

**עינת איגר**  
einatig@openu.ac.il  
האוניברסיטה הפתוחה

**נועה באומן**  
noaba@openu.ac.il  
האוניברסיטה הפתוחה

פורומים מתוקשבים סינכרוניים וא-סינכרוניים מהווים כלי עבודה ולמידה מהותיים, המאפשרים "מעגל התפתחות הידע" (Siemens 2005) - ברמה האישית, הצוותית, והארגונית. יש צורך בהכשרה ממוקדת, השמה דגש על ידע ומיומנויות נדרשים, בכדי לעשות שימוש נכון ומובנה בכלי עבודה אלו, אשר בדרך כלל השימוש בהם אינטואיטיבי ופחות מתוכנן ומובנה. במאמר להלן, יוצג קורס מתוקשב ייחודי שמטרתו היתה הכשרת חברי סגל בכיר לשילוב פורומים מתוקשבים, בעבודת הצוותים אותם הם מובילים. בהבניית הקורס שולבו בצורה מתוכננת מפגשים פנים אל פנים, קבוצות

א-סינכרוניות מובנות, ובמקביל שיח סינכרוני של משתתפי קבוצת הדיון בחדרי צ'אט ייעודיים שהוגדרו עבור כל קבוצה. תהליך ההכשרה היה מובנה ממספר מוקדים מרכזיים: א. למידה תאורטית ויישומית בנושא פורומים, קבוצות דיון וצ'אטים. ב. התנסות של כל אחד ממשתתפי הקורס בהנחיית קבוצת דיון, ממוקדת תוכן משימה ותוצר, תוך דגש על הפגנת נוכחות חברתית, נוכחות הוראתית - תכנית ונוכחות רפלקטיבית. ג. התנסות בשיח סינכרוני ובניהולו, תוך שימוש בקבוצת הדיון הא-סינכרונית לתכנון והתארגנות לקראתו. ד. תהליכים רפלקטיביים מובנים לצורך המשגת התובנות מההתנסות ומהלמידה על תהליכי הנחיה בפורומים, על השוואה בין ערוצי דיון, ועל תפקידי המנחה. ה. הבניה יישומית של מערך עבודה - הדרכה עתידי המשלב בצורה מושכלת פורומים מתוקשבים. התהליכים שהתרחשו במהלך הלמידה בקורס, מדגימים את התפתחות ההתמקצעות של המשתתפים כמנחי פורומים ואת הדיאלוג השיתופי והרפלקטיבי בין המשתתפים ביחס לתפקודם כמנחים וכמשתתפים בפורומים מתוקשבים.

## סקירת ספרות

פורומים ברשת - קבוצות דיון וצ'אט, כפי שמצביעים מחקרים רבים מאפשרים לצוות לתקשר ולתפקד באמצעות טקסט כתוב, סביב

נושא משותף. הפורומים מספקים סביבה משותפת, דינאמית לצרכי אינטראקציה ותקשורת בין המשתתפים. לקבוצות דיון א-סינכרוניות יתרונות בולטים כגון - מרחב וזמן לחשיבה רפלקטיבית שיפור תהליכי הכתיבה ועוד. (Brown 2001; Mcfadzean & Mckenzie 2001; אורן ורם 2004; איגר וחובריה 2004; Garrison, & Heckman & Annabi 2005 ועוד).

בעוד קבוצות הדיון הא-סינכרוניות אינן מתוחמות ומוגבלות בזמן ובמקום ומאפשרות שליטה הנובעת מהתיעוד של הכתוב, הכוונה של השיח והתפתחות מובנית שלו לקראת תוצר סופי, הצ'אט, על פי אורן ורם (2004) מזמן שיח סינכרוני, נשען על מצב תקשורת לא יציב ועל ממשק מינימליסטי שאינו תומך במיקוד שיחה. ממחקרים שעסקו בהנחיית פורומים סינכרוניים עולה, שהמנחה של השיח הסינכרוני נתקל בקשיים רבים הנובעים מחוסר יכולתו לשלוט על רשות הדיבור ונוכחות יציבה, בנוסף להתפתחות מהירה של השיח, היוצרת עמימות במבנה הלוגי שלו. (אצל אורן ורם 2004).

מרבית המחקרים העוסקים בהנחיית פורומים א-סינכרוניים, מדווחים על הצורך בהנחיית סגל ההוראה לקראת ההוראה ברשת, לדוגמא, נמצא שמורים הרגילים להוראה פרונטלית, מתקשים להסתגל לשימוש בכלים מתוקשבים וכי מומלץ לתת מקום להוראה והכוונה של מנחים-מורים ברשת (Hillesheim 1998; Wolf 2001); מחקרי המשך דנו בהובלת הדיון בפורום א-סינכרוני על ידי עמית - שהוכתר ל"מנהיג הדיון ברשת" (Brescia et.al. 2004) הסטודנטים שתפקדו כ"מנהיגי הדיון", וקבלו הדרכה ותמיכה להנחיה, ציינו את הצורך בהנחיה מובנית, ואת התועלת הרבה בכך לניהול הדיון ולהכוונת הלמידה. חלק מהמשתתפים במחקר זה, המליצו על שילוב של צ'אט בעתיד.

מחקרים אחרים עסקו במיפוי וקידוד ההשתתפות וההנחיה בפורום הא-סינכרוני והומשגו נוכחיות מגוונות של המשתתפים בפורומים - נוכחות קוגניטיבית (Kanuka & Garrison 2004) נוכחות חברתית (Oren et al. 2002; Rourke & Anderson 2002) ונוכחות הוראתית (Anderson et.al. 2001).

הנוכחות ההוראתית משמעותית במיוחד כשעוסקים בהכשרת מנחי פורומים. (אנדרסון Anderson, 2001) הדגיש, כי מדובר בנוכחות שהמרצה של הקורס יכול לחלוק עם הסטודנטים. הם יכולים לשמש כמתווכים של תהליכי ההוראה בקבוצות הדיון. במחקרו מתוארת התנסות של מרצה שהעביר לקראת

סיומו של קורס מתוקשב חלק מה"נוכחות ההוראתית" שלו לסטודנטים.

קיומם של כל הנוכחויות בדיונים המתקשבים ובמיוחד הנוכחות ההוראתית, מקדם ומגבש "קהילה לומדת דינמית" (Wilson & Ryder 2002). קהילות לומדות אלו הנוצרות בפורומים שיתופיים ורפלקטיביים ברשת, מתאפיינות באינטראקציה משמעותית ומכוונת משימה הדורשת תלות הדדית לביצועה; לטענתם (ibid 2002) ניהול והובלת הדיון על ידי המשתתפים ברוטציה מחזקת את החשיבות והאוטונומיה של כל משתתף את מחויבותו לקבוצה ולדיאלוג השיתופי בה.

**משתתפים שמנחים פורומים מקוונים חושפים בכתובים תהליכי חשיבה מטאקוגניטיבית ורפלקטיבית. החשיבה השיתופית בפורומים מעודדת תהליכי רפלקציה ומתעדת אותם כבסיס לחקירתם. ( Rimor & Kuzminski 2003 ; Berge 2002 ) .**

## שיטה

### כללי

הקורס "ניהול פורומים מתוקשבים" התנהל באתר תל"ם בסביבת הלימוד של האוניברסיטה הפתוחה. לקורס הוגדרו ארבע מטרות מרכזיות:

- הכרות והתנסות בניהול למידה מתוקשבת
- הקניית מיומנויות לניהול והנחיה של קבוצות דיון לצורכי קידום וייעול צוותי עבודה
- התנסות בהנחיה פעילה של העמיתים בקורס
- בניית מערכי עבודה יעילים המשלבים מפגשים פנים אל פנים ומפגשים ברשת

הקורס בהיקף כולל של 56 שעות אקדמיות, כלל ארבעה מפגשים פנים אל פנים בהיקף של 24 שעות לימוד ו-32 שעות לימוד באמצעות רשת האינטרנט בתקשוב א-סינכרוני וסינכרוני. הלימוד ברשת התבצע בלמידה אישית ושיתופית באמצעות אתר קורס.

התקיימה תקשורת ברשת בין הלומדים ובין עצמם, ובינם לבין צוות הקורס, באמצעות דואר אלקטרוני, קבוצות דיון, וצ'אט.

### אולוסיית היעד

בקורס השתתפו 25 מדריכים, מפקחים ומנחי צוותים מהסגל הבכיר של האגף לחינוך מבוגרים במשרד החינוך.

## תאור מודל הלמידה ותהליך העבודה

מודל הלמידה התבסס על תכנון מראש של צוותים מתחלפים העוסקים בפתרון שיתופי למשימות מובנות. עבודת הצוותים התנהלה בתקשורת א-סינכרונית בפורומים נושאים שחולקו לתתי קבוצות דיון, וכן בתקשורת סינכרונית בחדרי צ'אטים שנפתחו במקביל לכל צוות.

כל משתתף חווה התנסות הן כמשתתף והן כמנחה דיון. ההתנסות בתהליך ההנחיה נעשתה ברוטציה בין המשתתפים השונים, בתתי קבוצות דיון מקבילות.

הקורס התנהל על פי מספר מוקדים מרכזיים:

א. למידה תאורטית ויישומית בנושא תקשוב, פורומים וצ'אטים. הלמידה התרחשה במפגשי פנים אל פנים באמצעות הרצאות העשרה והעמקה, והן באמצעות למידה עצמאית ושיתופית של מאמרים בתחומים אלו שהתנהלה בתתי קבוצות דיון.

ב. התנסות של כל אחד ממשתתפי הקורס בהנחיית קבוצת דיון, ממוקדת תוכן, משימה ותוצר.

האחריות של המנחה לתכנון ולגבש את עבודת הצוות, לקבוע לוחות זמנים, לכוון את הדיון, להוסיף תכנים רלוונטיים. בנוסף, על המנחה לגבש ולהציג תוצר סופי המתבסס על תוצרי הביניים וההתייחסויות של המשתתפים במהלך הדיונים.

ההתנסות בהנחיית קבוצת הדיון אפשרה למשתתפים ליישם את אשר נלמד באופן תאורטי, ולממש ולחזק את היכולות האישיים שלהם כמנחים ברשת.

ניתן להשוות את הביצועים של המנחים השונים על פי איכות הנוכחויות שהפגינו במהלך הדיונים - נוכחות חברתית: גיבוש עבודת הצוות, עידוד המשתתפים, ומתן משוב לאורך התהליך.

נוכחות הוראתית - תכנית: תכנון עבודת הצוות תרומה תכנית משמעותית לפתיחת הדיון, קידום הדיון והכוונתו, סכומי ביניים של התכנים, גיבוש התוצר הסופי של הצוות לקראת הצגתו בפני מליאת הקורס. נוכחות רפלקטיבית: חשיבת על של מנחה הדיון על תהליכי העבודה של הצוות ועל התכנים והתוצרים, והמשגתה לעצמו ולקבוצה במהלך התנהלות הדיון ובסופו.

מכיוון שהצוותים עבדו בתתי קבוצות דיון, ניתנה למשתתפים מצוותים אחרים אפשרות להכנס לקבוצות הדיון המקבילות, לעקוב אחר דרך התנהלות הדיון ותפקוד המנחה, ולהוסיף התייחסויות משלהם - רפלקטיביות ו/או תכניות.

ג. התנסות בניהול שיח סינכרוני, תוך שימוש בקבוצת הדיון הא-סינכרונית לתכנון והתארגנות לקראתו. קבוצת הדיון הוותה עוגן מבני ותוכני למנחה לניהול השיח הסינכרוני. מנחי הדיון עשו שימוש בקבוצת הדיון בכדי לקבוע את מועד השיח הסינכרוני, הנושאים המרכזיים בהם יעסוק, וכן לקבוע את כללי השיח הסינכרוני. מניתוח תמלילי השיח הסינכרוני עולה, שהשיח הסינכרוני הווה מצד אחד, מקום להתנהלות וגיבוש חברתי מרחוק, אך מצד שני, קידם בשיח ממוקד בזמן אך בנוחות של אי התלות במקום, גיבוש תוכנית פעולה להמשך עבודת הצוות בהכנת המשימה בקב' הדיון הא-סינכרונית.

ד. בהתבסס על החשיבות של רפלקטיביות מובנית בתהליכי למידה והוראה, שולבו תהליכים רפלקטיביים מובנים, לצורך המשגת התובנות מההתנסות ומהלמידה על תהליכי הנחיה בפורומים, על השוואה בין ערוצי דיון, ועל תפקידי המנחה. לדוגמא: נתנו משימות רפלקטיביות אישיות על התהליכים בקורס, ונפתח פורום מיוחד שבו העלו המשתתפים על סמך התנסותם "עצות למנחה".

בנוסף, סביבת הלמידה וההתנסות היישומית עודדו חשיבה רפלקטיבית של המשתתפים - הן המנחים השונים, והן חברי הצוות הציגו חשיבה רפלקטיבית על התהליכים שהם עוברים.

ה. לסיכום הקורס, וליישום הנלמד במהלכו, התבקשו המשתתפים לתכנן מערך עבודה - הדרכה עתידי המשלב בצורה מושכלת פורומים מתוקשבים. בתכנון המערך, הם התבקשו ליישם את תובנותיהם מתהליכי העבודה בקורס, לצורך ניהול צוותי העבודה שהם מובילים. המערכים שנבנו שלבו מפגשים פנים אל פנים עם פורומים מתוקשבים.

## סיכום

במאמר זה מוצג מודל הוראה-למידה המקדם את התפקוד של המשתתפים כמנחים בקבוצות דיון א-סינכרוניות ובצ'טים סינכרוניים.

העברת שרביט ההנחיה באופן מובנה למשתתפים, הופכת את למידתם לפעילה ומשמעותית יותר, והינה דרך נוספת להעצמתם, הן בתהליך הכשרה ספציפי לתפקיד של מנהל פורום מתוקשב, והן ללמידה משמעותית ברשת בדיסציפלינות שונות.

מהתהליכים הרפלקטיביים בקורס עולה החשיבות הרבה של עצם תהליך הכשרת מנחים מרצים ומובילי צוותים שעומדים להשתמש בסביבה המתוקשבת לבניה וניהול של קורס מתוקשב או להובלת צוות, והכשרתם באמצעות התנסות מעשית ורפלקטיבית. נראה, שהכשרה שכזאת, מאד משמעותית להבניית המשך עבודתם בעתיד.

### **הצעות להמשך**

ניתן לשלב במודל מתקדם של קורס להכשרת מנחי פורומים, ליווי א-סינכרוני וסינכרוני הממוקד רק באותם משתתפים המנחים צוותים ברשת בכל שלב של הקורס. ליווי כזה יכלול היוועצות הדדית, תמיכה הדדית, והעלאת קשיים, דילמות והצעות לפעולה. בנוסף, ניתן לשלב גם כתיבת בלוגים ככלי רפלקטיבי בידי מנחה הדיון.

## ביבליוגרפיה

אורן א., רם י., (2004). השיח הסינכרוני כחלק מתהליך הלמידה מרחוק בהשתלמויות מורים בתוך: גורי-רוזנבלית ש. (עורכת). **מורים בעולם של שינוי - מגמות ואתגרים**. האוניברסיטה הפתוחה. רעננה. ע' 203-228.

איגר ע., באומן נ., יעקב צ., רביב ד., (2004). הכשרת מורים ללמידה, להוראה ולהערכה במרחב המתוקשב. בתוך: גורי-רוזנבלית ש. (עורכת). **מורים בעולם של שינוי - מגמות ואתגרים**. האוניברסיטה הפתוחה. רעננה. ע' 176-202.

Anderson, T., Rourke, L., Archer, W., & Garrison, R. (2001). Assessing teaching presence in computer conferencing transcripts. *Journal of the Asynchronous Learning Network*, 5 (2). [http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v5n2/v5n2\\_anderson.asp](http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v5n2/v5n2_anderson.asp)

Berge, Z. L. (2002). Active, interactive, and reflective learning. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(2), 181-190.

Brescia W.F., Swartz J., Pearman C., Balkin R., Williams D., (2004). Peer Teaching in Web Based Threaded Discussions. *Journal of Online Interactive Learning*. 3(2).

Brown R. (2001). The Process of Community-Building in Distance Learning Classes. *JALN* 5(2).

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text Based Environment: Computer Conferencing In Higher Education. *The Internet and Higher Education* 2(2-3) 87-105

Heckman, R., Annabi, H. (2005). A content analytic comparison of learning processes in online and face-to-face case study discussions. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(2), article 7. <http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue2/heckman.html>

Hillesheim G. (1998). Distance Learning: Barriers and Strategies for Students and Faculty. *The Internet and Higher Education*. Vol. 1(1). P. 31-44.

Kanuka, H., Garrison, D.R. (2004). Cognitive Presence in Online Learning. *Journal of Computing in Higher Education* 15(2) pp.30-48

Mcfadzean E., Mckenzie J., (2001). Facilitaing Virtual Learning Group- Apractical Approach. *Journal of Mannagement Development* 20 (6).

Oren, A., Mioduser, D. & Nachmias, R. (2002). The Development of Social Climate in Virtual Learning Discussion Groups. *IRRODL*

Rimor R., Kozminsky E., (2003). *An Analysis of the Reflections of Students* in Online Courses. Paper presented at Mofet conference: Didactic tools for distance learning.

Rourke, L., & Anderson, T. (2002). Exploring social interaction in computer conferencing. *Journal of Learning Research* 13(3) 257-273.

Siemens G (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.

International Journal of Instructional Technology and Distance Learning

[http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm)

Wilson B., & Ryder M., ( 2002) Dynamic Learning Communities: An Alternative to Designed Instructional Systems. <http://carbon.cudenver.edu/~mryder/dlc.html>

Wolfe, C. R. (Ed.) (2001). *Learning and teaching on the World Wide Web*. San Diego, CA: Academic Press.