



תפקידו של ה־Book Creator כמקדם תהליכי למידה רגשית־חברתית (SEL) בלמידה מרחוק בתקופת משבר הקורונה, לפי תפיסתם של פרחי הוראה

חגית ירום, דנה שחיני, אדיב גל

תקציר

למשבר הקורונה בשנת 2020 הייתה מערכת של השלכות רגשיות ופסיכולוגיות מסוגים שונים, בין השאר גם על ההוראה ועל הלמידה במוסדות להשכלה הגבוהה. אחת ההשלכות נגעה במידת יכולתם של מוסדות החינוך לספק סביבה שתתמוך בלמידה רגשית־חברתית (Social-Emotional Learning). מחקר זה עוסק בניתוח חוויית הלמידה של שבעה סטודנטים במכללת סמינר הקיבוצים שהתנסו בלמידה מרחוק באמצעות Book Creator (BC) – כלי דיגיטלי המאפשר מרחב שיתופי ללמידה באמצעות מחברות דיגיטליות אישיות. המחקר בדק אילו מאפיינים של למידה רגשית־חברתית באו לידי ביטוי בעקבות השימוש ב־BC במהלך הלמידה מרחוק, לפי תפיסתם של הסטודנטים. הניתוח האינדוקטיבי נעשה באמצעות קידוד ראשוני ושניוני ויצירת קטגוריות תמטיות. ממצאי המחקר מלמדים על שלוש תמות מרכזיות: (1) השפעת השיתופיות על תהליך הבניית הידע; (2) דילמות מוסריות המאפיינות למידה בסביבה שיתופית; (3) השפעתם של הערכה מתמשכת ושל משוב עתיר מדיה על הלמידה הרגשית־חברתית.

תוצאות המחקר מלמדות כי באמצעות שימוש מושכל ב־BC אפשר לצייד את הסטודנטים הלומדים מרחוק בכישורים רגשיים־חברתיים. הסטודנטים העידו שמגוון רחב של מאפיינים המגדירים למידה רגשית־חברתית והערכה הומניסטית היו חלק בלתי נפרד מתהליך ההוראה מרחוק באמצעות ה־BC בתקופת סגרי הקורונה. שילוב מאפיינים אלו בתהליך ההוראה סייע לסטודנטים לחוות חוויה חיובית בתהליך הלמידה שלהם למרות הריחוק הפיזי.

מילות מפתח: למידה רגשית־חברתית, Book Creator, הכשרת מרצים, הוראה מקוונת, שיתופיות בלמידה, למידה מרחוק, הערכה הומניסטית, אתיקה בלמידה

מבוא

מגפת הקורונה שינתה את עולם העבודה והציבה אתגרים חדשים לאנשי המקצוע ממגוון רחב של תחומים בחברה (Finlay et al., 2022). תמורות אלה לא פסחו על מקצוע ההוראה. מרצים ותלמידים נאלצו להסתגל בהדרגה לפלטפורמה החינוכית הדיגיטלית, שהייתה בגדר אתגר לכל משתמש (Li & Yu, 2022). עם הכניסה לסגרים, מרצים בכל הרמות נדרשו לעמוד בציפיות חדשות (Schmidt-Crawford et al., 2021) ולספק מענה ללמידה מרחוק, בעוד הסטודנטים מצויים בביתם בתנאי בידוד הדוקים (Vlachopoulos, 2020). בתקופה זו של למידה מרחוק וסגרים, נאלצו המרצים להתמודד עם אתגרים רבים משני סוגים עיקריים: (1) אתגרים טכנולוגיים – תשומת הלב הופנתה בעיקר להתמודדות עם הטכנולוגיה ועם הבעיות שנוצרו בהפעלתה, כדוגמת ניתוקים, תעבורת נתונים איטית מדי ובעיות תקשורת אחרות, ביצועים איטיים בפלטפורמת הלמידה ומחסור בציוד תואם (Liu et al., 2021; Wang et al., 2022); (2) אתגרים פדגוגיים – המרצים נדרשו לשלב כלים טכנולוגיים חדשניים ולהתאים את דרכי ההוראה שלהם כדי לסייע בהוראה המקוונת (Liu et al., 2021). לתנאים החדשים שנוצרו בהוראה מרחוק היו השלכות רגשיות ופסיכולוגיות על מרבית הסטודנטים (Schmidt-Crawford et al., 2021). במקרים רבים, הריחוק הפיזי נטרל את היחס האישי והוליד תחושת ניתוק וכידוד חברתי (Banerjee & Rai, 2020; Oyarzun et al., 2021). רגשות שליליים אלו השפיעו על תהליך רכישת הידע, על המעורבות ועל המוטיבציה ללמידה בקרב הסטודנטים (Pekrun, 2017). זאת ועוד, הסטודנטים דיווחו כי חוו קושי בקבלת משוב מהמרצים (Fidalgo et al., 2020), וכי כלי ההערכה לא היו מותאמים להוראה מרחוק (Izmagambetova et al., 2022). כמו כן ניכר פחות בערכה של היושרה האקדמית, ובכלל זה עלייה בהיקף מקרי ההעתקה (Lancaster & Cotarlan, 2021). במסגרת הצורך לספק מענה מידי (Donitsa-schmidt & Ramot, 2020) להוראה מרחוק בכל מוסדות החינוך, ננקט שימוש נרחב בכלים דיגיטליים, ולמעשה, ההוראה המקוונת המתבססת על כלים דיגיטליים הפכה עד מהרה מחלופה הוראתית למהות ההוראה (Council, 2021). המרת קורס פרונטלי לקורס מקוון הכולל כלים דיגיטליים דורשת מומחיות בתחומי התוכן, הפדגוגיה והטכנולוגיה לצד מיומנויות לשזור בין שלושתם (Council, 2021; Martin et al., 2021). השילוב בין טכנולוגיה לבין תוכן ידע ושימוש פדגוגי נאות מוגדר טכנו-פדגוגיה

(Öztürk et al., 2020). למרות ניסיונות המרצים במוסדות החינוך, וכך גם במוסדות להשכלה גבוהה, ליישם עקרונות הוראה טכנו-פדגוגיים בתקופת הקורונה, הרי שלא אחת דיווחו הסטודנטים על חוסר שביעות רצון מדרכי השימוש של המרצים במבחר הכלים הדיגיטליים (Martin et al., 2021). אחת הסיבות לכך היא שחלק מהמרצים תפסו את יישום העקרונות הטכנו-פדגוגיים כהרצאות מקוונות (Council, 2021). גם המרצים במכללת סמינר הקיבוצים חוו את הסגר שנכפה בפתאומיות ודרש שימוש בכישורים טכנו-פדגוגיים (Donitsa-schmidt & Ramot, 2020).

דוגמה לשילוב כלים דיגיטליים בקורסים נחווה בשנתיים שבין 2020 ל-2021 בשני קורסים הנלמדים במסגרת התואר הראשון בפקולטה למדעים שבסמינר הקיבוצים: (1) קורס העוסק בלימוד מאפייני החולייתנים – דגים, דו-חיים, זוחלים עופות ויונקים; (2) קורס העוסק בטבע, הכולל היכרות עם הסביבה הקרובה.

בשני קורסים אלה הוחלט לאמץ את ה-Book Creator (BC) כמרחב דיגיטלי ליצירה ולשיתוף של תוצרים דיגיטליים אישיים וככלי ראשי בתהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה. מבחינה טכנית, התהליך הוא פשוט למדי: המרצה פותח חשבון באתר האינטרנט של Book Creator, המאפשר לו לפתוח מדף וירטואלי, בדומה למדף בספרייה, ואותו הוא משתף עם הסטודנטים באמצעות קישור. הסטודנטים מקבלים הרשאת כניסה למרחב שיצר המרצה, וכל אחד מהם פותח מחברת דיגיטלית משלו המוצגת על המדף הווירטואלי, מעצב אותה, ומוסיף לה עמודי תוכן לפי הנחיות המרצה. המחברת של כל סטודנט פתוחה לעריכה גם עבור המרצה – עריכה שיכולה להתבצע על ידי הוספת עמודים המכילים תוכן עתיר מדיה מגוון סוגים: מלל, קישור, קול, תמונה או סרטון. מדף המחברות והתוכן שלהן חשופים לצפייה לכלל משתתפי הקורס. מטלות הקורס מועלות למחברת של המרצה, הפתוחה אף היא לעיונם של כלל משתתפי הקורס. באמצעות שימוש בכלים עתירי המדיה שה-BC מעמיד לרשותו, יכול אפוא המרצה לגוון את דרך הצגת המטלות. מאפייניו של ה-BC מאפשרים שיתופיות ולמידה מעמיתים, שכן הסטודנטים מבצעים את המטלות ובתוך כך יכולים לעיין בתוכן המטלות שהכינו עמיתיהם לקורס. בפועל, נוצר מרחב למידה שיתופי עתיר מדיה סביב מטלות הקורס (Anthony et al., 2021; Gimbert et al., 2021; Lashley & Halverson, 2021). כמו כן מאפשרים ה-BC הערכה מתמשכת המבוססת על אירועי הערכה שמתקיימים לכל אורך תקופת הלמידה במשך הסמסטר, בהשוואה לאירועי הערכה יחיד בדרך כלל, המתקיים בשיטות המסורתיות, כסיכום תהליך הלמידה. משוב עתיר מדיה,

כחלק מהערכה מתמשכת, מתמקד בעיקר במשוב אישי ומפורט, באמצעות הקלטה קולית או צילום סרטון, בקולו ובדמותו של המרצה. משוב מסוג זה ניתן בכל עמוד במחברת שהסטודנט ביצע בו מטלה – בהשוואה למשוב טקסטואלי בלבד במטלות הערכה מסורתיות המסכמות את תהליך הלמידה. נראה כי האפשרות ליצירת קשר רציף, המבוסס על ערוצי תקשורת מגוונים, כפי שמתאפשר בשימוש ב-BC, מהווה מענה לחסרונות שציינו סטודנטים במהלך הלמידה מרחוק בתקופת משבר הקורונה (Fidalgo et al., 2020; Izmagambetova et al., 2022).

לאור זאת, רציונל המחקר היה לבחון האם וכיצד סייע השימוש ב-BC לסטודנטים לחוות תהליכי למידה רגשית-חברתית בעת הלמידה מרחוק. בחינה זו עשויה להרחיב את הספרות התיאורטית המצומצמת (Zieher et al., 2021) בכל הקשור לשילוב מרכיבי למידה רגשית-חברתית במוסדות להכשרת מרצים בתקופת סגרי הקורונה – תקופה שבה השימוש בכלים דיגיטליים הגיע לשיאו. יתר על כן, מטרת המחקר היא לסייע בהרחבת הידע בנוגע להתמודדות עם הלמידה מרחוק שהפכה למהות ההוראה במוסדות להשכלה גבוהה, ולייצר הזמנה לחשיבה מחדש בנוגע לאופן שמרצים משלבים כלים דיגיטליים בהוראה מרחוק (Council, 2021). מבחינה יישומית, מטרת המחקר היא לסייע בהבנת אופני השימוש ב-BC ובמאפייניהם להגברת המעורבות וההנעה ללמידה בקרב סטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה בלמידה מרחוק.

סקירת ספרות

סקירת הספרות עוסקת בלמידה רגשית-חברתית בהקשר של למידה מרחוק ובתקופת סגרי הקורונה. המעבר ללמידה מרחוק היה חד, מידי ובלתי צפוי והציב לא מעט אתגרים בפני כלל השותפים להוראה וללמידה מרחוק. לכן ההתייחסות בסקירת הספרות היא גם להיבטים אלו ולפתרונות שסיפקו המוסדות להשכלה גבוהה לאתגרים שהתעוררו בעקבות המעבר ללמידה מרחוק.

למידה רגשית-חברתית: על פי ארגון CASEL – ארגון בין-לאומי מוביל המספק מידע והסברה בתחומי הלמידה הרגשית-חברתית – למידה זו מהווה חלק בלתי נפרד מחינוך ומהתפתחות אנושית. למידה רגשית-חברתית היא התהליך שבאמצעותו צעירים ומבוגרים רוכשים ומיישמים את הידע, הכישורים והעמדות לפיתוח זהויות בריאות, לניהול רגשות ולהשגת מטרות אישיות וקולקטיביות.

למידה רגשית-חברתית היא גם התהליך שבאמצעותו חשים ומפגינים אמפתיה כלפי אחרים ומתחזקים מערכות יחסים תומכות.¹ המודל של CASEL מונה חמש מיומנויות (Anthony et al., 2022):

- (1) **מודעות עצמית** – מגדירה את יכולתו של האדם להבין את רגשותיו של האדם, מחשבותיו וערכיו, וכיצד הללו משפיעים על התנהגותו במבחר הקשרים. מודעות זו כוללת את היכולת של האדם לזהות את חווקותיו ואת מגבלותיו.
- (2) **ניהול עצמי** – מיומנות זו מתמקדת בכישוריו של האדם לנהל ביעילות את רגשותיו, מחשבותיו והתנהגותיו במגוון מצבים, להשיג מטרות ושאיפות, לדחות סיפוקים ולווסת מתחים.
- (3) **מיומנויות בין-אישיות** – מיומנויות אלה כוללות להבין את נקודות מבטם של אחרים ולהזדהות עם הזולת, גם כשמדובר באחר שהוא מרקע שונה, מתרבויות רחוקות ומהקשרים שאין בהם מן המשותף. מיומנויות בין-אישיות אחרות מתמקדות ביכולת לחוש חמלה כלפי הזולת, להבין נורמות חברתיות ואתיות בקנה מידה רחב יותר וכן התנהגות במסגרות שונות, ולהכיר משאבים התומכים במשפחה, בבית הספר ובקהילה.
- (4) **מודעות חברתית** – מתמקדת בכישוריו של האדם לבנות ולתחזק מערכות יחסים בריאות ותומכות ולנווט ביעילות במסגרות המכילות בני אדם שונים וקבוצות מגוונות. מודעות חברתית כוללת את היכולת לתקשר בצורה ברורה, להקשיב באופן פעיל, לשתף פעולה, לפעול בשיתוף פעולה לפתרון בעיות ולנהל משא ומתן סביב קונפליקט בדרך בונה, לנווט בהגדרות מול דרישות והזדמנויות חברתיות ותרבותיות שונות, לספק מנהיגות ולחפש ולהציע עזרה בעת הצורך.
- (5) **קבלת החלטות אחראיות** – מתמקדת ביכולת לעשות בחירות אכפתיות ובונות בהקשרים של התנהגות אישית ואינטראקציות חברתיות במצבים מגוונים, ובתוך כך לשקול סטנדרטים אתיים ודאגות בטיחות, ולהעריך את היתרונות וההשלכות של מבחר פעולות על הרווחה האישית, החברתית והקולקטיבית.²

casel.org/fundamentals-of-sel 1

casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework 2

לפיכך, אפשר לראות בלמידה הרגשית-חברתית מסע משותף של המרצים ותלמידיהם, שנועד להקנות מיומנויות וכישורים להתמודדות עם היבטים אלה במנעד רחב של מצבי חיים. במסע משותף זה נכללות פעילויות ממבחר סוגים, ובכלל זה פעילויות שבהן התלמידים לומדים לשלוט בהתנהגותם; פעילויות המאפשרות לבחון את נקודת מבטו של האחר; פעילויות הבוחנות את טוהר המידות; פעילויות המעודדות שיתוף פעולה, יצירתיות וחשיבה ביקורתית; ופעילויות המפחיתות מצוקה רגשית ומגבירות את תחושת השייכות לבית הספר (Ferreira et al., 2011). סטודנטים שמתתפים בתוכניות הוראה בדגש על למידה רגשית-חברתית נוטים לחוות פחות חרדה, לתפקד טוב יותר מבחינה אקדמית, להיות קשובים יותר, פחות היפראקטיביים ופחות אגרסיביים בלימודים (Zieher et al., 2021).

למידה רגשית-חברתית בתקופת הקורונה: ההוראה בתקופת סגרי הקורונה לוותה במקרים רבים בחוסר ודאות פתאומי ומתמשך, הנובע מהשינוי בשגרת הלימודים, לצד ניתוק, בדידות, חוסר קשר, קשיי תקשורת, מתח, מיתון כלכלי ופגיעה ברווחה האישית (Başaran & Yalman, 2022; Ritonga et al., 2022). הלמידה מרחוק אילצה את הסטודנטים ללמוד בתנאים שונים לחלוטין מאלה שהורגלו אליהם בלמידה פנים אל פנים במוסד האקדמי. למידה מקוונת דורשת מהסטודנטים לתרגל מערך מיומנויות שונה, כגון ויסות עצמי לניווט בלמידה מקוונת, איזון בין למידה לבין דאגה לעצמם ולמשפחתם וכן שיתוף מרחב פיזי עם המשפחה. כל אחד מהגורמים הללו בנפרד, וכולם יחד, פוגעים ביכולתם של המרצים ללמד בדרכים המקדמות למידה רגשית-חברתית (Kamei & Harriott, 2021; Oyarzun et al., 2021); שיבושים ניכרים אלו, שנוצרו בתקופת סגרי הקורונה, טלטלו רבות את שגרת הסטודנטים, צמצמו עד מאוד את האינטראקציה החברתית ופגעו בכריאותם הפסיכוסוציאלית (Başaran & Yalman, 2022; Schmidt-Crawford et al., 2021).

אלא שלא רק הסטודנטים הושפעו ממגפת הקורונה. גם מרצים ואנשי מקצוע לא היו חסינים מהשפעות משבר הקורונה (Başaran & Yalman, 2022). התהליך החינוכי שהורגלו אליו במפגשי פנים מול פנים והומר במפגשים מקוונים, אילץ את המרצים להשתמש בטכנולוגיות דיגיטליות בחינוך (Başaran & Yalman, 2022; Nikolopoulou, 2022). יתר על כן, הם התבקשו להעניק לתלמידיהם תחושת יציבות, בעוד הם עצמם סובלים מהיעדר יציבות בשגרת חיי היומיום שלהם. למרות המאמצים הרבים שהושקעו בניסיונות להטמיע טכנולוגיה בתהליכי

ההוראה והלמידה בשני העשורים האחרונים, רבים מהמרצים חסרו את הידע הדרוש להתמודדות עם מורכבות ההוראה מרחוק (Liu, 2022; Nikolopoulou, 2022; et al., 2021). לכן, השימוש בפלטפורמת למידה מקוונת יצר מכשולים ביישום שלה (Labadi et al., 2022; Ritonga et al., 2022). זאת ועוד, מרצים שמעולם לא לימדו באמצעים דיגיטליים נאלצו להתמודד עם קשיים ועם אתגרים בהפעלת הטכנולוגיה לצד הצורך לספק סביבה תומכת לתלמידים – רגשית וחברתית (Chin et al., 2022). לא פעם נטען, כי המרצים העתיקו את דרך ההוראה המסורתית לתוך הפלטפורמות ששימשו ללמידה מרחוק (Liu et al., 2021). אלא שעקב הריחוק הפיזי, הוראה זו הפכה את התלמידים לפסיבים, לדוממים ולחסרי יכולת ללמוד בדרך שיתופית. בכמה מוסדות אקדמיים נמצא שגם אם המרצים הכירו את הכלים הטכנולוגיים המשמשים ללמידה, הרי שלא תמיד יתרונותיהם באו לידי ביטוי באופן שיקדם למידה רגשית-חברתית (Nikolopoulou, 2022). גם דרכי ההערכה נותרו כמעט כפי שהן, והמבחן המסורתי המשיך להיות דרך ההערכה המקובלת. מעבר לזה, נפגעה גם יכולתו של המרצה לספק משוב שוטף המקדם דיאלוג חינוכי ותהליכי למידה המאפשרים את המשכיות תהליך החינוך גם מרחוק (Izmagambetova et al., 2022).

עם זאת, לצד ההלם הראשוני שנבע מהצורך להתמודד עם הלמידה מרחוק, החלו המוסדות החינוכיים לערוך התאמות שכללו תגבור מערך התמיכה במרצים, הסדרת רישיונות לכלים דיגיטליים, השתלמויות מרצים וכינוס צוותי עבודה, כחלק מהצורך במענה ללמידה רגשית-חברתית (Çaml & Eveyik-ayd, 2022; Donitsa-schmidt & Ramot, 2020). גם המרצים הבינו את מורכבות ההוראה מרחוק, והתייחסו למצב החירום כאל הזדמנות להתאים את ההוראה שלהם, לעדכן את כישוריהם, להצטייד בכלים טכנולוגיים חדשניים, לעדכן את חומרי ההוראה ולעצב מחדש את הקורסים המקוונים שלהם (Liu et al., 2021).

שיטת המחקר

המחקר התבסס על גישת המחקר האיכותנית. גישה זו מאפשרת איסוף נתונים מדיווח עצמי של המשתתפים וניתוח אינדוקטיבי של המידע שהתקבל מראיונות חצי-מובנים כדי להעריך את תפיסתם. במחקר זה הוערכה תפיסתם של המשתתפים ביחס לשימוש שלהם ב-BC במהלך ההוראה בתקופת משבר הקורונה. גישת המחקר

הפנומנולוגי שימשה לתיאור משמעויות וחוויות משמעותיות של המשתתפים (Saldaña, 2009). בבסיס המחקר הפנומנולוגי ניצב הרעיון שלפיו דרכי הפרשנות האישיות והסובייקטיביות שמבעדן המשתתף תופס את העולם הן גורם מהותי בהבנת ההתנהגות האנושית.

כלי המחקר

ריאיון חצי-מובנה מבוסס על קריאה מקדימה של מאמרים העוסקים בתחום, מתוך מטרה לאפשר חקר שיטתי של מבחר סוגיות בעזרת פרוטוקול מוגדר, אם כי בגמישות מסוימת. החקר השיטתי מאפשר למראיין לשמור על תכני המחקר (Fossey et al., 2002), והגמישות, המבוססת על הידע המוקדם של המרואיין, מאפשרת למראיין להעמיק ולהבהיר מבחר סוגיות שעולות מתשובותיו של המרואיין, תוך היצמדות לסוגיות שהוא כמראיין מעוניין לחקור ולבחון בהתאם לרוחב היריעה הקיים אצל המרואיין בתחום הנבדק.

כדי לפתח קרבה ולייצר קשר חיובי בין המראיין לבין משתתפי המחקר, הראיונות החלו בהיכרות של המראיין עם המשתתפים (John et al., 2022). השאלות התמקדו ברקע כללי על הלמידה בתקופת משבר הקורונה. לדוגמה: איפה תופסת אותך הקורונה כסטודנט? באילו אתגרים נתקלת בהוראה מרחוק? שאלות אחרות עסקו בשילוב כלים דיגיטליים בהוראה. לדוגמה: מה עמדתך בנוגע לשילוב כלים דיגיטליים בהוראה? יתרונות? חסרונות? אתגרים? באיזה אופן השתמשת בטכנולוגיה לפני הקורונה? לאיזה צורך? וכן שאלות הקשורות ישירות לשימוש ב-BC. לדוגמה: מה את חושבת על ה-BC? תארי נקודת שיא חיובית בעבודה עם הכלי; תארי נקודת שפל בעבודתך עם הכלי. הריאיון נערך בזום. כל ריאיון ארך כ-45 דקות, הוקלט ותומלל.

משתתפים

מחקר זה מבוסס על שבעה ראיונות חצי-מובנים עם סטודנטים שלמדו בשני קורסים של החוג למדעים במכללה להכשרת אנשי חינוך בישראל. מטבע הדברים, מגבלת המחקר בהקשר זה היא ההתמקדות בשני קורסים בלבד וכך גם ההסתמכות על שבעה ראיונות בלבד. הפנייה לסטודנטים נעשתה לאחר קבלת

אישור ועדת האתיקה המוסדית, ולאחר שהסטודנטים סיימו ללמוד בשני הקורסים והוזנו להם ציוניהם. שתי החוקרות, שלא לימדו בקורסים אלו, פנו לסטודנטים באמצעות הדוא"ל, ורק מי שניאות להשתתף במחקר, מילא טופס הסכמה. נערכה פנייה טלפונית לסטודנטים שהסכימו להשתתף, לצורכי הסבר על המחקר ובקשת הסכמתם להתראיין. כל הסטודנטים באמצע שנות ה-20 לחייהם – ארבעה מהם לומדים בתוכנית לגיל הרך, שניים בהתמחות מדעים ואחד בתוכנית העל-יסודי ביולוגיה.

ניתוח הנתונים

תהליכי הקידוד היו אינדוקטיביים (Yin, 2006), וכללו קידוד מחזור ראשון וקידוד מחזור שני (Saldaña, 2009). בשיטות מחזור ראשון נעשה הקידוד הראשוני של הנתונים, שמטרתו הייתה לאתר קודים שיאפשרו יצירת קטגוריות ולאחר מכן יצירת נושאים מרכזיים. לפני תחילת תהליך הקידוד, הטקסטים נקראו כמה פעמים – תהליך שאפשר רושם ראשוני מהמידע. לאחר מכן, החל תהליך הקידוד. הטקסטים נקראו שוב בעיון, והנתונים נבדקו לפני ביצוע הקידוד באופן רשמי ובעת ביצועו. הקידוד הראשוני נעשה באמצעות מילים וכיטויים קצרים, הכול במקביל לסימון ציטוטים מרכזיים של הסטודנטים. לאחר מחזור הקידוד הראשון, בוצע מחזור הקידוד השני שמטרתו העיקרית הייתה לארגן את מערך הנתונים מחדש בסדר נוח ולעבותם, באמצעות סיווג, תערוף, אינטגרציה, סינתזה וכיו"ב. מחזור הקידוד השני נעזר ביצירת קישוריות בין קטגוריות כדי לפתח תמונה מקיפה יותר של כלל הנתונים. במקרה שהתגלו מילים או ביטויים מדויקים יותר עבור הקודים המקוריים – בוצע קידוד מחדש. כמו כן, מוזגו יחד קודים הדומים זה לזה מבחינה רעיונית. לבסוף, הושמטו קודים שלאחר קריאה מעמיקה נוספת התבררו כשוליים. במחקר זה נבחר מחזור קידוד שני של Pattern Coding, המאפשר פיתוח נושאי מפתח מתוך הנתונים, התורמים לחיפוש חוקיות. כך אפשר לקבץ את הנתונים למספר מצומצם יותר של קבוצות (Saldaña, 2009).

לבחינת מהימנות הקידוד של המחזור הראשון והמחזור השני שימשו שלושת הניתוחים של כותבי מאמר זה. לאחר ניתוח אישי של כל אחד מהחוקרים, נעשתה בחינה משותפת של ממצאי הניתוח האישי. יחד, נבחן תהליך הניתוח האינדוקטיבי

שערך כל חוקר, ולאחר מכן נערך דיון משותף שבסופו הושמטו הקודים והקטגוריות השנויים במחלוקת.

ההקשר המחקרי

מחקר זה התמקד בקורסים "טבע בעונתו" ו"חולייתנים" (להלן: "הקורסים"), שמטרתיהם הן: (1) הקניית יכולת להתבונן בטבע ובמרכיביו, מתוך פיתוח סקרנות והעלאת שאלות; (2) הקניית תחושה של ביטחון לסטודנטים במרחב הטבעי, כך שיוכלו להנגיש את הסביבה לילדים בדרכים של למידה וחוויה מעצימה; (3) הצגת עקרונות ביולוגיים ואקולוגיים בסיסיים לצד רכישת ידע ומיומנויות להוראת מגוון הנושאים.

טרם עידן הקורונה, הלמידה בקורסים התבססה על מפגשים פיזיים בסביבות הוראה שונות וכללה הוראה חוץ-כיתתית, סיורים, מעבדות, תצפיות והרצאות. שיטות הוראה אלו נועדו להוות מודלינג להוראה ולחזק בקרב הסטודנטים את תחושת המסוגלות להשתמש בידע שנלמד במסגרות החינוכיות שהם עתידים לעבוד בהן. בתוך כך, הושם דגש על עבודת צוות, על שיתופיות של מידע, על עבודה בקבוצות ועל צבירת חוויות לימוד חיוביות. בסוף כל קורס נערך מבחן שהיה החלק העיקרי של הערכת הסטודנטים. במרס 2020, באמצע סמסטר ב', בעקבות החלת סגר כללי, התעורר בבת אחת הצורך לעבור להוראה מקוונת מרחוק. כך, מקורסים מבוססי הוראה חוץ-כיתתית, סיורים, מעבדות ומפגש פיזי בכיתה ומחוצה לה, הם הפכו לקורסים המבוססים על הוראה ועל למידה מרחוק במרחב מקוון. לקראת שנת הלימודים 2020-21, עוצב מודל הוראה המבוסס על שימוש ב-BC. למעשה, ההוראה בקורסים שנלמדו בסמסטר ב' של שנת הלימודים 2019-20 ועד סוף שנת הלימודים 2020-21 נחלקת לשלושה שלבים:

שלב א' – הוראה טרום משבר הקורונה; **שלב ב'** – הוראה בתחילת משבר הקורונה; **שלב ג'** – הוראה בתקופת משבר הקורונה בעקבות השימוש במודל ההוראה המבוסס על BC (ראו לוח 1).

**לוח 1: השוואת מאפייני הקורסים לפי שלושת שלבי ההוראה
ביחס לתקופת משבר הקורונה**

שלב א' הוראה טרום משבר הקורונה	שלב ב' הוראה בתחילת משבר הקורונה	שלב ג' הוראה בעת משבר הקורונה
פירוט ומאפיינים:		
הוראה המבוססת על מפגשים פנים אל פנים בכיתה, לצד הוראה חוץ־כיתית, סיורים ומעבדות.	הוראה מרחוק המתבססת על שימוש במרחב מקוון.	הוראה המשלבת מודל הוראה המבוסס על BC.
איסוף מידע:		
במחברת קשיחה.	במחברת קשיחה.	במחברת דיגיטלית.
עיצוב הידע והמידע:		
בעיקר טקסטואלי.	בעיקר טקסטואלי.	חזותי, קולי, טקסטואלי, קישוריות למרחבי המידע ולמאגרי הידע ברשת.
דרך ההערכה:		
בחינה סופית טקסטואלית.	בחינה סופית טקסטואלית.	הערכה חלופית – קולית, חזותית או טקסטואלית.
משוב מהמרצה:		
א־סינכרוני טקסטואלי בסיום הקורס.	בעיקר א־סינכרוני טקסטואלי, לעתים גם סינכרוני קולי/חזותי, בסיום הקורס.	בעיקר א־סינכרוני קולי/חזותי/טקסטואלי לאורך הקורס. המשוב הוטמע בעמודי המחברת הדיגיטלית, בצמוד לתוצרי המשימות של הסטודנטים.
תוצרי הלמידה:		
דיגיטליים וחשופים רק למרצה כברירת מחדל.	דיגיטליים וחשופים רק למרצה כברירת מחדל.	דיגיטליים וחשופים הן למרצה והן לסטודנטים, כחלק מגישה.

שלב א' הוראה טרום משבר הקורונה	שלב ב' הוראה בתחילת משבר הקורונה	שלב ג' הוראה בעת משבר הקורונה
שיתופיות התוצרים של פרחי ההוראה:		
אינה מתקיימת בדרך כלל, אלא בשלב התוצר הסופי לעתים.	אינה מתקיימת בדרך כלל, אלא בשלב התוצר הסופי לעתים.	מתקיימת לאורך כל שלבי העבודה. פרחי ההוראה מוזמנים לעקוב ברצף אחר תהליך הלמידה האישי של עמיתיהם לצורכי השראה הדדית, גם בשלבים שלפני הגשת התוצר הסופי.
מקורות הבניית הידע:		
הסטודנטים הסתמכו בעיקר על מקורות מידע שהמרצה סיפק, ובעיקר הרצאות, מצגות, סרטונים ומאמרים.	הסטודנטים הסתמכו בעיקר על מקורות מידע שהמרצה סיפק, ובעיקר הרצאות, מצגות, סרטונים ומאמרים.	הסטודנטים הסתמכו על מקורות מידע אינטרנטיים, הופרו בתוצרים שהפיקו עמיתים לקורס והתבססו על מקורות מידע שהמרצה סיפק.

הלוח מציג שלוש תקופות שונות זו מזו בהיבטים מרכזיים, אם כי עיקר השוני מתרכז בשלב ג' – שילוב הוראה באמצעות ה-BC בלמידה מרחוק. כפי שמוצג בלוח, השימוש ב-BC הפך את תהליך הלמידה לשיתופי ולפעיל יותר. הסטודנטים לא נסמכו רק על הידע שסיפק המרצה, אלא עיצבו בדרך עצמאית ולפי בחירתם את הידע שרכשו מכמה מקורות, לרבות מחברות דיגיטליות של חבריהם, מתוך התייחסות להיבטים אתיים הקשורים ללמידה. הסטודנטים שיקפו את הידע שרכשו באמצעות מגוון דרכי ביטוי, כדוגמת הקלטת קולם או צילום סרטון אישי, ולא רק באמצעות כתיבה טקסטואלית. ההוראה מרחוק המשלבת שימוש במודל ההוראה המבוסס על ה-BC בתקופת משבר הקורונה אפשרה לגוון את דרכי הביטוי האישיים של הסטודנטים ופתחה צוהר לקשר עתיר מדיה עם המרצה למרות הריחוק הפיזי והלמידה במרחב הא-סינכרוני המאפיינים את ההוראה מרחוק.

אתיקה

מחקר זה קיבל את אישורה של ועדת האתיקה המוסדית. כל המידע שנאסף באמצעות הראיונות נשמר במחשבי החוקרים בלבד, ולכן אין לאף גורם חיצוני גישה למידע זה. במחקר אין התייחסות לשמות המשתתפים, ואין כל דרך לזהות את משתתפי המחקר.

ממצאים

הניתוח האינדוקטיבי של הראיונות נועד לספק מענה לשאלה, אילו מאפיינים של למידה רגשית-חברתית באו לידי ביטוי בעקבות השימוש ב-BC בתקופת הלמידה מרחוק, לפי תפיסתם של הסטודנטים. ניתוח אינדוקטיבי זה חשף שלוש תמות עיקריות הקשורות למאפיינים של למידה רגשית-חברתית, כפי שתואר בסקירת הספרות.

תמה 1: מרחב שיתופי ללמידה מעמיתים – בתמה זו כלולות דוגמאות להתייחסותם של הסטודנטים למרחב השיתופי וללמידת העמיתים שמאפשרת סביבת הלמידה של ה-BC. מרחב שיתופי ולמידה מעמיתים לא היו מנת חלקם של סטודנטים שלמדו בקורסים אלו לפני משבר הקורונה (לוח 1). במענה לשאלה מה היו יתרונות השימוש ב-BC, ציינה אחת הסטודנטיות: "...אבל למידה ממחברת אחרת, זה רעיון מקסים ממש. מישהי עיצבה ככה, אולי אפשר ללמוד מזה?". בדבריה, הסטודנטית מביעה את רגשותיה החיוביים כלפי הלמידה מ"איך" – עיצוב המחברת – ולאוו דווקא מהתוכן עצמו. ביחס למרחב השיתופי המאפשר צפייה בתוצרי עמיתיהם לקורס, ציינה אחת הסטודנטיות: "...הלמידה הזו, ממישהו אחר, זה כמו למידה ממורה. את רוצה לראות איפה שגית ואיפה צדקת. אנשים רוצים ללמוד יחד. את לא רוצה שמורה יגיד לך את זה, אני חושבת שככה לומדים הכי טוב". סטודנטית נוספת ציינה: "...אבל זה רק אחרי שנכנסתי לכמה מחברות וראיתי מה הם כתבו, וגם את המשובים שהם קיבלו". הסטודנטיות מתארות את רצונן להיחשף לעבודות של סטודנטים אחרים לא רק כדי להעריך את תוצרי הלמידה האישיים שלהן, אלא גם כדי ללמוד מהמשוב של המרצה לסטודנטים אחרים. מדברי הסטודנטית אפשר להבין כי עבודות העמיתים היוו מקור ידע עבור משתתפי הקורס, מעבר לידע שהקנה המרצה. בניגוד לקורסים הרגילים באקדמיה, שבהם, ברוב המקרים,

עבודות הסטודנטים אינן חשופות לעמיתיהם לכיתה, הרי שבמקרה זה – המחברות חשופות בכל עת לכלל הלומדים ומהוות מקור ידע וכלי להערכה אישית, כפי שציינו הסטודנטיות.

סטודנטית אחרת שיתפה את מחשבותיה לגבי יתרונותיו של המרחב השיתופי ללמידה מעמיתים: "ב-BC לא היה סיכוי להעתיק, כי כל אחת עשתה על נושא אחר – עונות השנה או משהו כזה. אבל לראות את הניסוח, את כיוון המחשבה. אני מאוד אוהבת את צורת הלמידה הזו, זה להרוות אחד את השני". כלומר, הסטודנטית לומדת איך חבריה לכיתה ניסחו ובוחנת את דרך הניסוח שלה. לאור זאת, התבוננות בעבודות של אחרים מאפשרת אפוא לגזור מיומנויות על כלליות, שהן מעבר לתוכן הנלמד. סטודנטית שהתייחסה לשיתופיות שנוצרה במהלך הלמידה עם ה-BC אומרת: "אני צריכה אנשים מסביבי כדי ללמוד. זאת אומרת, אני יכולה לדחוף את עצמי להיות בחברת אנשים אחרים שלומדים כדי ללמוד איתם. ה-BC עזר לי בזה, אבל קשה לי לדחוף את עצמי ללמוד". הסטודנטית מתארת כיצד הלמידה במרחב השיתופי סייעה לה בגיוס מוטיבציה ללמידה. סטודנטית נוספת התייחסה לשיתופיות של הלמידה באמצעות ה-BC בדרך אחרת: "נוח בה [במחברת הדיגיטלית]. קודם כול שאת יודעת שאת יחד עם כל הקבוצה שלך, יחד עם כל הכיתה שלומדת בעצם בקורס". הסטודנטית מתארת שהשימוש בכלי תורם לתחושת לכידות בלמידה.

למעשה, בציטוטים אלו מעידות הסטודנטיות כי מרחב שיתופי ללמידה במהלך הקורס מאפשר העשרת ידע בין עמיתים, שאינו בהכרח ממוקד בידע שמעביר המרצה. יתר על כן, סטודנטים העידו כי השימוש ב-BC עורר בהם מוטיבציה ללמידה ותחושת לכידות בלמידה.

תמה 2: דילמות מוסריות הקשורות ללמידה בסביבה שיתופית – במהלך הלמידה ובעקבות חשיפתם ההדרגתית לתוצרי עמיתיהם לקורס, התפתח מעין שיח פנימי ערכי-אתי בקרב הסטודנטים. שיח זה התמקד בשאלת ההעתקות מעבודות של עמיתים לקורס. את סוגיית ההעתקות באקדמיה הציג המרצה בשיעור הראשון, אבל מעבר לכך, לא נערך דיון במשך הקורס בעניין זה. דוגמה לשיח הפנימי שאפיין כמה מהסטודנטים אפשר למצוא בציטוט שלהלן: "סיימת את העבודה שלך... זה פתוח... זה מעורר השראה... כמובן, לא לגנוב שום דבר או לא לקחת משהו של מישהו אחר, אף פעם לא. אבל אני רואה בזה משהו מאוד למידתי...". מהציטוט

אפשר ללמוד שהסטודנט מתאר התפתחות של תרבות למידה הנשענת על עקרונות האתיקה האקדמיים.

לעומת זה, אחת הסטודנטיות תיארה את הדילמה שלה והתלבטות האישית בשאלה האם השראה ממחברת של סטודנטית אחרת בכיתה היא אכן העתקה בהגדרתה: "אז המרצה דיבר אתנו על פלגיאט בשנה הראשונה. כמה חשוב לא להעתיק. אני אישית, כשאני כותבת עבודות בכל המקצועות, אני מאוד נהנית לקרוא עבודות של חברות שלי, שנייה לפני שאני מגישה את העבודה שלי. לא כי אני רוצה להעתיק, אלא כי... את יודעת מה, כן להעתיק. להעתיק את הנוסח שיהיה יותר נכון, ושאני אתחבר אליו. יש לי נגיעה של מידע. זה לא העתקה של אחד לאחד, אבל הלמידה הזו, ממישהו אחר, זה כמו למידה ממורה". הסטודנטית מתארת את הפרשנות שלה לתהליך ההיחשפות לתוצרי העמיתים. היא שואלת את עצמה, האם ברגע שאני קוראת בעבודות שאינן שלי ומקבלת מהן השראה, אני מבצעת עבירה אתית? ברור לה שמהלך כזה אינו נופל בהגדרה המובהקת של פלגיאט, אך האם מהלך כזה נוגד את הכללים האתיים של האקדמיה? ואם כן, באיזו מידה? העובדה שה-BC מאפשר לסטודנטים להבנות את הידע הנרכש בקורס ולהציגו כתהליך שלם במגוון אמצעים יצירתיים, ולא רק בדרך טקסטואלית, הופכת את ה-BC לפלטפורמה טובה לעודד שאלות מהסוג הזה ולפתח חשיבה ביקורתית-מוסרית, כפי שבא לידי ביטוי בהתלבטויותיה של הסטודנטית.

תמה 3: הערכה מתמשכת ומשוב עתיר מדיה – ההערכה המתמשכת עתירת המדיה התאפשרה הודות לריבוי אמצעי הביטוי שאפשר להשתמש בהם ב-BC. התייחסות חיובית לאירועי הערכה מתמשכת ולחשיבותם בלמידה מרחוק אפשר למצוא בדבריה של אחת הסטודנטיות שתיארה את חווייתה כך: "את יכולה לעקוב בה [במחברת] אחרי עקומת הלמידה שלך, איך היית, ומה את היום. להיזכר בדברים, גם בצורה כל כך מוחשית וכל כך נעימה וכל כך מזמינה". למעשה, הסטודנטית תיארה כיצד אירועי ההערכה המתמשכת ב-BC סיפקו את יכולת ההערכה העצמית שלה. גם למשוב עתיר המדיה המלווה את ההערכה המתמשכת התייחסו הסטודנטים. לדוגמה, אחת הסטודנטיות מעידה שצפייה בסרטון שהעלה המרצה באמצעות ה-BC, כחלק מתהליך ההערכה והמשוב למטלות, עורר אצלה רגשות חיוביים, כפי שבא לידי ביטוי בדבריה: "קודם כול, זה כיף לקבל משוב, שאתה קודם כול רואה את הבעת הפנים של המרצה. זה לא פשוט 'כל הכבוד', או 75, דרוש שיפור.

זה ממש פידבק שאתה רואה את הבעות הפנים שלו, אתה יודע אם הוא צוחק או לא צוחק, אתה יודע מה צריך לשפר. הוא אומר לך שלום, זה הרבה יותר אנושי. זה בהחלט כיף לראות. אתה יכול לחזור למשוב האנושי, גם אם לא ראית את המרצה". הסטודנטית מדגישה בדבריה, כי באמצעות הכלים הקיימים ב-BC הצליח המרצה לגשר על הריחוק הפיזי שנוצר בלמידה מרחוק וליצור קרבה אנושית. אחד הסטודנטים תיאר התייחסות וזה לקשר האישי בעקבות המשוב שהועלה כסרטון בספר האישי שלו: "המרצה שוזר הערות תוך כדי הבדיקה של החומרים, ותוך כדי הסמסטר, כדי לראות מה עשינו, מה לא עשינו. תמיד משאיר לנו סרטון שאומר על דברים, שזה מעניין ומגניב". שני ציטוטים אלו ממחישים, שהסטודנטים נהנו ושמחו לקבל משוב "חי" בצורת סרטון שאפשר להם לראות את המרצה ולשמוע אותו, גם אם אין מדובר במפגש בלתי אמצעי. מבחינת הסטודנטים, זו הייתה חוויה חיובית, של הנאה ואושר, תחושות שלא תמיד היו מנת חלקם בהוראה מרחוק באמצעות הזום, ואף בעת קבלת משוב בהוראה מסורתית פנים אל פנים.

דיון

מחקר זה בחן אילו מאפיינים של למידה רגשית-חברתית באו לידי ביטוי בעקבות השימוש ב-BC בתקופת הלמידה מרחוק, לפי תפיסת הסטודנטים. מאחר שמדובר בשבעה ראיונות בלבד, הרי שהחוקרים מתייחסים במשנה זהירות לתוצאות המחקר ולממצאיו, וזו אכן אחת ממגבלותיו העיקריות. שלוש התמות שעלו בדרך אינדוקטיבית מהראיונות עם הסטודנטים ופורטו לעיל כללו התייחסויות למאפיינים נבחרים של למידה רגשית-חברתית. שלוש התמות עסקו בהתייחסות למרחב למידה שיתופי, ללמידה מעמיתים, לדיון אישי בסוגיות אתיות של העתקה, להערכה מתמשכת ולמשוב עתיר מדיה. בעקיפין, מעידות התמות שהלמידה באמצעות ה-BC מתאפיינת בהיבטים של למידה רגשית-חברתית. יתר על כן, מדברי הסטודנטים עולה כי הלמידה באמצעות ה-BC סיפקה מענה לקשיים ולחסמים הקיימים בלמידה מרחוק. הדיון שלהלן מתמקד בשלושה פרקים המקשרים את הממצאים ללמידה רגשית-חברתית.

פרק 1: למידה שיתופית כחלק ממימונויות בין-אישיות וממודעות חברתית – אחד ממאפייני הלמידה הרגשית-חברתית הוא השיתופיות (Gimbert et al., 2021). יש הרואים בשיתופיות עבודת צוות (NCSL, 2021), פיתוח מערכות יחסים פרו-

סוציאליות (Weissberg et al., 2015) או ביסוס מערכות יחסים בונות (Pekrun, 2017), כחלק ממיומנויות בין־אישיות וממודעות חברתית (Anthony et al., 2022). סטודנטים הדגישו את תרומתו של המרחב השיתופי, המאפשר למידה מעמיתים ושיתופיות רציפה של מחברותיהם הדיגיטליות ב־BC לאורך כל תהליך הלמידה. שיתופיות זו מנוגדת לאופן המסורתי של פיתוח תכנים באמצעות משימות אישיות, כפי שבא לידי ביטוי בלמידה פנים אל פנים במוסדות החינוך (Bores-García et al., 2021). על פי רוב, באקדמיה הסטודנטים אינם נחשפים לתוצרי הלמידה הסופיים של עמיתיהם, לא כל שכן לתהליך הלמידה לאורך כל שלביו של הקורס. מחקר זה מראה כי חשיפה של הסטודנטים למחברות של חבריהם לכיתה היוותה מקור להבניית ידע עצמאית. החשיפה לתהליך הלמידה של עמיתים לקורס אפשרה לסטודנטים לחזות בניסיונות עמיתיהם להתמודד עם ליקוט החומרים וארגונם, ורק לבסוף נחשפו להתגבשות התוצר הסופי. באופן זה נוצרה תלות הדדית חיובית (Abramczyk & Jurkowski, 2020; Johnson & Johnson, 2002) והתאפשר תהליך שהסטודנטים שותפים בו מהצד להצלחות ולאתגרים המלווים את עמיתיהם לקורס. שיתוף כזה עשוי לסייע בהתמודדות עם אתגרים זהים, בנרמול האתגרים שהם עצמם חווים בתהליך הלמידה, ובתוך כך בשיפור ההישגים האקדמיים (Abramczyk & Jurkowski, 2020). עידוד תהליכי סוציאליזציה בלמידה, כדוגמת תהליך זה, הוא בגדר הזדמנות לסטודנטים לחוות חלק ממאפייניה של הלמידה הרגשית־חברתית (Gimbert et al., 2021; Hart et al., 2020; Pekrun, 2017; Weissberg et al., 2015) – הזדמנות המאפשרת להם להצליח באקדמיה (Hart et al., 2020; Merkel, 2021). זאת לאור מחקרים המעידים כי שיתוף פעולה יעיל יותר מתחרות בין־אישית ומאמצים אינדיבידואליים להצלחה במהלך הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה (Gillies, 2016).

פרק 2: הערכה חלופית וקבלת החלטות אחראית – בעוד שבאקדמיה המסורתית נהוגה הערכה אישית באמצעות מבחנים ועבודות (Guangul et al., 2020; Tuah, 2021), הכרוכים לעתים בהעתקות (Iqbal et al., 2021), ואלה נתפסות כהתנהגות לא־אתית (Bethany, 2016), מחקר זה מראה כי הלמידה השיתופית המתאפשרת באמצעות ה־BC עשויה להוות דוגמה להתמודדות עם בעיית האתיקה בתהליכי הערכה וקבלת החלטות אחראית, כחלק ממאפייני הלמידה הרגשית־חברתית (Anthony et al., 2020). היחשפותם של הסטודנטים לחומרי הלימוד של

עמיתיהם לקורס לאורך תהליך הלמידה עוררה בהם דיסוננס ערכי (Almseidein & Mahasneh, 2020), שנבע מהתנגשות בין תופעת הגניבה הספרותית, כאחת הבעיות הנפוצות ביותר בהשכלה הגבוהה, ובכלל זה בהכשרת פרחי הוראה (Bergman, 2013; Fons & Torres, 2020; Ilmiah et al., 2021), לבין הנורמות הנוצרות בעת השימוש ב-BC. ההיחשפות למידע שיצרו סטודנטים במחברות הדיגיטליות האישיות שלהם עוררה בהם התלבטות אתית שמלווה את כל תהליך הלימוד המשותף: האם מותר לסטודנט להשתמש במידע שצפה בו במחברות של עמיתיו לקורס, ואם כן, באיזה אופן? האם התבססות של סטודנט על חומרים של סטודנט אחר בקורס, לרבות מידע, תוצרים ומשוב של המרצה בעקבותיהם, היא הוגנת בעת הכנת משימותיו? האם על הסטודנט לבקש את רשות עמיתיו לקורס בכל שימוש במחברותיהם? התלבטות הסטודנטים בסוגיות אתיות בהקשר של העתקות היא דוגמה לצורך בהתמודדות עם מבחר מצבים שנויים במחלוקת – לימוד בסביבת קונפליקטים, טיפול במצבים מאתגרים, קבלת החלטות אחריות, חשיבה ביקורתית ובחינת עמדות – שגם הם למעשה מרכיבים במאפייניה של למידה רגשית-חברתית (Ferreira et al., 2020; Omasta et al., 2020; Weissberg et al., 2015; Zins & Elias, 2006). במחקר זה, השימוש ב-BC ככלי למידה שיתופי יצר הזדמנות אצל הסטודנטים להתחבט בינם לבין עצמם בסוגיות אתיות, שברוב המקרים אינן מתעוררות בקורסים אחרים, כפי שנמצא במבחר מחקרים (Almseidein & Mahasneh, 2020). הסטודנטים פיתחו שיח חינוכי ספונטני, שאינו מכוון באמצעות המרצה, בהקשר של גניבה ספרותית, במקום השיח סביב עונשים או סנקציות שהם חלק ממדיניותם של המוסדות האקדמיים (Merkel, 2021). ניכר כי לפדגוגיה ששימשה בקורסים אלו הייתה השפעה חיובית על יחס הסטודנטים לדילמות בתחומי האתיקה – השפעה שהיא חיונית בפיתוחם המקצועי של פרחי הוראה ערכיים (Balakrishnan et al., 2020). השלמת השכלה אוניברסיטאית המתמקדת ברכישת ידע רב אינה ערובה ליכולת לקבל החלטות נכונות, הן ברובד האישי והן ברובד החברתי. במובן זה, התפתחותם המקצועית של מחנכים לבעלי רגישות אתית וידע הנובעים מהתנסות אישית חשובה לאין ערוך עבור החברה, קל וחומר בעידן הדיגיטלי. מחנכים הם אלה המאפשרים מעבר של ידע, מיומנויות וערכים לתלמידים המייצגים את עתיד החברה. לכן, יש להגביר את מודעותם של אנשי החינוך לאחריותם ולהיבטים של אתיקה בתחום עיסוקם (Burakgazi et al., 2020), כפי שבא לידי ביטוי בשימוש ב-BC במחקר זה. חשוב להדגיש כי עיסוק חד-פעמי בסוגיות של אתיקה אינו

מספק, ויש לשוב, לעסוק ולשזור את הדיון בתחומי האתיקה והגניבה הספרותית לאורך כל שנות הלימוד של הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה בכלל ובמוסדות להכשרת מרצים בפרט (Bergman, 2013).

פרק 3: משוב עתיר מדיה כחלק מההוראה ההומניסטית – במרוצת הקורס, המרצה ממשב את תהליך הלמידה ואת תוצרי הלמידה במגוון רחב של אמצעים – חזותיים, קוליים, טקסטואליים – ושילוב ביניהם. העובדה שהמשוב נכלל במחברת הדיגיטלית בשוטף, בצמוד לכל משימה, ונעשה חלק אינטגרלי ממנה, אפשרה לסטודנטים להרהר במשוב, כחלק מאותם תהליכים של למידה רגשית-חברתית (Ferreira et al., 2020), ובשלב הבא אף להגיב למרצה באותם אמצעים עתירי מדיה, וכן לשפר לפי הצורך את תוצריהם לאורך הקורס. דר-שיח א-סינכרוני מתמשך ורציף לאורך כל הסמסטר באמצעות ה-BC בין הסטודנטים לבין המרצה מהווה אף הוא חלק מהלמידה הרגשית-חברתית (Omasta et al., 2020; Weissberg et al., 2015; Zins & Elias, 2006). המשוב הרציף לאורך הקורס נובע מתוך ההבנה שהמפגש בין המרצה לסטודנטים בהוראה מרחוק אינו יכול להתבסס על מפגש חד-ממדי וחד-פעמי, כדוגמת מבחן סוף קורס (Friedman & MacDonald, 2006). בדרך זו, נראה כי המשוב תואם את עקרונות ההוראה ההומניסטית, בהיותה מתמסכת וממוקדת בעידוד התפתחותם של הסטודנטים, מתוך הדגשת השיתוף וההדדיות בתהליך המשוב (Friedman & MacDonald, 2006; Zuhri et al., 2019). יתר על כן, שילוב של אמפתיה בתהליך המישוב, כפי שציינו משתתפי המחקר, אף הוא מאפיין של הלמידה הרגשית-חברתית (Anthony et al., 2020; Ferreira et al., 2021; Lashley & Halverson, 2021; Hart et al., 2020). השילוב של משוב בעל מאפיינים הומניסטיים לבין למידה רגשית-חברתית עלה גם מדברי הסטודנטים. הם העידו כי תהליך המשוב התאפיין בעידוד אינטראקציות בין המרצה לסטודנטים, באווירה חיובית, בפתחות, בדיאלוג, באמפתיה וכן בשיתוף משאבים המהווים חלק ממודעות חברתית (Anthony et al., 2022). על פי הספרות, מרכיבים אלו חיוניים בהגדרת ההוראה ההומניסטית (Johnson & Johnson, 2002; Zuhri et al., 2019), והם חלק ממאפייני הלמידה הרגשית-חברתית. לדברי הסטודנטים, תצורת משוב זו עודדה אותם להיות שותפים פעילים בתהליך רכישת הידע, הבנייתו והערכתו. בכך סייע משוב זה ב-BC לצמצום המרחק המובנה בלמידה מרחוק ולחיזוק הקשר סטודנט-מרצה. שילוב זה של משוב שוטף ועתיר מדיה – המאפשר תהליך למידה

שבבסיסו מאפיינים הומניסטיים המדגישים את התכונות והכישורים הייחודיים לכל סטודנט (Monib et al., 2020) – מתאפשר בזכות תכונות ייחודיות הקיימות בכלי הדיגיטלי לצד יכולתו של המרצה להשתמש בהם שימוש מושכל. תצורת משוב זו הצליחה אפוא לפצות על הניכור שחשו הסטודנטים בעת הלמידה מרחוק (Oyarzun et al., 2021).

מסקנות

תוצאות המחקר מלמדות כי בעזרת שימוש מושכל בטכנולוגיה אפשר לסייע לתהליכי הוראה, למידה והערכה של סטודנטים הלומדים מרחוק, כחלק מהתנסותם האישית והקבוצתית במיומנויות למידה הרלוונטיות ללמידה רגשית-חברתית. הסטודנטים העידו שתהליך ההוראה מרחוק באמצעות ה-BC בתקופת סגרי הקורונה כלל מאפיינים רבים המגדירים למידה רגשית-חברתית. שילוב מאפיינים אלו בתהליך ההוראה סייע לסטודנטים לחוות חוויה חיובית בתהליך הלמידה שלהם למרות הריחוק הפיזי, המתיחות והעומס הרגשי ששררו באותה עת חירום. מעבר לזה, היכולת לשלב את ה-BC בתקופת סגרי הקורונה בדרכים מושכלות בקורסי המדעים אפשרה להתגבר על אתגרי ההוראה והלמידה מרחוק, וכן להיחשף לשימוש טכנו-פדגוגי ב-BC שיצר שינוי בתהליכי ההוראה המסורתיים. בד בבד עם רכישת הידע בקורס, התמודדו הסטודנטים גם עם סוגיות אתיות שסייעו בידם לחדד את הבחנה בין שיתופיות לבין גניבה ספרותית. בדרך זו חוו הסטודנטים מודלינג להוראה המשלבת עיסוק בסוגיות ערכיות בתהליך רכישת הידע.

יישום פדגוגי

מערכות ההוראה במוסדות להשכלה גבוהה, שנתפסו בלתי מוכנות למעבר הפתאומי להוראה מרחוק, עשו כברת דרך ארוכה בהכשרת המרצים להתמודדות עם חסמים של הטמעת תהליכי הוראה המתאימים להוראה מרחוק (Donitsa- (schmidt & Ramot, 2020). התחושות השליליות שהיו מנת חלקם של המרצים בראשית תקופת הסגרים התחלפו אמנם בתחושות חיוביות בעקבות הצלחתם להתמודד עם האתגרים הטכנולוגיים והחינוכיים (Nikolopoulou, 2022), אך עדיין יש מקום לשיפור דרכי ההוראה וההערכה של המרצים בלמידה מרחוק

(Chin et al., 2022). אחת הדוגמאות לכלי דיגיטלי ייעודי, שסיפק מענה לתהליכי הוראה והערכה בתקופת הסגרים, הוא ה-BC (Book Creator). השילוב של ה-BC ככלי הוראתי בקורסים מצריך "הכשרת לבבות" הן מצד המרצה והן מצד הסטודנטים. דרך ההערכה השוטפת ועתירת המדיה המאפיינת כלי זה, כמתואר במאמר, דורשת פניות רבה והתמדה מצדו של המרצה. כדי שכל סטודנט יזכה להערכה הומניסטית, הכוללת התייחסות אישית ומשוב לכל משימה באופן שוטף – על המרצה להשקיע מאמצים מרובים, בעוד שכידוע השקעת זמן לתהליכי ההערכה וההוראה במוסדות חינוך היא אחד החסמים של ההוראה מרחוק (Chin et al., 2022). לשם כך, על המרצה להכיר בחשיבות העניין ולהבין את יתרונות המשוב ההומניסטי המתמשך בסיוע לצלוח משימה תובענית זו. מעבר לזה, על המרצה להקצות זמן לצורך תרגולם של הסטודנטים בשימוש ב-BC. לאור ממצאי המחקר, מומלץ לערוך הכנה עם הסטודנטים סביב החשיבות של למידה רגשית-חברתית, של שיתוף חומרי למידה ושל הסוגיות האתיות, כפי שבאו לידי ביטוי בדברי הסטודנטים שהשתתפו במחקר זה. על הסטודנטים, מצדם, להיות נכונים להשקיע קשב וזמן לרכישת מיומנות בכלי חדש ולבחירת המגוון הרחב והמועיל של האפשרויות הגלומות בו.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

מגבלתו העיקרית של המחקר, כאמור, היא המדגם המצומצם. כמו כן, משתתפי המחקר הם סטודנטים שלמדו אצל אותו מרצה. מלבד זאת, המחקר בחן את תופעת ההוראה בתקופת משבר הקורונה כשנה לאחר הסגר הראשון. מגבלות אלו יכולות להיענות במחקר המשך לבחינת עמדותיהם של סטודנטים ממבחר קורסים ובהיקף נרחב, שהתנסו בשימוש ב-BC לאחר שמערך ההוראה עבר לתצורתו ההיברידית. במחקרי המשך, מומלץ להרחיב את היריעה ולבחון את השימוש ב-BC גם במערכת החינוך הקדם-אקדמית, ולא רק במוסדות להכשרת אנשי חינוך, שכן בעת משבר הקורונה פקדו את תלמידי בתי הספר במהלך לימודיהם משברים בעוצמה שאינה פחותה מזו שחוו הסטודנטים שהשתתפו במחקר זה. כמו כן מומלץ לבדוק במחקרי המשך, האם המגמות שהתגלו במחקר זה יהיה דומות גם בקרב סטודנטים ממגזרים אחרים ומקבוצות אתניות שונות.

מקורות

- Abramczyk, A., & Jurkowski, S. (2020). Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: What teachers know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 296–308.
doi.org/10.1080/02607476.2020.1733402
- Almseidein, A., & Mahasneh, O. (2020). Awareness of ethical issues when using an e-learning system. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(1), 1–4.
doi.org/10.14569/IJACSA.2020.0110116
- Anthony, C., Brann, K., Elliott, S., & Garis, E. (2022). Examining the structural validity of the SSIS SEL brief scales – Teacher and student forms. *Psychology in the Schools*, 59(2), 260–280.
doi.org/10.1002/pits.22607
- Anthony, C., Elliott, S., Diperna, J., & Lei, P. (2020). Multirater assessment of young children's social and emotional learning via the SSIS SEL Brief Scales – Preschool forms. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 625–637.
doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.07.006
- Balakrishnan, B., Azman, N., & Indartono, S. (2020). Attitude towards engineering ethical issues: A comparative study between Malaysian and Indonesian engineering undergraduates. *International Journal of Higher Education*, 9(2), 1–7.
doi.org/10.5430/ijhe.v9n2p63
- Banerjee, D., & Rai, M. (2020). Social isolation in Covid-19: The impact of loneliness. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(6), 525–527.
doi.org/10.1177/0020764020922269
- Başaran, B., & Yalman, M. (2022). Determining the perceptions of pre-service teachers on technology-based learning during the Covid-19 process: A latent class analysis approach. *Education and Information Technologies*, 1–20.
- Bergman, D. J. (2013). Pre-service teachers' perceptions about ethical practices in student evaluation. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 29–48.
- Bethany, R. D. (2016). The plagiarism polyconundrum. *Journal of International Students*, 6(4), 1045–1052.

- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2021). Research on cooperative learning in physical education: Systematic review of the last five years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(1), 146–155.
doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276
- Burakgazi, S., Can, I., & M, C. (2020). Exploring pre-service teachers' perceptions about professional ethics in teaching: Do gender, major, and academic achievement matter? *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 1–16.
doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.14
- Çaml, Z., & Eveyik-ayd, E. (2022). Perspectives of EFL teacher trainers and pre-service teachers on continued mandatory distance education during the pandemic. *Teaching and Teacher Education Journal*, 112, 103635.
doi.org/10.1016/j.tate.2022.103635
- Chin, J., Ching, G., del Castillo, F., Wen, T., Huang, Y., et al. (2022). Perspectives on the barriers to and needs of teachers' professional development in the Philippines during COVID-19. *Sustainability*, 14(470), 1–24.
doi.org/10.1177/2347631121989478
- Donitsa-schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 586–595.
doi.org/10.1080/02607476.2020.1799708
- Ferreira, M., Cardoso, A., & Abrantes, J. (2011). Motivation and relationship of the student with the school as factors involved in the perceived learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1707–1714.
doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.416
- Ferreira, M., Martinsone, B., & Talić, S. (2020). Promoting sustainable social emotional learning at school through relationship-centered learning environment, teaching methods and formative assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 21–36.
doi.org/10.2478/jtes-2020-0003
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(18), 1–18.

- Finlay, M., Tinnion, D., & Simpson, T. (2022). A virtual versus blended learning approach to higher education during the COVID-19 pandemic: The experiences of a sport and exercise science student cohort. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 30, 100363.
doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100363
- Fons, I., & Torres, C. (2020). Rethinking academic tasks as a way to fight against cyber-plagiarism in higher education. *Revista Boletín Redipe*, 10(1), 110–124.
- Fossey, E., Harvey, C., Mcdermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36, 717–732.
- Friedman, H., & MacDonald, D. (2006). Humanistic testing and assessment. *Journal of Humanistic Psychology*, 46(4), 510–529.
doi.org/10.1177/0022167806290210
- Gillies, R. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 1–17.
- Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2021). Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 1–37.
doi.org/10.1177/19427751211014920
- Guangul, F., Suhali, A., Khalit, M., & Khidhir, B. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: A case study of Middle East college. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 519–535.
- Gurukkal, R. (2021). Techno-pedagogy needs mavericks. *Higher Education for the Future*, 8(1), 7–19.
- Hart, S. C., DiPerna, J. C., Lei, P. W., & Cheng, W. (2020). Nothing lost, something gained? Impact of a universal social-emotional learning program on future state test performance. *Educational Researcher*, 49(1), 5–19.
doi.org/10.3102/0013189X19898721
- Ilmiah, J., Agustus, D., & Muluk, S. (2021). EFL students' perception on plagiarism in higher education: Triggering factors and avoiding strategies. *Jurnal Ilmiah Didaktika*, 22(1), 20–36.

- Iqbal, Z., Anees, M., Khan, R., Ara, I., Begum, S., et al. (2021). Cheating during examinations: Prevalence, consequences, contributing factors and prevention. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 15(6), 601–609.
- Izmagambetova, R., Roza, N., Kenzhekhan, M., Tursynay, B., & Raissa, K. (2022). The problem of evaluating primary school students in the online education process. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(1), 255–267.
- John, A., Marchant, A., Hawton, K., Gunnell, D., Cleobury, L., et al. (2022). Social science & medicine understanding suicide clusters through exploring self-harm: Semi-structured interviews with individuals presenting with near-fatal self-harm during a suicide cluster. *Social Science & Medicine*, 292, 114566. doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114566
- Johnson, D., & Johnson, R. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis Learning. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95–105. doi.org/10.1080/0218879020220110
- Kamei, A., & Harriott, W. (2021). Social emotional learning in virtual settings: Intervention strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(3), 365–371.
- Labadi, L., Bataineh, M., & Siddiqui, N. (2022). Mathematical education in higher educational institutions during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. doi.org/10.1080/0020739X.2021.2023770
- Lancaster, T., & Cotarlan, C. (2021). Contract cheating by STEM students through a file sharing website: A Covid-19 pandemic perspective. *International Journal for Educational Integrity*, 17(3), 1–16. doi.org/10.1007/s40979-021-00070-0
- Lashley, Y., & Halverson, E. R. (2021). Towards a collaborative approach to measuring social-emotional learning in the arts. *Arts Education Policy Review*, 122(3), 182–192. doi.org/10.1080/10632913.2020.1787909
- Li, M., & Yu, Z. (2022). Teachers' satisfaction, role, and digital literacy during the COVID-19 pandemic. *Satisfaction*, 14(1121), 1–19.
- Liu, L., Chen, L., & Pugh, K. (2021). Online teaching and learning under COVID-19: Challenges and opportunities. *Computers in the Schools*, 38(4), 249–255. doi.org/10.1080/07380569.2021.1989244

- Martin, C., Acal, C., El Homrani, M., & Estrada, A. (2021). Impact on the virtual learning environment due to COVID-19. *Sustainability*, 13(582).
- Merkel, W. (2021). Simple, yet complex: Pre-service teachers' conceptions of plagiarism at a Norwegian University. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–13.
doi.org/10.1080/00313831.2021.1939778
- Monib, W., Karimi, A., & Nijat, N. (2020). Effects of alternative assessment in EFL classroom: A systematic review. *American International Journal of Education and Linguistics Research*, 3(2), 7–18.
- Nikolopoulou, K. (2022). Online education in early primary years: Teachers' practices and experiences during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 12(2), 76.
- Omasta, M., Graham, M., Milling, S. L., Murray, E., Jensen, A. P., et al. (2020). Social emotional learning and the national core arts standards: A cross-disciplinary analysis of policy and practices. *Arts Education Policy Review*, 1–13.
doi.org/10.1080/10632913.2020.1773366
- Oyarzun, B., Hancock, C., Salas, S., & Martin, F. (2021). Synchronous meetings, community of inquiry, COVID-19, and online graduate teacher education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 37(2), 111–127.
doi.org/10.1080/21532974.2021.1890653
- Öztürk, G., Karamete, A., & Çetin, G. (2020). The relationship between pre-service teachers' cognitive flexibility levels and techno-pedagogical education competencies. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 40–53.
- Pekrun, R. (2017). Emotion and achievement during adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(3), 215–221.
doi.org/10.1111/cdep.12237
- Ritonga, M., Lahmi, A., & Saputra, R. (2022). Online learning during the Covid-19 pandemic period: Studies on the social presence and affective and cognitive engagement of students. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 207–212.
doi.org/10.47750/pegegog.12.01.21

- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications Ltd.
doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004
- Schmidt-Crawford, D. A., Thompson, A. D., & Lindstrom, D. L. (2021). Condolences and congratulations: COVID-19 pressures on higher education faculty. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 37(2), 84–85.
doi.org/10.1080/21532974.2021.1911556
- Tuah, N., & Naing, L. (2021). Is online assessment in higher education institutions during COVID-19 pandemic reliable? *Siriraj Medical Journal*, 73(1), 61–68.
- Vlachopoulos, D. (2020). Covid-19: Threat or opportunity for online education? *Higher Learning Research Communications*, 10(1), 16–19.
doi.org/10.18870/hlrc.v10i1.1179
- Wang, Y., Xia, M., Guo, W., Xu, F., & Zhao, Y. (2022). Academic performance under COVID-19: The role of online learning readiness and emotional competence. *Current Psychology*, 1–14.
doi.org/10.1007/s12144-022-02699-7
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C., & Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Past, present, and future*. J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. Gullotta (eds.). The Guilford Press.
- Yin, R. K. (2006). *Case Study Reserach – Design and Methods (Second Edition)*. International Educational and Professional Publisher SAGE Publications.
doi.org/10.1016/j.jada.2010.09.005
- Zieher, A. K., Cipriano, C., Meyer, J. L., & Strambler, M. J. (2021). Educators' implementation and use of social and emotional learning early in the COVID-19 pandemic. *School Psychology*, 36(5), 388–397.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention* (Issue 1).
doi.org/10.1037/14615-012
- Zuhri, M., Sutomo, I., & Widhyahrini, K. (2019). Development of assessment for the learning of the humanistic model to improve evaluation of elementary school mathematics. *International Journal of Instruction*, 12(4), 49–64.