

התרומה הנתפסת ללמידה של קורסים מקוונים כפי שמעריכים אותה סטודנטים "רגילים" וסטודנטים "מיוחדים"

מירי שינפלד

אילנה רון

סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות

סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות

miri.shonfeld@smkb.ac.il

ilana_ron@smkb.ac.il

The Perceived Contribution of Online Courses to Learning as Assessed by "Average" Students and Students with Learning Disabilities

Ilana Ronen

Miri Shonfeld

Kibbutzim College of Education, Technology and Arts

Kibbutzim College of Education, Technology and Arts

Abstract

The perceived contribution of online courses to pre-service students' learning is presented in this study relating to the following variables: students' self-learning ability, lecturer activities, online environment, students' involvement in the online course and students' satisfaction from the online course. The research population comprised 32 students with learning disabilities (LD students) and 53 "Average" students. Based on an evaluation questionnaire, the findings pinpointed on: A significant difference between "Average" students and LD students regarding lecturer activities in the online course and students' involvement in the online course; A non-significant difference between the two groups in their self-learning ability and their satisfaction from the online course. The article discusses the importance of the human aspect as contributing to students' satisfaction in online course including: students' self-learning ability, lecturer activities and students' involvement in the online course.

Keywords: online learning, learning disabilities, students' involvement.

תקציר

המאמר בוחן את התרומה הנתפסת ללמידה של קורסים מקוונים כפי שמעריכים אותה סטודנטים "רגילים" וסטודנטים לקויי למידה בהתייחס למשתנים הבאים: יכולת הלמידה העצמית של הסטודנטים, פעילות המרצה בקורס המקוון, סביבת ההוראה המקוונת, המעורבות של הסטודנטים בקורס המקוון, ושביעות הרצון של הסטודנטים מהקורס המקוון. במחקר, שהתבסס על שאלון עמדות, השתתפו 85 סטודנטים שלמדו בקורסים מקוונים במכללה בשנים 2011-2012, מהם 53 סטודנטים "רגילים" ו-32 סטודנטים "מיוחדים". ממצאי המחקר מראים: הבדל מובהק בין קבוצת הסטודנטים הרגילים לבין קבוצת הסטודנטים המיוחדים בהערכתם את תרומת המרצה לקורס, ואת מידת מעורבותם בקורס; בנוסף, סטודנטים מיוחדים מעריכים את יכולת הלמידה העצמית שלהם גבוהה בקורס מקוון יותר מעמיתיהם הסטודנטים הרגילים בהבדל שאינו מובהק; והסטודנטים הרגילים מדווחים על שביעות רצון מהקורס המקוון גבוהה מהסטודנטים המיוחדים בהבדל שאינו מובהק. המאמר דן בחשיבותו של הגורם האנושי כתורם לשביעות הרצון של הסטודנטים גם

בקורסים מקוונים עתירי טכנולוגיה ומתמקד ביכולת למידה עצמית של הסטודנט; בתרומת המרצה; ובמעורבות הסטודנט בקורס.

מילות מפתח: הוראה למידה מקוונת, סטודנטים לקויי קשב וריכוז, מעורבות הסטודנט בקורס מקוון.

רקע תיאורטי

קיימת הסכמה בין החוקרים שהלומדים בקורס מקוון נדרשים ליכולת למידה עצמית, בגרות ומשמעת עצמית גבוהה, מוטיבציה גבוהה, התבטאות ותקשורת טובה בכתב, מיומנות ארגון זמן ועמידה בלוחות זמנים וכן יכולת ניהול בסביבות למידה מקוונת (Leasure, Davis, & Thievon, 2000; Conard & Donaldson, 2012). הצלחתם של לומדים בקורס מקוון, כפי שהיא מתוארת על ידי הלומדים עצמם, מתבטאת בלמידה שיתופית מעמיתיהם לקורס, בהתפתחות יכולת הלמידה העצמית ובעלייה באוריינות מחשב (O'Neil & Fisher, 2008).

מתברר שמידת הצלחתו של לומד בקורס מקוון נמצאת במתאם עם אופן הביצוע ועם סגנון החשיבה והלמידה שלו, ולא דווקא עם מידת האינטליגנציה שלו (Dwyer & Moore, 2001). סגנון החשיבה והלמידה המאפיין לומד המצליח בקורס מקוון הוא סגנון חשיבה ליברלי, כלומר עשיית דברים בדרכים חדשות המתגרות במוסכמות, ומופנם, כלומר העדפת עבודה ביחידות תוך התרכזות בפנימיותו של הלומד (שני ונחמיאס, 2001).

סביבת הלמידה המקוונת מאפשרת עבודה יחידנית ושיתופית הנתמכת במגוון כלים ושיטות לימודיות כגון: כלים להוראה סינכרונית, תוכנות הנתמכות בקול, פריטי מולטימדיה, פורום, תרגול מקוון, וידאו-קונפרנס, לוח כתיבה משותף, שיתוף מסמכים, הודעות ובלוגים. באמצעות כלים מקוונים אלו ואחרים ניתן לממש אופני למידה וביטוי כתובים, מדובבים וויזואליים המגוונים את אפשרויות השיעור ואת תוצרי הלמידה. צמצום התלות של התלמיד במורה כמקור ידע, מדגישה גם את תרומתם המרכזית של הכלים המקוונים כמאפשרים אינטראקציה חברתית בסביבת למידה קונסטרוקטיביסטית (Beldarian, 2006; Simpson, 2006).

יוהסן (Johassen, 2005) שטבע את המונח "MindTool" מתאר את הדרך שבה יש ליישם את השימוש בכלים הטכנולוגיים באופן היעיל ביותר ללמידה, מעבר לשימוש השטחי של זמינות ושל קלות בשימוש. מאחר שאחת המטרות של ההוראה-למידה ובכללן ההוראה-למידה המקוונת היא הבניית ידע גם באמצעות למידה שיתופית, ומאחר שהלומדים השותפים לתהליך הלמידה שונים זה מזה, יש מקום להתייחס לשונות בין הלומדים.

קווין (Kevin, 2008) המנסה להסביר את האתגר העומד בפני לומדים לקויי למידה בקורסים מקוונים ממיין ארבע קטגוריות עקריות של ליקויי למידה: ליקויי חזותי, ליקויי שמיעתי, ליקויי תנועתי וליקויי קוגניטיבי. מתברר שסטודנטים לקויי למידה רבים מעדיפים שימוש באסטרטגיות למידה המשלבות הסברים חזותיים ומילוליים, לעומת עמיתיהם המשתמשים בעיקר בדוגמאות מופשטות ובהסברים כתובים (Ruban, McCoach, McGuire, & Reis, 2003).

למרות שלסטודנטים לקויי למידה יש מטרות ברורות והם בעלי שליטה עצמית וכושר הסתגלות (Reiff, Gerber, & Ginsberg 1994), הם מגלים מיומנויות חשיבה נמוכות (Smith, 1998). ואכן מחקרים מדווחים על הישגים נמוכים יותר של סטודנטים לקויי למידה בהשוואה לסטודנטים רגילים (Heiman, 2006; Skylar, Higgins & Boone, 2007).

ממחקרים של השנים האחרונות מתברר ששילוב סטודנטים לקויי למידה במסגרות הוראה מקוונות יכול לתת מענה הולם לסגנונות הלמידה השונים שלהם (Barnard-Brak & Sulak, 2010). סטודנטים אלה זקוקים לנוחות של הנחיה ברשת ולאמצעי הוראה ייחודיים: טקסטים קצרים, סרטי וידאו וקטעי אודיו קצרים וכן עזרה בעיבוד התכנים הלימודיים באמצעות הכלים הזמינים במולטימדיה הדיגיטלית ובאמצעות חקרשת (WebQuest) (Brunvand & Abadeh, 2010).

המחקר הנוכחי בודק את התרומה הנתפסת של הקורסים המקוונים, ללמידה של סטודנטים "רגילים" ו"מיוחדים", כפי שהסטודנטים מעריכים אותה, ומציין את חשיבות הגורם האנושי ומרכזיותו כתורם ללמידה גם בהוראה למידה מקוונת המבוססת טכנולוגיה.

שאלות המחקר

1. מה ההבדלים בין סטודנטים "רגילים" לבין סטודנטים "מיוחדים" בהערכת תרומת הקורסים המקוונים ללמידה שלהם?

2. מה התרומה של הקורסים המקוונים ללמידה של סטודנטים "רגילים" ו"מיוחדים", כפי שהסטודנטים מעריכים אותה, בהתייחס למשתנים הבאים: יכולת הלמידה העצמית של הסטודנטים, פעילות המרצה בקורס המקוון, סביבת ההוראה המקוונת, המעורבות של הסטודנטים בקורס המקוון, ושביעות הרצון של הסטודנטים מהקורס המקוון?

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר

במחקר לקחו חלק 85 סטודנטים שלמדו בקורסים מקוונים במכללה בשנים 2011, 2012, מהם 53 סטודנטים "רגילים" ו-32 סטודנטים "מיוחדים". הסטודנטים ה"מיוחדים" אופיינו באמצעות מרכז מה"ת, מרכז העצמה ותמיכה המסייע לסטודנטים שאותרו כלקויי למידה. במחקר זה אין אנו מבחינים בין לקויות הלמידה השונות, אם כי מרבית הסטודנטים בקבוצה זו מאותרים כלקויי קשב וריכוז. הסטודנטים "הרגילים" הם כל הסטודנטים שאינם מזוהים כלקויי למידה.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשאלון שהועבר לכלל הסטודנטים שלמדו בקורסים מקוונים במכללה. השאלון מחולק לשני חלקים: א. הסטודנט בקורס המקוון, שכלל יכולת למידה עצמית של הסטודנט, ומעורבות הסטודנט בקורס המקוון; ב. שביעות הרצון של הסטודנט, שכלל את סביבת הלמידה, פעילות המרצה בקורס המקוון, ומידת שביעות הרצון מהקורס המקוון. במחקר בחרנו להתבסס על הערכת הקורס כפי שהסטודנטים תופסים אותה מסיבות אלו: מגוון דרכי הערכה בקורסים: הקורסים עסקו בנושאים מגוונים, נלמדו על ידי מרצים שונים, וכללו דרכי הערכה שלא אפשרו השוואה אובייקטיבית (ההבדל בציון הסופי של הסטודנטים משתי הקבוצות אינו מובהק); הערכה סובייקטיבית – חתרנו להערכה איכותנית שתשקף רכיבים שקשה להעריך בכלים אובייקטיביים; הרחבת מנעד התפיסות: הערכנו שייחשפו תפיסות שלא חשבנו עליהן מראש.

תוקף ומהימנות: תוקף התוכן (content validity) של השאלון נעשה על ידי מומחית מתחום המדידה והערכה וכן על ידי מומחים מתחום ההוראה ללמידה המקוונת, שחיוו דעתם על היקף, תוכן וצורת השאלון. תוקף המבנה (appearance validity) התבסס על שאלון מחקר קודם (Ronen & Shonfeld, 2008) והותאם למחקר זה. מהימנות השאלון התבטאה בעקיבות הפנימית של השאלון שהתבססה על ערכי אלפא קרונבך, כמפורט:

א. הסטודנט בקורס המקוון:

מטרת החלק הראשון של השאלון היתה לבדוק את יכולת הלמידה העצמית של הסטודנטים כפי שהם מעריכים אותה, ואת מידת המעורבות שלהם בקורס המקוון.

בהערכת יכולת למידה עצמית נכללו שאלות כמו: אני מעדיף ללמוד באופן עצמאי, בקריאת מידע אני מזהה רעיונות מרכזיים, בקריאת מידע חדש אני משלב אותו עם ידע קודם. (אלפא קרונבך: .84)

במעורבות הסטודנט בקורס המקוון נכללו שאלות כמו: עמדתי בלוח זמנים להגשת מטלות, השתתפתי בלמידת עמיתים מקוונת, למדתי מעמיתי בפורום על נושאים הקשורים בקורס. (אלפא קרונבך .88)

ב. שביעות הרצון של הסטודנט:

מטרת חלק זה של השאלון היתה לבדוק את מידת שביעות הרצון של הסטודנטים מהקורס המקוון כפי שעלה מתוך הערכת הסטודנטים את איכות סביבת ההוראה המקוונת, את פעילות המרצה, ואת הקורס.

הליך המחקר

המחקר התמקד בשנים 2011-2012 וכלל סטודנטים של בית ספר לחינוך שלמדו בקורסים מקוונים, אותרו באמצעות נתוני יחידת התקשוב ומוינו לפי שתי קבוצות – קבוצת הסטודנטים ה"רגילים" וקבוצת הסטודנטים ה"מיוחדים". להבטחת זכויות הנחקרים נשמרו נתוני הסטודנטים חסויים ונעשה בהם שימוש לצורך המחקר בלבד.

ממצאים

השוואה בין קבוצות המחקר

הממצאים מתייחסים להבדלים בין הערכות של סטודנטים רגילים ("רגילים") וסטודנטים מיוחדים ("מיוחדים") לגבי התרומה הנתפסת (perceived) של הקורסים המקוונים ללמידה שלהם ביחס למשתנים הבאים: יכולת הלמידה העצמית של הסטודנט (בקיצור, למידה עצמית), פעילות המרצה בקורס המקוון (בקיצור, פעילות המרצה), איכות סביבת ההוראה בקורס המקוון (בקיצור, איכות סביבת ההוראה), מעורבות הסטודנט בקורס המקוון (בקיצור, מעורבות הסטודנט), ושביעות הרצון של הסטודנט מהקורס המקוון (בקיצור, שביעות רצון).

במטרה לבדוק האם יש הבדל בין קבוצת הסטודנטים המיוחדים לבין קבוצת הסטודנטים הרגילים ביחס לתרומת הקורס המקוון, נעשו ניתוחי t-test. בנייתוחי t-test (טבלה 1) נמצא הבדל מובהק בין קבוצת הסטודנטים הרגילים לקבוצת הסטודנטים המיוחדים בהערכתם את פעילות המרצה בקורס ואת מידת מעורבותם בקורס. הסטודנטים המיוחדים דרגו גבוה יותר את פעולות המרצה בקורס ואת תרומתו ללמידה שלהם מאשר הסטודנטים הרגילים. הבדל מובהק נמצא גם לגבי המעורבות של הסטודנטים הרגילים בהשוואה לסטודנטים המיוחדים, אם כי במקרה זה דרגו הסטודנטים הרגילים את המעורבות שלהם בקורס גבוה יותר מאשר הסטודנטים המיוחדים. הבדלים לא מובהקים בין שתי הקבוצות, רגילים ומיוחדים, נמצאו בהשוואת ממוצעי יכולת הלמידה העצמית של הסטודנטים, בהשוואת ממוצעי הערכת סביבת ההוראה המקוונת ובשביעות הרצון של הסטודנטים מהקורס המקוון.

טבלה 1. ממוצעים וסטיות תקן של מדדי המחקר בקרב קבוצת הסטודנטים הרגילים (N = 53) וקבוצת הסטודנטים המיוחדים (N = 32)

קבוצת סטודנטים					מדדים
	מיוחדים		רגילים		
t	SD	ממוצע (M)	SD	ממוצע (M)	
1.29	.74	2.33	.72	2.12	למידה עצמית
1.84*	.88	2.66	1.02	2.25	פעילות מרצה
0.18	.80	2.04	.89	2.01	איכות סביבת הוראה
1.74*	1.18	2.64	.99	3.06	מעורבות
0.76	1.16	2.78	1.07	2.97	שביעות רצון

*P<.05

שביעות הרצון של הסטודנט מהקורס המקוון

השאלה השנייה עסקה בשביעות הרצון של סטודנטים רגילים ומיוחדים מהקורס המקוון. במטרה לבדוק את הקשרים בין המשתנים השונים חושבו מתאמי פירסון בין משתני המחקר (טבלה 2).

טבלה 2. מתאמי פירסון בין משתני המחקר (N = 85)

משתנה	למידה עצמית	מרצה	איכות סביבת הוראה	מעורבות
למידה עצמית				
פעילות מרצה	.35***			
איכות סביבת הוראה	.51***	.49***		
מעורבות	.32***	.18	.21***	
שביעות רצון	.36***	.34***	.53***	.64***

***P<.001

ממצאי מתאמי פירסון מעידים על קשר חיובי ומובהק בין כל אחד מהמשתנים לבין שביעות רצון של הסטודנט מהקורס המקוון. נמצא שכל שיכולת הלמידה העצמית של הסטודנט עולה, ככל

שהמרצה היה משמעותי בעיני הסטודנטים, ככל שדירוג איכות סביבת ההוראה המקוונת היה גבוה, וככל שמעורבות הסטודנטים בקורס היתה גבוהה, כך עלתה גם שביעות הרצון של הסטודנט מהקורס המקוון.

קשרים חיוביים נוספים נמצאו בין המשתתפים השונים לבין עצמם, למשל, סטודנטים בעלי יכולת למידה עצמית גבוהה דרגו גבוהה גם את איכות סביבת ההוראה המקוונת. סטודנטים שדרגו עצמם כבעלי יכולת למידה עצמית גבוהה תארו את המרצה כמסייע ותומך בלמידה. עוד עלה ממתאמי פירסון שסטודנטים המתארים את המרצה כתומך בהוראה וזמין לשאלותיהם רואים בסביבת ההוראה המקוונת כמסייעת ללמידה. קשר חיובי ומובהק נמצא גם בין מעורבות הסטודנט בקורס המקוון לבין יכולת הלמידה העצמית שלו, וקשר חיובי ומובהק נמצא גם בין מעורבות הסטודנט בקורס המקוון לבין איכות סביבת ההוראה. לעומת מתאמים מובהקים בין המשתתפים שפורטו לעיל, נמצא קשר חיובי (182), על גבול המובהקות ($p = .073$), בין מעורבות הסטודנט בקורס המקוון לבין פעילות המרצה כתומך הוראה וכזמין לסטודנטים.

תוצאות מתאמי פירסון שהוצגו מתייחסים לכל אחד מהמשתתפים בנפרד ושאלת השאלה עד כמה תורמים כל המשתתפים יחדיו להסבר השונות של שביעות הרצון של הסטודנט מהקורס המקוון?

על מנת להשיב על שאלה זו בוצעה רגרסיה היררכית בעזרתה נקבעה התרומה של כל משתנה להסבר השונות של שביעות הרצון.

בצעד הראשון הוכנס המשתנה המייצג את קבוצות המחקר, רגילים ומיוחדים. הצעד השני כלל את המשתתפים פעילות המרצה ויכולת למידה עצמית. לאחריו הוכנס המשתנה המייצג את איכות סביבת ההוראה המקוונת ובצעד הרביעי הוכנס המשתנה מעורבות הסטודנט בקורס המקוון. בצעד החמישי והאחרון ברגרסיה נבחנה תרומת האינטראקציות של קבוצה X משתני המחקר. יש לציין, בעוד שבצעדים הקודמים היתה הכנסת המשתתפים כפויה (forced), הרי בצעד האחרון הכנסת האינטראקציות לרגרסיה היתה על פי מובהקות תרומתן להסבר השונות. בנייתו הרגרסיה נמצא שניתן להסביר 63% מהשונות של שביעות הרצון, לפי הצעדים המפורטים לפי סדר כניסתם (טבלה 3).

טבלה 3. מקדמי רגרסיה היררכית להסבר השונות של שביעות רצון הסטודנטים מהקורס המקוון (N = 85)

צעד	המשתנה	Beta	Std.	B	ΔR^2	R^2
1	קבוצות	.01	.17	.02	.01	.01
2	פעילות מרצה	.27***	.12	.30	.19***	.19
	למידה עצמית	.28***	.13	.42		
3	איכות סביבת הוראה	.43***	.12	.55	.11***	.30
4	מעורבות	.57***	.08	.58	.28***	.58
5	קבוצה X מעורבות	.22***	.07	.21	.05***	.63

*** $p < .01$

בצעד הראשון שבו הוכנס המשתנה של קבוצות המחקר, רגילים ומיוחדים, לא נמצאה תרומה מובהקת להסבר השונות של שביעות הרצון. בצעד השני נמצאה תרומה מובהקת של המשתתפים פעילות המרצה ויכולת למידה עצמית להסבר השונות של שביעות הרצון. משתתפים אלו תרמו 19% מהסבר השונות. שני מקדמי הרגרסיה הם חיוביים כך שככל שהמרצה תומך יותר ויכולת הלמידה העצמית של הסטודנט גבוהה, שביעות הרצון שלו מהקורס המקוון גבוהה יותר. בצעד השלישי הוכנס המשתנה של איכות סביבת ההוראה המקוונת, משתנה זה תרם עוד 11% להסבר השונות כך שככל שאיכות סביבת ההוראה מדורגת גבוה יותר, שביעות הרצון של הסטודנט מהקורס המקוון גבוהה יותר. יש לציין שהכנסת המשתנה איכות סביבת ההוראה הורידה את מקדמי ה-Beta של המשתתפים פעילות המרצה (מ-Beta=.27 ל-Beta=.11) ושל למידה עצמית (מ-Beta=.28 ל-Beta=.10). משתתפים אלו הפכו להיות לא מובהקים. ממצא זה מרמז על אפשרות של תיווך ואכן בנייתוחי Sobel נמצא התיווך מובהק ($p < .001, z = 3.59$, $p < .001, z = 3.45$, בהתאמה).

כלומר, כאשר הערכת הסטודנטים את המשתתפים יכולת למידה עצמית ופעילות המרצה גבוהה, הסטודנט תופס את תרומת סביבת ההוראה המקוונת כגבוהה יותר ואז שביעות הרצון שלו מהקורס המקוון עולה.

בצעד הרביעי הוכנס המשתנה של מעורבות הסטודנט בקורס המקוון אשר תרם 28% להסבר השונות כך שככל שמעורבות הסטודנט בקורס המקוון רבה יותר, שביעות הרצון שלו מהקורס גבוהה יותר. כאמור, בצעד החמישי נבדקה תרומתן של האינטראקציה קבוצה X משתני המחקר. מבין האינטראקציות שנבדקו נמצאה תרומה מובהקת רק לאינטראקציה של קבוצה X מעורבות. אינטראקציה זו תרמה עוד 5% להסבר השונות של שביעות הרצון.

מהאינטראקציה עלה שבשתי קבוצות המחקר, רגילים ומיוחדים, נמצא קשר חיובי בין מעורבות הסטודנטים בקורס המקוון לבין שביעות הרצון שלהם מהקורס המקוון. עם זאת, ניתן לראות שתרומת המעורבות לסטודנטים המיוחדים היתה רבה יותר, $Beta = .78, p < .001$, מתרומתה לסטודנטים הרגילים, $Beta = .53, p < .001$.

סיכום

ממצאי המחקר הצביעו על הבדלים בין הערכות הסטודנטים המיוחדים לבין הערכות הסטודנטים הרגילים, בשניים מהם היה ההבדל מובהק (פעילות המרצה בתהליך הלמידה ומעורבות הסטודנטים בקורס המקוון). במשתנים למידה עצמית של הסטודנטים ושביעות רצון של הסטודנטים מהקורס המקוון היה ההבדל בין שתי הקבוצות לא מובהק. הסטודנטים המיוחדים העריכו את יכולת הלמידה העצמית שלהם כגבוהה בקורס מקוון יותר מעמיתיהם הסטודנטים הרגילים, אך דיווחו על שביעות רצון נמוכה יותר (בהבדל שאינו מובהק) מעמיתיהם הסטודנטים הרגילים. מהמחקר עלתה חשיבות הגורם האנושי ותרומתו המרכזית לשביעות רצון הלומדים גם בקורסים מקוונים מבוססי טכנולוגיה:

א. יכולת למידה עצמית של הסטודנט בקורס מקוון: הסטודנטים, ובכללם סטודנטים לקויי קשב וריכוז, גילו אחריות ללמידה שלהם, התבססו על איתור ידע והבנייתו ולמדו באופן עצמאי, כשמזמנות (affordances) ההוראה המקוונת ויישום דרכי הוראה למידה בגישה הקונסטרוקטיביסטית סייעו להם להתמודד עם מגבלותיהם.

ב. פעילותו של המרצה בקורס המקוון: תפקידו של המרצה בקורס המקוון היה משמעותי בעיצוב ובתכנון הקורס כמו גם במתן תמיכה טכנית, בהיותו שם (being there) בקורס, בהיותו עם (being together) הסטודנטים בתהליך הלמידה, תוך יצירת תחושה של נוכחות (sense of presence), ובהיותו זמין לשאלות, ליעוץ, ולמתן משוב מיידי ואיכותי. פעולות אלו עודדו את מעורבות הסטודנטים (Lehman & Conceicao, 2010).

ג. מעורבות הסטודנט בקורס המקוון: מעורבות הסטודנט בקורס המקוון נמצאה כתורמת עיקרית לשביעות הרצון שלו מהלמידה, שכן למידה מקוונת אינה מוגבלת עוד למסלול לינארי בין מרצה ללומד. מדובר במעורבות של הלומדים ברשת של אינטראקציות הכוללות איתור מידע ושיתוף מידע בתהליך הבניית הידע. ממצא זה מתאים לגישת הקונקטיביזם המתמקדת במימד תקשורת הכולל את תפקודו של הלומד בעידן המיחשוב. לומד זה נדרש להיות פעיל ובקורת, לומד המבחין באמינות מקורות המידע, בחשיבותם, ובמהימנותם, וזאת לצד גילוי מוטיבציה של שיתופי פעולה עם לומדים אחרים (Downes, 2012).

מוצע להוסיף לחקור את הפרמטרים המשפיעים על לומדים לגלות מעורבות בתהליך הלמידה, ולבחון את מקומם של מרצים בקורסים המקוונים כמעודדים מעורבות זו.

מקורות

שני, נ', ונחמיאס, ר' (2001). קורס וירטואלי – למי? עיונים בטכנולוגיה ובמדעים, 34, 26-29.

Badge, J. L., Dawson, E., Alan J., Cann, A. J., & Scott. J. (2008). Assessing the accessibility of online learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(2), 103.

Barnard-Brak, L., & Sulak, T. (2010). Online versus face-to-face accommodations among college students with disabilities. *The American Journal of Distance Education*, 24(2), 81.

Beldarian, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27(2), 139-153.

Brunvand, S., & Abadeh, H. (2010). Making online learning accessible; Using technology to declutter the Web. *intervention in school and clinic*. Austin. 45(5), 304.

- Conard, R. M., & Donaldson, J. A. (2012). *Continuing to engage the Online learning*. Jossey-Bass. A Wiley Imprint.
- Downes, S. (2012). Connectivism and Connective Knowledge: Essays on meaning and learning networks'. Retrieved June, 12, 2013 http://www.downes.ca/files/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Dwyer, F. M., & Moore, D. M. (2001). The effect of gender, field dependence, and color-coding on student achievement of different educational objectives. *International Journal of Instructional Media*, 28(3), 309-318.
- Heiman T. (2006). Assessing learning styles among students with and without learning disabilities at a distance-learning university. *Learning Disability Quarterly*, 29(1), 55-63.
- Jonassen, D. H. (2005). *Modeling with Technology: Mindtools for Conceptual Change*. (3rd Edition).
- Kevin L C., (2008). Four types of disabilities: Their impact on online learning. *TechTrends*. 52(1), 51-56.
- Leasure, A. R., Davis, L., & Thievon, S. L. (2000). Comparison of student outcomes and preferences in a traditional vs. world wide Web-based baccalaureate nursing research course. *Journal of Nursing Education*, 39(4), 149-154.
- Lehman, R. M. & Conceicao, S. C. O. (2010). *Creating a sense of presence in online teaching*. Jossey-Bass. A Wiley Imprint.
- O'Neil, C., & Fisher, C. (2008). Should I take this course online? *Journal of Nursing Education*. 47(2), 53-59.
- Reiff, H. B., Gerber, P. J., & Ginsberg, R. (1994). Instructional strategies for long-term success. *Annals of Dyslexia*, 44, 270-288.
- Ronen, I., & Shonfeld, M. (2008). Online learning works for diverse-skilled students. *Proceedings of SITE*, Las-Vegas, USA.
- Ruban, L. M., McCoach, D. B., McGuire, J. M., & Reis, S. M. (2003). The differential impact of academic self-regulatory methods on academic achievement among university students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 270-286.
- Simpson, K. P. (2006). Collaboration and critical thinking in online english courses. *Urbana*, 33(4), 421-429.
- Skylar, A. Higgins, K., & Boone, R. (2007). Web-based history learning environments. *Intervention in School and Clinic* 43(1), 3-1.
- Smith, D. D. (1998). *Introduction to special education: Teaching in the age of challenge* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.