

# מגפת הקורונה והשפעותיה על הוראה העבודה הסוציאלית: חוויית המעבר ללמידה מרחוק של סטודנטים. יות לעבודה סוציאלית בישראל

יערה פז<sup>1</sup>, יעל לצר<sup>2</sup> וליאת שקלרסקי<sup>3</sup>

עם התפשטות מגפת הקורונה, הלימודים האקדמיים בישראל ובעולם עברו מייד להוראה מרחוק. השפעת מעבר זה על חוויית הלמידה של סטודנטים לעבודה סוציאלית טרם נחקרה דייה. מטרת מחקר זה היא לבחון את השפעתם של מגפת הקורונה והמעבר ללמידה מרחוק במקצוע העבודה הסוציאלית על החוויה הרגשית והקוגניטיבית של הסטודנטים, ועל האופן שבו הם תופסים את איכות ההוראה. במחקר השתתפו 150 סטודנטים לעבודה סוציאלית ממוסדות אקדמיים שונים בישראל, באמצעות שאלון מקוון שהועבר אליהם ברשתות החברתיות. השאלון התבסס על כלי שנבנה בניו ג'רזי וכלל סקר דמוגרפי, היגדים ושאלות פתוחות. ממצאי המחקר מדגישים את הרגשות המעורבים שליוו את הסטודנטים בעת המעבר ללמידה מרחוק. כבר בשלב הראשון של המגפה, 52% מהמשתתפים מיקמו עצמם בתגובה "ניסוי והסתגלות" על עקומת השינוי של קובלר-רוס (1969). עם זאת, 62.6% דיווחו כי לתקופה היתה השפעה רגשית מערערת, ו-68% דיווחו על בלבול וחוסר אונים. זאת ועוד, אף שיותר ממחציתם דיווחו כי המעבר להוראה מרחוק פגע באיכות ההוראה (64.6%), וכי התקשו להשיג את אותה האינטימיות שהיו רגילים לה בקבוצות קטנות (77.4%), מרביתם (71.3%) רואים יתרון בלמידה מרחוק, ופתוחים לאפשרות זו גם בעתיד (76%). מחקר זה מתבונן בלמידה מרחוק כעל תופעה חדשה, בעלת השפעה על עתידה של מדיניות ההוראה של

1 עובדת סוציאלית, בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת חיפה

2 פרופסור, בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת חיפה

3 דוקטור, התוכנית לעבודה סוציאלית, בית הספר למדעי החברה ושירותי אנוש, מכללת ראמפן, ניו ג'רזי

מקצוע העבודה הסוציאלית. ממצאי המחקר מהווים תשתית להבנת המורכבות שבלמידה מרחוק במקצוע זה, המבוסס על למידה מתוך חוויה, ולהמשך מחקר בתחום.

**מילות מפתח:** לימודי עבודה סוציאלית, למידה מרחוק, חוויית הלמידה, מגפת הקורונה, מצבי דחק

## מבוא

מחקר זה בחן את השפעת המעבר ללימודים מרחוק, עם התפשטות מגפת הקורונה, על סטודנטים לעבודה סוציאלית במדינת ישראל. ייחודו של המחקר הוא בהתמקדות בחוויית הסטודנטים, שמשבר המגפה העולמית נכנס לחייהם בעיצומו של תהליך רכישת מקצוע שהוא טיפולי במהותו, ומבוסס על למידה מתוך חוויה. הרחבת נקודת המבט על אודות חוויית הלמידה מרחוק בפרופסיה זו מקבלת משמעות מיוחדת לאור תהליכי שינוי בעולם האקדמיה, שהועצמו בעקבות המגפה.

## משבר מגפת הקורונה

התפשטות מגפת הקורונה במדינת ישראל, במרץ 2020, יצרה מציאות חדשה ומאתגרת. הנחיות הריחוק החברתי, הבידוד והסגר במרחב הציבורי והפרטי, יצרו משבר חברתי וכלכלי כלל-עולמי. מערכות החינוך בישראל וברחבי העולם עברו מייד להוראה מרחוק במתכונת מלאה. אף שבעבר נעשה שימוש נקודתי באקדמיה בפלטפורמה זו בעיתות משבר, דוגמת אסונות טבע, הרי המעבר הנוכחי היה חסר תקדים בהיקפו (אגוזי ואח', 2020; Johnson et al., 2020).

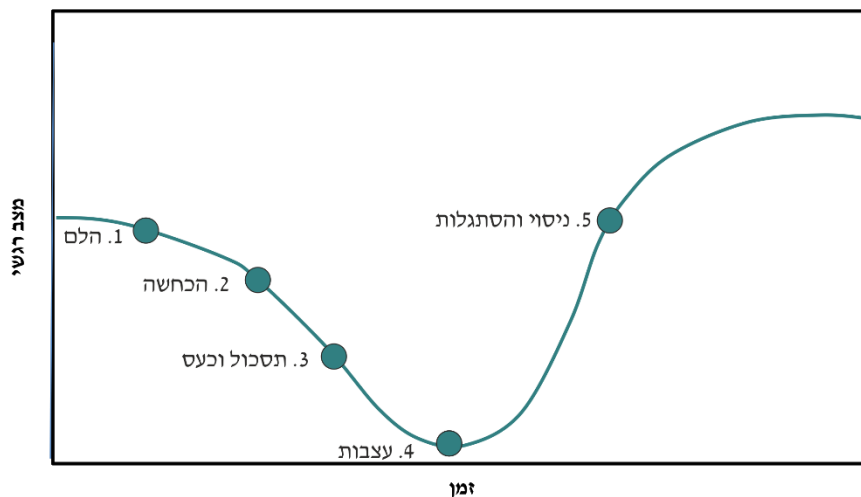
### התמודדות רגשית עם משבר הקורונה: עקומת השינוי

מגפת הקורונה היא אירוע מפר איזון ומטלטל בכל קנה מידה, בהיותה מתמשכת ובעלת השלכות רגשיות, כלכליות וחברתיות נרחבות. לטענת הודגיס ואח' (Hodges et al., 2020), המהירות שבה נעשה המעבר להוראה מרחוק משקפת מצב דחק, הנוצר כשקיים פער בין דרישות הסביבה לבין משאביו הפנימיים של הפרט. מצב לחץ משמעותי, שאינו ניתן לפתרון באמצעות אסטרטגיות התמודדות שגורות, עלול להוביל להתפתחות של משבר – מצב רגשי של חוסר איזון מתמשך (Roberts & Ottens, 2005). בילינג ואח' (Billing et al., 1983) הדגישו את הצורך של הפרט למתן את העוררות הרגשית והמתח הכרוכים בהתמודדות עם מצב דחק באמצעות ויסות ברמת התפיסה וההתנהגות.

מודלים רבים המתארים התמודדות עם מצבי משבר נשענים על פרדיגמות של אבל ואובדן, ובהם אלה של קובר-רוס (Kübler-Ross, 1969), בולבי (Bowly, 1961) ופארקס (Parkes, 1972). יש להדגיש כי אובדן אינו חייב להיות ממשי. הוא יכול להיות סמלי או מדומיין, דוגמת אובדן של בית, מדינה, אידיאל, אהבה וכו' (שלקס, 2018). מצבי חיים, שאינם בהכרח מוות, עלולים להביא לערעור הדימוי העצמי ודימוי העולם כמקום בטוח, כחלק מתגובת האבל (מלקינסון ואח', 1993). אפשר לטעון כי משבר הקורונה, שכפה שינויים בשגרת החיים, מגלם בתוכו הן אובדן ממשי והן אובדנים סימבוליים, דוגמת אובדן המגע הבין-אישי והנוכחות הפיזית.

במחקר זה בחרנו לבחון את המודל הקלאסי של קובר-רוס (Kübler-Ross, 1969) אל מול תגובת הסטודנטים למעבר להוראה מרחוק. המודל מסביר התמודדות פרטנית עם מצבי לחץ ומשבר, ומציע את עקומת השינוי לתיאור של תהליך הסתגלות למשבר. המודל מציע תנועה מהלם והכחשה להשלמה; המעבר בין השלבים עשוי להיות לעיתים רגרסיבי, עם תנועה קדימה ואחורה. משך הזמן של כל שלב עשוי להיות שונה, ואפשר גם להיתקע בשלב מסוים ולא להתקדם ממנו (תרשים 1). קובר-רוס הציעה את המודל לראשונה בשנת 1969 בספרה **מוות ותהליך הגסיסה**. מאז הוא נבדק ונוסה בקרב אוכלוסיות מגוונות במצבי משבר ולחץ, ונמצא מהימן (Kübler-Ross et al., 1972).

תרשים 1: עקומת השינוי על פי קובר-רוס (Kubler-Ross, 1969)



לפי המודל, תהליך ההסתגלות הוא אישי והדרגתי, ומורכב מחמישה שלבים רגשיים: (1) הלם; (2) הכחשה; (3) תסכול וכעס; (4) עצבות; (5) קבלה – ניסוי והסתגלות. השלב הראשון צפוי להיות קצר מאוד, ומאופיין בתגובת בהלה של הלם וקיפאון. בשלב השני נעשה שימוש מאסיבי במנגנון הגנה של הכחשה, בתגובה להלם. בשלב זה קשה להעריך את חומרת

המצב ואת השפעתו. האדם מרגיש צורך להישאר ממוקד בעבר ובזיכרונות המצב הקודם, ומאמין כי הכל יחזור לקדמותו במהרה. בשלב השלישי האדם מתחיל לקבל את השינוי, ומבין את חומרת המצב. הוא מתחבר לתחושות של תסכול וכעס, ואלה מתבטאות בצורות שונות – כלפי העצמי או כלפי הסביבה. רגשות אלו משפיעים בדרך כלל על התפקוד. בהמשך האדם חווה תהליך של מיקוח; הוא מנסה לדחות את הקץ ולחפש פשרה, בתקווה להחזיר את מה שהיה. בשלב הרביעי הכעס מפנה מקומו לדיכאון, ועולים רגשות שליליים דוגמת עצבות, אדישות ואפאתיה. לאחר מכן יכולים לעלות רגשות החמצה ותחושות של עצב עמוק, והמציאות מופנמת לראשונה. על פי המודל, זוהי נקודת השפל, וממנה צומחת תגובה של הסתגלות. השלב החמישי הוא השלב האחרון, ואליו יש לשאוף: זהו שלב הקבלה, ובו מתחיל תהליך של ניסיון להסתגל למצב החדש. שלב זה משקף את ההפנמה העמוקה שהמציאות השתנתה. הגעה לשלב זה מאפשרת התחברות לשקט פנימי ולקבלה של המציאות כפי שהיא.

במאמר שפורסם בעקבות מגפת הקורונה נבחן המודל על ההתמודדות של סטודנטים ומרצים לרפואה בברזיל עם ההוראה מרחוק. תגובותיהם של הסטודנטים והמרצים הוצגו מבעד למשקפי המודל, על שלביו השונים. למשל, בשבועות הראשונים של הסגר, תגובת המרצים והסטודנטים התאפיינה בהכחשה, והתפיסה המרכזית היתה כי מדובר בעניין רגעי שיחלוף במהרה. לאחר שבועות אחדים של ריחוק חברתי חל שינוי בתגובת הסטודנטים, במיוחד בקרב אלה מהם שהיו בשנה הראשונה או האחרונה ללימודיהם, וההכחשה התחלפה בכעס. הכעס שביטאו היה בעיקר כלפי הקושי ללמוד מרחוק את מקצוע הרפואה, וכלפי הצורך של חלקם להתמודד עם הפסקת ההתמחות עקב המצב. המאמר מצביע על התפתחות שחלה לאורך זמן בראיית המעבר להוראה מרחוק ובאפשרויות החיוביות שזימן, התפתחות שהובילה לעבר קבלה והשלמה עם המצב (Tempeski et al., 2020). מחקר אחר השתמש במודל של קובלר-רוס לבחינת הסתגלות של סטודנטים לשינוי בעקבות המגפה נערך בארצות הברית, וכלל 132 סטודנטים לתואר שני לעבודה סוציאלית. נמצא כי בשלב הראשון של המגפה (מרץ עד יולי 2020), כ-69% מהסטודנטים דיווחו כי תגובתם הרגשית היתה הלא הכחשה, ואילו בשלב השני של המגפה (ספטמבר עד דצמבר 2020) חלה ירידה ניכרת בתגובה זו, ורק כ-27% דיווחו עליה (Ray & Shklarski, 2021).

### למידה מרחוק: רקע

למידה מרחוק, הנקראת גם למידה מקוונת, מתקיימת תוך הפרדה פיזית בין המרצה לסטודנטים. בשיטת הוראה זו נעשה שימוש בטכנולוגיות מגוונות המסייעות לתקשורת בין המרצה לבין הסטודנט, ובין הסטודנטים לבין עצמם (Simonson & Berg, 2009). קיימות שתי שיטות עיקריות ללמידה מרחוק: סינכרונית, המתקיימת "באותו הזמן בכל מקום", וא-סינכרונית, המתקיימת "בכל זמן ובכל מקום", ומאפשרת לסטודנטים לצרוך את השיעורים בזמנם החופשי (וייס, 2003).

באופן מסורתי, למידה מרחוק התקיימה בעיקר בקורסי מבוא שנבנו מראש כקורסים לצריכה מקוונת, לסטודנטים באוניברסיטאות פתוחות או לסטודנטים שלא מן המניין. שיטה זו הלכה והתפתחה בעולם ונעשתה כלי מקובל, בשילוב עם הוראה פרונטלית. האוניברסיטאות זיהו את היתרון בשימוש בכלי זה, בכך שנחסך מהן הצורך לספק לסטודנטים חדרי כיתות ותשתיות פיזיות; הסטודנטים ציינו לטובה את יכולתם ליהנות מחופש בחירה באשר למקום או לזמן הצפייה בשיעורים (Simonson & Berg, 2009). גם בישראל התקיימה כבר בשנת 1974 למידה מרחוק באופן מובנה, במסגרת האוניברסיטה הפתוחה. בשלבים הראשונים של הלמידה מרחוק האינטראקציה בין המרצה לסטודנט היתה פרטנית, והתקיימה לרוב בהתכתבות. בעשור האחרון הלמידה מרחוק מתאפיינת בשימוש בתקשורת מחשבים אינטראקטיבית, בדומה למה שנעשה באופן לא מתוכנן בתקופת הקורונה (אורן ורם, 2004).

הודגס ואח' (Hodges et al., 2020) הבחינו בין **למידת חירום מרחוק** לבין **לימודים מרחוק**, המתקיימים במתכונת מתוכננת. הם טענו כי ללמידה מרחוק עקב מצב חירום יש איכות אחרת, שכן הזמינות של התמיכה הטכנית אינה דומה לזו הניתנת בתקופת שגרה. זאת ועוד, בלמידה מרחוק מתוכננת, נקודת המבט מתמקדת לרוב בצורכי הסטודנט ובהתפתחותו, ואילו בלמידת חירום מרחוק חסרה הפניות לעסוק בצרכים דיפרנציאליים. ממצאי מחקרים של שין והיקי (Shin & Hickey, 2021) מורים גם הם כי הלמידה מרחוק בעקבות המגפה נשאה אופי שונה לחלוטין מהאופי של למידה מרחוק בעיתות שגרה. המעבר המידי להוראה מרחוק העצים את הפערים בין הסטודנטים וחשף חוסר שוויון בנגישות של הסטודנטים לאמצעים טכנולוגיים. הדבר נבע בעיקר מכך שהלמידה מרחוק בתקופת המגפה התבצעה ללא היערכות מוקדמת, ללא נהלים וללא ידע.

### **המעבר ללמידה מרחוק באקדמיה במרץ 2020: התמודדויות ברחבי העולם**

איום מגפת הקורונה העמיד בפני המוסדות האקדמיים אתגרים ייחודיים: הסטודנטים, המרצים והצוותים המקצועיים התבקשו להסתגל במהירות למציאות חדשה וחסרת תקדים, בקנה מידה עולמי (Hodges et al., 2020). פרידמן (Friedman, 2020), שחקרה את התמודדות הסטודנטים בדרום קוריאקה עם האתגרים החדשים שהביאה עימה המגפה, זיהתה צורך מוגבר בתמיכה רגשית, חרף העובדה שהיו רגילים לתקשר עם המרצים באמצעות כלים טכנולוגיים עוד קודם לכן. היא מצאה כי יכולתם של המרצים להיענות לסטודנטים ולהכיל את חווייתם הרגשית היתה משמעותית בתקופה רגישה זו לא פחות מיכולת ההוראה שלהם. לעומת זאת, במחקר שהתבצע באוניברסיטה האמריקאית במדבה שבירדן, בהשתתפות סטודנטים אקראיים, נמצא שללמידה מרחוק היתה השפעה שלילית על התקשורת בין המרצים לסטודנטים. רוב המשתתפים העדיפו למידה פנים אל פנים וציינו בעיות דוגמת חוסר מוטיבציה והבנה של החומר הנלמד, ירידה בתקשורת בינם לבין המרצים, ועלייה בתחושת הבידוד בעקבות השינוי (Alawamleh et al., 2020).

נקודת מבט נוספת על המעבר ללימודים מרחוק עקב מגפת הקורונה מתייחסת למהלך כאל אירוע "אל חזור" עבור האקדמיה, וכהזדמנות לאמץ תהליכים בלתי נמנעים של התקדמות טכנולוגית. נראה כי המציאות שהשתנתה תכריח את האקדמיה להתעדכן ולאמץ את הלמידה מרחוק (Wahab, 2020). על פי דניאל (Daniel, 2020), ההוראה הפרונטלית תמשיך להוביל, אך בעקבות התהליך שנוצר עקב המגפה תשתנה ההוראה באקדמיה, והטכנולוגיה המקוונת תשולב בה באופן משמעותי.

מאסקולו (Mascolo, 2020) קרא תיגר על התגובה הרפלקטיבית של המבנה האקדמי הישן כלפי ערכים שנחשבו קדושים בהשכלה הגבוהה, והציע לבחון את המבנים הללו מחדש בהקשר של המשבר הכללי. הוא הצביע במאמרו על היבטים נרחבים יותר של המשבר הצפוי לאקדמיה, מעבר למשבר הקורונה. לתפיסתו, התהליך המתרחש כיום משקף את האיומים שהשכלה הגבוהה ניצבת בפניהם, ללא קשר למגפה, וכרוכים בעלות ההשכלה ובתופעות של חוסר אמון כללי כלפי מערכת ההשכלה הגבוהה בעולם. חיזוק לדבריו נמצא בספרם של אלמוג ואלמוג (2020), שטענו כי האקדמיה העולמית נמצאת במשבר העמוק בתולדותיה: משבר כלכלי, אינטלקטואלי, ארגוני, ערכי וחינוכי. לטענתם, אין מדובר בתקלה או בבעיה זמנית, אלא באותות מצוקה של המודל האוניברסיטאי המסורתי, המצוי בתהליכי שחיקה מתקדמים. מנקודת ראות זו, משבר הקורונה וההכרח שנוצר באקדמיה לעבור להוראה מרחוק הם הזדמנות להתארגנות ולחשיבה מחדש על דפוסי ההוראה, ולהתאמתם לצרכים המתפתחים, לאחר היציאה מהמשבר.

## ייחודיותם של לימודי העבודה הסוציאלית

שאלת הלמידה מרחוק מתחדדת ומקבלת ממד נוסף בהקשר הייחודי של לימודי עבודה סוציאלית. מדובר בתהליך הכשרה מורכב המשלב מתודות מדיסציפלינות שונות (סוציולוגיה, פסיכולוגיה, פילוסופיה ועוד), והלמידה מבוססת על התנסות וחוויה. על פי גולד (Gould, 2004), הוראה של עבודה סוציאלית משויכת לעולם התוכן של **למידה רפלקטיבית**: גישה השמה דגש על גמישות ועל ידע הנרכש בצורה אקטיבית, תוך כדי אינטראקציות בקבוצות קטנות. נוסף על כך, לימודי עבודה סוציאלית מתמקדים בפיתוח מיומנויות קוגניטיביות דוגמת חשיבה ביקורתית, שיפוט מקצועי ופתרון בעיות (Williams et al., 2013).

מולדינג (Moulding, 2010) הצביעה על פגיעה באיכותה של למידת המקצוע כשמדובר בכיתות גדולות, ללא קשר אם המפגשים מתקיימים פרונטלית או מרחוק. לטענתה, בלימודי עבודה סוציאלית יש ערך רב לדיון בקבוצות קטנות, המאפשרות העמקה ושיתוף בתהליכי חשיבה. מולדינג מצאה כי ככל שחומרי השיעור משתלבים בעולמו הפנימי של הסטודנט, וככל שהחומר מועבר בהתלהבות ובתשוקה, כך הוא חווה את הקורס כמועיל ומשמעותי. זאת ועוד, ככל שהסטודנט חש שממוקדים בו, תחושת הסיפוק שלו עולה. מחקר שנעשה בבית ספר לעבודה סוציאלית באוסטרליה בחן את המתודה של למידה בקבוצות גדולות,

ומצא אף הוא כי פאסיביות של הסטודנטים פוגעת בהשגת המיומנויות המקצועיות הנדרשות. עם זאת, החוקרים הדגישו כי לסטודנטים יש סגנונות למידה שונים, והם זקוקים למתודות למידה מגוונות ומותאמות, ומכאן שאין דרך אחת אחידה שתענה לצרכי כולם (Williams et al., 2013).

על פי דואל ושרדלו (Doel & Shardlow, 2012), בלימודי עבודה סוציאלית על המרצה למצוא את האיזון הנכון בין עימות עם קשיי הסטודנט לבין שמירה על תחושת הביטחון שלו. יש חשיבות ללמידה בסביבה בטוחה, והמרצה אחראי לספק לסטודנט תנאים שיאפשרו לו להרגיש חופשי להתנסות, להביע עצמו ולהיות פתוח לגישות חדשות, תוך כדי רפלקציה ובחינה של ערכיו אל מול ערכי המקצוע.

### **המעבר ללמידה מרחוק בלימודי עבודה סוציאלית**

להבדיל מתחומי לימוד אחרים, לימודי מקצועות טיפוליים דוגמת עבודה סוציאלית משלבים תאוריה עם לימודים תוך התנסות חווייתית. לכן, הוראה מרחוק במקצועות אלו מורכבת יותר. השפעתו של המעבר ללמידה מרחוק בלימודי עבודה סוציאלית, בעקבות מגפת הקורונה, טרם נחקרה דייה. למיטב הידיעה, פורסמו בנושא זה רק מחקרים מעטים. באוס (2020) תיארה את ההתארגנות המיידית של בתי הספר לעבודה סוציאלית בישראל להתאים עצמם להוראה מרחוק. היא הדגישה את חשיבותה של יכולת ההסתגלות וההתאמה של בתי הספר למדיום החדש כשיקוף של הצביון של המקצוע, המצופה לפעול ביעילות בעיתות חירום ומשבר. בקנדה, ניסיון המעבר להוראה מרחוק בבית הספר לעבודה סוציאלית הוצג כמעבר מ"צונאמי לחדשנות". על אף החרדה הגדולה שליוותה את המשבר, תקופת הקורונה זימנה אפשרויות חדשות: אומצה טכנולוגיה חדשה וגברה ההתייחסות לרווחת הסטודנטים, תוך כדי יישום ומודעות לערכי העבודה הסוציאלית בקבלת החלטות (Archer-Kuhn et al., 2020). מחקר מקיף שהתקיים בבתי ספר לעבודה סוציאלית ביוון מחזק את נקודת המבט החיובית על אימוץ הכלים הטכנולוגיים בעקבות המשבר. הממצאים הדגישו את התפקיד הקריטי שמילאה הטכנולוגיה במעבר להוראה מרחוק, ואת תרומתה לסולידריות ולערבות ההדדית בין הסטודנטים (Papouli et al., 2020).

מחקר שנעשה בדרום-מזרח ארצות הברית בקרב סטודנטים לעבודה סוציאלית הצביע על עלייה מובהקת במדדי החרדה והדיכאון שלהם במהלך המגפה, בהשוואה לתקופה הקודמת. ממצאי מחקר זה הצביעו על הצורך המוגבר של הסטודנטים בתמיכה רגשית במהלך ההייה הכפויה בבית (Lawrence et al., 2021). מחקר אחר, שהתקיים באוניברסיטת דרום קונטיקט בארצות הברית, בחן את חוויית המעבר ללמידה מרחוק בקרב סטודנטים לתואר ראשון בעבודה סוציאלית, ומצא כי יותר ממחציתם דיווחו כי הם מעדיפים למידה פנים אל פנים על פני למידה מרחוק. מרבית התגובות של הסטודנטים התמקדו בהיבטים החברתיים ובפגיעה בתקשורת הבין-אישית. הודגש הצורך שלהם בפעילות מוחשית ובקרבה הנוצרת בלימודים פרונטליים. באשר למרצים, ההערכה כלפיהם גברה ככל שהסטודנטים חשו שהם

העניקו להם חוויה של נראות: תחושה שהמרצים מתחשבים בהם, מבינים את מצבם ומגלים כלפיהם גמישות. הסטודנטים שהעדיפו למידה מרחוק ביטאו עניין בטכנולוגיה והערכה ליעילות הטמונה בחובה (Smoyer et al., 2020).

חלק ניכר מלימודי העבודה הסוציאלית מתקיים בשדה. יש לשער כי מגפת הקורונה השפיעה מאוד גם על ההכשרה המעשית של הסטודנטים. מעטים המחקרים שעסקו בנושא זה. מחקר איכותני שנערך באוניברסיטת דברצן בהונגריה התמקד במעבר שחל ב"גל הראשון" של המגפה להכשרה מעשית מרחוק בלימודי עבודה סוציאלית. במחקר נמצא כי למרות ההיבטים הטראומטיים שהתלוו להתפרצות המגפה, למשבר עצמו היו גם תוצאות חיוביות. המצב החדש הציב הזדמנות להחליף את הצורה המסורתית רבת השנים של הוראת המקצוע בגישות עדכניות יותר. אלה כללו שימוש באמצעים דיגיטליים, לשביעות רצונם של הסטודנטים ומדריכי ההכשרה המעשית (Csoba & Diebel, 2020).

## המחקר

המחקר הנוכחי הוא חלק ממחקר רחב יותר שנערך בד בבד גם בארצות הברית, באוניברסיטת ראמפו, ניו ג'רזי. משבר הקורונה והמעבר ללימודים מרחוק הם הזדמנות לברר סוגיות מרכזיות באשר ליכולתם של בתי הספר לעבודה סוציאלית להתאים עצמם ולעמוד במשימת השמירה על החיבור האישי עם הסטודנט, משימה שהיא הכרחית לחוויית למידה וצמיחה. מסקירת הספרות עולה כי קיים חסר בידע התאורטי ובמחקר בנושא של לימודי עבודה סוציאלית במצבי משבר. השאלות העולות באשר למחיר של המעבר להוראה מרחוק בלימודי עבודה סוציאלית הן, בין השאר, אלה: האם כשמדובר בקבוצות קטנות, יש הבדל בין חוויית הלמידה הפרונטלית לבין חוויית הלמידה מרחוק? האם התהליכים הקבוצתיים, היחסים הבין-אישיים וחוויית ההתפתחות האישית המתקיימים במפגשים פרונטליים נשמרים גם בתנאים של למידה מרחוק? זאת ועוד, עולה תהייה באשר להשפעה שיש למצב החירום שיצרה המגפה על חוויית הלמידה של הסטודנטים לעבודה סוציאלית בישראל.

## מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לבחון את השפעתם של מגפת הקורונה והמעבר ללמידה מרחוק במקצוע העבודה הסוציאלית על החוויה הרגשית והקוגניטיבית של הסטודנטים, ועל תפיסתם את איכות ההוראה.



## השיטה

המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה של הפקולטה למדעי הרווחה והבריאות באוניברסיטת חיפה. המשתתפים נדגמו במדגם נוחות, ונענו לשאלון מקוון שהופץ במהלך חודש ינואר 2021 ברשתות החברתיות. השאלונים הופצו בקבוצות WhatsApp ופייסבוק של סטודנטים לעבודה סוציאלית ברחבי הארץ. כדי להפיץ את השאלון נעזרנו בעמותת עו"סים שינוי, שחבריה הם סטודנטים לעבודה סוציאלית ממגוון מוסדות לימוד. ההשתתפות במחקר היתה אנונימית ומרצון, ולוותה בחתימה על טופס הסכמה מדעת.

## משתתפים

סטודנטים לעבודה סוציאלית, דוברי עברית, הלומדים במוסדות אקדמיים שונים בישראל ( $n=150$ ). מהם, 120 סטודנטים לתואר ראשון (80%), ו-30 סטודנטים לתואר שני ובתוכנית ההשלמות לתואר שני (20%); 130 נשים (86.7%) ו-20 גברים (13.3%). מרבית המשתתפים היו בטווח הגילים 18–28 (69.3%,  $n=104$ ).

## כלי המחקר

כלי המחקר התבסס על שאלון מקוון ששימש במחקר באוניברסיטת ראמפו שבניו ג'רזי (Shklarski & Ray, 2021) ובחן את השפעת המעבר להוראה מרחוק, עם התפרצות נגיף הקורונה, בקרב מרצים לעבודה סוציאלית. השאלון תורגם לעברית והותאם לאוכלוסיית הסטודנטים. נוספו לו שאלות שהותאמו לציבור הישראלי (לדוגמה: דת, מידת דתיות ושירות צבאי) וכן שאלות על מצבם הרגשי של הסטודנטים בעת המגפה, ועל התייחסותם להבדלים בין למידה בקבוצות קטנות מרחוק לבין למידה במליאה. השאלות שנוספו לשאלון המקורי מבוססות על סקירת הספרות (Hodges et al., 2020; Kübler-Ross, 1969; Moulding, 2010; Smoyer et al., 2020). השאלון בגרסה העברית כלל 46 שאלות, מכמה סוגים: שאלות סגורות שנוסחו כהיגדים והתשובות להן מציינות את מידת הסכמת המשתתפים, על פי סולם ליקרט: (1) לא מסכים כלל; (2) לא מסכים; (3) מסכים; (4) מסכים במידה רבה; שאלות שהתשובה עליהן היא "כן" או "לא", ושאלות שבהן על המשתתף לבחור בתשובה המתאימה ביותר מתוך רצף התשובות המוצע לו. שאלות אלו לוו בשאלות פתוחות, כדי להרחיב ולהעמיק בהן ומתוך עניין פנומנולוגי, הכרוך בבחינה של תופעה חדשה.

החלק הראשון של השאלון כלל סקר דמוגרפי (גיל, מין, מצב משפחתי וכד') ושאלות עובדתיות, כדי ללמוד על הפרופיל של המשתתפים: שנת הלימוד, מגורים עם בני משפחה מתחת לגיל 10, מצב תעסוקה בתקופת הגל הראשון של המגפה, ומידת החשיפה למחלת הקורונה (האם בתקופת הגל הראשון למגפה, חלית בקורונה או מי מסביבתך הקרובה חלה?).

החלק השני התייחס להתמודדות הרגשית של הסטודנטים אל מול התפשטות המגפה, וכלל, בין השאר, את השאלות הללו: באיזו מידה למגפת הקורונה היתה השפעה רגשית מערערת עבורך? במבט לאחור, בתחילת הגל הראשון (מרץ 2020) כיצד היית מתאר את תגובתך הרגשית (שוק, הכחשה, תסכול וכעס, עצבות, ניסוי והסתגלות)? היכן היית ממקם את עצמך כרגע? בתקופת הגל הראשון של מגפת הקורונה (במרץ 2020) חשתי צורך לשתף ולדבר על רגשותיי.

החלק השלישי התייחס לחוויית הלמידה בתקופת המעבר ללמידה מרחוק, וכלל שאלות דוגמת אלה: ברמה הרגשית, אין הבדל מבחינתי בין למידה מרחוק ללמידה פנים אל פנים (רמת הלחץ, תחושת ביטחון, מעורבות וכד'); אם חשת הבדל מבחינה רגשית, בין למידה מרחוק ללמידה פנים אל פנים, אנא פרטי/והרחבי; ברמה הקוגניטיבית, אין הבדל מבחינתי בין למידה מרחוק ללמידה פנים אל פנים (עניין, סקרנות, הבנה, ריכוז וכד'); אם חשת הבדל ברמה הקוגניטיבית בין למידה מרחוק ללמידה פנים אל פנים, אנא פרטי/והרחבי; המעבר ללמידה מרחוק חסך לי זמן והגביר יעילות; אני מרגיש/ה שבעקבות המעבר ללימודים מרחוק בזמן הקורונה, השתפרה מערכת היחסים שלי עם המרצים.

החלק הרביעי התייחס לתפיסת המשתתפים את איכות ההוראה, וכלל שאלות דוגמת אלה: במרץ 2020 היו ברשותי מיומנויות טכניות מספקות על מנת לעבור להוראה מרחוק (שליטה והתמצאות בתוכנות כמו זום, בדיקת סאונד ומצלמה, חיבור אוזניות, בדיקת חיבור לאינטרנט); במעבר להוראה מרחוק היו ברשותי התנאים המספיקים ללמידה (חדר, תשתית אינטרנט, פרטיות וכד'); אני מרגיש/ה שהמעבר להוראה מרחוק פגע באיכות ההוראה; אם לתחושתך נפגעה איכות ההוראה, אנא שתפי/י כיצד הפגיעה באה לידי ביטוי.

## ממצאים

### ניתוח נתונים

ניתוח הנתונים נעשה בעזרת תוכנת SPSS-25. בוצעו מבחנים סטטיסטיים תיאוריים, שכיחויות והתפלגויות, לאחר "ניקוי" והשלמת הנתונים החסרים באמצעות ערך שהוגדר "חסר". בדיקת הקשרים הסטטיסטיים התבצעה באמצעות מבחני קורלציות למשתנים רציפים (Bivariate Pearson Correlation). בדיקת הקשרים בין המשתנים הרציפים והקטגוריאליים התבצעה באמצעות מבחני One-way ANOVA ומבחני chi בריבוע. הממצאים הסטטיסטיים המדווחים במחקר זה נחשבים מהימנים כאשר ערך ה-P קטן מ-0.05.

מאחר שההיענות לשאלות הפתוחות היתה גבוהה מאוד, ניתן היה לסכום את התשובות בהתאם לסיווגים או לכיוונים שהוצעו (חיובי או שלילי) ולהשוות את היחסים ביניהן באחוזים. ניתוח השאלות הפתוחות נעשה באמצעות מיפוי התשובות וסיווגן על פי הכיוון – חיובי או שלילי, או על פי מילות מפתח בולטות. למשל, בשאלות שנבדקו בהן היבטים שונים של הבדלים בין למידה מרחוק לבין למידה פרונטלית, התשובות הפתוחות סייעו להבנת כיוון ההבדל, וכך עיבו והרחיבו את השאלות הסגורות. כמו כן, מילות מפתח משותפות, כגון הפרעת קשב, מוטיבציה/חוסר מוטיבציה, תחושת שייכות וכיו"ב, סייעו לסווג ולהבחין בין המשיבים.

בפרק זה נציג ממצאים הנוגעים להשפעת המעבר ללמידה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה על סטודנטים לעבודה סוציאלית. נתחיל בהצגת נתונים תיאוריים של משתתפי המחקר, ולאחר מכן נסקור את השפעת המעבר ללמידה מרחוק על שלושה היבטים: (1) חוויית הלמידה בזמן מגפת הקורונה; (2) תפיסת איכות ההוראה; (3) ניתוח התגובה הרגשית למגפה לאור עקומת השינוי של קובלר-רוס.

## המשתתפים

בקרב המשתתפים במחקר ( $n=150$ ) נשים היו רוב, והן נמצאו בטווח הגילים 18–28. מרבית המשתתפים הזדהו כיהודים וכחילונים, ודיווחו כי הם נמצאים בזוגיות. מרבית המשתתפים היו סטודנטים לתואר ראשון, שבמרץ 2020 היו בשנה השנייה ללימודיהם (ראו לוח 1).

מרבית המשתתפים דיווחו כי לא חלו בקורונה בתקופת הגל הראשון של המגפה, וגם לא איש בסביבתם הקרובה ( $n=129, 86\%$ ). המשתתפים נחלקו לשלוש תת-קבוצות מבחינת תעסוקה בתקופת הגל הראשון למגפה: כשליש מהמשתתפים לא עבדו כלל, בלי קשר לקורונה ( $n=49, 32.7\%$ ) – כשליש עבדו ( $n=48, 32\%$ ), ועבודתם של יותר משליש מהמשתתפים הופסקה – פוטרו או הוצאו לחל"ת ( $n=53, 35.3\%$ ).

## לוח 1: נתונים דמוגרפיים

מאפיינים	מספר (n)	אחוזים
<b>מין</b>		
זכר	20	86.7%
נקבה	130	13.3%
<b>טווח גילים</b>		
28–18	104	69.3%
39–29	30	20.0%
61–40	16	10.7%
<b>דת</b>		
יהודי/יה	121	80.7%
מוסלמי/ת	18	12.0%
דרוזי/ת	5	3.3%
נוצרי/יה	6	4.0%
<b>רמת דתיות</b>		
חילונית	95	63.3%
מסורתית	32	21.3%
דתית	19	12.7%
חרדית	4	2.7%
<b>מצב משפחתי</b>		
רווק/ה	60	40.0%
בזוגיות/נישואין	87	58.0%
גרופ/ה	3	2.0%
<b>תוכנית לימודים</b>		
תואר ראשון	120	80.0%
תואר שני	9	6.0%
תוכנית ההשלמות	21	14.0%
<b>שנת לימודים במרץ 2020</b>		
שנה ראשונה	47	31.3%
שנה שנייה	73	48.7%
שנה שלישית	30	20.0%

## חויית הלמידה בזמן מגפת הקורונה

הממצאים הנוגעים לחויית הלמידה בתקופת הקורונה יוצגו משלושה היבטים: (1) חויית הלמידה בהיבט הרגשי; (2) חויית הלמידה בהיבט הקוגניטיבי; (3) איזון בין החיים הפרטיים לבין הלימודים. עוד יוצגו בסעיף זה ממצאים הנוגעים לתפיסת איכות ההוראה.

### ההיבט הרגשי

ממצאי המחקר העלו כי יותר ממחצית מהסטודנטים חשו כי המעבר מלימודים פרונטליים ללימודים מרחוק חולל שינוי לרעה בחוויית הלמידה ובאופי ההוראה בקורסים השנתיים (n=89, 59.3%); כרבע (n=37, 24.6%) לא חשו שינוי כלל; ופחות מחמישית (n=24, 16%) חוו את השינוי כחיובי.

גם בנייתוח הנתונים האיכותניים נמצא כי המעבר ללמידה מרחוק נתפס אצל מרבית הסטודנטים כחוויה רגשית שלילית. 80.5% (n=70) מהמשתתפים שענו לשאלה הפתוחה דיווחו על שינוי לרעה. במיוחד בלטה השפעה שלילית ברמת הלחץ, בערעור תחושת הביטחון ובחוסר מעורבות בשיעורים. משתתף מספר 45 הסביר: "בתקופה של המעבר ללמידה מרחוק הייתי בחרדה לדבר מול כולם בזום. היה לי מאוד קשה כי בכיתה השתתפתי הרבה ופתאום לא הצלחתי להוציא מילה מהפה". משתתף מספר 29 הוסיף: "היה לי קושי לשתף במדיה, זה הגביר את הלחץ, תחושה של מרחב לא בטוח".

השינוי לרעה בא לידי ביטוי גם מבחינה חברתית. 41.3% (n=62) מהמשתתפים שענו לשאלה הפתוחה דיווחו על תחושות של בדידות וריחוק, היעדר תחושת שייכות, ירידה באינטראקציות החברתיות וכן ירידה במוטיבציה ובמחויבות ללימודים. משתתף מספר 20 הסביר זאת כך: "ברגע שמתנתקים מהשיעור מתנתקים מחוויית הלמידה, ונשארים לבד עם רגשות, תהיות ושאלות. אי עיבוד הנתונים הללו יוצר חלל בחוויית הלמידה וקושי להפנים את הסוגיות שעולות".

כמעט כל המשתתפים (n=136, 90.7%) דיווחו על הבדל מהותי בין חוויית הלמידה בקורסים בקבוצות קטנות לבין החוויה בקורסים במליאה. מרבית הסטודנטים התקשו להשיג בקבוצות קטנות בלמידה מרחוק את אותה האינטימיות שחשו בלמידה פרונטלית (77.4%, n=116). נמצא קשר חיובי בין הסכמה גבוהה בדבר הבדל מהותי בחוויה כשהלמידה מתקיימת בקורסים בקבוצות קטנות בהשוואה לחוויה בקורסים במליאה, לבין הסכמה גבוהה כי בלמידה מרחוק בקבוצות קטנות קשה להשיג את אותה האינטימיות כמו בלמידה פנים אל פנים (r=.304, p<.001). להלן ציטוטים מהתשובות הפתוחות המשקפים את הפגיעה באינטימיות בקבוצות הקטנות: "הזום קר, מרוחק ודו-ממדי, קשה ליצור בו אינטימיות, קשה להעמיק, קשה לדבר שפה לא מילולית, קשה לטפל, קשה ללמוד טיפול" (משתתפת מספר 24); "זה לא אותו דבר שאי אפשר להסתכל לאנשים בעיניים" (משתתפת מספר 25). "זה מרגיש פחות אנושי, במיוחד בקבוצות קטנות. מרגיש לי שהחומר מצליח לעבור, אבל כל העומק הרגשי שמאחוריו מתפספס" (משתתפת מספר 111).

בניתוח הנתונים האיכותניים זוהתה קבוצה קטנה שדיווחה על מגמה הפוכה, וביטאה שינוי לטובה שחל ברמה הרגשית עם המעבר ללמידה מרחוק. הסטודנטים שענו על השאלה הפתוחה דיווחו על עלייה בתחושת הביטחון וברמת ההשתתפות בשיעורים בעקבות המעבר ללמידה מרחוק (n=17, 19.5%). לדוגמה, משתתפת מספר 39 דיווחה: "הרגשתי בטוחה יותר,

שיכולה לשתף בדברים שבפנים אל פנים לא היה לי האומץ". משתתפת מספר 144 שיתפה בתחושותיה וסיפרה: "בלמידה מרחוק יש יותר ביטחון במהלך השיעורים משום שאנחנו שולטים איך להיראות מעבר למצלמה ומה אחרים יראו, דבר שלא מתאפשר בלמידה פנים אל פנים. מבחינתי רמת הלחץ ירדה בלמידה מרחוק והמעורבות בכיתה עלתה".

### ההיבט הקוגניטיבי

מבחינה קוגניטיבית, מרבית המשתתפים דיווחו על הבדל בין למידה פרונטלית לבין למידה מרחוק (72.7%, n=109). חוויית הלמידה מרחוק השפיעה על העניין, הסקרנות, ההבנה והריכוז. הממצאים האיכותניים אשר כומתו הצביעו על כיוון ההבדל, כך שנמצא כי 97.3% (n=73) מהמשתתפים שענו על השאלה הפתוחה דיווחו על ירידה ברמת הריכוז והעניין, ירידה שהתבטאה בהפרעות קשב וריכוז, עייפות והסחות דעת. לדוגמה, משתתפת מספר 27 הסבירה: "למידה מרחוק מעייפת, אני פחות מרוכזת והרבה יותר דברים מסיחים את דעתי". משתתפת מספר 55 הוסיפה: "אני סובלת מבעיות קשב וריכוז, ולכן הרבה פעמים מאוד קשה לי להתרכז. המעבר לזום הקשה על כך עוד יותר – מה שפוגע ברצף הלמידה שלי ובהבנה שלי את החומר. יותר קל לאבד ריכוז כי אני במרחב הנוח שלי".

### האיזון בין החיים הפרטיים לבין הלימודים

מרבית המשתתפים דיווחו כי המעבר להוראה מרחוק היווה עבורם יתרון מבחינת חיסכון בזמן והגברת היעילות (64%, n=101). עוד נמצא כי יותר ממחצית מהסטודנטים דיווחו כי הלמידה מרחוק השפיעה לטובה על האיזון בין המחויבות שלהם לבין המחויבויות שלהם ללימודים (59.3%, n=89). נמצא קשר חיובי בין המשתתפים שהסכימו כי ללמידה מרחוק יש השפעה לטובה על האיזון בין המחויבות לבית לבין המחויבות ללימודים, לבין אלו שראו את היתרון שבלמידה מרחוק ( $r=.587$ ,  $p<0.01$ ).

71.2% (n=52) מהמשתתפים שבחרו לענות על השאלה הפתוחה דיווחו על איזון טוב יותר בין המחויבות לבית לבין המחויבות ללימודים. הדבר בא לידי ביטוי בפניות גבוהה יותר למטלות הבית ולבני משפחתם. משתתף מספר 46 הסביר: "במהלך ההפסקות הייתי פנוי למטלות ביתיות כמו בישול, ניקיון וסידור, דבר שהיה מצריך עוד שעות ביממה לפני כן". משתתפת מס' 16 הוסיפה: "יש לי אפשרות להשקיע ביחסים עם בן זוגי, אני ישנה יותר". לעומת זאת, 28.8% (n=21) מהמשתתפים שענו על השאלה הפתוחה דיווחו על תחושה של טשטוש גבולות וחוסר הפרדה בין הבית ללימודים, ובעקבותיה חוסר מיקוד ובלבול. משתתף מס' 78 תיאר: "דווקא נראה שהגבולות היטשטשו וקשה לעשות את ההפרדה הזו כמו שהיה קודם לכן, אם הייתי צריך ללמוד הייתי נשאר ללמוד באוניברסיטה ועכשיו הכל אחרת". משתתף מס' 106 הוסיף: "לפעמים היתה התחושה של נפילה בין הכיסאות – לא בבית ולא בלימודים".

נמצא קשר חיובי בין משתתפים שהסכימו כי ברמה הקוגניטיבית אין הבדל מבחינתם בין למידה מרחוק ללמידה פנים אל פנים, לבין אלו שהסכימו כי ברמה הרגשית אין הבדל מבחינתם בין למידה מרחוק ללמידה פנים אל פנים ( $r=.562, p<.001$ ).

לא נמצאו הבדלים מובהקים בין גיל, מין, דת, מצב משפחתי, תוכנית הלימוד ושנת הלימוד של הסטודנטים, לבין דיווח על שינויים קוגניטיביים ורגשיים בעקבות המעבר ללמידה מרחוק.

### תפיסת איכות ההוראה

ממצאי השאלון מורים כי בעת המעבר ללמידה מרחוק עמדו לרשות מרבית הסטודנטים מיומנויות טכניות ותנאים פיזיים מספקים. 25.3% ( $n=38$ ) דיווחו על מחסור בתנאים מספיקים ללמידה (חדר, תשתית אינטרנט, פרטיות וכד'), ו-21.3% ( $n=32$ ) דיווחו על היעדר מיומנויות טכניות מספקות בשלב זה (שליטה והתמצאות בתוכנות דוגמת זום, בדיקת סאונד ומצלמה, חיבור אוזניות, בדיקת חיבור לאינטרנט וכד').

55.3% ( $n=83$ ) מהסטודנטים דיווחו כי כל עוד אין דרישה אחרת, הם מעדיפים להיות נוכחים בשיעור ללא מצלמות פתוחות. 30% ( $n=45$ ) דיווחו כי מעדיפים לפתוח את המצלמות, ו-14.7% ( $n=22$ ) דיווחו "אחר". התשובות לשאלה הפתוחה שיקפו את ההבנה כי יש חשיבות למצלמה הפתוחה, אך גם את הצורך בחופש בחירה ובהתאמה לצרכים שונים, ובהם סוג הקורס, אופי המרצה וכן מצב הרוח באותו היום.

64.6% ( $n=97$ ) מהמשתתפים דיווחו כי הם מרגישים שהמעבר להוראה מרחוק פגע באיכות ההוראה. עם זאת, 71.3% ( $n=107$ ) מהמשתתפים דיווחו כי הם רואים את היתרון שבלמידה מרחוק, ו-76% ( $n=114$ ) דיווחו כי פתוחים לאפשרות זו גם בעתיד. 82% ( $n=37$ ) מהסטודנטים שענו על השאלה הפתוחה הסבירו כי הפגיעה באיכות ההוראה נבעה מתקלות טכניות ומהיעדר מיומנויות מספיקות של המרצים. לדוגמה, משתתפת מספר 106 הסבירה: "התחושה שהמרצים או לפחות חלקם לא הסתגלו למתכונת המקוונת הן מבחינה טכנולוגית והן מבחינה לימודית. כתוצאה מכך, החומר הנלמד לעיתים קרובות היה פחות ברור". משתתפת מס' 131 הוסיפה: "נראה שלמרצים קשה להעביר חומר בזום, באותה מידה שקשה לי לקלוט אותו".

נמצא קשר שלילי בין משתתפים שחשו פגיעה באיכות ההוראה לבין אלו שהביעו פתיחות לאפשרות זו, גם ללא קשר למגפת הקורונה ( $r=-.497, p<.001$ ). עוד נמצא קשר שלילי בין מי שראו את היתרון שבלמידה מרחוק יתרון לבין מי שסברו כי היא פוגעת באיכות ההוראה מרחוק, כלומר,  $r=-.393, p<.001$ . כלומר, ככל שהמשתתפים חשו כי איכות ההוראה נפגעה עקב המעבר להוראה מרחוק, הם זיהו פחות את היתרון שבה, ואף היו פחות פתוחים לאפשרות כזו בעתיד.

לא נמצאו הבדלים מובהקים בין השתייכות לשנתון כלשהו בתקופת המעבר להוראה מרחוק לבין תחושת הפגיעה באיכות ההוראה ( $F(3)=1.458, p=.558$ ).

### התגובה הרגשית למגפה: ניתוח לאור עקומת השינוי של קובלר-רוס

המשתתפים נשאלו היכן היו ממקמים את עצמם על הציר שבין "שוק" לבין "ניסוי והסתגלות" בשתי תקופות זמן: בתחילת הגל הראשון של מגפת הקורונה (מרץ 2020), ובתקופה שבה הועבר השאלון (ינואר 2021). אשר לתקופת הגל הראשון, 52% ( $n=78$ ) מהמשתתפים מיקמו את עצמם על ציר התגובות בנקודה המסמנת ניסוי והסתגלות. 17.3% ( $n=26$ ) מהמשתתפים דיווחו על תגובה רגשית של שוק, 12.7% ( $n=19$ ) דיווחו על הכחשה, 8.7% ( $n=13$ ) דיווחו על תסכול וכעס, ו-9.3% ( $n=14$ ) דיווחו על עצבות. כשהמשתתפים התבקשו לדווח באיזו נקודה על הציר הם נמצאים כיום (ינואר 2021), 62.7% ( $n=94$ ) דיווחו על ניסוי והסתגלות (עלייה של 10%). בשלב זה שום משתתף לא דיווח על תגובה רגשית של שוק, 2.7% ( $n=4$ ) בלבד דיווחו על הכחשה, ו-25.3% ( $n=38$ ) דיווחו על תסכול וכעס – כלומר גידול של פי שלושה בתגובה זו. בתגובות העצבות לא חל שינוי בין הגל הראשון לבין התקופה הנוכחית (9.3%,  $n=14$ , (תרשים 2).

בתגובה הרגשית למגפה נמצאו הבדלים מובהקים בין סטודנטים הנמצאים בזוגיות לבין רווקים. בינואר 2021 סטודנטים הנמצאים בזוגיות דיווחו על הסתגלות גבוהה יותר מאשר הרווקים ( $X^2=2.95, df=1, p=.086$ ). במרץ 2020 לא נמצאו קשרים מובהקים בין הסתגלות לבין מצב משפחתי.

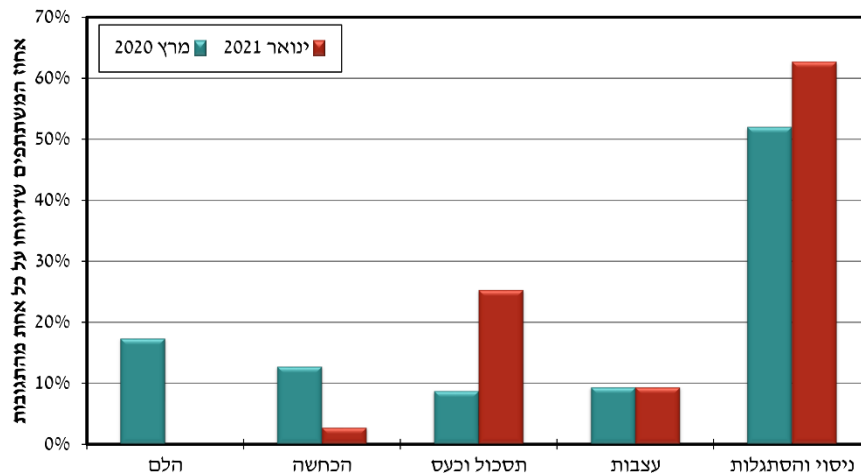
גם בקרב מי שדיווחו בשתי התקופות על תגובה של הסתגלות גבוהה, הדיווח על מצבם הרגשי הציג תמונה שונה: 62.6% ( $n=94$ ) מהסטודנטים דיווחו על השפעה רגשית מערערת ברמה בינונית עד גבוהה מאוד. 68% ( $n=102$ ) דיווחו על תחושת בלבול וחוסר אונים בתקופת הגל הראשון. 65.3% ( $n=98$ ) דיווחו על צורך רב לשתף ברגשותיהם, ו-48.7% ( $n=73$ ) העידו כי היו מכונסים בעצמם ופחות פנויים ללמידה בתקופה זו. נמצא קשר חיובי בין תחושת ההתכנסות פנימה וחוסר הפניות ללמידה במהלך הגל הראשון למגפה, לבין תחושת הבלבול וחוסר האונים בתקופה זו ( $r=-.426, p<.001$ ). נמצא כי לשתי תחושות אלו היה קשר חיובי גם לדיווח על צורך לשתף ולדבר על רגשות באותה תקופה ( $r=.245, p<.001$ ).

אף שמרבית המשתתפים דיווחו כי יש הבדל ברמה הרגשית בין למידה מרחוק ללמידה פנים אל פנים (84%,  $n=126$ ), היתה גם קבוצה שדיווחה על היעדר הבדל (16%,  $n=24$ ). ניתן לראות כי יש קשר סטטיסטי מובהק בין תחושה של היעדר הבדל לבין תגובה של ניסוי והסתגלות במרץ 2020 ( $F(2)=1.578, p=.072$ ). בבדיקה שנערכה בינואר 2021 קשר סטטיסטי זה התברר כמובהק אף יותר, זאת לאחר שהוצאנו מהמודל את ארבעת המשתתפים שדיווחו כי היו במצב הכחשה ( $F(1)=5.653, p=.002$ ). כלומר, נמצא קשר



מובהק בין תגובה רגשית דומה למעבר ללימודים מרחוק ולמידה פרונטלית לבין תגובה מסתגלת למצב.

תרשים 2: התגובה הרגשית על עקומת השינוי (Kubler-Ross, 1969)



לא נמצא קשר סטטיסטי מובהק בין מצב התעסוקה של המשתתפים לבין מידת הסכמתם לכך שמגפת הקורונה היא בעלת השפעה רגשית מערערת ( $F(2)=.331, p=.719$ ), אך אפשר לראות כי משתתפים שעבודתם הופסקה בעקבות המגפה ( $M=2.96, SD=1.010$ ) דיווחו על השפעה רגשית מערערת יותר ( $M=3.00, SD=1.127$ ) בהשוואה לאלה שעבודתם לא הופסקה.

## דיון

מטרת המחקר היתה לבחון את השפעתו של המעבר למידה מרחוק עקב מגפת הקורונה על החוויה הרגשית והקוגניטיבית של סטודנטים לעבודה סוציאלית בישראל ועל תפיסתם את איכות ההוראה.

בתחילה בחנו את תגובתם הרגשית של הסטודנטים לשינוי שהביאה עימה מגפת הקורונה באמצעות עקומת השינוי של קובלר-רוס (Kubler-Ross, 1969). על פי המודל, הנחנו כי בגל הראשון של המגפה התגובה למעבר ללימודים מרחוק תלווה בהלם, בהכחשה ואולי בכעס ובתסכול. שלא כמצופה, נמצא כי יותר ממחצית מהסטודנטים דיווחו, כבר בשלב זה, על תגובה של ניסוי והסתגלות, שלב שמגיעים אליו לרוב בסוף התהליך. ייתכן כי תגובת ההסתגלות קשורה לחוסן אישי המאפיין סטודנטים לעבודה סוציאלית (De las Olas Palma-García & Hombrados-Mendieta, 2017). עוד ייתכן כי תגובה זו משקפת את

החוסן החברתי של הציבור הישראלי, על רקע חשיפה למצבי משבר בתדירות גבוהה (Gal, 2014). נוסף על כך, ייתכן שהעובדה שהסטודנטים לא היו חשופים למחלה במישרין תרמה אף היא לתגובת אבל מתונה.

מהתבוננות במיקומם של המשתתפים על עקומת השינוי לאורך זמן עולה כי לא היתה מגמה לינארית של מעבר בין שלבי האבל של קובלר-רוס: בינואר 2021, בעת העברת השאלון, היתה עלייה ניכרת בתגובת הכעס, בהשוואה לתגובתה למגפה במרץ 2020. ייתכן כי ההסבר לעלייה בתגובת הכעס הוא הכניסה החוזרת ונשנית לסגרים, שאפיינה את השלב שבו הופץ השאלון.

בחינת מצבם הנפשי של הסטודנטים בתקופת ההתפשטות של המגפה מעלה כי אף שיותר ממחציתם דיווחו על תגובה מסתגלת כבר בשלב הראשון של המגפה, מרביתם דיווחו גם על תחושות של בלבול וחוסר ודאות, על ערעור רגשי, ועל התכנסות בעצמם וקושי להיות פנויים ללמידה. הסבר אפשרי לפער בין תגובת האבל המתונה והמסתגלת בשלב הראשון, לבין התיאורים הרגשיים המעידים על סערה, התכנסות וחוסר פניות רגשית, נשען על **המודל הדו-מסלולי לאובדן** שהציע רובין (רובין ואח', 2016; Rubin, 1981, 1999). בניגוד למודל של קובלר-רוס, המודל של רובין מתאר התמודדות עם אבל כהליך לא לינארי, שבו האדם מתמודד עם האובדן בשני ערוצים נפרדים: מסלול התפקוד, ומסלול העיסוק באבל. על פי מודל זה, ההסתגלות היא פרדוקסלית ומורכבת. מתחוללים בה תהליכי צמיחה, התפתחות וחתימה להמשך החיים, בד בבד עם הכרה בעובדת המוות והאובדן (רובין ואח', 2016). הפרדוקס בין הדחף להמשיך בחיים כרגיל לבין המודעות למוות הוא מוטיב מרכזי שזוהה בתהליכים מתמשכים של אבל ושכול, ואפשר להציע אותו גם בהקשר של המשבר הנוכחי. התמודדות הסטודנטים יכולה להתפרש כדו-מסלולית: מחד גיסא, סערת רגשות אל מול איום המגפה, ומאידך גיסא, ניסיון להסתגלות ולהתאמה.

**תאוריית ניהול האימה** (Terror Management Theory), אשר עוסקת בהשפעתה של תודעת המוות על החשיבה וההתנהגות האנושית, עשויה אף היא לשמש הסבר לדיאלקטיקה זו. על פי תאוריה זו, יש קונפליקט בסיסי בין הרצון לחיות לבין המודעות לכך שהמוות הוא בלתי נמנע (Greenberg et al., 1986). ייתכן כי סכנת הקיום שהציבה התפשטות המגפה והשינויים הדרמטיים באורח החיים הכלל-עולמי חלחלו לחוויה הרגשית של הסטודנטים, ולצד הדחף הטבעי להמשיך בשגרת החיים התגברה תודעת המוות, ומנגנוני ההכחשה הטבעיים השגורים נחלשו.

אשר לחוויית הלמידה, מהממצאים עולה כי מרבית המשתתפים חוו שינוי, הן ברמה הרגשית הן ברמה הקוגניטיבית, בעקבות המעבר ללמידה מרחוק. סקירת התשובות הפתוחות מראה כי מרבית המשתתפים חשו כי המעבר ללמידה מרחוק פגע בביטחונם העצמי ובמעורבותם בשיעורים. עם זאת, יש גם קבוצה שדיווחה על תחושות הפוכות. הסטודנטים בקבוצה זו העידו כי הריחוק והישיבה מאחורי המסך הגבירו את תחושת הביטחון שלהם ואת השתתפותם בשיעורים. ייתכן כי ממצא זה מספק עדות לממד התוך-אישי, המבחין בין

טיפוסי אישיות בתגובות הרגשיות המגוונות ללמידה מול מסך. אלה נעות בין חסימה וקיפאון לבין שחרור ותחושה שהוא מספק מרחב בטוח, מגן ושומר. מחקרים מראים כי אישיותו של הפרט ממלאת תפקיד מרכזי בתהליכי למידה בכלל, ולמידה מרחוק בפרט. מן הספרות עולה כי יש להביא בחשבון את השונות בצרכים, בציפיות ובמערכת האמונות של טיפוסי אישיות שונים. הבדלים אישיותיים מובהקים, למשל בין טיפוסים מוחצנים לבין מופנמים, משפיעים על חוויית הלמידה ועל האפקטיביות שלה (Iranian et al., 2013; Borup et al., 2014; Petan et al., 2003).

מבחינה קוגניטיבית ניתן היה להבחין במגמה אחידה של שינוי לרעה: ירידה בריכוז, בעניין ובסקרנות, ועלייה בתחושות העייפות והתשישות. עוד בלטה התייחסותם של חלק מהסטודנטים להפרעת הקשב והריכוז שלהם כמקור לקושי שהם חשים בלמידה מרחוק. הממצא המצביע על תשישות ופגיעה בריכוז מתכתב היטב עם המושג **עייפות זום** (Zoom Fatigue), שקיבל בתקופת מגפת הקורונה בולטות לאור המעבר המסיבי לעבודה וללמידה מול המסך באמצעות הזום (Hines & Sun, 2020).

באשר לשאלת השמירה על ייחודיותה של רכישת מקצוע העבודה הסוציאלית, המושתתת על למידה חווייתית ותהליכים בין-אישיים עמוקים, נראה כי היא נפגמה עם המעבר ללמידה מרחוק. אף שבקורסים הקליניים נמשכה הלמידה בקבוצות קטנות, הרי העובדה שהתקיימה בלמידה מרחוק הביאה לירידה ניכרת בתחושת השייכות ופגעה בתחושת האינטימיות.

נמצא קשר בין דיווח על פגיעה באינטימיות לבין דיווח על היעדר שיפור בקשר עם המרצים. ממצא זה מדגיש את הפגיעה בחוויה המתקיימת בקורסים בקבוצות קטנות, המבוססים על קשר בין-אישי ובניית אמון, כפי שמופיע גם בספרות (Doel & Shardlow, 2012; Moulding, 2010). סוגיה זו מעוררת תהייה בדבר ההתאמה של פלטפורמת הלמידה מרחוק לקורסים המרכזיים בלימודי עבודה סוציאלית, ובאשר לצורך העתידי בהתייחסות דיפרנציאלית לקורסי ליבה, המבוססים על אינטימיות ואינטראקציה בין-אישית.

עם זאת, יותר ממחצית מהמשתתפים מצאו יתרון במצב, ודיווחו כי המעבר ללמידה מרחוק השפיע לטובה על האיזון בין החיים האישיים לבין לימודים. יתרה מזאת, יותר ממחצית מהמשתתפים דיווחו גם על יעילות רבה יותר בתקופה זו ועל חיסכון במשאבים. משתתפים אלו לא קשרו את המעבר ללימודים מרחוק עם שינוי ניכר בחוויה הרגשית והקוגניטיבית. מהתשובות הפתוחות עלה כי חלק מהסטודנטים חוו קושי עקב כניסת מרחב הלמידה לתחומי הבית. הקושי התבטא בתחושות של טשטוש גבולות, חוסר הפרדה ובלבול. ייתכן גם כי ההבדלים בין שתי הקבוצות מקורם בהבדלים בין סוגי אישיות. ממד אישיות זה, המבחין בין הטיפוסים השונים, דורש המשך חקירה ובדיקה.

סטודנטים רבים הסבירו את הפגיעה באיכות ההוראה בכשלים טכניים ובהיעדר מיומנות מספקת של המרצים בהוראה מרחוק. יש לשער שככל שההוראה מרחוק תהיה מובנית,

מתוכננת ומלווה בתמיכה מסודרת, מגבלה זו תלך ותצטמצם. לא נמצא הבדל מובהק בין שנת הלימודים של המשתתפים בעת המגפה לבין תפיסתם את איכות ההוראה. ממצא זה מחזק אף הוא את ההשערה כי ההבדל טמון במשתני אישיות ונסיבות.

אף שמרבית המשתתפים חשו כי המעבר להוראה מרחוק פגע באיכות ההוראה, מרביתם דיווחו כי יש יתרון במעבר ללמידה מרחוק וגילו פתיחות לאפשרות זו גם בהמשך. סוגיה זו פרדוקסלית במהותה ומעוררת שאלות. בד בבד עם מתיחת הביקורת על איכות ההוראה, מובעים גם שביעות רצון מן הכלי החדש ורצון להתמיד בו. ייתכן כי אפשר ליישב סתירה זו כתגובה לקושי בשינוי, מחד גיסא, אך גם כעדות לנטייה האנושית הבריאה להסתגלות למציאות משתנה, מאידך גיסא. נוסף על כך, ייתכן כי על אף הפגיעה באיכות ההוראה, הרי בחוויית הסטודנטים היתרונות שביעילות ובחיסכון במשאבים עלו על החסרונות.

אפשר להתבונן בעמדה הדיאלקטית של הסטודנטים כלפי המעבר להוראה מרחוק גם מבעד למשקפי המודל הדו-מסלולי לאובדן (Rubin, 1981, 1999). בהקשר זה, הביקורת מחזיקה ומשרתת את צורכי האבל ומבטאת את התגובה רגשית לטלטלה שיש להמשיך לעכל ולעבד, ואילו הפתיחות והרצון להמשיך להשתמש בכלי מבטאים את ההסתגלות והקבלה של המצב החדש. זאת כחלק מהמסלול התפקודי, המסייע לראות את הלמידה מרחוק כמהלך "אל חזור" וכחלק טבעי ממערכת הציפיות.

תאוריית ניהול האימה יכולה לתרום גם ליישוב הפער בין העמדות הסותרות של הסטודנטים כלפי הוראה מרחוק: מחד גיסא ביקורת נוקבת על הפגיעה באיכות ההוראה, ומאידך גיסא שביעות רצון מהכלי החדש. על פי התאוריה, במצבי איום קיומי ייתכנו פערים ונתקים, המשקפים את המתח בין הרצון לשמר תחושות של ערך עצמי ויציבות, לבין חדירת האימה פנימה והפעלת מנגנוני הגנה (Landau et al., 2007; Van Kessel et al., 2020).

## מגבלות המחקר

במחקר הנוכחי יש כמה מגבלות. השאלון הועבר כעשרה חודשים לאחר המעבר להוראה מרחוק; נשאלת אפוא השאלה עד כמה המשתתפים היו מסוגלים לשחזר את התחושות והרגשות הראשוניים שחו עם פרוץ המגפה.

מגבלה נוספת היתה הבחירה במודל השינוי של קובלר-רוס להערכת תהליך ההסתגלות של הסטודנטים למציאות החדשה. הממצאים הראו כי השימוש במודל היה בעייתי והתקשה להבחין בין השלב הראשון למשבר לבין השלב שבו הועבר השאלון. הממצאים עוררו אותנו להציע הסברים תאורטיים חלופיים – האחד מעולם התוכן של התמודדות עם אבל, והאחר מעולם הפסיכולוגיה החברתית. עם זאת, הממצאים מעוררים לחשיבה מחודשת באשר למידה שבה חוויית המעבר להוראה מרחוק נתפסה על ידי הסטודנטים כמשבר. נראה כי שאלה זו תצטרך להיבדק לאורך זמן ומתוך ראייה רטרוספקטיבית.

עוד מגבלה קשורה לכלי המחקר. השאלון הציע בחלקו היגדים שהצביעו על שינוי, אך ללא כיוון ברור. ניתן היה לעמוד על הכיוונים בזכות השאלות הפתוחות, שהסטודנטים ענו עליהן באריכות ולעומק, אף שהן היו הרחבה של השאלון, והוצגו כרשות.

לבסוף, המחקר בדק רק את החלק התאורטי של לימודי העבודה הסוציאלית, המתקיים בכיתה, ולא התייחס להכשרה המעשית, שהיא חלק משמעותי בלימודי המקצוע.

### השפעות על התאוריה והפרקטיקה

על אף המגבלות שהוצגו, חשיבותה של העבודה הנוכחית היא בהיותה עבודה חלוצית הבודקת תופעה חדשה, שכפי הנראה תשפיע על עתיד האקדמיה בכלל, ועל הוראת מקצוע העבודה הסוציאלית בפרט. הספרות המקצועית בנושא מצטברת בימים אלו, ועל כן הכיוונים למחקרי המשך הם רבים. בין היתר, יש לחקור את השפעותיו של המעבר ללמידה מרחוק על סטודנטים הלומדים מקצועות אחרים, בשלבי לימוד ותואר שונים, וכך להתמקד בבעלי לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז. עוד מומלץ לבחון לעומק את היבטי האישיות המשפיעים על הסתגלות טובה ללמידה מרחוק. מוצע לבחון תכונות אישיות דוגמת גמישות מול נוקשות, משמעת פנימית מול צורך בהחזקה חיצונית, שונות בצרכים חברתיים, ביטחון בהתקשרות וכיוצא באלה, ואת הקשר שלהן לצורת ההוראה ולמידת ההסתגלות לשינוי. נוסף על כך, מוצע לערוך מחקר המשך שיבחן בשיטתיות את חוויית הלמידה בעקבות התפשטות מגפת הקורונה מנקודת המבט של תאוריית ניהול האימה, שמושגי היסוד שלה שימשו הסבר אפשרי לממצאי המחקר. זאת ועוד, מומלץ לערוך בעתיד מחקרים שיתמקדו בהשפעתה של מגפת הקורונה על ההכשרה המעשית ועל לימודי השדה של סטודנטים לעבודה סוציאלית.

לאור העובדה כי אחד מערכיו של מקצוע העבודה הסוציאלית הוא התאמה למציאות משתנה, ייתכן מאוד שבתי הספר לעבודה סוציאלית ישאפו לאמץ בהמשך, לאחר מגפת הקורונה, את שיטת ההוראה מרחוק, תוך כדי דיוקים והתאמות. על סמך ממצאי המחקר אפשר להציע כי לימודי העבודה הסוציאלית יתקיימו במתכונת היברידי: בקורסים המצריכים אינטראקציה רגשית ואינטימיות הלמידה תהיה פרונטלית, ואילו בקורסים שהדגש בהם הוא הקניית ידע ניתן יהיה ליהנות מהיתרונות של למידה מרחוק, שנמצא כי היא תורמת ליעילות וחוסכת במשאבים. חשוב גם לשפר את הכלים הטכנולוגיים כדי לאפשר חוויית למידה מיטבית, ומומלץ לפתח את המומחיות של המרצים בשימוש בכלים המותאמים להוראה במתכונת זו.

## סיכום

ממצאי המחקר משקפים סתירה קיומית בקרב הסטודנטים, בין חוויית הסתגלות ללמידה מרחוק לבין תחושה של ערעור נפשי. הם מזהים גם פרדוקס המגולם בביקורת הנמתחת על ההוראה מרחוק, לצד רצון להמשיך בשימוש בכלי זה. נראה כי המודל הדו-מסלולי לאובדן (Rubin, 1981, 1999) ותאוריית ניהול האימה (Greenberg et al., 1986) מציעים נקודות מבט שונות על הסתירה והפרדוקס שהתגלו. המודל הדו-מסלולי לאובדן ממחיש היטב את היכולת להחזיק תחושות מנוגדות בד בבד. מחד גיסא, התאבלות של הסטודנטים על המצב הקיים – למידה מבודדת, כל אחד בביתו, בעת משבר קיומי עולמי, ומאידך גיסא, הבעת רצון לתפקד ולהסתגל למצב ולהפיק ממנו את המיטב. תאוריית ניהול האימה מרמזת על הקושי להחזיק באימת המוות המזדחלת לנוכח משבר הקורונה, ועל הפעלה של מנגנוני הגנה המביאים לתגובות מפוצלות וסותרות שמטרתן, בסופו של דבר, היא שימור ערך עצמי והימנעות ממגע עם הכאב.

## מקורות

- אגוזי, ל', גירון, ש', לין, ש' וצפיר, ש' (2020). אמון מוסדי במצבי משבר תהומי: מגפת הקורונה כחקר מקרה. **הרבעון לחקר ארגונים וניהול המשאב האנושי**, 2, 6–15.
- אורן, א' ורם, י' (2004). השיח הסינכרוני כחלק מתהליך הלמידה מרחוק בהשתלמויות מורים. בתוך ש' גורי-רוזנבליט (עורכת), **מורים בעולם של שינוי: מגמות ואתגרים** (עמ' 203–228). האוניברסיטה הפתוחה.
- אלמוג, ת' ואלמוג, ע' (2020). **כל שקרי האקדמיה: מה התקלקל במודל האוניברסיטאי ומה יחליף אותו**. משכל.
- באום, נ' (2020). הוראה והכשרה לעבודה סוציאלית בתקופה מתמשכת של אי-ודאות. **חברה ורווחה**, מ(2)–3, 226–228.
- וייס, ת' (2003). למידה מרחוק סינכרונית (מדור טכנולוגיה). **כתב-עת ישראלי לריפוי בעיסוק**, 12(2), H114–H116.
- מלקינסון, ר', רובין, ש' וויצטום, א' (1993). **אובדן ושכול בחברה הישראלית**. כנה.
- רובין, ש', מלקינסון, ר' וויצטום, א' (2016). **הפנים הרבות של האובדן והשכול: תיאוריה וטיפול**. פרדס.
- שלקס, ש' (2018). "תהא נפשו צרורה בצרור החיים": על תרומתה של פסיכולוגית העצמי להבנת תהליך האבל ולטיפול הנפשי באבלים. **שיחות: כתב-עת ישראלי לפסיכותרפיה**, 32(3), 263–273.

- Alawamleh, M., Al-Twait, L. M., & Al-Saht, G. R. (2020). The effect of online learning on communication between instructors and students during COVID-19 pandemic. *Asian Education and Development Studies*, 11(2), 380–400. <https://doi.org/10.1108/AEDS-06-2020-0131>
- Archer-Kuhn, B., Ayala, J., Hewson, J., & Letkemann, L. (2020). Canadian reflections on the COVID-19 pandemic in social work education: From tsunami to innovation. *Social Work Education: The International Journal*, 39(8), 1010–1018. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1826922>
- Billing, A. G., Cronkite, R. C., & Moos, R. (1983). Social environment factors in unipolar depression: Comparison of depressed patients and nondepressed controls. *Journal of Abnormal Psychology*, 92, 119–133. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.92.2.119>
- Borup, J., West, R. E., & Graham, C. R. (2013). The influence of asynchronous video communication on learner social presence: A narrative analysis of four cases. *Distance Education*, 34(1), 48–63. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.770427>
- Bowlby, J. (1961). Processes of mourning. *International Journal of Psycho-Analysis*, 42, 317–340.
- Csoba, J., & Diebel, A. (2020). World wide closed! Social worker field practice during the "lockdown" period. *Social Work Education*, 39(8), 1094–1106. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1829580>
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- De las Olas Palma-García, M., & Hombrados-Mendieta, I. (2017). Resilience and personality in social work students and social workers. *International Social Work*, 60(1), 19–31. <https://doi.org/10.1177/0020872814537856>
- Doel, M., & Shardlow, S. M. (2012). *Modern social work practice: Teaching and learning in practice settings*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Friedman, C. (2020). Students' major online learning challenges amid the COVID-19 Pandemic. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 1, 45–52.
- Gal, R. (2014). Social resilience in times of protracted crises: An Israeli case study. *Armed Forces & Society*, 40(3), 452–475. <https://doi.org/10.1177/0095327X13477088>
- Gould, N. (2004). Introduction: The learning organization and reflective practice – the emergence of a concept. In N. Gould & M. Baldwin (Eds.), *Social work*,

- critical reflection and the learning organization* (pp. 1–9). Ashgate Publishing.
- Greenberg, J., Pyszczynski, T., & Solomon, S. (1986). The causes and consequences of a need for self-esteem: A terror management theory. In Roy F. Baumeister (Ed.), *Public self and private self* (pp. 189–212). Springer.
- Hines, A., & Sun, P. (2020, May 11). Zoom fatigue: How to make video calls less tiring. *The Conversation*.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educational Review*, 27 March.
- Irani, T., Telg, R., Scherler, C., & Harrington, M. (2003). Personality type and its relationship to distance education students' course perceptions and performance. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(4), 445–453.
- Johnson, N., Veletsianos, G., & Seaman, J. (2020). U.S. faculty and administrators' experiences and approaches in the early weeks of the COVID-19 pandemic. *Online Learning Journal*, 24(2), 6–21.  
<http://dx.doi.org/10.24059/olj.v24i2.2285>
- Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. Routledge.
- Kübler-Ross, E., Wessler, S., & Avioli, L. V. (1972). On death and dying. *Jama*, 221(2), 174–179.
- Landau, M. J., Solomon, S., Pyszczynski, T., & Greenberg, J. (2007). On the compatibility of terror management theory and perspectives on human evolution. *Evolutionary Psychology*, 5(3), 477–519.  
<https://doi.org/10.1177/147470490700500303>
- Lawrence, S. A., Garcia, J., Stewart, C., & Rodriguez, C. (2021). The mental and behavioral health impact of COVID-19 stay at home orders on social work students. *Social Work Education*, 41(4), 707–721.  
<https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1883582>
- Mascolo, M. (2020). Transforming higher education: Responding to the Coronavirus and other looming crises. *Pedagogy and the Human Sciences*, 7(1).
- Moulding, N. T. (2010). Intelligent design: Student perceptions of teaching and learning in large social work classes. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 151–165.  
<https://doi.org/10.1080/07294360903470977>



- Papouli, E., Chatzifotiou, S., & Tsairidis, C. (2020). The use of digital technology at home during the COVID-19 outbreak: Views of social work students in Greece. *Social Work Education, 39*(8), 1107–1115.  
<https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1807496>
- Parkes, C. M. (1972). *Bereavement: Studies of grief in adult life*. Tavistock Publications.
- Petan, S., Mocofan, M., & VasIU, R. (2014). Personality detection in interactive video. *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education, 2*, 385–392.
- Ray, K., & Shklarski, L. (2021). The impact of the transition from in-person to remote courses on MSW students due to COVID-19. *Journal of Teaching in Social Work, 41*(5), 550–562.  
<https://doi.org/10.1080/08841233.2021.1991548>
- Roberts, A. R., & Ottens, A. J. (2005). The seven-stage crisis intervention model: A road map to goal attainment, problem solving, and crisis resolution. *Brief Treatment and Crisis Intervention, 5*(4), 329–339.
- Rubin, S. (1981). A two-track model of bereavement: Theory and research. *American Journal of Orthopsychiatry, 51*(1), 101–109.
- Rubin, S. (1999). The two-track model of bereavement: Overview, retrospect and prospect. *Death Studies, 23*(8), 681–714.
- Shin, M., & Hickey, K. (2021). Needs a little TLC: Examining college students' emergency remote teaching and learning experiences during COVID-19. *Journal of Further and Higher Education, 45*(7), 973–986.  
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1847261>
- Shklarski, L., & Ray, K. (2021). The abrupt transition to distance social work teaching: Lessons learned in the age of COVID-19. *Journal of Teaching in Social Work, 41*(5), 505–519.  
<https://doi.org/10.1080/08841233.2021.1988032>
- Simonson, M., & Berg, G. A. (2009). Distance learning. *The 2009 Britannica book of the year*.
- Smoyer, A. B., O'Brien, K., & Rodriguez-Keyes, E. (2020). Lessons learned from COVID-19: Being known in online social work classrooms. *International Social Work, 63*(5), 651–654.  
<https://doi.org/10.1177/0020872820940021>

- Tempeski, P., Danila, A. H., Arantes-Costa, F. M., Siqueira, M. A., Torsani, M. B., & Martins, M. A. (2020). The COVID-19 pandemic: Time for medical teachers and students to overcome grief. *Clinics*, 75.  
[DOI: 10.6061/clinics/2020/e2206](https://doi.org/10.6061/clinics/2020/e2206)
- Van Kessel, C., Den Heyer, K., & Schimel, J. (2020). Terror management theory and the educational situation. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 428–442. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1659416>
- Wahab, A. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education*, 10(3), 16–25.  
<https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>
- Williams, B., Brown, T., & Etherington, J. (2013). Learning style preferences of undergraduate social work students. *Social Work Education*, 32(8), 972–990.  
<https://doi.org/10.1080/02615479.2012.730142>