

הוראת עברית כשפה זרה: פרויקט מקוון בינלאומי 'לומדים עברית - יזמה משותפת לוינסקי-אמסטרדם'¹

← אירנה בלנקי וברוריה מרגולין

המאמר עוסק בתיאור הפרויקט המקוון הבינלאומי, שהתנהל במסגרת הקורס הסמסטריאלי במכללת לוינסקי לחינוך בשנת הלימודים תשע"ג, וכלל שיתוף פעולה מקצועי בין המכללה ובין אוניברסיטת אמסטרדם בתחום הוראת הלשון העברית. ליזמה זו היו שלוש מטרות מרכזיות: (1) להקנות לסטודנטיות במכללה, המתמחות בהוראת הלשון העברית, כלים להוראת העברית כשפה זרה, תוך התנסות בהוראה מתוקשבת סינכרונית ואסינכרונית; (2) להעשיר את הסטודנטים באוניברסיטת אמסטרדם בלימוד העברית כשפה זרה בסביבה מתוקשבת סינכרונית ואסינכרונית; (3) לעודד אינטראקציה ושיתוף פעולה הדדי בין הסטודנטים הישראליים וההולנדיים.

1. הקדמה

בשני העשורים האחרונים הולך וגובר העניין בחקר ההוראה והלמידה בסביבה מתוקשבת בכלל (כגון פישר, 1996; יהלום, 1997; קנאי, 2000; אבירם, 2000; נחמיאס, מיודוסר ופורקוש-ברוך, 2009 ועוד) ובהוראת העברית כשפה שנייה/זרה בפרט (למשל, חרל"פ, תשס"ב, 2010; שליפר, גרינוולד, אואן ובן-ארי, 2008; אלבק וחרל"פ, 2010; זסלבסקי ומריאנצ'יק, 2008; אגרנובסקי, זסלבסקי ומריאנצ'יק, 2012א, 2012ב ואחרים). מאמרנו זה הוא נדבך נוסף בקשת מחקרים זו, ומטרתו היא הצגת פרויקט בינלאומי ייחודי שתורמתו העיקרית הייתה להעצים הן את הפן הלשוני-מקצועי של כל המשתתפים בו, הן את הפן הפדגוגי-דיגיטלי של המתכשרות להוראת העברית (ראו סעיף 2 בהמשך).

ייחודיותה של ההוראה בסביבה מתוקשבת היא בכיטול מחיצות הזמן והמקום. מחיצות אלה הן שהיוו בעבר בעיה עיקרית בהוראת שפה זרה בכלל ובהוראת עברית כשפה זרה בפרט. ראוי להדגיש כי רוכשי העברית כשפה זרה בחו"ל אינם חשופים לסביבה הדוברת עברית, בשונה מהעולים ממדינות שונות הגרים בישראל באופן קבוע. על-כן תלמידים אלה זקוקים לא רק להוראה מקוונת אסינכרונית (כלומר שאינה תלויה זמן ומקום) אלא בעיקר ללמידה מקוונת סינכרונית (דהיינו תלויה זמן אך לא תלויה מקום).

ד"ר אירנה בלנקי היא מרצה בחוג ללשון העברית במכללת לוינסקי לחינוך.
ד"ר ברוריה מרגולין היא ראש החוג ללשון העברית במכללת לוינסקי לחינוך.

1 המאמר מבוסס על הרצאה בכינוס ה-40 של איל"ש ב-29.09.13. ברצוננו להודות לעמיתינו שנטלו חלק בפרויקט זה: לד"ר אלונה פורקוש-ברוך ולד"ר סמדר בר-טל ממכללת לוינסקי לחינוך על סיוען בתחום התקשוב והפדגוגיה ולד"ר יניב חג'בי, המרצה לעברית באוניברסיטת אמסטרדם, על עזרתו בליווי הפרונטלי והמקוון של הסטודנטים ההולנדיים.

בהוראה מרחוק על המורים להסתגל לגישה חדשה להוראה ולתפיסתה כ-'webagogy' ולא כ-'pedagogy' (LaMonica, 2001). לפיכך הכרחי שהקורס המקוון ילווה באתר המשמש מקום לאחסון החומרים העיוניים של הקורס וכן לחומרי העבודה הנשלחים ל'בודקים' ול'כותבים'. האתר המלווה את הקורס כולל פורומים, תיבה להגשת מטלות ולהערכתן, מילונים, כלים לתקשורת סינכרונית ועוד. פורום ההיכרות נשאר פתוח לאורך כל הסמסטר. כל משתתף נדרש להציג את עצמו בפורום זה בתחילת הקורס כחלק מתפיסת החשיבות של 'נוכחות חברתית', שהיא אחת מאבני היסוד של קידום תהליכי הוראה ולמידה מרחוק. ידוע שפעילות חברתית בין הלומדים היא תנאי הכרחי להצלחה בקורס (Na Ubon, 2005; Schrader, 2008).

2. מהות הפרויקט, מטרותיו ומשתתפיו

הפרויקט המקוון 'לומדים עברית' הוא, כאמור, שילוב של מספר היבטים מקצועיים ופדגוגיים: הוראת עברית כשפה זרה, רכישת עברית כשפה זרה, הוראה בסביבה מתוקשבת ולמידה בסביבה מתוקשבת. הפרויקט התנהל במסגרת הקורס הסמסטריאלי במכללת לוינסקי לחינוך בשנת הלימודים תשע"ג, וכלל שיתוף פעולה מקצועי בין המכללה ובין אוניברסיטת אמסטרדם בתחום הוראת הלשון העברית. ייחודו של פרויקט זה היה בכך שבמסגרתו לימדו הסטודנטיות במוסד להכשרת המורים בארץ את הסטודנטים במוסד האקדמי בהולנד עברית כשפה זרה, וההוראה התבצעה בשפה העברית בסביבה מתוקשבת, בהנחיה מקוונת צמודה של מרצת הקורס בארץ, ד"ר אירנה בלנקי, בתמיכתה המקצועית של ראש החוג ללשון העברית, ד"ר ברוריה מרגולין ובסיוען הפדגוגי-דיגיטלי של ד"ר סמדר בר-טל וד"ר אלונה פורקוש-ברוך. המורות לעברית כשפה זרה היו שבע סטודנטיות במכללת לוינסקי לחינוך המתמחות בהוראת הלשון העברית במסגרת התכנית להסבת אקדמאים להוראה. תלמידיהן היו 15 סטודנטים באוניברסיטת אמסטרדם בשנה א ללימודיהם. במקביל ללימוד העברית כשפה זרה במסגרת הקורס המקוון שהתנהל במכללת לוינסקי, למדו תלמידים אלה עברית גם בצורה פרונטלית (שלוש פעמים בשבוע במשך סמסטר אחד) אצל המורה הישראלית הנמצא בהולנד, ד"ר ניב חגיבי, על-פי ספרן של נ' ברס ושי' חייט עברית חיה, רמה ב. יצוין כי רמת הידע של הסטודנטים ההולנדיים בעברית הייתה בסיסית למדי – הם התחילו את לימוד העברית שלושה-ארבעה חודשים לפני תחילת הקורס המקוון. לקורס הוצבו שלוש מטרות עיקריות: (1) התנסות הסטודנטיות במכללת לוינסקי בהוראת העברית כשפה זרה בסביבה מתוקשבת סינכרונית ואסינכרונית; (2) העשרת הסטודנטים באוניברסיטת אמסטרדם בלימוד העברית כשפה זרה בסביבה מתוקשבת סינכרונית ואסינכרונית; (3) אינטראקציה ושיתוף פעולה הדדי בין הסטודנטים הישראליים וההולנדיים.

3. דרכי ההוראה-למידה בקורס

דרכי ההוראה בקורס נגזרו ממטרותיו, והן היו מגוונות הן במישור הלשוני-מקצועי, הן במישור ההוראה בכלל וההוראה המתוקשבת בפרט. הסטודנטיות במכללה נדרשו להשתתף בשני מפגשים פנים אל פנים – בתחילת הקורס ובסופו. המפגש הראשון הוקדש להיכרות עם הסטודנטיות, עם הקורס ועם דרכי הלמידה בו, להצגת עקרונות הוראת העברית כשפה זרה בכלל ושל הוראתה מרחוק בפרט, להסבר על התנהלות

הפרויקט ועל חשיבות העמידה בלוח זמנים לפי תכנית הקורס שבאתר. המפגש השני היה מסכם, ובו הועלו רפלקסיות על הקורס, תובנות ומחשבות לעתיד.

שבע הסטודנטיות חולקו לשלושה צוותים: כל צוות ישראלי לימד כיתה וירטואלית של חמישה סטודנטים הולנדיים. כל משתתפי הקורס – הן הסטודנטיות הישראליות הן הסטודנטים ההולנדיים – נתבקשו לעמוד בלוח הזמנים בהתאם לתכנית שהופיעה באתר הקורס.

לאורך כל הסמסטר נעשה שימוש קבוע באתר הקורס בממשק ה-Moodle (על הלימוד המקוון באמצעות ממשק זה ראו, למשל, בר-טל, 2010; בר-טל ואחרים, 2013), שהוקם לצורכי הפרויקט והיווה פלטפורמה לימודית הן לסטודנטיות הישראליות הן לסטודנטים ההולנדיים. אתר הקורס חולק לשניים – חלק המיועד לסטודנטיות הישראליות וחלק המיועד לסטודנטים ההולנדיים. האתר שימש מקום אחסון לחומרי הלימוד וההעשרה המיועדים לכל משתתפי הקורס, פורומים למיניהם (פורום היכרות, פורום ייעוץ במהלך השבוע, פורום למידת עמיתים ועוד), תיבה להגשת מטלות ולהערכתן, מילונים, כלים לתקשורת סינכרונית, קישורים לשיעורים הסינכרוניים שנתקיימו במועדים שנקבעו מראש וקישורים להקלטות של שיעורים אלה.

כל צוות ישראלי התבקש להכין שלושה שיעורים: השיעור הראשון התמקד בנושא שם המספר (המספר המונה [שניים/שתיים, עשרה/עשר] והמספר הסודר [שני/שנייה, עשירי/עשירית]) תוך שימת דגש על כללי ההתאם בעברית בכלל (תלמיד חכם/תלמידה חכמה) ועל כללי ההתאם בשם המספר בפרט (חמישה בנים/חמש בנות). התייחסות מיוחדת ניתנה לצורות צמידות (שלושה ילדים/שלוש ילדות) לעומת צורות סמיכות (שלושת הילדים/שלוש הילדות).

השיעור השני הוקדש לתחביר, ועיקרו היה הכרת אמצעי הקישור לסוגיהם (זמן, סיבה, תכלית, תנאי ועוד) והבחנה בסיסית בין סוגי משפטים (בגלל הגשם לא יצאנו לטיול [משפט פשוט]; משום שירד גשם, לא יצאנו לטיול [משפט מורכב]; ירד גשם, לכן לא יצאנו לטיול [משפט מחובר]). לצורך בנייתם בצורה תקינה. הסטודנטים ההולנדיים למדו להבחין בין מילות הקישור שאחריהן יופיע שם עצם ובין אלה שאחריהן יופיע משפט.

השיעור השלישי עסק בכתיבת חיבור טיעוני תוך הדגשת ההיבט המבני. התלמידים הכירו את המושגים הבאים: טענה, נימוק, ביסוס, דוגמה, מסקנה, המלצה. לימוד נושא כתיבת החיבור הושתת, בין היתר, על חומרי הלימוד של היחידה הקודמת, שעסקה כאמור באמצעי הקישור ובדרכי בניית משפטים תקינים בעברית.

כל השיעורים הוכנו על-ידי הסטודנטיות ממכללת לוינסקי בעברית בצורת המצגות ב-Power Point ולו במספר רב של דוגמות ובתרגום המונחים והמילים הקשות לאנגלית. יחידות הלימוד (השיעורים) הוגשו כמטלות למרצת הקורס, ולאחר בדיקתן ואחרי הכנסת התיקונים הנדרשים, המצגות הועלו ליחידות הלימוד המיועדות לסטודנטים ההולנדיים.

נוסף על בניית יחידות הלימוד, התבקשו הסטודנטיות הישראליות להכין תרגילים המיועדים לסטודנטים ההולנדיים בנושאים שנלמדו (ראו לעיל). גם התרגילים הוגשו כמטלות למרצת הקורס לבדיקה קודם העלאתם ליחידות הלימוד המיועדות לסטודנטים מהולנד. מכיוון שכתבת החיבור היא תהליכית, המטלה של הכנת רשימת נושאים לחיבור טיעוני, שהייתה שיתופית וכללה 15 נושאים, הוכנה בתחילת הסמסטר כדי לאפשר לסטודנטים מהולנד לבחור באחד הנושאים בשלב מוקדם יחסי של לימודי הקורס ולהתחיל בכתיבת הטיוטה טרם לימוד נושא הכתיבה לעומק.

הסטודנטיות הישראליות נתבקשו להכין מטלה שיתופית נוספת: כל יחידת לימוד לוותה במילון המונחים הרלוונטיים לתכניה, ובו ניתן תרגום לאנגלית למילים החדשות ולמונחים הדקדוקיים ששימשו את הסטודנטים ההולנדיים.

כל צוות ישראלי העביר שני שיעורים מקוונים סינכרוניים לכיתות הווירטואליות ההולנדיות במנשק ה-Elluminate (על השימוש במנשק זה בלימוד המקוון ראו, למשל, קריץ ואחרים, 2010) על-פי יחידות הלימוד שהוכנו קודם לכן (ראו לעיל): השיעור הראשון עסק כאמור בשם המספר, והשיעור השני הוקדש להוראת אמצעי הקישור. לא הועבר שיעור סינכרוני בנושא הכתיבה – הסטודנטים מהולנד למדו את הנושא בצורה מקוונת אסינכרונית על-פי יחידת הלימוד שהועלתה לאתר. שני השיעורים המקוונים הסינכרוניים התמקדו בנושאי הלימוד תוך שימוש רב בדיאלוגים הן לצורך המחשת הדברים הן לצורך שיתוף התלמידים ההולנדיים בתהליך הלמידה. השיעור הראשון התחיל בסבב היכרות, וכבר בו שילבו הסטודנטיות הישראליות תכנים הקשורים לנושא השיעור, דהיינו לשם המספר. כך, למשל, כל אחת ציינה את גילה, את מספר הילדים שיש לה ומתי חל יום הולדתה. בהמשך השיעור, כאשר נלמד נושא התאריכים, שאלו הסטודנטיות הישראליות את תלמידיהן ההולנדיים מתי חל יום הולדתם. בשלב מאוחר יותר של השיעור, שבו נלמד המספר הסודר, נשאלו הסטודנטים מהולנד באיזו קומה כל אחד מהם גר ועוד. ראוי להדגיש כי מנשק ה-Elluminate אפשר לשמוע את הסטודנטיות הישראליות ואת הסטודנטים ההולנדיים, לראות את כל המשתתפים, להעביר שקופיות של המצגת, לכתוב על הלוח ואף להתכתב בצ'ט.

בסוף הלימוד של כל יחידה קיבלו הסטודנטים מהולנד תרגילים שהוכנו על-ידי הסטודנטיות הישראליות קודם לכן (ראו לעיל). התרגילים העשויים נשלחו באופן מקוון לסטודנטיות הישראליות והוחזרו לתלמידים ההולנדיים בדוקים ומתוקנים. כל התרגילים הבדוקים, שבהם היו הערות הסטודנטיות הישראליות ותיקוניהן, הועלו לאחר מכן לפורום האתר הנקרא 'מאגר התרגילים הבדוקים'. לפני הגשת התרגילים נתנו הסטודנטיות הישראליות ייעוץ לסטודנטים ההולנדיים באמצעות הפורום באתר הקורס, במייל או בסקיפ.

כל השיעורים הסינכרוניים הוקלטו, וכל הסטודנטיות הישראליות צפו בהקלטות של עמיתותיהן, בחרו בהקלטה אחת וניתחו אותה מבחינה מתודית בפורום האתר במסגרת למידת עמיתים. הסטודנטיות העלו לפורום רעיונות לשיפור, עמדו על הנקודות החזקות בהוראת עמיתותיהן ועל הנקודות החזקות פחות. בדרך זו נוצר דיון פורה ומועיל.

בסוף הקורס התבקשו כל הסטודנטיות הישראליות לכתוב רפלקסיות על הוראתן ולהעלותן לפורום האתר המיועד לכך.

4. תרגילים לדוגמה

להלן נביא דוגמות אחדות שנאספו מתוך התרגילים שהוכנו על-ידי הסטודנטיות במכללת לוינסקי. מפאת קוצר היריעה לא יוצגו התרגילים בשלמותם אלא רק חלקים מהם.

4.1 שם המספר

(א) מיינו את המספרים הבאים לזכר ולנקבה בעזרת הטבלה:

ארבע, שלוש, חמישה, שישה, תשע, עשר, עשרה, שלושה, שש.

זכר	נקבה

(ב) כתבו במילים את המספרים הבאים:

(7) _____ זוגות

(6) _____ לילות

(3) _____ תמונות

(10) _____ אבנים

(ג) הקיפו במעגל את התשובה הנכונה:

א. קניתי כרטיסים להצגה, השורה השלישית / השלישי.

ב. קראתי היום את הספר השני / השנייה.

ג. הלכתי להצגה הראשון / הראשונה.

ד. זה קרה במאה התשיעית / התשיעי לספירה.

(ד) כתבו את שם המספר שבסוגריים במילים:

1. (2) _____ סטודנטים חיכולאוטובוס מספר (9) _____.

2. (3) _____ הקבוצות החלו במשימה.

3. דני אכל (4) _____ תפוחים, (3) _____ אפרסקים

ובנה (1) _____.

(ה) כתבו את המספרים במילים:

1. 7 _____ הפתרונות היו נכונים.

2. 2 _____ החלונות בחדרי היו פתוחים.

3. ב-5 _____ הימים האחרונים הייתי חולה.

4. בישראל יש כ-107 _____ עובדים זרים.

4.2 אמצעי הקישור

(א) לפניכם משפטים העוסקים בגלידה. הדגישו את מילת הקישור וציינו מהו הקשר הלוגי של המילה.

לדוגמה:

ארטיק אינו נדבק לשיניים, לכן רופאי שיניים אומרים שארטיק מזיק פחות מממתקים.
קשר של סיבה ותוצאה

(1) הגלידה הפופולארית בעולם היא בטעם וניל, אבל בטוקיו נהנים במיוחד מגלידות בטעמי תמנון, בטטה וג'ינג'ר.

(2) רופאים אומרים שגלידה היא דרך טובה להתגבר על מצבי חרדה ולחץ, משום שיש בה חומרים מרגיעים, ומשום שהיא מזכירה רגעים שמחים מתקופת הילדות.

(ב) סמנו את מילת הקישור שיוצאת דופן בכל שורה:

תחילה, למשל, כגון, לדוגמה

משום ש... מפני ש... מכיוון ש... בדומה ל-

אף על פי ש... אף ש... כדי, למרות

אבל, אך, לעומת זאת, לכן

(ג) השלימו את מילות הקישור שהושמטו מן הטקסט:

המורה נכנסה לכיתה. כל התלמידים ישבו בשקט לקראת המבחן. (זמן) _____
המבחן המורה הסבירה את ההוראות ומיד חילקה את הטפסים. כל התלמידים היו במתח (סיבה) _____
הציון של המבחן הזה קובע את ההקבצה של כל אחד. (סיבה) _____
חשיבות המבחן כולם התכוננו וחזרו על החומר היטב. השאלות לא היו קשות (תוצאה) _____
כמעט כולם קיבלו ציונים גבוהים. היו מספר ילדים שניגשו למבחן חוזר (מטרה/תכלית) _____ לשפר את הישגיהם.

(ד) מיינו את מילות הקישור הבאות על פי תפקידן:

זמן	סיבה	השוואה	תוצאה	ויתור	תנאי	הוספה

כפי ש... בגלל, ו, אם, לולא, אף על פי ש... כאשר, לפני כן, לכן, לפיכך, למרות, בשל, כמו, כמו כן, מאחר ש... עקב, תמיד, לאחרונה, כשם ש... בדומה ל..., אם כן, כתוצאה מכך, חרף, אף ש... אילו, אלמלא, גם

4.3 נושאים לכתיבת חיבור טיעוני

(א) האם אתה/את חושב/חושבת שהעידן המודרני מאפיין את תום תקופת הספר או העיתון המודפס?

(ב) על רקע הפופולריות העולה של תכניות הריאליטי, ישנה תופעה של תכניות המשלבות ילדים מתחת לגיל 18. מה דעתך בנושא?

(ג) כיצד, לדעתך, ניתן להפחית את תופעת האלימות בבתי ספר?

(ד) מהו תחום הספורט שהיית ממליץ/ממליצה עליו?

(ה) לאחרונה משחקי המחשב ומשחקי הרשת מחליפים את משחקי הקופסה ואת המשחקים של פעם, הדורשים אינטראקציה חברתית ממשית. האם זהו תהליך חיובי בעיניך/בעינייך, מדוע?

(ו) למה בחרת ללמוד עברית?

מן התרגילים שהגישו הסטודנטים ההולנדיים לסטודנטיות הישראליות עולה כי המטלה ב'אמצעי הקישור' הייתה קשה יותר לביצוע מאשר המטלה ב'שם המספר'. הסיבה לכך נעוצה באוצר המילים הרחב יותר הנדרש לביצוע מטלה זו. באשר לתרגיל ב'שם המספר', רוב הטעויות נבעו מהקושי להבחין בין צורות הנפרד בזכר (שלושה פתרונות, למשל) לצורות הנסמך בזכר (שלושת הפתרונות, למשל).

5. רפלקסיות

להלן נביא מספר ציטוטים הלקוחים מכתבת הרפלקסיות של הסטודנטיות הישראליות, ללא ציון שמותיהן:

אפתח את דבריי בכך שאומר שזהו הקורס הראשון עבורי, שהוא קורס מקוון. בהתחלה כמו עמיתותיי לא ידעתי מה הדרישות ממני (אף על פי שהכול נכתב באתר), ולא ידעתי מהן הציפיות הקוגניטיביות והטכנולוגיות שלהן אני נדרשת. הקורס עצמו הנו קורס מאתגר, אחר, שונה מן המוכר שאף על פי שהיה מקוון, הייתה עבודה רבה והשקעה מרובה (מבחינתי, בכל אופן). כתיבת המערכים דרשה חשיבה יצירתית, דיוק (ניקוד מילים, פיסוק וכו')...

אני אתחיל בכך שהקורס הזה שונה מכל הקורסים האחרים שלמדתי במכללה. אני שמחה שהצעתם אותו ושנרשמתי אליו. קורס מאתגר, שדורש הכנות ארגוניות ודורש יותר תשומת לב בכתיבת מערכי השיעור ובכלל בכל ההתארגנות לשיעורים הסינכרוניים והקשר עם הסטודנטים בחו"ל. בתחילה היה קשה להבין מה אנחנו אמורים לעשות, מה מצופה מאתנו, איך ניצור את הקשר עם הסטודנטים מאמסטרדם, אבל עם ההכנה לשיעור הראשון כבר הרגשתי שהכול יותר ברור... לסיכום אומר שהקורס היה מעניין ומאתגר ואני בהחלט ממליצה לסטודנטים אחרים להירשם אליו.

הקורס 'לומדים עברית' הנו קורס מאתגר ומעניין המשלב בתוכו הן התנסות בהכנת מערכי שיעור מאורגנים ומסודרים והן התמודדות עם סטודנטים מאמסטרדם שאיננו מכירים, שכל דרך ההתקשרות עמם היא באמצעות המחשב. בהתחלה הייתי קצת ספקנית בנוגע להתמודדות של הסטודנטים מאמסטרדם עם התכנים הלימודיים וההתקשרות עמם, אך עד מהרה ספקנות זו הוסרה וגיליתי תלמידים מדהימים שרוצים ומעוניינים ללמוד את שפתנו, מה שאותי אישית אפילו קצת ריגש...

הקורס 'לומדים עברית' הוא קורס שונה וחדשני ומאוד סקרן אותי להתנסות בהוראה של סטודנטים שלומדים שפה חדשה ויש להם מוטיבציה מאוד גדולה ללמוד. הרעיון ללמד סטודנטים ממדינה אחרת, שרק העברית מקשרת ביני ובינם, היה מאוד מעניין... למדתי הרבה מהכנת המצגות ומהשיעורים שהקלטנו על הוראה של סטודנטים שאינם דוברי עברית. בזמן הכנת המצגת היה צורך להקדיש מחשבה לרמת העברית, שתהיה מובנת וברורה, וגם בלימוד השיעור היינו צריכות לשים לב כל הזמן לקצב הדיבור שלנו, ולהקפיד שהכול יהיה מובן. נהניתי לבדוק את התרגיל שהגישו הסטודנטים ולקבל פידבק מהם על השיעור שלימדנו...

... בזכות עמיתותיי המקסימות... הצלחנו לעמוד במשימות כנדרש. כל אחת תרמה מיכולותיה, וכך נעשינו לצוות לעניין!.. לולא הן, לא הייתי מצליחה לבד... וכן, ברצוני להודות על ההזדמנות הנדירה להשתתף בקורס מיוחד זה, שפתח בפניי אפשרות ללמד עברית סטודנטים בארץ זרה, דבר שגרם לי גאווה לאומית ואישית. התנסות זו לימדה אותי להכין שיעור נהיר וברור למתקשים או לעולים חדשים. נהניתי מאוד ללמד בשיעור הסינכרוני... מאוד נהניתי לבדוק את התרגילים שלהם. זה יצר סיפוק לוואי של ההוראה – כשמורה רואה שהתלמיד מבצע את מה שלמד ממנו. לסיכום, נהניתי מאוד. ושוב, תודה רבה על ההזדמנות..

... נרשמתי לקורס הזה כי רציתי לחוות סוג אחר של למידה, ולהתנסות בשיעורים מקוונים לסטודנטים מרחוק. הכנת השיעורים לא הייתה פשוטה למרות שבהתחלה חשבתי אחרת, כי בחירת המילים, ההוראות, ההנחיות, התרגילים הייתה צריכה להיעשות במחשבה רבה, משום שהסטודנטים לא דוברי עברית. למרות הזמן הרב שהקדשתי לזה, אינני מצטערת על כך, משום שלמדתי איך לבנות שיעור לתלמידים מתקשים בבית הספר ואף לעולים חדשים שלומדים בכיתות רגילות. החוויה ללמד שיעור מקוון גם כן נתנה תחושה אחרת. נהניתי ללמד ללא לחץ מסביבי או רעש שלעתים מפריע לתקשורת בין המורים לתלמידים, וכן קבלת המשובים החיוביים מהסטודנטים נתנה תחושה נעימה.

הקורס היה חוויה מוצלחת ומאתגרת מאוד בעיניי, ואפשר לי, באופן אישי, לחוות לימוד ראשוני יותר. מכיוון שאני מלמדת לבגרות ואיני באה במגע עם לומדי עברית בראשיתם, תוך כדי הקורס נוכחתי לדעת היכן הקשיים הבסיסיים שבלמידת השפה ולקחתי עמי שיעורים ולקחים גם לחיי הלימוד היומיומיים שלי, עם החברה הבוגרים יותר...

6. סיכום ומסקנות

בפרויקט המקוון של הוראת הלשון העברית באוניברסיטת אמסטרדם רכשו הסטודנטיות הישראליות כלים עיקריים להוראת העברית כשפה זרה בסביבה מתוקשבת: חיפוש חומרים רלוונטיים לתוכני השיעורים, בניית יחידות לימוד ומטלות ברורות ומאורגנות היטב, הוראת שיעורים מעניינים ונהירים בדרכים מגוונות ומועילות תוך הקפדה על קצב הדיבור שיתאים לקהל התלמידים, מתן הסברים מפורטים, הוראה שיתופית במהלך השיעורים, שילוב הומור בהוראה ועוד. נוסף על כך למדו הסטודנטיות לנהל כיתות וירטואליות – קביעת מועדים למפגשים הסינכרוניים, שליחת תזכורות על הגשת המטלות, תיאומים שונים אחרים וכד'.

עם זאת, היו לא מעט קשיים שנבעו מאופי אוכלוסיית הסטודנטים ההולנדיים, מרמת הידע שלהם בעברית וממאפייני תחום הדעת. מבחינה ארגונית, הסטודנטים מהולנד לא היו רשומים כסטודנטים במכללת לוינסקי, ונוצרה בעיה בסנכרון עם ה-Moodle ואף בפתיחת קובצי Word ו-Power Point מסוימים בהולנד. כמו כן, לעתים היו קשיים טכנולוגיים בחיבור ל-Elluminate בשני הצדדים.

קושי נוסף היו מועדי הפתיחה והסיום השונים של הסמסטר בהולנד ובישראל, מה שגרם בעיה בתיאום מועדי ההגשה של המטלות ובעיקר מועדי המפגשים הסינכרוניים בין המשתתפים בשתי המדינות. בעיה דומה קרתה בשל מועדי החופשות והחגים, במיוחד לנוכח העובדה שהקורס התנהל בסמסטר ב.

מן העיון ברפלקסיות הסטודנטיות הישראליות שחלקן הוצג לעיל (ראו סעיף 5), עולה כי הקורס דרש מצדן השקעה רבה, ובתחילתו אף הובעו חששות לגבי התנהלות הפרויקט מאחר שקודם הקורס לא התנסו רוב הסטודנטיות בהוראה מתוקשבת. ללא ספק, עבודה שיתופית ולמידת עמיתים קידמו מאוד את תהליך הוראתן. נראה כי הקורס היה ייחודי, חדשני ומאתגר מאוד; כולן נהנו מההשתתפות בפרויקט בינלאומי זה ורכשו כלים לשוניים-מקצועיים, פדגוגיים ודיגיטליים להוראה בסביבה מתוקשבת בכלל ולהוראת העברית כשפה זרה בפרט.

בסופו של דבר, הרווחים מִיזומה כזאת להעצמת הלמידה ולהרחבתה מעבר לגבולות המכללה עולים על המחיר של ההשקעה בקורס מצד כל משתתפיו. אחד היתרונות החשובים ביותר שראוי להדגיש כאן הוא שבדרך זו מתנסות הסטודנטיות הישראליות בהוראה מסוג אחר – הוראה משמעותית ומושכת, המזמנת חוויה רגשית וקוגניטיביות מעניינת ומאתגרת.

מקורות

אבירם, ר' (2000). שלוש גישות לטכנולוגיות המידע בחינוך. הלכה ומעשה בתכנון לימודים, 15: 5-31.

אגרנובסקי, ו', זסלבסקי, ר' ומריאנצ'יק, י' (2012א). מבחני רמה ממוחשבים לתלמידי אולפנים של הסוכנות היהודית בחבר מדינות העמים. הד האולפן החדש, 99: 126-132.

אגרנובסקי, ו', זסלבסקי, ר' ומריאנצ'יק, י' (2012ב). הטכנולוגיה החדשה ושינוי הפרספקטיבה בהוראת העברית - השימוש בכלים טכנולוגיים חדשניים בהוראת עברית כשפה שנייה בברית המועצות לשעבר. גדיש - ביטאון לחינוך מבוגרים, 13: 121-130.

אלבק, א' וחרל"פ, ל' (2010). לימודי תעודה בהוראת העברית כשפה זרה - רעיון, כיוונים והדגמה מהקורס בתחביר. הד האולפן החדש, 96: 79-88.

בר-טל, ס' (2010). המדור לסביבות הוראה ולמידה מקוונות מציג מאמר ראשון בסדרה בנושא moodle בשירות החינוך. **ביטאון מכון מופת**, 42: 88-90.

בר-טל, ס', נגר, א', אליקים, נ', קרופל, ר', הורוויץ, ג" ורוזנר, ע' (2013). שיקולים פדגוגיים בבחירת יישומים שיתופיים ב-Moodle. **ביטאון מכון מופ"ת**, 50: 84-85.

זסלבסקי, ר' ומריאנצ'יק, י' (2008). הפרויקט 'הוראה מרחוק': הנחלת העברית למורים בחמ"ע. **הד האולפן החדש**, 93: 25-28.

חרל"פ, ל' (תשס"ב). הוראת עברית כשפה שנייה בסביבה מתוקשבת. **חלקת לשון**, 33-34: 95-108.

חרל"פ, ל' (2010). 'האופן הוא התוכן': כלים ותכנים בהוראה מקוונת של עברית כשפה זרה. **ביטאון מכון מופ"ת**, 44, 27-31.

יהלום, י' (1997). הסביבה הלימודית במרחב המתוקשב: נקודת מבט של המשתמש. **דפים**, 25: 100-125.

נחמיאס, ר', מיודוסר, ד' ופורקוש-ברוך, א' (2009). **שילוב התקשוב בהוראת המתמטיקה והמדעים: ממצאי המחקר הבין-לאומי לתקשוב בחינוך 2006 SITES**. תל אביב: רמות - אוניברסיטת תל אביב.

פישר, י' (1996). תפקיד המורה בהוראה ממוחשבת. **מחשבים בחינוך**, 36: 4-12; 20-23.

קנאי, א' (2000). מודלים ללמידה מתוקשבת. **מחשבים וכיף**, 100, 30-34.

קריץ, מ', ולדמן, נ', רוזנר, ע', הורוויץ, ג", זידן, ו', קרופל, ר' ובר-טל, ס' (2010). שיעורים מקוונים סינכרוניים באמצעות סביבת Elluminate. **ביטאון מכון מופ"ת**, 44: 94-95.

שלייפר, מ', גרינוולד, ת', אואן, מ' ובן-ארי, ר' (2008). לומדים עברית באולפן הווירטואלי. **הד האולפן החדש**, 93: 1-7.

LaMonica, L. (2001). The role of the instructor in web-based instruction: Are we practicing what we preach? *DEOSNEWS*, 11 (6). Retrieved from http://www.ed.psu.edu/acsde/deos/deosnews/deosnews11_6.asp

Na Ubon, A. (2005). *Social presence in asynchronous text-based online learning communities: A longitudinal case study using content analysis*. (Unpublished doctoral dissertation). University of York.

Schrader, P. G. (2008). Learning in technology: Reconceptualizing immersive environments. *AACE Journal*, 164: 457-475.