

"סטודנטים בימי קורונה" גורמים המקדמים ומעכבים הסתגלות ללמידה מקוונת

גב' אריאלה הלוינג, ד"ר אילת גופר, ד"ר יעל רויטמן וד"ר נצן אלמוג



המכללה האקדמית בית ברל
الكلية الأكاديمية بيت بيرل
Beit Berl College



אורנים
המכללה האקדמית לחינוך



רקע

- ביום בהיר אחד, התעוררנו למציאות שהשתנתה לנגד עינינו. משבר הקורונה השפיע על כולנו – סטודנטים וסגל אקדמי ואדמיניסטרטיבי, ודרש מכולנו מעבר מהיר להוראה-למידה מקוונת.
- מרחב ההוראה-למידה של כולנו השתנה ועבר למרחב הביתי, כל זאת לצד רמה גבוהה של אי-ודאות וקושי. חלק מהסטודנטים איבדו את עבודתם או חזרו לבית ההורים.
- מתוך הרצון להבין מה עובר על הסטודנטים בתקופת השינוי המורכב הזה, החלטנו לחבור יחד, חוקרות ונשות מקצוע מארבע מכללות ולחקור את הנושא לעומקו.
- בזמן קצר ובתמיכת המוסדות הצלחנו בזמן קצר לבנות מערך מחקר ולהעבירו לכ- 400 סטודנטים וסטודנטיות.

מה ואיך בדקנו

מדדים
דמוגרפיים

אסטרטגיות
לויסות עצמי
בלמידה

חוסן אישי

הסתגלות
ללמידה
מקוונת

למידע נוסף
לחצו כאן

למידע נוסף
לחצו כאן

למידע נוסף
לחצו כאן

לאחר אישור ועדת האתיקה, הופץ לסטודנטים שאלון
אינטרנטי מאוחד שכלל את כלל שאלוני המחקר.

מיהם הסטודנטים?



- 390 סטודנטים לתואר ראשון בארבע מכללות.
- גיל ממוצע - 32 שנים (SD=10)
- מגדר – 70% נשים ו- 30% גברים
- שנת לימוד - 44% בשנה הראשונה ו- 56% בשנים מתקדמות יותר
- 15% הפסיקו לעבוד
- 9.5% חזרו לגור בבית ההורים

למידע נוסף
לחצו כאן

ממצאים 1

הסטודנטים דיווחו על הסתגלות נמוכה במעבר ללמידה מקוונת



הלמידה המקוונת מקשה על הסטודנטים לבטא את עצמם



הלמידה המקוונת מצריכה לקיחת אחריות אישית גבוהה



סטודנטיות דיווחו על הסתגלות טובה יותר ללמידה מקוונת בהשוואה לסטודנטים



סטודנטים עד גיל 35 דיווחו על הסתגלות טובה יותר ללמידה מקוונת מאשר סטודנטים מבוגרים יותר

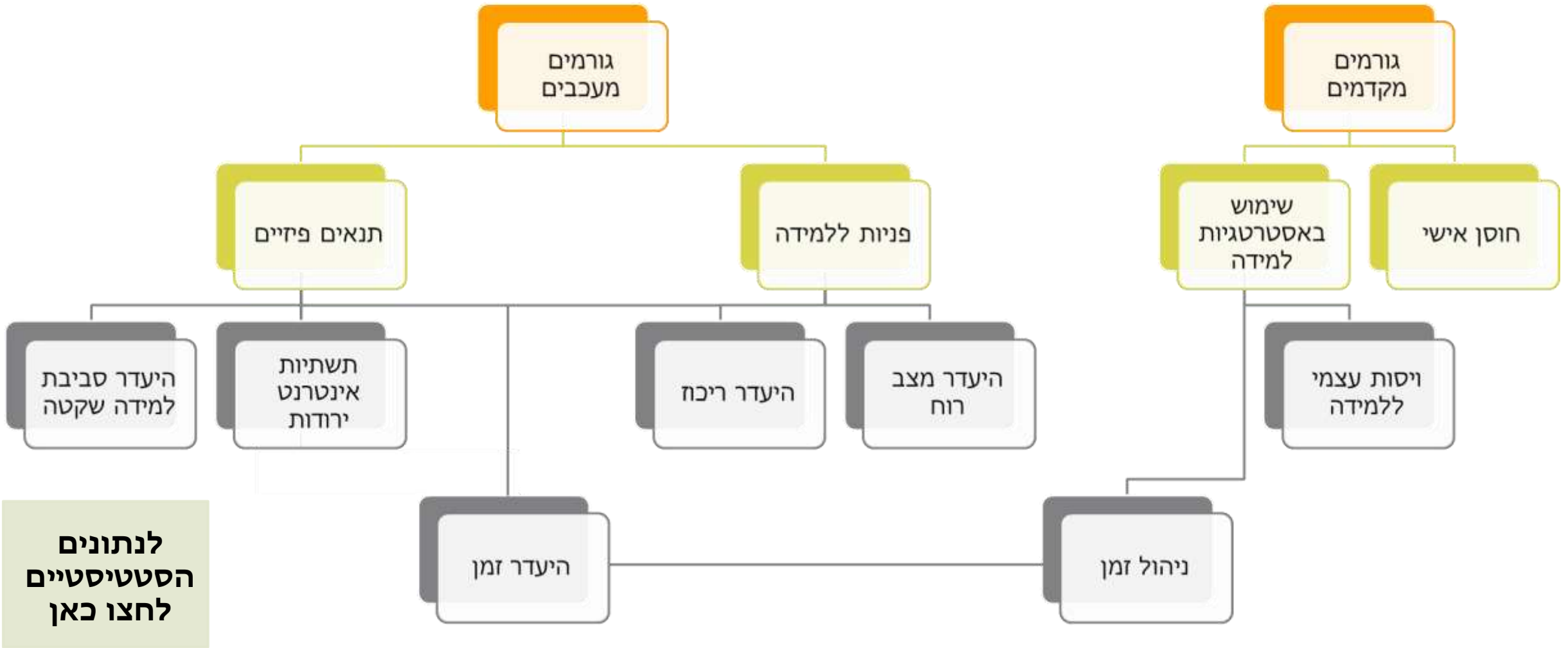


נמצא קשר בין איכות תשתיות האינטרנט לבין הסתגלות ללמידה מקוונת



לנתונים
הסטטיסטיים
לחצו כאן

ממצאים 2



ממצאים 3

60% מכלל המשתתפים דיווחו על קשיים בריכוז בתקופה זו, בעוד שרק 25% מכלל המשתתפים דיווחו על כך שהם מאובחנים עם הפרעת קשב.

לא נמצאו הבדלים בהסתגלות ללמידה מקוונת בין סטודנטים עם וללא מוגבלות (לקות חושית, פיזית או נפשית, לרבות לקות למידה והפרעת קשב).

המלצות מערכתיות

- יש להתייחס לתשתיות האינטרנט כחסם מרכזי ללמידה בהליכי קביעת המדיניות המוסדית בהקשר ללמידה מקוונת, ולספק פתרונות כגון השאלת מודמים סלולריים (נטסטיק) לסטודנטים.
- יש להרחיב את היצע סביבות הלמידה בקמפוס ומחוצה לו, כגון, הארכת שעות פעילות הספרייה, אפשרות ללמוד בכיתות בקמפוס ושיתופי פעולה בין מוסדות ועם מרכזים קהילתיים.
- הוראה מקוונת דורשת התאמה של שיטת הלימוד ותוכניות הלימודים, תוך יצירת סנכרון בין קורסים. מומלץ לייצר איזון בעומס הלימודי אל מול הדיווח על קשיי ההסתגלות.

המלצות למרצים

- יש להכין ולהדריך את הסטודנטים על אופן הלמידה וההתארגנות המומלצים בכל אחד מהקורסים המקוונים.
- יש להתייחס ולהדריך את הסטודנטים כיצד לבנות לוח זמנים שיסייע בניהול הלמידה המקוונת.
- יש להקדיש זמן לאורך הקורס ליצירת נוכחות חברתית בתוך מרחב הלמידה המקוונת הכולל היכרות ויצירת קשר אישי וקבוצתי בין הלומדים.

המלצות לסטודנטים

- התאימו את סביבת הלמידה הביתית כך שתאפשר שקט ופרטיות מיטביים.
- במידה ותשתיות האינטרנט שלכם ירודות - עדכנו את הגורמים הרלוונטיים.
- הבסיס להסתגלות ללמידה מקוונת הוא לקיחת אחריות על הלמידה וניהולה - זהו מהן אסטרטגיות הלמידה המתאימות ללמידה מקוונת עבורכם והיעזרו בכלים לניהול זמן.
- הכירו את המענים והשירותים הקיימים במוסד בתחום הלמידה, ביניהם מרכז התמיכה והנגישות האקדמית, והיעזרו על פי הצורך.

הזמנה לשיח

• אנחנו מזמינות אתכם/ להגיב, לשתף ולהעלות רעיונות ושאלות נוספות:

• המכללה האקדמית ספיר – אריאלה הלוינג – arielah@sapir.ac.il

• המכללה האקדמית בית ברל - אריאלה הלוינג – arialhlo@beitberl.ac.il

• המכללה האקדמית אורנים – אילת גופר - ayelet_g@oranim.ac.il

• הקריה האקדמית אונו – יעל רויטמן - yael.sh@ono.ac.il

ביבליוגרפיה

- אילון, ע', ולהד, מ' (2000). חיים על הגבול: התמודדות במצבי לחץ, אי ודאות, סיכונים ביטחוניים, צמצום האלימות ומעבר לשלום. קרית טבעון: הוצאת נורד.
- ברגלס-שפירא, ט', אלון, ב', ושרץ, ז' (2017). כישורי ויסות עצמי מפותחים בלמידה – מפתח להצלחה בלימודים. קריאת ביניים, 28-29. 61-69.
- דהן, א', הדס-לידור, נ', צדוק, א', ועזרא, א' (2020). חיזוק החוסן האקדמי בימי קורונה. מכון מופ"ת, נתן – שירותי חונכות אקדמית ובית הספר הארצי לשיקום שילוב והחלמה בבריאות הנפש.
- להד, מ' (2006). מציאות פנטסטית – הדרכה יצירתית בתרפיה. קרית טבעון: הוצאת נורד.
- ליכטינגר, ע' (2008). האתגר שבהבעה: תהליכי ויסות ואסטרטגיות בכתיבה. תל אביב: מכון מופ"ת.
- שמש, א', ושמש, ר' (2010) קידום החוסן הנפשי בעבודה חינוכית-טיפולית עם נוער בסיכון, מניתוק לשילוב, חוברת מס' 16, 128-143.
- Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the connor–davidson resilience scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 20(6), 1019-1028.
- Cleveland-Innes, M., Hrastinski, S., Balter, O., & Wiseman, C. (2015). Pedagogical development, E-learning and teaching in higher education. In: Khan, B.H., & Ally, M. (Eds.). *International handbook of E-learning volume 1: Theoretical perspectives and research*. (pp. 93-114). NY: Routledge.
- Cleveland-Innes, M., Garrison, R., & Kinsel, E. (2007). Role adjustment for learners in an online community of inquiry: Identifying the challenges of incoming online learners. *International journal of web-based learning and teaching technologies (IJWLTT)*, 2(1), 1-16.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale (CDRISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76–82.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. (2004). Student role adjustment in online communities of inquiry: Model and instrument validation. *Journal of asynchronous learning networks*, 8(2), 61-74.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, 53(3), 801-813.

הרחבה - הסתגלות ללמידה מקוונת


הממד הראשוני לבדיקת מצבם של הסטודנטים הוא מידת הסתגלותם למצב החדש, לסביבה ואופן הלמידה החדשה ולתפקידים שהשתנו עם השינוי בשגרה. בהקשר האקדמי, המעבר המהיר מלמידה פנים אל פנים ללמידה מקוונת משפיעה על אופן התקשורת עם המרצים והסטודנטים האחרים, אופן העברת הקורס ומבנה הקורס (Cleveland-Innes, Garrison & Kinsel, 2007). הסתגלות לזהות תפקידית חדשה (role identity adjustment) היא תהליך חברתי של יצירת מעורבות מחודשת הנוצרת כתוצאה משינויים בסביבה (Cleveland-Innes, Hrastinski, Balter & Wiseman, 2015).

מדד ההסתגלות נמדד באמצעות שאלון הסתגלות ללמידה מקוונת (Garrison, Cleveland-Innes, & Fung, 2004). השאלון מורכב מעשרים פריטים הנמדדים בסולם ליקרט של 1-5 (1- הרבה פחות, 5 - הרבה יותר). הפריטים עוסקים בהערכת תפיסות הסטודנטים על למידה מקוונת בהשוואה ללמידה פנים מול פנים. פריט לדוגמה: "בהשוואה ללמידה "פנים מול פנים" במרחב הקמפוס בסמסטר הקודם, הלמידה המקוונת מעוררת סקרנות".

הרחבה - חוסן אישי

רמת החוסן האישי יש בה כדי להסביר את סיכויי הפרט להתמודד עם מצבי דחק ולהסתגל לנסיבות החיים חדשות ועתידית. לטענת האגודה האמריקאית לפסיכולוגיה אחד הגורמים אשר תורמים לחוסן נפשי, ואולי העיקרי בהם הוא היחסים התומכים ואכפתיים בתוך המשפחה ומחוצה לה (APA, 2009 בתוך: שמש ושמש, 2010). בנוסף, מזכרות לפי מסמך האגודה האמריקאית אסטרטגיות שונות לבניית חוסן נפשי, ביניהן: יכולת יצירת קשרים חברתיים טובים, יכולת לבחון בעיות בלתי פתירות בדרך אחרת, קבלת שינויים כחלק מהחיים, קביעת מטרות והתכוונות לביצוען, נחרצות, חיפוש הזדמנויות לגילוי עצמי, שמירה על תקווה, ועוד (APA, 2009 בתוך: שמש ושמש, 2010). להד (2006) טוען כי החוסן האישי מוגדר כמצב המאפשר לאדם להתמודד עם מצבי דחק ואי וודאות וקשור בהבדלים אישיים במצב של תגובה לחץ. אילון ולהד (2000) מציינים כי בכל אדם טמון פוטנציאל להתמודד אולם כל אדם מציג סגנון התמודדות ייחודי לו. בעוד שחוסן נפשי מוגדר כיכולת להתגבר במהירות על מצבי לחץ ולחזור לרמת התפקוד שהייתה בטרם הופעתם, חוסן אקדמי מתייחס ליכולת להתמיד ולהצליח בלימודים, על אף חווית כישלון וקשיים אחרים. חוסן אקדמי מורכב מגורמי חוסן קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים (דהן, הדס-לידור, צדוק ועזרא, 2020).

במחקר זה נעשה שימוש בשאלון חוסן אישי. שאלון זה מבוסס על הגרסה המקוצרת (Campbell-sills & Stein, 2007) של סולם החוסן של קונור-דוידסון (Connor-Davidson, 2003). השאלון כולל עשרה פריטים המצביעים על תחושת חוסן אישית בעת היתקלות בקשיים. השאלון נמדד בסולם ליקרט של 1-5 (1-לא נכון בכלל, 5- נכון כמעט כל הזמן). פריט לדוגמה: "אני מצליח/ה להסתגל לשינויים".



לחצו
כאן
לחזרה

הרחבה - אסטרטגיות לויסות עצמי בלמידה

ויסות עצמי בלמידה מוגדר כמשאב אישי המאפשר לאדם לתכנן, להתארגן לכל פעילות ולהפעיל אסטרטגיות נכונות על מנת להגיע למטרותיו בדרך יעילה (ליכטינגר, 2008). ויסות עצמי בלמידה מתייחס לאופן שבו הלומדים מנהלים ומשתתפים בתהליך הלמידה מתוך כוונה להשיג את מטרות הלמידה ויש בו מרכיבים קוגניטיביים ומטה-קוגניטיביים הקשורים לתכנון, לניטור ולבקרה על אסטרטגיות למידה וארגון הלמידה (ברגלס-שפירא, אלון ושרץ, 2017)

במחקר זה נעשה שימוש בשאלון ויסות עצמי ללמידה. שאלון זה מבוסס על שלוש סקאלות מתוך שאלון ה- Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993). השאלון מורכב מ 27 פריטים העוסקים בויסות מיומנויות ואסטרטגיות למידה ונמדדים בסולם ליקרט של 1-7 (1- לא נכון כלל, 7 – נכון ביותר). פריט לדוגמה: אני שואל/ת את עצמי שאלות כדי לוודא שאכן הבנתי את החומר שלמדתי לקורס.

הרחבה - אוכלוסיית המחקר

- השתייכות תרבותית – 5% משתייכים לחברה הערבית ו-95% לחברה היהודית.
- רמת דתיות – 54% חילונים, 26% מסורתיים, 12% דתיים ו-8% חרדים.
- מוגבלות - 40% מעידים על עצמם כעל סטודנטים עם מוגבלות, מתוכם 49% נעזרים בשירותי התמיכה הפועלים בקמפוסים השונים.
- תשתיות אינטרנט - 34% מהסטודנטים מעידים על תשתיות אינטרנט סבירות ומטה, ו-66% על תשתיות אינטרנט טובות עד טובות מאוד.
- מספר קורסים - הסטודנטים לומדים בממוצע 7 קורסים בשבוע (SD=4).
- ימי לימוד – הסטודנטים לומדים בממוצע 2.7 ימי למידה בשבוע (SD=1).

לחצו כאן
לחזרה

הרחבה - ממצאים 1 – נתונים סטטיסטיים

- רוב הסטודנטים דיווחו על הסתגלות נמוכה במעבר מלמידה פרונטלית ללמידה מקוונת (M=2.50, SD=1.08).
- נמצא כי סטודנטיות דיווחו על הסתגלות טובה יותר ללמידה מקוונת (M=2.56, SD=1.08) מאשר סטודנטים (M=2.22, SD=1.05). הבדל זה נמצא מובהק $t(388)=2.82, p=.005$.
- נמצא כי סטודנטים מתחת לגיל 35 דיווחו על הסתגלות טובה יותר ללמידה מקוונת (M=2.72, SD=1.04) מעל גיל זה (M=2.34, SD=1.12). הבדל זה נמצא מובהק $t(388)=3.35, p=.001$.

לחצו כאן
לחזרה

הרחבה - ממצאים 2 – נתונים סטטיסטיים

- הגורמים המשמעותיים שנמצאו כמקדמים למידה מרחוק הם שימוש אסטרטגיות למידה - בדגש על יכולת ניהול זמן וויסות עצמי בלמידה $r=.49, p=.000$, וכן חוסן אישי $r=.27, p=.000$.
- הגורמים המשמעותיים שנמצאו כמעכבים למידה הם העדר משאבים פנימיים וחיצוניים. העדר משאבים חיצוניים כולל מרכיבים כגון תשתיות אינטרנט $r=-.23, p=.000$, רעש $r=-.38, p=.000$ וסביבת למידה לא מתאימה $r=-.33, p=.000$. המשאבים הפנימיים החסרים הם העדר ריכוז $r=-.50, p=.000$ והעדר מצב-רוח $r=-.41, p=.000$.

לחצו כאן
לחזרה