

”התחדד לי שקשרים כאלה יכולים להציל לסטודנט את הקורס”: אינטראקציית מרצה-סטודנט בלמידה מרחוק בחירום

אביחי קלרמן, חוה ששון

תקציר

לאינטראקציה בין מורה לתלמיד בלמידה, ובפרט בלמידה מרחוק, יש השפעה על המוטיבציה של הלומדים, על שביעות רצונם ועל יכולתם להתמודד עם מטלות הלמידה. לפיכך חשוב לבחון את האינטראקציה הזו במגוון מצבי למידה בשגרה ובחירום. במחקר שנערך בתקופת הקורונה לאחר שני סמסטרים של למידה מרחוק במכללה להכשרת מורים, נבדקה תפיסתם של המרצים את האינטראקציה מרצה-סטודנט: אילו מסוגי הקשר מרצה-סטודנט שנמצאו בלמידה מרחוק בשגרה במחקרים קודמים, התרחשו גם בחירום? מהו סוג הקשר השכיח ביותר מבין אלה? והאם יש הבדל בין המרצים לסטודנטים בתפיסת נחיצות האינטראקציה, שכיחותה ומאפייניה הייחודיים? במחקר נותחו ממצאי ראיונות עומק חצי מובנים שנערכו עם עשרים מרצים ממכללה להכשרת מורים, וזאת בהמשך למחקר מקדים שנערך בקרב סטודנטים אשר למדו אצל מרצים אלה באותה המכללה. תשובות המרצים הושו לתשובות הסטודנטים בקטגוריות שנמצאו במחקר המקדים. המחקר שופך אור על תפיסות המרצים את האינטראקציה בינם לבין הסטודנטים בהוראה מרחוק בחירום וחושף הבדלים בין תפיסותיהם לבין אלו של הסטודנטים. הממצאים מראים כי בדומה לסטודנטים גם המרצים זקוקים לטיפוח האינטראקציה הזו וסבורים שיש באפשרותה לשפר את איכות הלמידה ותוצאותיה, אך תפיסתם באשר לסוגי הקשרים הנחוצים שונה מזו של הסטודנטים.

מילות מפתח: אינטראקציה מרצה-סטודנט, הוראה מרחוק בחירום (ERT), למידה מרחוק

מבוא

מגפת הקורונה שהחלה בסוף 2019 הדגישה את הצורך החיוני בלמידה מרחוק (Brady & Pradhan, 2020). האילוץ הבריאותי גרם למערכות ההשכלה הגבוהה ברחבי העולם לעבור להוראה מרחוק בתוך ימים ספורים - ללא התראה מוקדמת וללא שהות מספקת להתארגנות מסודרת (Lipsitch et al., 2020). שיטות ההוראה והלמידה השתנו והתבססו על מערכות טכנולוגיות מגוונות, אתרי קורסים וכלים דיגיטליים ללמידה מרחוק (Altbach & de Wit, 2020). ”הוראה מרחוק בחירום” (ERT: Emergency Remote Teaching) מוגדרת כמעבר זמני להוראה חלופית מרחוק עקב מצב של משבר (Hodges et al., 2020).

אם בשגרה האינטראקציה מרצה-סטודנט התבססה בעיקר על מפגשים פנים אל פנים בקמפוס של המוסד החינוכי או האקדמי, הרי בהוראה מרחוק היא השתנתה. בתקופת הקורונה המרצים והסטודנטים נדרשו להסתגל במהירות למצב החירום ולאמץ דרכי תקשורת

המאפשרות לקיים ולקדם את הלמידה. המחקר המתואר במאמר זה נערך במכללה להכשרת מורים בסיום שנה של למידה מרחוק, והוא עוסק באינטראקציה שבין המרצה לסטודנט בלמידה מרחוק בחירום. המחקר בחן אילו מסוגי האינטראקציה מרצה-סטודנט שנמצאו במחקרים קודמים בעת שגרה (Kang, 2009; Kang & Im, 2013), מתרחשים גם בעת חירום; מהו סוג הקשר השכיח ביותר מבין אלה; וכיצד סוגי האינטראקציה הללו התבטאו בתקופת המגפה. הפחינה התבססה על נקודת מבטם של מרצים אשר מלמדים במכללה, וזאת תוך כדי השוואה בינה לבין נקודת מבטם של סטודנטים באותה המכללה (זו נבדקה במחקר מקדים). מחקר זה יכול לתרום רבות לחקר האינטראקציה בין מרצים לסטודנטים אשר מתקיימת בלמידה מרחוק בחירום, שכן מצבי חירום כאלה יכולים להישנות ללא הכנה מוקדמת. המחקר מאפשר ללמוד מניסיונם של המרצים והסטודנטים - אלה אולצו לשנות במהירות את דרכי האינטראקציה ביניהם - ולסייע ליצור אינטראקציה מיטבית, כזו שתוביל לשיפור הלמידה מרחוק במצבי חירום. כמו כן כדאי לאמץ ממחקר זה תובנות ודרכי אינטראקציה מועדפות, שכן אלו עשויות לשפר את האינטראקציה בין מרצים לסטודנטים גם בעת שגרה.

רקע תאורטי

הוראה מרחוק בחירום (ERT)

להוראה וללמידה מרחוק יש יתרונות לא מעטים: נגישות (Stone & O'Shea, 2019), חיסכון כלכלי, גמישות בלוח הזמנים ובמיקומה של הלמידה (Stone et al., 2019) ויכולת טובה יותר ללמד וללמוד ברמה ובקצב המותאמים אישית ללומד (Lee et al., 2019). עם זאת, צורת לימוד זו מתאפיינת בקשיים ובאתגרים ייחודיים: קושי להתחבר לרשת האינטרנט, בעיות בנגישות למכשירים טכנולוגיים וקושי להתמצא ולהתנהל בתחום הטכנולוגי (Almuraqab, 2020). מחקרים מדווחים גם על תחושת בדידות (Weller, 2007) הנובעת מהקושי ביצירת אינטראקציה מרחוק. קושי זה נובע בין השאר מהיעדרם של "אווירת כיתה" ושל שפת גוף, מחוות וקשר עין בין המורה לתלמיד (Hodges & Fowler, 2020).

אם ההוראה מרחוק מתרחשת בתקופת חירום (ERT: Emergency Remote Teaching), והזמן המוקצה לתכנון הקורס ולהכנתו קצר מהזמן המוקדש לכך בעת שגרה (Almuraqab, 2020), אזי איכות הקורס והיכולת ליצור סביבת למידה המאפשרת תמיכה "מסודרת" בתלמידים (Bozkurt, & Sharma, 2020) עלולות להיפגע. לעיתים בשל כך תחושת הבדידות של התלמידים מחריפה (Lazarevic & Bentz, 2021). מצב החירום אף יוצר תחושות לחץ, שכן המרצים נדרשים לגלות זריזות וגמישות בהתאמת הסילבוסים למצב החדש ולרכוש מיומנות בשימוש בכלי הוראה ולמידה דיגיטליים. כל זאת מתרחש במצב של אי-ודאות באשר למשך הזמן של ההוראה מרחוק בחירום (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020).

בלמידה מרחוק בשגרה התמיכה זמינה ואינטנסיבית יותר מאשר בלמידה כזו בחירום, כיוון שכמות הסטודנטים והמרצים המשתתפים בקורסים היא קטנה יותר (Schlesselman, 2020).

הודג'ס ואחרים (Hodges et al., 2020) טוענים כי בעת משבר רמת התמיכה המוצעת לסגל ולסטודנטים נמוכה יותר, וזאת בשל הגידול בכמות הבקשות לתמיכה ולחץ הזמן. מצב החירום גם עלול לגרום לקשיים בזירה הביתית-משפחתית. כך למשל סטודנטים ומרצים שבביתם נמצאים כל העת בני משפחה צעירים (בשל סגירת מערכת החינוך), צריכים ללמוד או ללמד בד בבד עם הטיפול בילדים ולמרות ההפרעות (Almuraqab, 2020). ההוראה בבית מעוררת קשיים בניהול הזמן של הפעילות המקוונת, כיוון שאין גבולות בין העבודה לבין המרחב הביתי (Gustafson & Haque, 2020); קשיים אלה בלטו בימי הסגרים, תקופה שבמהלכה כולם נאלצו להישאר בבית ללא הפרדה בין תחומי החיים. בדרך כלל למידה מרחוק בשגרה משלימה את הלמידה המתקיימת בקמפוס: היא איננה אופן הלמידה היחידי ואינה בגדר חובה לכולם. בניגוד לכך בתקופה של משבר הקורונה כל המערכת נאלצה להשתמש בפלטפורמה המקוונת - פלטפורמה שאינה מתאימה לכל אחד, אך בתקופת החירום הייתה היחידה האפשרית. בתקופה זו נדרשה אינטראקציה אינטנסיבית יותר בין המרצה לבין הסטודנט, ועל המרצה היה לתמוך ולסייע יותר מאשר בשגרה (Lazarevic & Bentz, 2021).

אינטראקציה בין מורה לתלמיד בלמידה מרחוק

אינטראקציה בין מורה לבין תלמיד היא אחד הגורמים העיקריים המשפיעים על איכות ההוראה והלמידה. לאינטראקציה זו יש שני מאפיינים בסיסיים (גילת, 2007): (א) מאפיין דידיקטי - תהליך ההוראה-למידה; (ב) מאפיין פסיכולוגי - הקשר הבין-אישי (מילולי וכוה שאינו מילולי) אשר מתפתח בין המורה ללומד, מקצתו במודע ומקצתו שלא במודע. הקשר הבין-אישי מתפתח מעצם טבעו של המפגש המתמשך והאינטנסיבי בין שני השותפים בחוויה החינוכית. המורה והתלמיד מביאים למפגש המשותף את תכונותיהם האישיות, את ציפיותיהם, את מחשבותיהם, את קשייהם וקשרים קודמים ביניהם.

אינטראקציה זו משפיעה על איכות ניהול הכיתה (Murphy & Valdéz, 2005; Pianta et al., 2012), על מחויבות הלומדים ללמידה (Che Ahmad et al., 2017), על המוטיבציה והמעורבות הפעילה של הלומדים (Eccles, 2004), על שביעות רצונם מההוראה (Calvo et al., 2010) ועל הישגיהם (Wright et al., 2015). כמו כן יש לה תפקיד חשוב במניעת נשירה של תלמידים (Wilcox et al., 2005). מחקרים העוסקים בלמידה מרחוק הצביעו גם על תרומת האינטראקציה בין מורה לתלמיד ליעילות הלמידה ולהצלחה אקדמית (Kim et al., 2005; Sher, 2009).

אם בלמידה מסורתית רוב האינטראקציות בין מורה לתלמיד מתרחשות בכיתה, הרי בלמידה מרחוק האינטראקציה ביניהם מתרחשת באמצעות שימוש בטכנולוגיות - דואר אלקטרוני, ווטסאפ, מפגשים סינכרוניים וכן הלאה (Brady & Pradhan, 2020). אינטראקציה כזו היא מורכבת יותר. רבים מהסממנים המילוליים והבלתי מילוליים של מפגשים פנים אל פנים (כמו

למשל שפת גוף, אינטונציה, הבעות פנים) מסייעים בפיתוח מערכות יחסים, אך אלה אינם קיימים בלמידה מרחוק (Wright et al., 2015). לפיכך בלמידה מרחוק מורים מתקשים להבחין אם תלמידיהם מבולבלים או לא מבינים, אלא אם כן התלמידים פונים אליהם ושואלים שאלות (Sher, 2009). היעדר אינטראקציה פנים אל פנים יוצר קשיים ואתגרים אשר יכולים להשפיע על המוטיבציה של התלמידים (Brenton, 2014), להפחית את שביעות הרצון שלהם (Burnett et al., 2007; Kang & Im, 2013) ולפגוע בלמידה יעילה ובהצלחה האקדמית שלהם (Kim et al., 2005; Sher, 2009).

אתגרים אלה נמצאו גם במחקרים שנערכו בתקופת הקורונה. ח'ליל ואחרים (Khalil et al., 2020) ציינו כי בתקופה זו הסטודנטים התגעגעו בעיקר לאינטראקציה ישירה ובלתי אמצעית, כזו הכוללת קשר עין ושפת גוף, אשר חוו בלמידה פנים אל פנים. נמצא כי אינטראקציה עם המרצים היא אחד הגורמים המשפיעים ביותר על שביעות רצונם של הסטודנטים בתקופת המגפה (Nambiar, 2020) ועל תפיסתם את יעילות הלמידה ואיכותה. הסטודנטים הדגישו בייחוד את הצורך במענה מהיר של המרצים לשאלות ולבקשות שלהם (Adnan & Anwar, 2020). במחקר שנערך באוניברסיטה הפתוחה (פישמן ואחרים, 2020) דיווחו מרצים רבים כי האינטראקציה שלהם עם הסטודנטים הייתה מוגבלת בשל מספרם המועט של אלה אשר "פתחו מצלמה" בשיעורים הסינכרוניים. ההוראה מרחוק בחירום הבליטה את הקושי הכרוך בצורת למידה זו ואת הצורך בפתרונות יצירתיים לכך. מרצים רבים הבינו את החשיבות של שמירת קשר רציף עם הלומדים בערוצים מגוונים (מערכת לניהול למידה, ווטסאפ, דואר אלקטרוני וכן הלאה), ולכן הקדישו לכך זמן רב (Scully et al., 2020).

מחקרים הראו שמרצים השקיעו בעידוד למידה פעילה ועצמאית של הסטודנטים (המתאימה יותר ללמידה מרחוק) באמצעות שימוש בכלים המתאימים ללמידה מקוונת (Dovbenko et al., 2020), וזאת מתוך תפיסה כי יש חשיבות רבה גם ליצירת תחושת שייכות של הסטודנטים לקבוצת הלומדים ולקורס. המרצים נדרשו להקדיש זמן ולהשקיע מחשבה ביצירת תחושה זו (Peacock et al., 2020). לפי הגנאואר ו-וולה (Hagenauer & Volet, 2014), מעט מאוד ידוע על אופני התפיסה וההערכה של אינטראקציות מרצה-סטודנט על ידי סטודנטים ומרצים באקדמיה; דרוש מחקר נוסף כדי לחקור ולהגדיר את סוגי האינטראקציות מרצה-סטודנט, שכן לכל אחד ממגוון הסוגים של האינטראקציות הללו יש ערך אחר ורלוונטיות אחרת עבור המרצים והסטודנטים.

סוגי אינטראקציות בין מורה לתלמיד

מחקרים רבים ניסו לאפיין את סוגי האינטראקציות בין מורים לתלמידים אשר נחוצים ללמידה יעילה. הגנאואר ו-וולה (שם) בחנו את האינטראקציה הזו באקדמיה והגדירו שני מישורים עיקריים שלה: (א) המישור הרגשי (affective) - מישור זה מתאר את הקשר הבין-אישי שנבנה בין סטודנטים לבין מרצים ומהווה בסיס למערכת יחסים בטוחה וחיובית; (ב) מישור התמיכה

הלימודית - מישור זה מתאר את התמיכה שיש לספק כדי לסייע להצלחת הלמידה (כמו למשל הגדרת ציפיות ברורות של המורים מהתלמידים או מתן מענה מיידי להודעות דואר אלקטרוני שהתלמידים שולחים). רופרט ואחרים (Reupert et al., 2009) הדגישו את חשיבות המישור הראשון, המישור האישי-רגשי, והראו שבקורסים מקוונים רוב הסטודנטים מצפים לתקשורת בין-אישית עם המרצים ולמעורבות רגשית שלהם. לטענתם, הסטודנטים מצפים לכך שהמרצים בקורסים אלה יקדישו להם תשומת לב רבה יותר, יביעו רגשות ויגלו פתיחות ויחס אישי. גאריסון (Garrison, 2011), כמו גם ג'ונג ואחרים (Jung et al., 2002), מצא כי סוג זה של אינטראקציה יכול לתרום להישגי הסטודנטים ולשביעות רצונם.

עם זאת, מחקרים אחרים הראו כי היחסים הבין-אישיים בין סטודנטים למרצים באוניברסיטה חייבים להיות מאוזנים ולא לחרוג מנורמות התנהגות מסוימות (Hagenauer & Volet, 2014). סיביי ציין כי תפקיד המרצה ביחסים אלה הוא "להיות אדם ידידותי, אך לא חבר" (Sibii, 2010, p. 531). הולמס ואחרות (Holmes et al., 1999) הסבירו שיש סיכון במערכת יחסים בלתי פורמלית קרובה מדי. הן טענו כי זו עלולה להיות מסוכנת עבור סטודנטים ומרצים כאחד, כיוון שהאינטראקציה מרצה-סטודנט היררכית מטבעה ומתאפיינת ביחסי כוחות מסוימים.

מחקרים שהתמקדו בבחינת מישור התמיכה הלימודית של האינטראקציה הראו כי הערכה מתמשכת של הלמידה המשולבת במתן סיוע פרטני, סייעה להצלחה בלמידה מרחוק (Cole et al., 2003; Swan, 2017; al., 2017) ואף שיפרה את החשיבה המטה-קוגניטיבית של הלומדים (Lehman & Conceição, 2010). סטודנטים דיווחו כי חשו בלבול, חרדה ותסכול, אם המרצה לא סיפק להם משוב מהיר וברור ואם קיבלו הוראות מעורפלות (Hara & Kling, 2001). מתן משוב מהיר לשאלות על חומר הלימוד שיפר גם את הביטחון העצמי (Cole et al., 2017), את המוטיבציה ואת תחושת המסוגלות העצמית של הלומדים (Harlen, 2006).

קאנג (Kang, 2009) חקר תפיסות של לומדים באשר לאינטראקציה שלהם עם המרצים. במחקרו השתתפו 895 סטודנטים מחמש אוניברסיטאות שהתקיימו בהן לימודים מקוונים, ובהתבסס על דברי הסטודנטים פיתח מודל הכולל חמישה סוגי אינטראקציה: (א) תקשורת הוראה (Q&A) - תקשורת בין הסטודנט למרצה שעניינה הוא נושאים העוסקים ישירות בחומר הלימוד (התקשורת היא בדרך של שאלות ותשובות); (ב) הֶכוֹנָה והקלה בלמידה - אינטראקציה זו אינה עוסקת ישירות בתוכני למידה אלא בהקלת פעילויות הלמידה; (ג) אינטימיות חברתית - באינטראקציה כזו המרצה והסטודנט חולקים מידע אישי (כזה שאין קשר ישיר בינו לנושא הנלמד); (ד) תמיכה בהוראה - עניינה של אינטראקציה זו הוא אופן הניהול של תהליך ההוראה, לרבות מתן חומרי למידה תומכים ומשוב העוסק ישירות בתוכני הקורס; (ה) נוכחות המרצה - באינטראקציה זו מתבטאת תפיסת התלמידים את נוכחות המרצה בסביבת הלמידה (למידה מרחוק).

קאנג ואים (Kang & Im, 2013) חקרו אילו מסוגי האינטראקציה שנכללו במודל של קאנג (Kang, 2009) מאפשרים לחזות את הישגי הלומדים ואת מידת שביעות רצונם בלמידה

מרחוק. המחקר הראה כי גורמים שעניינם הוא תקשורת הוראה ונוכחות המרצה יכולים לנבא את שביעות הרצון של הלומדים. לפי מחקרם, תקשורת הוראה מאפשרת לנבא גם את הישגי הלומדים; לעומת זאת, נמצא מתאם שלילי בין אינטימיות חברתית לבין הישגי הלומדים ושביעות רצונם מהקורס.

במחקר שהתבסס על סוגי האינטראקציה אשר נמצאו במחקרו של קאנג (Kang, 2009), נבחנו תפיסות הסטודנטים באשר לאינטראקציה ביניהם לבין המרצים במהלך הלמידה מרחוק בתקופת הקורונה (Sason & Kellerman, 2021). המחקר לימד על הצורך והרצון של הסטודנטים לקיים אינטראקציה עם המרצה בעת שהלמידה היא מרחוק. לדעתם, אינטראקציה זו מהווה תשתית חיונית ללמידה ומסייעת להם להצליח בקורסים. עם זאת, הסטודנטים טענו כי הם מתקשים לקיים אינטראקציה עם המרצים בלמידה מרחוק: "מאוד קשה ליצור קשר עם מרצים בלמידה מרחוק. קשה לראות הבעות פנים, אי-אפשר לשאול שאלות או לשוחח בין השיעורים". לטענתם, סוג הקשר השכיח והיעיל ביותר עם המרצים בתקופה זו היה "תקשורת הוראה" - תקשורת העוסקת בתוכני הקורס באמצעות חילופי שאלות ותשובות בווטסאפ או בדואר האלקטרוני. הסטודנטים במחקר זה גם ייחסו חשיבות רבה לסוג הקשר "הקוונה והקלה בלמידה" והעריכו את נכונותם של המרצים לבוא לקראתם, להקל ולהתחשב בהם בתקופת הקורונה. סוג הקשר שהם מיעטו לדווח על קיומו היה "אינטימיות חברתית"; ייתכן שהסיבה לכך היא תחושתם כי קשר זה עלול לבוא על חשבוננו של קשר המסייע ללמידה ול"שרידות" שלהם בקורס בתקופת החירום של מגפת הקורונה.

שאלות המחקר

1. אילו מסוגי הקשר מרצה-סטודנט שנמצאו בלמידה מרחוק בשגרה התקיימו גם בחירום?
2. מהו סוג הקשר מרצה-סטודנט השכיח ביותר בלמידה מרחוק בחירום?
3. האם יש הבדל בין המרצים לסטודנטים בתפיסת נחיצות האינטראקציה, שכיחותה ומאפייניה הייחודיים?

מתודולוגיה

המחקר המתואר להלן הוא המשך של מחקר שבחן את האינטראקציה מרצה-סטודנט בלמידה מרחוק בחירום מנקודת מבטם של סטודנטים במכללה להכשרת מורים (Sason & Kellerman, 2021). במחקר הנוכחי נערכו ראיונות עומק חצי מובנים שבאמצעותם נבחנו תפיסות המרצים באשר לאינטראקציה, והן הושוו לתפיסות הסטודנטים באותה המכללה. ניתוח הראיונות שנערכו עם עשרים המרצים התבסס על השוואה בין דברי המרצים לבין סוגי האינטראקציה שנמצאו בלמידה מרחוק במחקרים קודמים (Kang, 2009; Kang & Im, 2013; Sason & Kellerman, 2021). המחקר התבסס על הפרדיגמה האיכותנית (צבר-בן יהושע, 2016; שקדי, 2011). לפי פרדיגמה זו, החוקר אינו ניטרלי: אישיותו, הידע שלו וניסיונו הם חלק ממערך המחקר, וקיים

קשר בינם לבין הממצאים (Clandinin, 1985). חשיבותה של טענה זו רבה במיוחד במחקר הנוכחי, שכן עורכי המחקר (כותבי מאמר זה) מרצים במכללה עם עמיתיהם שהשתתפו בשלב השני שלו. המחקר שילב בין שתי סוגות: (א) "חקר מקרה" (יוסיפון, 2016); (ב) "מחקר עצמי" (self-study) - מחקר שמטרתו היא לנסות לצמצם את הפער בין המחקר התאורטי לבין העשייה החינוכית בשדה (Russell, 2002). דיאלוג שוויוני התקיים בין החוקרים לבין עמיתיהם המרצים שהשתתפו במחקר, והדבר אפשר ליצור קהילה העוסקת באינטראקציה בין מרצים לסטודנטים בלמידה מרחוק בחירום ובשגרה. נודינגס (Noddings, 2002) ואלפרט (2008) הגדירו את היחסים באינטראקציה זו כיחסים של "דאגה רגישה ואכפתיות" (caring). יש לציין כי המחקר כולל רכיבים אוטואנתונוגרפיים: החוקר ממקם את עצמו בתוך ההקשר החברתי, ופרשנותו אינה מבטאת רק תיאור של המציאות אלא גם שותפות פעילה שלו ביצירתה. לפיכך החוקרים אינם "שקופים" למחקר, והם מעניקים לו קול סובייקטיבי ונוכחות (בקשי-ברוש, 2013).

המשתתפים

במחקר השתתפו עשרים מרצים לתואר ראשון ממכללה להכשרת מורים. המשתתפים נבדלו זה מזה בהתמחויות שלהם (מדעים, מתמטיקה, לשון, תקשורת, תנ"ך, היסטוריה, מחשבת ישראל), וכולם היו בעלי תואר שלישי. שנים-עשר מהמשתתפים (60%) היו נשים, ושמונה (40%) היו גברים ($M=46, SD=11.18$). כל המשתתפים לימדו במכללה (במגוון רחב של קורסים) בהיקף של יותר מחצי משרה, ולכולם היה ותק של למעלה מחמש שנות הוראה באקדמיה. לפיכך הם התנסו בהוראה פרונטלית ("פנים אל פנים") לפני תחילתה של מגפת הקורונה, ותפיסתם את האינטראקציה עם הסטודנטים היא רחבה ומאפשרת השוואה להתנסויות קודמות בהוראה ולמידה. כל המשתתפים התנסו בהוראה בקורסים פרונטליים ומקוונים.

הליך המחקר וכלי המחקר

המחקר נערך בשלהי שנת 2020 לאחר שני סמסטרים של למידה מרחוק בתקופת הקורונה. מטרתו הייתה לברר את עמדות המרצים באשר לאינטראקציה שלהם עם הסטודנטים בלמידה מרחוק בחירום ולהשוות ביניהם לבין עמדות הסטודנטים באותה המכללה. רוב השיעורים בתקופה זו היו סינכרוניים והתקיימו בזום, ומיעוטם כללו הקלטה א-סינכרונית של שיעור והנחיות לביצוע מטלה (שאלות סיכום, קריאה וכן הלאה).

כלי המחקר היה ראיונות עומק חצי מובנים שנערכו עם עשרים מרצים של הסטודנטים אשר השתתפו בשלב הראשון של המחקר (Sason & Kellerman, 2021). המרואיינים נבחרו על סמך היכרות קודמת של החוקרים עימם (עמיתיהם להוראה), והדבר הקל על האינטראקציה במהלך הראיונות. למשתתפים הובטחה אנונימיות מלאה ומניעת אפשרות לזהותם.

הראיונות החלו ב"שאלה מפליגה" (צבר-בן יהושע, 2001) - שאלה המאפשרת שיח מיטבי ומעודדת את המרואיינים להתבטא בחופשיות, לפרט ולהרחיב בתשובותיהם לפי רצונם (שקדי, 2003). בשל הקורונה חלק מהראיונות נערכו והוקלטו בזום; הייתה בכך סטייה מהדרך הרגילה

הנהוגה במחקר מעין זה ופגיעה ביכולתו של החוקר להתרשם גם משפת הגוף של המרואיינ (נוטוב ופלאג, 2013; שלסקי ואריאלי, 2016).

המחקר היה איכותני, ומהלכו התבסס על האסטרטגיה של "תאוריה מעוגנת בשדה" (Glaser & Strauss, 1967) (GT: Grounded Theory): (א) מיון תופעות; (ב) הפרדה של רצף הנתונים עד לאיתור משמעותם באמצעות חשיפת המאפיינים שעלו בראיונות; (ג) סיווג המאפיינים לקבוצות בעלות מכנה משותף (קטגוריזציה). הקטגוריזציה במחקר כללה שלושה שלבים: (א) חלוקת הממצאים לסוגים ולמאפיינים מובחנים של קשר; (ב) שיוכם לקטגוריות הקושרות בין הטקסטים (Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1990); (ג) בחינה נוספת של הקטגוריות שהתקבלו באמצעות קידוד-על (coding selective) - לאחר סינון הקטגוריות שאינן נחוצות נערכה השוואה בין הקטגוריות במחקר הנוכחי לבין אלו שנמצאו במחקרים אשר נערכו בעת שגרה ועסקו בנושא הנבחר (Kang, 2009; Kang & Im, 2013). במהלך קידוד-העל נבחנו היחסים בין המושגים והקטגוריות, ונבחרו הקטגוריות אשר תאמו "תמות מרכזיות" (שקדי, 2003) שבעזרתן ניסחו החוקרים את תיאוריהם.

ממצאים

לדעתם של רוב המרצים שהשתתפו במחקר, האינטראקציה בין המרצה לסטודנט חשובה ביותר ומשפיעה על המוטיבציה של הסטודנט ועל הצלחתו בלמידה. המרחק והיעדר המפגש פנים אל פנים מקשים מאוד ליצור קשרים מיטביים: "כשנפגשים עם אנשים, אז ה'סמול טוק' קורה בקלות. מרחוק זה לא [...] וצריך לחשוב על דרכי אינטראקציה אחרות". המרצים, כמו גם הסטודנטים, תיארו את הקושי באינטראקציה מרחוק; אולם אם המרצים ציינו בעיקר את הקושי לתקשר בשיעור הסינכרוני ("תלמידים מרשים לעצמם להתנהג שונה מאשר בכיתה רגילה: קמים, הולכים לאכול, מדברים עם מישהו. כשאתה על 'מיוט', אפשר לעשות הכול - סוגרים מסך [...] הכול לגיטימי"), הרי הסטודנטים הזכירו יותר את הקושי ביצירת קשר בין השיעורים. שכיחות הקשר בין המרצה לסטודנט תלויה גם בסוג הקורס. הקשר ביניהם בקורס הדרכה סמינריוני או בסדנה קרוב ותכוף יותר במידה ניכרת מהקשר שנוצר בקורסים אחרים (לפעמים אותו המרצה מתקשר באופן שונה בקורסים שונים): "איך מלמדים אוטיזם בלי קשר עין? תרפיה? מוזיקה? קשה מאוד". גם מספר המשתתפים בקורס משפיע על היכולת לתקשר; לדעת המרצים, בקורסים קטנים קל יותר ליצור ולתחזק את הקשר עם הסטודנטים.

הרצון בקשר

ממגוון הדעות שנשמעו בראיונות עולה כי קיימים הבדלים בין המרצים בצורך בקשר עם הסטודנטים. עבור חלק מהמרצים האינטראקציה עם הסטודנטים הייתה חשובה מאוד; כך למשל אחת המרצות שלחה באופן יזום הודעות בדואר האלקטרוני לכל סטודנט כדי לברר את מצבו הלימודי והכללי, ומרצה אחרת החליטה לפתוח קבוצת ווטסאפ עבור כל אחד מהקורסים שלה וחייבה את כל הסטודנטים בקורס להשתתף בקבוצה. לעומת זאת, היו מרצים שציינו כי

אין זה תפקידם ליצור קשר עם הסטודנטים: "אני לא צריכה ליזום את הקשר. הם צריכים ליזום אותו [...] אנחנו מכללה ולא בית ספר"; "איננו אחראים על הצדדים החברתיים של התלמידים ולא גורם טיפולי [...] אין לי מטרה בקשר, ואני לא מוטרדת מחוסר קשר".

לדעת המרואיינים, קיים הבדל בין הסטודנטים בצורך בקשר עם המרצים: "ממה שראיתי, אופי התלמיד שינה מאוד את צורת האינטראקציה". אחת המרצות ציינה כי התקשורת מרצה-סטודנט תלויה באופי ובסגנון של התלמידים בשיעור סינכרוני יותר מאשר בשיעור פרונטלי בכיתה רגילה: "אם יש אחת שמכניסה דרייב [...] זה משנה ממש [...] בזום אפשר ליצור דינמיקה בעיקר כשיש מישהי מובילה. בשיעור רגיל יש לי יותר יכולת להניע".

רוב המרצים דיווחו כי הקשר ביניהם מתנהל בפורום הקורס, בווטסאפ ובמהלך השיעור הסינכרוני, אך בעיקר בדואר האלקטרוני. דומה כי עבור המרצים זהו אמצעי התקשורת המועדף - הוא מאפשר תקשורת זמינה, אך ללא המחויבות לזמינות שמאפיינת את השימוש בווטסאפ: "באחד הקורסים הסטודנטיות פתחו קבוצת ווטסאפ [...] והבעיה שכל הזמן צריך להיות זמינים. הן שכחו לפעמים שאני בקבוצה ודיברו עליי [...] קצת הפריע לי". כמו כן טענו מרצים רבים כי הם מעדיפים להתקשר עם הסטודנטים באמצעות הדואר האלקטרוני, כיוון שקשר בווטסאפ נתפס כחדירה מסוימת לפרטיות. לעומת זאת, היו מרצים שאהבו את הקשר הענייני עם הסטודנטים בקבוצות הווטסאפ; לדעתם, פתיחת ערוץ תקשורת זה סייעה ליצור קשר קרוב יותר עם הסטודנטים: "קבוצות הווטסאפ היו האלפבית של התקשורת החדשה בקורונה".

אף שהמרצים רצו לקיים קשר עם הסטודנטים, הם הציבו גבולות לקשר הזה. כך למשל אחת המרצות שפתחה קבוצות ווטסאפ לסטודנטים בכל אחד מהקורסים שהיא לימדה בהם, ציינה כי תפסה כ"שבירת גבולות" את החלטתה של סטודנטית לשלוח לה הודעה מוקלטת. מרצה אחרת אמרה בנחרצות: "אני לא עונה לשום ווטסאפ ביום שישי בצוהריים [...] אפילו אם התשובה [שהמרצה צריכה לכתוב] היא רק 'כן' [...] בגלל הזמינות חלק מהסטודנטים מרשים לעצמם לשאול כל דבר בכל שעה". הקשר בין המרצה לסטודנטים נוצר בעיקר לפני שיעור סינכרוני או אחריו. דומה שהאינטראקציה בפרק זמן זה החליפה את "שיחות המסדרון" המתקיימות בשגרה בהוראה פרונטלית: "המצלמות שפתוחות לפני ואחרי, זה הדבר!"; "אני תמיד מודיעה: 'השיעור נגמר, יום טוב. וכל מי שצריך אותי, שיישאר' [...] ותמיד נשארים סטודנטים".

מהראיונות עולה שגם המרצים זקוקים (אישית ופדגוגית) לקשר עם הסטודנטים, וקשה להם אם התקשורת אינה הדדית: "אתה מוציא הרבה אנרגיות, אבל לא מקבל משוב". אחת המרצות ציינה בהקשר זה כי "הסטודנטים לא מספיק מעריכים את ההשקעה של המרצה ביצירת הקשר הלימודי או האישי [...] את רואה קובייה שיוצרת מרחק, ואת רוצה את הקשר, את הקרבה, להרגיש שאנחנו ביחד בשיעור למרות המרחק". חלק מהמרצים ציינו כי לעיתים חוסר הקשר גרם ליצירת פער בין הערכתם את יעילות השיעור והצלחתו לבין הערכת הסטודנטים אותו, הערכה שהשתקפה במשוב סוף הסמסטר: "זה ממש נותן הרגשה של חוסר ביטחון". אחת המרצות תיארה את ההתלבטות שלה: "אני בדילמה - אילו קשרים הסטודנטים מצפים מאיתנו, מעבר לסמכות המקצועית ולהיותנו בני אדם, כדי להתחבר ללמידה שלנו".

"לפעמים התשובות הקצרות לשאלות הן הכי מועילות": תקשורת הוראה (A&Q)

מדיווחי המרצים והסטודנטים עולה כי סוג תקשורת זה היה השכיח ביותר. המרצים ציינו בעיקר כי שאלותיהם בשיעור הסינכרוני מהוות דרך ליצירת אינטראקציה "הוראתית", ובהוראה מרחוק קשה ליצור אינטראקציה כזו: "אם בשיעור רגיל אנחנו שואלים משהו, וצריך לתת השהיה כדי לקבל תשובה, בזום זה נעשה יותר מביך [...] השקט הזה עד שהתלמידים עונים [...] צריך לרכוש את הביטחון ולעמוד ברגעים האלה של השתיקה [...] וזה בסוף יגיע". חלק מהמרצים ציינו שהרגישו כי עליהם לענות לשאלות הסטודנטים בדואר האלקטרוני או בווטסאפ מהר יותר מאשר בדרך כלל: "השתדלתי להיות הכי זמינה שיש לשאלות הסטודנטים לגבי חומר הלימוד".

רוב המרצים והסטודנטים טענו שאינטראקציה אשר התבססה על שאלות ותשובות מחוץ לשיעור, הייתה יעילה מאוד. אחד המרצים אף טען כי "דיון והעלאת שאלות בווטסאפ הרבה יותר תוסס, מעניין ומגוון ממה שקרה בשיעורים הרגילים"; מרצה אחרת הוסיפה ש"לפעמים התשובות הקצרות לשאלות הן הכי מועילות [...] אם מאמר ששלחתי למשימה לא נפתח, אני נותנת פתרון מיידי בווטסאפ או במייל".

"הבקשות להקלות היו הרבה יותר מאשר בשנה רגילה": הכוונה והקלה בלמידה

אחד מסוגי האינטראקציה הבולטים ביותר בינם לבין המרצים היה הכוונה והקלה בלמידה. ולעומתם המרצים לא ציינו כמעט סוג זה של תקשורת. אלה מהם שעשו זאת ציינו כי "הבקשות להקלות היו הרבה יותר מאשר בשנה רגילה". לפי דבריה של אחת המרצות, "הרבה פעמים הסטודנטים ביקשו הקלות, כי פספסו את ההגשה בגלל בעיה שהייתה קשורה למצב"; אותה המרצה ציינה שבשל המצב גילתה רגישות רבה יותר לקשיי הסטודנטים והייתה "גמישה יותר מבחינת כללי הגשת מטלות וכדומה". מרצה אחרת טענה כי התלמידים "ניצלו את זה שיש קשיים וניסו לקבל הקלות בעקבות כך". יש לציין כי היא הייתה היחידה שהשמיעה טענה זו; שאר המרצים ראו בהקלת הדרישות מהסטודנטים דבר מתבקש בתקופת הקורונה.

"יש משהו באנרגיה של הריחוק שגורם לך לנסות להתקרב": אינטימיות חברתית

"אינטימיות חברתית" הייתה סוג האינטראקציה אשר הסטודנטים מיעטו ביותר לציין, אולם המרצים הרבו לדווח עליו. לדעתם של רוב המרצים, במצבי חירום דוגמת תקופת הקורונה "צריך להתאמץ יותר ליצור קשר אישי עם התלמיד [...] חשובה התעניינות מעבר. אם התלמיד חולה למשל או בני המשפחה".

יש מרצים שתלו את הצורך בקשר אישי לא במצב החירום אלא בריחוק הפיזי: "דווקא בגלל המרחק את רוצה לתקשר"; "יש משהו באנרגיה של הריחוק שגורם לך לנסות להתקרב ולהבין מה קורה עם התלמיד". אחת המרצות ציינה כי "בשיעור רגיל אני מחייכת ושואלת מה נשמע, אבל לא באמת מצפה שיגידו לי מה שלומם [...] כאן באמת רציתי שיענו לי". מרצים אחרים אמרו: "היכן שיש קשר טוב ויחס אישי, זה מעודד למידה ועוזר מאוד"; "ברגע שנותנים יחס אישי, נוצרת מוטיבציה מעולה והציונים עולים". אחד המרצים סיפר שקשר אישי בינו לבין סטודנטית

הגביר את מחויבותה ללמידה: "הייתה סטודנטית שזיהיתי [אצלה] קושי כלכלי ואי-יכולת למידה מרחוק. דאגתי לה מול מינהל סטודנטים, ואני בטוח שזה יצר מחויבות גבוהה יותר". המרצים תיארו את ניסיונותיהם ליצור קשר אישי בשיעור. רובם ניסו לעשות זאת בתחילת השיעור: "לא היה שיעור שבו לא התחלתי בלשאל כל אחת 'מה נשמע', וגם התייחסתי באופן פרטני: 'מה יצא בבדיקת הקורונה? הסתדר לך האינטרנט?'" ; "תמיד בתחילת שיעור אני פותחת ושואלת לשלומם [...] מפריע לי שאני לא יודעת מה קורה איתם - אם מישהי ילדה, או משהו כזה". כמה מרצים תיארו אינטראקציה אישית שהתקיימה לא בתחילת השיעור, אלא מייד אחריו: "תלמידות נשארו לשאול שאלות אישיות שהיו קשורות לשיעור, כיוון שהוא היה נוגע לתחום אישי שדיבר אליהן". חלק מהמרצים טענו כי הלמידה מרחוק בשל הסגרים יוצרת קשר אישי ומשפחתי יותר בינם לבין הסטודנטים בשיעור עצמו: "בלמידה מרחוק זה נהיה יותר משפחתי. אפילו אצלי הילדים היו שותפים בשיעור, מה שלא קורה בלמידה מקרוב"; לעיתים "היה חשוב לסטודנטים שיתייחסו גם ל'צרות' שלהם - הוונטילציה הזאת. זה ההבדל בין שגרה לחירום". אחת המרצות סיפרה בהקשר הזה: "כשלא התייחסתי למחלה של מישהי, אמרתי לה [בשיעור] שבדיוק רציתי לכתוב לה. ואז התברר שאבא שלה נפטר מקורונה, והיא ילדה [...] הייתי חייבת לתת לזה מקום בקבוצה [...] לנחם וגם להגיד מזל טוב".

המרצים אמרו שלפעמים התלמידים היו אלה אשר ביקשו לספר על נושאים אישיים, יצרו קשר אישי וציפו לתגובה: "תלמידה סיפרה לי שאימא שלה מתחתנת, וכל הבית בלגן [...] הייתי חייבת להתייחס, להבין". חלק מהמרצים ציינו שגם בתקופה זו הם לא רצו לחרוג מיחסי מרצה-סטודנט מקובלים ולהתקרב יותר מדי לסטודנטים. כך למשל אחת המרצות טענה כי "מספיק שהמצלמה חודרת לי לפרטיות. צריכה לשמור קצת על מרחק". מרצה נוספת ציינה כי הסטודנטים "ניצלו" את קבוצות הווטסאפ לשאלות אישיות ולשיחות שלא עסקו רק בחומר הלימוד; הדבר הפריע לה, ובשל כך היא הפסיקה להשתתף בקבוצות הווטסאפ.

"התלמידים ביקשו יותר עוגנים מאשר בלמידה רגילה, ביקשו over הנגשה": תמיכה בהוראה הסטודנטים מיעטו לציין את סוג הקשר הזה, אולם מרצים רבים טענו כי הוא היה יעיל ביותר ושכיח לא פחות מ"תקשורת הוראה". יש לציין בהקשר הזה כי המרצים ציינו בעיקר את חומרי הלמידה שהם שלחו לסטודנטים ואת ה"עוגנים" לשיפור הלמידה, ואילו הסטודנטים ציינו בעיקר את המשובים אשר שלחו המרצים כאינטראקציה שסייעה להם. אחד המרצים סיפר כי "התלמידים ביקשו יותר עוגנים מאשר בלמידה רגילה [...] לכתוב להם ראשי פרקים שנלמד בשיעור וכולי". לפעמים המרצים הרגישו כי הבקשות לתמיכה היו מוגזמות: "הסטודנטים ביקשו over הנגשה של חומר הלימוד, ולפעמים ניצלו את המצב".

אחת המרצות תיארה את ההבדל בין תלמידים ברצונם בתמיכה. היא סיפרה כי הרגישה שקיים מתח בין תלמידים אשר חושבים "שהיא מגזימה" לבין תלמידים שנזקקו לתמיכה רבה יותר. בשל ההבדל הזה בין התלמידים לעיתים היא לא הצליחה להעריך את היקף התמיכה הנדרש: "אני לומדת את זה".

בהוראה מרחוק במהלך המגפה נוספה דרך חדשה לתמוך בסטודנטים. הגמישות והזמינות של הלמידה אפשרו קשר סינכרוני במהלך השיעור, כמו גם מחוצה לו: "הייתי קובעת שיעורים פרטניים בזום [...] גם מחוץ לשיעור". בשיעורים של הדרכה סמינריונית המרצים חילקו את הסטודנטים ל"חדרים". הדבר אפשר להם לעבוד פרטנית עם הסטודנטים, פעילות שקשה יותר לבצע בכיתה רגילה בשל רעש והפרעות.

"צריך להיות בסיטואציה זו יותר פיקוח מי מאבדת קשר... בצורה יותר יזומה": נוכחות המרצה הדיווחים של המרצים על שימוש בסוג הקשר הזה היו רבים יותר מאלה של הסטודנטים. המרצים ציינו כי בתקופת הקורונה השתדלו לבדוק את מצבם של התלמידים יותר מאשר בעת שגרה: "חשוב היה לי לשים לב לסטודנט - אם לא נמצא, לשאול, לברר". לדעת המרצים, "צריך להיות בסיטואציה זו יותר פיקוח מי מאבדת קשר [...] בצורה יותר יזומה". כמה מרצים גם תיארו ניסיונות שלהם לעודד את הסטודנטים להתמיד בלמידה: "הייתי צריכה לעודד כל הזמן בשיעורים, לשאול 'איך הלמידה? איך אתה עם החומר? הבנתם?' וכולי".

חלק מהמרצים תיארו את הקושי לאבחן את מצבו הלימודי של כל סטודנט ולספק מענה הולם לקשייו. אחת המרצות אף אמרה שבשלב מסוים "הרימה ידיים" ולא הצליחה "להגיע לכל הסטודנטים". היא הוסיפה כי בשיעורים שמספר המשתתפים בהם קטן, או בשיעורים שיש בהם חלוקה לחדרים, "אני שמה לב יותר טוב איפה כל אחד נמצא".

דרך נוספת לתקשורת, שלפי דיווחי המרצים לא התרחשה בשגרה, הייתה לשלוח לסטודנטים מדי כמה שבועות סקר שביעות רצון כדי לברר את מצב התקדמותם בחומר הלימודי. באחד הקמפוסים של המכללה חולקו הסטודנטים בין אנשי הצוות כדי שאלה ייצרו קשר שוטף עם הלומדים.

לסיכום, מהראיונות עם המרצים עולה כי בדומה לסטודנטים הם ייחסו חשיבות רבה לאינטראקציה מרצה-סטודנט בתקופה המאתגרת של הקורונה. קיימים הבדלים בין המרצים באפיון סוגי האינטראקציות ובתפיסת יעילותן, אך ככלל האינטראקציות המתמקדות בסיוע בתחום הלימודי (תקשורת הוראה ותמיכה בהוראה) נתפסו כאלו אשר בהן השקיעו המרצים את מרב המאמצים בתקופת הקורונה. לדעתם, שתי אינטראקציות אלו היו חיוניות כדי לסייע לסטודנטים לצלוח את הלמידה בקורסים בתקופה המאתגרת. נוסף על כך רובם ייחסו חשיבות רבה לטיפוח הקשר הבין-אישי עם הסטודנטים (אינטימיות חברתית), ואף השקיעו מאמץ רב בניסיון לטפח קשר זה. כל אחד מהמרצים נדרש להחליט באשר למינון ולדרך של ביצוע האינטראקציה, כיוון שהם נקלעו לסיטואציה חדשה ולא מוכרת ללא ניסיון קודם.

דיון

מגפת הקורונה אילצה את מערכת החינוך בכלל ואת האקדמיה בפרט לשנות בתוך זמן קצר ביותר את שיטות ההוראה והלמידה (Lipsitch et al., 2020). האינטראקציה בין המרצים לסטודנטים

השתנתה במהירות מכזו שהתקיימה בעיקר פנים אל פנים לאינטראקציה מרחוק (Hodges & Fowler, 2020). המחקר אשר תואר במאמר זה בחן אילו מסוגי האינטראקציה שנמצאו בעת שגרה (Kang, 2009; Kang & Im, 2013) מתרחשים גם בעת חירום, מהו סוג האינטראקציה השכיח ביותר, ואם יש הבדל בין המרצים לבין הסטודנטים באשר לתפיסת אינטראקציה זו. המחקר נערך בשלהי שנת 2020 לאחר שני סמסטרם של למידה מרחוק בתקופת הקורונה. הוא מאיר היבטים מהותיים של תפיסות המרצים את האינטראקציה בינם לבין הסטודנטים בלמידה מרחוק בתקופת חירום, ואף חושף הבדלים בין תפיסותיהם לבין אלו של הסטודנטים.

הרצון בקשר

רוב המרצים והסטודנטים ציינו שהקשר ביניהם חשוב ויכול לשפר את איכות הלמידה ותוצאותיה. תשובותיהם עולות בקנה אחד עם ממצאי מחקרים שעסקו באינטראקציה מורה-תלמיד במערכת החינוך בכלל ובאקדמיה בפרט (Adnan & Anwar, 2020; Cole et al., 2017). מהמחקר הנוכחי עולה כי יש הבדלים בין תפיסות המרצים את האינטראקציה, סוגיה ושכיחותה בתקופת הקורונה לבין אלו של הסטודנטים. מדיווחי המרצים עולה כי עבורם האינטראקציה מרצה-סטודנט מתרחשת בעיקר במהלך השיעור עצמו על אתגרי הרבים, ואילו מדיווחי הסטודנטים עולה כי עבורם האינטראקציה מתרחשת בעיקר מחוץ לשיעור (Sason & Kellerman, 2021). הסבר אפשרי לכך הוא שהמרצים מתמקדים בהוראה בתצורה החדשה והמאתגרת שלה, ולכן הם נותנים את הדעת בעיקר על התהליך המתרחש בשיעורים. בראיונות אמרו המרצים כי האינטראקציה בלמידה מרחוק לוקה בחסר, ותיארו מבוכה הנובעת משתיקת הריבועים השחורים שבזום. לעומת זאת, הסטודנטים אינם מתמקדים בהצלחת השיעור עצמו (מדברי המרצים עולה גם שהסטודנטים לא תמיד נוכחים בשיעור פיזית או מנטלית), ולכן הם מדווחים בעיקר על האינטראקציה שהם יוזמים מחוץ לשיעור כדי להצליח בקורס.

אף שרוב המרצים טענו כי האינטראקציה עם הסטודנטים חשובה, נמצאו הבדלים גדולים ביניהם בנכונות ליזום אינטראקציה ולהגדיר את גבולותיה. חלק מהמרצים שלחו הודעות (הן בדואר אלקטרוני הן בווטסאפ) כדי לברר את מצב הסטודנטים ופתחו קבוצות ווטסאפ משותפות לשיפור האינטראקציה; לעומת זאת, היו מרצים שטענו כי גם בתקופת חירום אין זה מתפקידם ליזום קשר עם הסטודנטים ("אין לי מטרה בקשר, ואני לא מוטרדת מחוסר קשר"). במחקר הנוכחי לא נמצאו הבדלים בין המרצים הנובעים מהבדלים במגדר או בתחום ההתמחות. דומה כי ההבדלים בתפיסות תלויים במאפיינים אחרים, ואת אלה כדאי לברר במחקר נוסף (Hagenauer & Volet, 2014).

מדברי המרצים עולה ששכיחות הקשר בינם לבין הסטודנטים מושפעת גם מסוג הקורס וממספר הלומדים בו: בקורסים קטנים, כמו גם בקורסים המחייבים שיח, הקשר היה תכוף וקרוב יותר. דברים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקר שנערך באוניברסיטה הפתוחה (פישמן ואחרים, 2020). אפשר להסביר זאת בכך שבקורס שמספר המשתתפים בו קטן, קל יותר למרצה לשים לב לכל סטודנט ולתקשר עימו. גם בסדנה נדרשת תקשורת קרובה יותר בין המרצה לסטודנט.

לפי דיווחי המרצים, את שיחות המסדרון המתרחשות בלמידה רגילה החליף בלמידה מרחוק "הזום הפתוח" לפני השיעור ואחריו. לעומת זאת, הסטודנטים ציינו שהזום הפתוח אינו מספק מענה ראוי לשאלותיהם. מהראיונות עם המרצים עולה שגם הם, ולא רק הסטודנטים, זקוקים לאינטראקציה ולמשוב. חלקם טענו כי הסטודנטים אינם מעריכים כראוי את ההשקעה שלהם ביצירת הקשר; דברי הסטודנטים בראיונות אכן לא העידו על מודעות שלהם למאמץ הרב של המרצים בנושא זה (Sason & Kellerman, 2021). המרצים הדגישו כי הקשר נחוץ בראש ובראשונה מבחינה אנושית ("את רואה קובייה שיוצרת מרחק, ואת רוצה את הקשר, את הקרבה"), אך גם כדי לחזק את תחושת הביטחון שלהם בצורת ההוראה ה"חדשנית" שהם אימצו.

האינטראקציה היעילה ביותר - תקשורת הוראה (A&Q)

דיווחי המרצים מעידים על תפיסתם כי שאלת שאלות היא כלי ליצירת אינטראקציה הוראתית ורכיב חשוב של השיעור, כמו גם על הקושי שהם חווים ביצירת אינטראקציה כזו בלמידה מרחוק. דומה כי אם בשיעור פנים אל פנים המחוות האנושיות ושפת הגוף יכולות לדרבן את הנוכחים בשיעור להשתתף ולענות, הרי בלמידה מרחוק ממד זה חסר מאוד (Khalil et al., 2020). אף שמהדיווחים עולה כי שכיחותו של סוג קשר זה הייתה גבוהה הן בקרב המרצים הן בקרב הסטודנטים, קיימים הבדלים בין המרצים לסטודנטים בתפיסת מהותה של תקשורת הוראה. הסטודנטים היו מרוצים מאופן הקבלה של תשובות המרצים (בדרך כלל לא בזמן השיעור); דומה שעבורם "תקשורת הוראה" א-סינכרונית באמצעות מגוון של כלים יכולה להוות תחליף לקשר הישיר בשיעור הסינכרוני. לעומת זאת, המרצים דיווחו יותר על שימוש בסוג קשר זה בשיעור הסינכרוני עצמו (שם הם חוו קושי גדול יותר). הדברים עולים בקנה אחד עם מחקר שציין את יתרונם של הכלים הא-סינכרוניים עבור לומדים אשר חוששים להתבטא ולשאל בפומבי בכיתה, וכלים אלה הם בגדר תחליף עבור ליצירת קשר ישיר עם המרצים (Sason & Kellerman, 2021). המחיר הנדרש מהמרצים הוא הצורך להיות זמינים יותר מחוץ לשיעור ולענות לפניות של סטודנטים מהר ככל האפשר. צורך זה נוסף על הקושי שבעצם ההוראה מרחוק.

בקשות רבות להקלות ולהכוונה בלמידה

ההבדלים בין המרצים לסטודנטים בלטו יותר ביחסם לסוג הקשר "הכוונה והקלה בלמידה": המרצים לא הזכירו כמעט את סוג האינטראקציה הזו בראיונות, ואילו עבור הסטודנטים היה זה הסוג השני בשכיחותו. ייתכן שהמרצים הבינו אינטואיטיבית כי בלמידה מרחוק בחירום נדרש יותר הסיוע ללומדים, ולכן הם לא ציינו זאת בראיונות כאינטראקציה בפני עצמה; הדבר עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרם של לזרביץ' ובנץ (Lazarevic & Bentz, 2021). לעומת זאת, דומה כי הסטודנטים הבחינו בכך שסוג קשר זה היה נפוץ יותר מאשר בשגרה, ולכן הם העריכו את התחשבותם של המרצים וציינו כי זהו סוג קשר שכיח ביותר.

טענה מעניינת השמיעה אחת המרצות. לדעתה, כמה סטודנטים "ניצלו" את הקשיים כדי לנסות לקבל הקלות. ייתכן שתפיסה זו נובעת מהתחושה כי הקשר עם הסטודנטים בתקופת

החירום היה אינטנסיבי מאוד, אינטנסיביות אשר הובילה ל"יד קלה על ההדק" בבקשות של הלומדים מהמרצים. לא מצאנו התבטאויות נוספות שתמכו בטענה זו.

מודעות לטיפול קשר בין-אישי - אינטימיות חברתית

לדעת המרצים, מצב החירום והאתגרים הנלווים אליו הגבירו את המודעות לצורך ליצור קשר אישי עם הסטודנטים. בהתאם לכך המרצים דיווחו כי סוג קשר זה היה שכיח מאוד והצריך את ההשקעה הגדולה ביותר. המרצים הסבירו שהמצב המתמשך של למידה מרחוק גרם להם להבין כי הקשר האישי עם הסטודנטים לא רק "נותן הרגשה טובה", אלא גם מסייע ללמידה עצמה. חלק מהמוראיינים סיפרו כי בתקופת הקורונה יצרו קשרים טובים יותר עם הסטודנטים, ואפילו גילו דאגה אמיתית ועניין במצבם המשפחתי והכלכלי. אחת המרצות אף דיווחה על היכרות שלה עם משפחות הלומדים ועל שיתוף ילדיהם בשיעור. לעומת זאת, הסטודנטים מיעטו לדווח על סוג קשר זה (Sason & Kellerman, 2021); ייתכן כי הסיבה לכך היא שהסטודנטים היו בתקופת "הישרדות" (Lazarevic & Bentz, 2021), ועל מנת לצלוח אותה הם נזקקו לקשר המתמקד בלמידה הרבה יותר מאשר לקשר אישי עם המרצים.

יש לציין כי גם בקרב המרצים היו שהסתייגו מהעצמת הקשר עם הסטודנטים. אותם המרצים טענו שקשר קרוב מדי (למשל בווטסאפ) מהווה חדירה לפרטיות; לדעתם, חשוב לשמור על איזון בקשר בין מרצה לסטודנט, ואסור לחרוג מתחומי היחסים המקובלים ביניהם. טענה זו עולה בקנה אחד עם ממצאיהם של רוזנברג ואסטרן (2017) ושל הגנאואר ו-וולה (Hagenauer & Volet, 2014).

תמיכה רבה יותר בהוראה וחוסר ודאות באשר לתמיכה הנדרשת

גם בסוג זה של אינטראקציה נמצאו הבדלים בין תפיסות המרצים לתפיסות הסטודנטים: המרצים ציינו בעיקר את חומרי הלמידה ששלחו וראו בכך מתן עוגנים טובים ללמידה, ואילו הסטודנטים ציינו בעיקר את המשוב לפעילות לימודית שקיבלו מהמרצים. המרצים ציינו כי תמיכה בהוראה היא אחד מסוגי הקשר המסייעים ביותר ללמידה; דומה כי לפי תפיסת המרצים, בתקופה של למידה מרחוק בחירום יש צורך רב יותר במתן חומרי רקע, בהקלטות המאפשרות לצפות שוב בשיעורים וכן הלאה. לעומת זאת, הסטודנטים התמקדו יותר בקבלת משובים העוסקים ישירות בפעולות הלמידה שלהם ובקבלת ציונים, ולכן ציינו את המשוב ככלי אינטראקציה רב-ערך יותר.

מהמחקר גם עולה שהמרצים לא ידעו אם עליהם לתמוך בלומדים ו"לקחת מהם את האחריות ללמידה". דומה שגבולות התמיכה הנדרשת מטושטשים, ויש להעמיק בבחינת נושא זה במחקרים נוספים. עם זאת, יש לציין את גמישות המרצים לנוכח המצב החדש ואת ניסיונותיהם להסתגל להוראה ולמידה מרחוק. לעיתים ניסיונות אלה הצריכו השקעה ב"תמיכה בהוראה" הגבוהה במידה ניכרת מההשקעה בכך בהוראה בשגרה; על ממצאים דומים מעידים גם פיקוק ואחרים (Peacock et al., 2020).

החשיבות של נוכחות המורה בלמידה מרחוק

לפי קאנג ואים (Kang & Im, 2013), התלמידים סבורים כי נוכחות המורה בלמידה מרחוק מתבטאת בהתעניינותו בלמידה שלהם וביכולתו "לראות אותם" בשיעור. מחקרים מראים כי על המרצים להשקיע יותר באינטראקציה זו בלמידה מרחוק, וזאת בשל היעדר קשר עין ושפת גוף המאפשרים למורה "לקלוט" את התלמיד (Sher, 2009).

בראינות ציינו המרצים שבתקופת הקורונה הם עשו מאמצים ניכרים להכיר ולהבין את מצבו של כל סטודנט. כך למשל הם דיווחו ששלחו לסטודנטים סקרי שביעות רצון במהלך הקורס כדי להבין "היכן הם עומדים", כמו גם שיזמו פניות פרטניות לסטודנטים שנעדרו משיעורים או לא הבינו את החומר הנלמד. דומה כי המרצים הרגישו שהנוכחות הפיזית שלהם בשיעור ומחוצה לו חסרה לסטודנטים, ולכן התאמצו יותר ליצור אינטראקציה עימם.

סיכום והמלצות

ממצאי מחקר זה מלמדים על החשיבות הרבה של טיפוח הקשר בין מרצה לסטודנט בלמידה מרחוק, ובפרט במצבי חירום. למרות ההבדלים בין תפיסות המרצים את סוגי האינטראקציה ומינונה הרצוי וההבדלים בין תפיסות אלו לתפיסות הסטודנטים, מהממצאים עולה כי כל סוג של אינטראקציה בין המרצה לסטודנט אשר תומכת בהוראה יכול לשפר את תהליך הלמידה. מהמחקר גם עולה כי המרצים סבורים שטיפוח קשרים כאלה חשוב ויכול לתרום לשיפור ההוראה שלהם בקורסים. לדעתם, האינטראקציה הרציפה בינם לבין הסטודנטים מאפשרת להם להבין את קשיי התלמידים, לסייע, לספק הקלות בלמידה ולמקד את ההוראה בצרכים העולים מהשטח. לפיכך אנו ממליצים למרצים להפנים את חשיבות הקשר עם הסטודנטים, לא לראות ביצירת אינטראקציות עימם בזבוז של זמן יקר ולנסות למצוא את האיזון הנכון בין לימוד ישיר של החומר לבין מתן רשת תמיכה המבוססת על אינטראקציות מרצה-סטודנט; אלו יכולים לשפר את הלמידה בייחוד בתקופת חירום. חשוב ללמוד מהאינטראקציות בתקופת הקורונה גם על החשיבות של חיזוק הקשר עם הסטודנטים בשגרה: "אני חושב שאהיה יותר ער למצוקות ולפערים בעקבות הקורונה [...] זה חידד לי שקשרים כאלה יכולים להציל לסטודנט את הקורס". תרומתו התאורטית של מחקר זה נובעת מניתוח תפיסותיהם של המרצים את האינטראקציות בינם לבין הסטודנטים במהלך למידה מרחוק בחירום (ERT) ומהשוואה בין תפיסות אלו לתפיסות הסטודנטים את האינטראקציות בנסיבות כאלו. למחקר יש גם תרומה מעשית: הוא יכול להוות בסיס לתיאום ציפיות בין מרצים לסטודנטים באשר לאינטראקציה ביניהם ולסוגיה. לעיתים הפער בין התפיסות עלול לגרום לאי-הבנה ואף לפגיעה אישית, הוראתית ולימודית במרצה ובסטודנט.

לפיכך מומלץ שמכללות אקדמיות ואוניברסיטאות יפרסמו הנחיות מתאימות לפיתוח סוגי אינטראקציה בין המרצים לסטודנטים. כמו כן מומלץ שהן יפתחו סדנאות אשר יאפשרו למרצים להתנסות ביצירת אינטראקציות אלו במהלך השיעורים וביניהם, ובייחוד בלמידה

מרחוק. במחקר עתידי מומלץ לבחון את האינטראקציה מרצה-סטודנט גם במסגרות הוראה נוספות באקדמיה ומחוצה לה, כמו גם לבחון את ההשפעה של מאפייני מרצים וסטודנטים על תפיסותיהם את האינטראקציות למיניהן.

מקורות

- אלפרט, ב' (2008). הדיאלוג הנודינגיאני: יחסים ושיחה כמהות וכדרך בחינוך לדאגה ולאיכפתיות. בתוך נ' אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי** (עמ' 236-258). הקיבוץ המאוחד. בקשי-ברוש, א' (2013). הוראת אוטואתנוגרפיה בפעולה. בתוך א' חזן ול' נוטוב (עורכות), **הוראת מחקר איכותני: אתגרים, עקרונות, יישום** (עמ' 183-208). מכון מופ"ת.
- גילת, י' (2007). להיות קרוב: עזרה ראשונה למורה בהתמודדות עם מצוקות תלמידים. מכון מופ"ת. יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 179-216). מכון מופ"ת.
- נוטוב, ל' ופלג, ר' (2013). משחקים עם רא(ע)יון: כלים דרמטיים להוראת ניהול ריאיון במחקר האיכותני. בתוך א' חזן ול' נוטוב (עורכות), **הוראת מחקר איכותני: אתגרים, עקרונות, יישום** (עמ' 245-267). מכון מופ"ת.
- פישמן, נ', לב-רן גלאון, כ' ונוטע-קורן, ע' (2020). למידה והוראה בתקופת הקורונה. האוניברסיטה הפתוחה, המחלקה להערכה.
- צבר-בן יהושע, נ' (עורכת) (2001). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני**. דביר.
- צבר-בן יהושע, נ' (עורכת) (2016). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים**. מכון מופ"ת.
- רוזנברג, ח' ואסטרחקן, ק' (2017). מורים ותלמידים בווטסאפ: נקודת המבט של התלמיד. בתוך ב' שוורץ, ח' רוזנברג וק' אסטרחקן (עורכים), **חומות החינוך נפלו ברשת? מורים, תלמידים ורשתות חברתיות** (עמ' 77-102). מכון מופ"ת.
- שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2016). מהפוזיטיביזם לפרשנות ולגישות פוסט-מודרניות בחקר החינוך. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 23-65). מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום**. רמות.
- שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני - הלכה למעשה**. רמות.
- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51.
- Almuraqab, N. A. S. (2020). Shall universities at the UAE continue distance learning after the COVID-19 pandemic? Revealing students' perspective. *International Journal of Advanced Research in Engineering and Technology*, 11(5), 226-233.
- Altbach, P. G., & de Wit, H. (2020, May 2). Are we at a transformative moment for online learning? *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200427120502132>

- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Brady, A. K., & Pradhan, D. (2020). Learning without borders: Asynchronous and distance learning in the age of COVID-19 and beyond. *ATS Scholar*, 1(3), 233-242.
- Brenton, S. (2014). Effective online teaching and learning. In H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall (Eds.), *A handbook for teaching and learning in higher education* (4th ed., pp. 161-173). Routledge.
- Burnett, K., Bonnici, L. J., Miksa, S. D., & Kim, J. (2007). Frequency, intensity and topicality in online learning: An exploration of the interaction dimensions that contribute to student satisfaction in online learning. *Journal of Education for Library and Information Science*, 48(1), 21-35.
- Calvo, R. A., Markauskaite, L., & Trigwell, K. (2010). Factors affecting students' experiences and satisfaction about teaching quality in engineering. *Australasian Journal of Engineering Education*, 16(2), 139-148.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Che Ahmad, C. N., Shaharim, S. A., & Abdullah, M. F. N. L. (2017). Teacher-student interactions, learning commitment, learning environment and their relationship with student learning comfort. *Journal of Turkish Science Education*, 14(1), 57-72.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361-385.
- Cole, A. W., Nicolini, K. M., Anderson, C., Bunton, T., Cherney, M. R., Fisher, V. C., Draeger, R., Featherston, M., Motel, L., Peck, B., & Allen, M. (2017). Student predisposition to instructor feedback and perceptions of teaching presence predict motivation toward online courses. *Online Learning*, 21(4), 245-262.
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 586-595.
- Dovbenko, S., Naida, R. G., Beschastnyy, V. M., Bezverkhnia, H. V., & Tsybulska, V. V. (2020). Problem of resistance to the introduction of distance learning models of training in the vocational training of educators. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 1-12.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 125-153). Wiley.
- Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice* (2nd ed.). Routledge.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gustafson, D. C., & Haque, M. D. (2020). Uncovering the challenges and leadership practices of virtual school principals. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 23(4).
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388.
- Hara, N., & Kling, R. (2001). Student distress in web-based distance education. *Educause Quarterly*, 24(3), 68-69.
- Harlen, W. (2006). The role of assessment in developing motivation for learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 61-80). Sage.
- Hodges, C. B., & Fowler, D. J. (2020). The COVID-19 crisis and faculty members in higher education: From emergency remote teaching to better teaching through reflection. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1), 118-122.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holmes, D. L., Rupert, P. A., Ross, S. A., & Shapera, W. E. (1999). Student perceptions of dual relationships between faculty and students. *Ethics & Behavior*, 9(2), 79-107.
- Jung, I., Choi, S., Lim, C., & Leem, J. (2002). Effects of different types of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in web-based instruction. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(2), 153-162.
- Kang, M. (2009). *Development of learners' perceived interaction model and scale between learner and instructor in e-learning environments* (Unpublished doctoral dissertation). Korea University.
- Kang, M., & Im, T. (2013). Factors of learner–instructor interaction which predict perceived learning outcomes in online learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(3), 292-301.
- Khalil, R., Mansour, A. E., Fadda, W. A., Almisnid, K., Aldamegh, M., Al-Nafeesah, A., Alkhalifah, A., & Al-Wutayd, O. (2020). The sudden transition to synchronized online learning during the COVID-19 pandemic in Saudi Arabia: A qualitative study exploring medical students' perspectives. *BMC Medical Education*, 20.
- Kim, K. J., Liu, S., & Bonk, C. J. (2005). Online MBA students' perceptions of online learning: Benefits, challenges, and suggestions. *The Internet and Higher Education*, 8(4), 335-344.

- Lazarevic, B., & Bentz, D. (2021). Student perception of stress in online and face-to-face learning: The exploration of stress determinants. *American Journal of Distance Education*, 35(1), 2-15.
- Lee, K., Choi, H., & Cho, Y. H. (2019). Becoming a competent self: A developmental process of adult distance learning. *The Internet and Higher Education*, 41, 25-33.
- Lehman, R. M., & Conceição, S. C. O. (2010). *Creating a sense of presence in online teaching: How to "be there" for distance learners*. Jossey-Bass.
- Lipsitch, M., Swerdlow, D. L., & Finelli, L. (2020). Defining the epidemiology of Covid-19 – studies needed. *The New England Journal of Medicine*, 382, 1194-1196.
- Murphy, M., & Valdéz, C. (2005). Ravaging resistance: A model for building rapport in a collaborative learning classroom. *Radical Pedagogy*, 7(1).
- Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: Students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 783-793.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.
- Peacock, S., Cowan, J., Irvine, L., & Williams, J. (2020). An exploration into the importance of a sense of belonging for online learners. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(2), 18-35.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer.
- Reupert, A., Maybery, D., Patrick, K., & Chittleborough, P. (2009). The importance of being human: Instructors' personal presence in distance programs. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 47-56.
- Russell, T. (2002). Can self-study improve teacher education? In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Improving teacher education practices through self-study* (pp. 3-9). Routledge.
- Sason, H., & Kellerman, A. (2021). Teacher-student interaction in distance learning in emergency situations. *Journal of Information Technology Education: Research*, 20, 479-501.
- Schlesselman, L. S. (2020). Perspective from a teaching and learning center during emergency remote teaching. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(8).
- Scull, J., Phillips, M., Sharma, U., & Garnier, K. (2020). Innovations in teacher education at the time of COVID19: An Australian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 497-506.
- Sher, A. (2009). Assessing the relationship of student-instructor and student-student interaction to student learning and satisfaction in web-based online learning environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(2), 102-120.

- Sibii, R. (2010). Conceptualizing teacher immediacy through the 'companion' metaphor. *Teaching in Higher Education*, 15(5), 531-542.
- Stone, C., Freeman, E., Dymont, J. E., Muir, T., & Milthorpe, N. (2019). Equal or equitable? The role of flexibility within online education. *Australian and International Journal of Rural Education*, 29(2), 26-40.
- Stone, C., & O'Shea, S. (2019). Older, online and first: Recommendations for retention and success. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(1), 57-69.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Swan, K. (2003). Learning effectiveness online: What the research tells us. In J. Bourne & J. C. Moore (Eds.), *Elements of quality online education: Practice and direction* (pp. 13-45). Sloan-C.
- Weller, M. (2007). The distance from isolation: Why communities are the logical conclusion in e-learning. *Computers & Education*, 49(2), 148-159.
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie Gauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': The role of social support in the first year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707-722.
- Wright, R., Jones, G., & D'Alba, A. (2015). Online students' attitudes towards rapport-building traits and practices. *International Journal of Innovation and Learning*, 17(1), 36-58.