



מאמרים

קורסי מוק (MOOCs) בתוכניות הכשרה להוראה בתקופת משבר הקורונה

סמדר דוניצה־שמידט, רוני רמות ובוורלי טופז

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לתאר ולבחון את תפיסותיהם של סטודנטים להוראה ביחס לתרומתה של למידה בקורסי מוק (Massive Open Online Courses – MOOCs) לעבודת ההוראה העתידית שלהם. המשתתפים במחקר זה היו סטודנטים בתוכניות חד־שנתיות להכשרת אקדמאים להוראה – תוכניות שלא נלמדו פנים־אל־פנים מאחר שהחלו בתקופת משבר הקורונה. כחלק אינטגרלי מחובות הלימודים במסגרת המקוונת, נדרשו הסטודנטים ללמוד בקורסי מוק אחדים. המחקר בוצע במתודולוגיה איכותנית שבמסגרתה נאספו תגובות הסטודנטים על קורסי מוק, כחלק מפורטפוליו (תלקיט) הגשה שלם שכל סטודנט נתבקש להגיש עם סיום הלמידה בכל קורס. התגובות נותחו בשיטת ניתוח תוכן, וממצאי המחקר מבוססים על ניתוחים תמטיים.

חרף היתרונות הרבים והידועים של קורסי מוק, המחקר הנוכחי מראה כי יש צורך בחשיבה מחודשת על אופן הטמעתם בתוכניות הכשרה במטרה לתרום לטיובן של התוכניות ולמידת הרלוונטיות שלהן עבור פרחי ההוראה בעבודתם העתידית בשדה. שלושת ההיבטים המרכזיים שיסייעו למצות את מלוא הפוטנציאל של קורסי מוק, כפי שעלו מתגובותיהם של הסטודנטים, הם: (1) הטמעה – הטמעת קורסי מוק בדרך המשמרת ואף משפרת את תחושת הקוהרנטיות של התוכנית; (2) תיווך – תיווך של סגל המרצים את הנלמד בקורסי מוק; (3) למידת עמיתים – יצירת קבוצות למידה של עמיתים סביב כל אחד מהקורסים.

התובנות שעולות מהמחקר הן בעלות השלכות פרקטיות על האופן הרצוי של שילוב קורסים מקוונים בכלל וקורסי מוק בפרט בתוכניות ההכשרה. תובנות אלה הן אף בעלות השלכות אפשריות על הצורך הלימודי־תוכני־פדגוגי שיש למוסבים בתוכניות להכשרת אקדמאים.

מילות מפתח: הוראה מקוונת, קורונה, קורסי מוק, MOOC, הכשרת אקדמאים, קוהרנטיות, תיווך, למידת עמיתים, קהילות למידה

הקדמה

משבר הקורונה בישראל הביא עמו עלייה ניכרת בהיקף המתכשרים להוראה (למ"ס, 2021). עלייה זו, מקורה בין השאר בפתיחת מספר רב של תוכניות ייחודיות להכשרת מורים על ידי משרד החינוך. תוכניות אלה באו מחד גיסא לספק מענה למחסור המתמשך במורים, ומנגד להציע אפיק תעסוקה יציב עבור מפוטרי הקורונה שיימצאו מתאימים להוראה (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020). התוכניות, שהחלו ברובן בתוך שבועות ספורים, הציבו את המכללות בפני אתגר גדול, שכן הן הצריכו פתיחה של עשרות קורסים חדשים במתכונת מקוונת.

קורסים מקוונים פתוחים מרובי משתתפים (Massive Open Online Courses – MOOCs, להלן "קורסי מוק") התבררו עד מהרה כפתרון יעיל ותואם את תקופת המשבר. קורסי מוק בהגדרתם הם קורסים אקדמיים הנלמדים באופן מקוון ופתוחים לקהל הרחב בלי תשלום וכמעט בלי הגבלה במספר הלומדים (Scholz, 2013). הם מוצעים מטעמן של אוניברסיטאות ברחבי העולם במגוון רחב של תחומי דעת, ומונגשים לציבור באמצעות פלטפורמות ייעודיות המתמחות בתחום. ואולם למרות הפופולריות שצברו קורסי מוק בעשור האחרון ברחבי העולם, הם חדרו לישראל באיחור ניכר. הייתה זו יוזמה משותפת של המשרד לשוויון חברתי-כלכלי והמועצה להשכלה גבוהה, ובמסגרתה הושקה בשנת 2018 פלטפורמת "קמפוס IL" (Lexman, John & Friedler, 2020).

בתקופת משבר הקורונה הפכו קורסי מוק ברחבי העולם ובכלל זה בישראל לפתרון בר-קיימה עבור המוסדות להשכלה גבוהה, שנדרשו לעבור בן-לילה ללמידה מרחוק. כך, מטבע הדברים נרשמה מגמת עלייה חדה בביקוש לקורסים אלו (Purkayastha & Sinha, 2021). גם ב"קמפוס IL" העלייה בהיקפי הרישום לקורסים הייתה דרמטית, ויעיד על כך הסלוגן של הפלטפורמה באותה תקופה: "הלומד החצי מיליון כבר כאן, ומה איתך?"

היתרונות והחסרונות שבהטמעת קורסי מוק בתוכניות הלימוד בהשכלה הגבוהה נחקרו זה מכבר, אך מחקר מועט יחסית קיים על השימוש בקורסים אלה בתוכניות להכשרת מורים, שהן בגדר מקרה מיוחד במערכת ההשכלה הגבוהה (Taranto, Robutti & Arzarello, 2020). במוסדות אקדמיים שתפקידם להכשיר מורים לעתיד מיוחסת חשיבות רבה לסוגיית ה"מודלינג" של ההוראה בהם עבור פרחי ההוראה, וכך מעבר להקניית ידע התוכן, הדגש הוא על אמצעי ההוראה

עצמם, הפדגוגיה, הדידקטיקה ודרכי ההערכה. בעת שימוש בקורסי מוק בהכשרת מורים, חשוב לבחון, האם עיצוב ההוראה והארגון של הקורסים תואמים את תבחיני האיכות הנדרשים להכשרת המורים לעתיד (Margaryan, Bianco & Littlejohn, 2015). חשיבות זו מתעצמת בעת שימוש מסיבי בקורסי מוק, כפי שנעשה בתקופת הקורונה (Shah, 2020).

המחקר המוצג במאמר זה הוא חלק ממחקר רחב היקף לבחינת תפיסותיהם של סטודנטים להוראה ביחס לתועלת של קורסי מוק בתוכניות להכשרת מורים, ובייחוד ביחס לתרומתם של קורסים אלו לטיוב ההוראה שלהם כמורים לעתיד. לנוכח השימוש ההולך וגובר בקורסי מוק בעידן הנוכחי, יש חשיבות רבה לחקר של היבט זה בתוכניות ההכשרה להוראה. הממצאים עשויים להיות בעלי תרומה פרקטית לתוכניות להכשרת מורים וכן להשליך על אופן שילובם של קורסים מקוונים בכלל, וקורסי מוק בפרט. מעבר לזה עשויים הממצאים לתרום למיצוי פוטנציאל שילובם של קורסי מוק גם במערכת החינוך, שאף היא מצויה בעיצומו של ניסיון למהפכה דיגיטלית – ניסיון שקרם עור וגידים ביתר שאת בתקופת הקורונה.

MOOCs – קורסים פתוחים מקוונים מרובי משתתפים

קורס המוק הראשון יצא לדרכו בשנת 2008, ואולם רק כעבור חמש שנים, בשנת 2012, החלו קורסי מוק לצבור תאוצה, ובשנת 2013 פרצו לתודעת הקהל בקנה מידה עולמי. בקורסים אלו, שהם בהגדרתם קורסים אוניברסיטאיים מקוונים הפתוחים למספר כמעט בלתי מוגבל של משתתפים, המנחים הם ממיטב המרצים במוסדות ההשכלה הגבוהה, ובכלל זה באוניברסיטאות המשתייכות ל"ליגת הקיסוס". הקורסים נבנים בידי המוסדות האקדמיים, בשיתוף חברות המתמחות בתחום, כגון: Coursera, edX ו-Udacity, ומוצעים לציבור הרחב (Hew, 2014; Cheung, & Shah, 2020), או תמורת תשלום מועט שמשלמים לומדים המעוניינים בזכאות לתעודה רשמית בסוף הקורס (Reich & Ruipérez-Valiente, 2019). קורסי מוק נחשבים לאחד הסוגים המרכזיים של משאבים לימודיים פתוחים (Open Educational Resources – OERs), כלומר חומרים דיגיטליים הנגישים לציבור הרחב ופתוחים בפני כל אדם לשימוש לצורכי הוראה ולמידה ולמטרות מחקר (OECD, 2007; UNESCO, 2002).

קורסי מוק החלו בישראל לאחר שכבר צברו פופולריות במדינות רבות אחרות.

קורסי מוק יחידים בשפה האנגלית נפתחו באופן עצמאי בשנת 2015 מטעמן של כמה מהאוניברסיטאות בישראל – רובם הונגשו לציבור הרחב באמצעות אתר קורסרה. באותה שנה, כחלק מהמיזם הלאומי "ישראל דיגיטלית" שהקימה ממשלת ישראל דאז במטרה לשפר את השירותים הציבוריים והתהליכים הממשלתיים ולהתאימם לעידן הדיגיטלי, הושקה הפלטפורמה "קמפוס IL" שהציעה קורסים מקוונים חנם בעברית ובערבית. בניית הקורסים וכן השימוש בהם זכו לעידוד נרחב מצד המועצה להשכלה גבוהה, שמתקצבת קורסים אלה באמצעות הוועדה לתכנון ולתקצוב, ואף מלווה את המיזם מקרוב (Lexman, John & Friedler, 2020). לקורסי מוק יתרונות רבים: הם מהווים כלי לרמוקרטיזציה של הלמידה על ידי הנגשת הידע והענקת הזדמנות לחינוך איכותי לכולם, ובפרט לאוכלוסיות שעד אז היו מודרות מהשכלה גבוהה עקב מצבן הסוציו-אקונומי או ריחוקן הגיאוגרפי (Dillahunt, Wang & Teasley, 2014). הם נתפסים ככלי לבינאום ההשכלה הגבוהה (Schuwer et al., 2015), כקורסים המסייעים בפיתוח כשירות דיגיטלית (Aljarrah, Ababneh & Cavus, 2020), כאמצעי להגברת מכוונות עצמית בלמידה (Littlejohn, et al., 2016) ולשיפור אסטרטגיות הלמידה העצמית (Zhu, Bonk & Sari, 2018), וכקורסים המסייעים בקידום התפתחות מקצועית מתמשכת ולמידה לאורך החיים (Vivian, Falkner & Falkner, 2014). מנקודת מבטם של המרצים, הם זוכים להיחשף לדרכי הוראה מקוונות שעשויות להשפיע על שגרת ההוראה בכיתה (Tømte, 2019).

מנקודת מבטם של הלומדים, קורסי מוק מאפשרים פריצה של גבולות הזמן, הקצב והמרחב, לצד התגברות על מחסומים כגון תזמון ומיקום (Shapiro et al., 2017). ואולם מעבר לגמישות ולנוחות, הלומדים זוכים להזדמנות ללמוד מגוון רחב של נושאים מפי מומחים ממוסדות אקדמיים יוקרתיים ברחבי העולם וליהנות מתהליך למידה, בלי ציפיות בהכרח להשלמה או להסמכה (Koller, Ng, Do & Chen, 2013). סטודנטים נרשמים לקורסי מוק, הן מתוך רצון אמיתי להעשיר את הידע שלהם ואף ללמוד נושאים חדשים והן במטרה לנכס לעצמם תעודות גמר רבות ככל האפשר (Hew & Cheung, 2014).

למרות הפופולריות ההולכת וגוברת של קורסי מוק, נטען כי הפוטנציאל שלהם ככוח מניע מרכזי במערכת ההשכלה הגבוהה עדיין לא מוצה במלואו, שכן: (1) הם נמצאו נגישים יותר עבור בעלי השכלה גבוהה קודמת, ולפיכך חלקם בדמוקרטיזציה של הידע עדיין נמוך מהמצופה (DeBoer et al., 2014); (2) רבים מחברי הסגל

האקדמי עדיין אינם מכירים את מכלול האפשרויות הטמונות בשילובם של קורסי מוק בהוראה (Baker et al., 2015), וחשש גדול מקנן בהם שמא לא ירחק היום וקורסי מוק יהוו תחליף למרצים בקורסים, וכך יאבדו את מטה לחמם (Goglio & Parigi, 2019); (3) בקרב המוסדות האקדמיים מובעת התנגדות להענקת קרדיט אקדמי לקורסים מטעמם של מוסדות אחרים, זאת לצד טענות על איכות הדרכה ירודה ועל משוב לא־עקבי בכמה מקורסי מוק, נוסף על חששות בנוגע לסוגיות אתיות, ובכלל זה העתקות ורמאויות (Atiaja & Proenza, 2016; Margaryan et al., 2015; North, Richardson & North, 2014).

יתרה מכך, ממצאי מחקרים מראים שרוב המשתתפים בקורסי מוק כלל אינם מסיימים את הקורס (Goopio & Cheung, 2021). מחקרים שבחנו פרופילים של התנהגות לומדים בקורסים אלו הראו שרבים מהם הם בבחינת "דוגמים" בלבד, "לומדים פסיבים", "מתנתקים" או "נושרים" (Kahan, Soffer & Nachmias, 2017; Poellhuber, Roy & Bouchoucha, 2019; Khalil & Ebner, 2017). הסיבות לשיעור הנשירה או ההתנתקות קשורות פעמים רבות במאפייניהם של קורסי מוק, בהיותם נעדרי אינטראקציה אישית עם המרצה או תשומת לב מצדו, לצד חוסר יכולת של הלומד לפנות לעזרה בעת הצורך (Hone & El Said, 2016). בקורסים אלה בולט אף חסרונה של למידה שיתופית ואינטראקטיבית עם עמיתים (Gamage, Perera & Fernando, 2020). בק ושוור (Baek & Shore, 2016) הראו כי אינטראקציה רבה יותר מפחיתה את שיעור הנשירה בקרב הסטודנטים, ותורמת לשיפור בביצועיהם. סיבות נוספות לנשירה המוכרות מהספרות הן היעדר תמריצים לסיים את הקורס, ובייחוד קורסי מוק שכן הנשירה מהם אינה כרוכה בהפסד שכר לימוד (Chiu & Hew, 2018; North et al., 2014). על היעדר האינטראקציה האישית והלימודית עם המרצה ועם עמיתים אפשר להתגבר בין השאר באמצעות שילובו של קורס מוק בקורסים הקיימים בתוך המוסד, במקום קורס הנלמד בפני עצמו. כיתת מוק הפוכה (flipped-MOOC) והלמידה המעורבת (the blended-MOOC) הן שתי דוגמאות לאופן שילובם של קורסי מוק או חלקים מהם על ידי מרצים (Ebner, Schön & Braun, 2020). עם זאת, יש לסייג ולומר כי אף ששילובם של קורסי מוק בדרך זו עשוי לשפר את הטמעתם בתוכנית הלימודים, הרי שבשילוב זה יש כדי לשנות את ייעודו ואופיו המקורי של קורס מוק כקורס הנלמד בדרך עצמאית ובלתי תלויה.

קורסי מוק בתוכניות להכשרת מורים

תוכניות להכשרת מורים מהוות מקרה ייחודי במערכת ההשכלה הגבוהה, שכן שיטות ההוראה ודרכי הלמידה כשלעצמן בתוכניות אלה הן מקור השראה מרכזי עבור הסטודנטים, כמורי העתיד. לפיכך בתוכניות להכשרת מורים מיוחס ערך חשוב במיוחד לדרכי ההוראה והלמידה. יתר על כן, מעבר לידע התוכן של התלמידים (CK), קורסים בהכשרת מורים, להבדיל מקורסים בתארים תיאורטיים, אמורים לתרום לסטודנטים גם סוגים אחרים של ידע, כגון ידע תוכן פדגוגי (PCK) וידע תוכן פדגוגי וטכנולוגי (TPACK). סוגים אלה של ידע חיוניים בהוראה כדי להפוך את ידע התוכן לבעל ערך עבור הלומדים באמצעות דרכי הוראה ותהליכי הערכה המותאמים לתחום הדעת (Shulman, 1987), וכן כדי לשלב בהם ידע טכנולוגי שמותאם אף הוא לתחום דעת מסוים (Mishra & Koehler, 2006). קורסי מוק נוטים ברובם להנגיש בעיקר את הידע העובדתי של הלומדים, ובמידה פחותה את הידע הפרוצדורלי ואת הידע המעשי והשמשות (Kasch, Van Rosmalen & Kalz, 2021). קורסי מוק נחקרו רבות בשנים האחרונות, אם כי מחקר מועט יחסית קיים בספרות על השימוש בקורסים אלה בהוראה ממוסדת בכלל ובתוכניות להכשרת מורים בפרט. אמנם יש מחקרים המצביעים על יכולתם של קורסי מוק לתמוך בפיתוחם המקצועי של מורים, הן באמצעות סיוע בפיתוח הידע הפדגוגי שלהם והן בשיפור פרקטיקות ההוראה המשמשות אותם (Koukis & Jimoyiannis, 2019), אך הקורפוס המחקרי מוגבל בהיקפו ובחן עד כה בעיקר מקרים של השתתפות בקורס מוק יחיד (Gómez-Galán et al., 2020; Orsini-Jones & Cerveró Carrascosa, 2019), מקרים שקורס מוק פותח במיוחד עבור תוכנית להכשרת מורים (Gonçalves et al., 2016) או מקרים שהשתתפות בקורס נתונה לבחירת הסטודנטים (Donitsa-Schmidt & Topaz, 2018). מחקרים נוספים שנערכו בדקו את השימוש בקורסי מוק בהכשרת מורים בשילובם בקורסים קיימים, ולא כרכיב עצמאי (Orsini-Jones & Cerveró Carrascosa, 2019; Montgomery et al., 2015; Nortvig & Gynther, 2017). במחקר הנוכחי היו קורסי מוק חלק בלתי נפרד מחובות תוכנית הלימודים של הסטודנטים, ובשל אילוצי המעבר המהיר להוראה מקוונת בעקבות משבר הקורונה, הם אף נלמדו כרכיב עצמאי ובהיקף נרחב.

קורסי מוק בהשכלה הגבוהה בתקופת הקורונה

משבר הקורונה היה בגדר הפתעה גמורה עבור המוסדות להשכלה גבוהה בשנת הלימודים 2019-2020. כלל המוסדות האקדמיים, בישראל ומחוצה לה, נאלצו לעבור בן-לילה ללמידה מרחוק, ובהיעדר מוכנות למעבר חד להוראה מקוונת, הפכו קורסי מוק לפתרון בר-קיימה עבור מוסדות רבים. בתוך פרק זמן קצר, החלה הרשמה המונית לקורסים אלו בכל הפלטפורמות, והם נעשו מבוקשים ביותר. אוניברסיטאות ברחבי העולם דיווחו כי הם מפנים סטודנטים לקורסי מוק, כאפשרות איכותית ומעמיקה יותר מאשר אלתור קורסים מקוונים (Haber, 2020). העלייה הדרמטית בפופולריות של קורסי מוק ותפקידם המרכזי במערכת ההשכלה הגבוהה בתקופת משבר הקורונה הוצגו בסקירה שיטתית של 21 מחקרים (AlQaidoom & Shah, 2020). עורכי הסקירה מצביעים על ריבוי תפיסות, כפי שעולה מהמחקרים, ביחס לתפקידם של קורסים אלה באקדמיה – כחלופה לקורסים קיימים, כתומכים בקורסים קיימים או כמשתלבים עם טכנולוגיות אחרות – אך עם זאת, המחקרים שנסקרו מעלים כי שורת הסכמה בדבר התפקיד המרכזי שמילאו קורסי מוק בעת הזו. מחקר שנערך בתקופת הקורונה הציג מידת שביעות רצון גבוהה של הסטודנטים מלמידה בקורסי מוק: יותר מ-80% מהם הביעו את רצונם להמשיך ללמוד בקורסים כאלה גם בחלוף המשבר, וכ-70% הביעו רצון לשלב קורסי מוק עם למידה פנים-אל-פנים (Purkayastha & Sinha, 2021). עם זאת, גם ממצאים מנוגדים נמצאו, כפי שדווח במחקר שנערך בסין (Sun, 2020), ובו מרבית הסטודנטים שהשתתפו בקורסי מוק הביעו אי-שביעות רצון ותסכול מהיעדר קשר עם סטודנטים-עמיתים ועם המרצה, תחושות שהעיבו על חוויית הלמידה. החוקרת ייחסה ממצאים אלו לכישורי לומד עצמאי שאינם מפותחים דיים בקרב הסטודנטים. הקורונה נמצאה אפוא כזרז מרכזי בהטמעת קורסי מוק בתפוצה נרחבת במכללות ובאוניברסיטאות ברחבי העולם, אך עדיין – ההטמעה של קורסים אלה בתוכניות להכשרת מורים ושכיחות השימוש בהם במסגרות אלה נמצאו פחותות (Taranto et al., 2020).

ההקשר המחקרי

משבר הקורונה בישראל הביא עמו עלייה יוצאת דופן בהיקף הפונים להוראה. עלייה זו נרשמה עם פתיחתן של תוכניות ייחודיות להכשרת אקדמאים להוראה.

ביוזמת משרד החינוך, ובשיתוף פעולה עם משרד האוצר ועם שירות התעסוקה. התוכניות הוצעו למפוטרים עקב המשבר, בעיתוי שבו רבים מאלה שמצאו את עצמם מהרהרים בעתידם התעסוקתי ראו בהוראה מקצוע חיוני לחברה, המספק יציבות תעסוקתית. תוכניות אלה כאחרות נלמדו באותה תקופה באופן מקוון בלבד עקב מגבלות ההתקהלות המחמירות ששררו במדינה והוחלו על ידי המועצה להשכלה גבוהה גם על הקמפוסים. מגבלות אלה, לצד סגירת הקמפוסים, אילצו את המוסדות להשכלה גבוהה לפתח בן-לילה עשרות קורסים חדשים ללמידה מרחוק, סינכרונית וא-סינכרונית. שימוש בקורסי מוק של "קמפוס IL" ושל פלטפורמות מחו"ל היו בגדר פתרון אידיאלי לצורכי השעה.

התוכנית "קיוון חדש" שהחלה בחודש מאי 2020, עם פריצתו של משבר הקורונה, היא דוגמה לתוכנית ייחודית מסוג זה. "קיוון חדש" גובשה ביוזמת משרד החינוך ובשיתוף שירות התעסוקה הישראלי ונועדה להכשרת אקדמאים שפוטרו ויימצאו מתאימים למקצוע ההוראה. בשל מגבלות הקורונה, ההוראה בתוכנית כולה הייתה מקוונת. בדומה ל"קיוון חדש", תוכניות הכשרה רבות אחרות היו מקוונות במלואן – החל בשלב המיון עבור דרך ההכשרה וההיבחנות וכלה בשלב ההשמה – הכול לפי הנחיות החירום של המועצה להשכלה גבוהה, השונות בתכלית מהנחיותיה במצבי שגרה שאינן מתירות למידה מרחוק בהיקף של יותר משליש מתוכנית הלימודים.

עם זאת, למעט העובדה שכלל התוכניות המדוברות במאמר זה נלמדו בהוראה מקוונת ועמדו במתווה המועצה להשכלה גבוהה ומשרד החינוך להכשרה להוראה (מתווה אריאב), הרי שבהיבטים רבים היה ביניהן שוני, ובכלל זה במשך הזמן שלהן, בהיקף הלימודים ובפריסתם וכן בקהל היעד. זאת ועוד, מאחר שמדובר בתוכניות הסבה ייעודיות לאקדמאים, הרי שתוכניות הלימודים הן אישיות ומבוססות על לימודיהם הקודמים של המוסבים.

במחקר הכמותי, שנערך בסוף שנת הלימודים האקדמית תשפ"א-2021 בקרב 202 מכ-550 הסטודנטים שלמדו באותה עת בתוכניות להסבת אקדמאים להוראה במכללה גדולה להכשרת מורים במרכז הארץ, נבדקו תפיסותיהם ביחס לקורסי מוק שהשתתפו בהם כקורסי חובה במסגרת תוכנית הלימודים. זאת בתום שנה וחצי של לימודים מרחוק עקב מגבלות הקורונה (Donitsa-Schmidt, Ramot & Topaz, 2022). נתוני המחקר, שנאספו באמצעות שאלון דיווח עצמי מקוון, מראים כי הסטודנטים, שסיימו כולם את הקורסים בהצלחה, רואים בקורסי מוק מודל

ראוי עבורם להשראה וליישום עתידי בהוראה: הסילבוס בקורסים היה ברור והגדיר במדויק את מטרת הקורס, ומעבר לזה הקורסים עצמם היו קלים ונוחים לתפעול, הציגו תכנים עדכניים, השתמשו בעזרי הוראה מגוונים שהקלו על הלומד, ושילבו מבחר שיטות הוראה ולמידה. הסטודנטים הביעו ברובם שביעות רצון גבוהה מהקורסים, וחשו שלמדו בהם וחוו למידה מתגמלת וחיובית. זאת ועוד, להערכת הסטודנטים, לקורסים הייתה תועלת רבה ביותר בהיבט של נוחות הלמידה, וכן בפיתוח כישורי הלמידה שלהם והפיכתם ללומדים עצמאיים. הסטודנטים הצביעו על תועלת רבה גם ביחס לחשיפתם לתכנים מעשירים, בהנחייתם של מרצים רבי מוניטין וידועי שם, וכן ציינו את התרומה הפוטנציאלית שיש לקורסי מוק להתפתחותם המקצועית העתידית כמורים וכגננות.

עם זאת, וחרף היתרונות הללו ששיקפו הסטודנטים ביחס לקורסי מוק, המחקר מצא שהסטודנטים מייחסים לקורסים אלו תרומה נמוכה בכל הנוגע להשפעתם על איכות ההוראה העתידית שלהם כמורים. לנוכח ממצא זה והחשיבות הרבה שיש ל"מודלינג" בהכשרת מורים ולשילוב מגוון סוגים של ידע, לרכות ידע פדגוגי ישיר (Shulman, 1987), המחקר הנוכחי ביקש לתאר ולבחון את תפיסותיהם של סטודנטים להוראה ביחס לתרומתה של הלמידה בקורסי מוק במסגרת ההכשרה לעבודת ההוראה העתידית שלהם. המסקנות מהמחקר יסייעו לעצב את אופן ההטמעה של קורסים מקוונים בכלל וקורסי מוק בפרט בתוכניות הכשרה, מתוך שאיפה למצות את תרומתם.

מתודולוגיה

המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני המבקש לתאר, להבין ולנתח את תרומתם של קורסי מוק בתוכנית להכשרת אקדמאים להוראה, לפי תפיסתם של הסטודנטים. תפיסות אלו נותחו באמצעות ניתוח תוכן לפי תיאוריה המעוגנת בשדה (צבר בן-יהושע, 2016).

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו כ-550 סטודנטים שלמדו בתקופת הקורונה, בשנות הלימודים תש"ף-תשפ"א (2020-2021), בתוכניות הייחודיות החד-שנתיות להכשרת אקדמאים

להוראה. תוכניות אלה נפתחו במכללה גדולה במרכז הארץ, ובהן התוכנית "קיוון חדש" לצד תוכניות להסבת אקדמאים בשיתוף צה"ל, תוכניות הסבה בשיתוף הרשויות המקומיות ותוכניות אחרות. 32% (176) מהסטודנטים למדו בשנת תש"ף ו-68% (374) בשנת תשפ"א. חלק מהסטודנטים שלמדו עם פרוץ המגפה, בשנת הלימודים תש"ף, נקלעו ללמידה מרחוק עם פתיחתו המקוונת של סמסטר ב'; החלק האחר נרשם לאחת התוכניות הייחודיות שנפתחו בתקופת משבר הקורונה ויועדו מלכתחילה להיות תוכניות מקוונות במלואן. הסטודנטים למדו במבחר מסלולי לימוד: הגיל הרך, בית הספר היסודי ובית הספר העל-יסודי, וכן במגוון התמחויות, ובכלל זה היסטוריה, ספרות, ביולוגיה, מתמטיקה ואנגלית. אוכלוסיית המחקר מנתה סטודנטים מוסכים בלבד – שהם מטבע הדברים מבוגרים יחסית (גיל ממוצע 39; סטיית תקן 10) בהשוואה למוצע הגילים בקרב סטודנטים מן המניין – בעלי תארים קודמים (60% בעלי תואר ראשון ו-40% בעלי תואר שני), ולכולם ניסיון עשיר במקצועות שעסקו בהם לפני ההסבה, ובכלל זה עריכת דין, ראיית חשבון, חינוך בלתי פורמלי, שירות קבע בצה"ל, מאמני כושר וכן אנשי אדמיניסטרציה, משאבי אנוש או רווחה.

הסטודנטים הגיעו לתוכניות ממגוון מניעים: היו שפוטר, אחרים שהוצאו לחופשה ללא תשלום (חל"ת) או שמשרתם השתנתה בתקופת הקורונה. בהקשר זה, חלק מהסטודנטים נרשמו לתוכניות הסבה שאינן מקוונות, בפרט אלו שהתקיימו בשנת הלימודים תש"ף. הספרות המחקרית מצביעה על מניעים מגוונים מאוד, שמקורם הן במוטיבציות חיצוניות והן במוטיבציות פנימיות, כגון שאיפה להוביל שינוי חברתי-חינוכי או צורך בעבודה התואמת חיי משפחה (Zuzovsky & Donitsa, 2014).

במסגרת לימודיהם בתוכניות נדרשו הסטודנטים ללמוד במספר קורסי מוק שנע בין קורס אחד ל-15 קורסים, לפי הצורך. הממוצע לסטודנט היה 4.5 קורסים (סטיית תקן 3.02). עשרות קורסי מוק נלמדו במגוון תחומי דעת, כגון מתמטיקה, פיזיקה, היסטוריה ומקרא וכן קורסי חינוך והוראה, ובכלל זה פסיכולוגיה, רב-תרבותיות וחינוך מיוחד – רובם בפלטפורמת "קמפוס IL". הקורסים נלמדו בקצב אישי (self-paced), וכך כל סטודנט החל קורסים וסיים אותם במועד אחר לאורך שנת הלימודים, לפי בחירתו. לימוד בקצב אישי מאפשר ללומדים גמישות מרבית, בהשוואה ללימוד מונחה מורה (Avello et al., 2020), ונראה כי היה בכך כדי לתמוך

בסטודנטים, שכן כולם בלי יוצא מן הכלל השלימו בהצלחה את מכסת קורסי מוק שהיו מחויבים לה במסגרת לימודיהם.

עם סיום כל אחד מהקורסים האלה, נדרשו הסטודנטים, כחלק מפורטפוליו הגשה שלם, להגיש בכתב רפלקציה מעמיקה ביחס לקורס, בהיקף של עמוד וחצי. ברפלקציה נתבקשו הסטודנטים לתאר את מאפייני הקורס ולחוות את דעתם ביחס לתכניו ולדרכי ההוראה וההערכה בו, לתאר את חוויית הלמידה לאורך הקורס ולחוות דעה לגבי האתגרים, הרווחים וההיבטים לשימור ולשיפור, וכן לגבי ההיבטים הרלוונטיים של הקורס לעבודת ההוראה העתידית שלהם. השאלות שנוסחו היו שאלות מנחות לצורך כתיבת הרפלקציה, אך הסטודנטים היו רשאים ואף עודדו להרחיב בכתיבה על חוויית הלמידה שלהם. עוד התבקשו הסטודנטים לכתוב, האם היו ממליצים על קורס זה לעמיתיהם ומדוע, והאם היו מעוניינים ללמוד בקורסים מסוג זה גם בעתיד. מתוך כלל הרפלקציות, נדגמו בסך הכול 150 רפלקציות לצורך ניתוח במחקר זה.

השימוש ברפלקציות נפוץ בתחום החינוך, ובפרט בהקשר של הכשרת מורים. בהסתמך על תבחיני ההערכה של לינקולן וגובה (Lincoln & Guba, 1985), רפלקציות מסוג זה מכילות תיאור עשיר ומהימן של חוויית הלמידה הכוללת, ולפיכך משקפות את תפיסותיהם האוטנטיות של הסטודנטים. הרפלקציה מקדמת את יכולתו של הפרט ללמוד מניסיונו, להיות מודע יותר ולהבנות ידע חדש בעקבות התהליך (Shulman, 1987). במקרה זה, הרפלקציה מאפשרת לנו כחוקרות לגבש ידע רלוונטי על מהלך הטמעתם של קורסי מוק בהכשרת מורים ולטייב אותו.

כלי המחקר, איסוף הנתונים וניתוחם

כלי המחקר המרכזי במאמר זה היה ניתוח מסמכים, כפי שהוצג בתת־פרק שלעיל, ובמקרה זה המסמכים הם רפלקציות על קורסים משני סוגים: (1) קורסים בתחומי דעת; (2) קורסי חינוך והוראה. במסגרת איסוף הנתונים למחקר, עמדו לרשותנו כ־2,500 רפלקציות – 150 מהן נדגמו אקראית כרפלקציות המייצגות מבחר קורסים בתחומי דעת מגוונים, ובכלל זה חינוך והוראה, וכן רפלקציות המייצגות את מסלולי הגיל השונים ומגוון רחב של סטודנטים ממגוון תוכניות. הרפלקציות נותחו באמצעות גישת ניתוח תוכן (Hsieh & Shannon, 2005). כל אחת מהחוקרות קראה את הרפלקציות שנדגמו וביצעה ניתוח מגשש שעיקרו התרשמות ראשונית

מחומרי האיסוף (Schreier, 2012). פעולה זו נעשתה לצורך איתור רעיונות ותמות שחזרו על עצמם. העיקרון שהנחה את החוקרות בעת קריאת הרפלקציות היה התמקדות בתפיסותיהם של הסטודנטים את תרומת הקורס לעבודת ההוראה העתידית שלהם, וזאת אף שבהנחיות לרפלקציה לא הייתה שאלה ספציפית שכזו. גישת ניתוח תוכן מאפשרת לתמות להתגלות מתוך דברי הסטודנטים, בלי לכפות פרספקטיבות תיאורטיות מראש, ובפרט במחקר המצביע על לקונה מחקרית הנוגעת לשילובם של קורסי מוק בהכשרת מורים (Taranto, Robutti & Arzarello, 2020). הידע שנצבר משקף את נקודת מבטם הייחודית של הסטודנטים, ומדגיש מגוון תגובות ומורכבויות ביחס לקורסי מוק.

לבסוף, גובשו ההיגדים לכדי מסמך אחיד, ומוצו מתוכם תמות מרכזיות שנבחנו ותוקפו בין החוקרות לשם הגברת המהימנות המחקרית (Schreier, 2012). ניתוח התמות התמקד באיתור תמות חוזרות, וכן בבחינת ההקשרים שאותן תמות עולות בהם וכמשמעויות שיכולות להיות לכך (Hsieh & Shannon, 2005).

אתיקה ואמינות

המחקר כולו, לרבות חלקיו הנוספים, קיבל את אישורה של ועדת האתיקה המוסדית. לנוכח מעורבותן של החוקרות בשדה הנחקר, ובהיותן עומדות בראש תוכניות ההכשרה המתוארות לעיל בכמה תפקידים, נקטו החוקרות פעולות יזומות נוספות להגברת האתיקה והאמינות, שחשיבותן גבוהה במיוחד (צבר בן-יהושע, 2016), כפי שיימנה להלן: (1) בהנחיות לכתיבת הרפלקציות הודגש בפני הסטודנטים כי ציונם לא ייפגע מתגובתם, וכי למען המחקר נעדיף תשובות כנות, אותנטיות ומהימנות ככל האפשר לשיקוף דעתם; (2) ההנחיות לרפלקציה נוסחו כשאלות מנחות בלבד, כך שהסטודנטים יכלו לבחור במה להתמקד ומה לציין בכתיבתם על הקורס; (3) לצורך בחירת הרפלקציות וניתוחן הושמטו שמות הסטודנטים, והם נותרו חסויים; (4) הליך ניתוח הנתונים נעשה בעת ובעונה אחת בידי שלוש החוקרות.

ממצאים

המחקר הנוכחי מתמקד בניסיון לפענח את הפער – שעלה במחקר קודם שערכו החוקרות – בין תפיסותיהם החיוביות ביותר של הסטודנטים ביחס לאיכותם של קורסי מוק לבין תפיסותיהם המהוססות ביחס ליכולתם של קורסים אלו וללמידה

בהם להשפיע על איכות ההוראה העתידית שלהם כמורים. מניחות הרפלקציות במחקר הנוכחי עולות שלוש תמות המאפשרות להבין את הקושי שחוו הסטודנטים בהעברה או בתרגום של הידע, הכלים והמיומנויות שרכשו בעת הלימוד בקורסי מוק לעבודתם העתידית כמורים. תמה ראשונה: מתארת חוויה של פיזור ואקלקטיות בלמידה של קורסי מוק וחוסר יכולת של הסטודנטים לראות את החיבור לתוכנית הלימודים השלמה; תמה שנייה: מצביעה על הצורך של הסטודנטים בתיאור ובתרגום של המרצים את הנלמד בקורסי מוק במטרה לסייע לשעתוקם לכיתה ההוראה; תמה שלישית: מתארת את הצורך של הסטודנטים בעמיתים ובאינטראקציה חברתית כגורם מסייע בעיבוד המידע והתהליכים. יצוין כי שלוש התמות קשורות זו בזו, ותיתכן גם מידה של חפיפה ביניהן, אך הן מוצגות בנפרד לצורך בהירות הדיון. להלן נציג בהרחבה כל אחת משלוש התמות, אך לפני כן חשוב להדגיש שניתוח הרפלקציות חיוק את הממצאים שעלו גם במחקר הכמותי (Donitsa-Schmidt et al., 2022) שלפיהם הסטודנטים מעריכים מאוד את יתרונות קורסי מוק ומכירים בערכם ובאפשרויות שהם פותחים בפניהם, כפי שעולה מהרפלקציה הבאה:

התרשמותי חיובית מהקורס מבחינת מספר פרמטרים: מבנה הקורס מסודר, ידידותי וקל לשימוש ע"י חלוקה לשיעורים (פרקים) ותת־שיעורים (תתי־פרקים). המרצה הפך את הטקסטים למעניינים ומשעשעים. השיעורים מגוונים... התכנים עניינו אותי באופן של זוויות ראייה מגוונות לאותו אירוע... הקורס הועיל לי כאשר חינוך ברמה האינטלקטואלית. הרווחתי העשרה של מושגים ורעיונות חדשים שיכולים להיות קשורים להוראת הדיסציפלינה שלי.

תמה ראשונה: חוויית פיזור ואקלקטיות

בתמה זו הצביעו הסטודנטים על היעדר חיבור או על קשר רופף מאוד בין קורסי מוק לבין תוכנית הלימודים השלמה של המוסד האקדמי. נתק זה, לדבריהם, היה מכשול בשאיפה להפקת הפוטנציאל המרבי מהקורסים ולמימוש מלא של האיכויות הטמונות בהם למען הלמידה וההוראה העתידית:

לא היה מזיק אם היו יושבים אתנו אחד אחד ומסבירים מה הקשר של

המוקים. במקום מסוים הרגשתי שרק רצו לתת קורסים כדי למלא את החלל. רק כשסיימתי אותם הבנתי שלא. אז יכלו למנוע ממני את חוסר ההבנה ולהגדיל את המשמעות שלהם בלימודים שלי על ידי הצגת החזון השלם.

תמה זו אינה מעידה על טיבם של הקורסים כשלעצמם, אלא על הבניית החיבורים בינם לבין תוכנית הלימודים בכללותה. הסטודנטים העידו שהקורסים היו טובים, ושכל קורס בפני עצמו תרם תרומה כלשהי בהיבט של ידע, מיומנויות, דידקטיקה, פדגוגיה או הערכה. עם זאת, החיבור בין הקורסים והקשר ביניהם נותר, לטעמם, רופף ולעתים אף קלוש:

הכול [המבנה של התוכנית] היה מאוד מפורק, מפוזר ואקלקטי, ונראה שלא נעשתה חשיבה מעמיקה על חיבורים ואחידות.

עלתה טענה בקרב הסטודנטים שלפיה חוויה זו פגעה ביכולתם להפיק את המרב מתוכנית ההכשרה. בהקשר זה עולה כי ציפיותם הייתה שגורם כלשהו ישרטט עבורם את התמונה המלאה:

אני מרגיש שניתנו לי קורסים בלי שהיה שום תיווך שלהם [...] מישהו החליט על x קורסים ולא טרח להסביר לי למה דווקא הקורסים האלה, איזה קשר יש ביניהם ואיך הם רלוונטיים אליי ואל מה שאני הולך ללמוד וללמד.

עם זאת, במקרים אחרים קרה בדיוק ההפך, כשנוצרה חפיפה רבה מדי בין קורסים, וזו יצרה חזרתיות ותרמה אף היא לאותה חוויית חוסר לכידות בין אותם קורסי מוק שנלמדו לבין חלקיה האחרים של תוכנית הלימודים:

למדנו קורסי מוק שעסקו בצמחים, כמעט כל הקבוצה למדה אותם, ואז מרצה לימד קורס באקולוגיה, ולפחות שתיים או שלוש יחידות שלו הפנו לקורסים הללו. החזרתיות שיגעה אותנו. למה לא לקחת את מה שלמדנו ולמנף את זה? המרצה יכול היה להתבסס על הידע הקודם שלנו, וכולם היו מרוויחים [...] כשפנינו אליו, הוא היה מופתע. הוא לא ידע שלמדנו את הקורסים האלה. הוא מאוד שמח מזה, אבל זה היה קצת מאוחר מדי. חבל.

ציטוט זה מעיד שגם חפיפה מסוג זה בין הקורסים היא בעייתית ופוגמת בחוויית

הלמידה של הסטודנטים. ציפיייתם של הסטודנטים היא שהמרצים ייצרו את הסינתזה עם עולמות הידע שרכשו בקורסי מוק או לפחות יפתחו בהוראתם רכיבים מתוך הקורסים.

גורם נוסף שתרגם לתחושה של מציאות אקלקטית ופיזור בקרב הסטודנטים היה היעדר סדר למידה ברור ואחיד: כל סטודנט שלמד בקורסי מוק עשה זאת בעיתוי לפי בחירתו, דבר שיצר לעתים תחושה בלבול ואי-סדר בהיררכיית הידע שלהם. מדבריה של סטודנטית:

אני דחיינית. אני נוטה לדחות דברים, וכך יצא שעשיתי את כל המוקים בסוף הלימודים, כבר לאחר שהתחלתי להיות מורה. היום אני מתבאסת על זה. אם הייתי עושה קודם, הייתי יכולה לחבר את הידע להתנסות שלי ולפתח מתודות קשורות כבר אז בליווי של המדריך שלי.

תמה שנייה: היעדרו של גורם מתווך

התמה השנייה שעלתה מתוך הרפלקציות היא הצורך בגורם שיתווך את הנעשה בקורסים. תמה זו, יש בה כדי להסביר את הפער שבין שביעות רצונם הגבוהה של הסטודנטים מקורסי מוק ותפיסותיהם החיוביות כלפיהם לבין הקושי שהביעו לשעתק את הנעשה בקורסים לכיתת ההוראה העתידית שלהם. הציפייה מגורם זה, בדמות המרצה בקורס או מרצים בתוכנית, היא שיכוונו את הסטודנטים ויחדדו את ההיבטים שכדאי לאמץ בהוראתם העתידית. להלן דוגמה מתוך רפלקציה של סטודנט להוראת המדעים בבית הספר היסודי:

המרצה של הקורס היה בעל ידע רב ולמדתי המון מהדברים שאמר, הוא פתח לי את הראש וחשף אותי להיבטים שלא ידעתי שקיימים, אני מרגיש שאני יכול ללמד את הנושא. אבל יש אבל גדול, אני למדתי ממנו ידע, אבל לא איך ללמד את הידע. אני רוצה גם ללמוד ללמד, ולא רק ללמוד בעצמי. אני בהכשרת מורים ואני צריך כלים וכישורים נוספים שלא ניתנו בקורס.

רפלקציה זו מראה כי אף שהסטודנטים מודעים לעובדה שהמרצים בקורסי מוק הם מרצים נחשבים, חלקם אף בעלי שם עולמי, הרי שבמסגרת הקורסים לא תמיד נעשה תיווך מספק ביחס להיבטים פדגוגיים ודידקטיים, והדגש בקורס נותר בעיקר

על רכישת ידע. סטודנטית אחרת כתבה:

מרצה בכיתה משקף את פעולת ההוראה שלו, כמובן אם הוא מרצה טוב ויש הרבה כאלה, אבל המרצים במוקים לא משתפים אותנו בשום שיקול פדגוגי אם קיים כזה.

כפרחי הוראה, לסטודנטים הייתה כמיהה ללמידה על הוראה ולא רק את הידע התיאורטי, אך הם חשו כי הם אינם זוכים למענה שכזה בעת הלמידה ב"מוקים" (Shulman, 1987). ברפלקציות שיקפו הסטודנטים שחסרה להם הדמות שתצביע על מעשה ההוראה ותסייע להם להבין מה הם יכולים לקחת עמם כמקור השראה, מה לא ומה כדאי לשפר. חוויה זו אף עולה בקנה אחד עם התמה הראשונה ביחס לעיתוי הלמידה בקורסי מוק לאורך שנת הלימודים. אחת ההצעות שהעלו הסטודנטים בהקשר זה הייתה שהמרצים במכללה יעשו את התיווך הזה שחסר להם בקורסי מוק. כך לדוגמה עולה מדבריה של סטודנטית לגיל הרך:

הייתי מצפה מהמדריכה הפדגוגית להראות לנו איך אנחנו יכולות להשתמש בגן בידע התיאורטי שלמדנו. הקורס פתח כיווני חשיבה רחבים יותר מאשר המוכר והידוע, הדלקת נרות בחנוכה בחנוכייה שהילדים הכינו או סדר ט"ו בשבט. אני ממש לא רואה איך אני יכולה לעשות את החיבור הזה ללא תיווך משמעותי של המדריכה [...] ואפילו יותר קשה הוא זה שאני רואה את הגננת בגן שאני מתנסה בו עושה את אותם הדברים שאני חוויתי בגן כילדה, וזה ממש מתסכל. האופציה מול העיניים שלי ואני מצליחה לעשות רק מעט מזה.

דברים אלה זוכים לחיזוק ברפלקציה של סטודנטית להוראה בבית הספר היסודי:

אני מרגישה שהיה חסר תיווך של מרצה שאולי הייתה יכולה לסייע לי לראות דברים בקורס, שלא ראיתי. אולי אפילו המדריכה הפדגוגית שלי שהייתה יודעת שעשיתי את הקורס ומראה לי כיצד הוא יכול לקדם אותי.

סטודנטית אחרת הוסיפה:

הידע כל כך חשוב ואני מרגישה שהרחבתי אופקים ושעכשיו אני יוצאת לכיתה עם הרבה ידע, אבל זה לא מספיק לי. אני חייבת להבין, מה ואיך אני עושה איתו?

הסטודנטים הדגישו את הצורך ברמות שתזכיר להם שעליהם להתבונן על המרצים בכל אחד מהקורסים ולשאול את עצמם שאלות הקשורות למעשה ההוראה, כפי שהם מורגלים מההתנסות המעשית בבית הספר:

כשאנחנו בכיתה בבית הספר, יש לנו דף מחוון שמסייע לנו להתבונן על המורה ולבחון היבטים שונים של ההוראה שלה, ואז בכיתה בסמינר נדבר על זה.

חלקם הודו שנשאבו ללמידה בקורסי מוק בלי להשתהות על סוגיית דרכי ההוראה וההיבטים שיוכלו להטמיע בהוראה שלהם:

נכנסתי לטרנס של למידה, ולא היה מי שיעצור אותי ויגיד לי – אבל איך כל זה תורם לך?

וסטודנט אחר הוסיף:

היה חסר לי קול שיקפוץ כמו פופ־אפ כל כמה דקות ויזכיר לי על מה להסתכל, למה להקשיב, על מה לחשוב. ידע זה חשוב, וקיבלתי הרבה ממנו, אבל מה עוד? לא בשביל זה באתי. יש לי שנה להפוך להיות מורה מעולה.

היו סטודנטים שחיפשו באופן יזום ופרואקטיבי דרכים לשוחח עם מרצים במכללה על לימודיהם בקורסי מוק. כפי שציין אחד מהם:

מצאתי את עצמי דן רבות עם מרצות מהסמינר על הנושא, ואני חושב שהיה לי מזל, כי זה עזר לי מאוד לחדד. אבל זו הייתה יוזמה פרטית שלי, ואני חושב שנכון יהיה לאמץ זאת לשאר הקורסים המקוונים.

תמה שלישית – חסרונם של עמיתים ללמידה

הסטודנטים הצביעו על חסרונם של עמיתים לספסל הלימודים ועל היעדר למידה משותפת בתהליך הלמידה בקורסי המוק. בתוך כך, הם הדגישו את חשיבותה של הלמידה המשותפת ותרומתה הפוטנציאלית הן לידע הנצבר והן לשימוש בו. הציטוט שלהלן, מדבריה של סטודנטית, הוא שיקוף מיטבי של מכלול הבעייתיות העולה מתוך ממצאי התמה השלישית:

אחד הדברים המרכזיים שאני יוצאת איתו מהשנה הזאת הוא החברים שלי, החברים שלי שלמדו איתי. הם בין הדמויות המשמעותיות ביותר שהפכו את השנה הזו לטובה ומוצלחת. אבל לא רק בגלל שהם חברים, גם בהיבט הלימודי. בזכותם אני יודעת להיות מורה טובה יותר. הם הביאו דוגמאות, הם לימדו אותי, הם שאלו שאלות חשובות שלא חשבתי עליהן, הם סיפרו מקרים שקרו להם בכיתה או לילדים שלהם, הם מצאו חומרים באינטרנט, הם יזמו מפגשי למידה ועוד מלא דברים אחרים. ואיפה הם היו בלמידה של המוקים? למדנו הרבה מוקים משותפים, למה לא פתחו לנו ווטסאפ? למה לא עשו לנו מספר מפגשים פרונטליים? למה לא ראינו את העבודות זה של זה? עשינו חלק מהדברים האלה לבד, אבל איפה המרצים, למה הם לא דאגו שזה יקרה, זה היה הופך כל מוק למשהו משהו.

בהמשכה של רפלקציה זו מוצג אותו קו טענות בדבר תחושת נפרדות המתלווה לקורסי מוק. הסטודנטית שבה ומדגישה שבכל שאר הקורסים הושם דגש על ה"ביחד" של הסטודנטים, שכלל קבוצות ווטסאפ, פורומים במוֹדל ופגישות זום יזומות, ואז לדבריה, קורסי מוק יצרו "בועה בתוך ההכשרה. פשוט בועה. סגרו אותי והשאירו את החברים שלי בחוץ".

ציטוטים אלו ואחרים ברוח זו מעידים שהסטודנטים רואים בלמידת עמיתים רכיב מרכזי בהכשרתם, ושהם חוו אותה ברוב זירות הלמידה בתוכנית הלימודים, למעט בקורסי מוק. הלמידה העצמאית שנכתה עליהם בקורסים אלה חידדה עבורם את היתרונות ואת ההיבטים החיוביים הרבים שיש בלמידת עמיתים:

אני מבינה שאני צריכה אחרים כדי ללמוד טוב יותר. נקודת המבט שלהם

מעשירה אותי. בשיחות האלה אנחנו לא נשארים רק בהבנה של החומר, הביחד שלנו כבר לוקח אותנו קדימה ליום שאחרי. לכך זה לא קורה לי. אני במרוץ לסיים.

הציטוט של הסטודנט להלן מדגים את ההשוואה שיצרו סטודנטים בין היעדר קבוצת העמיתים בקורסי מוק לבין נוכחותה המסיבית בזירות אחרות בהכשרה:

כבר לא יכולתי לשמוע עבודה בזוגות, חלוקה לחדרים ואז הגיע המוק והבנתי כמה זה חסר לי.

תיאור ברוח דומה עולה מהתגובה שלהלן של סטודנטית נוספת:

כל הזמן עבדנו בזוגות או בקבוצות, וזה ממש העמיס עליי, רציתי ללמוד לבד, בזמן שמתאים לי ובלי התלות במה שאחרים רוצים. שמחתי על המוקים בגלל זה. אבל כשהתחלתי, הבנתי כמה לבד זה לא כיף. אני חושבת גם שתוצרי הלמידה שלי פחות טובים, ואני מניחה שכמורה לעתיד אני ארצה שהתלמידים יעבדו יחד.

לעומת שביעות הרצון הגבוהה מקורסי מוק בקרב הסטודנטים, כפי שנמצא במחקר הכמותי, הסתמנה לפי ממצאי המחקר האיכותני אכזבה ניכרת מהחמצת מיצוי הלמידה בקורסים באמצעות חברים לכיתה. כך עולה לדוגמה מהתגובה שלהלן, שבה הסטודנטית משתמשת בביטוי "לא זכינו":

אני חושבת שהיה קל לי יותר לראות את זה משתלב אם הייתה שיחה כיתתית על זה. לא אני ולא החברים שלי זכינו לדבר על הקורס הזה או אחרים.

מציטוטים אלו אפשר להיווכח שהסטודנטים התייחסו ללמידת עמיתים בשני אופנים: (1) ככלי שיכול לסייע בידם ולאפשר להם לדון זה עם זה, לחלוק דעות ורעיונות, ולחשוב יחד על דרכי יישום מושכלות של הידע שרכשו תוך כדי למידה במוק והטמעתו בהוראה העתידית שלהם; (2) כ"מודלינג" להוראה טובה. התברר כי בקרב רבים מהסטודנטים יש תמימות דעים לגבי כוחה של למידת עמיתים

לתרום לשיפור תוצרי הקורס: לימוד מעמיק יותר וסיוע בחשיבה משותפת בסוגיות של יישום דרכי הוראה וזיקוק ההיבטים – תוכניים ופדגוגיים – שאפשר להשתמש בהם כמקור השראה בהוראה העתידית בבתי הספר ובגנים.

דיון ומסקנות

הרקע למחקר היה הדיסוננס שנמצא בין תפיסות חיוביות ביותר של הסטודנטים ביחס לקורסי מוקד כמודל להוראה לבין תפיסות מהוססות ביותר בדבר יכולתם של קורסים אלו להשפיע הלכה למעשה על איכות ההוראה שלהם כמורים בעתיד. מניתוח הרפלקציות שכתבו הסטודנטים בכל אחד מקורסי מוקד, עלו שלוש תמות שפותחות צוהר להבנת הקושי שחוו ביכולתם לשעתק או לתרגם את הידע, הכלים והמיומנויות שרכשו בקורסי מוקד לעבודתם העתידית כמורים. על סמך המסקנות שיוסקו מניתוח תמות אלו יגובשו דרכים אופרטיביות ליישום בתוכניות ההכשרה במטרה ליישב פער זה.

קוהרנטיות בתוכניות ההכשרה (תמה ראשונה): במרכז של תמה זו בהקשר של קורסי מוקד עלו כאמור תיאורים של חוויית פיזור ואקלקטיות בלמידה. הבנת העוצמה של החוויה המתוארת מתחדרת לנוכח מרכזיותו של המושג קוהרנטיות בתוכניות להכשרת מורים. סוגיית הקוהרנטיות בהקשר של תוכניות להכשרה להוראה מעסיקה בעשורים האחרונים חוקרי חינוך רבים, וזאת בעקבות הביקורת הציבורית על הכשרה בלתי מספקת ועל היעדר זיקה בין רכיבי תוכנית הלימודים לבין הפרקטיקה המתקיימת בשדה (אבדור, 2008; Buchman & Floden, 1991; Grossman et al., 2008; Richmond et al., 2019). ההכרה בחשיבותה של קוהרנטיות בתוכניות להכשרת מורים הלכה וגברה לנוכח המתאם החיובי שנמצא בין הכשרת המורים לבין הישגי התלמידים (Darling-Hammond et al., 2017). הצגת אוסף של רעיונות ופרקטיקות, טובים ככל שיהיו, בדרך שאינה מתייחסת לחיבור ביניהם נמצאה כאחת ההנמקות לפערי ידע בתחומים אקדמיים בקרב מורים (Kaufman et al., 2016), וכמקור לחוסר ביטחון של המתכשרים, עד כדי ערעור זהותם המקצועית (Rogers, 2011).

אף שמעטים יחסית הם המחקרים שבדקו את סוגיית הקוהרנטיות בהכשרת מורים (Richmond et al., 2019), ואף שההגדרה של קוהרנטיות בהכשרה להוראה אינה אחידה בקרב החוקרים (Grossman et al., 2008), בכל ההגדרות יש התייחסות

לצורך ברמות גבוהות של לכידות וקישוריות בין רכיבי ההכשרה, בהיעדר סתירות, בהמשכיות ברצף העיוני והפרקטי ובעקביות בהצגת המטרות ודרכי השגתן, לנוכח החזון המשותף לכל בעלי העניין (Tatto, 1996; Hammerness, 2006; Richmond et al., 2019). תחושת קוהרנטיות בתוכניות הכשרה להוראה היא תוצר משולב של מכלול גורמים, ובהם הקשר בין תוכני הקורסים, הרלוונטיות של מושגים ושל ידע תיאורטי עבור ההתנסות המעשית, וכן גישור בין תיאוריה למעשה כדי לטייב את תוכנית ההכשרה ואת התהליכים המתקיימים בתוכה.

תחושת הנפרדות שחוו פרחי הוראה, כפי שבאה לידי ביטוי במסגרת מחקר זה, מעידה שטיבם של הקורסים העיוניים והתיאורטיים הנלמדים בהכשרה, כדוגמת קורסי מוק, אינו יכול להימדד כשלעצמו, באופן בלתי תלוי. דירוגם בידי הסטודנטים כקורסים איכותיים בפני עצמם אינו יכול להיחשב דירוג מספק, שכן יש לבחון את מידת הקישוריות בינם לבין שאר רכיבי ההכשרה בתוכנית, ובעיקר אל מול ההכשרה המעשית של הסטודנטים בגנים ובבתי הספר (Shulman, 1987). הטמעתם של קורסי מוק בתוכנית ההכשרה המקוונת בתקופת הקורונה הייתה אמנם פתרון חירום לצורך הדחוף לפתח קורסים מקוונים מרובים, אך בדיעבד ברור שכדי להמשיך ולהסתמך על קורסים אלו יש לבחון מחדש את אופן הטמעתם בתוכנית כך שתיווצר לכידות רבה יותר שתמנע את תחושת הפיזור והאקלקטיות שחוו הסטודנטים. בהקשר זה חשוב להבחין בין שני סוגים של קוהרנטיות – מושגית ומבנית (Hammerness, 2006): **קוהרנטיות מושגית** (Conceptual coherence) מתייחסת לחזון הפרופסיונלי והרעיוני של מכשירי המורים ביחס לתוכנית ההכשרה בכללותה, ואילו **קוהרנטיות מבנית** (Structural coherence) מתייחסת לעיצוב מבנה ההכשרה ולקישוריות שבין הרכיבים שבה. בחינת הטמעתם של קורסי מוק בתוכנית הלימודים צריכה להיעשות על גבי שני צירים אלו של קוהרנטיות. על ראשי התוכנית לבחון מחדש את הרציונל שבהטמעתם של קורסי מוק ביחס לחזון הכללי של התוכנית, ולתכלל את אופן הטמעתם בתוכנית, לרבות מספר הקורסים שיש ללמוד, סדר הלמידה שלהם והחיבורים שיש לבצע בינם לבין ההתנסות המעשית. חשוב לציין כי סקירת הספרות לצורכי מחקר זה לא העלתה כל התייחסות לסוגיית הקוהרנטיות של קורסי מוק ביחס לשאר תוכנית הלימודים, וסביר להניח כי הסיבה היא המספר הגדול יחסית של קורסי מוק ששולבו בלימודיהם של הסטודנטים בתוכניות ההכשרה שנבדקו במחקר הנוכחי וכן מעצם השארתם של קורסי המוק כקורסים העומדים בפני עצמם ואינם משולבים בקורסים אחרים (Ebner, Schön & Braun, 2020).

אינטגרציה ותיווך (תמה שנייה): בקשתם של הסטודנטים לתרגום ותיווך של המרצים את התכנים שלמדו בקורסי מוק, במטרה לסייע להם להטמיע את הנלמד בכיתות ההוראה שלהם – התמה השנייה שעלתה במחקר זה – קשורה אף היא לסוגיית הקוהרנטיות של תוכנית הלימודים. אחד העקרונות המנחים לבניית תוכנית הכשרה קוהרנטית הוא הצבת חזון משותף לכלל בעלי העניין המעורבים בה, לרבות חברי הסגל, המרצים והמדריכים הפדגוגיים המלמדים בתוכנית מטעם מוסד ההכשרה, לצד המורים, המאמנים ונציגיהם של בתי הספר המכשירים (Grossman et al., 2008; Darling-Hammond et al., 2017). רתימתם, רצוי השיתופית, של כלל בעלי העניין תסייע להבנות תפיסה מתואמת ותאפשר לכל הנוגעים בדבר להתגייס למענה מתוך הבנה עמוקה של התוכנית, מטרותיה והמבנה שלה. במילים אחרות, יש חשיבות לחיבורם של כלל השותפים בשאיפה לקוהרנטיות, הן המושגית והן המבנית, של תוכנית ההכשרה. למען קידומו של חזון משותף זה, יש לכלול מפגשים קבועים עבור אותם בעלי עניין האמונים על חיבורם של כלל הגורמים לחזון הכללי של התוכנית. מטרת המפגשים עבור בעלי העניין היא לאפשר להם להיטיב ולהכיר את תוכנית הלימודים, לאתר יחד דרכים להגברת הלכידות והקישוריות בין מכלול הגורמים, ואף לחקור במשותף מבחר היבטים של התוכנית. בהקשר של קורסי מוק, יש לעודד את כלל המרצים, ובעיקר את המדריכים הפדגוגיים בתוכנית, להיכנס לקורסי מוק במטרה להעמיק את ההיכרות עם הנלמד בהם. היכרות זו עם קורסי מוק, לצד הבנה מעמיקה של כלל תוכנית ההכשרה, יאפשרו למרצים לתרגם לסטודנטים ולתווך עבורם את התכנים שלמדו וכך לייצר חיבור מתמיד בין תיאוריה למעשה.

למידה מתווכת ידועה זה מכבר כבעלת תרומה נכבדה ללמידה משמעותית. על פי תיאוריית ההתנסות בלמידה מתווכת (Mediated learning experience) של פוירשטיין (1998):

אין די לאדם בחשיפה לגירויים, ואפילו יהיה חשוף להם ומעורב בהם יום-יום. הוא עדיין זקוק למישהו שיעמוד בינו לבין המציאות, יכוון, יפרש, ייתן בידיו כלים להתבונן בתופעות ולהסביר לעצמו מה קורה איתו ומסביבו.

(פוירשטיין, בתוך: הוד שמר, 2014, עמ' 27)

לתיווך זה נודעת חשיבות רבה גם בתהליכי הכשרת המורים (פוירשטיין ואגוזי, 1987), המהווים בין השאר "מודלינג" עבור הסטודנטים לקראת הוראתם העתידית. אינטראקציה מסוג זה מושגת באמצעות שאילת שאלות, מתן הסבר, חידוד הקשר בין המקרה לבין חוויה אחרת באותו עניין, השאלה, השוואה, פיתוח דו־שיח, חיפוש אחר חוקיות, הכללות, דליית מידע ועוד (פוירשטיין ואגוזי, 1987). היכרות מעמיקה של סגל התוכנית עם הנלמד בקורסי מוק יאפשר למרצים לקיים שיח מסוג זה, שעשוי לסייע ביצירת גמישות מחשבתית וארגון מחדש של מבני חשיבה הפותחים צוהר לתובנות חדשות בלמידה משמעותית (הרפז, 2014), ובעיקר יאפשר יצירת חיבורים וקשרים עם חלקיה האחרים של התוכנית ועם החלק הפרקטי בבתי הספר. אמנם הצורך בתיווך עומד לכאורה בסתירה לשניים מהעקרונות הבסיסיים של קורסי מוק – אמצעי להגברת מכוונות עצמית בלמידה (Littlejohn et al., 2016), ושיפור אסטרטגיות הלמידה העצמית (Zhu, Bonk & Sari, 2018) – אך עם זאת, לתפיסתנו, תיווך נכון של הקורסים, ומנגד השארתם כקורסים ללימוד עצמי, ישמרו את יתרונותיהם ואף יעצימו את הרווח הפוטנציאלי בהקשר של פיתוחם המקצועי של המרצים (Tømte, 2019).

אינטראקציה לימודית וחברתית (תמה שלישית): התמה השלישית והאחרונה שנמצאה במחקר זה כמקשה על הסטודנטים לחבר בין הנלמד בקורסי מוק לבין הפרקטיקה בשטח קשורה בצורך של הסטודנטים באינטראקציה לימודית וחברתית עם עמיתים. ממצא זה מתכתב עם מחקרים רבים בשנים האחרונות שהצביעו על חשיבותן של קהילות למידה (Donitsa-Schmidt et al., 2022; Bjorklund & Daly, 2021). קהילת למידה היא, בהגדרתה, קבוצה המונה פרטים החולקים מטרות אקדמיות משותפות ואשר נפגשים באופן סדיר למען שיתוף פעולה בהקשר זה ומתוך מטרה לפתח ידע בתחום (Wenger, 1998). בקהילות למידה המושתתות על תיאוריות למידה קונסטרוקטיביסטיות מתקיימת לרוב אינטראקציה שוויונית בין חברי הקבוצה, לעומת למידה מסורתית המאופיינת בהעברת מצבורי ידע מהמומחים ללומדים. היסודות המשתיתים הדדיות זו – אמון, פתיחות ותמיכה בין חברי הקבוצה – מאפשרים למידה משמעותית, העמקה וחקר. מתכשרים שעשו את הכשרתם בקבוצות דיווחו בעקביות על חוויה חיובית, על תחושת שייכות ועל קרבה לחברי הקבוצה, על רשת תמיכה, על תחושת אחריות כלפי שאר חברי הקבוצה ועל פיתוח מוגבר של תחושת מסוגלות. עוד נמצא שמתכשרים שלמדו בקבוצה זכו למענה רגשי־חברתי, ולפיכך נטו פחות לנשור במהלך תקופת ההכשרה

ואף התמידו תקופה ארוכה יותר במקצוע ההוראה (Swayze & Jakeman, 2014; Tucker, Henig & Salmonowicz, 2005).

מתוך הרפלקציות של הסטודנטים ניכר שבשאר חלקיה של התוכנית מתקיימת אינטראקציה רבה בין הסטודנטים במסגרת קבוצות למידה, ורק בקורסי מוק הם נותרו לבדם. ממצאי מחקר זה מאששים בין השאר את הביקורת המצויה בספרות ביחס לקורסי מוק, הן על היעדרה של אינטראקציה חברתית ולימודית עם עמיתים והן על וחסרונם של שיתופיות ושיתופי פעולה עם המרצה ועם עמיתים (Gamage, Perera & Fernando, 2020; Hone & El Said, 2016). ייתכן שהסטודנטים שהשתתפו במחקר הנוכחי חוו זאת ביתר שאת בעטייה של הבדירות החברתית שהתעצמה ממילא בתקופת הקורונה ומעצם הלמידה המתמשכת של תוכנית ההכשרה שהתקיימה כולה במתכונת מקוונת. עם התפתחותן של תוכניות מקוונות במערכת ההשכלה הגבוהה, חשוב לחפש מגוון רחב יותר של דרכים ליצירת רשת קבוצתית עבור הלומדים ותחושת קהילה שתספק לחבריה תמיכה לימודית, חברתית ורגשית, בדומה לאלו הנוצרות בקרב קבוצות הנפגשות פנים-אל-פנים. במחקרים מהעשור האחרון שהשוו בין קבוצות שלמדו פנים-אל-פנים לבין קבוצות שלמדו במתכונת מקוונת, נמצא שהקבוצות שלמדו פנים-אל-פנים זכו להערכה גבוהה רבה בכל המדדים שנבדקו: אינטימיות, אמון, שייכות ורלוונטיות (Holmes & Kozlowski, 2015), כלומר קבוצות אלו היטיבו לממש את עקרונותיהן של קהילות למידה. שילובם של קורסי מוק מחייב חשיבה נוספת על היבט זה כדי לוודא שגם בקורסים אלה משתקפים תהליכי למידה קהילתיים ושיתופיים, המהווים בין השאר "מודלינג" עבור פרחי ההוראה (Beck & Kosnik, 2001; Ritz & Rupley, 2018). לסיכום, משבר הקורונה שטלטל את העולם, אָתגר את מערכת ההשכלה הגבוהה – לרבות המוסדות להכשרת מורים – בשינויים מרחיקי לכת, אך בתוך כך תרם להטמעתם הנרחבת של קורסי מוק בתהליכי ההכשרה. למרות מעלותיהם הרבות של קורסים אלו, כפי שתועדו בספרות, וחרף הממצאים החיוביים שנמצאו במחקר הקודם של החוקרות בהקשר זה (Donitsa-Schmidt et al., 2022) – ממצאי המחקר הנוכחי מעידים על הצורך לשפר את אופן הטמעתם של קורסי מוק בתוכנית ההכשרה, כך שיהיו רלוונטיים יותר עבור פרחי ההוראה. לפיכך, יש להסיט את הדגש מהקורסים עצמם, שיפורם, שדרוגם וטיובם בידי מעצבי הקורסים אל עבר אופן הטמעתם בתוכניות ההכשרה למורים. שאיפה זו להטמעה מיטבית מונחת לפתחם של מכשירי המורים כמי שאמונים על מתווה תוכניות הלימודים לסטודנטים.

מקורות

- אברור, ש' (2008). השינוי הנדרש במאפייני המועמדים להוראה, בהכשרתם ובפיתוחם המקצועי. בתוך: ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 145-175). הוצאת מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- הוד-שמר, א' (2014). תיווך – התנסות בלמידה מתווכת. **לקסי-קיי**, 2, 17-26.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2021). **שנת הלימודים האקדמית תשפ"א (2020/21) בסימן מגפת הקורונה – עלייה משמעותית במספר הסטודנטים** (הודעה לתקשורת). ירושלים: למ"ס.
- הרפז, י' (2014). תנאים ללמידה משמעותית. **הד החינוך פ"ח**, 4, 40-45.
- פירשטיין, ר' (1998). **האדם כישות משתנה, על תורת הלמידה המתווכת**. תל אביב: משרד הביטחון.
- פירשטיין, ר' ואגוזי, ר' (1987). **התיאוריה של הלמידה המתווכת ומקומה בהכשרת מורים**. **דפים**, 5, 16-34.
- צבר בן-יהושע, נ' (2016). **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**. תל אביב: דביר.
- Aljarrah, A. A., Ababneh, M. A., & Cavus, N. (2020). The role of massive open online courses during the COVID-19 era: Challenges and perspective. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 7(3), 142-152.
- AlQaidoom, H., & Shah, A. (2020). The role of MOOC in higher education during Coronavirus pandemic: a systematic review. *International Journal of English and Education*, 9(4), 141-151.
- Atiaja, L. A., & Proenza, R. (2016). The MOOCs: Origin, characterization, principal problems and challenges in higher education. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(1), 65-76.
- Avello, M., Wiltrout, M. E., Bell, A., Haar, C. V., & Fruchtman, S. (2020). Impact of course delivery mode on learner engagement in MOOCs. In *2020 IEEE Learning with MOOCs (LWMOOCs)* (pp. 68-72). IEEE.
- Baek, J., & Shore, J. (2016). Promoting student engagement in MOOCs. In *Proceedings of the Third (2016) ACM Conference on Learning @ Scale* (pp. 293-296).
doi.org/10.1145/2876034.2893437

- Baker, C., Nafukho, F. M., McCaleb, K., Becker, M., & Johnson, M. (2015). The tangible and intangible benefits of offering massive open online courses: Faculty perspectives. *Internet Learning*, 4(2), 52–68.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2001). From cohort to community in a preservice teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 925–948.
- Bjorklund Jr, P., & Daly, A. J. (2021). The ties that belong: Tien formation in preservice teacher identification networks. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103–223.
- Buchmann, M., & Floden, R. E. (1991). Programme coherence in teacher education: A view from the USA. *Oxford Review of Education*, 17(1), 65–72.
- Chiu, T. K., & Hew, T. K. (2018). Factors influencing peer learning and performance in MOOC asynchronous online discussion forum. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(4).
doi.org/10.14742/ajet.3240
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, et al. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. CA: Jossey-Bass.
- DeBoer, J., Ho, A. D., Stump, G. S., & Breslow, L. (2014). Changing "course" reconceptualizing educational variables for massive open online courses. *Educational Researcher*, 43(2), 74–84.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dillahunt, T., Wang, Z., & Teasley, S. D. (2014). Democratizing higher education: Exploring MOOC use among those who cannot afford a formal education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5), 177–196.
- Donitsa-Schmidt, S., & Topaz, B. (2018). Massive open online courses as a knowledge base for teachers. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 608–620.
- 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.

- Donitsa-Schmidt, S., Ramot, R., & Topaz, B. (2022). Shaping the future of distance learning in teacher education: MOOCs during COVID-19. *Perspectives in Education*, 40(1), 250–267.
- Ebner, M., Schön, S., & Braun, C. (2020). More than a MOOC—seven learning and teaching scenarios to use MOOCs in Higher Education and Beyond. In *Emerging Technologies and Pedagogies in the Curriculum* (pp. 75–87). Singapore: Springer.
- Gamage, D., Perera, I., & Fernando, S. (2020). MOOCs lack interactivity and collaborativeness: Evaluating MOOC platforms. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 10(2), 94–111.
- Goglio, V., & Parigi, P. (2019). Resistance to Massive Open Online Courses (MOOCs) in the US Higher Education System. Osservatorio M.U.I.C Working Paper Series. *L'Osservatorio M.U.S.I.C 1*.
doi.org/10.13135/sirio/1-2019
- Gómez-Galán, J., Lázaro-Pérez, C., Martínez-López, J. Á., & López-Meneses, E. (2020). Measurement of the MOOC phenomenon by pre-service teachers: A descriptive case study. *Education Sciences*, 10(9), 215.
doi.org/10.3390/educsci10090215
- Gonçalves, V., Chumbo, I., Torres, E., & Gonçalves, B. (2016). Teacher education through MOOC: a case study. In *ICERI2016 Proceedings: 9th annual International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 8350–8358). IATED Academy.
- Goopio, J., & Cheung, C. (2021). The MOOC dropout phenomenon and retention strategies. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 21(2), 177–197.
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M., & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273–287.
- Haber, J. (2020), Leveraging the MOOC precedent in the age of COVID-19.
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241–1265.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). Students' and instructors' use of Massive Open Online Courses (MOOCs): Motivations and challenges. *Educational Research Review*, 12, 45–58.

- Holmes, C. M., & Kozlowski, K. A. (2015). A preliminary comparison of online and face-to-face process groups. *Journal of Technology in Human Services*, 33(3), 241–262.
- Hone, K. S., & El Said, G. R. (2016). Exploring the factors affecting MOOC retention: A survey study. *Computers & Education*, 98, 157–168.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Kahan, T., Soffer, T., & Nachmias, R. (2017). Types of participant behaviour in a massive open online course. *International Review of Research in Open and Distributed Learning: IRRODL*, 18(6), 1–18.
- Kasch, J., Van Rosmalen, P., & Kalz, M. (2021). Educational scalability in MOOCs: Analysing instructional designs to find best practices. *Computers & Education*, 161. doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104054
- Kaufman, J. H., Thompson, L. E., & Opfer, V. D. (2016). *Creating a coherent system to support instruction aligned with state standards*. CA: RAND Corporation.
- Khalil, M., & Ebner, M. (2017). Clustering patterns of engagement in Massive Open Online Courses (MOOCs): the use of learning analytics to reveal student categories. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(1), 114–132.
- Koller, D., Ng, A., Do, C., & Chen, Z. (2013). Retention and intention in Massive Open Online Courses: In depth. *Educause Review*, 48(3), 62–63.
- Koukis, N., & Jimoyiannis, A. (2019), MOOCs for teacher professional development: Exploring teachers' perceptions and achievements. *Interactive Technology and Smart Education*, 16(1), 74–91.
- Lexman, R. R., John, J., & Friedler, A. (2020). Campus-IL: Enhancing Teachers' Learning Experience. *South Asian Journal of Management*, 27(2), 189–216.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., & Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *The Internet and Higher Education*, 29, 40–48.
- Margaryan, A., Bianco, M., & Littlejohn, A. (2015). Instructional quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). *Computers & Education*, 80, 77–83.

- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Montgomery, A. P., Hayward, D. V., Dunn, W., Carbonaro, M., & Amrhein, C. G. (2015). Blending for student engagement: Lessons learned for MOOCs and beyond. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(6). doi.org/10.14742/ajet.1869
- North, S. M., Richardson, R., & North, M. M. (2014). To adapt MOOCs, or not? That is no longer the question. *Universal Journal of Educational Research*, 2(1), 69–72.
- Nortvig, A. M. & Gynther, K. (2017). The double classroom: Design patterns using MOOCs in teacher education. In *European Conference on Massive Open Online Courses* (pp. 254–262). NYC: Springer, Cham.
- OECD (2007). *Giving knowledge for free: the emergence of open educational resources*. Paris: OECD.
213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9607041E.pdf
- Orsini-Jones, M., & Cerveró Carrascosa, A. (2019). BMELTET–Blending MOOCs into English language teacher education with telecollaboration. In A. Plutino, K. Borthwick & E. Corradini (Eds.) *New educational landscapes: innovative perspectives in language learning and technology*, pp.47-53. France: Research-publishing net.
- Poellhuber, B., Roy, N., & Bouchoucha, I. (2019). Understanding participant's behaviour in Massively Open Online Courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(1). doi.org/10.19173/irrodl.v20i1.3709
- Purkayastha, N., & Sinha, M.K. (2021). Unstoppable study with MOOCs during COVID-19 pandemic: a study. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 4791. digitalcommons.unl.edu/libphilprac/4791
- Ramot, R., & Donitsa-Schmidt, S. (2021). COVID-19: Education policy, autonomy and alternative teacher education in Israel. *Perspectives in Education*, 39(1), 372–389.
- Reich, J., & Ruipérez-Valiente, J. A. (2019). The MOOC pivot. *Science*, 363(6423), 130–131.

- Richmond, G., Bartell, T., Carter Andrews, D. J., & Neville, M. L. (2019). Reexamining coherence in teacher education. *Journal of Teacher Education*. doi.org/10.1177%2F0022487119838230
- Ritz, C., & Rupley, W. H. (2018). The proficiency cohort: shifting teacher beliefs through a collaborative curriculum design process. *NECTFL Review*, 82, 31–55.
- Rogers, G. (2011). Learning-to-learn and learning-to-teach: The impact of disciplinary subject study on student-teachers' professional identity. *Journal of Curriculum Studies*, 43, 249–268.
- Scholz, C. W. (2013). MOOCs and the liberal arts college. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 249–260.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schurer, R., Gil-Jaurena, I., Aydin, C. H., Costello, E., Dalsgaard, C., et al. (2015). Opportunities and threats of the MOOC movement for higher education: The European perspective. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(6), 20–38.
- Shah, D. (2020). The second year of the MOOC: 2020 saw a rush to large-scale online courses. In *EdSurge Guide – 2020 vision: Reflections on hope and learning in a most challenging year*. EdSurge, International Society for Technology in Education (ISTE).
- Shapiro, H. B., Lee, C. H., Roth, N. E. W., Li, K., Çetinkaya-Rundel, M., & Canelas, D. A. (2017). Understanding the Massive Open Online Course (MOOC) student experience: An examination of attitudes, motivations, and barriers. *Computers & Education*, 110, 35–50.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Sun, Y. (2020). Reflection on MOOCs in the special period of Anti-coronavirus. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(11), 1494–1499. dx.doi.org/10.17507/tpls.1011.23
- Swayze, S., & Jakeman, R. C. (2014). Student perceptions of communication, connectedness, and learning in a merged cohort course. *The Journal of Continuing Higher Education*, 62(2), 102–111.

- Taranto, E., Robutti, O., & Arzarello, F. (2020). Learning within MOOCs for mathematics teacher education. *ZDM*, 52(7), 1439–1453.
- Tatto, M. T. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges for teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18, 155–180.
- Tømte, C. E. (2019). MOOCs in teacher education: Institutional and pedagogical change? *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 65–81.
- Tucker, P. D., Henig, C. B., & Salmonowicz, M. J. (2005). Learning outcomes of an educational leadership cohort program. *Educational Considerations*, 32, 27–35.
- UNESCO (2002). *UNESCO promotes new initiative for free educational resources on the internet*. Paris: UNESCO Institute for Education.
- Vivian, R., Falkner, K., & Falkner, N. (2014). Addressing the challenges of a new digital technologies curriculum: MOOCs as a scalable solution for teacher professional development. *Research in Learning Technology*, 22(1), 24691-1–24691-19.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2–3.
- Zhu, M., Bonk, C. J., & Sari, A. R. (2018). Instructor experiences designing MOOCs in higher education: Pedagogical, resource, and logistical considerations and challenges. *Online Learning*, 22(4), 203–241.
- Zuzovsky, R., & Donitsa-Schmidt, S. (2014). Turning to teaching: Second career student teachers' intentions, motivations, and perceptions about the teaching profession. *International Education Research*, 2(3), 1–17.