

פיתוח תחושת קהילתיות בלימודים מקוונים באמצעות שימוש בצילום

בקרב סטודנטיות לתואר שני בחינוך מיוחד

רבקה הלל-לביאן, אבי המי, איתי הס

תקציר

במכללת לוינסקי לחינוך פועלת במשך כמה שנים תוכנית לתואר שני בחינוך מיוחד. הלומדים הם מורים (in-service) המרחיבים את השכלתם ומתמקצעים בחינוך מיוחד. בתחילת שנת 2020 עם התפרצות מגפת קורונה וחובת הריחוק החברתי נאלצה המכללה, כמו גם כמעט את כל מוסדות ההוראה בעולם, לעבור להוראה מקוונת, כורח אשר מציב אתגרים רבים בפני המרצים והסטודנטים. אחד האתגרים המשמעותיים הוא הקושי ליצור תחושת קהילתיות בקרב הלומדים. מחקרים רבים הוקדשו בשנים האחרונות לחשיבות האינטראקציה, הנוכחות החברתית ותחושת השייכות בחינוך המקוון, כמו גם לביסוס היתכנות. עם זאת, הנושא עדיין מציב בפני חוקרים ואנשי חינוך אתגר משמעותי. במסגרת שני קורסים הנלמדים בתוכנית לתואר שני בחינוך מיוחד, נעזרים המרצים (שני הכותבים הראשונים) בצילום ככלי פדגוגי ומתודולוגי. בעקבות השינוי שחל באופי ההוראה בתקופת קורונה והאילוץ לעבור להוראה מקוונת, מחקר זה מבקש לבחון עד כמה ובאיזה אופן השימוש בצילום מקדם את תחושת הקהילתיות של הסטודנטים בקורסים הללו. המחקר נערך במתכונת של מחקר משולב (mixed methods research). הממצאים הראו כי קיימת זיקה ברורה וחזקה בין השימוש בצילום במסגרת הקורסים והדיאלוג שנוצר סביב הדימויים שיצרו הסטודנטים לבין תחושת הקהילתיות של המשתתפים בקורסים. ממצאי המחקר מעידים שהצילום מחזק את הקשר בין הסטודנטים ואת התחושה שהם שותפים למרחב חברתי ייחודי שנוצר בכיתה וכן מחזק את תחושת השייכות, הלכידות והקרבה ביניהם.

מילות מפתח: למידה והוראה מקוונת, הכשרת מורים בתקופת קורונה, פוטוויס, פיתוח תחושת

קהילתיות

מבוא

מגפת קורונה וחובת הריחוק החברתי אילצו כמעט את כל מוסדות ההוראה בעולם לעבור להוראה מקוונת, כורח אשר מציב אתגרים רבים בפני המורים (Dhawan, 2020). אחד מהאתגרים המשמעותיים הללו הוא הקושי ליצור תחושת קהילתיות בקרב הלומדים (Carrillo & Flores, 2020). בשנים האחרונות מחקרים רבים הוקדשו לחשיבות האינטראקציה, הנוכחות החברתית ותחושת השייכות בחינוך המקוון, כמו גם לביסוס היתכנותו. נמצא שיצירת קהילה בלמידה מקוונת וחיזוק תחושת השייכות של הסטודנטים מסייעים לסביבת למידה מוצלחת (Napier et al., 2011), מאפשרים ללומדים לבנות משמעות מחוויית הלמידה (Ziegler et al., 2014), מזמנים הזדמנויות לשיתוף פעולה ורפלקציה על למידתם (Holmes, 2013) ומייעלים ומשפרים את איכות הלמידה (Meyer, 2014). עם זאת, יצירת תחושת קהילה בכיתה מקוונת היא עדיין אתגר מרכזי לאנשי חינוך המלמדים באמצעות האינטרנט. מחקרים רבים מעידים על תחושת ניכור, בדידות, תסכול ונטייה מוגברת לנשירה מקורסי למידה מרחוק, בין השאר, קורסים בהכשרת מורים, שאינם מזמנים אינטראקטיביות ותחושת שייכות (Rovai, 2001, 2002; Exter et al., 2009; Carrillo & Flores, 2020).

במסגרת שני קורסים הנלמדים בתוכנית לתואר שני בחינוך מיוחד במכללה להכשרת מורים, נעזרים המרצים בצילום ככלי פדגוגי ומתודולוגי. קורס אחד מתמקד ב- photovoice (Wang & Burris, 1994) כמחקר פעולה משתף המאפשר לקהילות מוחלשות לבטא את קולן באמצעות צילום. הקורס השני עוסק בפרקטיקות העצמה אישית וחברתית באמצעות צילום. על-פי הצרכים הפדגוגיים השונים של כל קורס, מתבקשים הסטודנטים לצלם דימויים שונים ולהביאם לכיתה. אחר כך נערכות שיחות רפלקטיביות על התמונות, תוך הסתמכות על מתודת photo elicitation (Harper, 2002). זהו כלי להפקת תגובות מילוליות וטקסטואליות של המצלם באמצעות התבוננות בדימוי מצולם שהוא יצר. ההנחה העומדת בבסיס המתודה היא שהדימוי, המשמעות שנותן לו המשתתף והתחושות שהוא מעורר אצלו, מאפשרים מרחב גדול יותר להבעה של מחשבות, תפיסות ורגשות (Croghan et al., 2008). באופן זה הצילום נתפס ככלי עוצמתי המאפשר נראות והכרה, הן של הסובייקט המצלם, הן של האובייקט המצלם. לפיכך, הוא עשוי להיות כלי משמעותי בביסוס של תחושת קהילתיות (Perry et al., 2009). אכן, אסטרטגיות פדגוגיות רבות המסייעות ביצירת קהילה מקוונת נעזרות באומנויות

כגון צילום, ציור ודרמה (Perry & Edwards, 2016). הן נבדלות מטכנולוגיות מקוונות מסורתיות בכך שהדגש בהן מושם על אסתטיקה ויצירתיות ובכך הן מעודדות אינטראקציה ונוכחות חברתית. בעקבות השינוי שחל באופי ההוראה בתקופת קורונה והאילוץ לעבור להוראה מקוונת, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון עד כמה ובאיזה אופן נוצרה תחושת קהילתיות בקרב הסטודנטים בקורסים הללו לאור השימוש בצילום. באמצעות מחקר משולב נבחנו שתי שאלות מחקר: 1. בחלק האיכותני נבחנה השאלה: באיזה אופן חוו הסטודנטים שהשתתפו בקורסים תחושת קהילתיות? 2. בחלק הכמותי נבדקה השאלה: באיזו מידה ההתנסות בהוראה מקוונת המשלבת צילום מסבירה את תחושת הקהילתיות הכללית בכיתה? ההשערה הייתה שסולמות המשתנה היחס לצילום והשיח סביבו ימצאו תורמים לניבוי המשתנה תחושת הקהילתיות.

את המחקר ערכו שלושה חוקרים המלמדים בתוכנית לתואר שני בחינוך מיוחד במכללת לוינסקי לחינוך והוא הסתמך על גישתו של אלברט רובאי (Rovai, 2001), שתיאר ארבעה ממדים אשר מגדירים תחושת קהילתיות בכיתה: רוח (spirit), אמון (trust), אינטראקציה (interaction) וציפיות משותפות מהלמידה (common learning expectations). בחלקו האחד של המחקר נבחנו הממדים הללו בגישת מחקר כמותית. הממצאים הראו שממוצעי הממד תחושת הקהילתיות היו גבוהים, ומכאן שהסטודנטים חוו תחושת קהילתיות גבוהה. נוסף על כך, נמצא שגם ממוצעי הממדים המשקפים את תרומת השימוש בצילום והשיח סביבו היו גבוהים. עוד נמצא בחלק הכמותי מתוך ניתוח משוואת רגרסיה מרובה, שממדי המשתנה תרומת השימוש והשיח סביבו מנבאים את המשתנה תחושת הקהילתיות הכוללת.

בחלקו השני של המחקר נערכו שמונה ראיונות עומק חצי-מובנים עם סטודנטים שהשתתפו באחד מהקורסים שנחקרו לפחות. בדומה לממצאים הכמותיים נראה שקיימת זיקה ברורה וחזקה בין הצילום והשיח לבין תחושת הקהילתיות של המשתתפים בקורסים. במהלך הראיונות העלו מרבית המשתתפים את היתרונות בשיתוף התמונות ובשיח עליהן להעמקת הקשר ביניהם ולחיזוק התחושה שהם שותפים למרחב חברתי ייחודי שנוצר בכיתה. המשתתפים טענו שהצילום אפשר להם להרגיש תחושת שייכות, לכידות וקרבה. זאת ועוד, הסטודנטים דיווחו על תחושת ביטחון שחוו לנוכח השיח הפתוח על הדימויים שהביאו לכיתה. הסטודנטים טענו שתחושת ביטחון זו שיפרה את תהליך הלמידה וייעלה אותו.

המשתתפים הדגישו את הכבוד ההדדי שחשו כששוחחו על התמונות שלהם או של חבריהם ואת השיח המכבד שנוצר בכיתה, שחיזקו גם הם את תחושת ההזדהות, האינטראקציה והקירבה בין הלומדים. באשר למימוש ציפיותיהם וצורכיהם הפדגוגיים, טענו משתתפי המחקר שהם למדו שפה חדשה, שפת הצילום. לתחושתם שפה זו עשויה לסייע להם בחייהם המקצועיים ואף לתרום לחייהם האישיים. לסיכום, לאחר יותר משנה של הוראה מרחוק ולאור שפע הספרות התומכת בחשיבותה של תחושת קהילתיות בהוראה מקוונת, ניכר ממחקר זה ששימוש מתודולוגי ופדגוגי בצילום ותהליכים רפלקטיביים בעקבותיו עשויים להיות כלי רב-ערך בסיוע להשגת מטרה זו. עדויות הסטודנטים שהשתתפו במחקר שיקפו דרכים שבהן השימוש בצילום, כמו גם אופן הנחיית התהליכים הרפלקטיביים על אודותיו, תרמו לתחושת הקהילתיות.

סקירת הספרות

תחושת קהילתיות בכיתה מקוונת

מקמילן וצ'אויס (McMillan & Chavis, 1986) מגדירים את המושג קהילה כתחושת שייכות שיש לחבריה, הרגשה שהם חשופים זה לזה ולקבוצה ואמונה משותפת שצורכיהם ייענו באמצעות מחויבותם. שפר ואנונדסן (Shaffer & Anundsen, 1993) ממשיכים ומציעים שהמרכיבים החיוניים ליצירת קהילה הם רוח (spirit), אמון, תלות הדדית בין החברים, אינטראקטיביות, אמונות וערכים משותפים, וציפיות משותפות. בפלטפורמות המאפשרות למידה מקוונת, מוגדרת קהילה כתרבות משותפת הכוללת ערכים, נורמות ואמונות משותפים (Perry & Edwards, 2010) וכמקום להבניית ידע הדדי (Chang, 2012).

בשנת 2001 הציגו אלברט רובאי ועמיתיו (Rovai et al., 2001) מבחן שיכול לסייע לחוקרים לזהות דפוסים של קהילה בכיתות וירטואליות ולעזור בתכנון קורסים ודרכי הוראה כך שיקדמו בצורה מיטבית פיתוח של תחושת קהילתיות בקרב הסטודנטים. המבחן שהציע רובאי (Rovai, 2001) התבסס על ארבעה ממדים הבוחנים את תחושת הקהילתיות בכיתה: רוח (spirit), אמון (trust), אינטראקציה (interaction) וציפיות משותפות מהלמידה (common learning expectations). הממד הראשון, רוח, הוא ההכרה בחברות בקהילה וברגשות הידידות, הלכידות והקשר המתפתחים בקרב הלומדים.

הממד השני, אמון, הוא התחושה שאפשר לסמוך על הלומדים האחרים בקהילה ולדעת שגם הם מונעים מרצון לסייע לחבריהם ולתמוך בהם בתהליך הלמידה. הממד השלישי הוא עומק האינטראקציה בין הלומדים. להסברת המושג, נעזר רובאי בהבחנה שטבעו האר ודייוויס (Hare & Davies, 1994) בין אינטראקציה מונחית-משימות ואינטראקציה חברתית-רגשית המכוונת לקשרים בין הלומדים. אינטראקציה מונחית-משימות נמצאת בשליטתו של המורה המנחה את הדיון בכיתה. היא תלויה באישיות הלומדים, בדפוס תקשורת, בחוסר רצון לבקר, בפחד מביקורת ונקמה ובחוסר נכונות לתת משוב כן. אלו עלולים להפחית ברגשות הביטחון והאמון בקרב הלומדים ולפגוע בתחושת הקהילתיות. לעומת זאת, אינטראקציה חברתית-רגשית נוצרת ברובה על ידי הלומדים עצמם, מעוררת תחושה של אמפתיה ופתיחות רגשית ובכך מסייעת לבניית אמון ותמיכה. הממד הרביעי אשר משפיע על תחושת הקהילתיות על פי רובאי הוא הציפיות המשותפות מהלמידה. ממד זה משקף את המחויבות למטרה חינוכית משותפת ומגלם את עמדות הלומדים ביחס לאיכות הלמידה. מכיוון שהלמידה מייצגת את המטרה המשותפת של הקהילה, הרי שתחושה משותפת של הלומדים שהם מתפתחים ללמידה ערכית ומרגישים שצורכיהם החינוכיים מתממשים, מחזקת את הלכידות ביניהם ואת השתתפותם הפעילה בקהילה.

מחקרים שונים מצאו שצירי קהילה בלמידה מקוונת וחיזוק תחושת השייכות של הסטודנטים מסייעים לסביבת למידה מוצלחת (Napier et al., 2011), מאפשרים ללומדים לבנות משמעות מחוויית הלמידה (Ziegler et al., 2014), מזמנים הזדמנויות לשיתוף פעולה ורפלקציה על למידתם (Holmes, 2013) ומייעלים ומשפרים את איכות הלמידה (Meyer, 2014). למנחי הקורסים תפקיד משמעותי מאוד בטיפול של אינטראקציות חיוביות תכופות בזמן הלמידה כך שיקדמו את תחושת הקהילתיות של הלומדים (Garrison et al., 2010; Weiser et al., 2018). גאריסון ושות' (2010) טוענים שסטודנטים בכיתות מקוונות נוטים לחוש תחושת קהילה כאשר המנחים מקדמים דיונים המעודדים השתתפות של כל הלומדים. מנחים הנעזרים במודלינג (modeling) כדי לעודד צורות דיון שיש בהן חשיפה עצמית של המשתתפים, עוזרים ללומדים להרגיש בנוח להביע את עצמם בגלוי בכיתה ומעודדים אותם לתמוך בהתפתחות הלימודית והחברתית של חבריהם באמצעות משוב, ביקורת בונה ודיאלוג רפלקטיבי. כך

הם מסייעים לסטודנטים לפתח תחושת קהילתיות בלמידה מקוונת (Crawford-;Rovai, 2007; Ferre & Wiest, 2012).

עם זאת, יצירת תחושת קהילה בכיתה מקוונת היא עדיין אתגר מרכזי הניצב בפני אנשי חינוך המלמדים באמצעות האינטרנט. מחקרים רבים מעידים על תחושת ניכור, בדידות, תסכול ונטייה מוגברת לנשירה מקורסי למידה מרחוק, בין השאר, קורסים בהכשרת מורים, שאינם מזמנים אינטראקטיביות ותחושת שייכות (Rovai, 2001, 2002; Exter et al., 2009; Carrillo & Flores, 2020).

כדי להתמודד עם אתגרים אלו, נוטים מורים להשתמש בכלים טכנולוגיים מסורתיים, כגון פורומים של דיונים, צ'ט ודואר אלקטרוני. עם זאת, כלים אלו אינם יעילים דיים כדי לשפר את תחושת השייכות והקשר הקהילתי (Perry et al., 2009; Slagter van Tryon & Bishop, 2006). לפיכך, חוקרים אלו טוענים שיש צורך לפתח וליישם דרכי הוראה חדשניות אשר יסייעו ביצירת קהילות חברתיות גם במרחב הווירטואלי.

הצילום ככלי לפיתוח תחושת קהילתיות ולחיזוקה

בספרו "משחק ומציאות" מתייחס ויניקוט (Winnicott, 1996) לחוויית הנראות כחווייה מרכזית בקיומו של הפרט המשקפת לו באמצעות מציאות חיצונית את עולמו הפנימי הסובייקטיבי. ננסי טארולי (Tarulli, 1998) מציגה כמה וכמה יתרונות משמעותיים לשימוש במצלמה ככלי בעבודה חברתית: א. דימויים מצולמים מעלים את הסיכוי שהצלם ישתתף בשיח וישתף את חוויותיו ואת עולמו; ב. צילומים מאפשרים למצלם לתאר את מה שהוא מכיר היטב, כמו הבית, המשפחה, תחומי העניין והידע שלו, מחשבותיו ורגשותיו; ג. הצילום מאפשר למצלם לפתח, להרחיב ולספר שוב ושוב את הנרטיב שלו; ד. הצילום הוא כלי נפוץ שאינו מצריך כישורים וידע מיוחדים כדי להפיקו בכל גיל וכמעט בכל תרבות וחברה; ה. השימוש במצלמה יוצר מרחב לשיתוף, שותפות ויצירה של קהילה, הן בתהליך ההחלטה על הנושא המצולם, הן בבחירה ועיצוב הדימוי, הן בשיח המתנהל על אודותיו. אלו מעצימים את מידת המעורבות והאכפתיות של התלמידים.

פלהוף ופרט (Palloff & Pratt, 2007) מצאו שיכולתם של סטודנטים לייצג את עצמם באופן חזותי באתר של קורס מקוון מאפשרת להם לבטא את אישיותם ואת רעיונותיהם ובכך לבסס את נוכחותם

החברתית. באמצעות סיוע נכון של מנחה הקורס, סטודנטים הרגישו בנוח לשתף תמונות של בתייהם, של חופשותיהם, של ילדיהם ועוד, ובכך העמיקו את מערכות היחסים ביניהם ותרמו לתהליך בניית הקהילה בכיתה הווירטואלית. מחקרים נוספים הראו שמנחים מיומנים המיישמים באופן נכון אסטרטגיות הוראה אינטראקטיביות בלימוד מקוון, כגון שימוש ב-Photovoice, עוזרים לעורר אינטראקציה בין הסטודנטים לבין עצמם ובינם לבין המנחה וחומרי קורס (Perry & Edwards, 2016). התוצאות של אינטראקציות כאלה הן שיפור חוויית הנוכחות החברתית של הסטודנטים במרחב הווירטואלי ויצירה של מה שפרי ואדוארס מכנים "תרבות של קהילה" (Perry & Edwards, 2010) - חוויות חוזרות ונשנות של נוכחות משותפת ואותנטית המסייעות לבנות ערכים משותפים, נורמות, אמונות ותרבות קולקטיבית בשיעור המקוון.

הצילום הוא גם מעין 'פרקטיקת גבול', boundary practice (Akkerman & Bakker, 2011; Star & Griesemer, 1989). בשונה מהתפיסה המקובלת של למידה בתוך גבולות של תחומי דעת, מומחיות, מעמד, תפקיד וכדומה, צומחת בשנים האחרונות גישה תיאורטית המתארת את האופן שבו גבולות נושאים פוטנציאל ללמידה ואת האופן שבו שחקנים שונים, המייצגים קהילות שונות, יכולים לשתף פעולה וליצור המשכיות למידה בעזרת פרקטיקות חברתיות ותרבותיות שונות (Daniels et al., 2013). רעיון 'חפצי הגבול' מבוסס על מה שוונגר (Wenger, 1998) מכנה החפצה (reification), תהליך מתן צורה לחוויה שלנו באמצעות יצירת חפצים המקפאים את החוויה בצורה של 'דברים'. וונגר טוען שכשאנו יוצרים החפצות אנו מקרינים את המשמעויות שלנו כלפי העולם ואז תופסים אותן כבעלות ממשות משל עצמן. סטאר וגרייסמר (Star & Griesemer, 1989) טוענים שאובייקטים מוחפצים עשויים לתפקד כחפצי גבול, ארטיפקטים מוחשיים ומופשטים כאחד, שסביבם אפשר לבנות קשרי גומלין בין אנשים. במובן הזה, גם תצלומים עשויים לשמש חפצי גבול. אומנם הם מייצגים אג'נדות שונות שיש למצלם ולמתבוננים בתמונות, אך מנגד, הם עשויים גם לשמש בסיס לשיח וליצירת ידע חדש הנובע מהמשא ומתן ביניהם (Singh, 2011).

מתודולוגיה

המחקר הנוכחי החל כמחקר איכותני שהתבסס על ראיונות חצי-מובנים עם סטודנטים בתוכנית לתואר שני בחינוך מיוחד. לאחר ניתוח ראשוני של הממצאים עלו תמות שדמו לארבעת הממדים של רובאי ושות' (Rovai et al., 2001). בעקבות זאת, הוחלט לבחון את ארבעת הממדים של רובאי ושות' עם כל הסטודנטים שהשתתפו בקורסים באמצעות מחקר כמותי. לפיכך, המחקר המתואר הוא מסוג mixed methods המאפשר להשתמש בכלים המתאימים ביותר כדי לתת מענה מלא ומקיף לשאלות המחקר ולספק רמה גבוהה של תוקף, מהימנות ויכולת הכללה, לצד העמקה, הרחבה וגמישות (Johnson et al., 2007). את המחקר ערכו שלושה חוקרים המלמדים בתוכנית לתואר שני בחינוך מיוחד. כל אחד מהם מתמחה בדיסציפלינה מחקרית אחרת. המחקר נערך באישור ועדת האתיקה המוסדית.

מערך החלק הכמותי של המחקר

המחקר הוא תיאורי, אך מאפשר לבחון כיוונויות בקשר שבין שני משתני המחקר. בחינת הכיוונויות מתאפשרת בשל הרציונל התיאורטי המניח כיוונויות בין המשתנים – היחס לנושא הצילום והשיח על אודותיו הוא אשר תורם לתחושת הקהילתיות – וכן בשל הפרוצדורה הסטטיסטית שבה ייעשה שימוש לבחינת השערת המחקר, קרי, רגרסיה לינארית המאפשרת לבחון גם את קיומו של הקשר וגם את הכיוונויות.

משתנה בלתי-תלוי

היחס לנושא הצילום והשיח על אודותיו כלל שלושה סולמות¹:

1. רוח (בזיקה לצילום)
2. אמון (בזיקה לצילום)
3. ציפיות משותפות מהלמידה (בזיקה לצילום)

¹ ממד האינטראקציה (בזיקה לצילום) הושמט בשל מהימנות נמוכה, כפי שיוצג בסעיף הבא.

משתנה תלוי

תחושת הקהילתיות כלל ארבעה סולמות:

1. רוח
2. אמון
3. אינטראקציה
4. ציפיות משותפות מהלמידה

אוכלוסיית המחקר, כלי המחקר וניתוח הנתונים הכמותיים

מסגרת הדגימה למחקר כולו הייתה רשימת הסטודנטים שהשתתפו בשני הקורסים. מרבית הלומדים בקורסים היו נשים בטווח הגילים 30-45. כמה חודשים לאחר סיום הקורס ומתן הציונים לסטודנטים נשלחה אליהם פנייה בדואר אלקטרוני. בפנייה הוצע להם להשיב על שאלון מקוון. מתוך 80 הסטודנטים שאליהם נעשתה פנייה 31 השיבו בהתנדבות ובאנונימיות על כל הפריטים שבטופס המקוון.

כלי המחקר הכמותי כללו שני שאלונים לדיווח עצמי בקרב המשתתפים. השאלון הראשון הוא שאלון תחושת הקהילתיות בכיתה (SSCT - sense of classroom community index), שפותח במקור על ידי רובאי ושות' (Rovai et al., 2001). השאלון כולל 40 פריטים בסולם ליקרט הנעים בטווח שבין 0 ל-4 ("כלל לא מסכים" עד "מסכים"). הפריטים בשאלון מקובצים לארבעה ממדים הבודקים את משתני הרוח, האמון, האינטראקציה והציפיות המשותפות מהלמידה בכיתה. השאלון תורגם לעברית ונבדק בשלב הראשון תוקף הפנים על ידי שני הכותבים הראשונים שהם מומחים בתחום הצילום ככלי מתודולוגי ופדגוגי בחינוך. לאחר איסוף השאלונים הם נותחו באמצעות כלים סטטיסטיים לשם זיהוי התפלגויות משתני המחקר ובחינת השערותיו.

השאלון השני הוא סולם קצר הכולל 11 פריטים המיועדים לבדיקת היחס לנושא הצילום בקורס והשיח על אודותיו. הפריטים הם בסולם ליקרט שבין 0 ל-3 ("כלל לא מסכים" עד "מסכים"). הפריטים חוברו על ידי החוקרים שהם אנשי מקצוע בתחומי הצילום וההוראה ומתוך היכרותם עם ספרות המחקר בתחום. פרטי השאלון בודקים גם הם את ארבעת הממדים של רובאי. עם זאת, לאחר תיקוף ובדיקת

מהימנות הושמט ממד אחד - האינטראקציה. לוח 1 מסכם את ממצאי בחינת מהימנות אלפא של קרונברך לסולמות במחקר הנוכחי.

לוח 1: מהימנות סולמות שאלוני המחקר

שם הסולם	דוגמה לפריט	פריטים	פריטים שנהפכו	פריטים שהושמטו	מהימנות
סולמות המשתנה הבלתי-תלוי: היחס לנושא הצילום והשיח על אודותיו					
רוח (בזיקה לצילום)	נהניתי לשתף את הצילומים שלי בכיתה	1, 2, 3			.79
אמון (בזיקה לצילום)	נהניתי מהשיח שניהלנו על הצילומים	4, 5, 6, 7		#9	.7
ציפיות משותפות מהלמידה	הבנתי את חשיבותו של השימוש בצילום בקורס	8, 10, 11			.75
סולמות המשתנה התלוי: תחושת הקהילתיות בכיתה					
רוח	הרגשתי התלהבות מהקורס	1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37	5, 13, 21, 29, 37	#1	.77
אמון	הרגשתי שאני יכולה לסמוך על הסטודנטיות האחרות	2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38	18, 10, 26, 30, 34	#26	.77
אינטראקציה	הרגשתי שמעודדים אותי לשאול שאלות	3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39	3, 19, 23, 27, 35		.82
ציפיות משותפות מהלמידה	הרגשתי שאני לומדת רבות בקורס	4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40	4, 12, 28, 32, 40		.82

מהלוח אפשר להסיק שהושגו מהימנויות גבוהות של סולמות המשתנים שנבדקו.

מערך החלק האיכותני של המחקר

משתתפי החלק האיכותני היו שמונה סטודנטים מתוך 31 הסטודנטים שנדגמו בחלק הכמותי שתואר לעיל ושהסכימו להתראיין לצורכי המחקר. החלק האיכותני התבסס על ראיונות חצי-מובנים (Lincoln & Guba, 1985) שבהם התבקשו המשתתפים להתייחס להיבטים שונים של ההוראה-למידה בקורסים. בשאלות התבקשו הסטודנטים לתאר, למשל, עד כמה ובאיזה אופן חוו את היותם חלק מקהילה שנוצרה בקורסים, ועד כמה השפיעו הצילומים שצילמו והתהליכים הרפלקטיביים שהתנהלו סביבם על תחושת השייכות שלהם.

ממצאים

החלק הכמותי

מטרתו של פרק זה להציג את ממצאי עיבוד הנתונים הכמותיים שנעשו לצורך בחינת ההשערה: סולמות המשתנה היחס לצילום והשיח עליו ימצאו תורמים לניבוי המשתנה תחושת הקהילתיות. בשלב הראשון, חושבו מדדי המרכז והפיזור של סולמות המשתנה הבלתי-תלוי ושל המשתנה התלוי. הממצאים מוצגים בלוח 2.

לוח 2: סטטיסטיקה תיאורית של סולמות משתני המחקר

שם הסולם (המשתנה)	טווח הערכים	ממוצע	סטיית התקן
סולמות המשתנה היחס לנושא הצילום והשיח על אודותיו			
רוח (בזיקה לצילום)	0.67-3	2.18	0.76
אמון (בזיקה לצילום)	1.00-3	2.49	0.47
ציפיות משותפות מהלמידה (בזיקה לצילום)	0.75-3	2.56	0.60
סולמות המשתנה תחושת הקהילתיות בכיתה			
רוח	1.50-3.89	2.63	0.66
אמון	0.78-3.33	2.37	0.60
אינטראקציה	1.10-3.9	2.79	0.63
ציפיות משותפות מהלמידה	1.10-3.9	2.79	0.63

מלוח 2 עולה כי באופן כללי ממוצעי סולמות המשתנים הם מעל אמצע טווח הערכים של הסולמות. יש לשים לב שטווח המדדים של משתנה-העל היחס לצילום והשיח על אודותיו היה בין 0 ל-3 ועל כן הממוצעים מבטאים הערכה גבוהה, קרובה לערך הגבוה ביותר – 3.

בשלב הבא נבדק אם אפשר לנבא משלושת סולמות השאלון לבדיקת תרומת הצילום והשיח עליו, תחושת לכידות, תחושת אמון במרחב הלימוד וציפיות מתהליך הלמידה, את תחושת הקהילתיות הכוללת (מכאן והלאה, מדד משוקלל של המשתנה התלוי). לשם כך נערכה משוואת ניבוי באופן הבא: ראשית, סוכם מדד כולל (ממוצע משוקלל) של סולמות שאלון תחושת הקהילתיות – רוח, אמון, אינטראקציה, ציפיות משותפות מהלמידה. ממוצע סולמות המשתנה, בהתאם לסולמות המרכיבים אותו, נמצא ברף הבינוני-גבוה של טווח הערכים ($M=2.64$, $SD=.56$).

שנית, נבחנו משוואת רגרסיה לינארית מרובה כאשר המשתנה התלוי הוא ממוצע כולל זה, שנבנה לסולמות שאלון תחושת הקהילתיות והמנבאים היו סולמות השאלון לבדיקת תרומת הצילום והשיח על אודותיו. הממצאים מוצגים בלוח 3.

לוח 3: ממצאי ניתוח רגרסיה לינארית מרובה לניבוי תחושת הקהילתיות הכוללת ארבעה סולמות

של השימוש בצילום והשיח על אודותיו ($N=31$)

המנבאים	B	SE	Beta	t(p)
רוח (בזיקה לצילום)	.139	.154	.185	.900
אמון (בזיקה לצילום)	.301	.200	.251	1.505
ציפיות משותפות מהלמידה (בזיקה לצילום)	.423	.163	.447	2.593*

הערה: ממצאי הרגרסיה העלו כי המודל מנבא 50% מהשונות ($R^2=.5$, $F_{(3,28)}=9.5$, $p<.05$) *
 לוח 3 משקף כי משוואת הניבוי של סולמות המשתנה התלוי תחושת הקהילתיות הכוללת מתוך סולמות המשתנה הבלתי-תלוי הצילום והשיח על אודותיו היא מובהקת סטטיסטית, והסולמות מסבירים 50% מתחושת הקהילתיות הכוללת ($F_{(3,28)}=9.5$, $p<.05$). נוסף על כך, אפשר לראות כי לסולם ציפיות מהתהליך תרומה מובהקת סטטיסטית בניבוי תחושת הקהילתיות ($t_{(28)}=2.59$, $p<.05$).

לסיכום, הניתוחים הסטטיסטיים שהוצגו מלמדים כי סולמות המשתנה הבלתי-תלוי הצילום והשיח על אודותיו מצליחים יחד לנבא את המשתנה הבלתי-תלוי תחושת הקהילתיות הכוללת. ממצאים אלה מאוששים את השערת המחקר. נוסף על כך, באופן ספציפי נמצא אף שסולם common learning expectations כשלעצמו יכול לנבא את תחושת הקהילתיות. עם זאת, מומלץ לאמץ את משוואת הניבוי הכוללת את כל ארבעת הסולמות, משום שהיא ניבאה אחוז גבוה יותר משונות המשתנה התלוי תחושת הקהילתיות.

החלק האיכותני

חמש תמות עלו מתוך דברי המשתתפים בחלק האיכותני של המחקר. ארבע התמות הראשונות מתייחסות לארבעת הממדים שהציעו רובאי ושות' (Rovai et al., 2001): interaction, trust, spirit, common learning expectations. התמה החמישית מציגה את האופן שבו חוו המשתתפים את תפקיד המנחים בקורסים.

רוח: "לולא הצילום לא היינו מגיעים לרבדים כאלה"

הממד הראשון במודל שהציג רובאי הוא spirit. זוהי ההכרה בתחושת הלכידות והקשר בין הלומדים. מרבית המשתתפים תיארו ששיתוף התמונות בכיתה והשיח עליהן סייע מאוד לביסוס הקשר ביניהם. כך למשל, לשאלה כיצד השפיעו הצילומים שצילמו הסטודנטים והשיח הרפלקטיבי על הקשר ביניהם, מתארת בר תחושה של יחסים הדדיים: "הייתה תחושה מאוד קרובה, מאוד 'אנחנו כאן', מאוד פתיחות. שאפשר לדבר חופשי, שאפשר להגיד את מה שחושבים. באמת תחושה טובה של יחסים שהם דו-כיווניים, לא רק כיוון אחד".

ליה מדברת על החשיפה האישית שאפשרה הזדהות, ונובע מכך, חיזוק הלכידות וקרבה:

אם יש איזשהו קורס שבאמת חושף את הסטודנטים למקום יותר אישי, זה באמת הקורס הזה. כי אנשים מדברים על עצמם, על התחושות שלהם, והם חושפים, הם חושפים הרבה מעצמם. אני חושבת שבעקבות החשיפה, שכל אחד חושף את עצמו, הייתה הזדהות מאוד גדולה בין כולם. קודם כול, הבנת שאת לא לבד - כולם בלחץ, כולם באו במטרה כמו שלך.

עדי מתייחסת לקרבה שנוצרה בעקבות העבודה בקבוצות: "זה היה יפה, רעיון יפה, גם התמונות. זה נתן אופציה להכיר את האדם האחר שמולך יותר לעומק, יותר לשמוע את הקול שלו".

אמון: "לא הייתה שם עין ביקורתית, לא הייתה שם עין שיפוטית. היו המון עיניים מקבלות"

הממד השני על פי רובאי, Trust, הוא התחושה שאפשר לסמוך על הלומדים האחרים בכיתה. הסטודנטים מספרים על תחושת ביטחון גדולה שהשיח הפתוח על הדימויים שהביאו לכיתה יצר. כך מתאר כפיר: "אף פעם לא ביטלנו דעה של מישהו או שאמרנו לו 'זה לא נכון' או משהו כזה, כי זה מה שהוא חושב ומרגיש". וליה מפרטת: "זה מאפשר לאנשים לדבר בביטחון. לא הייתה שם שיפוטיות, היו אולי שאלות, למה צילמת? למה בחרת? וגם אם מישהי לא הבינה, אז היא שאלה, אבל לא הייתה שם עין ביקורתית, לא הייתה שם עין שיפוטית. היו המון עיניים מקבלות". וגם אדווה משתפת:

היינו הרוב נשים, שמשתפות מדם ליבן, משתפות בדברים הכי עמוקים שלהן. זה כבר אומר ואוו! יצרנו פה איזושהי קהילה שיש בה מרחב שבו אני יכולה להגיד הכול, ולהרגיש בטוח, להגיד את מה שאני רוצה. ואני הרגשתי את זה חזק. יש אנרגיות של יחד.

אינטראקציה: "באמצעות צילום חשפנו עולמות. בנות דיברו את החיים שלהן החוצה"

הממד השלישי על פי רובאי הוא עומק האינטראקציה החברתית-הרגשית הנוצרת ברובה על ידי הלומדים. כך למשל, מתארת דורין את התמונות כקטליזטור ליצירת שיח, במיוחד בלמידה המקוונת: זה שאתה מביא משהו וזה משהו שלך ואתה יכול לנתח אותו איך שאתה מרגיש, ויש את ההזדמנות להגיד, ונותנים את המרחב לדבר, אז בוודאי שמרגישים חלק מזה. [התמונות] הן קטליזטור, בטח, בקורסים אחרים זה לא קרה. יש אלמנטים, יותר אישיים, יותר רגשיים, זה קשר שהוא אחר.

אדווה מדגישה את תחושת הקהילתיות בנתינת כבוד לאחר ואת תפקיד הצילום בסיוע לשיח עמוק:

הרגשתי מאוד חלק מקהילה, כי גם היה מקום לבטא את עצמי, וגם לאחרות לבטא את עצמן. הצילום, הצילום הוא הוא היה אמצעי מצוין, המטרות היו מטרות הרבה

יותר עמוקות. אבל כמובן שללא צילום לא היינו מגיעים לרבדים כאלה, כי גם להסתכל על צילום שכל אחת צילמה מזוויות צילום שונות, להתבונן בצילום של אחרים... ברור שזה היווה קרקע פורייה לשיח ברמות אחרות.

ליה מתארת את האופן שבו השיח על הצילום יצר תחושה של הזדהות בין הלומדות, שהובילה לדיאלוג ולאינטראקציה עמוקים יותר:

באמצעות צילום חשפנו עולמות, הגענו לרבדים מאוד מאוד עמוקים, פתאום היה מדהים לגלות, דרך צילום, דרך תמונה, בנות דיברו את החיים שלהם החוצה. אני חושבת שיש גם את המקום של ההזדהות, ויש את המקום של וואי, אני יודעת על מה היא מדברת, ואז זה מוציא מאיתנו דברים. כי אם אני מצליחה להזדהות עם מה שהיא אומרת, בהכרח זה נוגע במה שאני מרגישה בפנים.

קרן מתארת את הצילום כפלטפורמה המאפשרת קשר, עניין, חשיפה ושיח:

זאת פלטפורמה נהדרת להיחשף. לא כולן מדברות, וברגע שהמטלה שלך הבאה היא לצלם על פי איזושהי הנחייה ולחשוף את זה, אז נוצר קשר, החשיפה הזאת יוצרת קשרים, יוצרת עניין בקרב הסטודנטים. כל עוד אין חשיפה כלשהי מודרכת על ידיכם, אני יכולה להישאר קובייה [בזום] במשך שעה וחצי...

גם דורין וליה מתייחסות לשוני בלמידה בזום בין הקורסים הללו לבין קורסים אחרים. דורין אומרת:

"אני חושבת שיש הבדל בין הקורסים האלה לקורסים אחרים, מהבחינה שעבדנו סביב אמצעים שבעצם הביאו אותנו, באופן אישי, להעלות תמונה ולדבר עליה. זה משהו שיוצר חיבור". וליה מתארת אף היא:

"מן הרגשה כזאת של ואוו, יש פה המון המון קרבה! אפילו שזה היה מהמסכים, ואפילו יותר משיעורים אחרים, משום שבאנו עם חשק".

ציפיות משותפות מהלמידה: "מבחינתי, התרומה שלי למרחב הלמידה ויצירת הידע היא

ההשתתפות הפעילה"

הממד הרביעי אשר משפיע על תחושת הקהילתיות על פי רובאי הוא תחושה משותפת של הלומדים שצורכיהם החינוכיים מתממשים. משתתפי המחקר תיארו שלמדו שפה חדשה, צילום, וטענו שהיא עשויה לסייע להם בהמשך הדרך, בעבודתם עם תלמידיהם. דורין מתארת:

למדתי גם שפה חדשה, בוודאי, וגם דרך לביטוי חדשה. כל העניין של התמונות זה משהו שמאוד מושך אותי, ואני חושבת שהוא גם מאוד נכון לעבודה עם האוכלוסייה שהיא פחות מתקשרת... אז אני ככה שוקלת וחושבת איך אני מכניסה את כל העניין הזה של צילום לתוך הכיתות התקשורתיות. כל הנושא הזה של הצילום והאוכלוסיות המיוחדות, ואיך הם יכולים לבוא לידי ביטוי בתוך הצילום, ואיך אפשר לתת להם קול דרך הצילום.

חן מספרת: "היום אני יודעת שאני אשתמש בצילומים כדי לעשות שינוי בגן, כדי לבקש מהעירייה לגרום לשינוי". וכפיר מסכם: "זה נתן לי להבין את הכוח שיש לצילום, גם בתור מצלם, גם בתור מצולם, בתור קורא, במיוחד עם האוכלוסיות שאני עובד איתם".

מלבד התרומה לחייהם המקצועיים, מתארים המשתתפים גם את תרומת השימוש בצילום לחייהם האישיים. ליה אומרת:

פתאום הבנתי כמה אני כן מצלמת, לקחתי את זה למקום שלי, ופתאום הבנתי כמה עומק יש בכל זווית צילום ודבר כזה... מצאתי את עצמי מדפדפת בתמונות של עצמי, אז נוצר ידע של מה זאת תמונה, פתאום ראיתי תמונות אחרות של אנשים אחרים, בצורה אחרת לגמרי.

וכפיר מוסיף: "אני חושב שזה משהו חשוב לאו דווקא לחיים האקדמיים, זה משהו שיכול לשמש גם בחיים בכלל... זה קורס שפתח עבורי צוהר למשהו חדש, שגרם לי להבין את המשמעות ואת הכוח של הצילום ואת השחקנים השונים שיש שם".

"אתם, המנחים, הבאתם איזושהי רשת ביטחון למרחב הזה" - תפקיד המנחים

שימוש בצילום כשלעצמו בשיעורים מקוונים איננו מבטיח היווצרותה של קהילה חברתית בלימודים מקוונים. לפיכך, היה חשוב לנו להבין מסטודנטים מה אפשר לתמונות שהביאו לכיתה ולשיח עליהן לכוון את אותה תחושת קהילתיות שעליה הם מדווחים. כל משתתפי החלק האיכותני במחקר, ללא יוצא מן הכלל, קשרו את אופן ההנחיה של הקורסים לתשובותיהם. יתרה מזאת, מכיוון שהמשתתפים הם גם מורים בזכות עצמם, הם יכלו לבחון את דרכי ההוראה של מנחי הקורסים ולהבין באילו פרקטיקות הם משתמשים כדי להפוך את הצילום לאמצעי שמדרבן חיבור קהילתי ביניהם. כך, למשל, אדווה קושרת בין המקום הבטוח שנוצר בכיתה לאופן שבו ניווטו המנחים את השיח הכיתתי:

המנחה הוא זה שבסמוי ובגלוי קובע את הכללים של ההתנהלות בתוך החדר...
בתוך המקום הזה של לנתח צילומים אתה צריך משהו שישמור עליך. כי יש דברים
שצריך את המבוגר האחראי שככה יעצור או ירחיב או ינסה לגלות דברים יותר
עמוקים, ואני חושבת שאתם הבאתם איזושהי רשת בטחון כזאת בתוך המרחב
הזה, נתתם חופש לאדם להביע את עצמו.

קרן מדמה את הליווי של המנחים להושטת יד וירטואלית מעבר למסך המחשב, מה שאפשר לה לחוות את הכיתה כמרחב שמאפשר שיח: "זה בעצם לקחת סטודנטית, לתת לה יד, וירטואלית. השאלות המנחות זה כמו שביל כזה... נותן את הספייס שכל סטודנטית צריכה".
חן מדגישה את חוסר השיפוטיות של המנחים ואת חיזוק הקשר עימם בעקבות זאת: "המרצים לאורך כל השיעור אמרו שאין דבר כזה שמשו לא נכון... אני חושבת שהיה קשר מאוד מאוד מאוד טוב, כי באמת נתנו מקום לכל אחת שרצתה לדבר". גם כפיר מתייחס לקשר שנוצר עם המרצים באמצעות הצילום:

במרצים בהחלט אני מרגיש שיכולתי לבטוח... אני חושב שבדומה לקשר עם
הסטודנטים זה גם סוג של פתיחת צוהר מול המרצה, שאני בעצם חושף בפניו משהו
שאני בחרתי לצלם, משהו שהוא בעל משמעות בעיניי. אז אני חושב שבסך הכול
זה משהו שהוא חיובי, הוא גורם לאיזשהו חיבור מסוים עם המרצים.

לסיכום, אפשר לראות שהשימוש בצילום עורר התלהבות רבה בקרב המשתתפים. הם מעידים על למידה משמעותית, על תחושה של מרחב גדול לביטוי אישי באמצעות התמונות והשיח עליהן, על האפשרות להיכרות עמוקה והזדהות ועל תחושת ביטחון שיצרו המנחים. המשתתפים מעידים על קשרים שנוצרו בשיעורים, למרות הלמידה בזום, ועל תחושת שייכות וקהילתיות. הם חשים שתרמו לידע שנוצר בכיתה ומודעים לתרומת הקורס להמשך דרכם בהוראה ובחיים בכלל.

דיון

מחקר זה בחן את האופן שבו חוו והעריכו סטודנטים בשני קורסים מקוונים, אשר שילבו פרקטיקות הוראה משולבות צילום, את תחושת הקהילתיות שלהם בכיתה ועד כמה השימוש בצילום עשוי להסביר את תחושת הקהילתיות הכללית בכיתה. מחקר משולב זה הסתמך על גישתו של אלברט רובאי (2001, Rovai) שתיאר ארבעה ממדים אשר מגדירים תחושת קהילתיות בכיתה: רוח (spirit), אמון (trust), אינטראקציה (interaction) וציפיות משותפות מהלמידה (common learning expectations). בחלקו האחד של המחקר נבחנו הממדים הללו בגישת מחקר כמותית. הממצאים הראו שממוצעי סולמות תחושת הקהילתיות היו גבוהים ומכאן עולה שהסטודנטים חוו את תחושת הקהילתיות כגבוהה. נוסף על כך, נמצא שגם ממוצעי הסולמות המשקפים את תרומת השימוש בצילום והשיח על אודותיו היו גבוהים. עוד נמצא בחלק הכמותי מתוך ניתוח משוואת רגרסיה מרובה, שסולמות המשתנה תרומת השימוש והשיח על אודותיו מנבאים את המשתנה תחושת הקהילתיות הכוללת.

בחלקו השני של המחקר נערכו שמונה ראיונות עומק חצי-מובנים עם סטודנטים שנכחו באחד מהקורסים שנחקרו לפחות. בדומה לממצאים הכמותיים נראה שקיימת זיקה ברורה וחזקה בין הצילום והשיח לבין תחושת הקהילתיות של המשתתפות בקורסים. במהלך הראיונות העלו מרבית המשתתפים את היתרונות בשיתוף התמונות ובשיח עליהן להעמקת הקשר ביניהם ולחיזוק התחושה שהם שותפים למרחב חברתי ייחודי שנוצר בכיתה. המשתתפים טענו שהצילום אפשר להם להרגיש תחושת שייכות, לכידות וקרבה. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם התיאוריה של מקמילן וצ'אוויס (McMillan & Chavis, 1986), שטענו שקהילה נוצרת כשחבריה חשים תחושת שייכות, חשיבות זה בעיני זה ואמונה משותפת שצורכיהם ייענו באמצעות מחויבותם. זאת ועוד, הסטודנטים דיווחו על

תחושת ביטחון שחוו בעקבות השיח הפתוח על הדימויים שהביאו לכיתה. הסטודנטים טענו שתחושת ביטחון זאת שיפרה את תהליך הלמידה וייעלה אותו. ממצאים אלו תואמים מחקרים שונים אשר מצאו שיצירת קהילת למידה בהוראה מקוונת וחיזוק תחושת השייכות של הסטודנטים בכיתה מסייעים לסביבת למידה מוצלחת (Napier et al., 2011). זאת ועוד, המשתתפים הדגישו את הכבוד ההדדי שחשו וציינו את השיח המכבד כששוחחו על התמונות שלהם או של חבריהם, שחיזקו גם הם את תחושת ההזדהות, האינטראקציה והקירבה בין הלומדים. באשר למימוש ציפיותיהם וצורכיהם הפדגוגיים, טענו משתתפי המחקר שלמדו שפה חדשה, שפת הצילום. זאת, לתחושתם, עשויה לסייע להם בחייהם המקצועיים, אך גם לתרום לחייהם האישיים. ממצאים אלו תואמים מחקרים רבים שתיארו את יתרונות חוויית הקהילתיות של סטודנטים לביסוס סביבת למידה מוצלחת (Conrad, 2002), חיזוק המחויבות להשגת יעדים משותפים, הפחתת תחושת הבדידות והניכור והגדלת התמיכה החברתית בין הלומדים (Lee et al., 2006).

תמה חשובה נוספת שעלתה מדברי כל משתתפי החלק האיכותני במחקר, ללא יוצא מן הכלל, הייתה חשיבות תפקודם של המנחים והאופן שבו ניהלו את השיח על אודות התמונות לביסוס תחושת הקהילתיות העמוקה וסביבת הלמידה המשמעותית שנוצרה. יתרה מזאת, מכיוון שהמשתתפים הם מורים בזכות עצמם, הם יכלו לבחון את דרכי ההוראה של מנחי הקורסים ולהבין באילו פרקטיקות הם משתמשים כדי להפוך את הצילום לאמצעי שמדרבן חיבור קהילתי ביניהם. כך למשל, הם קשרו בין המקום הבטוח שנוצר בכיתה לאופן שבו ניווטו המנחים את השיח הכיתתי וציינו את חוסר השיפוטיות של המנחים כפרקטיקה מקרבת. אחת המשתתפות אף תיארה את הליווי של המנחים כמעין יד וירטואלית שהושטה אליה מעבר למסך המחשב ואפשרה לה ולסטודנטים האחרים לחוות את הכיתה כמרחב שמאפשר שיח. מרצים מנוסים, טוען רובאי (Rovai, 2001), יכולים לעודד תחושת קהילה בקורסים מקוונים במידה שאינה נופלת מקורסים הנלמדים פנים אל פנים. ואכן, מחקרים מראים שבפיתוח פעילויות מקוונות, רמת נוכחות חברתית מיטבית של מנחים הוכחה כחיונית בהשגת השתתפות, שיתוף פעולה וטיפול לכידות חברתית (Komninou, 2017; Satar & Akcan, 2018). גם שימוש בפרקטיקות של שיח ואינטראקציה חברתית הוכחו כגורם המסייע ליצירת קשרים בין-אישיים, למידה בלתי-פורמלית והיווצרות קהילות למידה (Dyment & Downing,).

חוקרים אלו מסכימים שהמורה אחראי ליצירת הזדמנויות לאינטראקציה ותקשורת בין חברי הכיתה וביניהם לבינו (Vitale, 2010; Green et al., 2010). אפשר לראות מדברי המרואיינים שמנחי הקורסים זיהו את הפוטנציאל הכרוך בשימוש בתצלומים ויישמו אותו כראוי לקידום האינטראקציה החברתית בכיתה.

דרך נוספת לבחון את ממצאי המחקר היא באמצעות המושג פרקטיקת הגבול (boundary practice). סטאר וגרייסמר (Star & Griesemer, 1989) טוענים שתצלומים הם מעין חפץ גבול, אובייקט שעשוי להיטבע במקביל על ידי קבוצות שונות שלהן השקפות שונות. בהתאמה, גם תצלומים המופקים על ידי סטודנטים ומוקרנים במרחב הכיתה הווירטואלית, עשויים לשמש חפצי גבול בין הסטודנטים לבין עצמם ובינם לבין המנחה. מעצם זאת, ביכולתם להוביל למשא ומתן מתמיד בין השותפים השונים בכיתה, לעזור בהבנה הוליסטית וליצור ידע חדש על אודות הנושא הנלמד (Singh, 2011). מתוך ממצאי המחקר אנו מבקשים להציע את כיתת הלימוד המקוון כמקום של חציית גבול ואת התמונות שמציגים הסטודנטים כחפצי גבול. לאור זאת, טענתנו היא ששימוש בצילום בכיתה מקוונת עשוי לחזק את תחושת השייכות והשותפות של התלמידים וליצור קהילת למידה משמעותית.

סיכום

סיכום זה נכתב לאחר יותר משנה של הוראה מקוונת בעקבות משבר קורונה. אחד האתגרים המשמעותיים שעמם התמודדנו כמרצים וכחוקרים להכשרת מורים במכללת לוינסקי לחינוך היה יצירת תחושת קהילתיות בקרב הלומדים. לאור שפע הספרות התומכת בחשיבותה של תחושת קהילתיות בהוראה מקוונת, נדרשנו גם אנו לבחון ולפתח אסטרטגיות הוראה חדשניות ויעילות שיסייעו ליצור קהילות למידה. ממחקר זה ניכר ששימוש מתודולוגי ופדגוגי בצילום ותהליכים רפלקטיביים שמתרחשים בעקבותיו עשויים להוות כלי רב ערך בסיוע להשגת מטרה זו. עדויות הסטודנטים שהשתתפו במחקר שיקפו דרכים שבהן השימוש בצילום, כמו גם אופן הנחיית התהליכים הרפלקטיביים בעקבותיו, תרמו לתחושת הקהילתיות. עם זאת, עדיין נותרו שאלות רבות שיש לתת עליהן את הדעת. לדוגמה, עד כמה תלויה הצלחת השימוש בצילום ביכולות המנחה? עד כמה קשור פוטנציאל השימוש בצילום באופי תוכני הקורס? ושאלות שונות נוספות שמזמנות מחקרים נוספים בתחום.

רשימת מקורות

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43, 466-487.
- Chang, Z. (2012). Student satisfaction, performance, and knowledge construction in online collaborative learning. *Journal of Educational Technology and Society*, 15(1), 127–36.
- Choi, E., Gaines, R. E. , Park, J. H. , Williams, K. M. , Schallert, D. L., Yu, L., & Lee, J. (2016). Small stories in online classroom discussion as resources for preservice teachers' making sense of becoming a bilingual educator. *Teaching and Teacher Education*, 58, 1–16.
- Conrad, D. (2002). Deep in the hearts of learners: Insights into the nature of online community. *Journal of Distance Education*, 17(1), 1-19.
- Crawford-Ferre, H. G., & Wiest, L. R. (2012). Effective online instruction in higher education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 13(1), 11-14.
- Croghan, R., Griffin, C., Hunter, J., & Phoenix, A. (2008). Young people's constructions of self: Notes on the use and analysis of the photo-elicitation methods. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 345–356.
- Daniels, H., Edwards, A., Engeström, Y., Gallagher, T., & Ludvigsen, S. R. (2013). Activity theory in practice: Promoting learning across boundaries and agencies. Routledge.

- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22.
- Dyment, J., & Downing, J. (2018). 'There was nowhere to hide...': The surprising discovery of how weekly web conferences facilitated engagement for online initial teacher education students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 399–418.
- Exter, M. E., Korkmaz, N., Harlin, N. M., & Bichelmeyer, B. A. (2009). Sense of community within a fully online program: Perspectives of graduate students. *Quarterly Re-view of Distance Education*, 10, 177–194.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1), 5-9.
- Green, N., Edwards, H., Wolodko, B., Stewart, C., Brooks, M., & Littledyke, R. (2010). Reconceptualising higher education pedagogy in online learning. *Distance Education*, 31(3), 257-273.
- Hare, A. P., & Davies, M. F. (1994). Social interaction. In A. P. Hare, H. H. Blumberg, M. F. Davies, & M. V. Kent (Eds.), *Small group research: A handbook* (169-193). Ablex.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–26.
- Holmes, B. (2013). School teachers' continuous professional development in an online Learning community: Lessons from a case study of an eTwinning learning event. *European Journal of Education*, 48(1), 97–112.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.

- Komninou, I. (2017). A case study of the implementation of social models of teaching in E-learning: 'The social networks in education' online course of the Inter-orthodox Centre of the Church of Greece. *TechTrends*, 62(2), 146–151.
- Lee, J., Carter-Wells, J., Glaeser, B., Ivers, K., & Street, C. (2006). Facilitating the development of a learning community in an online graduate program [Electronic version]. *The Quarterly Review of Distance Education*, 7(1), 13-33.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic enquiry*. Sage.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6–23.
- Meyer, K. A. (2014). How community college faculty members may improve student learning productivity in their online courses. *Community College Journal of Research and Practice*, 38(6), 575–87.
- Napier, N. P., Dekhane, S., & Smith, S. (2011). Transitioning to blended learning: Understanding student and faculty perceptions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 15(1), 20–32.
- Palloff, R., & Pratt, K. (2007). *Building online learning communities: Effective strategies for the virtual classroom* (2nd Ed.). Jossey-Bass.
- Perry, B., Dalton, J., & Edwards, M. (2009). Photographic images as an interactive online teaching technology: Creating online communities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 106–15.
- Perry, B., & Edwards, M. (2010). Creating a culture of community in the online classroom using artistic pedagogical technologies. In G. Veletsianos (Ed.), *Emerging technologies in distance education* (129-151). AU Press.

- Perry, B., & Edwards, M. (2016). Arts-based technologies create community in online courses. In G. Velotsianso (Ed.), *Emerging technologies in distance education* (2nd Ed.). AU Press.
- Rovai, A. P., Lucking, R. A., & Cristol, D. (2001). *Sense of classroom community index*. Unpublished attitude measure.
- Rovai, A. (2001). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1), 1-9.
- Rovai, A. P. (2002). Development of an instrument to measure classroom community. *The Internet and Higher Education*, 5, 197–211.
- Satar, H. M., & Akcan, S. (2018). Pre-service EFL teachers' online participation, interaction, and social presence. *Language Learning & Technology*, 22(1), 157–183.
- Shaffer, C., & Anundsen, K. (1993). *Creating community anywhere*. Perigee.
- Singh, A. (2011). Visual artefacts as boundary objects in participatory research paradigm. *Journal of Visual Art Practice*, 10(1), 35–50.
- Slagter van Tryon, P. J., & Bishop, M. J. (2006). Identifying "E-mmediacy" strategies for web-based instruction: A Delphi study [Electronic version]. *The Quarterly Review of Distance Education*, 7(1), 49-62.
- Star, S.L., & Griesemer, J.R. (1989). Institutional ecology, "translations" and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology. *Social Studies of Science*, 19, 387-420.
- Tarulli, N. J. (1998). Using photography to enhance language and learning: A picture can encourage a thousand words. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29, 54–57.

- Vitale, A. (2010). Faculty development and mentorship using selected online asynchronous teaching strategies. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 41(12), 549-56.
- Wang, C., & Burris, M. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, 24(3), 369–387.
- Weiser, O., Blau, I., & Eshet-Alkalai, Y. (2018). How do medium naturalness, teaching-learning interactions and students' personality traits affect participation in synchronous E-learning? *The Internet and Higher Education*, 37, 40–51.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Winnicott, D. W. (1996). *Playing and reality*. Routledge.
- Ziegler, M. F., Paulus, T., & Woodside, M. (2014). Understanding informal group learning in online communities through discourse analysis. *Adult Education Quarterly*, 64(1), 60–78.