

הפחתת דעות קדומות וקידום תקשורת בין-אישית בסביבה
רב-תרבותית באמצעות שימוש בטכנולוגיה במערכת החינוך



נכתב ונערך על ידי: ד"ר דניאל שפרלינג
מרכז המידע מכון מופ"ת

מוגש לרות סרלין ולד"ר מירי שינפלד,
ערוץ מפגשי עמיתים, מכון מופ"ת

ניהול ועריכה: ד"ר ליאת יוספסברג בן-יהושע, מרכז המידע מכון מופ"ת

דצמבר 2017

© כל הזכויות שמורות למרכז המידע מכון מופ"ת. אפשר לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם ולאחסן במאגר מידע סקירה זו תוך הפנייה או ציטוט מתאימים. כל שינוי בחומר שבסקירה זו אסור בהחלט, אלא ברשות מפורשת בכתב ממרכז המידע מכון מופ"ת meyda@macam.ac.il יש לצטט את הסקירה כך: שפרינג, ד' (2017). הפחתת דעות קדומות וקידום תקשורת בין-אישית בסביבה רב-תרבותית באמצעות שימוש בטכנולוגיה במערכת החינוך. ל" יוספסברג בן-יהושע (עורכת). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

תמונת השער מתוך: Helm, F., Guth, S., and Farrah, M. (2012). Promoting dialogue or hegemonic practice? power issues in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 16(2), p. 111.

עריכה לשונית: דקלה מארק-אופנהיימר.

תקציר

סקירה זו מבקשת לתאר מודלים שונים ותוכניות של למידה מקוונת בסביבה בין-תרבותית, לבחון אותם ולדון בתרומותיהם ובמועילותם לצמצום פערים חברתיים, להפחתת תפיסות מפלות ולהקטנת פערים דיגיטליים, פערים חינוכיים, פערים כלכליים ועוד. הסקירה מתארת ארבעה מודלים ותוכניות: מודל מרכז טק (TEC) מישראל; תוכנית שוברים גבולות (Dissolving Boundaries) מאירלנד; תוכנית הכיתה הגלובלית (Global Class) מקנדה ומודל בין-מדינתי Solyia ומנתחת אותם.

סקירת המודלים והתוכניות והמחקר שנעשה עליהם מצביעים על שינוי בעמדות משתתפי התוכניות ובתפיסותיהם כלפי עמיתים מאוכלוסייה עוינת או אחרת. לעומת זאת, תרומתן ארוכת הטווח של תוכניות מקוונות להפחתת החרדות בין הקבוצות, לצמצום ההטיה של חברי הקבוצות, להגברת האמון בין הקבוצות ולהפחתת דעות קדומות אינה מובהקת מספיק. הטעם העיקרי להיעדר השפעה ארוכת טווח מובהקת הוא מגבלות המחקר הקיים על תוכניות אלה. מרבית המחקר בתחום מתבצע סמוך להשתתפות בתוכניות ואינו כולל מחקר אורך, אינו עוסק בשאלת ייצוגיותם של משתתפי המחקר או בכנות המענה הניתן על ידם, בהינתן אופי השאלות הנחקרות.

לצד מגבלות אלה, הסקירה מעלה כי תרומת התוכניות השונות לפיתוח ולקידום מיומנויות חברתיות, מיומנויות תקשורת ומאפייני אזרחות גלובלית רחבה של משתתפיהן מקבלת עיגון ותמיכה בספרות. עם זאת, נדרש מחקר נוסף ומתמשך כדי להעמיק בשאלת תרומתן האפשרית של תוכניות אלה גם במישור החברתי וגם בהיבטים נוספים אחרים שבהם הן פועלות.

מילות מפתח: online collaboration; digital gap; multi-cultural society; intercultural learning;

ICT and education

Abstract

The literature review describes and analyzes various models of inter-cultural online learning and discusses their effect on reduction of social gaps and discriminatory attitudes as well as decrease of digital, educational, and economical gaps among participants. The review analyzes four such models: TEC center (Israel); Dissolving Boundaries (Ireland); Global Class (Canada) and Soyia Connect Program.

Reviewing the research referring to these models point to positive change in the attitudes of participants in these programs towards their peers from hostile or different culture. However, their contribution to inter-group anxiety, prejudice and trust in the long-term is less clear. This is due to the limitations of the research on these models. These limitations refer to the research longevity, to the question of whether participants represent the general public and to their tendency to reply sincere answers to the research questions given the subject queried.

Aside these difficulties, the review points to the solid support of the contribution of these online learning programs in improving the communication and social skills of their participants. More research is needed, however, to examine in more depth the contribution of these programs to the social sphere in which they operate.

תוכן העניינים

3	.....	תקציר
6	.....	הקדמה
10	.....	מתודולוגיה של ביצוע הסקירה
11	.....	מודל מרכז טק (TEC), ישראל
16	.....	תוכנית שוברים גבולות, אירלנד (Dissolving Boundaries, Ireland)
20	.....	תוכנית הכיתה הגלובלית, קנדה (The Global Class, Canada)
22	.....	Soliya Connect Program
27	.....	דיון
32	.....	רשימת מקורות

בשנים האחרונות הולך וגובר השימוש במיזמים מקוונים המציעים למידה שיתופית בסביבה רב-תרבותית ואף בין תרבויות עוינות. ההנחה התאורטית העומדת מאחורי מיזמים אלה היא שקשרים ומגעים מסוגים שונים בין תלמידים מתרבויות עוינות עשויים להביא לתוצרי למידה וגם לתרומות חברתיות, במיוחד להפחתת דעות קדומות.¹ הנחה זו נתמכת על ידי "היפותזת המגע" ועל ידי תנועת יחסי האנוש (Human Relations Movement) שלפיהן בתנאים נכונים המגע והקשר בין קבוצות והחיבור של הפרט לקבוצה שבה חברים פרטים שונים ממנו מגדיל את הידע ה"חוץ-קבוצתי" (*outgroup*) ואת הידע בנושאים המשותפים לבני אנוש באמצעותם אפשר לקדם רגשות חיוביים בין חברי הקבוצה, מזה, ובין הקבוצה לקבוצות אחרות, מזה. כמו כן, מיזמים אלה עשויים להרחיב את נקודות המבט אשר לסוגיות הנדונות בקבוצה, להפחית חרדות בין הקבוצות ולטשטש הטיות (Allport, 1954; Stephan and Stephan, 1984; Pettigrew, 1998; Pettigrew and Tropp, 2000). ההנחה היא ששינוי לחיוב בדעה של עמית מקבוצה שונה יכול לשנות עמדות כלפי הקבוצה בכללותה.

בספרות מוזכרים שישה תנאים להצלחה של מגעים ושל קשרים מועילים בסביבה בין-תרבותית: (1) המגע והקשר צריכים להיות ארוכי טווח (ולא קצרי מועד) ואישיים; (2) המגע והקשר צריכים להתקיים בין קבוצות (ולא בין יחידים); (3) המגע והקשר צריכים להיות בין בני אדם ממעמד דומה; (4) מוסדות צריכים לתמוך בקשרים האלה; (5) המגע והקשר צריכים להתבסס על שיתוף פעולה (ולא על תחרות) (Austin, 2006); (6) במונחים של זמן, דרוש פוטנציאל לפיתוח חברות מעבר לאינטראקציה המקוונת (Pettigrew, 1998).

השילוב בין תאוריית המגע והשימוש השכיח מאוד במרחב המרשתת נראה מבטיח לביסוס קשרים בין-תרבותיים שונים (Austin and Hunter, 2013). שילוב כמו זה חותר ליצירת כשירות בין-תרבותית, דהיינו תהליך טרנספורמטיבי שבו ה"זר" מפתח יכולת לשנות את נקודות המבט שלו כדי להבין את דרישות התרבות המארחת וכדי להתאים את עצמו אליה באפקטיביות הרבה ביותר (Taylor, 1994).

טכנולוגיות מידע ותקשורת משמשות מנוף חשוב ללמידה המזמנת גישות הוראה ולמידה חדשניות (Lock, 2015). סביבת לימודים מתוקשבת היא אחד הביטויים הבולטים ביותר של שימוש בטכנולוגיות בתחום החינוך (Means, Toyama, Murphy, Bakia, and Jones, 2009). בסביבה זו מבקשים לחולל שינוי פרדיגמטי בהוראה ובלמידה (Gunawardena et al., 2009; Hammond, 2017), מעניקים ללומדים גמישות, מאפשרים להם להימצא במרכז תהליך הלמידה ולהבנות ידע באופן פעיל ומשמעותי (Higgins, 2001), כפי שכינה ג'ון דיואי "למידה דמוקרטית" (Dewey, 1916 [1947]). בסביבת לימודים מתוקשבת מניחים שהתלמידים הם הנושא והנושא של תהליך הלמידה (Kritz, 2014), ולכן בסביבה זו מקדמים למידה מבוססת פתרון בעיות ומפתחים מיומנויות של חשיבה מסדר

¹ בסקירה זו יעשה שימוש רב במונח "דעות קדומות". משמעו של מונח זה היא יחס לא אוהד כלפי קבוצה מכלול או כלפי אדם בהיותו חבר באותה קבוצה (White and Abu-Rayya, 2012).

גבוה (Austin, Smyth, Rickard, Quirk-Bolt, and Metcalfe, 2010). כמו כן בסביבה זו נוצרות יותר הזדמנויות לגילוי עצמי ולאינטימיות רבה יותר בהשוואה למפגשים פרונטליים – פנים-אל-פנים (White, Harvey, and Abu-Rayya, 2015). זאת ועוד, בסביבה דיגיטלית אפשר ליצור קבוצות הטרוגניות שלא היו אפשריות בעבר בגלל מגבלות פיזיות. סביבה כזו יוצרת הזדמנויות למידה עם תלמידים מתרבויות ומדינות שונות (שינפלד, גנאים, חוטר ווולטר, 2015), והיא מאפשרת יצירת קשרים ללא השפעה של סטראוטיפים העלולים לעלות בגלל מראה חיצוני (Kritz, 2014). כך סביבה זו יכולה לתרום אפילו תרומה רבה יותר בהשוואה למפגש בין-תרבותי הנעשה פנים-אל-פנים (Hasler and Amichai-Hamburger, 2013).

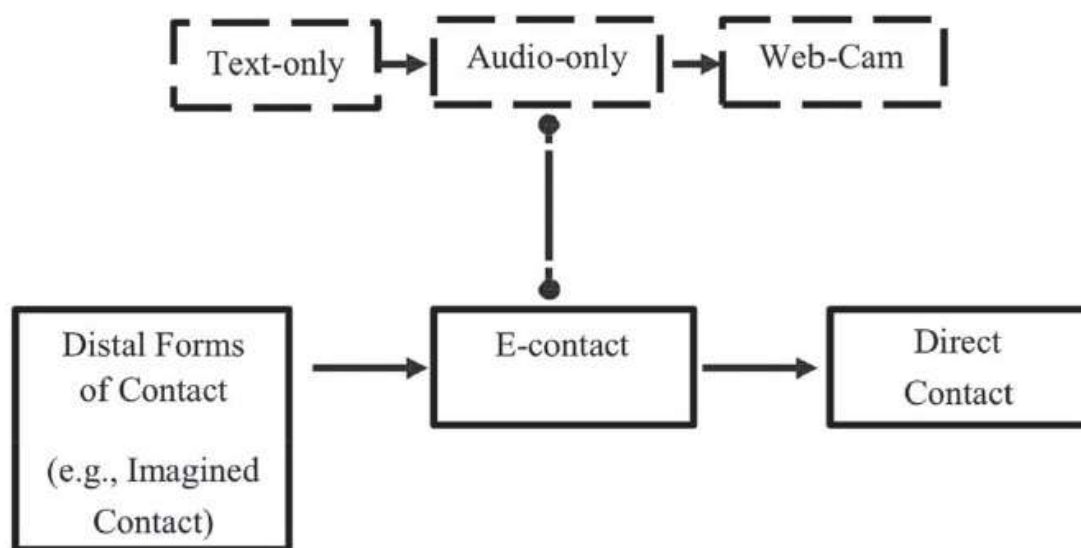
שימוש בטכנולוגיות מידע ותקשורת בין תרבויות שונות לצורכי למידה נועד להבטיח מטרות אחדות: מטרה אחת היא להרחיב את קהילת הלומדים ולכלול בה קבוצה מגוונת כדי ליצור שיתופי פעולה רבים ככל האפשר בתוך הקבוצה. שיתוף פעולה יכול להתבטא בכך שכל תלמיד ותלמידה מבצעים את חלקם וסך החלקים מהווה מצרף חדש, דהיינו שיתופי פעולה, המבוססים על כך שכל תלמיד בונה את חלקו רק לאחר שהשותפים לקבוצה תרמו את חלקם (קריץ, שינפלד ונגר, 2017). שיתוף פעולה זה הוא הכרחי ללמידה בהינתן שידע חדש נוצר באמצעות מאמץ של מתן הסבר, של הגנה על עמדות, של חשיפת תפיסות שונות והגעה להסכמות (Hammond, 2017); מטרה שנייה היא לקדם שיח בין תרבויות, דבר שיאפשר גיבוש זהויות ומשמעויות בקרב משתתפי הקבוצה; מטרה שלישית היא להעלות את המודעות העצמית ואת המודעות התרבותית של המשתתפים. הן המודעות העצמית והן המודעות החברתית מגדילות את ההזדמנויות לפתח את המשתתפים ולהצמיחם (Brooks and Pitts, 2016). בלמידה החדשה הזו הקהילה משמשת מסד ניטרלי מבחינה תוכנית שבאמצעותו ודרך החקירה הקולקטיבית שבו מתרחשות אינטראקציות המובילות ליצירת משמעות וידע (Thomas and Seely Brown, 2011).

המפגש הבין-תרבותי, המתאפשר הודות לטכנולוגיות מידע ותקשורת, מזמן מפגש מורכב בין כמה זהויות. זהות אחת היא הזהות האישית המייצגת את המובן האישי והעצמי של האינדיבידואל. זהות אחרת היא הזהות המגולמת במעמד החברתי המסוים שבו נמצא הפרט, דהיינו אותו ייצוג או ביצוע של הזהות האישית בהקשר החברתי. זהות נוספת היא הזהות ההתייחסותית (*relational*). סוג זהות זה עוסק בטיב מערכת היחסים שיש לפרט עם האחר, והיא נוגעת להפנמה של האופן שבו אחרים רואים אותו, לאופן שבו הפרט מגדיר את עצמו באמצעות יחסיו עם האחר, למערכת היחסים שבין הזהויות השונות של הפרט ולהיות הפרט יחידה התייחסותית בפני עצמה. לבסוף, קיימת השכבה הרחבה ביותר של הזהות והיא הזהות הקהילתית. זהות זו משתרעת מעל לזהות האישית, לזהות ההתייחסותית או לזו המבוססת, למשל, זהות הקבוצה, והיא מייצגת זהות רחבה המוחזקת על ידי קולקטיב כמו מדינה, למשל (Hecht, 2015).

רוב החוקרים שעסקו בבחינת תאוריית המגע התמקדו במפגש פנים-אל-פנים ולא במרחב המקוון. הדבר אירע בשל סיבות היסטוריות ובהמשך להנחת יסוד הנוגעת ליתרון היחסי שיש למפגש מסוג זה בהשוואה למפגשים מקוונים בכל הקשור לבניית אמון ויצירת תקשורת חברתית (שינפלד,

גנאים, חוטר ווולטר, 2015). חוקרים רבים התייחסו גם לשיתוף פעולה טקסטואלי ולא לרכיבים נוספים כמו אודיו-ויזואלי (Austin, 2006). מלבד זאת, רוב החוקרים שבחנו את השפעת הלמידה המקוונת בסביבה רב-תרבותית נשענו על ממצאים איכותניים ולא על תוצאות כמותניות מובהקות (שינפלד, גנאים, חוטר ווולטר, 2015).

אחד המחקרים שסיפקו תמיכה ביעילותה של למידה בסביבה רב-תרבותית הוא מטה-אנליזה של למעלה מחמש מאות מחקרים שהתפרסמה לפני שנים אחדות. ממצאי המחקר הזה הצביעו על כך, שככלל, קשר בין קבוצות שונות הנעשה פנים-אל-פנים מפחית דעות קדומות (Pettigrew and Tropp, 2008). במחקרים אחרים שבהם השתמשו במתודולוגיה של קבוצת ניסוי וקבוצת ביקורת נמצא שתקשורת ושיח במרשתת בין תלמידי תיכון מרקע דתי שונה קידמו שימוש ברגשות חיוביים ואמפתיים והבעתם, מחד גיסא, והפחיתו הבעות של כעס ושל עצבות, מאידך גיסא בהשוואה לקבוצת בקרה (White, Abu-Rayya, Bliuc, and Faulkner, 2015). תרומה זו נמצאה גם בקשרים אלקטרוניים (*E-contract*), דהיינו כאלה המתווכים באמצעות מחשב והמתייחסים לפרט במערכת יחסים שבין קבוצות שונות (White & Abu-Rayya, 2012) דבר המתאפשר, למשל, באמצעות אינטראקציה מבוססת-טקסט או אינטראקציה המשלבת בין טקסט ותקשורת באמצעות וידאו. קשרים אפשריים אלה מתוארים בתרשים 1 להלן.



תרשים 1: קשרים ומגע אלקטרוני (White, Harvey and Abu-Rayya, 2015)

חוקרים הראו שמגע וקשר מורחבים המתקיימים בין קבוצות, דהיינו מגע וקשר שאינם ישירים, עשויים לקדם גישות חיוביות בין פרטים שאינם משתייכים לאותה הקבוצה. מגעים וקשרים אלה עשויים גם לקדם סובלנות כלפי זרים, כלפי מהגרים, כלפי אנשים חסרי מעמד, כלפי קבוצות הסובלות מסטיגמה וכן להפחית עוינות בין קבוצות הנמצאות ביריבות ארוכת שנים, למשל, בין קתולים ופרוטסטנטים באירלנד (Cameron and Rutland, 2006; Cameron, Rutland, and Brown, 2007). חוקרים הצביעו על כך שקשרים מקוונים בין-תרבותיים מובילים לנכונות גבוהה יותר לחתור

למגע אמיתי עתידי בין חברי הקבוצות, לרבות בין קבוצות רוב ומיעוט לאומני (Gómez, Tropp, and Fernández, 2011). הרחבת הקשרים בין קבוצות מיעוט או בין קבוצות רוב ומיעוט לפלטפורמה הדיגיטלית ולאורך זמן הצביעה על טשטוש ההטיה של חברי הקבוצה, על הפחתת דעות קדומות הקשורות לקבוצת האחר, על הפחתת רמת החרדה בין הקבוצות ועל שיפור הידע על אודות קבוצת האחר. ממצאים אלה נתקבלו, למשל, ביחס למוסלמים ונוצרים באוסטרליה (White and Abu-Rayya, 2012) וביחס ליהודים חילוניים, יהודים דתיים וערבים בישראל (Walther, Hoter, Ganayem, and Shonfeld, 2014).

מתודולוגיה של ביצוע הסקירה

סקירה זו מבקשת לתאר תוכניות מודלים שונים של למידה מקוונת בסביבה בין-תרבותית, לבחון אותם ולדון בתרומותיהם ובמועילותם לצמצום פערים חברתיים, להפחתת תפיסות מפלות ולהקטנת פערים דיגיטליים, פערים חינוכיים, פערים כלכליים ועוד. הסקירה מנתחת ארבעה מודלים ותוכניות: מודל מרכז טק (TEC) מישראל; תוכנית שוברים גבולות (Dissolving Boundaries) מאירלנד; תוכנית הכיתה הגלובלית (Global Class) מקנדה ומודל בין-מדינתי – Solyia. בחירת המודלים והתוכניות מישראל, מאירלנד ומקנדה נעשתה על ידי מזמיני הסקירה. המודל הרביעי המתואר בסקירה חשוב, וחוקרים בולטים בתחום עסקו בו, מפני שהוא נוגע למשתתפים רבים מכמה מדינות.

הסקירה מתבססת על חיפוש במאגרי מידע אקדמיים, באינדקסים שונים ובאתרים רשמיים של גופים ומוסדות רלוונטיים לנושא הסקירה תחת מילות המפתח האלה: online collaboration; digital; gap; multi-cultural society; intercultural learning; ICT and education; EBSCO, ERIC; שונות בשפה האנגלית. חיפוש החומרים נעשה באמצעות מאגרי המידע האלה: ProQuest, מאגרי המידע של מכון מופ"ת, Google scholar. נוסף על החיפוש במאגרי המידע היו התכתבויות לא פורמליות של מחבר הסקירה עם חוקרים בולטים בנושא הסקירה ועם מעריכי תוכניות ומנהלי תוכניות שונות לשם איתור חומרים נוספים שלא פורסמו.

מודל מרכז טק (TEC), ישראל

תוכניות מרכז טק (Technology, Education and Cultural Diversity – TEC) הן תוכניות ייחודיות הקיימות בישראל מאז 2005 (מכון מופ"ת, 2016). תוכניות אלה, המופעלות במכללות להכשרת מורים ובבתי הספר, נועדו לגשר על פערים תרבותיים ולהפחית דעות קדומות בין ערבים ויהודים ובין דתיים וחילוניים בישראל. במרכז ובפעילויות שבו מדגישים את רעיון הכרת האחר תוך קיום עבודה שיתופית. הלמידה נעשית תוך שימוש בטכנולוגיות מתקדמות כמו בלוגים, ויקי, רשתות חברתיות, עולמות וירטואליים ועוד.² כיום פועלים במרכז תלמידי בית ספר, מרצים וסטודנטים מחמש-עשרה מכללות מהמגזר הערבי, מהמגזר הממלכתי-דתי ומהמגזר היהודי-ממלכתי. כל שנה לומדים בתוכניות השונות שבמרכז כחמש מאות סטודנטים, שלושת אלפים תלמידים וכמאה מורים (קריץ, שינפלד ונגר, 2017).

ראשיתו של המרכז בניסיון לקשר בין מרצים ממכללות שונות ובהמשך בין סטודנטים מרקעים שונים באמצעות פיתוח קורס מקוון ללימוד כלים שיתופיים ברשת. הקורס הראשון שפותח במרכז היה בנושא "סביבות הוראה מתקדמות". תחילה השתתפו בו שלוש מכללות וכיום משתתפות בו עשר מכללות. מטרת הקורס היא לפתח מיומנויות להוראה ולמידה בסביבה מקוונת ורב-תרבותית. הסטודנטים מחלוקים לשלוש קבוצות, ובכל קבוצה נציג מכל אחד מהמגזרים (יהודי-חילוני, יהודי-דתי, וערבי).

בעקבות הקורס הראשון הזה פותח "מודל טק". לפי מודל זה, סטודנטים ממכללות שונות לומדים יחד במרשתת בכלים סינכרוניים וא-סינכרוניים בקבוצות מעורבות ורב-תרבותיות. לצורך זה פותחו פלטפורמות טכנולוגיות כמו רשת חברתית ועולם וירטואלי תלת-ממדי. תהליך הלמידה מאפשר יצירה משותפת של חומרי לימוד והוראה לצד התנסות בסביבות הוראה מתקדמות. שלושה חוקרים, ד"ר מירי שינפלד, ד"ר אסמאא נאדר גנאיים וד"ר איליין חוטר, פיתחו את המודל הזה, ונקודת המוצא שלו היא התפתחות הדרגתית בקשר שבין המשתתפים. תחילה הקשר ממוקד בתקשורת טקסטואלית, לאחר מכן בתקשורת שמיעתית, בהמשך נוסף ממד חזותי מקוון ובשלב המתקדם ביותר מתקיים מפגש פנים-אל-פנים.

מטרת מודל טק להרחיב את תאוריית המגע של אלפורט (Allport, 1954) שלפיה אפשר להפחית דעות קדומות באמצעות מגע קרוב בין פרטים מקבוצות שונות בעלות מעמד דומה, אינטרסים משותפים ומטרה משותפת והכול בתמיכה של המוסדות. מודל זה נסמך על שלושה רכיבים (מכון מופ"ת, 2016):

1. מפגשים – מפגשים בין משתתפי התוכניות מאפשרים היכרות חברתית הדרגתית בהמשך לתקשורת הרב-ממדית הקיימת בין המשתתפים.
2. תכנים לימודיים והערכה – המטלה העיקרית בקורסים בתוכניות השונות מבוססת על פתרון בעיות בשעת המפגשים, בתנאי שהנושאים הנלמדים אינם טעונים. תוצרי הלימוד מפותחים

² הלמידה נעשית באופן א-סינכרוני באמצעות מערכת לניהול למידה (LMS), ובאופן סינכרוני באמצעות מערכות סינכרוניות כמו בלקבורד או יוניקו ובמפגשים בעולמות וירטואליים (קריץ, שינפלד ונגר, 2017).

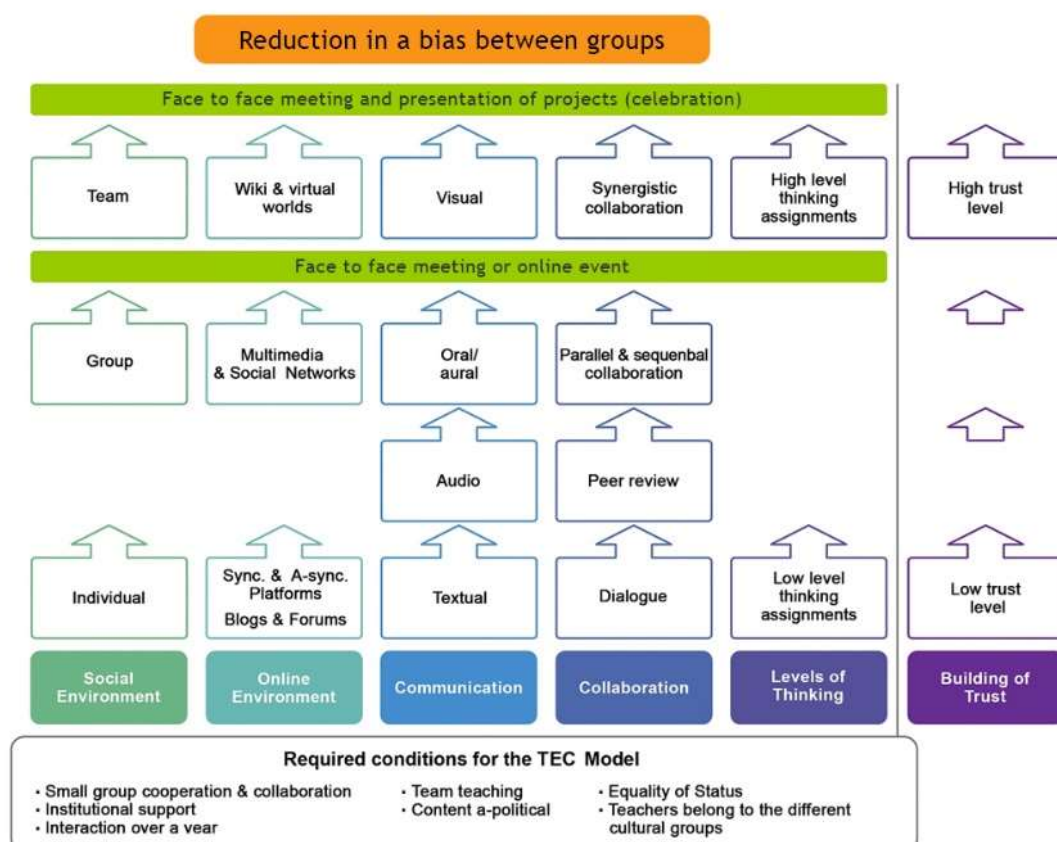
כיחידות לימוד, והם יכולים לשמש את כלל המורים ברשת. הערכת תהליך הלמידה כוללת רכיבים המתייחסים למידת שיתוף הפעולה בין החברים והציון בתוכנית מורכב מציון אישי ומציון קבוצתי. בסוף השנה מיזמי הקבוצות השונות מוצגים למשתתפי הקורסים.

3. טכנולוגיה – חשיפה, שימוש והערכה של כלים טכנולוגיים עדכניים לרבות אלה המאפשרים קישורים בין משתתפים רחוקים מבחינה פיזית ותרבותית ועבודה קבוצתית. ההכשרה חושפת את המשתתפים לכלי מרשתת ולהתאמת הכלים האלה לתוכני הלימוד ולעבודת הקבוצה המקוונת.

מודל טק מבוסס על שישה עקרונות (Shonfeld, Hoter, and Ganayem, 2013):

1. כל אחד מהמוסדות השותפים תומך לחלוטין בתוכנית;
2. הקבוצות פועלות תוך שיתוף פעולה ולא מתוך תחרות;
3. הנושאים הנלמדים נוגעים לענייני חינוך וחברה ולא לסכסוכים בין תרבויות;
4. מוענק מעמד שווה לכל משתתפי התוכנית;
5. פעילות הלימוד נשענת על התקדמות הדרגתית בחשיפה לאחר תקופה של שנה לפחות;
6. ערוצי תקשורת מקוונת מעודדים תקשורת ישירה ותדירה בין משתתפי התוכנית.

בתרשים 2 להלן מתוארים מודל טק והתפיסה המנחה אותו.



תרשים 2: מודל טק ותפיסתו (מכון מופ"ת, 2016)

בשנת 2009 החל לפעול במרכז פרויקט "טק-אמירים" המיועד לכמאה ולחמישים תלמידים מחוננים ומצטיינים בכיתות ה'–ו' בשלושת זרמי החינוך: הערבי, הממלכתי-דתי והיהודי-ממלכתי. הפרויקט, שממומן על ידי הגף למחוננים של משרד החינוך ומכללת סמינר הקיבוצים, כולל למידה ברשת של תלמידי כיתות ה'–ו' באשכולות של שלושה בתי ספר משלושת המגזרים, ביצוע עבודת חקר ומפגש ליום כיף. במרוצת השנים התרחב הפרויקט, ונכון לשנת 2015 משתתפים בו שישה-עשר בתי ספר (מכון מופ"ת, 2016).

מאז 2014 מרכז טק מפעיל תוכנית מורחבת בשם Tec4Schools. בתוכנית זו התלמידים מחולקים לאשכולות. בכל אשכול יש נציגים משלושה זרמי חינוך: ממלכתי, ממלכתי-דתי וערבי ודרוזי. שלושה מורים – אחד מכל זרם חינוך – מצוותים לאשכולות העבודה ומגבשים את התוכנית הייחודית לתלמידיהם. העבודה נעשית ברשת חברתית ייחודית וכוללת שיתופיות ברשת, תקשורת סינכרונית וא-סינכרונית, דיון מקוון, שימוש בכלי ווב-2 להפקת תוצרים שיתופיים, פודקאסטים ובניית משחקים וסרטונים דיגיטליים (קריץ, שינפלד ונגר, 2017). בתוכנית מודגשים הנושאים: טיפוח עמדות חיוביות של תלמידים כלפי חברי הקבוצה, פתיחות וקבלת האחר (הרשקו ושינפלד, 2017).

החל משנת 2011 פועל מרכז טק במכון מופ"ת ומציע קורסים דיסציפלינריים המבוססים על מודל טק. קורס ראשון הוצע בתחום המדעים, וכיום משתתפים בו סטודנטים משבע מכללות. זהו קורס שנתי מתוקשב העוסק באקולוגיה, באיכות סביבה ובקיימות. בקורס תשעה שיעורים מקוונים סינכרוניים, וצוות הקורס מלמד אותם, ועוד כמה שיעורים א-סינכרוניים המרחיבים את הנושא הנלמד ויוצרים מרחב לשיתוף פעולה. הקורס בנוי מקבוצות הטרוגניות, ולכל קבוצה מנחה החבר בצוות הקורס. בנוסף, במהלך השנה מתקיים סיור אקולוגי של כל מרצה עם הסטודנטים במכללה שבה הוא מלמד. באמצע השנה מתקיים מפגש פנים-אל-פנים בין הסטודנטים ועמיתיהם במכון מופ"ת, ולקראת סוף השנה מתקיים מפגש נוסף באחת המכללות שהן לומדים הסטודנטים משתתפים בקורס (מכון מופ"ת, 2016).

בשנת 2014 נפתח במרכז טק קורס נוסף באנגלית בנושא ספרות מיעוטים בדגש על ספרות יהודית ופלסטינית. בקורס הזה הסטודנטים לומדים יצירות מתרבויות שונות המיוצגות בקורס, לרבות תרבות יהודית, תרבות ערבית, תרבות דתית ותרבות חילונית, וכן נדונה ספרות באנגלית שנכתבה על ידי ספורים מקבוצות מיעוט אחרות.

בנוסף, במרכז טק תוכניות לתואר שני, הכוללות קורס שנתי מקוון, החושף את המשתתפים בו להיבטים התאורטיים ולהיבטים היישומיים בהוראה בסביבות טכנולוגיות וליצירת ערוצי תקשורת מקצועיים בחברה רב-תרבותית; פרויקט שנמשך שישה שבועות שבו כמאה סטודנטים עובדים ברשת החברתית של טק ועורכים מחקר משותף מקוון; ומיזמי למידה שיתופית מקוונת עם אוניברסיטאות בגרמניה ובארצות הברית. זאת ועוד, במרכז טק מתקיימים כנסים וסדנאות וכן מפתחים מיזמים ויחידות לימוד רב-תרבותיות (שם).

במרכז טק פיתחו כלי מחקר ייחודי לבחינת שינוי עמדות המשתתפים כלפי אוכלוסיות מתרבויות אחרות בשם "מעגלי צוות". כלי זה מאפשר למקם באופן ויזואלי את חברי הקבוצה ביחס לנחקר ובאמצעותו אפשר למדוד את השינוי שחל במרחק בין הנחקר וחברי הקבוצה במהלך שנת הלימודים (קריץ, שינפלד ונגר, 2017). בנוסף, קיימים כמה מחקרי הערכה שנעשו לתוכניות מרכז טק. לדוגמה, במחקר שנערך בהתייחס לקורס שהתקיים בשנים 2008–2009 ושבחן התייחסויות איכותניות של סטודנטים בנוגע לתרומת הקורס נמצא שחשיפה הדדית לתרבויות השונות העלתה את האמפתיה שבין הצדדים והביאה ל"נרמול" היחסים ולשינוי במשקל שניתן ל"אחר". משתתפי המחקר הצביעו על כך שהמגע והקשר הראשוני עם האחר בסביבה הדיגיטלית (בשונה ממפגש פנים-אל-פנים) אפשר למשתתפים להרגיש מאוימים פחות והעניק להם מעמד שווה, דבר שתרם לפתיחות ולכנות הדדית (Hoter, Shonfeld, and Ganayim, 2009).

מחקר אחר כלל שאלונים שמולאו בשלוש נקודות זמן: לפני תחילת הקורס, במהלך הקורס ולאחר השתתפות בקורס. בשאלונים אלה נבדקו עמדות המשתתפים כלפי רצונם לפגוש, לבקר או לסייע לאנשים ממוגזרים שונים משלהם. ממצאי המחקר הצביעו על השפעה חיובית שהייתה לקורסי מרכז טק על רצון הזה ובמיוחד בקרב יהודים דתיים וערבים. זאת ועוד, ממצאי המחקר הראו שלא נוצרו חברויות לטווח ארוך בין משתתפי הקורסים ללא תמיכה של בוגרי הקורסים. המחקר הצביע גם על קשיים בקיומם של מפגשים פנים-אל-פנים בין משתתפי הקורסים, למשל, בין יהודים חילונים ויהודים דתיים וערבים; על חסמי שפה ועל חששות אשר ליחס בלתי שוויוני מקרב מקצת ממשתתפי הקורסים. בעקבות ממצאי מחקר הערכה זה קורסים ותוכניות במרכז טק שונו והותאמו לצרכים של הלומדים ולהיבטים הפדגוגיים, הטכנולוגיים והמבניים של הקורסים והתוכניות (Hoter, Shonfeld, and Ganayem, 2012).

במחקר נוסף בחנו החוקרים אם חל שינוי בעמדות סטודנטים מתרבויות שונות, המשתתפים בתוכניות מרכז טק, כלפי אוכלוסיות אחרות ואם נוצרת בניית אמון בתוך הקבוצה. במחקר השתתפו שמונים ושמונה סטודנטים שלמדו בהתמחויות שונות במכללות להכשרת מורים ושהשתתפו באחד הקורסים "סביבות הוראה מתקדמות" או "מדעים טק". המחקר התבסס על מבחן Implicit Association Test. מבחן זה מדד עמדות כלפי קבוצות חברתיות שונות באופן עקיף באמצעות זמני תגובה לפריטים המייצגים קבוצה שונה אל מול קבוצת השיוך בשילוב מילים חיוביות לעומת מילים שליליות.³ בחינת עמדות המשתתפים נעשתה בתחילת השנה ובסוף הסמסטר הראשון, לאחר שהקבוצה עבדה באופן מקוון ובטרם התקיים מפגש פנים-אל-פנים. במחקר הזה לא הייתה קבוצת ביקורת. ממצאי המחקר הצביעו על שינויים מובהקים בעמדות המשתתפים בין תחילת הקורס וסוף סמסטר א' רק בקרב הסטודנטים שהשתתפותם בקורס הייתה פעילה, דהיינו אלה שנכנסו לאתר הקורס, שלחו רשומות (פוסטים) לפורום והייתה להם אינטראקציה עם עמיתים בקבוצה. שינוי בעמדות לא נמצא אצל סטודנטים שמידת מעורבותם בקורס הייתה נמוכה או בקרב סטודנטים ערבים (נגר, זידאן, רוזנר, חוטר ושינפלד, 2015).

³ כלי מחקר זה נתפס מדויק יותר לאיתור עמדות כלפי קבוצות חברתיות שונות לעומת שאלונים, וזאת בשל ההטיה לרצייה חברתית הקיימת במילוי שאלונים. כלי זה מתאים במיוחד למדידות מרובות (לפני התערבות ואחריה) (נגר, זידאן, רוזנר, חוטר ושינפלד, 2015).

במחקר איכותני שבו השתתפו תשעה מורים ומורות, שישה תלמידים בתוכנית טק-אמירים ומנהל התוכנית הודגשו ההנאה והסקרנות שבלמידה שיתופית מקוונת לצד התרומה לפיתוח אוריינות טכנולוגית (שושני-בכר, שינפלד וחוטר, 2017). מחקר אחר התבסס על ראיונות עם תלמידי כיתה ח', עם מורים ועם מנהלים מהמגזרים היהודי-חילוני, היהודי-דתי והערבי שהשתתפו בלמידה שיתופית לפי מודל טק בסדנה מתחום השל"ח שכותרתה "מפגש תרבויות מארץ ישראל". מהראיונות עימם עלה שככל שתהליך הלמידה השיתופית התקדם כך נוצרה תחושת שייכות לקבוצה והתעורר רצון לעשייה משותפת. משתתפי הסדנה הביעו תמיכה, עידוד ותרומה לפי כישורים אישיים, והם חשו חדווה והניעה הן קבוצתית והן אישית. לדעת החוקרות, תרומות חיוביות אלה מובילות להפחתת חרדות וחששות מהמפגש עם האחר ולהעלאת האמון בין התלמידים מהמגזרים השונים (ידידים, רונן ושינפלד, 2016)

לבסוף, מחקר נוסף שנערך בקורס מקוון במרכז טק ושבו השתתפו שלושים סטודנטים בחן אף הוא באמצעות שלושה סוגי שאלונים את השינוי ברמת הדעות הקדומות, את רמת האמון בקבוצה ואת הקשר שבין שינויים אלה ובין כללים להפחתת דעות קדומות. ממצאי המחקר הצביעו על הפחתה בדעות הקדומות והגברת האמון בקרב משתתפי המחקר. עם זאת, בעוד שלחלק מהכללים לקבוצות המקוונות נמצא קשר למגמה זו, נתגלו גם מאפיינים שלא הצביעו על קשר מובהק לכך. היו אלה התקשרות תכופה, ישירות ויצירת לוחות זמנים והיצמדות אליהם (שינפלד, גנאים, חוטר ווולטר, 2015).

תוכנית שוברים גבולות, אירלנד (Dissolving Boundaries, Ireland)

תוכנית שוברים גבולות הייתה מבין התוכניות הראשונות בעולם שבה עסקו בקשר בין תרבויות שונות באמצעות למידה מקוונת משותפת. התוכנית נוסדה בנובמבר 1999 במשרדי החינוך באירלנד ובצפון אירלנד ומומנה על ידי שני משרדים אלה עד אוגוסט 2014. מאז הקמתה השתתפו בתוכנית יותר ממאתיים בתי ספר, כאלפיים שש מאות מורים וחמישים אלף תלמידים (Dissolving Boundaries, 2017). ניהול התוכנית הופקד בידי שני בתי ספר לחינוך: האחד, באוניברסיטת אולסטר בצפון אירלנד, והשני, באוניברסיטה הלאומית של אירלנד, בקולג' מינות', זאת בשל ניסיונם במיזם דומה.⁴

מטרת התוכנית "להשתמש בטכנולוגיות מידע (Information and Communications Technology - ICT) כדי ליצור עבודה משותפת על תוכניות הלימוד בין בתי הספר ולקיים למידה שיתופית המגדילה את ההבנה ההדדית בין משתתפי התוכנית" (Austin, 2006, p. 146). מטרה זו מתבטאת בשלושה היבטים: היבט תרבותי שבו מטרת התוכנית לפתח קשרים "מעבר לגבול" המקדמים מודעות תרבותית; היבט חינוכי שבו מטרת התוכנית לקדם חוויות למידה שיתופית משמעותיות עבור משתתפיה; היבט טכנולוגי שבו מטרת התוכנית לשלב במידה רבה טכנולוגיות תקשורת ומידע לתוך תוכנית הלימודים (Austin, Smyth, Rickard, Quirk-Bolt, and Metcalfe, 2010). בריאיון עם מנהל התוכנית רוג'ר אוסטין נאמר ש"התוכנית ביקשה לקדם דיאלוג באמצעות כבוד לאחר והערכה לדומה" (Fournier-Sylvester, 2016, p. 76). בתוכנית שוברים גבולות מיזמי העבודה המשותפת של המשתתפים אינם צריכים להיות בתחום תוכן שנקבע מראש, אך העיקרון המנחה הוא שתהיה הסכמה משותפת אשר לתוצרי המיזם בקרב משתתפיו, אלה יכולים להיות הכנת מצגת או אתר משותף, למשל. בפועל המורים מכריעים אשר לתוכן שיאפשר, לדעתם, פעילות משותפת מיטבית, ולכן הם נמנעים מלכלול נושאים מעוררי מחלוקת בשלבים הראשונים של התוכנית (Austin, 2006). זאת ועוד, כדי לייצר אמון בקרב משתתפי התוכנית אין דנים בנושאים המתגרים את זהות המשתתפים או בנושאים שעניינם עלול לעורר רגשות שליליים אצל משתתפי התוכנית (Fournier-Sylvester, 2016).

תוכנית שוברים גבולות הותוותה בהמשך לתאוריית המגע של אלפורט (Allport, 1954) וביקשה לקיים תנאים להפחתת דעות קדומות בין לומדים. דרישת ה"מעמד השווה" של בני הקבוצה התקיימה באמצעות הקמת קבוצות עבודה קטנות שבהן היו תלמידים משתי תרבויות שונות ובאמצעות בחירת מגוון טכנולוגיות והזדמנויות לאינטראקציה שיכלו להיענות על צרכים של רבים, למשל, מערכת א-סינכרונית, המתאפיינת בתקשורת בין הצדדים כשהם אינם מחוברים באותו הזמן, עוררה יותר עניין אצל לומדים צעירים שהיו זקוקים לזמן כדי לבחון את מה שהם כתבו ולהעיר על כך; שיחות ועידה באמצעות וידאו הועילו בעיקר לתלמידים עם צרכים מיוחדים ליצירת תקשורת. יש לציין שלרוב קבוצת הדיון במרשתת (פורום) הונעה על ידי התלמידים וללא מבנה קבוע מראש. הזדמנויות אלה ליצירת אינטראקציות בלתי פורמליות הן הבסיס ליצירת אמון ולבניית חברויות, לפי תאוריית המגע.

⁴ שם המיזם: The Island We Live On (Austin, 2006).

בהתאם לדרישות תאוריית המגע, חברי הקבוצה שיתפו פעולה סביב מטרה משותפת שפותחה לרוב בדף ויקי (WIKI) על גבי מודל (Moodle). פלטפורמה זו נבחרה כיוון שהיא אפשרה למשתמשים להבחין כיצד הדיון התפתח, מי הגיב לו ומתי. היא העניקה את התחושה לכל אחד מהמשתתפים כי נוצר כאן שיתוף פעולה ביצירה של דבר-מה עשיר יותר בהשוואה ללמידה רגילה. לעיתים התגובות של כל אחת מהקבוצות התרבותיות השונות קיבלו צבע שונה בדף, דבר שהבליט ויזואלית את העמדות ואת התפיסות השונות של כל אחת מהקבוצות (Fournier-Sylvester, 2016). התוכנית שוברים גבולות קישרה בין ילדים מאותו גיל ובעלי יכולת דומה. במשך השנה הציגו תלמידים את הפרופיל שלהם באמצעות דגם מיוחד במודול, והמידע שנתקבל הומר למסד נתונים מספריים. באמצעות קבוצת דיון הועברו מסרים ובדפי ויקי נוצרה עבודה משותפת. נוסף על כך, בבתי הספר יכלו להשתמש גם ביומני רשת (בלוגים) כדי לפרסם ידיעות חדשותיות או לנהל צ'ט. בשלביה הראשונים של התוכנית המורים קיימו שיחות ועידה באמצעות תוכנת Marratech, ואחר כך שיחות אלה התקיימו באמצעות שיחות ועידה ברשת, למשל, באמצעות Elluminate (Rickard and Austin, 2017).

בחלוף השנים נוצרו בתוכנית שוברים גבולות כמאה שותפויות בין בתי ספר לחינוך מיוחד, בתי ספר יסודיים ובתי ספר על-יסודיים. בתוכנית הייתה עבודה משותפת של קבוצות קטנות (4–6 תלמידים) בכל בית ספר שהשתתף בתוכנית. בתי ספר שהיו בתוכנית קיבלו ציוד לשיחות ועידה וגישה לשירותי מחשב א-סינכרוניים, וכן מענק קטן לקיום מפגשי פנים-אל-פנים בין משתתפי התוכנית וסיוע כספי לכיסוי הוצאות אדמיניסטרטיביות. מורים בבתי הספר השונים הכירו זה את זה בכינוסים מקדימים שנמשכו יום וחצי, ובהם הם תכננו את מיזם העבודה המשותפת. נוסף על כך, המורים בתוכנית קיבלו הכשרה אזורית בתחום טכנולוגיות מידע ותמיכה יום-יומית לטובת תפעול המיזמים. לקראת סוף השנה הוזמנו המורים להשתתף בכנס מרכזי שבו הם שיתפו את עמיתיהם בהצלחותיהם. לאחר שנה בתוכנית רוב המורים הוסיפו לעבוד יחד, אף שהתוכנית העניקה פחות ליווי ופחות תמיכה למיזמים מתקדמים, משום שמשאבי התוכנית הופנו למיזמים חדשים (Austin, 2006; Dissolving Boundaries, 2017). מורים מבתי ספר שונים ששמרו על קשר ביניהם יכלו להשתתף בכנס השנתי של התוכנית וללמוד על מיזמים חדשים ועל שיתופי פעולה נוספים (Austin, 2010). בשנות הפעילות של התוכנית התפרסמו באתר התוכנית מיזמים נבחרים. הפרסום כלל התייחסות של המורים לשאלות שהופנו אליהם על ידי צוות התוכנית, שאלות אלה בחנו את העבודה שעשו המורים ותלמידיהם, את אופן השימוש בטכנולוגיות, את השקפותיהם בנוגע למה שתלמידיהם למדו מהתוכנית ואת הדברים שהיו משנים בתוכנית.⁵

מראיונות שנעשו עם תלמידים ועם מורים שהשתתפו בתוכנית עלה שהתוכנית השפיעה במידה רבה מאוד על היחסים שבין צפון אירלנד לדרומה ועל פיתוח רגישות ויחס אנושי כלפי האחר (Austin, 2006). כן הובחן גידול בתחושת הדומות שבין חברי הקבוצות השונות, בעיקר בקרב תלמידים במערכת החינוך היסודי. משתתפים צעירים דיווחו יותר ממשתתפים מבוגרים כי התוכנית אפשרה

⁵ הפרסום האחרון של התוכנית כלל מיזמים שהסתיימו בשנים 2012–2013. ראו אתר המרשתת: <http://www.dissolvingboundaries.org/download.php?id=22>

להם לפתח חברויות עם חברי הקבוצות השונות (Hasler and Amichai-Hamburger, 2013). זאת ועוד, מראיונות עם תלמידים שהשתתפו בתוכנית ובהשוואה לתלמידים בגילים דומים בתי ספר שלא השתתפו בתוכנית (קבוצת ביקורת) עלה, שהשתתפות בתוכנית תרמה לידע התלמידים על ה"אחר" ועודדה אותם להאמין ביכולתם ללמוד מ"האחר" באמצעות עבודה משותפת. אפילו אחרי שנה לאחר סיום המיזם דיווחו התלמידים על יחס סובלני יותר כלפי בני קבוצות תרבותיות אחרות בהשוואה לקבוצת הביקורת (Rickard, Grace, Austin, and Smyth, 2014). באופן כללי, בקרב משתתפי התוכנית הייתה מודעות תרבותית גדולה יותר, היכרות רבה יותר בדמיון שבין קבוצת הפרוטסטנטים והקתוליים וחיזוק יכולת ההכלה החברתית (White, Harvey and Abu-Rayya, 2015).

לצד ממצאים אלה, במחקר שבו רואינו עשרה מורים של תלמידים עם צרכים מיוחדים (בינוניים וקלים) שהשתתפו בתוכנית בשנת 2002–2003 נמצא שרוב המורים (שבעה מתוך עשר) סברו שהפלטפורמה שנבחרה לא אפשרה למשתתפים להבין תרבות שונה, משום שהתלמידים שהשתתפו בתוכנית נטו יותר לראות את הדברים המשותפים לחבריהם מהתרבות האחרת. עם זאת, רוב המורים סברו שהתוכנית אפשרה לפתח הבנה טובה יותר של האחר בעקבות החלפת המידע שנעשתה. כל המורים ציינו שהתלמידים פיתחו ושיפרו מיומנויות תקשורת ומיומנויות חברתיות, אתיקה של שיחה, יכולת הקשבה, קשר עין ומיומנויות שפה. יש לציין שיכולת ההכללה של ממצאים אלה על בתי ספר בחינוך הרגיל לא הייתה ברורה, לדעת החוקרים. (Abbott, Austin, Mulkeen, and Metcalfe, 2004).

מחקר אחר בחן עמדות של שבעים ואחת מורים שהובילו מיזמים שונים בתוכנית בשנת הלימודים 2006–2007. המחקר העלה כי רוב המורים ראו בלמידה השיתופית פעילות היוצרת חברויות ומשפרת מיומנויות חברתיות של המשתתפים. מקצתם, בעיקר מורים במערכת החינוך העל-יסודי, ראו בתוכנית צורת למידה ומיקמו את יצירת החברויות במסגרת מטרה משנית, הנלווית למטרה העיקרית, רכישת ידע חדש. המורים העידו גם שהתוכנית העלתה את מודעות המשתתפים ללמידה שיתופית ואת הצורך בשיתוף פעולה בין המורים ובין מורים ותלמידים באמצעות הוראה של טכנולוגיות מידע ותקשורת, עבודה בקבוצות קטנות, סיוע הדדי בכתיבת משימה ברשת ואף הערכה מובנית של העבודה של כל אחד מהמשתתפים. לדעת המורים, פעולות אלה העניקו למשתתפים בעלות על תוצרי העבודה שלהם וגם יצרו תהליך של למידה עמוקה. זאת ועוד, מתוך הראיונות עלה גם שהעבודה המשותפת יצרה שיתוף בין הקבוצות שלעיתים נוצר לצורך עמידה בתחרות בין הקבוצות. במחקר הזה כ-80% מהמורים הכתירו את התוכנית כמוצלחת ו-61% ציינו כי תוצרי המיזמים הושגו, בעיקר בשל שאיפות גדולות מדי שהוצבו בתחילתה. רוב המורים האמינו שהתוכנית שיפרה את המיומנויות הדיגיטליות של משתתפיה ואת אוריינותם (95%), את מיומנויות התקשורת שלהם (82%), את ההערכה העצמית שלהם (66%) ואת התקשורת שבין משתתפי צפון אירלנד למשתתפי דרום המדינה (60%). שיעור גדול מאוד מהמורים (95%) ראו בתוכנית כלי לפיתוח המקצועי שלהם (Austin, Smyth, Rickard, Quirk-Bolt, and Metcalfe, 2010).

הצלחת התוכנית נזקפת לשלושה גורמים עיקריים (Austin, 2010):

1. השותפות בין שתי האוניברסיטאות שניהלו את התוכנית. שותפות זו אפשרה למורים לעתיד ולמורים מנוסים, המשלימים תוכניות לתואר שני, ליהנות מהמחקר ומהפרקטיקה של התוכנית. שותפות זו הבנתה את התשתית התאורטית של התוכנית ופיתחה את היסודות הפרקטיים שלה. מלבד עניין השותפות בין שני המוסדות האקדמיים יש לציין גם את התמיכה הכספית של שני משרדי הממשלה בדבלין ובבלפסט.
2. קיימות התוכנית ביססה את הצלחתה. ככל שמספר בתי הספר שהשתתפו בתוכנית הלך וגדל, כך עלה הצורך בהענקת תמיכה ופיקוח בהיקף גדול יותר. בעקבות התבססות התוכנית נוצר מאגר נתונים שבאמצעותו אפשר היה להתחקות בקלות יחסית אחר פעילות חסרה של אחד או יותר מהגורמים המשתתפים בתוכנית וליצור התערבות נקודתית. זאת ועוד, ניהול חיצוני של קשרים קיימים תרם להשתתפות גדולה של בתי ספר בתוכנית.
3. בתוכנית הושקעו מאמצים רבים להבנת תהליכי הלמידה, והפלטפורמות שנבחרו היו גמישות דיין כך שהתאימו הן לבתי ספר של החינוך המיוחד, הן לבתי ספר רגילים, הן לתלמידים בשלב החינוך היסודי והן לתלמידים בשלב החינוך העל-יסודי. התוכנית סייעה למורים להשתמש בטכנולוגיות הלמידה בהתאם לצרכים המקומיים ולהעביר את הידע שלהם הלאה בסביבות העבודה שלהם.

לצד פעילות בתי הספר בתוכנית והקשרים שנרקמו בין המשתתפים התמודדו בתוכנית שוברים גבולות עם אתגרים אחדים: (1) אף שהתקשורת בין המשתתפים מחלקי אירלנד נעשתה באותה השפה, בחלק מהמקומות ניכרו הבדלים במבטא השפה, מה שהצריך שיחה איטית יותר וחשיבה זהירה יותר אשר לשימוש באוצר המילים; (2) במערכת החינוך העל-יסודי שבה התלמידים עוברים מכיתה לכיתה היה קשה יותר לתאם זמן גישה למחשב, זאת בהשוואה לתלמידי מערכת החינוך היסודי שלומדים רוב המזמן ב"כיתת-אם"; (3) כשהתוכנית איבדה את מקור המימון שלה היא חדלה מלפעול. בריאיון עם מנהל התוכנית נאמר ש"עם הפסקת התוכנית חלק גדול מהאינטראקציות בין בתי הספר חדלו מלהתקיים. ברור היה שכדי שתוכנית כזו תמשיך היא זקוקה למימון תמידי של צד שלישי. מימון זה ישמש להכשרת מורים, יקל על צימודים של משתתפים, ינטר אינטראקציות ויתמוך במורים במעבר אל מחוץ ל"אזור הנוחות" שלהם" (Fournier-Sylvester, 2016, p. 82).

תוכנית הכיתה הגלובלית, קנדה (The Global Class, Canada)

תוכנית הכיתה הגלובלית מציעה שיעור אינטראקטיבי ברזולוציה גבוהה (*high definition*) בין לומדים בכמה מקומות בעולם (Global Class, 2017).⁶ מייסד התוכנית הוא עיתונאי לשעבר וכיום פרופ' במכללת דארהם בקנדה, לון אפלבי. לתוכנית יש שבעה-עשר מוסדות שותפים משתי-עשרה מדינות: ישראל (מכללת גורדון), קנדה, ארצות הברית, ברזיל, נורווגיה, אירלנד, איטליה, הונגריה, מצרים, ניו זילנד, רוסיה, אוקראינה.

בכיתה הגלובלית נושא השיעור נבחר מבעוד מועד, ומשאבי הלמידה הנדרשים לשם הלמידה מפורסמים. המפגש מתקיים בכיתה וירטואלית שבה יש משתתפים משתי מדינות לפחות. במפגש מוצג הנושא ולאחר מכן הלומדים נחשפים לנושא באמצעות דיון וביצוע משימות המונחים על ידי "מארח הכיתה" – מומחה בין-לאומי בנושא הנלמד. בעת הדיון בכיתה וביצוע המשימות הלומדים יכולים "לציין" בקבוצת הדיון של הכיתה. התפיסה המנחה את המתודולוגיה של הכיתה הגלובלית היא של Exchange and Create שלפיה משתתפי השיעור חולקים נקודות מבט מגוונות כלפי נושא מסוים וניתנת להם הזדמנות להיות באינטראקציה עם דמות מובילה בתחום (Appleby, 2014). משך זמן השיעור הוא תשעים דקות, ואחרי השיעור מוצעות משימות פרטניות וקבוצתיות. הכיתה הגלובלית מאפשרת מפגש של משתתפים מרקעים שונים, תחלופת משאבים ולמידה הדדית.

נכון למועד כתיבת הסקירה התקיימו יותר משלושים שיעורים שונים בתוכנית הכיתה הגלובלית בנושאים: קסנופוביה, צדק מתקן, תפיסת עולם, לגליזציה של מריחואנה, אינטליגנציה תרבותית, כסף, אתיקה, כדור הארץ, תקשורת ועוד. אף שעדיין התוכנית אינה מוכרת באופן פורמלי כתוכנית ספציפית להשכלה גבוהה, השיעורים מוטמעים בשתי מודולות המוצעות במכללה שבה עובד מייסד התוכנית: מודולת ההיסטוריה הקצרה של האנושות ומודולת גורל האנושות. פרופ' לון אפלבי מלמד מודולות אלה בתואר ראשון במכללת דארהם. המאפיין של המודולות האלה הוא שהן עוסקות בסוגיות שהעסיקו את האנושות בכללותה ויעסיקו אותה גם בעתיד.

באתר התוכנית יש קבוצות דיון שבהן מעלים משתתפים שונים הערות ותגובות לנושאים מגוונים ומרכז משאבים שבו אפשר לצפות בשיעורים, במשימות שהוגשו, במשאבים שרלוונטיים לנושא השיעורים ועוד, וכן ציטוטים מראיונות עם משתתפי התוכנית. פרט לעניין הרב ששיעורים אלה עוררו אצל המשתתפים, רוב המשתתפים הדגישו את שיתוף הדעות השונות ואת ההיבטים המגוונים של המשתתפים ממקומות שונים בעולם. מקצת הראיונות חושפים כי המטרה המשותפת של המשתתפים בתוכנית היא חינוך ולמידה, ואילו הנושאים: הפחתת דעות קדומות, צמצום אי-השוויון וקידום הסובלנות הבין-תרבותית אינם מאוזכרים כמטרות התוכנית (The Global Class, 2017). ב"דף הבית" של מייסד התוכנית נכתב שמטרות התוכנית לפתח בקרב הלומדים חשיבה ביקורתית, יצירתיות וגמישות ולסייע לבנות תפיסות עולם המבוססות על הבנת המגוון הקיים, על שיתוף בעיות ופתרון ועל השפעות הקדמה האנושית (Durham College, 2015). מטרות אלה ניכרות גם מתיאור

⁶ ראו סרטון יוטיוב במרשתת: <https://youtu.be/6Xbu8ujWpqY>

התוכנית במחקר שעשה מייסדה בשנים האחרונות שלפיו "מטרת התוכנית היא לסייע למשתתפיה לפתח תפיסת עולם" (Appleby, 2014, p. 2).

ייתכן שבשל תקופת פעילותה הקצרה יחסית הספרות והמחקר בנושא תוכנית הכיתה הגלובלית מעטים. אולם נמצא שתרומת התוכנית נבחנה במחקר שהתמקד בשיעור בנושא אתיקה עסקית. השיעור התקיים בנובמבר 2015 והשתתפו בו שבעים ואחת סטודנטים מהתוכנית לתואר ראשון במנהל עסקים במכון הטכנולוגי בלנדצ'רטאון שבאירלנד, סטודנטים ממכללת דארהם שבקנדה וסטודנטים מאוניברסיטת אילורין שבניגריה (Appleby and Dervan, forthcoming). יזם קנדי, המייעץ לחברות עסקיות אשר לאחריות אתית-עסקית ניהל את השיעור, וכל המשתתפים בשיעור יכלו לשמוע, לראות וליצור קשר האחד עם האחר. במשימת רשות (5% מציון הקורס) התבקשו המשתתפים לכתוב יומן רשת שבוע לאחר השיעור שבו יתארו את התנסותם בשיעור. תשעה-עשר יומני רשת נכתבו (63% מהמשתתפים בשיעור). יומני הרשת האלה נותחו במחקר, ונמצא שהתמה "מודעות תרבותית" הייתה שנייה בשכיחותה ביומני הרשת של המשתתפים.⁷ דוגמה לאופן שבו התבטאה תמה זו: "קבלת ידע חדש מאנשים שמעבר לגבול".

הצגת התוכנית בידי מייסדה והמחקר המועט על אודותיה מצביעים על כך שמדובר בתוכנית המבקשת לפתח אזרחות גלובלית ולכשיר את דור העתיד לצורך זה. התפיסה המובילה את התוכנית היא פיתוח מיומנויות תקשורת, מיומנויות חברתיות וידע גלובלי הנחוץ כיום בעולם העבודה. נראה כי ההתנסות התרבותית והשינוי התפיסתי ביחס ל"אחר" הם מטרות נלוות, לא ישירות, וגם כאלה שאינן מתבקשות בהכרח מהתכנים של התוכנית.

⁷ התמה השכיחה ביותר היא "יעילות הדובר החיצוני כתמיכה בתהליך הלמידה".

Soliya Connect Program

תוכנית Soliya connect program היא תוכנית ותיקה, ובראש ובראשונה, מטרתה לייצר סביבה לימודית דיגיטלית בין-לאומית להכרת האחר ולהבנתו (Soliya, 2017a).⁸ התוכנית נוסדה בשנת 2003 כמענה לאירועי 11/9, וכיום היא מקשרת בין יותר ממאה אוניברסיטאות ושלושים מדינות במזרח התיכון, צפון אפריקה, דרום אסיה, אירופה וצפון אמריקה.⁹ תכלית התוכנית להעצים אוכלוסייה צעירה ביצירת קשרים תוך-תרבותיים ובין-תרבותיים – קשרים אפקטיביים, משתפים וחומלים יותר. מייסדי התוכנית הם שני יזמים חברתיים מתחום המדיה ויישוב סכסוכים.

התפיסה המנחה של התוכנית היא שאזרחות גלובלית מעוררת מודעות לתלות הדדית של פרטים ושל מערכות ולחובת האחריות הנגזרת מתלות זו. מתפיסה זו נובע הצורך בתנועה רצופה של יחידים וקהילות לעבר כמה שלבים: תקשורת בין-תרבותית משופרת; מפגשים מכילים בתוך תרבויות; מודעות תרבותית גדולה יותר; הגשמה של שותפות גורל וצורך במציאת פתרונות משותפים שיועילו לכול (Roberts, Welch, and Al-Khanji, 2013).

מודל Soliya מבוסס על פיתוח דיאלוג שיש לו חמש מטרות: מטרה אחת היא פיתוח מיומנויות תקשורת חוצת-גבול, קרי היכולת להיות מעורבים באופן קונסטרוקטיבי בסביבות שונות כדי להגיע לפתרון יציב לבעיות משותפות; מטרה שנייה היא פיתוח אמפתיה, קרי היכולת לבנות יחסים ולהתקשר למשתתפים אחרים בכבוד ובהערכה; מטרה שלישית היא פיתוח חשיבה ביקורתית, קרי היכולת להיות מעורבים במצבים מורכבים ולבחון מחדש הנחות יסוד ותפיסות קודמות; מטרה רביעית היא קידום מודעות, קרי היכולת לחתור להבנה ולהבין את הבסיס לרגשות, להנחות יסוד, לערכים ולהטיות המעצבים עמדות שונות; מטרה חמישית היא פעלתנות, קרי פיתוח אינטרס ארוך-טווח בתקשורת בין-תרבותית ומעורבות בדעות, בתרבויות ובערכים שונים (Fournier-Sylvester, 2016).

ב-Soliya ארבע תוכניות עיקריות. תוכנית אחת, *Connect Program*, ספינת הדגל של המיזם, מקשרת בין צעירים שלאחר גיל תיכון בקבוצות קטנות ומגוונות ומעודדת דיון בזמן אמת באמצעות טכנולוגיה ברשת. מטרת התוכנית ליצור הבנה עמוקה של תפיסות האחר בנושאים חשובים מבחינה חברתית-פוליטית. התוכנית משולבת בקורסים באוניברסיטה בתחומים שונים (תקשורת, יחסים בין-לאומיים, ולימודי דת) וכוללת מפגשים וירטואליים שבהם משתתפים שמונה-עשרה סטודנטים. מפגשים אלה מונחים על ידי סגל שהוכשר כך באמצעות עמותה ליצירת דיאלוג ושיתוף חיובי של דעות. הקבוצה כוללת מספר דומה של סטודנטים מארצות הברית, מהמזרח התיכון או מצפון אפריקה, או ממדינות שבהן חי רוב מוסלמי בדרום מזרח אסיה.

⁸ מיזם בין-לאומי נוסף המקשר בין בתי ספר בסביבות רב-תרבותיות, אך יעדו העיקרי אינו לקדם הפחתת דעות קדומות או לפעול למען הגברת השוויון בין קבוצות שונות הוא e-Twinning. ראו אתר המרשתת: <https://www.etwinning.net/en/pub/about.htm>

⁹ מוסדות המשתתפים בתוכנית הם מהמדינות האלה, למשל: איטליה, לוב, מרוקו, מצרים, ירדן, לבנון, פקיסטן, וירג'יניה, מסצ'וסטס, מישיגן וקנטקי.

תוכנית Connect מלווה בתוכנית אקדמית הכוללת משימות וחומרי קריאה, אלה משלימים את הדיאלוג בין חברי הקבוצה. אף שקיימת גמישות בתוכנית האקדמית יש נושאי חובה, לדוגמה, בקבוצה הנוטה יותר לבחון את היחסים שבין המערב ומדינות אסלאמיות חייב להיות דיון שייחוד לתפקיד הדת והפוליטיקה. ובכל מקרה, במפגשי התוכנית יש להתייחס מפורשות ליחסי הכוחות שבתוך הקבוצה. לשם כך מנחי התוכנית מוודאים שהתוכנית אינה הולכת "רחוק מדי" ונעדרת גבולות (שם). בכל סמסטר מלווה את התוכנית תהליך הערכה שנעשה בשיתוף המעבדה למדעי העצב הקוגניטיביים-חברתיים במכון הטכנולוגי של מסצ'וסטס (MIT) ובית הספר לתקשורת באוניברסיטת פנסילבניה.

תוכנית Connect נמשכת שמונה שבועות וכוללת מפגשים חד-שבועיים במשך שעתיים וחצי בין הסטודנטים המשתתפים בתוכנית באמצעות פלטפורמה לשיחת ועידה ברשת. הסטודנטים יכולים להמשיך את הדיונים ביניהם דרך האתר, לשלוח הודעות אחד לשני באמצעותו או לנהל שיחה משותפת ב"חדרים החברתיים" שבאתר, מחוץ למסגרת המפגשים הקבועה. לכל משתתף בתוכנית אפשרות לכתוב עבודה מעמיקה בנושא מסוים עם שניים-שלושה משתתפים נוספים. בעבודה זו עליהם לחקור את האתגרים של נושא העבודה, לדון בהיבטים שונים שלו, לבדוק כיצד הנושא הנדון מיוצג בתקשורת ולחשוב יחד כיצד אפשר להתמודד עם הנושא או עם הבעיה בקהילה של כל משתתף. נוסף על כך, על כל משתתף לכתוב חיבור רפלקטיבי בנושא שנבחר וכן לכתוב על תהליך העבודה המשותפת (Solyia, 2017c).

התוכנית מתחילה באוריינטציה קצרה שנעשית ברשת, ונלווים אליה מאמרים קצרים לקריאה, המשמשים חומר רקע למפגשים עצמם. חומרי הקריאה הם באנגלית אף שקיים גם תרגום לערבית של חלק מהמקורות, לפי הצורך ובהתאם לדיונים. בשבועות השלישי, השישי והשביעי משתתפי התוכנית בוחרים את הנושא או את נושאים שבהם ידונו. נושאים אלה רלוונטיים לאתגרים גלובליים וחברתיים המזוהים בתחילת הסמסטר. כחלק מתפיסת המנהיגות של התוכנית, על המשתתפים לחשוב באופן פרו-אקטיבי על נושאי הדיון. אלה הנושאים שהיו נפוצים לדיון בסמסטרים קודמים: תרבות וסטראוטיפים; הגירה והטמעה; תפקיד הדת בחיי הסטודנטים ובחברותיהם; תפקידים מגדריים; משאבי טבע וסביבה; תקשורת; אי-שוויון. לעיתים מנחה התוכנית עובד עם המשתתפים על זיהוי נושאים נוספים שחשובים למשתתפי הקבוצה. התוכנית מסתיימת בתהליך הערכה בסיום התוכנית. הנושאים שמוערכים באמצעות הקבוצה כוללים: זהות, תרבות וסטראוטיפים; אתגרים גלובליים וחברתיים; ערכים ונורמות חברתיות; תקשורת בין-תרבותית; התנסויות חיים ותפיסות עולם; העצמת נוער (Solyia, 2017c). לתוכנית Connect חמישה שלבים עיקריים, כפי שמתואר בתרשים 3 להלן.

• **שלב ראשון: אוריינטציה** (למידה הדדית; הפחתת חרדות; בניית אמון)

• **שלב שני: הגדרת הקבוצה** (דגש על דמיון בין החברים; יצירת קשרים; למידה על הטיות)

• **שלב שלישי: למידה באמצעות הבדלים** (פתיחות והתמודדות עם נושאים שנויים במחלוקת; פיתוח אמפתיה)

• **שלב רביעי: החלפה כנה** (הקשבה לדעות שונות במטרה ללמוד ולהבין; פיתוח מודעות עצמית; ניהול טוב של דיון)

• **שלב חמישי: סיעור מוחות צופה עתיד** (חשיבה על השימוש בלמידה המשותפת מחוץ להקשר הקבוצתי; תרומה לעולם)

תרשים 3: שלבי תוכנית Connect (Fournier-Sylvester, 2016, pp. 92-93).

תוכנית שנייה היא תוכנית להכשרת מנחים לתוכנית Connect מקרב בעלי מקצועות שונים, בוגרי תוכנית Connect ובוגרי תארים אקדמיים. תוכנית ההכשרה מאפשרת למשתתפים לפתח דיאלוג ולתרגל ניהול דיאלוג באמצעות טכנולוגיות שונות, מיומנויות של יישוב סכסוכים ואסטרטגיות לשיתוף פעולה בין-תרבותי. התוכנית כוללת רכיב של פרקטיקום בתוכנית Connect ובוגריה יכולים להתנדב במחזורים שונים של תוכנית Connect כמנחים וכמובילי התוכנית.

תוכנית שלישית היא "תוכנית מעורבות" (Engagement Programs) שבה מעניקים תמיכה לבוגרי תוכנית Connect ולמנחיה בהתמודדות עם נושאים שונים העולים בקהילה המקומית שלהם. התוכנית מייצרת "כיכרות ציבוריים" במרחב הווירטואלי ובמפגשים פנים-אל-פנים בקבוצות קטנות לדיון שבהם נחשפות דעות שונות ונקודות מבט שונות בנושאים חשובים ושנויים במחלוקת. משתתפי התוכנית ומנחיה מביאים לציבור, לקובעי מדיניות ולמנהיגים את השיח הציבורי שנוצר בנושאים מסוימים מתוך מטרה ליצור הכללה של דעות אלה בקהילה.

תוכנית רביעית היא "פתרון מותאם אישית" (custom solutions) החותרת ליצירת שיתוף פעולה בין תוכנית-העל Soliya ובין חברות וארגונים שונים שעמם חולקים ידע וניסיון בפיתוח תוכניות ליצירת דיאלוג וירטואלי ויישומן וכן פיתוח של מיומנויות תקשורת, של ניהול משא ומתן, של אימון אישי, של אימון תרבותי בין-אישי, ושל מתן ייעוץ ועוד.

בכל התוכניות של Soliya משתתפים מוסדות רבים, אף על פי שהרקע התאורטי של התוכנית לא הובהר דיו (White, Harvey and Abu-Rayya, 2015), ובספרות אין מחקרים רבים על אודות תוכנית זו.

בשנת 2011 התוכנית Connect חברה לספקים אחרים של תוכניות טכנולוגיות בין-תרבותיות, iEARN¹⁰ ו-Global Nomads Group¹¹ ליצירת קואליציית החלפה 2.0 (Exchange 2.0 Coalition). מטרתו של מיזם זה היא לקדם נורמה של חוויה בין-תרבותית כחלק מתהליך החינוך של אנשים צעירים. מאז הקמת הקואליציה הזו, גופים שונים, לרבות סוכנויות ממשלה, מלכ"רים וחברות למטרות רווח, מצטרפים אליה כדי להעלות את מספר הסטודנטים בעולם ואת מגוונם האנושי, כדי שיתנסו בחוויה חוצת-תרבותיות כחלק מהתהליך החינוכי (Roberts, Welch, and Al-Khanji, 2013).

דוח הערכה של תוכנית-העל Solyia משנת 2008, שלא פורסם, הראה ששיעור הסטודנטים האמריקאים ותושבי המזרח התיכון שצינו כי יש להם משותף עם חבריהם לקבוצה עלה (מ-49% ל-69%). בנוסף, כ-84% מהמרצים שהסטודנטים שלהם משתתפים בתוכנית ציינו כי הסטודנטים רכשו מיומנויות תקשורת חשובות בעקבות השתתפותם בתוכנית. מחבר הדוח סיכם ש"לתוכנית השפעות נוספת מלבד להשתתפות הסטודנטים בשנה זו או אחרת" (Amulya, 2008 in Roberts, Welch, and Al-Khanji, 2013, p. 89).

במחקר אחר שנערך בשנת 2013 השוו החוקרים בין היחס הבין-תרבותי של משתתפי התוכנית Connect ויחס של סטודנטים במדינות מערביות ואסלאמיות לאחר הפיגוע שאירע במרתון בבוסטון (שני מוסלמים ביצעו את הפיגוע הזה). החוקרים השתמשו בכמה מדדים כמו טרמומטר ההרגשה (שני מוסלמים ביצעו את הפיגוע הזה) (Haddock, Zanna, and Esses, 1993) ובכלים נוספים (חפיפה בין האחר לאני; מטה-תפיסות; מטה-דה-הומיניזציה; תפיסת הקונפליקט הבין-קבוצתי ועוד) כדי לאמוד באופן כמותני את תרומת התוכנית למשתתפיה. החוקרים מצאו תמיכה חיובית לתרומת התוכנית. לפי ממצאי המחקר, שכלל ניתוח שאלונים שמולאו על ידי מאה ואחת משתתפים אמריקאים לא מוסלמים ומאה שישים וארבעה משתתפים ערבים/מוסלמים מהמזרח התיכון, צפון אפריקה ודרום מזרח אסיה, חוו המשתתפים האמריקאים יחס חיובי גובר כלפי האסלאם וכלפי מוסלמים או בודדו עצמם למול הערות שליליות שנשמעו מקבוצת הביקורת למרות הפיגוע.¹² ההשתתפות בתוכנית הביאה לקידום תחושת הקשר שבין "אנחנו" ל"הם" ועבור משתתפים אמריקאים לדחייה של הרעיון שיש עימות תרבותי בין האסלאם והמערב. ההבדל בין משתתפי התוכנית וקבוצת הביקורת דהיינו לסטודנטים שלמדו באותם המוסדות ושלא השתתפו בתוכנית, נותר גם במרחק ארבעה חודשים לאחר סיום התוכנית ואף התחזק, בכל הנוגע לממצא האחרון, עם הזמן (Bruneau, Tropp, and Saxe, unpublished manuscript; Solyia, 2017b).¹³

¹⁰ ראו אתר המרשתת: [/https://iearn.org](https://iearn.org)

¹¹ ראו אתר המרשתת: [/http://gng.org](http://gng.org)

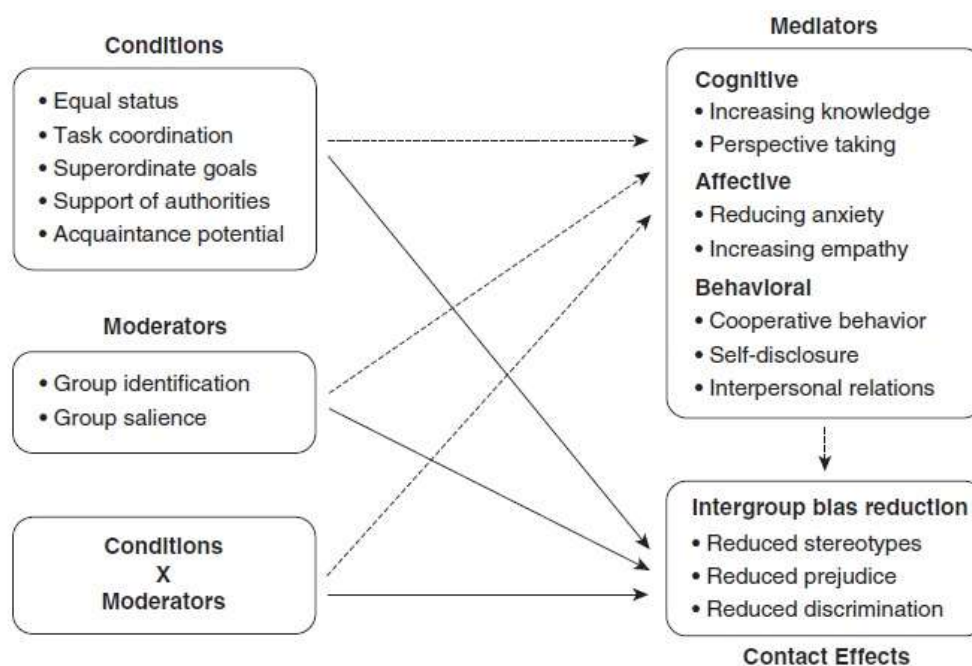
¹² מעניין לציין, כי בשתי הקבוצות (אמריקאים וערבים/מוסלמים) חלה ירידה בדעות הקדומות ביחס לאחר, אך בקרב ערבים/מוסלמים חלה ירידה רבה יותר בהשוואה לקבוצת הסטודנטים האמריקאים (Bruneau, Tropp, and Saxe, unpublished manuscript, p. 12).

¹³ התכתבות עם החוקר הראשי של המחקרים הללו, אמיל ברונ, העלתה שהמחקר המדובר לא התפרסם. לדבריו, בימים אלה מסוכם מחקר המתאר ממצאים של ארבעה סמסטרים בתוכנית. ממצאים אלה מראים ירידה במדדי הדה-הומיניזציה והמטה-דה-הומיניזציה (כיצד משתתפי התוכנית חושבים שהמשתתפים האחרים חושבים עליהם) בקרב משתתפים מוסלמים ואמריקאים. מאמצי מחבר הסקירה לקבל ממצאים אלה לא צלחו (התכתבויות עם אמיל ברונ ב-22 במאי 2017 וב-24 במאי 2017).

מחקר הערכה אחר, במתודה איכותנית, בחן את חוויותיהם של עשרים וארבעה לומדי אנגלית כשפה זרה באוניברסיטת חברון ועשרים ואחת לומדי אנגלית באוניברסיטת פדובה (איטליה) שהשתתפו בתוכנית. במחקר זה נמצא שאף שלמשתתפים לא הייתה בקיאות בשפה האנגלית, הדבר לא היווה מכשול ליצירת סביבה בטוחה לאמון שבה הסטודנטים הרגישו חופשי להביע את עצמם ולקבל סיוע במידת הצורך.¹⁴ תרמה לכך גם מוטיבציה גדולה של משתתפים משתי הקבוצות להשתתף באופן פעיל בדיאלוג. לפי המחקר הזה, עם תחילת הדיאלוג בין הקבוצות, המשתתפים סיווגו את עצמם ישירות לכאלה המשתייכים לקבוצה הרחבה של "מערביים" או לקבוצה של "מוסלמים/ערבים" מאשר לקבוצה של "לומדי אנגלית", ועניינים של נראות חיצונית, כמו לבישת חיג'אב, למשל, עלו לדיון בקבוצה. הסטודנטים הופתעו לגלות כמה מידע חסר בקרב חברי הקבוצה האחרת, למשל, בנוגע לסכסוך הישראלי-פלסטיני, לאסלאם, לאיטליה או לאירופה. סטודנטים מוסלמים, למשל, העידו ש"המערב לא ממש יודע דברים על המציאות. הוא יודע שהמוסלמים הם רעים ושהפלסטינים מזיקים לישראל. הם לא יודעים שהפלסטינים סובלים למען החופש שלהם" (Helm, Guth, and Farrah, 2012. p. 112). השיחה על האסלאם בקבוצה אפשרה לחשוף לבני הקבוצה האחרת את המציאות האמיתית ולשנות את מחשבות חברי הקבוצה על האסלאם. גם עבור המשתתפים מאיטליה החוויה בקבוצה חשפה עד כמה מעט יודעים חבריהם המוסלמים על ההיסטוריה ועל הפוליטיקה האיטלקית. העובדה שכוחם הפוליטי-כלכלי של הסטודנטים מחברון היה חלש בהשוואה לעמיתיהם מאיטליה העצימה אותם ואפשרה להם לבטא את רגשותיהם. מצב זה הביא גם את יתר המשתתפים לדבר בכנות ובפתיחות. במחקר הזה דיווחו סטודנטים רבים שהדיאלוג אפשר להם ללמוד על נקודות המבט של האחר ולקדם הבנה עימו. המשתתפים חשפו את העובדה שמטרת הדיאלוג לא הייתה לשכנע בצדקת עמדותיהם, אלא לחשוף את נקודות המבט שלהם ושל עמיתיהם. המסר שעלה מהראיונות הוא כי ככל שהעימות ורגש של הכעס מנוהלים היטב, הדבר יכול להוביל להזדמנויות למידה ולהיכרות כנה עם עמדות שונות בקבוצה. תפקיד מנחי התוכנית היה להשתמש בנושא העימות כדי שהוא יסייע לחברי הקבוצה לצמוח. בסיכומו של המחקר כתבו החוקרים שהסטודנטים תפסו את חוויית הלמידה כמאירת עיניים, מהנה ומלמדת במידה רבה ביותר (שם).

¹⁴ בהקשר זה, המשתתפים ציינו לטובה את פעילות המנחה כמגשר על פערי השפה וההבנה השפתית של החומרים ושל תוצרי הדיון.

אחת הביקורות כלפי תאוריית המגע היא שתאוריה זו קובעת את התנאים שבהם אפשר להפחית דעות קדומות ולהגביר את האמון בין קבוצות מרקע תרבותי שונה, אך אין היא מציינת מתי תנאים אלה חשובים ליצירת מגע וקשר וכיצד מתנהל המגע והקשר (Hasler and Amichai-Hamburger, 2013). במילים אחרות, התאוריה אינה מסבירה את המנגנון המתאר את הקשר שבין תנאים אלה וקיומו של מגע חיובי (או הפחתת חרדות) בין פרטים מרקע שונה ואין היא מסבירה מהם הגורמים המתווכים (מגבירים או מדכאים) המביאים לתוצרים חיוביים של מגע כזה (Harwood, Hewstone, 2013). גורמים מתווכים אלה יכולים להיות קוגניטיביים (לדוגמה, הגדלת הידע הקשור ב"אחר") או כאלה המעוררים תהודה רגשית (למשל, הפחתת חרדה וחוסר ודאות בין חברי הקבוצות; יצירת סביבה בטוחה; הגברת השליטה בקרב המשתתפים; עידוד ליצירת אמפתיה בין המשתתפים דרך משחקי תפקיד ודיוני מקרה, למשל) או התנהגותית (לדוגמה, יצירת דיאלוג בין חברי הקבוצות), כפי שמתואר תרשים 4 להלן.



תרשים 4: גורמים מתווכים בקשר שבין תנאי המגע והפחתת הטיה וחרדה בין תרבויות (Hasler and Amichai-Hamburger, 2013)

הסקירה הנוכחית מעלה את השאלה על אילו מבין התנאים המאפשרים את תאוריית המגע בסביבה הדיגיטלית אפשר לוותר ואילו תנאים הכרחיים לתרומה אפשרית של הפחתת הטיה והדעות הקדומות.

מהתוכנית שוברים גבולות שבאירלנד עולה שתמיכה הן בבתי הספר והן במורים, הגורמים בעלי הסמכות וסוכני השינוי, היא תנאי הכרחי להצלחת המפגשים בין הקבוצות. כמו כן התלהבות והניעה גבוהה של מורים חיונית מאוד להצלחת התוכנית. ברם, אלה אינם מספיקים ללא תמיכה ראויה של

בתי הספר השותפים לתוכנית (Austin, 2006) וללא מקור מימון שיבטיח את הישרדות התוכנית. עם זאת, מרבית המחקרים שנסקרו בסקירה זו לא התמקדו בגורמים אלה או בקשרים המורכבים ביניהם.

הספרות חלוקה אשר לתרומתן ארוכת הטווח של תוכניות מקוונות להפחתת החרדה בין קבוצות, להגברת האמון ולהפחתת דעות קדומות, אף שקיימות עדויות מסוימות לכך שהחרדות בין הקבוצות והדעות הקדומות מופחתות והאמון גובר בקרב משתתפי התוכניות השונות. כן עולה השאלה עד כמה תוכניות אלה נתמכות ברציונל תאורטי מבוסס. אופיין הניסויי והיעדר תהליכי בקרה והערכה שוטפים וארוכי טווח מקשים על הסקת מסקנות ברורות הנוגעות לטיבן של הפעילויות הנעשות בהן (White, Harvey and Abu-Rayya, 2015). חרף האמור לעיל, תהליך בקרת איכות והערכה של תוכנית נראה, למשל, באוסטרליה בתוכנית Dual-Identity, Electronic-Contact (DIEC). לתוכנית זו תאוריה סדורה והיא מלווה בהערכה מקדמית ובמחקר משווה בין קבוצת ניסוי וקבוצת ביקורת המאפשרים הסקת מסקנות אשר למועד שבו ניכרת הפחתה בדעות קדומות של משתתפי התוכנית ולאופן שבו מתקיימת הפחתת דעות זו (White, Harvey and Abu-Rayya, 2015; White, 2014).¹⁵

קושי נוסף של מחקרי הערכה של תוכניות מקוונות בין-תרבותיות נוגע לעובדה שמרבית המחקר בתחום נעשה סמוך להשתתפות בתוכניות ואינו כולל מחקר אורך. חוקרים-מומחים בהפחתת דעות קדומות ובאי-שוויון מסכמים שיש חשיבות רבה למחקרי אורך שיצביעו על התהליכים השונים שבהם מעוצבות תפיסותיהם של קבוצת הרוב וקבוצת המיעוט לאורך זמן (Dovidio, Gaertner, and Saguy, 2009; Paluck and Green, 2009). מחקרים כאלה נדירים, ועל כן קשה לחלץ מהספרות תובנות מבוססות ותקפות אשר לאפקטיביות ההתערבות של תוכניות מקוונות שונות בהיבט הזה.

זאת ועוד, המשתתפים במחקר על אודות תרומת הלמידה השיתופית להפחתת החרדות, ההטיה והדעות הקדומות בין תרבויות אינם בהכרח מייצגים את הקבוצות התרבותיות שאליהן הם משתייכים (Bruneau, Tropp, and Saxe, unpublished manuscript). כמו כן, לא ברור אם ממילא עמדותיהם של הבוחרים להשתתף בתוכניות של למידה שיתופית כבר חיוביות יחסית כלפי מי שנמצא בקבוצת האחר, כפי שנראה, למשל, במחקר הערכה של מיזם דיגיטלי בין יהודים וערבים בישראל (Mollov, 2006). יש לציין שמעט מאוד מהמחקרים בתחום הזה כוללים השוואה לקבוצות ביקורת, וממילא כאשר עוסקים בבחינת עמדות של נחקרים השוואה כזו אינה נקייה מספקות (Hoter, Shonfeld, and Ganayim, 2009). נראה גם כי מבין התוכניות שנסקרו, רק בתוכנית הגדולה ביותר מבחינת מספר המשתתפים ושבה קהל המשתתפים הוא מבוגר יותר קיימת מוכנות לעסוק בלמידה של נושאים שנויים במחלוקת מבחינה פוליטית וערכית ולעורר דיון בהם.

¹⁵ סקירה זו התמקדה בתוכניות שהוצעו על ידי מזמיני הסקירה, ועל כן, תוכנית זו לא נסקרה בה.

אף שתאוריית המגע נבחנה בהצלחה בסביבת תקשורת ממוחשבת שלא באמצעות למידה שיתופית, בקבוצות פייסבוק, למשל, (Schumann, van der Linden, and Klein, 2012), נראה כי פוטנציאל התרומה החיובית שלה הוא גבוה במיוחד בהקשר הלימודי. ברם, יצירת לכידות קהילתית וקידום אזרחות טובה הם חובות עיקריים של מערכת החינוך (Hunter and Austin, 2015), והמורים הם סוכנים מרכזיים לשינוי חברתי וליצירת דיאלוג בין-תרבותי. על כן, חשוב שמרצים וסטודנטים במכללות להכשרת מורים יהיו חשופים לתהליכי למידה שיתופיים עם מגזרים שונים מאלה שאליהם הם משתייכים (Hoter, Shonfeld, and Ganayem, 2012). סביבה כזו יכולה לחזק את הקשר הבין-תרבותי. אולם, משתתפי התוכניות השונות חווים גם קשיים לא מבוטלים כמו חסמי שפה, סגנונות לימוד שונים, תחרות בין-תרבותית וחסמים אידאולוגיים ופסיכולוגיים (Hoter, Shonfeld, and Ganayim, 2009; Austin and Hunter, 2012), ונראה שלא כל הסטודנטים רוצים להיות מעורבים בתוכניות אלה (Appleby, 2014). אשר על כן, יש לעודד, ככל האפשר, את הסטודנטים להשתתף במיזמים האלה, ולשם כך נדרשת גם תמיכה שתביא למעורבות אקטיבית של משתתפי התוכניות במשימות שיצריכו תקשורת מילולית והחלפת תכתובות (Korsager, Slotta, and Jorde, 2014). בעניין זה אפשר להשתמש בכלי שהציעו מנסו וגרסון (Manso and Garzón, 2011) המתייחס לארבעה רכיבים שאותם יש לשקול בתכנון מיזמי למידה גלובלית שיתופית: הנושא; שילוב טכנולוגיות מידע ותקשורת; שיתוף פעולה ותחלופה.

ברור שלא כל שינוי בהתייחסות אל ה"אחר" מוביל בהכרח להפחתת חרדות או הטיה או דעה קדומה, ונדרש פיקוח על תנאים מסוימים כדי שתוצאה רצויה זו תתרחש (Hoter, Shonfeld, and Ganayim, 2009). תנאים אלה קשורים גם להמשגה הכללית יותר הנוגעת לקשר שבין טכנולוגיות מידע ותקשורת ובין תרבויות (Fichman and Sanfilippo, 2013).

חשוב לזכור כי למידה שיתופית במרחב דיגיטלי תורמת ליצירת מערכות יחסים, להגברת האמון ולהפחתת דעות קדומות, אך אין היא נתפסת כמי שיכולה להתמודד עם קונפליקטים מורכבים (Kritz, 2015; Austin, Hunter, and Hollywood, 2014; Ellis and Maoz, 2007). מחקר ראשוני בסביבה דיגיטלית חוץ בית-ספרית (Yablon, 2007) ובסביבה לא לימודית (פייסבוק) מצביע על יצירה אפשרית של מרחב כזה, אך גם חושף את הקושי והמורכבות לייצר אותו (Mor, Ron, and Maoz, 2016). זאת ועוד, בהתבסס על ממצאים מהשנים האחרונות בארצות הברית יש הטוענים כי דווקא הגדלת השונות התרבותית והרכב הקבוצות הרב-תרבותיות עלולים להגדיל את הסיכוי לעימות ולחוסר אמון בין חברי הקבוצות השונות ואת הסולידריות בתוך הקבוצות עצמן. מכאן שהפתרון אינו צריך להתמקד רק ביצירת מרחב של שונות רב-תרבותית, כי אם בבנייה חדשה של תפיסת ה"אנחנו" המשותפת (Putnam, 2009).

הסקירה מעלה גם קושי מתודולוגי ניכר הנוגע לצורך למדוד את השינוי בתפיסות הבין-תרבותיות בשל הרגישות הקשורה אליו והעמימות המאפיינת אותו (Hamburger, 1994; Hasler and Amichai-Hamburger, 2013), ומצטרפת אליו גם ההשפעה של רצייה חברתית על ממצאים הנאספים באמצעות שאלונים וראיונות. מדידה ישירה של הטיה ודעות קדומות מצריכה שמשתתפים

ידרגו את רגשותיהם בציר שנע בין "חיוביים מאוד" ל"שליליים מאוד". הערכה המבוססת על מדידה כזו יכולה להיות מוטית. בספרות המחקר מוצע, אפוא, להשתמש במדידה עקיפה, אך יש לתקף את המדידה הזו במחקר נוסף (Hasler and Amichai-Hamburger, 2013).

הצלחתה של למידה טכנולוגית בין-תרבותית ולמידה שיתופית נשענת גם על מידת הנגישות אליה ועל יכולת פתרון בעיות נגישות. בנוסף, הצלחת למידה מסוג זה תלויה במידת התאמת החומרה שבה משתמשים ובמידה שבה הטכנולוגיה משולבת בלימוד המשותף ובקידום המיזם. תורמים נוספים להצלחת למידה טכנולוגית בין-תרבותית הם האתוס הבית-ספרי ובמיוחד המסר המועבר על ידי הצוות החינוך בדבר הערך שבלמידה השיתופית, מסר המבחין בין למידה זו ובין פעילות סתמית של משחק באמצעות טכנולוגיה, וכן מידת היישום של מודלים של פדגוגיות בלמידה זו (Austin, Smyth, Rickard, Quirk-Bolt, and Metcalfe, 2010). לאופן שבו מורים מגדירים לעצמם ולתלמידים או למשתתפים אחרים בתוכנית את מטרות התוכנית ואת הרציונל שלה ולהבנייתה במערכת בית הספר יש גם משקל במדידת הצלחת התוכנית ובהערכתה הכוללת.

התוכניות והמודלים שנסקרו מלמדים על שתי גישות של למידה טכנולוגית בין-תרבותית. גישה אחת, כפי שנראית במודל טק ובתוכנית שוברים גבולות, רואה בלמידה זו כלי לצמצום פערים ולהפחתת דעות קדומות מתוך תפיסת עולם של צדק חברתי. גישה שנייה, הבולטת במודל Solyia ובתוכנית הכיתה הגלובלית, רואה בלמידה זו ביטוי לבנאום החינוך, באופן ספציפי בנאום ההשכלה הגבוהה, וחותרת ליצירתם של בוגרים גלובליים (*global graduates*) המתאפיינים ביכולת להשקיף על סוגיות מסוימות מנקודת מבט גלובלית ולעבוד בסביבה רבת-תחומית, רבת-תרבותית וכזו הנפרסת על-פני מקומות רבים (Pettitt, 2013). גישה זו מביאה בחשבון שהעבודה כיום היא גלובלית במהותה ונעשית בסביבה מגוונת מבחינה תרבותית. לכן נדרש שינוי באופן שבו מכשירים את דור העתיד. גישה זו נתמכת בתפיסות עכשוויות של מעסיקים ושל גופים גדולים והיא חלה בעיקר בהקשר של ההשכלה הגבוהה. היא יוצאת מנקודת הנחה שפעילויות חינוכיות בין-תרבותיות כמו תוכניות לחלופי סטודנטים, למידה במדינה זרה, ביקור בה וכיו"ב אינן מספיקות כדי לייצר אזרחות גלובלית, הגם שזמינותן מוגבלת למי שיכול לממן אותן. גישה זו מבקשת לפתח מאפיינים אישיותיים ותכונות חיוביות מסוימות כדי לתפקד בהצלחה כאזרחים גלובליים (Roberts, Welch, and Al-Khanji, 2013).

מלבד שאלת יכולתן של טכנולוגיות תקשורת ומידע לאפשר למידה שיתופית שתפחית דעות קדומות ותקדם שוויון בין תרבויות ובין קבוצות שונות בחברה, סקירה זו עוסקת בשאלות יסוד הנוגעות למהות הלמידה ולמטרות החינוך. עניין של שאלות אלה הן באופיו האישי או הקהילתי של תהליך הלמידה ובמה שמניע אותו (Hammond, 2017), והן קשורות בשאלת אחריות המחנכים ויתר המשתתפים בהליך החינוך. שאלות אלה עוסקות במידת היתכנותו של מה שהברמאס כינה "מצב אידאלי של ביטוי" שבו כל בעלי היכולת מקבלים זכות להתבטא, אף אחד אינו מוגבל בהתבטאותו, הכול רשאים להטיל ספק בכל טיעון המבוטא ואפשר לקדם טיעונים חדשים ולבטאם (Habermas, 1990). יצירת הזדמנות שוויונית לשיח ולתקשורת, המקדמת תהליך למידה, אפשרית, אך כפי

שעולה מסקירה זו, ראוי לבחון עד כמה היא מובילה לתוצאות חברתיות ראויות מלבד לתרומה האישית ולהפחתת דעות קדומות בקרב משתתפיה.

רשימת מקורות

- הרשקו, ע' ושינפלד, מ' (פברואר, 2017). **גורמים מקדמים בלמידה שיתופית מקוונת**. הצגת פוסטר בכנס השנים-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ'ייס: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי, רעננה.
- ידידים, ת', רונן, א' ושינפלד, מ' (פברואר, 2016). **טכנולוגיה כמשפרת ותומכת למידה שיתופית בשל"ח בחטיבת ביניים**. הצגת פוסטר בכנס האחד-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ'ייס: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי. רעננה.
- מכון מופ"ת. (2016). **טכנולוגיה חינוך ושונות תרבותית**. נדלה מתוך:
<http://www.mofet.macam.ac.il/tec/heb/about/Pages/razional.aspx>
- נגר, א', זידאן, ו', רוזנר, ע', חוטר, א' ושינפלד, מ' (2015). **למידה מקוונת בסביבה רב-תרבותית: מודל להובלת שינוי עמדות כלפי אחר – דו"ח מחקר**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קריץ, מ', שינפלד, מ' ונגר, א' (2017). הכשרת פרחי הוראה ומורים בפועל לקידום דיאלוג בסובלנות ובכבוד הדדי באמצעות מודל TEC. **ביטאון מכון מופ"ת**, 60, 13–18.
- שושני-בכר, א', שינפלד, מ' וחוטר, א' (פברואר, 2017). **מעגלי התפתחות טכנולוגית בלמידה שיתופית מקוונת**. הצגת פוסטר בכנס השנים-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ'ייס: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי. רעננה.
- שינפלד, מ', גנאים, א"נ, חוטר, א' ווולטר, ג"ב. (2015). **צוותים מקוונים, אמון ודעות קדומות. סוגיות בחברה הישראלית**, 19, 7–40.
- Abbott, L., Austin, R., Mulkeen, A., and Metcalfe, N. (2004). The global classroom: Advancing cultural awareness in special schools through collaborative work using ICT. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 225-240.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. New York: Addison-Wesley.
- Amulya, J. (2008). *Key findings from the Solyia evaluation process to date*. Unpublished manuscript. Learning for Innovation, Fort Collins, Colorado.
- Appleby, L. (2014). Civilization of oil: Reflections on a pipeline, an aquifer, and the next generations. *Great Plains Quarterly*, 34(1), 1-10.
- Appleby, L., and Dervan, P. (forthcoming). Embedding high definition videoconferencing in higher education to create global graduates. Paper to be published through the Higher Education in Transformation Symposium:
<http://www.highereducationintransformation.com/home>

- Austin, R. (2006). The role of ICT in bridge-building and social inclusion: Theory, policy and practice issues. *European Journal of Teacher Education*, 29, 145-161.
- Austin, R. (2010). Dissolving boundaries in north-south education. *Journal of Cross Border Studies in Ireland*, 5, 56-69.
- Austin, R., and Hunter, W. J. (2012). 'Whatever you say, say nothing': Student perceptions of online learning and community in Northern Ireland. *Irish Educational Studies*, 31(4), 451-465.
- Austin, R., and Hunter, W. J. (2013). *Online Learning and Community Cohesion: Linking Schools*. New York and London: Routledge.
- Austin, R., Hunter, B., and Hollywood, L. (2015). Supporting community cohesion through ICT: The epartners programme in Northern Ireland. *Computers in Human Behavior*, 52, 508-514.
- Austin, R., Smyth, J., Rickard, A., Quirk-Bolt, N., and Metcalfe, N. (2010). Collaborative digital learning in schools: Teacher perceptions of purpose and effectiveness. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(3), 327-343.
- Brooks, C. F., and Pitts, M. J. (2016). Communication and identity management in a globally connected classroom: An online international and intercultural learning experience. *Journal of International and Intercultural Communication*, 9(1), 52-68.
- Bruneau, E. G., Tropp, L. R., and Saxe, R. (unpublished manuscript). *Building virtual bridges: Online computer mediated contact improves intergroup attitudes in Americans and Muslims*.
- Cameron, L., and Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, 62, 469-488.
- Cameron, L., Rutland, A., and Brown, R. (2007). Promoting children's positive intergroup attitudes towards stigmatized groups: Extended contact and multiple classification skills training. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 454-466.
- Dewey, J. ([1916] 1947). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan company.

- Dissolving Boundaries. (2017). *Dissolving boundaries through technology in education*. Retrieved from <http://www.dissolvingboundaries.org/index.php>
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., and Saguy, T. (2009). Commonality and the complexity of "we": Social attitudes and social change. *Personality and Social Psychology Review*, 13, 3-20.
- Durham College. (2015). *Annual report 2014-2015*. Retrieved from <https://durhamcollege.ca/wp-content/uploads/annual-report-2014-2015.pdf>
- Ellis, D. G., and Maoz, I. (2007). Online argument between Israeli Jews and Palestinians. *Human Communication Research*, 33, 291-309.
- Fichman, P., and Sanfilippo, M. R. (2013). Multiculturalism and information and communication technology. *Synthesis Lectures on Information Concepts, Retrieval and Services*, 5(5), 1-101.
- Fournier-Sylvester, N. (2016). *Connected: Facilitating transformative online dialogue in peace-building, reconciliation and global citizenship education programs*. Unpublished doctoral dissertation, Concordia University, Canada.
- Global Class. (2017). *What is a global class?* Retrieved from <http://www.theglobalclass.org/about.html>
- Gómez, A., Tropp, L.R., and Fernández, S. (2011). When extended contact opens the door to future contact. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(2), 161-173
- Gunawardena, C., Hermans, M., Sanchez, D., Richmond, C., Bohley, M., and Tuttle, R. (2009). A theoretical framework for building online communities of practice with social networking tools. *Educational Media International*, 46(1), 3-16.
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge: MIT Press.
- Haddock, G., Zanna, M. P., and Esses, V. M. (1993). Assessing the structure of prejudicial attitudes: The case of attitudes toward homosexuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(6), 1105
- Hamburger, Y. (1994). The contact hypothesis reconsidered: Effects of the atypical outgroup member on the outgroup stereotype. *Basic and Applied Social Psychology*, 15, 339-358.

- Hammond, M. (2017). Online collaboration and cooperation: The recurring importance of evidence, rationale and viability. *Education and Information Technologies*, 22, 1005-1024.
- Harwood, J., Hewstone, M., Amichai-Hamburger, Y., and Tausch, N. (2013). Intergroup contact: An integration of social, psychological and communication perspectives. *Annals of the International Communication Association*, 36(1), 55-102.
- Hasler, B. S., and Amichai-Hamburger, Y. (2013). Online intergroup contact. In Y. Amichai-Hamburger (Ed.), *The Social Net: Understanding our Online Behavior* (pp. 220-252). Oxford: Oxford University Press.
- Hecht, M. L. (2015). Communication theory of identity: Multilayered understandings of performed identities. In D. O. Braithwaite and P. Schrodt (Eds.), *Engaging Theories in Interpersonal Communication: Multipole Perspectives*. 2nd ed. (pp. 175-187). Los Angeles, CA: Sage.
- Helm, F., Guth, S., and Farrah, M. (2012). Promoting dialogue or hegemonic practice? Power issues in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 16(2), 103-127.
- Higgins, S. (2001). ICT and teaching for understanding. *Evaluation & Research in Education*, 15(3), 164-171.
- Hunter, B., and Austin, R. (2015). Building community through online learning in colleges. *College Quarterly*, 18(1), 1-9.
- Hoter, E., Shonfeld, M., and Ganayim, A. N. (2009). Information and communication technology (ICT) in the service of multiculturalism. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10, 1-15.
- Hoter, E., Shonfeld, M., and Ganayem, A. N. (2012). TEC center: Linking technology, education and cultural diversity. *I-manager's Journal of Educational Technology*, 9(1), 15-22.
- Korsager, M., Slotta, J. D., and Jorde, D. (2014). Global climate exchange: Peer collaboration in a global classroom. *NorDiNa*, 10(1), 104-120.
- Kritz, M. (2014). Technologies in the multi-cultural context. In I. Bassok (Ed.), *Adult Education in Israel* (pp. 91-105). Jerusalem: Ministry of Education Division of Adult Education.

- Lock, J. V. (2015). Designing learning to engage students in the global classroom. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(2), 137-153.
- Manso, M., and Garzón, M. (2011). Designing effective global collaborative projects. *Learning and Leading with Technology*, 39, 32-33.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakaia, M., and Jones, K. (2009). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. Washington, DC: Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development.
- Mollov, B. (2006, June). *Results of Israeli and Palestinian student interactions in CMC: An analysis of attitude changes toward conflicting parties*. Paper presented at the Annual Conference of the International Communication Association, Dresden, Germany.
- Mor, Y., Ron, Y. and Maoz, I. (2016). "Likes" for peace: Can Facebook promote dialogue in the Israeli-Palestinian conflict? *Media and Communication*, 4(1), 15-26.
- Paluck, E. L., and Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research practice. *Annual Review of Psychology*, 60, 339-367.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Pettigrew, T. F., and Tropp, L. R. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. In S. Oskamp (Ed), *Reducing Prejudice and Discrimination*. (pp. 93-114). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pettigrew, T. F., and Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38, 922-934.
- Pettitt, M. (2013, May 13). UK industry needs 'global graduates' but what does that mean? *Independent*. Retrieved from <http://www.independent.co.uk/student/study-abroad/uk-industry-needs-global-graduates-but-what-does-that-mean-8613898.html>
- Putnam, R. D. (2009). *E Pluribus Unum: Diversity and community in the twenty-first century* the 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 137-174.

- Rickard, A., and Austin, R. (2017). Assessing impact of ICT intercultural work: The dissolving boundaries program. In L. Tomei (Ed.), *Exploring the New era of Technology – Infused Education*. (pp. 102-120). Hershey, PA: IGI Global.
- Rickard, A., Grace, A. R. C., Austin, R. and Smyth, J. M. (2014). Assessing impact of ICT intercultural work. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 10(3), 1-18.
- Roberts, D. C., Welch, L., and Al-Khanji, K. (2013). Preparing global citizens. *Journal of College and Character*, 14(1), 85-92.
- Schumann, S., van der Linden, N., and Klein, O. (2012). Bridging the gap on Facebook: Assessing intergroup contact and its effects for intergroup relations. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15(8), 411-416.
- Shonfeld, M., Hoter, E., and Ganayem, A. (2013). Connecting cultures in conflict through ICT in Israel. In R. Austin and W. J. Hunter (Eds.), *Linking Schools: Online Learning and Community cohesion* (pp. 42-58). New York: Routledge.
- Soliya. (2017a). *Empowering young adults to engage with difference constructively*. Retrieved from <https://www.soliya.net/>
- Solyia. (2017b). *Solyia impact assessment tools*. Retrieved from <https://www.soliya.net/sites/default/files/pdfs/SolyiaImpactAssessmentTools.pdf>
- Solyia. (2017c). *Curriculum overview*. Retrieved from <https://www.soliya.net/sites/default/files/pdfs/CurriculumOverview.pdf>
- Stephan, W. G., and Stephan, C. W. (1984). The role of ignorance in intergroup. In N. Miller, and M. B. Brewer (Eds.), *Groups in Contact, the Psychology of Desegregation* (pp. 229-255). Orlando, FL: Academic Press.
- Taylor, E. W. (1994). Intercultural competency: A transformative learning process. *Adult Education Quarterly*, 44(3), 154-174.
- Thomas, D. and Seely Brown, J. (2011). *A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. Lexington, KY: CreateSpace.

- Walther, J. B., Hoter, E., Ganayem, A., and Shonfeld, M. (2014). Computer-mediated communication and the reduction of prejudice: A controlled longitudinal experiment between Jews and Arabs in Israel. *Computers in Human Behavior*, 52, 550-558.
- White, F. A., and Abu-Rayya, H. M. (2012). A dual identity-electronic contact (DIEC) experiment promoting short and long-term intergroup harmony. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 597-608.
- White, F. A., Abu-Rayya, H. M., Bliuc, A-M, and Faulkner, N. (2015). Emotion expression and intergroup bias between Muslims and Christians: Long-term Internet contact. *Computers in Human Behavior*, 53, 435-442.
- White, F. A., Abu-Rayya, H. M., and Weitzel, C. (2014). Achieving twelve months of intergroup bias reduction: The dual-identity electronic-contact (DIEC) experiment. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 158-163.
- White, F. A., Harvey, L. J., and Abu-Rayya, H. M. (2015). Improving intergroup relations in the Internet age: A critical review. *Review of General Psychology*, 19(2), 129-139.
- Yablon, Y. B. (2007). Feeling close from distance: Peace encounters via Internet technology. *New Directions for Youth Development*, 116, 99-107.