

## הערכת איכות הדיון בקבוצות דיון לימודיות

עינת איגר

[einatig@openu.ac.il](mailto:einatig@openu.ac.il)

נועה באומן

[noaba@openu.ac.il](mailto:noaba@openu.ac.il)

היחידה לעובדי הוראה ומרכז צ"י  
האוניברסיטה הפתוחה

חקירת השיח של קבוצות דיון לימודיות א-סינכרוניות, עוסק במיפוי והמשגת המאפיינים המשמעותיים של תהליכי הוראה למידה במרחב המתקשב (סלומון 2000; איגר וחבריה 2004; An & Frick 2006; Heckman & Annabi 2005; Wolfe 2001; Brown 2001; Saba 2000).

במאמר להלן נציג מסגרת חשיבתית וכלי מחקר איכותני, בפורמט של מחוון (בירנבוים 1997) אשר נעשה בו שימוש לצורכי ניתוח תוכן של קבוצות דיון לימודיות. כלי המחקר שפותח, התבסס על אינטגרציה של שלשת התחומים המהותיים בתהליכי הלמידה-הוראה בקבוצת הדיון, שזוהו בספרות המחקרית – מבנה קבוצת הדיון, נוכחויות המשתתפים ותהליכי הנחיה. במהלך המחקר נבחנו והשוו רמות איכות הדיון באמצעות ניתוח תוכן של טקסטים מילוליים בקבוצות דיון שנבחרו משה קורסים מתוקשבים, שפעלו בסביבת תל"ם, מהמחלקה לחינוך ופסיכולוגיה והיחידה לעובדי הוראה, באוניברסיטה הפתוחה.

ניתוח התוכן נערך על ידי ארבע מעריכות מנוסות בהערכה ובתקשוב תהליכי למידה – הוראה שעברו הכשרה מקדימה בכלי שפותח, והעריכו באמצעותו שלוש קבוצות דיון שונות, ללא ידיעה מראש לגבי אפיון קבוצת הדיון המוערכת.

שאלת המחקר המרכזית – האם ניתן יהיה להבחין באמצעות המחוון ברמות שונות של איכות דיון בקבוצות דיון שונות. הממצאים המרכזיים איששו את שאלות המחקר.

הכלי שפותח מבחין בצורה ברורה בין קבוצות הדיון שנבחנו, ובאמצעותו ניתן להצביע על סוגים שונים של קבוצות דיון. קבוצות הדיון מאתו הסוג קבלו הערכה דומה מכל המעריכות, וככל שקבוצת הדיון היתה מובנית יותר, כלומר מכוונת משימה לימודית, האיכות הכללית של הדיון הוערכה כגבוהה יותר, וכן כל אחד מהמימדים שהרכיבו את איכות הדיון – תהליכי ההנחייה, מבנה קבוצת הדיון, נוכחויות המשתתפים הוערך כגבוה יותר.

חשיבותו של הכלי שפותח בכך שיכול לקדם תהליכי הוראה-למידה, בקבוצות דיון לימודיות, בכל אחד משלושת השלבים המרכזיים בתהליך הלמידה: בשלב המקדים של תכנון ההוראה, במהלכה תוך כדי ביצוע הדיון בקבוצת הדיון וכן בסיומה לצורכי הערכת איכות הדיון והתהליך הלימודי.

### סקירת ספרות

התקשורת הא-סינכרונית שהינה ערוץ הלמידה בפורומים, מאפשרת ליצור קהילה לומדת / חוקרת באמצעות טקסט כתוב ללא תלות במרחב ובזמן. השיח הא-סינכרוני המאפשר תיעוד בשקיפות מלאה של כל האינטראקציות בין המשתתפים וצוות ההוראה, כמו גם של תהליכי הלמידה – הוראה, מזמן שדה מחקר מעניין ועשיר במידע (סלומון 2000; איגר וחבריה 2004; Wolfe 2001; An & Frick 2006; Annabi & Heckman 2005). פורומים מספקים לחברי הקהילה הלומדת סביבה

לימודית טקסטואלית משותפת ומקדמים תנאים ליצירת "קהילה לומדת דינמית" (Wilson & Ryder 2002), המתאפיינת על פי החוקרים באינטראקציה משמעותית ומכוונת משימה הדורשת תלות הדדית לביצועה. לדבריהם, ליצירת קהילה לומדת דינמית נדרשים התנאים הבאים – מחויבות לקבוצה וליצירת ידע שיתופי, אוטונומיות של כל משתתף, רמות גבוהות של דיאלוג, אינטראקטיביות ושיתופיות, בעיה/דילמה / צורך המשותף לכולם (ibid). המשגה תאורטית משלימה לקהילה לומדת דינמית, מוצגת במחקרים לגבי "קהילות חקירה" המאופיינות על ידי מגוון של נוכחויות (Anderson et al 2001 ; Garrison et al. 2000). קבוצת החוקרים מאוניברסיטת אלברטה קנדה, מיפו והמשיגו שלוש נוכחויות מרכזיות המהוות את הבסיס לדיון א-סינכרוני איכותי ומאפשרות תהליך למידה משמעותי – נוכחות חברתית, נוכחות קוגניטיבית ונוכחות הוראתית.

הפענוח של מהות ומאפייני השיח שיצרו החברים בקהילות למידה או חקירה, עושה שימוש בכלי מחקר מגוונים. במחקרים רבים נעשה שימוש בכלי מחקר כמותיים תוך התמקדות בנייתו כמותי של התקשורת בין המשתתפים –

מיפוי מאפיינים ודרכי הוראה של משתתפים פעילים ופסיביים (Mcfadzean & Mckenzie 2001; Beaudoin 2002) בדיקת כמות וסוג ההודעות בקבוצת הדיון (Picciano 2002) בדיקת היעילות של קבוצת דיון בהקשר לרמת הביצועים האקדמיים ובהשוואה לקורסים הנלמדים פנים אל פנים (Johnson et al. 2000; Swan & Jackman 2000; Picciano 2002; An & Frick 2006). בדיקת תפיסות של מורים וסטודנטים כלפי תפקיד המורה המקוון (לדוגמא: ניר-גל גילברט ואורן 2003). העברת שאלוני דיווח עצמי שהישוו את תהליך הלמידה בקורסים פנים אל פנים וברשת (Heckman & Annabi 2005; Garrison et al. 2004). בדיקה של קבוצת הדיון בהקשר למשתנים כגון מידת שביעות הרצון של המשתתפים מהדיון ומהקורס (Johnson et al. 2000; Mcfadzean & Mckenzie 2001).

במקביל נעשו מחקרים איכותניים שהעריכו אף הם היבט ממוקד של מאפייני השיח בקבוצת הדיון הלימודית. לדוגמא רימור וקוזמינסקי (2002) העריכו באמצעות ניתוח תוכן רמות של חשיבה מטאקוגניטיבית – הערכת הרפלקטיביות של המשתתפים בקב' דיון.

מושג מרכזי שעולה מהמחקרים הינו איכות הדיון (לדוגמא – Spataru et al. 2004) כמונח מהותי ומרכזי להבנת השיח הלימודי ברשת – מאפייניו ויחודו. מחקרים בתחום בדקו לדוגמא, את שביעות הרצון מקורס מתוקשב – שביעות הרצון דווחה כגבוהה יותר, ככל שהאינטראקציה בקבוצת הדיון איכותית וענפה יותר. בנוסף, סטודנטים דווחו שככל שהציון בקורס התבסס על איכות הדיון ברשת, הם היו יותר שבעי רצון מהקורס (Johnson 2000; Saba 2000; Swan et al. 2000). מחקרים אחרים עסקו במיפוי וקידוד היבט ספציפי של איכות השיח בפורום הא-סינכרוני כגון: נוכחות קוגניטיבית (Kanuka & Garrison 2004) נוכחות חברתית (Oren et al. 2002; Rourke & Anderson 2002). נוכחות רפלקטיבית (רימור וקוזמינסקי 2002; Robbin 2001).

המחקר הנוכחי מתבסס על אינטגרציה ושילוב של מימדים שזוהו במחקרים שהוצגו לעיל ובמיוחד מחקריהם של (Wilson & Ryder; Spataru et al. 2004; Heckman & Annabi 2005; Garrison et al. 2000) ומציע אינטגרציה של שלושה תחומים מהותיים שנדונו בספרות באופן פרטני וגובשו במחקר זה לכלי איכותני כולל לבדיקת תהליכי הלמידה-הוראה בקבוצת הדיון.

הכלי לבדיקת איכות השיח הלימודי בקבוצת דיון א-סינכרונית כולל שלושה מימדים:

1. מבנה תוכן ותהליך של קבוצת הדיון
2. נוכחות המשתתפים – שלוש נוכחויות – קוגניטיבית-תכנית, חברתית-רגשית, רפלקטיבית
3. תהליכי הנחיה – ארבע נוכחויות – הוראתית, חברתית-רגשית, קוגניטיבית, רפלקטיבית-הערכתית

## שיטה

הליך המחקר הינו איכותני ומתבסס על כלי מחקר איכותני – מחוון לניתוח תוכן של השיח בקבוצות דיון לימודיות. בכדי לאפשר הצגה ברורה של הממצאים שהתקבלו צויינן כל מימד בהתאמה למספר הפריטים בו.

## שאלות המחקר

1. האם תמצא התאמה בתוצאות ההערכה בין ארבעת המעריכות לגבי כל סוג של קבוצות הדיון, וכן תמצא התאמה בין כל שתי מעריכות של קבוצת דיון ספציפית (תיקוף הכלי)
2. האם ניתן להציג באופן מובחן סוגים שונים של קבוצות דיון באמצעות המחוון להערכת איכות הדיון
3. האם ככל שקבוצת הדיון מובנית יותר, איכות הדיון הכללית ואיכות הדיון בכל מימד תהיה גבוהה יותר

## כלי המחקר

כלי המחקר שפותח לצרכי מחקר זה, (ראה נספח 1) הינו מחוון הבדוק את רמת איכות הדיון בקבוצת הדיון. המחוון בנוי מ-3 מימדים, כשכל מימד בנוי ממספר פריטים.

כל פריט מוערך על סולם של שלש רמות: הערכה גבוהה, הערכה בינונית, הערכה נמוכה. לכל פריט נתנת הערכה מילולית מפורטת של הביצועים הנדרשים בכל רמה.

ההערכות המילוליות שמפורטות במחוון צויננו בסולם של 1-3 בכדי לאפשר הצגה ברורה ומספרית של הממצאים.

כל מימד המרכיב את איכות הדיון קיבל טווח של ציונים וכן נוצר ציון כולל בסיום תהליך ההערכה שהציג את רמת איכות הדיון הכללית לכל קבוצת דיון.

הערכה כללית של איכות הדיון נקבעה על פי הסכום המספרי של סולם ההערכה – הטווח שנוצר נע בין 12 ל-36. איכות גבוהה של הדיון נקבעה לטווח של 29 עד 36; איכות בינונית של הדיון נקבעה לטווח של 20 עד 28; איכות נמוכה של הדיון נקבעה בטווח של 12 עד 19.

**המימד הראשון "מבנה תוכן ותהליך" בנוי מחמישה פריטים:**

מבנה הדיון

נושא הדיון

חומר למידה מלווה

תכנים ותוצרים

שרשור מהותי

טווח הערכות המצויינן נע בין 5-15.

### המימד השני "נוכחויות המשתתפים" בנוי משלשה פריטים:

- נוכחות קוגניטיבית ותכנית
- נוכחות חברתית ורגשית
- נוכחות רפלקטיבית
- טווח הערכות המצוינן נע בין 3-9.

### המימד השלישי "תהליכי הנחיה" בנוי מארבעה פריטים:

- נוכחות הוראתית
- נוכחות חברתית ורגשית
- נוכחות קוגניטיבית
- נוכחות רפלקטיבית והערכתית
- טווח הערכות המצוינן נע בין 3-12.

### הליך המחקר ואוכלוסית המחקר


בהמלצת אנשי תל"ם פנינו למרכזי הוראה במחלקה לחינוך ופסיכולוגיה באוניברסיטה הפתוחה. נבחרו שישה קורסים מתוכם נבחרו שש קבוצות דיון מסמסטרים קודמים – אחד מכל קורס. קבוצות הדיון סווגו פדגוגית לשלושה סוגים על פי מאפיינים של קבוצת הדיון כפי שהתקבלו ממרכזי ההוראה

1. פורום פתוח – NS – המיועד להעברה והבהרת ידע או מידע הקשור ללמידה
2. פורום חצי פתוח – HS – המעלה לדיון נושא לימודי, שאלה, דילמה המוגדרים מראש
3. פורום מובנה – S – מכוון משימה לימודית מוגדרת, לעיתים שיתופית

נבחרו ארבע מעריכות מנוסות בתחומים הרלוונטיים:

בתחום התקשוב – כולן השתתפו והובילו דיונים בקבוצות דיון לימודיות

בתחום הערכה – כולן עסקו בהערכת תהליכי למידה והוראה והשתמשו בעבר במחוונים.

תהליך ההערכה של איכות הדיון בקבוצות הדיון הלימודיות שנבחרו – מבוסס על קריאה של תדפיס הדיונים מקבוצת הדיון. הטקסטים הודפסו על יד אנשי תל"ם ונמחקו כל השמות של המשתתפים בדיון מלבד הסימול של המנחה – 

נערך מפגש הדרכה מקדים למעריכות, במהלכו הוצג בפניהם בקריאה משותפת כלי המחקר (המחוון). במהלך הקריאה המשותפת עודכן הניסוח בהתאם להמלצות המעריכות. לאחר מכן, נערכה התנסות בניתוח תוכן של קבוצות דיון שאינן שייכות למחקר(התנסות חלוץ), לאחר תהליך ההערכה האישי במפגש נערכה השוואה בין ניתוחי התוכן באמצעות המחוון של כל המעריכות. התוצאות הצביעו על תאום ביניהן וכן על שליטה בכלי. לאחר מכן, כל מעריכה קבלה להעריך את כל שלושת סוגי קבוצות הדיון – ללא ידיעתה מהו האפיון של קבוצת הדיון. כל קבוצת דיון הוערכה על ידי שתי מעריכות בלתי תלויות (ראה להלן טבלה 1).

טבלה 1: מערך המחקר

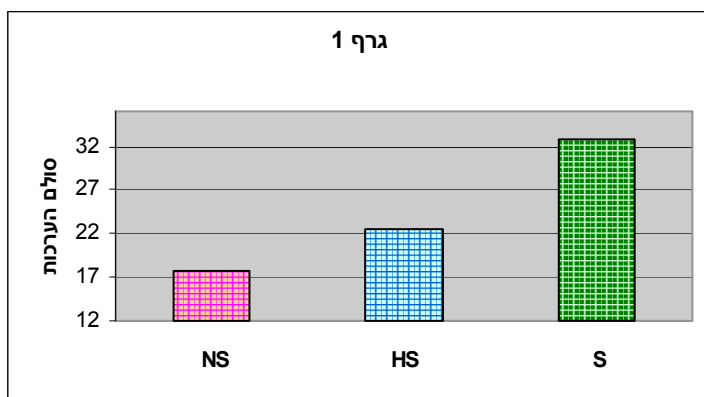
סוג קבוצת הדיון	E מעריכה
1NS 1HS 1S	1E
NS1 HS2 S2	2E
NS2 HS1 S2	E3
2NS 2HS 1S	4E

### ממצאים

שתי קבוצות הדיון המובנות-מכוונות המשימה הלימודית - S1 S2 - קיבלו את ההערכה הכללית הגבוהה ביותר של איכות הדיון. ההערכות לאיכות הדיון הכללי בשתי קבוצות אלו, שנתנו ארבעת המעריכות באופן בלתי תלוי נעו בטווח שבין 31 ל-35. (הטווח האפשרי שהוגדר בכלי הינו בין 29-36). ההערכה הממוצעת של איכות הדיון הכללי בין שתי הקבוצות המובנות היה 32.75.

בנוסף, בהתאמה שתי קבוצות הדיון הפתוחות קבלו מארבעת המעריכות באופן בלתי תלוי את הערכה הנמוכה ביותר של איכות הדיון. הציון הממוצע הכללי של הקבוצות הפתוחות 1NS 2NS היה 17.75. ההערכות לאיכות הדיון הכללי בשתי קבוצות אלו, נעו בטווח שבין 17 ל-18.5.

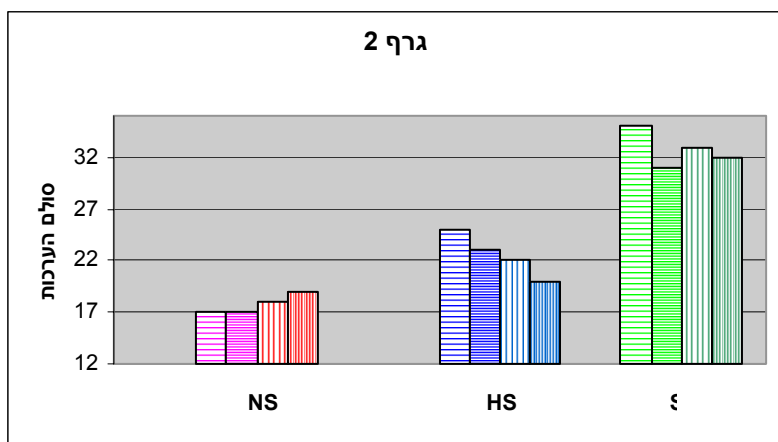
איכות הדיון בקבוצות הדיון החצי פתוחות HS1 ו-HS2 נמצאה ברמה הבינונית, והוערכו בממוצע ב-22.5.



ההערכות לאיכות הדיון הכללי בשתי קבוצות אלו, שנתנו ארבעת המעריכות נעו בטווח שבין 20-25.

גרף 1 מציג את ההבדלים בהערכות הממוצעות של איכות הדיון בין שלשת סוגי קבוצות הדיון.

גרף 2 להלן, מציג את התוצאות המספריות המוחלטות של הערכות איכות הדיון לפי המעריכות.



מהממצאים עולה שהפערים בהערכות של קבוצת דיון מסוימת בין כל שתי מעריכות הם יחסית נמוכים (פער של בין 0 ל-2) הפער הגדול ביותר נמצא בקבוצת הדיון המובנית S2 (פער של 3 יחידות).

ההערכות הכלליות של שתי קבוצות הדיון NS, הן הקרובות ביותר. כמו כן, ניתן לראות בגרף שכל שתי קבוצות הדיון מסוג מסוים ( מובנה, חצי מובנה ופתוח) קבלו ציון הערכה דומה מכל המעריכות.

טבלה 2 להלן מציגה את הערכות של איכות הדיון של כל אחד מהמימדים שנבחנו על פי סוגי קבוצות הדיון.

טבלה 2: הערכת מימדי איכות הדיון בקבוצות הדיון לפי מעריכות

S2	2S	1S	1S	2HS	2HS	1HS	1HS	2NS	2NS	NS1	1 NS	קב' הדיון והמעריכה/מימד
4E	3E	2E	1E	2E	3E	E4	1E	4E	3E	2E	1E	
13	13	12	14	8	9	9	10	7	7	8	8	מבנה תוכן ותהליך
8	8	8	9	6	7	6	7	6	5	5	5	נוכחות המשתתפים
11	12	11	12	6	6	8	8	6	6	4	4	תהליכי הנחיה

בהשוואת איכות הדיון על פי הערכת המימדים השונים נמצא גם שבכל אחד משלושת הממדים, קבוצות הדיון המובנות קבלו את הציונים הגבוהים ביותר. מבנה תוכן ותהליך - 14-12 (מתוך 15 אפשרי) נוכחויות המשתתפים - 8-9 (מתוך 9 אפשרי) הנחייה - 12-11 (מתוך 12 אפשרי) קבוצות הדיון החצי פתוחות קבלו הערכות ביניים, וקבוצות הדיון הפתוחות קבלו את ההערכות הנמוכות ביותר.

**דיון**

מטרת המחקר היתה להבנות כלי להערכה של איכות הדיון בקבוצת דיון לימודית, וכן לבחון את רמות איכות הדיון בקבוצות דיון שונות. לשם כך, פותח ותוקף כלי הערכה איכותני, מחוון – אשר בוחן את איכות השיח בקבוצות הדיון על פי תחומים מהותיים שזוהו בספרות המחקרית. הכלי שפותח מבוסס על שילוב ומיזוג בין שלשת התחומים – מבנה תהליך ותוכן, נוכחויות המשתתפים ותהליכי הנחיה. בכל אחד מהתחומים הללו זוהו הרכיבים המהותיים של התחום, בהתבסס על הספרות המחקרית (נספח 1).

המחקר הינו ראשוני, ומתבסס על ממצאים של מדגם מצומצם של מעריכות ושל קב' דיון: ארבע מעריכות ושש קבוצות דיון. עם זאת, הממצאים מצביעים על מספר נושאים עיקריים –

1. הבחנה בין סוגי קבוצות דיון לימודיות
2. התאמה בין המעריכות
3. הקשר בין רמת ההבניה לאיכות הדיון כפי שעולה בכל מימד באופן בלתי תלוי
4. הקשר בין רמת ההבניה של קבוצת הדיון לאיכות הדיון הכללית

מהממצאים עלה, שהמעריכות זיהו הבדלים בין קבוצות דיון. קבוצות הדיון מסוג מסוים אשר אופיינו פדגוגית מראש (ללא ידיעת המעריכות), קבלו ציון הערכה דומה מכל המעריכות, וכן היתה התאמה בין כל שתי מעריכות של קבוצת דיון ספציפית. ממצא זה מדגיש את מהימנותו של המחווון, ושההערכה באמצעות המחווון מבחינה בין סוגי קבוצות דיון.

מהממצאים עלה גם, שככל שקבוצת הדיון מובנית יותר כלומר הדיון ממוקד מטלה לימודית או עוסק בהיבטים שונים של נושא מוגדר, הקריטריונים שמרכיבים את איכות הדיון בכל מימד הוערכו כגבוהים יותר, וכן התקבלה הערכה כוללת גבוהה יותר.

נראה, שהשילוב בין שלשת המימדים שמופיעים בספרות המחקרית, ועל פיהם נבחנה איכות הדיון אכן מאפשר ניתוח תוכן מקיף ורב מימדי הממפה את איכות השיח בקבוצת הדיון. כלומר, בכדי לשפר את איכות השיח בקבוצת דיון לימודית רצוי להתייחס לשלשת המימדים שמרכיבים את המחווון.

**מבנה תוכן ותהליך - מת"ת**

מימד זה הינו המתנה (מת"ת) למנחה/ למתכנן ההוראה של קבוצת הדיון – עליו להגדיר למשתתפים בדיון את המשימה הלימודית ולמקדה כך שיתפתח דיון ממוקד המזמן השתתפות משמעותית ומכוון לקראת תוצר מסכם. עליו להציג למשתתפים דרכים לניהול אפקטיבי של הדיון – הבניית שרשרת משמעותי שמקדם את התהליך לקראת התוצר, וכן שימוש ענייני בחומרי למידה ודרכים למיקוד בהתאם למורכבות נושא הדיון (איגר, באומן רביב יעקב 2004; Picciano 2002).

**נוכחויות המשתתפים**

בכדי להפוך את הדיון בקבוצת הדיון ל"איכותי" יותר יש לזמן ולעודד במכוון נוכחויות מגוונות של המשתתפים, כפי שכבר בא לידי בטוי בספרות המחקרית בנושא –

נוכחות קוגניטיבית ותכנית – מתייחסת להתמקדותם של המשתתפים בתוכן של הדיון ובביצוע המשימה שהוגדרה לדיון תוך שימוש ברמות חשיבה גבוהות (Kanuka & Garrison 2004).

נוכחות חברתית ורגשית – מתמקדת בכתיבת טקסט שמתייחס אל המשתתפים ברמה הבינאישית, תוך הבעת רגשות ותמיכה חברתית (Anderson et al. 2000; Oren et al. 2002). נוכחות מסוג זה, חשובה ליצירת "קהילה" לומדת ו/או חוקרת, שכן המשתתפים נדרשים להתייחס למצבים חברתיים ורגשיים בתהליכי הלמידה, ומשקפים את אופיים ותכונותיהם (Robbin 2001; Garrison, et al 2000).

נוכחות רפלקטיבית של המשתתפים מהותית לפיתוחו של תהליך למידה ושיח איכותי – הכתיבה בקב' דיון מזמנת ניסוח וחשיבה מטאקוגניטיבית מבוקרת ומושהת, ומתוך ההכרה בדבר החשיבות של תהליכים רפלקטיביים לקידום למידה משמעותית. (Robbin 2001; רימור וקוזמינסקי 2002).

### תהליכי הנחיה

תיפקוד המנחה בקבוצת הדיון הלימודית מודגש בספרות כמשמעותי ביותר (ניר-גל, גילברט אורן 2003; Anderson et al. 2001) לקידום איכות הדיון. על המנחה לפתח במכוון ובאופן מודע את מגוון הנוכחויות שלו: הנוכחות ההוראתית של ארגון ההוראה וניהולה, נוכחות חברתית – רגשית אחריות וניהול מכוון של תקשורתיות חיובית, נוכחות קוגניטיבית העושה שימוש מכוון במיומנויות חשיבה מסדר גבוה, והנוכחות הרפלקטיבית – הערכתית המשלבת בין הערכה עצמית להערכת המשתתף והקבוצה כולה בהקשר לתהליך הלמידה-הוראה. ככל שמגוון הנוכחויות של המנחה יהיו ברמה גבוהה יותר, איכות הדיון תשתפר.

על-פי הממצאים קבוצת הדיון הפתוחה קבלה את הערכים הנמוכים ביותר במימדים השונים של איכות הדיון, וכן בסיכום הכולל. ניתן לאמר שבקבוצת דיון פתוחה, איכות הדיון יחסית נמוכה, וכמעט ולא מתרחשים בה הליכים פדגוגיים מובנים של הוראה-למידה. ראוי לציין, שהערכה של קבוצות הדיון הפתוחות היתה הצמודה ביותר בין כל המעריכות, ואילו בהערכה של קבוצות הדיון המובנות – מכוונות המשימה הלימודית היה פער בין המעריכות אם כי, עדיין בטווח המוגדר במחווך כאיכות דיון גבוהה. ניתן להסביר זאת בכך, שהשיח בקבוצות הדיון המתבססות על העברת מידע אינפורמטיבי מאד ברור וכך גם ניתוחו. ככל שקבוצת הדיון מובנית יותר, השיח והטקסטים מורכבים יותר, קיימת אפשרות לסטיות בהערכה אם כי, על-פי הממצאים בטווח המוגדר במחווך כאיכות דיון גבוהה.

עם זאת, חשוב להדגיש שבקורס מתוקשב עדיין יש מקום גם לקבוצת דיון מהסוג הפתוח כערוץ תקשורת להעברת מידע בין המשתתפים בקורס, וכן כמסגרת לשאלת שאלות והוועצות בין משתתפי הקורס והמנחה. מנחה הקורס המתוקשב צריך לדאוג לקיים מספר קבוצות דיון מקבילות שבהן יתנהל במקביל דיון איכותי שיכלול את כל המימדים לעיל, ובנוסף יוצע למשתתפים גם קב' דיון פתוחה שמהווה ערוץ תקשורת חיוני לשיח פתוח ביחס לשאלות ותשובות והחלפת דעות.

לסיכום, הכלי שפותח יכול להוות למנחה הקורס המתוקשב כלי עזר המקדם תהליכי הוראה למידה, בכל אחד משלושת השלבים המרכזיים בתהליך הלמידה: בשלב המקדים של תכנון ההוראה, במהלך ההוראה – למידה עצמה, תוך כדי התנהלות הדיון בקבוצת הדיון, וכן לאחר סיום הדיון לצורכי הערכת איכות הדיון והתהליך הלימודי.

מחקר המשך למחקר זה ראוי שיערך לגבי מדגם גדול יותר של קבוצות דיון לצורכי הערכת איכות הדיון המתפתח ברשת ותרומתו לתהליך הלימודי, וכן כדאי לבחון את הקשר בין נתוח התוכן של קבוצת דיון ובין בחינת שביעות רצון של המשתתפים בקבוצת הדיון ו/או הצלחתם האקדמית בקורס.



## ביבליוגרפיה

- איגר ע', באומן נ', יעקב צ', רביב ד' (2004). הכשרת מורים ללמידה, להוראה ולהערכה במרחב המתוקשב. בתוך: גורירוזנבליט ש. (עורכת). **מורים בעולם של שינוי - מגמות ואתגרים**. האוניברסיטה הפתוחה. רעננה.
- בירנבוים, מ' (1997). **חלופות בהערכת הישגים**. רמות, תל אביב.
- ניר-גל ע', גלברט ר', אורן ר' (2003). **תפיסת תפקיד המורה בסביבה הלימודית הוירטואלית - דו"ח מחקר**. מכון מופ"ת. תל אביב.
- סלומון ג' (2000), **טכנולוגיה וחינוך בעידן המידע**. אוניברסיטת חיפה וזמורה ביתן. חיפה.
- רימור ר', קוזמינסקי א' (2002). ניתוח רפלקסיות של סטודנטים בקורסים מתוקשבים.  
<http://infosoc.haifa.ac.il/kennes/Rikki4.doc>
- An, Y.-J., Frick, T. (2006). Student perceptions of asynchronous computer-mediated communication in face-to-face courses. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(2), article 5.  
<http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue2/an.html>
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., Archer, W. (2001). Assessing Teaching presence in a Computer Conference Environment. *JALN* 5(2)  
<http://communitiesofinquiry.com/documents/Teaching%20Presence.pdf>
- Beaudoin M.F. (2002). Learning or lurking? Tracking the "invisible" online student. *Internet and Higher Education*, 5( 2), pp. 147-155
- 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.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. (2004). Student role adjustment in online communities of inquiry: Model and instrument validation, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2)
- 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>
- Johnson, S. D., Aragon, S. R., Shaik, N., & Palma-Rivas, N. (2000). Comparative analysis of learner satisfaction and learning outcomes in online and face-to-face learning environments. *Journal of Learning Research*, 11(1), 29-49.
- 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).

- Picciano A.G.(2002). Beyond Student Perceptions: Issues of Interaction, Presence and Performance in On-Line Course. *JALN* 6(1).
- Oren, A., Mioduser, D. & Nachmias, R. (2002). The Development of Social Climate in Virtual Learning Discussion Groups. *IRRODL*.
- Mcfadzean E. & Mckenzie J. (2001). Facilitaing Virtual Learning Group- A practical Approach. *Journal of Management Development* 20 (6).
- Robbin A. (2001). Creating Social Spaces to Facilitate Reflective Learning On-Line. <http://rkcsi.indiana.edu/archive/CSI/WP/wp01-01B.html>
- Rourke, L., & Anderson, T. (2002). Exploring social interaction in computer conferencing. *Journal of Learning Research* 13(3) 257-273.
- Saba, F. (2000). Research in Distance Education: A Status Report. *International Review Research in Open and Distance Learning*. <http://www.irrodl.org/content/v1.1/farhad.pdf>
- Spatariu A., Hartley K., and Bendixen L.D., (2004). Defining and Measuring Quality in Online Discussions <http://www.ncolr.org/jiol/issues/PDF/2.4.2.pdf>
- Swan, M. K. & Jackman, D. H. (2000). Comparing the Success of Students Enrolled in Distance Education Courses vs. Face-to-Face Classrooms. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTS/Winter-Spring-2000/swan.html>
- 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.

## נספח 1 מחוון להערכת קבוצת דיון לימודית

מימדים:

1. קבוצת הדיון – מבנה תוכן ותהליך

2. נוכחויות המשתתפים

3. תהליכי הנחיה

הערכה כללית של איכות הדיון – סיכום מספרי – 12-19 נמוך; 20-28 – בינוני; 29-36 – גבוה

1	2	3	קריטריונים / רמה	מימד
פורום פתוח ללא הסבר והנחיות	פורום ייעודי הכולל פרוט הנחיות כלליות למשתתפים	פורום מובנה כולל פרוט הנחיות ברורות למשתתפים ברמת תהליך ותוכן (איך יתנהל הדיון, ועל מה דנים)	מבנה הדיון	מת"ת – מבנה תוכן תהליך
דיון כללי ופתוח המכיל תכנים שונים ללא מיקוד בתחום מסוים	דיון העוסק בתוכן אחד המזמן התייחסות אישית (שאלה, הבעת דעה, תגובה)	הדיון ממוקד בתוכן אחד שמזמן התייחסות מורכבת – אישית ושיתופית	נושא הדיון	
לא נעשה שימוש בחומר לימודי רלוונטי, הדיון מתבסס על ידע אישי של המשתתפים	המנחה מפנה לחומר לימודי רלוונטי, אין הפניה למקורות מידע נוספים ברשת	המנחה והמשתתפים עושים שימוש בחומר לימודי רלוונטי ומפנים למקורות מידע נוספים	חומר למידה מלווה	
רב ההודעות עוסקות בתכנים של מידע והבהרה או תכנים חברתיים שאינם קשורים לחומר הלימוד	חלק מההודעות ממוקדות בתכני חומר הלימוד; אין תוצר מסכם סופי של הדיון	רב ההודעות בדיון ענייניות ועוסקות בתכני חומר הלימוד ובהתכוונות לתוצר שיתופי מסכם כגון: סיכום, מסקנות, השלכות להמשך, בנייה של תוצר לימודי ועוד	תכנים ותוצרים	
קבוצת הדיון בנויה ברובה מהודעות בודדות, או הודעות ותגובה אחת	לרב ההודעות 2-3 תגובות ענייניות. הודעה חדשה עוסקת בנושא חדש לדיון	מעל 3 תגובות ענייניות לרב ההודעות; מרבית התגובות מקדמות את הדיון וענייניות; הודעה חדשה מציעה כיוון נוסף לדיון ברמת תוכן ו/או תהליך או מסכמת את הדיון	שרשור מהותי	

<p>ברוב ההודעות אין שימוש במיומנויות קוגניטיביות אם כי יש התייחסות לנושא הדיון</p>	<p>בחלק מההודעות ניתן להצביע על לפחות אחת מהמיומנויות הקוגניטיביות בהקשר לתכני הדיון</p>	<p>במרבית ההודעות ניתן להצביע על לפחות מיומנות קוגניטיבית אחת בהקשר לתוכני הדיון לדוגמא:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- חשיבה ביקורתית</li> <li>- הצגת רעיון חדש</li> <li>- קישור למקורות מידע או ציטוט</li> <li>- מתן דוגמאות רלוונטיות</li> <li>- שאילת שאלות</li> <li>- השוואה</li> <li>- דרכים לפתרון בעיה</li> <li>- תמצות ומיזוג טקסט</li> </ul>	<p>נוכחות קוגניטיבית/ תכנית</p>	<p>נוכחויות המשתתפים</p>
<p>ברב ההודעות בדיון אין התייחסות רגשית-חברתית</p>	<p>בחלק מההודעות ניתן להצביע על התייחסות חברתית או רגשית</p>	<p>בהודעות של רוב המשתתפים בדיון התייחסות רגשית וחברתית לדוגמא:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- שיתוף בחוויה אישית</li> <li>- עידוד</li> <li>- תמיכה</li> <li>- סיוע</li> <li>- פירגון</li> <li>- ברכות ועוד</li> </ul>	<p>נוכחות חברתית/ רגשית</p>	
<p>אין כמעט ביטויים רפלקטיביים</p>	<p>חלק מהמשתתפים הציגו בהודעה אחת לפחות רפלקציה ביחס לתכנים או לתהליך בקבוצת הדיון</p>	<p>רב המשתתפים בדיון הציגו בהודעה אחת לפחות התייחסות רפלקטיבית ביחס לתכנים או לתהליך בקבוצת הדיון ON ACTION רפלקציה אודות הפעולה - חשיבה ביחס למה שנעשה או נאמר בדיון IN ACTION רפלקציה על העשייה תוך כדי עשייה FOR ACTION - רפלקציה על יישום עתידי</p>	<p>נוכחות רפלקטיבית</p>	
<p>מנחה הדיון אינו מקדם ומכוון את הדיון, עונה רק במידה ופונים אליו</p>	<p>מנחה הדיון מגדיר את נושא הדיון, עונה לשאלות המשתתפים אינו מקדם ומכוון את הדיון.</p>	<p>מנחה הדיון מגדיר את נושא הדיון, קובע לוח זמנים, ממקד את הדיון, מכוון ומסכם את הדיון במידת הצורך</p>	<p>נוכחות הוראתית</p>	<p>תהליכי הנחיה</p>
<p>מנחה הדיון משתמש במידה מעטה</p>	<p>מנחה הדיון משתמש בכמחצית מההודעות</p>	<p>מנחה הדיון יוצר תחושת שייכות, ואיורה חברתית</p>	<p>נוכחות חברתית-</p>	

במילים המביעות תמיכה רגשית וחברתית	שלו במילים היוצרות אווירה חברתית חיובית	חיובית. ברב ההודעות שלו הוא משתמש במילים המביעות תמיכה אמפתיה ועידוד המשתתפים	רגשית	
הודעות מנחה הדיון הן בעיקרן אינפורמטיביות	מנחה הדיון מגיב עם מיומנויות קוגניטיביות רק בחלק מההודעותיו	מנחה הדיון מגיב ברב הודעותיו במיומנויות קוגניטיביות לקידום הלמידה: - חשיבה ביקורתית - שאילת שאלות - הפנייה למידע - המשגת הנלמד - סיכומי ביניים - הסקת מסקנות	נוכחות קוגניטיבית	
אין תגובות רפלקטיביות או הערכה של הדיון ומשתתפיו	מנחה הדיון מציג הערכה או תובנות באחת מהרמות בלבד	מנחה הדיון מציג הערכה או תובנות מקדמות ברמה האישית והקבוצתית	נוכחות רפלקטיבית והערכה	

הכלי פותח על ידי נועה באומן ועינת איגר