

שיח מקצועי מתוקשב של מתכשרים להוראה ותרומתו ללמידתם

דיתה פישל

המכללה לחינוך ע"ש ק"

ditaf@macam.ac.il

Pre-Service Teachers' Professional Online Discourse and its Contribution to their Learning

Dita Fischl

Kaye College

Abstract

This study analyzed an online discourse of pre-service teachers (PST) about an assignment, in order to test the assignment's and discourse's contribution to the participants' knowledge, beliefs and attitudes, about people with multiple and severe disabilities. The analyzed discourse was online, asynchronous and longitudinal, about the semesterial assignment, that required participants to accompany a person with multiple and severe disabilities during ten weekly meetings. The course had 32 participants, 18 PST participated in the discourse that lasted 93 days during one semester. The discourse analysis used qualitative and mixed methods performing content analysis relating to three categories: former and new knowledge, beliefs and attitudes during the discourse. Results showed over 40% of the discourse was about the assignment, 58% of it was about new knowledge, 15% former knowledge and 27% beliefs and attitudes. Salient findings: a) Participants referred to the assignment as a new and unique situation, which might indicate little linking (knowledge transfer) between their former and new knowledge; b) The learning community was characterized by social (sharing and supportive) and cognitive presence (eliciting meaning through reflective discourse) without use of external sources of knowledge and little transfer.

Keywords: online discourse, teacher education, learning community.

תקציר

עבודה זו עסקה בניית שיח מתוקשב של מתכשרים להוראה אודות משימה, במטרה לבחון את תרומת המשימה והשיח במהלכה לידע אמונות ועמדות המשתתפים אודות אנשים עם מוגבלויות אינטלקטואליות. השיח הנחקר הוא שיח אסינכרוני מתוקשב, העוסק במשימת אורך סמסטריאלית, שבה התבקשו המשתתפים בקורס להתלוות לאדם בעל מוגבלויות אינטלקטואליות קשות במשך עשרה מפגשים שבועיים. בשיח השתתפו 18 מתוך 32 מתכשרים להוראה שהשתתפו בקורס, הוא נמשך 93 ימים בסמסטר אחד. תהליך ניתוח השיח היה בעל אוריינטציה איכותית ומעורבת (mixed methods) ובוצע באמצעות ניתוח תוכן שהתייחס לשלוש קטגוריות: ידע קודם, וחדש ואמונות ועמדות לאורך השיח. ממצאי הניתוח מראים שמעל 40% מהשיח עסק במשימה, מתוכו 58% עסק בידע חדש, 15% בידע קודם ו-27% באמונות ועמדות. הממצאים הבולטים היו: א) התייחסות המשתתפים למשימה כאל מצב חדש וייחודי, ממצא המעיד על קישור (העברת ידע); מועט של ידע קודם לידע חדש; ב) קהילה לומדת שהשיח בה התאפיין בנוכחות חברתית (שיתוף ותמיכה הדדית) וקוגניטיבית (בהפקת משמעות באמצעות שיח רפלקטיבי) ללא פנייה למקורות ידע חיצוניים ומעט העברת ידע.

מילות מפתח: שיח מתוקשב, הכשרת מורים, קהילה לומדת

מבוא

עבודה זו עוסקת בבחינת שיח אסינכרוני מתוקשב, אודות משימה בקורס. מטרת הקורס הייתה להכיר למשתתפיו אדם עם מגבלה אינטלקטואלית קשה בחיי היום יום, ובכך ליצור מפגש אישי שיעודד רכישת ידע חדש מנקודת מבט שונה, ואולי גם לשינוי עמדות של המשתתפים בקורס כלפי אנשים עם מוגבלויות אינטלקטואליות קשות. בחירת משימת הקורס התבססה על גישתה של קגן (Kagan, 1992), לפיה, למידה ושינוי או עדכון של אמונות ועמדות עשויים להתרחש בעקבות התנסות בפועל. ממצאי מחקר קודם באותו נושא (פישל, 2002) הראו שלעתים מאמצים מתכשרים להוראה אמונות או דעות חדשות הנוגדות אמונות ודעות קודמות, תוך שימור החדש בצד הישן. עבודה זו, בצד מטרתה המוצהרת, מהווה אם כך גם ניסיון נוסף לבחון שינוי ידע, עמדות ואמונות בעקבות התנסות במשימה.

שאלות המחקר: (1) אילו ידע ואמונות (חדשים/קודמים) אודות אנשים עם מוגבלויות אינטלקטואליות קשות מוצגים על ידי המשתתפים במהלך הקורס?
(2) מה מאפיין את השיח האסינכרוני והאם חלים בו שינויים במהלך הקורס?

רקע תיאורטי

הקורס תוכנן בהשראת שלוש גישות של רכישת ידע: (א) הראשונה, מודל התפתחות מקצועית לפיו, מתכשרים להוראה מגיעים להכשרה להוראה עם ידע, דעות ואמונות הפועלים כ"מסננת" ברכישת מידע חדש, במטרה לשמר ידע ואמונות קודמים (Kagan, 1992; Feiman-Nemser, 2001); (ב) השנייה, העברת הידע, ערעור ועדכון ידע ואמונות ובעקבות זאת שינויים בידע, נתפסים בהכשרה להוראה כחלק מתהליך התפתחות מקצועית (Kwo, 1999). אחת הדרכים שנמצאו יעילות לערעור ידע קודם ולרכישת ידע חדש היא משימת שטח או מפגש בלתי אמצעי, כגון הוראה בכיתה (Kagan, 1992); (ג) השלישית, המוגדר כשימוש בלמידה קודמת כשלומדים דבר חדש, ויישומה של למידה זו למצבים דומים וחדשים (Haskell, 2001). הסקל טוען שהעברת ידע מותנית במכוונות אישית והוא פורט את טענתו באחד עשר עקרונות, כגון, שהלומד/ת מבינה מהי העברת ידע וכיצד היא פועלת, שהוא/היא בעלת הנעה לבצע העברת ידע באמצעות פיתוח תפיסה מתאימה ("spirit of transfer"), ושהוא/היא נוטה ללמוד ידע חדש באופן המאפשר בהמשך את העברתו (בשונה ממידור). בהכשרה להוראה נדון נושא העברת ידע גם בקישור בין תיאוריה למעשה ומשימת הקורס נועדה בחלקה גם לקשר בין הנלמד בקורסים עיוניים לבין המציאות; (ג) השלישית, מודל "קהילה לומדת" שפיתחו גריסון ואחרים (Garrison et al., 2000), המניח, שלמידה מעמיקה ומשמעותית מתרחשת בתוך קהילת חקר הכוללת מרצה ולומדים. המודל מניח שבתוך קהילה זו הלמידה מתרחשת באמצעות אינטראקציה בין שלושה מרכיבי ליבה, נוכחות קוגניטיבית (יכולת הלומדים להפיק משמעות באמצעות רפלקטיביות ושיח), נוכחות הוראתית ונוכחות חברתית. בעבודה זו הנוכחות ההוראתית היא מתוקשבת ברובה ואינה מתרחשת בפורום הנחקר, אך למרות זאת נבחר המודל לאור הרלוונטיות שלו לשני המרכיבים האחרים.

שיטה וגישת מחקר

העבודה בעלת אופי פנומנולוגי (Creswell, 2007) כשהשיח האסינכרוני הוא מקור הנתונים ומשקף נקודת מבט אישית ופרשנית של הפרט בהקשר לאירועים שהוא/היא חווה ובאינטראקציה בשיח הקבוצתי. עיבוד הנתונים תוכנן מראש כאיכותי ופנומנולוגי (בשילוב טכניקות ניתוח מעורבות mixed methods) ומאחר שהעבודה עוסקת בניתוח שיח שהוא חלק ממשימת רשות בקורס, מתייחס תהליך הניתוח גם למתודות הנוגעות להערכה, כגון הערכה מכוונת תיאורית, המזהה ומתייחסת לשלבי ביניים נוסף על הערכת התוצאה הסופית (Donaldson, 2001; Fitzpatrick, 2002). השיח עבר עיבוד בשלושה פרקי זמן: תחילת הקורס, אמצעו וסופו, ובכל חלק נבחנו שלושת הקטגוריות (ידע קודם, חדש, אמונות ועמדות) ותחומים נוספים שהשוו ביניהם בהמשך, כגון כמות השיח בכל חלק (מספר שורות וכניסות), מספר המשתתפים ובולטות משתתפים (בולטות זוהתה כמספר כניסות, משך השיח והנושא הנדון).

איסוף הנתונים

איסוף הנתונים בוצע לאורך סמסטר ב' בשנת הלימודים תשס"ו, באמצעות פורום שנפתח באתר הקורס. במפגש הראשון, פנים אל פנים, קיבלו המשתתפים מידע אודות הקורס. ההשתתפות בפורום הייתה אחת ממשימות הרשות של הקורס שעסק במשימת חובה אחת, ליווי אדם בעל מגבלה אינטלקטואלית קשה לאורך סמסטר (10 מפגשים שבועיים, בני שעתיים כל מפגש). ההשתתפות בפורום, בהיקף של לפחות שבע כניסות זיכרה את המשתתפים בעשר נקודות. המשתתפים התבקשו לעסוק בפורום בנושאים הקשורים למשימת הקורס. איסוף הנתונים בוצע בתקופה שבין 27.3-28.6.2006 סך הכול 93 ימים, בסוף התהליך התקבלו תשעה מקטעי שיח שהכילו 669 שורות טקסט (כ-20 עמודים), 159 כניסות.

משתתפים

הקורס מנה 32 מתכשרים להוראה, מהם 18 השתתפו בשיח האסינכרוני שהתקיים בפורום הקורס. כל המשתתפים בקורס השתתפו במקביל או לפני השתתפותם בקורס הנדון בקורס אחד לפחות בנושא מוגבלויות אינטלקטואליות קשות. כולם ביקרו במסגרות חינוך מיוחד מגוונות במסגרת קורס מבוא בחינוך מיוחד.

עיבוד הנתונים

תהליך עיבוד הנתונים כלל את השלבים הבאים:

- א. העברת כל מקטעי השיח מן הפורום המתוקשב למסמך רציף ושמירתו בתיקייה ב-Word. החומר הועבר כלשונו, כפי שהופיע בפורום.
- ב. קריאת הטקסט שהתקבל (669 שורות, כ-20 עמודים) ברצף המקורי, פעמים אחדות. הקריאה החוזרת קידמה היכרות עם הכותבים ועם נושאי השיח במהלך הסמסטר, ותרמה לזיהוי האווירה שנוצרה במהלך הסמסטר בפורום. בשלב זה החל תהליך טריאנגולציה שנמשך לאורך כל שלבי העיבוד באמצעות שיתוף חוקרת חיצונית, תהליך שבו זוהו שלושת הקטגוריות ונושאים נוספים שעלו בשיח בתדירות גבוהה, משתתפים בולטים, אשכולות דיון (נושאים שזכו לתגובות רבות) וסגנון תגובה.
- ג. מיפוי המידע כמותי על אודות כלל השיח, כגון: ספירת כל שורות השיח; מספר שורות בכל מקטע; מספר המקטעים; מספר המשתתפים; מספר כניסות; משך הזמן שהשיח התנהל בסך הכול; משך הזמן של כל מקטע; מספר נושאים בכל מקטע; כניסות המציגות נושא; כניסות המגיבות לנושא.
- ד. ריכוז השיח לפי התייחסות אישית לכל משתתף על מנת לזהות כמה השתתפו בכל מקטע, באיזה היקף, מה כללו הכניסות (הצגת אירוע, בעיה, שאלה, תגובה, אחר).
- ה. ריכוז השיח לפי אפיון/תיאור האדם שמלווים. כיצד מתואר (אילו פרטים מוצגים), אילו מאפיינים מתוארים, האם יש התייחסות לחריגות, במה מושם דגש – במגבלה או על היבט אחר... כיצד כל משתתף/ת מתאר/ת את האדם שהוא/היא מלווה.
- ו. מיון לפי שלוש הקטגוריות שנבחרו מראש: ידע קודם, חדש, אמונות ועמדות בתחילת אמצע וסוף הסמסטר. ידע קודם זוהה באמצעות כניסות שתיארו אירוע מהעבר או ביטויים שצינו מפורשות התייחסות לעבר. ידע חדש זוהה באמצעות שימוש בביטויים כגון "למדתי", "כעת אני יודעת ש...". אמונות ועמדות זוהו באמצעות ביטויים כגון "לדעתי", "אני חושבת ש...". לעתים שולבו ביטויים של ידע עם עמדות, כגון: ".... דבר זה ממש לא הביך אותי, כי אני יודעת שא' היא בחורה אוטיסטית וגם מפגרת, לכן קודם כל אני מתחשבת בה וחושבת איך לגרום לה הרגשה טובה יותר..". (א"ק)
- במהלך עיבוד הנתונים נמצא שאין אפשרות להבחין בין עמדות ואמונות קודמות לחדשות, ולכן הייתה התייחסות לאמונות והעמדות לאורך הסמסטר בלבד.
- ז. עבור כל משתתף נבנה טקסט אישי שהורכב מכלל הכניסות לפורום ואפשר קבלת תמונה אישית.

ממצאים

ממצאים כלליים ומארגנים על אודות השיח האסינכרוני

ריכוז נתוני השיח מראה שהוא התנהל במשך 93 ימים (27.3.06-28.6.06); השתתפו בו 18 סטודנטים, הוא כלל 669 שורות טקסט (כעשרים עמודים מאורגנים בתשעה מקטעים עוקבים), 159

כניסות. בכל המקטעים מספר הכניסות היה גדול ממספר המשתתפים, כלומר, בכל המקטעים היו משתתפים שנכנסו יותר מפעם אחת. לא נמצא קשר בין מספר הכניסות לבין אורך הטקסט.

ריכוז נתוני כניסה אישיים ואפיון הכניסות

- מספר הכניסות היה בטווח שבין 3-21. סך כל מספר שורות הטקסט לכל משתתף/ת לאורך כל השיח היה בטווח 12-64 שורות. אפיון השיח מראה שרובו עסק בתיאור חוויות מתוך המשימה ותגובות לאירועים שעלו בשיח. כך לדוגמה, ש"מ: "לראות ילדים גדולים בני 14 שבקושי מדברים ואפילו לא ממש שולטים בצרכים שלהם או בדחפים המיניים זה מאוד מעציב. אבל יחד עם זאת זה חשף אותי בפני עולם שלא היה מוכר לי עד כה" (ש"מ).
- נראה שהשיח יצר אווירה שעודדה את המשתתפים להפגין תחושות חיוביות ולפרש אירועים ברוח טובה. ממצא זה נכון בעיקר לגבי המשתתפים שנכנסו לשיח מתחילתו ואילו משתתפים שהצטרפו מאוחר יותר הציגו יותר בעיות וקשיים. כולם זכו לתמיכה ולעידוד מחברי הקבוצה.
- לא נמצאו פניות לידע חיצוני כשהתעוררו בעיות או קשיים, כגון ניסיון לקרוא חומרים בנושא, להתייעץ עם בעלי מקצוע, לפנות למנחת הקורס וכדומה. נראה היה שמשתתפי הפורום הסתפקו בידע המשותף, גם כאשר לא הצליחו לפתור באמצעותו בעיות.

מאפייני ידע בשיח (ידע קודם, חדש והעברת ידע)

- הממצאים יוצגו כאן רק בשני קטעי זמן תחילת סמסטר וסופו בשל הצורך לקצר.
 - **ניתוח השיח בתחילת הסמסטר** זיהה שישה משתתפים, שמונה כניסות, 22 שורות, והתאפיין בקישור לידע קודם, מחיי היום-יום האישיים של המשתתפים בשיח ולעיתים ללא קשר למצב הייחודי, כגון משתתפת המציינת: "נורא הפריע לי שהעובדת סוציאלית נתנה לי רקע על המקום והמשפחה של הילדה" (ו"מ). זהו נוהל שגרתי, דומה למודל הרפואי שנועד להבטיח את שלום האדם באמצעות יידוע האדם המלווה לגבי מה רצוי וממה יש להימנע בפעילויות ומדוע. המשתתפת פירשה זאת כסוג של תיוג ויצירת דעה קדומה.

טבלה 1. דוגמאות לידע קודם בתחילת הסמסטר

* הכוכבית מעידה שהציטוט מתאים לעוד קטגוריה

שם	מקטע/שורות	ציטוט
ו.מ.*	2, 30-32	לי היה שכן מפגר שכל הזמן היה נדבק אליי ונורא חששתי שגם פה יהיה איזה מפגר שיתקרב אליי כל הזמן...נחשפתי למקום המקסים הזה של ... אווירה פסטורלית ונהדרת ועובדת סוציאלית מקסימה
ו.מ.*	2, 36-37	נורא הפריע לי שהעובדת סוציאלית נתנה לי רקע על המקום והמשפחה של
א.בר.	2, 46-48	בשבילי זו לא הפעם הראשונה כי שירתתי שנה שלמה ב... בי"ס לילדים עם פיגור בינוני וקשה ולשם גם הלכתי בעקבות הקורס..
א.מ.	2, 51-53	...מאוד חששתי לפני כן כיוון שלא ידעתי ממש כיצד עלי להתנהג ומה לשאול, לאור העובדה שלא היה לי ניסיון בעבודה עם אוכלוסייה שכזו...
ל.ס.	2, 60-62	נורא רציתי שהיא תדבר איתי, תענה לי על השאלות ואולי תשאל אותי שאלות, אבל פתאום הבנתי שאף-אחד לא אוהב ששואלים אותו שאלות כשהוא אוכל.

- **ידע חדש** זוהה אצל שישה משתתפים, תשע כניסות, 29 שורות, התאפיין בהיכרות של אנשים עם מוגבלויות אינטלקטואליות קשות ועם המסגרות שהם שוהים בהם, התנסות חדשה לרוב המתכשרים להוראה. הייתה התייחסות מרובה לפן האישי, לתחושות, לחששות, מה גילו על עצמם, מעט על הקשיים ופחות אודות האנשים שהם ליוו.

טבלה 2. דוגמאות לידע חדש בתחילת הסמסטר

שם	מקטע	ציטוט
מ.נ.	2, 77-75	רואים שהם נהנים, וטוב מאוד שיש להם מקום כזה ללכת אליו וליהנות, ולהרגיש שייכים. זה פשוט עולם אחר שלא הכרתי לפני.
א.מ.	2, 83-80	החלטתי כי הפעם אצא איתה לגן השעשועים אשר מתחת לביתה יש לציין כי זו הייתה חוויה מאוד שונה, עקב היכולות הפיסיות השונות שיש לה, ההליכה הייתה מאוד איטית, ולאורך כול הזמן חששתי לביטחונה של הילדה (עקב כך שראייתה מוגבלת במאוד ולכן חששתי שהיא תיפול). זו הייתה חוויה מאוד מלמדת
א.ק.	3, 33-32	את יודעת... שאני מחכה להגעה הבאה שלי לבית ספר... כל פעם שאני באה לשם אני לומדת דברים ממש חדשים
א.ג.	3, 46-44	אני מרגישה שאני לומדת הרבה על החיים בכלל, על ר כאדם עם פיגור ובעיקר על עצמי. לא חשבתי שיש לי כל כך הרבה סבלנות להקשיב לאותו סיפור לפחות 10 פעמים אבל מסתבר שכן. כמו כן אני שמחה לראות שאדם אחר מתעניין ולוקח לתשומת ליבו את העצות שלי... אני מציעה שכל אחת תנסה לקחת לפחות משהו אחד חדש ולהפיק ממנו לקחים לחיים.
	49-48	

- **האמונות והעמדות בתחילת הסמסטר** זוהו אצל שישה משתתפים, 11 כניסות ו-30 שורות, שבחלקם זוהו גם כידע קודם, מתאפיינות בעיקר בהתייחסות נורמטיבית ואישית.

טבלה 3. אמונות ועמדות בתחילת הסמסטר

שם	מקטע	ציטוט
ו.מ.	1, 18-17	נורא נבהלתי במיוחד אם אצטרך לחנוך גבר והוא יתקרב אליי כל הזמן.
נ.פ.	1, 52-51	דיברנו על כל מיני דברים וזה פשוט מרתק מה עובר לבחורה בת 20 בראש כשבעצם היא לא "כמו כולם"...
ו.מ.	2, 40-39	אין לי צל של ספק שאפשר לעשות אותם מאושרים ומסוגלים להשתלב במקסימום שהם יכולים במסגרת חברתית, רק צריך לאהוב אותם
ט.ס.	2, 100-98	האמת היא שרק השנה סוף סוף תיחשף לחינוך מיוחד "אמיתי", וזאת ההזדמנות להוכיח שאפשר ליהנות מכל רגע וכמובן להחכים מהשהות עם החניכים.
נ.פ.	3, 70-67	ל מאוהבת בבחור מבית הספר והנושא מעסיק אותה המון – אתמול היא הייתה מצוברחת כי הבחור לא ממש מעוניין וקשה לה.. זה מאוד מעניין לראות את ההגדרה שלה ל"חבר".. אבל אין ספק שהיא באמת מאוהבת

- **ממצאי עיבוד השיח בסוף הסמסטר בהקשר לידע קודם** הראו ירידה בתדירות השימוש בידע קודם, שלושה משתתפים, חמש כניסות, 14 שורות. השיח עוסק בעיקר בהבחנות בין הנראה כגילויי חיבה ומה אחרים מפרשים, ובתכנון מהלכי פרידה. ההתייחסות נותרה כבתחילת הסמסטר, כלומר, אימוץ ידע ממצבים מחיי היום-יום למצב המתרחש, כגון: "כדאי לערוך יחד איתו משחק אסוציאציות בנושא סוגי אהבה, את יכולה להקריא לו קטעים קצרים או לספר על סיטואציות המשקפות סוגי אהבה" (ט"מ).

טבלה 4. ידע קודם סוף הסמסטר

א.ו.בר.	8, 13-14	היי ל, אני חושבת שלהסביר לו שאת יותר לא תגיעי ושהיה לך מאוד כייף להיות איתו, זה דבר שמספיק, כי אני חושבת שאין מה לעשות מעבר לזה שיגרום לו להבין שיותר לא תגיעי
ו.מ.	9, 98-100	...גם אצלי ב..... ישנה שם חניכה, שכל הזמן הולכת עירומה, היא לא מסוגלת לתפקד לבד, ולא מסוגלת להתקלח או ללכת לשירותים לבד. ועד שבאים אליה היא כבר הציגה מופע, אבל זה נראה לי שהיא פשוט מגלה את גופה כמו ילד קטן, שלא מרגיש בושה. לא ראיתי בזה משהו ממש ממש חריג בהתייחס בעובדה המדובר בבחורה עם פיגור קשה

- **ידע חדש בסוף הסמסטר** – זוהה אצל 12 משתתפים, 18 כניסות ו-51 שורות והתאפיין במגוון נושאים הקשורים למשימה, כגון כיצד ניתן להיעזר במידע מהמורה על מנת לפתור קושי עם נער שמלווים, תיאור צוות ואווירה בבית הספר, חוויה אישית שממנה נוצרה תובנה חדשה ועוד. הידע החדש התמקד באדם שעמו נוצר הקשר ובסביבה כגון: "אני חושבת שיותר משלחניכה יהיה קשה למשפחה יהיה קשה, (א) כי פיניתי להם זמן בכך ששהיתי עם החניכה (וב) כי הם יצטרכו להתמודד עם הפרידה והקושי של החניכה בפרידה" (צ"א).

טבלה 5. דוגמאות לידע חדש בסוף הסמסטר

שם	מקטע/שורות	ציטוט
נ.פ.	7, 3-4	...ההתרשמות שלי היא שבית הספר מטפח את הילדים ויש שם אווירה מאוד טובה, בין הילדים לצוות ובכלל בבית הספר.
ט.ס.	7, 44-46	"לא הפסיק לארגן את הכל, את מקומות הישיבה את האוכל והשתייה ואפילו דאג למוסיקה, נדהמתי מכוסר הניהול והפעלתנות הרגשתי שהוא ממש נטל על עצמו אחריות ויותר מכל עמד בה.
נו.ד.	7, 69-71	רציתי להציע לך לנסות עם חגי פעילויות שהוא אוהב אם לא הצלחת תשאל את המורות שלו מה הוא אוהב כי גם אני בפגישה הראשונה לא הצלחתי למשוך את תשומת לבו של א והיא רצתה לעשות רק מה שהיא רוצה אז שאלתי את המורות שלה והם הציעו דברים שבאמת היא אהבה

- **באמונות ועמדות בסוף הסמסטר** – נמצא מצב דומה לזה של הידע הקודם: שני משתתפים, שלוש כניסות, תשע שורות.

טבלה 6. דוגמאות לאמונות ועמדות בסוף הסמסטר

* הכוכבית מעידה שהציטוט מתאים לעוד קטגוריה

שם	מקטע/שורות	ציטוט
א.ו.בר.*	7, 29-31	...זה עניין שצריך לחשוב עליו טוב, כי באמת לפעמים לא ניתן לדעת איך הם מפרשים כל מיני הבעות חיבה שלנו, לכן לפי דעתי צריך לדעת לשלב בין האהבה שאנחנו נותנים להם וההשקעה, לבין הצבת גבולות והידיעה שאנחנו החונכות או המורות, ז"א דמות סמכותית ולא חברה.
א.ו.בר.	9, 28-30	את מתכוונת לקושי מבחינת הדת? כי אם כן אז התשובה היא כן ולא: כן – בגלל שלא ידעתי אם אני אמורה להשתחוות כאשר הילדים מברכים "ברכו", למרות שבסוף השתחוותי כי בכל זאת זה שם ה'. ולא – כי זה היה כל כך מרגש ויפה והיה כאן לימוד משמעותי שמאוד נגע לליבי ולא משנה אם אסור עפ"י הדת.
א.מ.א.ט.	9, 65-68	...אותם תלמידים אשר רוב החברה דוחה אותם ומטילים עליהם סטיגמות של מפגרים וכו'... כי הילדים האלה חסר להם החיבור והיחס החברתי לכן ברגע שהם מוצאים אדם מסוים אשר מתייחס להם כבני אדם למרות הלכות שלהם זה משמח אותם

סיכום הממצאים

סיכום הממצאים מראה: (א) שחלק ניכר מהשיח (מעל 40% עסק במשימה; (ב) לאורך כל התקופה שבה התקיים השיח בלטה אווירה תומכת וחיובית כלפי המשימה; (ג) לא נמצא קשר בין מספר הכניסות לשינויים בידע ואמונות; (ד) משתתפי השיח הסתפקו בידע משותף שהביאו לשיח ולא נעזרו בידע חיצוני, כגון התייעצות עם אנשים בעלי ידע בתחום, קריאת חומרים ועוד; (ה) השוואת תחילת הסמסטר לסופו בהקשר לידע קודם, חדש, דעות ואמונות מראה שבסוף הסמסטר הייתה עלייה משמעותית בידע החדש וירידה בידע קודם, אמונות ועמדות; (ו) בחינת כלל השיח הראתה שמעל מחצית השיח (58% ממנו) עסקו בידע חדש, 15% בידע קודם ו-27% באמונות ובעמדות.

דיון

ממצאי ניתוח השיח בהקשר לשלושת הקטגוריות שנבדקו (ידע קודם, חדש, אמונות ועמדות) של המשתתפים בקורס מראים, שלמרות שכל המשתתפים שמעו לפחות קורס אחד שעסק במוגבלויות אינטלקטואליות וזהו בשיח הקבוצתי העברות ידע מועטות מידע עיוני קודם למצבים שהם חוו, ורוב המצבים נראו להם חדשים לאורך כל השיח ובמיוחד לקראת סיום המשימה. הסקל (Haskell, 2001) טוען שהעברת ידע מתרחשת בתנאים מסוימים, לדוגמה, כשהאדם מכוון להעביר ידע באמצעות פיתוח תפיסה מתאימה ("spirit of transfer") והוא נוטה ללמוד ידע חדש באופן המאפשר בהמשך את העברתו (בשונה ממידור). הממצא בעבודה זו, עשוי להעיד על קושי של המשתתפים לקשר בין ידע עיוני קודם, שלמדו בקורסים לידע חדש שהמשימה זימנה. התבטאויות שתיארו אמונות או עמדות היו מעטות יחסית ונראה שהמשימה לא שינתה אותן. ייתכן שנוכחות מכוונת של המנחה בפורום הייתה עשויה לקדם העברת ידע.

אפיון השיח האסינכרוני מראה שהמשתתפים בשיח יצרו קהילה שהתאפיינה בשיתוף, בתמיכה הדדית ובהפקת משמעות באמצעות שיח רפלקטיבי. בדומה למודל הקהילה הלומדת שגריסון ואחרים מציגים (Garrison et al., 2000), הייתה נוכחות קוגניטיבית וחברתית, כשהנוכחות החברתית בלטה יותר. חסרה בה התערבות הוראתית שייתכן והייתה מקדמת העברת ידע, אך התקיימו מאפיינים ייחודיים אחרים כגון השפעת אווירת השיח על הנושאים שחברי הקהילה בחרו להציג, אופן הצגת הנושאים הנבחרים וההתמודדות עמם. נראה המשתתפים בחרו להתמקד בתמיכה הדדית, חלקו ידע משותף ועסקו פחות בבירור וברכישת ידע חדש ממקורות חיצוניים. עם זאת הם מדווחים בפורום על ידע חדש רב יחסית, מה שמעיד על אופן ראייתם את המצבים ועל קושי לקשר בין ידע עיוני קודם להתנסות.

ממצאים אלו מציגים את תרומת המשימה וקהילת השיח למשתתפים. הם גם מעלים שאלות הקשורות להעברת ידע, כגון, האם וכיצד ניתן לקדם קישור (העברת ידע) ממצבי למידה עיוניים למצבים מעשיים, סוגיה המעסיקה חוקרים רבים, בעיקר בתחום ההוראה.

מקורות

פישל, ד' (2002). גורמים אישיים ומוסדיים המתקשרים לאמונות, אמונות חינוכיות והצלחה בלימודים: מתכשרים להוראה בדואים ויהודית. מחקר לשם מילוי חלקי של הדרישות לקבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed). Thousand Oaks CA: Sage.

Donaldson, S. I. (2001). Mediator and moderator analysis in program development. In S. Sussman (Ed.), *Handbook of program development for health behavior research* (pp. 470-496). Newbury Park, CA: Sage.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

- Fitzpatrick, J. (2002). Dialogue with Stewart Donaldson. *American Journal of Evaluation*, 23(3), 347-365.
- 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), 1-19.
- Haskell, R. (2001). *Transfer of learning: Cognition, instruction, and reasoning*. California: Academic Press.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kwo, O. (1999). Learning to teach: Some theoretical propositions. In I.C. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions* (215-231). USA: Palmer Press.