

## תפיסות של סטודנטים לגבי ביצוע מטלות שיתופיות בחדרי דיון בזום (מאמר קצר)

חגית מישר-טל  
מכון טכנולוגי חולון  
[hagittmt@hit.ac.il](mailto:hagittmt@hit.ac.il)

דורין לוי  
מכון טכנולוגי חולון  
[dorin3182@gmail.com](mailto:dorin3182@gmail.com)

### Students' Perceptions on Performing Collaborative Group Assignments in Zoom Breakout Rooms (Short Paper)

**Dorin Levi**  
Holon Institute of technology (HIT)  
[dorin3182@gmail.com](mailto:dorin3182@gmail.com)

**Hagit Meishar-Tal**  
Holon Institute of technology (HIT)  
[hagittmt@hit.ac.il](mailto:hagittmt@hit.ac.il)

#### Abstract

This study aims to understand students' learning experiences in breakout rooms and gather insights to enhance their utilization for group assignments. The study, conducted at an Israeli academic institution, comprised 10 semi-structured interviews with female undergraduate students. Thematic analysis, based on the Community of Inquiry theory, was applied to code and analyze the interviews. Findings indicate that students generally view breakout room activities as unfavorable learning experiences that contribute minimally to their learning. Issues with teaching and social presence, such as unclearly defined assignments, inadequate time, lack of lecturer presence, division into random and large groups and lack of cooperation, underlie this perception. However, when all three presence types (instructional presence, social presence, cognitive presence) are optimized, students find breakout rooms beneficial to their learning experience. Thus, the study emphasizes the efficacy of the Community of Inquiry model and highlights the necessity of having the three types of presence in breakout rooms for successful learning experiences in group activities.

**Keywords:** breakout rooms, online collaborative learning, group assignments, Community of Inquiry.

#### תקציר

מטרת מחקר זה היא להבין את חוויית הלמידה של סטודנטים בחדרי דיון ולהפיק תובנות לגבי שיפור אופן השימוש בהם לצורך ביצוע מטלות קבוצתיות. במחקר איכותני זה, התבצעו 10 ראיונות חצי מובנים עם סטודנטיות לתואר ראשון במכללה אקדמית בישראל. הראיונות הוקלטו, תומללו ועברו ניתוח תוכן איכותני לזיהוי תמות בהתבסס על תיאוריית קהילת החקירה. הממצאים הראו כי הסטודנטיות תופסות את השימוש בחדרי דיון כפעילות שלרוב לא תורמת באופן משמעותי למידה שלהן, זאת עקב התנסויות בהן חוו בעיות בנוכחות ההוראתית והחברתית. הבעיות המרכזיות שהסטודנטיות ציינו הן מטלות שלא הוגדרו בבהירות, אי מתן זמן מספק לביצוע, חוסר נוכחות המרצה, חלוקה לקבוצות רנדומליות וגדולות וחוסר שיתוף פעולה. מנגד כאשר שלושת הנוכחויות (קוגניטיבית, חברתית והוראתית) התקיימו באופן מיטבי, הסטודנטיות תפסו את השימוש בחדרי הדיון כפעילות חווייתית שתורמת למידה. לכן המחקר מחזק את אפקטיביות השימוש במודל תיאוריית קהילת החקירה להבנת התופעה, ומדגיש את החשיבות לקיים את שלושת סוגי הנוכחויות בפעילויות קבוצתיות בחדרי דיון כדי ליצור חוויית לימודית מוצלחת.

**מילות מפתח:** חדרי דיון, למידה שיתופית מקוונת, מטלות קבוצתיות, תיאוריית קהילת החקירה.

## מבוא

אחד הכלים ליישום למידה שיתופית בסביבות מקוונות סינכרוניות הוא שימוש ב"חדרי דיון" (Breakout rooms), מרחבים וירטואליים המופרדים מחדר המליאה הראשי (Chandler, 2016). מטרת מחקר זה היא להבין את חוויית הלמידה של סטודנטים בחדרי הדיון ולהפיק תובנות לגבי שיפור אופן השימוש בהם לצורך ביצוע מטלות קבוצתיות. לצורך כך נעשה שימוש בתיאוריית קהילת החקירה של גריסון, ועמיתיו (Garrison et al., 1999) המבחינים בין סוגי נוכחיות הקיימות בקהילת למידה מקוונת: נוכחות קוגניטיבית, חברתית והוראתית. למידה שיתופית מקוונת היא למידה המבוססת על עקרונות הלמידה השיתופית (Dillenbourg, 1999; Johnson & Johnson, 1999; Sharan & Sharan, 1992; Stacey, 1999). למידה זו עושה שימוש בטכנולוגיות מקוונות שמאפשרות אינטראקציה ושיתוף במידע וידע בין הלומדים (Peacock et al., 2012; Yamagata-Lynch, 2014). חלק מהכלים הם א-סינכרוניים כמו פורומים וקבוצות דיון, מרחבים לשיתוף מידע וכד', וחלקם סינכרוניים הכוללים צ'אטים, קבוצות מסרים מיידיים ומרחבים לדיון ושיתוף בפלטפורמות לוועידות וידאו מקוונות כדוגמת ZOOM, אם ברמת המליאה ואם בחדרי דיון מקוונים (Chandler, 2016).

חדרי דיון הם רכיב מובנה הקיים בפלטפורמות ועידות וידאו מקוונות סינכרוניות (Savidou & Alexander, 2022). חדרי הדיון הם מרחבים וירטואליים המופרדים מחדר המליאה הראשי. רק הנוכחים בחדר הדיון יכולים לקחת חלק בדיון, לשמוע ולהשמיע, לשתף מסך ולקרוא את הודעות הצ'אט בו. מנהל הדיון יכול ליצור מספר חדרי דיון לפי הצורך, לשלוח הודעות אל חדרי הדיון, לקרוא למשתתפים חזרה אל המליאה, ולהיכנס אל חדרי הדיון אם המשתתפים צריכים עזרה או הבהרה (Chandler, 2016). טונסמן (2014) תיאר את חדרי הדיון כבעלי ערך רב, המאפשרים לתלמידים לפתח וליישם את הבנתם של מושגים שהוסברו בחדר המליאה. באמצעות השימוש בחדרי דיון ניתן ליישם אינטראקציות למידה רבות, ביניהן: סיעור מוחות ופתרון בעיות (Sekhri & kaur, 2021).

תיאוריית קהילת החקירה (COI: Community of Inquiry) פותחה על ידי גריסון ועמיתיו (Garrison et al., 1999) במטרה לזהות אלמנטים חיוניים ליצירת חווית למידה חיובית בקרב לומדים בסביבות תקשורת מתווכת מחשב. התאוריה מבוססת על למידה שיתופית וקונסטרוקטיביסטית, כלומר הלמידה היא אקטיבית וכרוכה בהבניית ידע והבנה משותפת כקבוצה (Krzyszowska & Mavrommati, 2020). לפי התיאוריה המרכזיים החיוניים לחוויה לימודית מוצלחת בקהילת למידה מקוונת הם: נוכחות קוגניטיבית, חברתית והוראתית. נוכחות קוגניטיבית היא המידה שבה הלומדים מסוגלים להבנות ידע ומשמעות באמצעות רפלקציה ושיח מתמשכים, נוכחות חברתית היא היכולת של המשתתפים להזדהות עם הקהילה, לתקשר באופן מכוון בסביבה בוטחת ולפתח קשרים בין-אישיים בדרך המביאה לידי ביטוי את אישיותם האישית. ונוכחות הוראתית היא תכנון, הנחיה והכוונה של תהליכים קוגניטיביים וחברתיים לצורך מימוש תוצרי למידה משמעותית תוך ניצול והבנה של המדיום התקשורתי (Anderson et al., 2001; Garrison et al., 1999).

ללמידה שיתופית מקוונת באמצעות שימוש בחדרי דיון יתרונות חשובים ופוטנציאל רב ליצירת חווית למידה משמעותית ואפקטיבית (Suhaimi & Yunus, 2021; Chandler, 2016) אך היא נתקלת גם בלא מעט אתגרים. לכן קיים צורך הולך וגובר להבין כיצד למנף בצורה הטובה ביותר את השימוש בחדרי דיון כאמצעי לביצוע למידה שיתופית מקוונת. לאור כל אלו, מטרת מחקר זה היא להבין את חוויית הלמידה של סטודנטים בחדרי דיון ולהפיק תובנות לגבי אופן השימוש בהם לצורך ביצוע מטלות שיתופיות.

## מתודולוגיה

### שאלת המחקר

כיצד תופסים הסטודנטים את השימוש בחדרי דיון בזום לצורך ביצוע מטלות קבוצתיות בהתייחס אל סוגי הנוכחויות: קוגניטיבית, חברתית והוראתית?

## משתתפי המחקר

במחקר השתתפו עשר סטודנטיות לתואר ראשון במכללה אקדמית בישראל. כלל הסטודנטיות לומדות באותו התואר, לתואר אופי טכנולוגי. גיל הסטודנטיות נע בין 22 ל-26, ממוצע הגילאים שלהן הוא 24.4 וסטיית התקן היא 1.42. לכל הסטודנטיות יש ניסיון של שנה וחצי בביצוע מטלות שיתופיות בחדרי דיון בזום.

## כלי המחקר

ראיונות חצי מובנים. הנשאלות התבקשו לתאר את חווית הלמידה שלהם בחדרי הדיון בהיבטים הקשורים לנוכחות קוגניטיבית, נוכחות חברתית ונוכחות הוראתית. שאלות לדוגמה: באיזה אופן הלמידה בחדרי דיון בזום תורמת לך? אם היית יכולה להשפיע על התנהגות חברייך לקבוצה, על מה היית משפיעה ולמה? מה דעתך על תפקיד המרצה בחדרי דיון בזום?

## מהלך המחקר

המחקר נערך בשנת הלימודים ה'תשפ"ג (2022-2023). הפנייה לסטודנטיות לצורך השתתפות בראיונות חצי מובנים נעשתה באופן פרטני, והראיונות בוצעו באופן מקוון בפלטפורמת זום. הוסבר למשתתפות כי הריאיון הוא אנונימי ותתבצע שמירה על פרטיותן. כדי לשמור על פרטיות המשתתפות התמלולים בוצעו במקום פרטי, ניתנו למשתתפות שמות בדויים והוסרו פרטים נוספים שעלולים להעיד על זהותן.

## ניתוח הנתונים

הראיונות הוקלטו באמצעות פלטפורמת זום, תומללו ועברו ניתוח תוכן איכותני לזיהוי תמות בגישה דדוקטיבית בהתבסס על 'תיאוריית קהילת החקירה', ועל כן הקטגוריות המרכזיות בניתוח הנתונים הן נוכחות קוגניטיבית, חברתית והוראתית.

## ממצאים

מניתוח הראיונות ובהתאם לשאלת ומטרת המחקר, סווגו תפיסת וחווית הלמידה של הסטודנטיות בחדרי דיון בזום בהתאם לשלושת סוגי הנוכחות: הוראתית, קוגניטיבית וחברתית.

## נוכחות הוראתית

בהיבט של נוכחות הוראתית נמצאו 4 תמות מרכזיות. התמה בעלת השכיחות הגבוהה ביותר היא **הנחיות ביצוע**. על פיה, לתפיסת הסטודנטיות הגדרת המטלה בבהירות על ידי המרצה, הגדרת זמן מספק לביצוע המטלה, וליווי המטלה במסמך תורמים לחוויית הלמידה שלהן, וכאשר אינם מתקיימים באופן מיטבי הם פוגעים בה. התמה השנייה היא **סוג המטלה**. על פיה, לתפיסת הסטודנטיות עבודה על פרויקטים מתמשכים בקבוצות בחדרי דיון היא פעילות אפקטיבית ומשמעותית התורמת ללמידה שלהן. לתפיסתן מטלות חד פעמיות לא תורמות ללמידה שלהן ומהוות עבודה בזבוז זמן. כמו כן, לעיתים הן לא רואות תכלית במטלות שניתנות להן לביצוע בקבוצות בחדרי דיון. התמה השלישית היא **הרכב הקבוצה**. על פיה, לתפיסת הסטודנטיות חלוקה לקבוצות רנדומליות לצורך ביצוע מטלות קבוצתיות בחדרי דיון פוגעת בחוויית הלמידה ובאפקטיביות שלה. בנוסף, קבוצה גדולה פוגעת בחוויית ואפקטיביות הלמידה מאחר שהיא לא מאפשרת לכולם להשתתף. התמה הרביעית בשכיחותה היא **נוכחות המרצה בחדר דיון**. לתפיסת הסטודנטיות נוכחות המרצה בחדר דיון במהלך ביצוע המטלות הקבוצתיות תורמת לידע ולחוויית הלמידה שלהן. כמו כן היא מקנה תחושת וודאות וביטחון שיש במי להיעזר במידת הצורך. דוגמאות לכל תמה ניתן לראות בטבלה 1.

טבלה 1. תתי תמות המתייחסות לחוויית הלמידה בהיבט של נוכחות הוראתית

תמה	תת תמה (שכיחות %)	דוגמא 1	דוגמא 2
הנחיות ביצוע	הגדרת המטלה בהירות (100%)	"יצא לי כמה פעמים שנכנסתי לחדר (ושאלתי את עצמי) 'מה עושים עכשיו?' כאילו סוג של עפיפות כזאתי אף אחד לא יודע בדיוק מה צריך לעשות, ואז גם אנחנו מנסים לעשות משהו... ואז שאנחנו חוזרים למליאה אז אנחנו רואים דברים של אנשים אחרים ואז אוקי אולי לא הבנו כמו שצריך ולא עשינו כל כך טוב"	"כשמתחלקים (לעבודה בחדרי דיון) יש איזה שהוא בלגן כזה מסוים שפתאום כולם נלחצים, נדרכים כזה על הדברים, ומישהו היה בטלפון ואז פתאום רגע יש מטלה הם מתחלקים לזום מה קרה פה הרגע, ואז בסוף מגיעים לזום ואף אחד לא יודע מה לעשות אז המרצה צריך להיות מאוד מאופס על איך הוא מסביר את המטלה שהולכים לעשות"
	הגדרת זמן לביצוע המטלה (70%)	"לתת זמן מוגדר למשימה, ולוודא שהוא מתאים לפתרון של קבוצה ולקחת בחשבון שבקבוצה דברים עובדים קצת יותר לאט אז גם להוסיף את זה לזמן"	"הייתי מקצה אם היה אפשר יותר זמן... ולא, נותנת להם (מטלה ואז שולחת הודעה) נשאר עוד דקה כשהם רק בשורה הראשונה"
	ליווי המטלה במסמך (30%)	"באופן כללי לפעמים המרצה די מסבך את ההסבר שלו לגבי מה הולך לקרות בחדר, אני יותר אוהבת שנותנים הוראות מדוייקות, אולי מצגת או משהו כזה שנותן כזה הסבר מדויק מה צריך לעשות במטלה"	"זה היה יכול להיות מאוד טוב אם המרצה היה שולח לחדר דיון עם הוראות מאוד מפורטות ואפילו כתובות עדיף כי הרבה פעמים אנשים שאין להם קליטה מהירה או שבאותו שניה של הזמן נגיד לא יודעת, הייתה להם בעיה באינטרנט משהו טכני אז הם יכולים (לדעת מה הייתה המטלה). כל המטלה יכולה להתפסס על הוראה ואם מרצים היו טורחים לתת הוראה ממש כתובה ומפורטת לכל מטלה זה היה יכול להגביר את אחוז ההשתתפות של האנשים במטלות שלהם"

דוגמא 2	דוגמא 1	תת תמה (שכיחות %)	תמה
<p>"במסגרת הקורס הזה, המרצה יש לה באופן קבוע מסגרת שבה היא מוציאה בנקודה מסויימת את הלומדים לקבוצות עבודה (בחדרי דיון) להמשיך לעבוד על פרויקט קבוע שאנחנו עובדים רוב השנה. בעצם אפשר להירשם אליה מראש, לפעמים שהיא תבוא אליך לקבוצה או שכאילו אתה קורא לה, ואני רואה את זה כמשהו חיובי כי זה באמת מאפשר לי זמן עבודה מוגדר לעבוד ביחד עם חברי הצוות שלי בצורה מוגדרת על העבודה"</p>	<p>"אם נגיד מחלקים (לחדרי דיון) לצורך המשך עבודה על פרויקט אז זה מעולה. כי אני נגיד אוהבת שיש לי מסגרת מסודרת של זמן עבודה, ואם אני יודעת שנותנים לי את זמן השיעור לעבוד על פרויקט אז זה מעולה כי עוזר לי להתקדם"</p>	<p>עבודה על פרויקטים (50%)</p>	<p>סוג המטלה</p>
<p>"לא מרגישה שהיא (הלמידה בחדרי דיון) תורמת לי, כאילו חוץ מהעבודות לעשות (כלומר פרויקטים מתמשכים), לא מרגישה שהיא תורמת לי בזמן ההרצאות וכל השיתופי פעולה בזום (ביצוע מטלות חד פעמיות) לא תורם לי"</p>	<p>"אז אוקיי, אני לא בעד (ביצוע מטלות חד פעמיות בקבוצות בחדרי דיון), אני לא חושבת שזה משהו שתורם, אני חושבת להיפך שזה משהו שיכול לגרום למישהו אחד לעשות את העבודה של כולם ואז המרצה לא יכול באמת לבחון את הידע של כל אחד, אז אני חושבת שזה די בזבוז של זמן, ואני לא בעד"</p>	<p>מטלות חד פעמיות (40%)</p>	
<p>" אני חושבת (ששימוש טוב לחדרי דיון הוא) משהו שבאמת מצריך דיון, ולא מטלה שאני יכולה לבצע באופן עצמאי לבד, ופשוט מקורח הנסיבות עושים אותם בקבוצה. אלא משהו ששיח יכול לתרום בו, יכול להפרות את הדעה, יכול כאילו (לגרום לי) להגיד וואלה לא חשבתי על זה וכאילו שווה ליישם. אז (שימוש טוב לחדרי דיון הוא) סוג מטלות כאלה וגם כמו שאמרתי קודם דברים שהם יותר עבודה שכבר יש לך לעשות (כלומר פרויקטים מתמשכים) ואם יש כאילו על חשבון השיעור אז עדיף"</p>	<p>"פחות הייתי מעדיפה את זה (ביצוע מטלה קבוצתית בחדר דיון) כי זה מבזבז את הזמן, איזה שהיא משימה שגוזלת את הזמן ולא בהכרח נותנת לי להבין מה אני עושה או מה עומד מאחורי זה. כאילו אני לא אוהבת שנותנים לעשות לשם לעשות, בלי להבין למה ומה אני עושה, אז זהו מבחינתי"</p>	<p>תכלית המטלה (30%)</p>	

דוגמא 2	דוגמא 1	תת תמה (שכיחות %)	תמה
<p>"זה טוב אם נותנים לנו את (המטלה אחר) שכבר התחלקנו לקבוצות מסודרות (לבחירתנו) ואנחנו באים ועושים מטלות והמרצים באמת עוברים מאחד לשני. אבל אם זה (חלוקה) רנדומלית ולעשות (את המטלה) כחלק מקבוצה ואת לא יודעת מי (חברי הקבוצה) יהיו ויכול להיות שאת תצטרכי לעשות את כל העבודה, אז אני פחות מתחברת (לביצוע מטלות קבוצתיות בחדרי דיון). נגיד אם הייתי יכולה נגיד לבחור עם מי אני בחדר אז התוצאה הייתה הרבה יותר טובה"</p>	<p>"אני יכולה להגיד שאולי המשוה שהשפיע על החוויה (בחדרי הדיון), לא זכור לי הרבה מקרים כאלה בודדים שאני בוחרת עם מי להיכנס לחדר דיון זה משוה שגם משפיע באופן חיובי"</p>	<p>קבוצות רנדומליות (50%)</p>	<p>הרכב הקבוצה</p>
<p>"במידה ומחלקים באמת קבוצה בואי נגיד לעשרה אנשים אז זה (חדר הדיון) באמת הופך להיות לא אפקטיבי כאילו לא כולם יכולים (להשתתף) באמת. לא בהכרח ממקום של לא רוצים להשתתף פשוט אי אפשר שכל אחד יביא את שלו ואז זה לא אפקטיבי. אבל אם מדובר בקבוצה של שלושה, ארבעה, חמישה אפילו, כולם יכולים להשתתף לפי דעתי בצורה שווה ואז אין בהכרח צורך לתפעל מישהו אחר או להגיד לו לעשות משהו בצורה שונה"</p>	<p>"קבוצה לא גדולה, נראה לי זה היה משוה כמו שלושה ארבעה אנשים בחדר, שזה בסדר ואפשר לדון גם אם יש מישהו שפחות הקשיב עדיין אפשר למצוא את עמק השווה. שמחלקים אותנו לקבוצות גדולות מדי, ואתה לא מבין את ההנחיה של המרצה, ומתוך קבוצה נגיד אם מחלקים אותנו לקבוצות גדולות לצורך העניין שמונה תשע בקבוצה, אני לא זוכרת באיזה שיעור זה היה, אבל חלק מאוד מאוד קטן הבין וגם לא (עד הסוף), וגם צריכים לעשות שיתוף פעולה וזה מאוד מאוד קשה"</p>	<p>גודל הקבוצה (50%)</p>	
<p>"אני חושבת שחוסר נוכחות של מרצה בחדרי דיון בזום הוא סוג של הפסד, זאת אומרת המרצה מפסיד הזדמנות להשפיע, לתרום מהידע שלו לנו, אבל ברגע שהוא באמת מגיע זה מאוד יכול לשפר את החוויה של חדר הזום"</p>	<p>"עצם זה שאנחנו לא בזום נפרד אלא בזום שגם המרצה נוכחת בשיחה ואני יכולה לקרוא לה לעזרה אז זה מאוד נוח. אם יש לי שאלה אם יש לי משוה לא ברור ואני מעדיפה להתייעץ איתה, אני לא עכשיו אתעסק עם מיילים, עם מסרים, אני קוראת לה רגע לחדר שואלת אותה את השאלה, אפילו עושה שיתוף מסך, היא רואה על מה אני מדברת ונותנת לי תשובה במקום"</p>	<p>נוכחות המרצה בחדר דיון (100%)</p>	<p>נוכחות המרצה בחדר דיון</p>

### נוכחות קוגניטיבית

בהיבט של נוכחות קוגניטיבית נמצאו 3 תמות מרכזיות. התמה הראשונה היא **למידה מעמיתים**. לתפיסת הסטודנטיות למידה מעמיתים היא יתרון משמעותי בחדרי דיון ותורמת לידע והבנה שלהן בעת ביצוע המטלות הקבוצתיות בהם. התמה השנייה היא **השתתפות פעילה**. הסטודנטיות העידו על עצמן כמשתתפות פעילות בעת ביצוע מטלות קבוצתיות בחדרי דיון. התמה השלישית היא **תרגול החומר הנלמד**. לתפיסת הסטודנטיות ביצוע המטלות הקבוצתיות בחדרי דיון מהוות תרגול של החומר הנלמד בשיעור, ועל כן תורמות להבנה של החומר ולחיזוק הביטחון שלהן עקב הצלחה בתרגול. דוגמאות לכל תמה ניתן לראות בטבלה 2.

**טבלה 2.** תתי תמות המתייחסות לחוויית הלמידה בהיבט של נוכחות קוגניטיבית

תמה (שכיחות %)	דוגמא 1	דוגמא 2
למידה מעמיתים (80%)	"אני חושבת שזה (ביצוע מטלות קבוצתיות בחדרי דיון) פלטפורמה ממש נחמדה שאפשר לעשות את זה מחוץ למליאה שאנחנו עושים, ואז זה מאפשר למידה יותר פרטנית ויותר קבוצתית ואפשר להעמיק וליצור באמת דיונים יותר מעמיקים ולהבין יותר את החומר, לנתח (אותו)"	"הרבה פעמים (תרומה של חדרי דיון ללמידה) זה יכול להיות גם חבר צוות אחר שיציע רעיון, זה גם יכול לבוא לידי ביטוי בצורת חשיבה שונה משלי, זה גם יכול לבוא לידי ביטוי בממש לתת לי ידע חדש, מאפס שאני לא מכירה, להציע לי כאילו מידע חדש, לספר לי על איזה כלי שלא ידעתי וגם כמובן קרקע של דיון משותף שיכול להוביל לתובנות שלי"
השתתפות פעילה (70%)	"אני משתדלת לקחת חלק ולא להיות פסיבית ולתת לאחרים לעשות את העבודה, אבל יש גם פעמים שאני צריכה להיות זאת שלוקחת את המושכות בעצמי כי כל השאר פסיביים"	"אני משתדלת להיות פעילה, לתת מענה, לשים לב לזמנים, לפקס (את הקבוצה), ובסופו של דבר להשלים את המשימה. אני משתדלת גם לתת מהידע הקודם שיש לי וממה שהקשבתי בשיעור"
תרגול החומר הנלמד (30%)	"היה לנו באחד השיעורים שבעצם הוא (המרצה) נתן לנו משימה (קבוצתית בחדרי דיון) שכל קבוצה צריכה לעשות את אותה משימה, ובעצם הוא לימד משהו, הגדרה של חומר, ואז היינו צריכים ליישם את זה בתוך המשימה הזאת וזה עזר לי להבין יותר את ההגדרה ואיך מיישמים אותה בתוך הלמידה"	גם הרבה פעמים זה (ביצוע המטלה בחדר הדיון) מתקשר עם תחושת הצלחה כי באמת אם את מצליחה דברים באופן פיזי אז תחושת ההצלחה שלך מהקורס באופן כללי יכולה לעלות כי את באמת בפועל מרגישה שאת לומדת"

### נוכחות חברתית

בהיבט של נוכחות חברתית נמצאו 3 תמות מרכזיות. התמה הראשונה היא **שיתוף פעולה**. לתפיסת הסטודנטיות ככל ששיתוף הפעולה ביו חברי הקבוצה עולה כך החוויה החברתית והלימודית חיובית יותר, וכאשר אינה מתקיימת חווית הלמידה נפגעת. התמה השנייה היא **הכרות עם עמיתים**. לתפיסת הסטודנטיות האינטראקציה עם העמיתים במסגרת ביצוע מטלות קבוצתיות בחדרי דיון מאפשרת להן להיחשף לעמיתים ולהכירם. התמה השלישית היא **נוחות להתבטא**. לתפיסת הסטודנטיות המסגרת של ביצוע מטלות קבוצתיות בחדרי דיון מאפשרת להן להתבטא בפורום מצומצם שם הן מרגישות יותר בנוח לדבר. דוגמאות לכל תמה ניתן לראות בטבלה 3.

**טבלה 3.** תני תמות המתייחסות לחוויית הלמידה בהיבט של נוכחות חברתית

תמה (שכיחויות %)	דוגמא 1	דוגמא 2
שיתוף פעולה (70%)	"חברי הקבוצה לא שיתפו איתי פעולה, וזו הייתה חוויה מאוד מאוד גרועה. הרגשתי שכל העבודה נופלת עלי, למרות שאנו בזום, כל אחד נמצא במשהו אחר, אחד נמצא בטלפון אחד נמצא לי בזה, תוך כדי שאני בעצם עושה את כל המצגת וצריכה להעביר את זה לתלמידים זו הייתה חוויה פחות טובה"	"קורה שנגיד (חברי הקבוצה) לא בעצם ממש מקשיבים בשיעור, פעילים בשיעור, נגיד פותחים את הזום והולכים לעשות יוגה (במהלך המטלה הקבוצתית בחדר הדיון), ואז בעצם יוצא שאת הכנת את המטלה של כולם"
הכרות עם עמיתים (30%)	"יגם מהבחינה החברתית כן זה נחמד לדבר עם אנשים שאתה לא מדבר איתם באופן קבוע, עושה איתם עבודות באופן קבוע, בעיקר שזה לרוב לא עבודות מחייבות מדי. זה מאוד רגעי, וזה כאילו עושים איזה שהיא הפוגה מיוחדת כזאת, גוונים שונים נחשפים ואז כל אחד יוצא לדרכו למשימות הקשות יותר"	"יש בזה (בביצוע מטלות קבוצתיות בחדרי דיון) צד כן טוב שאת מכירה אנשים שלא דווקא תדברי איתם מרצון"
נוחות להתבטא – (30%)	"קודם כל תחושת הפרטיות (היא יתרון בשימוש בחדרי דיון) דבר שני זה שזה מאפשר לך לצורך העניין בהרבה מהקרים לקרוא למרצה ואז לקבל תשובות פרטניות זה טוב. כי הרבה פעמים לצורך העניין בכיתה, במליאה זה יהיה לך פחות נוח לשאול שאלות פרטיות כי את (מרגישה שאת) מעכבת או שאת כזה מפריעה לאנשים אחרים. אז זה מאפשר לך לשאול יותר בנוחות ובלי להרגיש לחץ. גם דברים פרקטיים, לדוגמה זה מאפשר לך לשתף מסך, דברים טכניים שהם כן נוחים וטובים בזה (בחדרי דיון)"	"זה (שימוש בחדרי דיון לצורך ביצוע מטלות קבוצתיות) נותן יותר הזדמנויות לאנשים לדבר בחדרי דיון לעומת עכשיו מול כיתה שלמה"

**דיון**

מטרת המחקר הייתה לבחון כיצד תופסות סטודנטיות את השימוש בחדרי דיון בזום לצורך ביצוע מטלות קבוצתיות בהתייחס אל סוגי הנוכחויות: קוגניטיבית, חברתית והוראתית. ממצאי המחקר עולה כי חוויית הלמידה של הסטודנטיות לא הייתה חד משמעית והיו בה מרכיבים חיוביים ושיליים גם יחד. נראה כי הסטודנטיות חוו בעיות רבות בנוכחות ההוראתית והחברתית, בהקשר של למידה בחדרי דיון, שפגעו בחוויית הלמידה שלהן. התוצאה היא שהסטודנטיות תופסות את השימוש בחדרי דיון לרוב כפעילות שאינה תורמת באופן משמעותי ללמידה שלהן וזאת בניגוד לפרסומים קודמים בהם הלמידה בחדרי דיון בזום נתפסה כחיובית ותורמת ללמידה (Suhaimi & Yunus, 2021).

הבעיות המרכזיות שחוו הסטודנטיות התייחסו לנוכחות ההוראתית. הבעיות העיקריות הן שהמטלות לא הוגדרו בהירות, לא ניתן זמן מספק לביצוען והמרצה לא נכח בחדר הדיון. באופן זה הן לא הבינו מה עליהן לבצע וחוו לחץ לסיים את המטלה במסגרת הזמן המצומצם בנוסף לכך שלא היה להן גורם מוסמך לשאול.



בעיות מרכזיות נוספות הן שהקבוצות חולקו באופן רנדומלי אשר תרם לחוסר שיתוף פעולה, ובנוסף הקבוצות חולקו למספר גדול של יותר מ-5 משתתפות. כתוצאה מכך נצפתה התופעה של free riders בהן סטודנטית אחת מבצעת את המטלה בשביל כולן והעבודה אינה שיתופית כמצופה. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאים מחקרים שנעשו על קבוצות דיון א-סינכרוניות שגם בהן לנוכחות ההוראתית ועיצוב ההוראות היה משקל גבוהה בתפיסת ההצלחה של הפעילות הלימודית (Yamagata-Lynch, 2014).

הבעיה המרכזית שחוו הסטודנטים בנוכחות החברתית היא חוסר שיתוף פעולה בקרב חברי הקבוצה. לתפיסת הסטודנטיות חוסר שיתוף הפעולה נובע מכל הבעיות שהוזכרו בנוכחות ההוראתית, מכך שחברי הקבוצה רואים בפעילות בחדרי הדיון כזמן "הפסקה" בו מרביתם מתעסקים בעניינים אישיים במקום לבצע את המטלה שניתנה, ומכך שחברי הקבוצה לא משתתפים באופן פעיל. ממצאים אלו באים בהלימה עם המחקר של סבידו ואלכסנדר (Savvidou & Alexander, 2022) בו מרבית המשתתפים הרגישו שחבריהם לקבוצה היו חסרי מוטיבציה לעסוק במשימה שהוגדרה להם לעבודה בחדרי דיון.

עם זאת, במקרים בהם שלושת סוגי הנוכחות התקיימו באופן מיטבי, היה ניתן לראות שהסטודנטיות תפסו את השימוש בחדרי דיון כפעילות חוויית בעלת יתרונות רבים ללמידה שלהן. היתרונות המרכזיים שעלו הם: למידה מעמיתים, השתתפות פעילה בשיעור, קבלת עזרה והכוונה פרטנית מהמרצה, המשך עבודה על פרויקטים במהלך השיעור, תרגול החומר הנלמד, הכרות עם עמיתים, חשיפה לצורות חשיבה שונות ותחושת נוחות להתבטא. לאור כל אלו יש חשיבות רבה להקפיד לקיים את שלושת סוגי הנוכחות באופן מיטבי בעת ביצוע מטלות קבוצתיות בחדרי דיון תוך שימת דגש מיוחדת על הנוכחות ההוראתית.

### המלצות פרקטיות לעיצוב פעילות לימודית שיתופית בחדרי דיון

במטרה לשפר את אופן השימוש בחדרי דיון לצורך ביצוע מטלות שיתופיות, רוכזו המלצות פרקטיות שעלו ממצאי המחקר. המלצות אלו מיועדות לכל איש הדרכה המשלב כחלק מהוראתו מטלות קבוצתיות בחדרי דיון. להלן ההמלצות:

1. ספק משימות מובנות וקבע קווים מנחים וברורים.
  - הגדר את המטלה בהירות וודא הבנה עם הלומדים לפני היציאה לחדרי דיון.
  - הגדר זמן ספציפי לביצוע המטלה, וודא שהזמן שהוגדר מספק לביצועה תוך התייחסות לכך שעבודה בקבוצות נמשכת זמן רב יותר מעבודה עצמאית.
  - בנוסף להסבר המטלה בע"פ, הכן מסמך כתוב ומסודר המכיל את כל הנחיות הביצוע למטלה ודאג שהמסמך יהיה זמין לסטודנטים בעת ביצועה.
  - העדף מטלות מתמשכות על פני מטלות חד פעמיות והסבר לסטודנטים את התרומה של המשימה לידע וההבנה שלהם.
  - ספק ללומדים קווים מנחים וברורים אודות כיצד קבוצות דיון צריכות לפעול.
2. צור הרכב קבוצה המעודד שיתוף פעולה.
  - אפשר ללומדים לבחור את הקבוצה בה ירצו לעבוד כל עוד ניתן.
  - חלק את הלומדים לקבוצות קטנות ככל האפשר עד 5 אנשים.
3. צור ועקוב אחר הדינמיקה הקבוצתית.
  - וודא כי המטלה שניתנת מתאימה לעבודה בקבוצה.
  - הבטיח חלוקת עבודה שווה.
  - בדוק את הדינמיקה הקבוצתית כדי להבטיח אווירה חיובית ושיתופית.
  - עודד שיתוף פעולה ולמידה מעמיתים.
4. הצע תמיכה ונגישות.
  - עבור בין חדרי הדיון כדי לספק עזרה והכוונה לסטודנטים.
  - היה נגיש ללומדים אודות שאלות או חששות הקשורים למטלות בחדרי דיון.

### ביבליוגרפיה

- Anderson, T., Liam, R., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *JALN*, 5(2) 1-17 <http://hdl.handle.net/2149/725>
- Chandler, K. (2016). Using breakout rooms in synchronous online tutorials. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 4(3). <https://doi.org/10.14297/jpaap.v4i3.216>

- Dillenbourg P. (1999) What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (pp.1-19). Oxford: Elsevier
- Garrison, R.D., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2015). Learning together and alone. *Better: Evidence-based Education*. [https://www.researchgate.net/publication/284470831\\_Learning\\_Together\\_and\\_Alone](https://www.researchgate.net/publication/284470831_Learning_Together_and_Alone)
- Krzyszczowska, K., & Mavrommati, M. (2020). Applying the community of inquiry e-learning model to improve the learning design of an online course for in-service teachers in Norway. *The Electronic Journal of e-Learning*, 18(6), 462-475. <https://doi.org/10.34190/JEL.18.6.001>
- Peacock, S., Murray, S., Dean, J., Brown, D., Girdler, S., & Mastrominico, B. (2012). Exploring tutor and student experiences in online synchronous learning environments in the performing arts. *Creative Education*, 3(7), 1269-1280. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.37186>
- Savvidou, C., & Alexander, K. (2022). It has potential but... – exploring university students' experiences and perceptions of breakout rooms during the covid-19 pandemic. *Teaching English with Technology*, 22(2), 3-26. <http://dx.doi.org/10.56297/sahr6646>
- Sekhri, A., & Kaur, K. (2021). Cooperative learning and breakout rooms in online classrooms: increasing student engagement and developing creativity. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt / Egyptology*, 18(8), 3463-3469. <https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/9514>
- Sharan, S., & Sharan, Y. (1992). Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation. *Teacher's College Press*
- Stacey, E. (1999). Collaborative learning in an online environment. *Journal of Distance Education*, 14(2), 14-33.
- Suhaimi, P.L., & Yunus, M.M. (2021). 'Zoom'ing into muted students' perception in writing skills through online cooperative learning. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*. 6(9), 493-503. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v6i9.975>
- Yamagata-Lynch, L. (2014) Blending online asynchronous and synchronous learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(2), 189-212. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1778>