התרבות הישראלית".

אביטל מתל אביב מתייחסת להיבט החווייתי בקהילת הלומדים: "האמריקאים אנשים פתוחים ולכן היה קל להשתמש בהומור. השתדלתי להתנהג בחופשיות ולא לתת הרגשה של לחץ ושיעור [שנועד] רק בשביל הציון". ובהמשך פירטה: "נושא האוכל היה מאוד רלוונטי עבורם, הם נהנו מהשיעור שהיה מגוון בסרטונים, בתמונות ובשיח. זה משנה מאוד את אופי השיעור כי הוא מאפשר להם להתחבר לנושא מהמקום האישי". החוויות והקשרים האישיים אפשרו דיאלוג פתוח, ספונטני ומהנה שליכד את העמיתים והעצים את חוויית הלמידה, וזאת באמצעות הטכנולוגיה שאפשרה מפגש מקוון פנים אל פנים. גם שמואל מתל אביב הדגיש את החוויה הטכנולוגית ואת תרומתה לחוויה האישית: "העובדה שיכולתי לראות את בן שיחי קירבה ביננו ויצרה סוג של אינטימיות במהלך השיחות".

מפגשי תעבי"ר מאופיינים בתכנים גלובליים ורב תרבותיים שמעניינים את עמיתי הקהילה לדוגמה, חשיפה לתרבות האוכל בישראל זימנה היכרות עם תרבות הפנאי; סדר יום של חברי הקהילה וניהול המפגשים אפשר דיאלוג פתוח, מתפתח ולא מוכתב מראש, תוך שיתוף במחשבות אישיות ובהרהורים אישיים של שני העמיתים וחשיפה של רשמים וניסיון חיים בזיקה לנושא הנדון בהקשר התרבותי של כל אחת מארצות המוצא. כל זאת נעשה במטרה ליצור עושר, לאפשר התנסות חווייתית, לצד ביצוע טרנספורמציה של הנושא הנדון, הן בקרב העמיתים בעולם והן בקרב העמיתים מתל אביב. על-פי דול (1999), פיתוח העושר התוכני חשוב, כי כדי "שמורים ותלמידים יוכלו לעשות טרנספורמציה ולעבור טרנספורמציה בעצמם, זקוקה תוכנית הלימודים למידה מסוימת של אי קביעות [...] התנסות נחוות, פיתוח עושר תוכני באמצעות דיאלוג, פרשנויות, העלאת היפותזה והוכחה". על החשיפה הרב תרבותית ההדרית, לשני הצדדים בעת ובעונה אחת מעידים הסטודנטים מישראל, מדנוור וממלבורן. דוד מדנוור: "אני חושב שבעזרת המפגשים עם סטודנטים ישראלים אני מכיר טוב יותר את החברה הישראלית"; סם ממלבורן: "המפגשים נתנו לי הזדמנות לשני דברים: ללמוד נושאים חדשים ולשפר את העברית שלי". דבי ממלבורן מוסיפה ואומרת: "חלק מהנושאים היו גנריים ועניין אותי מאוד לדבר על הצבא ולשמוע מה בני הנוער עושים אחרי הצבא".

הסטודנטים מישראל – יערה במפגש עם גלי מבייג'נג: "במהלך השיעור נוצרו אינטראקציות איכויות ביננו, את היית מלאת ביטחון והצגת תמונות וסיפורים אישיים שלך שהעשירו את המפגש... כך גרמת לי להכיר אותך ואת סין טוב יותר". ומורן במפגש עם אור מבייג'נג: "...אני שאלתי שאלות ואתה ענית לעניין, אני רואה שהשקעת בלמידה. יישר כוח... נהייתי ללמד אותך ולהקשיב לחוויות שלך ולסיפורים על המשפחה שלך".

מפגשי תעבי"ר התקיימו תוך התחשבות בפערי השעות ובלוח המועדים והחגים של העמיתים בקהילה. בכל מפגש התקיימה שיחה על נושא ידוע מראש תוך שימוש

בטכנולוגיה וברכיבי תוכן מגוונים כגון סרטון, מצגת וטקסטים (כתובים או חזותיים). לפי דול (1999), ההישגות נועדה לשפר ביצוע קבוע. תעבי"ר דוגלת בשימוש בתהליכים רפלקטיביים ומטאקוגניטיביים במטרה מפורשת לקידום מיומנויות חשיבה ולקידום תהליכי למידה תוך אישיים, כלומר, להקניית ידע ללומד על אודות המערכת הקוגניטיבית שלו; ובין אישיים משמע, היכולת של הלומד לווסת את התהליכים הקוגניטיביים שהוא משתמש בהם באינטראקציה עם העמית, לבקרים ולכוונם. בן-דוד (2009) סבור, כי העלאת תהליכי החשיבה למודעות כרוכה בחשיבה רפלקטיבית המתרחשת לפני ביצוע המשימה, במהלכה ולאחר סיומה. בשלב התכנון על הלומד להגדיר את המטרה, את אופי המשימה, את לוח הזמנים לביצועה ואת האמצעים הדרושים להוצאתה לפועל, וכן לחשוב על סוגי המידע הנדרשים לביצוע המשימה ועל האסטרטגיות המתאימות לכך. במהלך הפעילות על הלומד לבדוק עם עצמו אם המטרה הגיונית, אם הוא מתקדם לכיוון המטרה, אם הוא מבין מה הוא עושה ואם דרושים שינויים בעבודתו. בתום המשימה עליו להתייחס להצלחות ולכישלונות שנחל ביחס למטרות ולהסיק מסקנות לגבי דרך הפעולה ולשימוש בה בפעם הבאה שיידרש למשימה דומה.

תעבי"ר מלווה בתהליך דיאלוגי-רפלקטיבי המתרחש במהלך מפגשי העמיתים ומתקיים בזמן תהליך הלמידה, תוך עיון בטקסטים (כתובים, דבורים או חזותיים) ובמהלך השיח המתפתח בין העמיתים בזמן אמת בנושא הנדון. דול (1999) טוען, כי התהליך הרפלקטיבי חשוב מכיוון שהוא ממלא תפקיד חיובי המסייע למחשבות לסגת מעט מזירת העשייה ולבחון את המעשים. כך לדוגמה, מעידה על עצמה פז מתל אביב כמי שחוותה תהליך רפלקטיבי תוך אישי מטא קוגניטיבי: "הרכיבי גם להגיב תוך כדי שיחה במילות עידוד ובהבעות פנים שמאשרות שהבנתי את דבריו". לעומתה, שמואל וקרמל מתל אביב מקיימים תהליך רפלקטיבי בין אישי ומעניקים לעמית בזמן משוב אמת במהלך המפגש. שמואל מעניק לעמית ממלבורן משוב: "יש לך טעויות בהתאמה בין גוף לפועל ושימוש בזמנים. הקפד לסדר נכון את המלים במשפטים". כרמל, בדיאלוג לקראת סיום המפגש, מעניק לעמיתה מבייג'ינג משוב ומעודדת אותה: "את מתקדמת מפגישה לפגישה שלנו, ניכר כי את משקיעה ומתכוננת היטב. המשיכי כך".

(4) תפוקה – PRODUCT

התפוקות של תעבי"ר ייבחנו על פי המרכיבים הייחודיים של המשתתפים בקהילת הלומדים.

1. המרכיב המשותף לכל המשתתפים בתעבי"ר

- טיפוח כשירות רב תרבותית-גלובלית

2. המרכיבים העיקריים עבור המתכשרים להוראה מישראל
 - פיתוח כישורים פדגוגיים
 - תהליכים רפלקטיביים ומטאקוגניטיביים
3. המרכיב העיקרי עבור הסטודנטים מהעולם
 - שיפור מיומנות העברית בסביבה מקוונת

1. המרכיב המשותף לכל המשתתפים בתעבי"ר טיפוח כשירות רב תרבותית-גלובלית

מבחינת תפוקותיה של תעבי"ר עולה, כי סטודנטים שנחשפים למציאות תרבותית-גלובלית מסוגלים להבין כי התרבות המקובלת עליהם היא אחת מני רבות, ואין לה יתרון מוחלט על פני תרבות אחרת. לפי לוי (2014), במציאות הגלובלית שבה אנו חיים, רב תרבותיות היא חלק מהוויית החיים של הסטודנטים. לעתים החשיפה למציאות רב תרבותית מלווה בחששות מפני הבלתי מוכר, כפי שמעידה אביטל מתל אביב:

...חששתי מנושא הרב תרבותיות. לא ידעתי עד כמה תהיה לי תקשורת עם הסטודנטים, מה הם חושבים על תוכנית הלימודים עם סטודנטים אחרים מתרבות אחרת, האם התוכן של השיעורים יעניין אותם? אך בהמשך השיעור הרגשתי, שהשיעור זורם ונהנינו מאוד מהשיעור.

כדי לקיים תקשורת עם עמיתים בעולם, נדרשים פרחי ההוראה הישראלים להבין את ההקשר הרב תרבותי שלהם ושל בני שיחם, הנמצאים בארץ אחרת ולומדים עברית בהקשר תרבותי אחר מזה שבו חיים הישראלים. כך למשל, שמואל מתל אביב מתייחס להקשרים נרטיביים רב תרבותיים מעוררי סקרנות בשיחה עם עמית מדנוור:

...יש את ההיבט התרבותי החברתי והדתי – השיחות התפתחו לכל מיני כיוונים כמו צבא, עלייה לארץ, הקהילה היהודית בדנוור, לימודי עברית בילדות ולקראת בר המצווה, העובדה שהלימודים באוניברסיטת דנוור הם ברבעונים ולא סמסטריאליים, שכירת דירה עם שותפים גם כשגרים קרוב לבית ההורים, היכן הם אוהבים לטייל והעובדה שהם מעדיפים לטייל בהרים ולא לעשות סקי – עובדה שהפתיעה אותי. השיחות זרמו לכיוונים שונים.

בתחום של הכשרת מורים נמצאה חשיבות רבה לתוכנית שבה פרחי ההוראה מקיימים אינטראקציות רב תרבותיות, הלכה למעשה עם עמיתים בעולם ומשוחחים איתם על נושאים אישיים, חברתיים ותרבותיים. תעבי"ר מעודדת את המתכשרים להוראה לפתח מודעות ורגישות רב תרבותית שאותה יוכלו ליישם גם במרחבים החינוכיים העתידיים. במלים אחרות, בזכות האינטראקציה והחשיפה אנו מאמינות, שכאשר המתכשרים להוראה המשתתפים בתעבי"ר ישמשו מחנכים, יעמוד לרשותם

ניסיון שהודות לו יוכלו לגלות רגישות להבדלים רב תרבותיים המאפיינים את החברה הישראלית. חשיפה למציאות שבה מתקיים פלורליזם חברתי מעודדת יחס של סובלנות כלפי האחר ופותחת פתח למציאות רב תרבותית (לוי, 2014). דנה מדנוור ממליצה על כיווני דיון שמדגישים את השונה, האחר והלא מוכר במקום להסתפק בנושאים ניטרליים בעלי מכנה משותף רחב: "...בשנה הבאה כדאי לבחור נושאים יותר שנויים במחלוקת ויותר מגרים ומעוררי דיון כדי לראות את ההבדלים ביננו לבינם ולדבר עליהם, כדי שנכיר אותם מקרוב ולא רק מה ששומעים בטלוויזיה". לעתים הנושא לא עורר עניין והיה קושי לקיים שיח רציף ודיון. מתוך דברי הסטודנטים נראה כי בחירת הנושא היא קריטית לאיכות האינטראקציה, ולכן מומלץ לבחור בנושאים שנויים במחלוקת שיעודדו חשיפה של תפיסות עולם שונות, דעות שונות והיבטים רב תרבותיים.

לעומתה, יערה מישראל בשיחה עם ברק מבייג'ינג מעידה, כי כבר השנה נחשפה להיבטים על השונה, האחר והלא מוכר: "אתה מאוד סקרן ותמיד מעניין ללמד אותך וללמוד ממך דברים חדשים על החיים שלך בסין... אתה שואל שאלות מעניינות ויש לך ידע רב על ישראל ועל היהודים. זה מאוד מעניין אותי". אנו ממליצים על חשיפת פרחי ההוראה למציאות רב תרבותית גלובלית הלכה למעשה ולא לחשוש להעלות נושאים שנויים במחלוקת המדגישים את ההבדלים האישי המשפחתי והחברתי.

2. המרכיבים העיקריים עבור המתכשרים להוראה מישראל

פיתוח כישורים פדגוגיים

המודל של תכנון לימודים שהופעל בתעבי"ר תואם תוכניות לימודים דינמיות ותהליכיות (לוי, 1998). הלמידה בתוכנית היא תלויה הקשר, משמעותית, ומתפתחת בזיקה להתנסויות אותנטיות וממשיות מעולמו של המשתתף ומסביבת חייו. יערה פועלת לפי קוריקולום סובייקטיבי, מורכב, נזיל, מרחבי, מובנה ומקושר שמפעיל את הלומד באופן אקטיבי, וממליצה לעמיתה מבייג'ינג: "מתוך הניסיון שלי, אני ממליצה לך לשמוע באינטרנט עברית מדוברת על הנושאים שעליהם אנחנו מדברים, לקרוא הרבה עיתונים ולדבר עם אנשים כדי לתרגל את השפה... למרות הקשיים הטכניים אני מרגישה שהשיעורים היו קשורים בחיי היומיום שלנו וזה היה כיף". תעבי"ר לפי לוי ורם (2015), מאפשרת למתכשרים להוראה מישראל לפתח תכנים לימודיים באופן עצמאי, להפעיל את עמיתיהם בהתנסויות אותנטיות מעולמו ומסביבת חייו של המשתתף תוך קידום כישורי העברית כשפה זרה של סטודנטים ממדינות אחרות ולהפיק תובנות כמתכשרים להוראה בישראל מהתנסות זו. כחלק אינטגרלי בפיתוח הכישורים הפדגוגיים נדרשו הסטודנטים להערכת עמיתים כאסטרטגיית הוראה. בתהליך זה של הערכת עמיתים קיים דגש מובנה על תכנון ורפלקציה ועל כך אנו מרחיבות בהמשך פרק זה. כאן חשוב להדגיש כי

הערכת עמיתים חושפת בפני המשתתפים לא רק את התוצרים, אלא גם את התהליך כאסטרטגיית הוראה (Mann, 2016) ותרומתה לסטודנטים היא בהכרת הקריטריונים להערכה והכנתם, בפיתוח מודעות לכישורים שונים (ולא רק לתכנים), בפיתוח יכולת לספק משוב בונה לאחרים ובהגברת המוטיבציה והמעורבות האישית.

בתעבי"ר נדרשו הסטודנטים הלכה למעשה, להעריך את עמיתיהם על פי קריטריונים של מחוון ידוע מראש לכל המשתתפים בתוכנית. הערכת עמיתים היא משימה ברמת חשיבה גבוהה המטפחת כישורי הוראה מקצועיים.

מחקרים על יישום תהליך הערכת עמיתים בתחומי דעת שונים במערכת ההשכלה הגבוהה, מוכיחים כי זו אסטרטגיה יעילה המעצימה את הלמידה בתהליך ההכשרה, מגבירה את המוטיבציה של הלומדים ומיושמת בהצלחה בכל תחומי התוכן (Li, 2001; Wen & Tsai 2006; Roberts, 2006; Lejk & Wyvill, 2001).

על אף הקשיים הרבים שצצים במהלך הערכת העמיתים, הסטודנטים מתל אביב ניהלו את התהליך בצורה מקצועית ולשביעות רצונם של המרצים השותפים בארץ ובמדינות השותפות. אבי מישראל מעריך את סיון מבייג'ינג. בתחילת משוב הערכה הוא מחמיא לה, ובהמשך הוא מסב את תשומת ליבה לאופי הטעויות הדקדוקיות-לשוניות שהיא עושה והוא מסיים בהמלצה אישית: "את משתמשת נכון באוצר המלים ועושה מאמצים יפים להרחיב את אוצר המלים. שימי לב, יש לך לעתים קרובות טעויות של התאמה בין הגוף לבין הפועל. הייתי ממליץ לך לצפות בסדרות ישראליות באינטרנט, עם כתוביות, או לקרוא עיתונים בעברית". יערה מישראל נותנת משוב לשני ממלכורן: "...כדאי לך לתרגל שימוש במשפטים ארוכים יותר ולא רק להיצמד למשפטים קצרים ובטוחים. אם מסתכנים גם כן לומדים". פז מתל אביב מעידה על השפעתו של תהליך ההערכה על פי מחוון מובנה וקריטריונים מזוקקים: "העובדה שצריך לשלוח לסטודנטים משוב על פי קריטריונים מסוימים היא חדשה לי. קודם לא עשיתי זאת בכלל ואני שמחה שניתנה לי ההזדמנות לכך". עולה פה קושי בנוגע למתן משוב באופן כללי, ובמיוחד מתן משוב בתחום השיח הדבור בשפה נוספת. נראה, כי מקור הקושי הוא בהיעדר ניסיון וידע קודם במתן משוב והערכה. לקראת הפעלת התוכנית מומלץ להעשיר את הידע התיאורטי בתחום ולתרגל את העברת המשובים בין הסטודנטים לבין עצמם.

מורן מתל אביב נותנת לעמיתיה משוב במהלך המפגש הסינכרוני: "אתה עונה נכון על השאלות, התשובות רלוונטיות לנושא". כרמל מתל אביב נותנת משוב להדר מבייג'ינג: "אתה מדבר בחופשיות ובצורה ברורה. כשיש לך הרבה מה להגיד אתה עובר לדבר באנגלית. השתדל לדבר בעברית כמה שיותר". גם יערה מישראל נותנת משוב לגלי מבייג'ינג במהלך המפגש. המשוב הזה מעצב אמון ובונה אותו בין חברי הקהילה ומאפשר אינטראקציה לא מתווכת, ישירה, מעודדת וגם ביקורתית

אם נדרש: "את מדברת עברית ברמה טובה, לפעמים קשה לך לבחור את המלה, את מדברת טוב ואת צריכה להאמין בעצמך".

תהליכים רפלקטיביים ומטאקוגניטיביים

המרכיבים הרפלקטיביים והמטאקוגניטיביים מתייחסים לחשיבה שאדם מפעיל על חשיבתו שלו ועל תהליכי ביצוע משימות קוגניטיביות ספציפיות. המודעות של אדם לתהליכי החשיבה שלו, האפשרות לשיומם (כלומר, יכולתו לקרוא להם באופן מובחן בשמם), והאפשרות להיות מודע לדרך שבה הוא מפעיל אותם, מאפשרות לו להעריך את תהליכי החשיבה, לשפר אותם ולחזור להשתמש בהם בעת הצורך. תהליך זה שימש כלי עזר למתכשרים להוראה, שבאמצעותו הצליחו לכוון את חשיבתם ולכוון אותה ליעד במהלך ביצוע משימות קוגניטיביות. כך הסטודנטים פתחו הלכה למעשה מודעות מטאקוגניטיבית והסבירו בהקשר המתאים, חיובי או שלילי, למה יש להשתמש באותה מיומנות במצבים עתידיים, מתי יש לעשות זאת ואיך צריך לעשות זאת (בן דוד, 2009). על פיתוח תהליך הרפלקטיבי והמטאקוגניטיבי העידו המתכשרים להוראה מתל אביב שמואל, אבי ואביטל. מדבריה של אביטל נראה שהפיקה תועלת רבה מהוראה מפורשת של ידע מטאקוגניטיבי. התהליך שעברה חיזק את הביטחון העצמי שלה ואת יכולתה להעביר מיומנויות חשיבה לביצוע, ובכך אפשר לה להתגבר על החששות הטבעיים הכרוכים בהתנסות ראשונית של הוראה בפועל: "כל התהליך הרפלקטיבי בהתנסות גרם לי לקבל מושג בהוראת עברית שכמובן עזר לי בשיעורים עם דנוור. הרגשתי ביטחון ללמד, למרות שלא היה לי ניסיון וכמובן שהיו לי חששות".

גם אבי מעיד על עצמו כמי שמסוגל להוציא לפועל מיומנויות חשיבה רפלקטיביות ומטאקוגניטיביות שאותן למד, לצבור ניסיון ממפגש למפגש ולעודד שיח לימודי משמעותי:

ההצלחה שלי היתה שאילת שאלות מתאימות לנושא ולתלמיד. הכנתי מראש לכל שקופית שאלות הכוונה לפני השיעור, אך במהלכו לא הזדקקתי להן, מכיוון שהתאמתי שאלות שעלו תוך כדי השיעור למצב הקיים. אני חושב שהצלחתי בניסיון לגרום לתלמידות לדבר הרבה בעברית למרות הקושי. תוך כדי השיעורים שאלתי אותן שאלות שלא תוכננו, וכך השיחה התנהלה בצורה משמעותית יותר.

אבי מוציא לפועל מיומנויות של ויסות עצמי כחלק מתהליכי חשיבה ובקרה עליהם (Flavell, 1979). הוא מודע לניטור ולבקרה שעליו לבצע תוך כדי השיעור, ובעקבותיהם שאל את עצמו אלו שינויים עליו לבצע כדי שהשיח הלימודי יהיה אכן מקדם, מלמד ומיטבי.

שמואל מוציא לפועל את תהליך ההערכה העצמית על החשיבה המטאקוגניטיבית, מעריך את תהליך השיח הלימודי שעבר ומבין, שעליו לבצע שינויים לקראת המפגש הבא:

למדתי שיש לי את המסוגלות להעביר שיעור וזה בהחלט הקנה לי ביטחון. בעקבות המפגש השני בהחלט הבנתי שאני צריך לערוך שינויים במצגות מפני שקלטתי את הקשיים של הסטודנטיות ולכן ערכתי את השינויים הללו כדי להקל עליהן ולהשתדל לא לגרום להן בלבול ותסכול. אני חושב שתוכנית הלימודים הזאת אכן מועילה לנו בתור מורים לעתיד ולסטודנטים מדנוור שלומדים עברית. המפגשים דרבנו אותי להמשיך וללמוד על עצמי ועל היכולות שלי בתור מורה.

שמואל הפעיל מיומנויות מטאקוגניטיביות כחלק מהתהליך הקוגניטיבי. פלאבל (Flavell, 1979), מצביע על ידע רפלקטיבי מודע החודר להכרה תוך כדי ביצוע משימת חשיבה. כלומר, שיקוף תהליכי החשיבה של המפגשים ושל התוכנית כולה בראיית על, גרם לו לשאול את עצמו מה עליו לעשות אחרת ואלו שינויים עליו לבצע כדי להקל על הסטודנטיות ולמנוע מהן בלבול ותסכול. בן דוד (2009) טוענת, שמספר הולך וגדל של חוקרים מאמין כי לחוויות או להתנסויות מטאקוגניטיביות נודע תפקיד חשוב ביותר בקידום תהליכים קוגניטיביים המובילים להצבת אסטרטגיות חשיבה חדשות או בשיפור אסטרטגיות חשיבה ישנות.

3. המרכיב העיקרי עבור הסטודנטים מהעולם

שיפור מיומנות העברית בסביבה מקוונת

הגישה התקשורתית מבוססת שיח (Ur, 2011). אפשרה לסטודנטים להיות שותפים בהעברת המסרים ולהרגיש מעורבים. סם מדנוור מדגיש עד כמה חשוב להיות מעורב ולדבר בשפה העברית: "...חשוב לי לומר שקיבלתי בדיוק מה שהבטיחו לנו 'לדבר, לדבר, לדבר'. במפגשים דיברתי על כל מיני נושאים שקשורים לחיים שלי, קראתי, הקשבתי לאחרים, ולמדתי על נושאים חדשים לי ומאוד נהנית".

לדעתנו, החוויה האישית חברתית מעצימה את העמיתים בקהילה, מחזקת את הקשר ביניהם ומאפשרת להם ליצור זיכרונות משותפים וחוויות שמעצימות את הלמידה. אדי מדנוור ממליץ על המשך התוכנית ועל הארכת זמן המפגשים במטרה לשפר את הדיבור בעברית: "כדאי שבשנה הבאה תוכנית הלימודים תהיה ארוכה יותר וכך יהיה לנו יותר זמן לדבר יותר כי זה הדבר הכי חשוב. בשיעורים הרגילים בכיתה. לא תמיד יש זמן לדבר עלינו".

פרמטר נוסף שהשפיע על חוויית תעבי"ר הוא היותה של התקשורת מבוססת הקשר. בתיווך התוכן הלימודי נשענו הסטודנטים מישראל לא רק על מלים, אלא גם על אמצעי המחשה, דוגמות מוחשיות, אילוסטרציות, תמונות וגרפים המביעים

משמעות. עזרי ההוראה מקוונים שהמחישו את נושא הדיון במפגש, יצרו עניין וקירבו בין העמיתים בקהילה. נועם מדנוור: "אני חושב שהשימוש בסרטים עזר מאוד, יצר עניין וקשר, והרחיב את הידע שלי על הנושא של השיעור". גם לדעתה של רוז מדנוור לקישורים החזותיים יש תפקיד חשוב בשיח: "...המצגות והסרטים שהיו בשיעור אפשרו לנו לקיים שיח מעמיק בנושא". סביבות למידה עתירות טכנולוגיה מאפשרות תקשורת דו צדדית (affordances) המרחיבה את האופן בו אנחנו מלמדים, מתקשרים, לומדים ויוצרים ידע (McLoughlin, Brady, Lee & Russell, 2007). תעבי"ר מזמנת לקהילה כלים טכנולוגיים המאפשרים ליצור קהילות שבהן אנשים מתחברים זה לזה, משתפים פעולה ולומדים כיצד לבנות ידע. על היתרונות ועל הקשיים בשימוש בטכנולוגיה דיווחו העמיתים עילי, דוד ודנה מדנוור. עילי: "מאוד אהבתי להשתמש בסקייפ, בדרך כלל הכול עבד מהר". דוד: "המפגש הראשון בסקייפ היה קצת לא ברור, כי לא הכרתי את כל המערכת אבל אחר כך מאוד נהייתי". דנה: "הרעיון להשתמש בסקייפ הוא רעיון מצוי, למרות שלפעמים היו בעיות טכניות והוא לא תמיד עבד טוב".

נראה כי הקשיים הטכנולוגיים ביצירת הקשר נובעים הן מהמערכות הטכנולוגיות המקובלות בסביבות האקדמיות השונות – ונראה שהיה צורך בהיכרות מוקדמת ובתרגול הפלטפורמה – והן מהקשיים שנובעים מתקלות טכניות ברשת האינטרנט. לסטודנטים לא תמיד היה ידע טכנולוגי שאפשר להם להתגבר על הקשיים, ולעתים זה פגע מאוד בחוויית הלמידה.

פז, אביטל וכרמל מתל אביב מצביעות על יתרונות השימוש בכלים טכנולוגיים בתהליך ההוראה. פז:

הסקייפ אפשר לראות את בן השיחה שלי וגם את עצמי... עובדה שמאוד קירבה בינינו ויצרה סוג של אינטימיות. במהלך השיחות כשראיתי צורך, למשל כשעלתה בשיחה מלה שהסטודנט לא הכיר או כשלא הגה אותה נכון גם אחרי שתיקנתי אותו, כתבתי אותה בצ'ט של שיחת הווידאו, מה שלדעתי עזר לסטודנט.

אביטל מוסיפה:

אופן ההתקשרות היה דרך הסקייפ, השיחה נמשכה כשעה. הכלים הטכנולוגיים בהחלט סייעו לשיעור, גם המצלמה וגם המקליט בסקייפ סייעו, למרות שהיו תקלות מדי פעם של קליטת אינטרנט, סרטונים שלא עברו ותקלות סאונד. אך רוב הזמן הסקייפ עבד מצוי. כמובן שהסרטונים שצורפו למצגות בהחלט תרמו והוסיפו עניין לשיעור.

כרמל מתארת את התגברותה על הפחד מפני הטכנולוגיה:

אני חייבת לציין, שבתחילת השיעורים הרגשתי קצת לחץ מכיוון שידעתי שהשיעורים מוקלטים, אבל במהלך השיעור הלחץ השתחרר. בגלל שהשיעורים התנהלו מצוין והיה לנו נוח אחת עם השנייה, בהחלט שכחתי שהשיעור מוקלט.

סיכום

המחקר עוסק בהערכת התוכנית האקדמית תעבי"ר המשלבת הוראת עמיתים ומושתתת על דיאלוג רב תרבותי ועל שימוש בכלים טכנולוגיים. במהלך האינטראקציה בין העמיתים נחשפו חילופי דעות וזוקקו רעיונות חדשים הקשורים לתרבויות השונות של חברי קהילת הלומדים. הלמידה המשמעותית שעליה דיווחו הסטודנטים התרחשה תוך כדי חשיבה על הנושאים הנלמדים; כך טיפחו הבנה מעמיקה של הנושא ויצרו הזדמנויות לאינטראקציות תקשורתיות מגוונות החושפות את הלומדים לשימושי לשון כשפה נוספת בהתאם לנסיבות השונות. הידע והעובדות שתוארו הם רב ממדיים ותלויי הקשר מתוקף התרשמותם של הסטודנטים והחוקרות והפרשנות שהעניקו להם. מצאנו כי הסטודנטים התמודדו עם שלושה אתגרים בתחומים שונים: (1) בתחום הטכנולוגיה – עם הכרת פלטפורמות תקשורת והתגברות על קשיים טכניים; (2) בתחום התוכן – עם בחירת נושאים שנויים במחלוקת ומעוררי עניין אשר יכולים ליצור דיון איכותי; (3) משוב – עם הכרת תחום ההערכה מזווית של מעריך, כלומר, כמורה, ותרגול שיחת משוב.

תעבי"ר חשפה את הסטודנטים למיומנויות של למידה משותפת והגבירה את המוטיבציה להכרת האחר. כך התאפשרה בניית משמעות חדשה על אודות התוכן, על אודות דרכי ההוראה ועל אודות הפדגוגיה החדשנית, שמדגישה את מעורבותם של הלומדים, את הלמידה האוטונומית, את האחריות האישית ואת ההכוונה העצמית בתהליך הלמידה.

ביבליוגרפיה

- אייבוז, ש' ואלהרף-אברג'ל, א' (2010). בחינוך הגופני – סקירת ספרות, בתנועה, ט, 3-4. בלר, מ' ואור, א' (2001). למידה וירטואלית היא מציאות קיימת. אקדמיה, 99, 27-34. בן דוד, ע' (2009). מטא-קוגניציה בהוראה ולמידה. אאוריקה, 27. (נגיש לאחרונה אוג' 2018): <https://www.matar.tau.ac.il/wp-content/uploads/2015/02/newspaper27-doc06.pdf>
- ברוקס, ז' וברוקס, מ' (1997). בחיפוש אחר הבנה: לקראת כיתה קונסטרוקטיבית. מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה ואגף ת"ל משרד החינוך: ירושלים.

דול, ו' (1999). **השקפה פוסט-מודרנית על חינוך: מבט חדש על תכנית הלימודים. תל-אביב: ספריית פועלים.**

הרפז, י' (2008). **המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. ספריית פועלים: בני ברק. זייפרט, ת' (2005). תחושת שייכות לקבוצה בלמידה מקוונת. שבילי מחקר, 12, 44-46. לוי, ד' (2014). עברית מרחוק במציאות רבת תרבותית גלובלית. דפי יוזמה, 8, 24-38. לוי, ד' ורם ד' (2015). שיקולים של פרחי הוראה בעיצוב יחידת הוראה של עברית כשפה נוספת בסביבה מתוקשבת לסטודנטים ממדינה אחרת. סוגיות חברתיות בישראל, 19, 129-149.**

לוי, ת' (1998). מתכנן לימודים קווי למרחב – למידה: מדוע וכיצד? בתוך: ש' שרון, ח' שחר ות' לוי (עורכים), **בית-הספר החדשני (ע"מ 149-183)**. תל אביב: הוצאת רמות. לוי-רוזליס, מ', לפידות א' ודובר מ' (2007). בדיקת פעולות ההערכה וההכשרה להערכה במכללות האקדמיות להכשרת עובדי הוראה. **שבילי מחקר, 14, 63-70.**

ניר, ר' (תשנ"ט). הוראת תחביר: גישה הקשרית רטורית. **חלקת לשון, 27, 124-135.** סלסה-מורסיה, מ' ואולשטיין ע' (2014). גישות מבוססות-שיח: מסגרת להוראה ולמידה של שפה שנייה. בתוך: דוניצה-שמידט, סמדר וענבר-לוריא, עפרה (עורכות), **סוגיות בהוראת שפות בישראל: חלק א (ע"מ 98-121)**. תל אביב: מכון מופ"ת.

פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים. תל-אביב: מפרש.** פרקינס, ד' (2000). פנים רבות לקונסטרוקטיביזם. **חינוך החשיבה, 19, 143-149.** שיניאק, מ' (2013). על דלות הלשון וצרות הרעת: מה יכול החינוך הלשוני לעשות? בתוך: י' בנזימן (עורך), **לשון רבים – העברית כשפת תרבות, (ע"מ 222-231)**. ירושלים: מכון ון ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.

שנר, מ' (2010). "המורה הטוב", "התלמיד הטוב" ו"בית הספר הטוב" במציאות תרבותית גלובלית. **מעוף ומעשה, 13, 17-44.**

ישראל, צ' (תשס"א). **לשון בסביבותיה, שפה בהקשריה. תל אביב: מכון מופ"ת.**

Bardovi-Harling, K. (1999). Exploring the interlanguage of interlanguage Pragmatics: A Research Agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning*, 49(4), 667-713.

Beattie, M. (2000). Narratives of professional learning: becoming a teacher and learning to teach. *Journal of Education Inquiry*, 1(2), 1-23.

Bebell, D. & Kay, R. (2010). One to one computing: A summary of the quantitative results from the Berkshire Wireless Learning Initiative. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 9 (2), 5-59.

Bierema, L.L.& Merriam, S.B. (2002). E-mentoring: Using computer-mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26 (3), 211-227.

Bloomer, M. (1997). *Curriculum Making in Post-16 Education – the Social Conduction of Studentship*. London: Routledge.

- Clyton, C., Barnhardt, R., & Brisk, M. E. (2008). Language, culture and identity. in: M. E. Brisk (Ed.), *Language, Culture and Community in Teacher Education*. (pp. 21-45). N.Y.: Lawrence Erlbaum.
- Colvin, J. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 165-181.
- Darwin, A. (2000). Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Education Quarterly*, 50(3), 197-211.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Edwards, R. & Usher R (2000). *Globalization and Pedagogy: Space, Place and Identity*. London: Routledge.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Greenwood, C. R., Maheady, L., & Delquadri, J. (2002). Classwide peer tutoring programs. in: M. A. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.). *Interventions for academic and behavior problems II: Preventative and remedial approaches* (pp. 611-649). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Heron, T.E., Welsch, R. G., & Goddard, Y. L. (2003). Tutoring programs applied in non-academic subject areas: An analysis of skills, methodology, and results. *Remedial and Special Education*, 24, 288-300.
- House, E.R. (1993). *Professional Evaluation, social impact and political consequence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Huang, A.C.L. & Lynch, J. (1995). *Mentoring: The Tao of giving and receiving wisdom*. San Francisco, CA: Harper Collins.
- Kasper, G., & Rose, R. (2002). *Pragmatic development in a second language. Language Learning monograph series*. Oxford, UK: Blackwell.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching, 2nd ed*. Oxford: Oxford University Press.
- Levi, D., & Ram, D. (2014). Mentors' perspectives of the benefits of peer to peer mentoring where the peers are from another country. in: Pia-Maria Rabensteiner (Ed.), *Internationalization in Teacher Education* (pp. 91-104). Switzerland: Schneider Hohengehren.
- Madaus, G. F., & Stufflebeam, D. L. (1988). *Educational evaluation: The classical writings of Ralph W. Taylor*. Boston: Kluwer.
- Mann, Bruce (2016). Testing the Validity of the Post and Vote Model of Web-Based Peer Assessment. in: D.D. Williams, S.L. Howell & M. Hricko (Eds). *Online assessment measurement and evaluation: Emerging practices* (pp. 238-358). Hershey, PA: Information Sciences Publishing.

- McKenzie, J. (1998). Grazing the Net: Raising a generation of free range students. *Phi Delta Kappan* (September). (Retrieved last on Aug. 2018): <http://fno.org/text/grazing.html>
- McLoughlin, C.; Brady, J.; Lee, M.J.W.; Russell, R. (2007). Peer-to-peer: An e-mentoring approach to developing community mutual engagement and professional identity for pre-service teachers. Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE) Conference Fremantle, Western Australia, 25-29 November 2007.
- Olshtain, E., & Nissim-Amitai, F. (2004). Curriculum decision making in a multilingual context. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 53–64.
- Prys Jones, S. & Baker, C. (Eds.). (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: UK. Multilingual Matters.
- Patton, M. Q. (1978). *Utilization-Focused Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1), 1-16.
- Sapada, N. (2007). Communicative Language Teaching: Current Status and Future Prospects. in: Cummins, J. & Davison, C. (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching*. Part 1 (pp. 271-288). New York: Springer.
- Schon, D.A. (1998). Coaching reflective teaching. in: P.P. Grimmett and G.L. Erickson, (Eds.), *Reflection in teacher Education* (pp.19-30) New-York: Teachers College Press.
- Single, P.B. & Muller, C.B. (2001). When email and mentoring unite: Then implementation of a nationwide electronic mentoring program: Mentor Net, then national electronic industrial mentoring network for women in engineering and science. in: L.K. Stromel (Ed.), *Creating coaching programmers* (pp. 107-122). Alexandria, VA: ASTD. (ERIC Reproduction Service No.ED 472 832).
- Stufflebeam, Daniel (1966). A Depth Study of the Evaluation Requirement. *Theory into Practice*, 5, 121-133.
- Stufflebeam, Daniel L. (1974). *A response to the Michigan Educational Department's defense of their accountability system*. Occasional Paper Series, no. 1. The Evaluation Center, Western Michigan University.
- Stufflebeam, Daniel L. (1983). The CIPP model for program evaluation. in: G. F.Madaus, M Scriven & D. L. Stufflebeam (Eds). *Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. (pp. 117-141). Boston: Kluwer- Nijhoff.
- Stufflebeam, Daniel (2002). The CIPP model for evaluation in: T. Callaghan, & D. L. Stufflebeam (Eds). *International Handbook of Educational Evaluation*, (pp. 31-62). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Terrion, J.L. & Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: Findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 149-164.
- Topping, K.J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ur, P. (2011). Grammar teaching. in: Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, vol. 2 (pp. 507-522). NY: Routledge.