

# מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון **תשפ"ג**

כרך י



עורכים:

פרופ' משה צפור  
ד"ר אליסיה גרינבנק  
ד"ר אפרת בנג'ז

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז  
פרופ' בנימין בר-תקווה  
פרופ' אסתר עדי-יפה  
פרופ' שונית רייטר  
פרופ' ישראל ריץ'  
פרופ' אביגדור שנאן

עריכה לשונית

עברית: אודי לוינגר  
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש  
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ג 2023  
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900  
דוא"ל [givaa@washington.ac.il](mailto:givaa@washington.ac.il)  
אתר המכללה [www.washington.ac.il](http://www.washington.ac.il)

# תוכן

5	דבר ראש המכללה
7	דבר המערכת
11	רשימת כותבי המאמרים

## שער ראשון | יהדות ומקרא

17	מאימתי קורין את שמע - קשת ההתייחסויות לשאלת סוף זמן קריאת שמע כמשקפת יחסים משתנים לזיכרון, לאדם ולהלכה	צחי כהן
29	'כי אישה כושית לקח' (במדבר יב, א)	יוחנן קאפח
53	אופיר המקראית: קופים ותוכים	מאיר בר אילן
73	הבנת נבואות ירמיהו תוך מבט על תקופת הזמן והמקום בהן נאמרו	ציפורה שויצקי

## שער שני | חינוך והוראה

95	פרספקטיבה משווה: התנהגויות אזרחיות של מורים בעבודה עם ילדים במצבי סיכון בזמן שגרה ובזמן חירום	טניה לוי גזנפרנץ
117	הדרכה פדגוגית למורה צרודה שמתקשה בניהול כיתה: תיאור התערבות	סברין תגת ואליעזר יריב
137	מהבסיס הצבאי לכיתת הלימוד: נרטיבים של קצינים ונגדים פורשי צה"ל אשר בחרו בקריירה שנייה בשדה החינוכי	אורן כהן זדה
159	איכויות ההנמקה האוטוביוגרפית בסיפורי חיים של מתכשרות להוראת אנגלית	מירי תא-שמע באום

177	תחושת מסוגלות אימהית ומידת שביעות הרצון מהחיים בקרב אימהות לילדים על הרצף האוטיסטי ואימהות לילדים עם התפתחות טיפוסית	אליסיה גרינבנק ודניאלה מנזין
191	פניות פסיכולוגית, קשיבות ועומס קוגניטיבי בקרב סטודנטים עם לקויות למידה וסטודנטים ללא לקויות למידה	סאאיד בשארה ואפרת בנג'ו
215	"הזום נוח אבל מפספסים את המפגש" - שביעות רצון מלמידה מקוונת או משולבת בקורס התאמה למטפלים במערכת החינוך	שירלי הר צבי (הכהן), עטרה פישר, עינת פולק ומיקי (מרים) עופר-ירום

### שער שלישי | חינוך גופני ובריאות

243	"הקרב מגע נתן לי ביטחון ורוגע" - המניעים של מתאמנים ומתאמנות לבחירה באימון קרב מגע, והגורמים להתמדה באימון לאורך שנים	זאב כהן ועידית סולקין
265	תוכניות התערבות המשלבות ספורט אתגרי ופעילות חוץ סביבתית (ODT) ככלי להעצמה ולשיפור כישורי חיים בקרב ילדים ובני נוער - מאמר דעה	רולי חדש, דני מורן ויובל חלד

### שער רביעי | לשון ומוזיקה

281	האופרה אידומנאו מאת בלדסרה גלופי (1756) בין טרגדיה יוונית לאופרה סרייה איטלקית	אפרת בוכריס
309	למה זה תשאל לשמי? שמות פרטיים הבנויים בתבנית הפועל - מן המקרא ולאורך הדורות	ברוריה אדמוני

## מחברי המאמרים

**ד"ר אדמוני קולמן ברוריה**  
 החוג ללשון ולהבעה עברית, המכללה האקדמית אשקלון  
 bruriad@netvision.net.il

**ד"ר בוכריס אפרת**  
 החוג לתנ"ך, החוג למוזיקה והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון  
 efratb1967@gmail.com

**ד"ר בנג'ו אפרת**  
 החוג לגיל הרך והחוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון; החוג  
 לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל  
 bengiog@gmail.com

**פרופ' בר-אילן מאיר (אמריטוס)**  
 המחלקה לתלמוד והמחלקה לתולדות ישראל, אוניברסיטת בר-אילן  
 madualo@gmail.com

**ד"ר בשארה סאאיד**  
 החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל; המחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה,  
 האוניברסיטה הפתוחה  
 saiedbs@gmail.com

**ד"ר גרינבנק אליסיה**  
 ראשת החוג לחינוך מיוחד, החוג לחינוך משלב לתואר שני, המכללה האקדמית לחינוך  
 גבעת וושינגטון  
 gralicia2@gmail.com

**ד"ר הר-צבי (הכהן) שירלי**  
 ראשת המסלול והחוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות  
 shirhar68@gmail.com

**חדש רולי**  
 דוקטורנט בבית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל  
 rulifit@gmail.com

**פרופ' חלד יובל**

פרופסור מן המניין, ראש המסלול לתואר שני בחינוך גופני, סמינר הקיבוצים  
yuvalhele@gmail.com

**כהן זאב**

דוקטורנט במחלקה לאמנויות, המעבדה לחקר מדעי המוזיקה, אוניברסיטת בן-גוריון  
zeev@kravmagaimpact.com

**ד"ר כהן צחי**

ראש המסלול לתואר שני בלימודי יהדות, הקריה האקדמית אונו  
evic41@gmail.com

**ד"ר כהן זדה אורן**

החוג לחינוך והחוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות  
cohenzad@gmail.com

**פרופ' יריב אליעזר**

פרופסור חבר, ראש החוג לחינוך משלב לתואר השני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת  
ווישינגטון  
elyariv@gmail.com

**ד"ר לוי גזנפרנץ טניה**

ממונה מחוזית התכנית הלאומית לילדים ונוער 360 במשרד החינוך במחוז צפון; המסלול  
לתואר שני במנהל החינוך, מכללת תל-חי  
taniailan@gmail.com

**פרופ' מורן דניאל**

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל  
dani.moran@sheba.health.gov.il

**ד"ר מנוזין דניאלה**

מנהלת אקדמית קמפוס אילת במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט; החוג לחינוך מיוחד.  
danielam@l-w.ac.il

**ד"ר סולקין עידית**

החוג לגיל הרך, החוג לחינוך מיוחד והחוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת  
ווישינגטון; החוג לחינוך והחוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות  
iditsulkin@gmail.com

**ד"ר עופר-ירום מרים (מיקי)**  
 החוג לחינוך מיוחד, מכללת סמינר הקיבוצים  
 mickey.yarom@gmail.com

**פולק עינת**  
 החוג לקלינאות תקשורת, מכללת הדסה; דוקטורנטית במחלקה לחינוך אוניברסיטת בן גוריון  
 einatpo10@gmail.com

**ד"ר פישר עטרה**  
 החוג לחינוך מיוחד והחוג לגיל הרך, מכללת אפרתה ומכללת בית רבקה  
 atarahfisher@gmail.com

**ד"ר קאפח יוחנן**  
 דיקן אקדמי, מכללת אורות ישראל; החוג לתנ"ך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון  
 ykapah@gmail.com

**ד"ר שויצקי ציפורה**  
 גמלאית החוג לחינוך והחוג לתנ"ך, מכללת אורות ישראל  
 zipora.sh@gmail.com

**ד"ר תא-שמע באום מירי**  
 ראשת החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון  
 mirimtb@gmail.com

**תגת סברין**  
 מורה לשפה וספרות ערבית בחטיבת הביניים ג' "אלרוואיא" בכפר ירכא  
 sabreentagat43@gmail.com



## "הזום נוח אבל מפספסים את המפגש" - שביעות רצון מלמידה מקוונת או משולבת בקורס התאמה למטפלים במערכת החינוך<sup>1</sup>

שירלי הר-צבי (הכהן), עטרה פישר, עינת פולק, מרים (מיקי) עופר-ירום

### תקציר

זה כארבעה עשורים מאפשר סיום קורס "התאמה לעבודת מטפלים במערכת החינוך" (להלן ייקרא "קורס התאמה") להגיש בקשה לקבלת רישיון קבוע לעבודה כמטפלים במערכת החינוך. בכל שנה לומדים בקורסים ברחבי הארץ כ-800 לומדים ולומדות. הקורס נועד לסייע בפיתוח זהות מקצועית של מטפלים במערכת החינוך ובהרחבת ידע, תפיסות חינוכיות וכלים הנדרשים לעבודה במערכת, תוך יצירת שפה משותפת בין מטפלים לצוות החינוכי. עד כה לא נערך מחקר מעמיק בהתייחס ל"קורס ההתאמה" בכלל ולשביעות הרצון של המטפלים בקורס בפרט.

עד שנת תש"פ הועבר הקורס פנים אל פנים (פא"פ). בעקבות הקורונה השתנה אופן הלמידה והקורס נלמד באופן משולב (היברידי), ובשנת תשפ"א באופן מקוון מלא. משאלוני המשוב שהועברו מטעם משרד החינוך נראה כי מידת שביעות הרצון הייתה גבוהה יותר כאשר המטפלים למדו באופן משולב. בניגוד להנחה זו, מטפלים חדשים רבים פנו למשרד החינוך וביקשו להירשם ללימודים בקורס מקוון מלא. בשנת תשפ"ב נפתחו 24 קורסי התאמה משולבים. רק במוסד אחד נפתחו במקביל שני קורסים עם אותם תכנים ומרצים; אחד משולב ואחד מקוון מלא. בקורסים אלו למדו רק 56 תלמידים ובסיום הקורס 48 מהם הסכימו להשתתף במחקר. המחקר הוא מחקר משולב (Mixed method), והחלק הכמותי מבוסס על שאלון שביעות רצון מסביבה מקוונת שפותח על ידי סאן ושות' (Sun et al., 2008).

מכיוון שכמות המשתתפים במחקר זה הייתה מוגבלת, התווסף חלק איכותני שכלל שמונה ראיונות חצי מובנים ונתן תמונה ברורה יותר לממצאים. מטרת המחקר הייתה לבחון את המרכיבים לשביעות הרצון בקרב הלומדים בקורס משולב ומקוון מלא.

הממצאים העידו כי בקבוצה שלמדה באופן מקוון מלא שביעות הרצון מהלמידה המקוונת הייתה גבוהה באופן מובהק מהקבוצה שלמדה באופן משולב. המרוויינים בקבוצה זו הדגישו שיקולים כמו נוחות וניצול יעיל של משאבי הזמן, וכן אפשרות להתפנות לצרכים אישיים ולצורכי הבית והמשפחה. מנגד, הקבוצה שלמדה באופן משולב ציינה את חשיבות המפגש פא"פ הן בפן הלימודי והן בפן החברתי. הם הדגישו כי נוצרו קשרים חברתיים ומקצועיים שלטענתם לא היו נוצרים באותו אופן בלמידה מקוונת. מניתוח רגרסיה היררכית (Hierarchic Regression) שבחנה מהם המנבאים המשמעותיים לשביעות הרצון מסביבה מקוונת בשתי הקבוצות, נמצאה מובהקות למדר "מאפייני לומדים". כלומר, שביעות הרצון של המטפלים מהסביבה המקוונת עלתה ככל שהם גילו אחריות ללמידה והצליחו להיות מרוכזים וקשובים למרות היסחי הדעת בביתם. למחקר זה תרומה מעשית בתכנון "קורסי ההתאמה" בשנים הבאות. כיום ההחלטה אם לשלב לומד לקורס מקוון או קורס משולב תלויה במיקום הגאוגרפי של הלומד. מחקר זה מלמד אותנו שכדאי להתייחס גם ל"מאפייני לומדים" כאשר משבצים את הלומדים לאחד הקורסים (משולב או מקוון מלא).

**תאריכים:** שביעות רצון, "קורס התאמה", למידה מקוונת, למידה משולבת, מאפייני לומדים.

## מבוא

זה כארבעה עשורים מועסקים במערכת החינוך בישראל מטפלים ממקצועות הבריאות ומטפלים באמצעות אומנויות, כחלק ממערך התמיכה בתלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים. הבסיס להעסקתם הוא חוק החינוך המיוחד (1988) ותיקונו (תיקון 11, 2018). החוק ענה על צורך בהרחבת הצוות המקצועי העובד עם תלמידים אלו, כדי להעמיק את המענה הניתן להם על פי צורכיהם (ספר החוקים, הכנסת, 1988).

המטפלים המועסקים במערכת החינוך הם מטפלים באחד ממקצועות הבריאות האלה: קלינאות תקשורת, פיזיותרפיה, ריפוי בעיסוק, וכן מטפלים באמצעות אומנויות: אומנות חזותית, תנועה/מחול, דרמה, מוזיקה, ביבליותרפיה ופסיכודרמה. מטפלים אלה הם בוגרי תארים ממוסדות אקדמיים, ובשנת עבודתם השנייה במערכת החינוך הם נדרשים ללמוד ב"קורס התאמה" כתנאי לקבלת רישיון עבודה קבוע כמטפלים במערכת החינוך. הקורס כולל 150 שעות וממוזן על ידי משרד החינוך. מטרתו היא להקנות לעובדי הוראה ממקצועות הבריאות ידע בנושא מערכת החינוך. הקורס נועד לפתח זהות מקצועית של המטפלים ולהרחיב ידע, תפיסות חינוכיות וכלים הנדרשים לעבודה במערכת החינוך, וכן ליצור

שפה משותפת והתאמה מרבית בין המטפלים לצוותי ההוראה במסגרת החינוכית. הקורס כולל נושאים כמו מודלים טיפוליים ואקולוגיים להתערבות בסביבה חינוכית, היכרות עם המקצועות השונים, טיפול קבוצתי, אתיקה מקצועית, תוכניות לימודים ייחודיות ואבחונים בחינוך המיוחד, נגישות ותכנון סביבה לימודית, שיתופי פעולה עם צוות רב-מקצועי והורים, ותקשורת עם גורמים בבית הספר ומחוץ לו (משרד החינוך, 2021).

המטפלים אינם בוחרים ללמוד בקורס מרצונם אלא מחויבים ללמוד בו, גורם שעשוי להשפיע על שביעות רצונם מהקורס. בכל שנה לומדים ב"קורסי התאמה" כ-800 מטפלים בשנת עבודתם השנייה במערכת החינוך. למרות המספר המשמעותי של מטפלים שלמדו בקורס זה במהלך השנים, מאמרם של גולדבלט ושות' (2021) הוא היחיד שהתייחס לאוכלוסייה זו. במאמר זה נבחנו תפיסות של מטפלים ממקצועות הבריאות בישראל במהלך לימודיהם ב"קורס ההתאמה" ללא התייחסות למידת שביעות רצון המטפלים. בשיח עם מטפלים ועם רכזי "קורסי ההתאמה" נמצא שהמטפלים מגיעים לקורס חסרי מוטיבציה, הם מביעים חוסר שביעות רצון מהצורך ללמוד בו ומהדרישות המרובות היוצרות עומס לאחר יום עבודה. בעבר נלמד רוב הקורס פא"פ, ובעקבות נגיף הקורונה נלמד הקורס באופן מקוון מלא. לאור זאת נוצרה הזדמנות לחקור את שביעות רצון המטפלים בקורס ולהשוות בין קורס משולב לקורס מקוון מלא.

בשנת תשפ"ב נפתחו 25 קורסי התאמה ברחבי הארץ, מתוכם 24 קורסים שנלמדו באופן משולב, כלומר 50% מהלימודים באופן של פא"פ ו-50% באופן מקוון. רק במכללה אחת במרכז הארץ נפתחו שני קורסי התאמה במקביל, האחד משולב למטפלים ממרכז הארץ, והשני מקוון מלא למטפלים מהפריפריה (מצפון הארץ ומדרומה). שני קורסים אלו זימנו את האפשרות להשוות בין מידת שביעות הרצון והגורמים לה בשני קורסים הנלמדים במקביל באותו מוסד אקדמי. בשני הקורסים מלמדות אותן מרצות ומועברים בהם אותם תכנים. ההבדל היחיד הוא סגנון ההוראה המשולב לעומת הוראה מקוונת, ובכך מתאפיינת ייחודיותו של המחקר הנוכחי. מחקר זה בדק את מידת שביעות הרצון ואת המרכיבים השונים של שביעות הרצון בקרב מטפלים ב"קורס התאמה" מקוון מלא לעומת קורס משולב.

## סקירת ספרות

המונח "שביעות רצון מלמידה" מתייחס למצב שבו הפרט תופס את סביבת הלמידה בחיבה, בסיפוק ובהנאה, והוא חלק משמעותי בהצלחת הקורס (Peterson & Bond, 2004). שביעות הרצון של הלומד משקפת את התפיסה הסובייקטיבית של הלומד כלפי חוויית הלמידה שלו, והיא מוגדרת כהערכה כוללת של הלומד את תהליך הלמידה שלו (Kuo et al., 2014).

שביעות רצון מלמידה בקורס מקוון נחקרה על ידי מגוון חוקרים, ונמצאו שישה ממדים עיקריים המשפיעים עליה: 1. מאפייני הלומדים וגישתם למחשבים; 2. מאפייני המנחים (המרצים), גישתם הטכנולוגית ויכולתם לעודד ולהיענות לצורכי הלומדים; 3. מאפייני

הקורס – איכות, הגמישות בזמן, במיקום ובמתודות; 4. ממדים טכנולוגיים – איכות הטכנולוגיה והמרשתת; 5. ממדי עיצוב – קלות ונוחות השימוש; 6. ממדים סביבתיים – התקשורת עם המנחים ועם קבוצת הלומדים (Sun et al., 2008). חלק מממדים אלו נבחנו במחקר הנוכחי בנוגע לשתי קבוצות הלומדים בקורס המשולב ובקורס המקוון מלא.

למידה מקוונת אינה חדשה במוסדות להשכלה גבוהה. היא קיימת כבר מספר עשורים וחוללה שינויים בדרכים שבהן מתרחשות למידה והעברת מידע (Moore et al., 2011), והשימוש בה גבר עם ההתפתחות הטכנולוגית (Allen & Seaman, 2016). בעבר הייתה הלמידה המקוונת בעיקר א-סינכרונית, לא היה צורך בהשתתפות בשיעורים בסביבה פיזית מסוימת ובזמן מסוים, והמרצים היו זמינים בעיקר באמצעות דואר אלקטרוני או טלפונים ניידים. לאחרונה הפכה הלמידה המקוונת באופן סינכרוני לנפוצה יותר, והיא כוללת וידאו חי ("זום") והשתתפות אינטראקטיבית (Anderson & Rivera-Vargas, 2020; Sangrà et al., 2012). מגמה זו התחזקה בעיקר בעקבות מגפת הקורונה (ארגמן ושות', 2022).

למידה מקוונת חוסכת את הנסיעה למוסדות הלימודים (Moore et al., 2011), מאפשרת נוחות וגמישות בלמידה בזמנים שונים (Serhan, 2020; Sun et al., 2012) ומפחיתה את העלויות החינוכיות (Hebebcı et al., 2020). מדגמים השוואתיים מראים שההישגים הלימודיים של סטודנטים הלומדים באופן מקוון לעומת סטודנטים הלומדים פא"פ אינם שונים באופן משמעותי (Gossenheimer et al., 2017; Shachar & Neumann, 2010).

חסרונותיה באים לידי ביטוי בהיעדרן של אינטראקציות חברתיות פא"פ, הנלוות בדרך כלל לשיטות למידה מסורתיות (Gossenheimer et al., 2017). כמו כן, למידה מקוונת זכתה לביקורת בשל שיעורי שחיקה גבוהים יותר של הלומדים, בעיקר כאשר המערכות מספקות רמות נמוכות של תמיכה ושל מדיה אינטראקטיבית (Shachar & Neumann, 2014; Yukselturk et al., 2010). הלומדים בצורה זו עלולים להתנתק בקלות מהלמידה בקורס ולחוות רגשות שליליים, וחויית הלמידה שלהם נפגעת כמו גם המוטיבציה שלהם ללמידה (Serhan, 2020). הם נדרשים להתעלם מגירויים סביבתם ולגייס באופן עצמאי את המוטיבציה שלהם ללמידה. בשל היעדרם של מרצים ועמיתים שבכיתה, למידה מקוונת דורשת רמה גבוהה של ויסות עצמי (Self-regulation) ומוטיבציה ללמידה מצד הלומדים (Artino & Stephens, 2009; Park & Yun, 2018). במחקר של יאנג וברוס (Young & Bruce, 2020) נמצא כי מידת שביעות הרצון של סטודנטים הייתה גבוהה יותר כשהלמידה הייתה פא"פ או משולבת, ופחות גבוהה כשהלמידה הייתה מקוונת בלבד (באמצעות "זום"). עוד נמצא כי סטודנטים לתואר שני העדיפו למידה מקוונת על כל גוניה, ואילו סטודנטים לתואר ראשון העדיפו ללמוד פא"פ. במחקר של ניור ומיגיואל (Nuere & Miguel, 2021) נמצא כי יש העדפה לקורסים מקוונים כשהם עיוניים, ופחות כשהם מעשיים.

## מטרת המחקר

מטרת המחקר היא להשוות בין "קורס התאמה" מקוון מלא לבין "קורס התאמה" משולב מבחינת מידת שביעות הרצון של הלומדים. מדדי שביעות הרצון במחקר זה מבוססים על מחקרם של סאן ושות' (Sun et al., 2008), וכוללים שביעות רצון של הלומדים מסביבת הלמידה (מקוונת או משולבת) בכמה היבטים:

1. שביעות רצון מסביבת למידה מקוונת באופן כללי (בלי קשר לקורס ההתאמה הספציפי).
2. מאפייני לומדים (כמו קשב, מוטיבציה וויסות עצמי).
3. מאפייני מרצים (התאמת הבחירות הפדגוגיות של המרצים ללומדים, כמו יכולתם לעודד ולהיענות לצורכי הלומדים והתקשורת עימם).
4. תרומת הקורס לעבודה (יישומיות הקורס).
5. למידת עמיתים (אינטראקציה ותקשורת עם קבוצת הלומדים).

## שאלות המחקר

1. מהי מידת ההלימה של קורס ההתאמה לצרכים של הלומדים ממקצועות הבריאות וטיפול באומניות, כפי שמשקפת מהיבטי שביעות הרצון, והאם קיימים הבדלים לפי סביבת למידה (משולב, מקוון מלא)?
2. מהם ההיבטים המנבאים את שביעות הרצון הכללית של הלומדים, ומהי התרומה של כל אחד מהמנבאים לשונות המוסברת?

## שיטת המחקר

המחקר הוא מחקר משולב (Mixed methods), שכלל איסוף, ניתוח ושילוב נתונים כמותיים ואיכותניים במהלך תהליך המחקר (Hands, 2022). החלק הכמותי כלל שאלון שביעות רצון מסביבה מקוונת (נספח 1.1), והחלק האיכותני כלל ריאיון חצי מובנה למטפלים (נספח 1.2).

## אוכלוסיית המחקר

1. השאלון נשלח ל-56 מטפלים ממקצועות הבריאות והטיפול באומניות, בוגרי תואר ראשון או שני ממוסדות אקדמיים, העובדים בפועל לפחות שנה אחת במערכת החינוך. מטפלים אלו סיימו את לימודיהם בשני קורסי התאמה מקבילים במכללה במרכז הארץ. קורס אחד נלמד באופן מקוון מלא באמצעות "זום", וקורס אחד שילב למידה מקוונת באמצעות "זום" ופא"פ. מתוך 56 לומדים מילאו את השאלון 48 מטפלים, 24 מכל קורס. בלוח 1 שלהלן מוצגת התפלגות המשיבים לפי מקצוע, אזור מגורים, שפת אם ומגזר. הוותק המקצועי במשרד החינוך הוא בין שנתיים לעשר שנים, וממוצע המשיבים הוא 2.44 שנים. רוב הנבדקים הם מהמגזר היהודי הממלכתי, דוברי עברית שפת אם.

לוח 1: התפלגות המשיבים ונתונים דמוגרפיים נוספים (n=48)

מספר המשיבים	חלק יחסי (%)		
15	31.3	קלינאות תקשורת	מקצוע
12	25	ריפוי בעיסוק	
21	43.8	טיפול באמצעות אומנויות	
24	50	צפון הארץ ודרום הארץ	אזור
24	50	מרכז הארץ	מגורים
39	81.3	עברית	שפת האם
5	10.4	ערבית	
2	4.2	רוסית	
2	4.2	אנגלית	
2	4.2	דרוזי	מגזר
3	6.3	ערבי	
31	64.6	יהודי ממלכתי	
8	16.7	יהודי ממ"ד	
3	6.3	יהודי חרדי	
1	2.1	אחר	

2. מתוך 48 המטפלים שצוינו בסעיף 1, הביעו נכונות להשתתף בריאיון חצי מובנה 12 מטפלים. מתוך המעוניינים נבחרו באופן שכבתי ארבעה מרואיינים מכל קורס, מהתמחויות שונות. בסך הכול השתתפו בריאיונות שמונה מטפלים.

## כלי המחקר ודרך איסוף הנתונים

כלי המחקר ששימשו במחקר זה הם שאלון שביעות רצון וראיונות עומק חצי מובנים למטפלים.

## שאלון שביעות רצון של לומדים

א. בעבור מחקר זה נבנה שאלון הכולל ידע כללי אודות הלומדים: גיל, מין, מקום מגורים, מצב משפחתי, ותק במשרד החינוך ושפת האם. כמו כן נשאלו שאלות שבדקו את מידת שביעות רצונם מקורס ההתאמה. השאלון מבוסס על שאלון שביעות רצון של לומדים בסביבה מקוונת, שפותח על ידי סאן ושות' (Sun et al., 2008) וצוטט על

ירי חוקרים רבים. מתוך 73 היגדים שהיו בשאלון המקורי נבחרו 25 היגדים שנמצאו רלוונטיים ל"קורס ההתאמה". ההיגדים מתייחסים לשביעות רצון הלומדים מסביבת הלמידה (קורס מקוון או משולב) באופן כללי ולשביעות רצון הקשורה להיבטים נוספים: הלימה למאפייני הלומדים, למאפייני המרצים, תרומת הקורס לעבודה ולמידת עמיתים. התשובות לשאלות הסגורות נבנו בסולם 1-6. השאלון הועבר למשתלמים בקורס באמצעות קישור ב-GoogleDocs.

א. המהימנות הפנימית של כלל השאלון לפי אלפא קרונבך כפי שנמדדה במחקר של סאן ושות' היא 0.72. מהימנות הגורמים השונים היא בין 0.72 ל-0.93. השאלון תורגם לעברית על ידי שני צוותים במקביל לצורך תיקוף התכנים של השאלון המתורגם. במחקר זה מהימנות השאלון כולו היא 0.88, ומהימנות כל אחד מהיבטי שביעות הרצון כנפרד מפורטת בלוח 2.

לוח 2: מהימנות של עקיבות פנימית של הגורמים בשאלון שביעות רצון לפי אלפא קרונבך

היבט	הגדרה	היגד לדוגמה	$\alpha$ קרונבך
שביעות רצון מסביבת למידה מקוונת באופן כללי	התאמת סביבת הלמידה, העדפת סביבה מקוונת או משולבת	טוב לי ללמוד רק באופן מקוון כי זה חוסך לי זמן, נסיעות ודלק.	0.76
מאפייני הלומדים	העדפות פדגוגיות של לומדים כמו מוטיבציה וויסות עצמי או העדפות פדגוגיות שלהם	במפגשים מקוונים אני מתרכז/ת יותר מאשר במפגשים פא"פ.	0.60
מאפייני המרצים	התאמת הבחירות הפדגוגיות של המרצים ללומדים כמו יכולתם להיענות לצורכי הלומדים ולעודד את התקשורת עימם	מרצי הקורס יצרו אינטראקציות משמעותיות עם הלומדים.	0.92
תרומת הקורס לעבודה	תרומה מעשית לעבודה במשרד החינוך, יישומיות הקורס	הקורס סייע לעבודה בשיתוף פעולה בצוות רב-מקצועי במערכת החינוך.	0.89
למידת עמיתים	אינטראקציה ותקשורת עם קבוצת הלומדים	עמיתיי לקורס היוו עבורי קבוצת תמיכה לעבודתי במערכת החינוך.	0.92

## ראיונות

ראיונות עומק חצי מובנים הם דרך לאיסוף מידע שאין דרך אחרת לקבלו (בייט-מרום ואשכנזי, 2012). ראיונות העומק מעניקים הזדמנות לאסוף מהמרוואיינים הסבר מפורט ומלא על חוויותיהם ועל ניסיונם (Polkinghorne, 2003). כמו כן הם מאפשרים לרדת לעומקה של התופעה הנבחנת, להיכנס למורכבויות שלה תוך כדי ניסיון להבין אותה אל מול התמונה המוכרת בתיאוריה ובספרות העיונית (צבר-בן יהושע, 2016).

במחקר נערכו שמונה ראיונות עומק חצי מובנים עם מטפלים ממקצועות הבריאות והטיפול באומנויות, שסיימו את קורס ההתאמה למטפלים במערכת החינוך במכללה באותה השנה. מכל קורס רואיינו מטפלים מהמקצועות הבאים: קלינאות תקשורת (אחד מכל קורס), ריפוי בעיסוק (אחד מכל קורס) ומטפלים באמצעות אומנויות (שניים מכל קורס). המתווה לראיון עומק חצי מובנה עם הלומדים כלל שאלות כלליות הנוגעות בלומד עצמו, וכן התייחסות למדדים השונים של שביעות הרצון שנבחנו במחקר זה (נספח 1).

## הליך המחקר

לאחר שהתקבל אישור מוועדת האתיקה של מוסד הלימוד שבו למדו המטפלים של קורסי ההתאמה ואושרה הצעת המחקר, נערך מחקר פיילוט. במחקר זה הועבר השאלון לעשרה מטפלים בקורסי התאמה במוסדות לימוד שונים (ולא במוסד שבו נערך המחקר). המטרה הייתה לבדוק את איכותו ואת מובנותו.

לאחר תום שנת הלימודים בקורס החל תהליך המחקר בפועל, תהליך שכלל העברת שאלונים לכלל הלומדים בשני קורסי ההתאמה המקבילים במוסד הלימוד שנבחר לביצוע המחקר. עם תום העברת השאלונים נערכו ראיונות חצי מובנים עם שמונה מהלומדים שהביעו את הסכמתם להשתתף בראיונות. מתוך שמונת המרוואיינים, ארבעה מרוואיינים למדו בקורס המקוון וארבעה בקורס המשולב. בתום איסוף הנתונים נערכו עיבודים סטטיסטיים לשאלוני המחקר וכן תומללו הראיונות ונותחו באופן איכותני.

## אתיקה

התקבל אישור ועדת האתיקה של המכללה שבה נערך המחקר. עם סיום הקורס נערך המחקר בקרב המטפלים הלומדים בקורס ההתאמה לאחר הבטחת אנונימיות. ללומדים הוצג הסבר על אודות המחקר, הובהר כי יוכלו להפסיק את השתתפותם בכל שלב שלו, והשתתפו בו רק לומדים שבחרו בכך. מכתב ובו הסבר על אודות המחקר וטופס הסכמה להשתתף במחקר ניתנו לנבדקים בטרם העברת השאלונים והראיונות.

## ממצאי המחקר

מטרת המחקר הייתה להשוות בין "קורס התאמה" מקוון לבין קורס התאמה משולב מבחינת מידת שביעות הרצון של הלומדים. לשם כך הועלו שתי שאלות מחקר: הראשונה התמקדה במידת ההלימה של הקורסים לצורכי הלומדים, והשנייה במנבאי שביעות הרצון של הלומדים מהשתתפותם בקורס.

### מידת ההלימה של קורסי ההתאמה לצורכי הלומדים

כדי לענות על שאלת המחקר הראשונה נבדק הממוצע של מדד ההלימה של הקורסים לצורכי הלומדים על סמך הדיווח שלהם בשאלון "שביעות רצון של לומדים בסביבה מקוונת", המבוסס על השאלון שפותח על ידי סאן ושות' (Sun et al., 2008).

כמו כן נבחנו הממוצעים של מידת הלימה זו בכל קבוצת למידה בנפרד. לבסוף נבדק האם קיימים הבדלים מובהקים במידת ההלימה של הקורסים בין הלומדים בקורס המשולב לבין הלומדים בקורס המקוון סימולטנית לכל מרכיבי השאלון יחד ולכל מרכיב בנפרד, בעזרת ניתוח שונות מנובה חד-כיווני (One way MANOVA).

לוח 3 מציג את הממוצעים ואת סטיות התקן של מדד ההלימה בקרב משתתפי המחקר ובכל קבוצת למידה בנפרד, לגבי כל היבט שביעות רצון שנמדד: מאפייני הלומדים, מאפייני המרצים, תרומה לעבודה ולמידת עמיתים.

לוח 3: ממוצעים, סטיות התקן וממצאי מבחן שונות מנובה חד-כיווני לשביעות הרצון לפי היבט וקבוצה

היבט	קבוצה	N	M	SD	f(1,46)
שביעות רצון מסביבת למידה מקוונת באופן כללי	משולב	24	4.33	1.03	7.49**
	מקוון מלא	24	5.06	0.81	
	שתי הקבוצות	48	4.69	0.99	
מאפייני לומדים	משולב	24	4.33	1.12	.55
	מקוון מלא	24	4.10	1.08	
	שתי הקבוצות	48	4.22	1.09	
מאפייני מרצים	משולב	24	4.81	1.01	.41
	מקוון מלא	24	4.61	1.16	
	שתי הקבוצות	48	4.71	1.08	

				משולב	תרומה לעבודה (יישומיות)
.12	1.12	4.13	24		
	1.17	4.02	24	מקוון מלא	
	1.14	4.08	48	שתי הקבוצות	
.00	1.18	4.02	24	משולב	למידת עמיתים
	1.34	4.00	24	מקוון מלא	
	1.25	4.01	48	שתי הקבוצות	

\*\* $p.01$

כפי שניתן ללמוד מלוח 3, ממוצעי המדדים של שביעות הרצון בשתי קבוצות הלומדים נעים בין 4.01 ל-4.71 על סקלה של שישה שלבים (1-6). ממוצעים אלו גבוהים מאמצע הסקלה (3.5) ומעידים על הלימת הקורס לצורכי כלל הלומדים.

על מנת לבדוק האם קיימים הבדלים בין הקבוצות במידת ההלימה של הקורסים בבדיקה סימולטנית של כל מדדי שביעות הרצון (מאפייני הלומדים, מאפייני המרצים, תרומה לעבודה ולמידת עמיתים), נערך ניתוח שונות מנוכה חד-כיווני. בניתוח נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות בבדיקה הסימולטנית,  $F(5,42)=3.515, p\leq.01, \eta^2=.295$ .

בניתוחי שונות נבדלים על כל אחד מגורמי שביעות הרצון שנועדו למצוא את מקור המובהקות, נמצא הבדל מובהק במדרג שביעות הרצון מסכיבה מקוונת בלבד, כפי שניתן ללמוד מהעמודה השמאלית בלוח 3. אפשר לראות ששביעות הרצון מסכיבת הלמידה המקוונת בקבוצה שלמדה באופן מקוון מלא, גבוהה יותר באופן מובהק מהקבוצה שלמדה בצורה משולבת, כלומר קבוצה זו מרוצה מהלמידה באופן מקוון יותר מהקבוצה שלמדה באופן משולב.

לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בכל ההיבטים האחרים שנבחנו במחקר – מאפייני לומדים, מאפייני מרצים, תרומה לעבודה ולמידת עמיתים.

### מנבאי שביעות הרצון של הלומדים מסכיבת למידה מקוונת

כדי לבחון מהם המנבאים של שביעות רצון הלומדים ב"קורס התאמה" מסכיבת למידה מקוונת (המדד הראשון של השאלון) נעשתה רגרסיה היררכית (Hierarchic Regression). המשתנה המנובא היה שביעות הרצון מסכיבת למידה מקוונת, והמנבאים היו קבוצת לימוד (משולבת או מקוונת), משתנים דמוגרפיים (ותק מקצועי ותחום העיסוק), וכן המדדים של שביעות הרצון מהקורס (הלימת מאפייני הקורס למאפייני לומדים, למאפייני מרצים, תרומת הקורס לעבודתם בהמשך, ותרומת למידת העמיתים).

בצעד הראשון הוכנסו לרגרסיה המשתנים הדמוגרפיים. צעד זה לא נמצא מובהק סטטיסטית,  $F(4, 43)=1.09, p>0.05$

בצעד השני הוכנסו לרגרסיה גם מאפייני שביעות הרצון מ"קורס ההתאמה". צעד זה נמצא מובהק סטטיסטית,  $F(1,46)=2.79, p<0.05$  והסביר 26% מהשונות של שביעות הרצון מסביבה מקוונת.

בצעד השלישי הוכנסה לרגרסיה קבוצת הלימוד. גם צעד זה נמצא מובהק סטטיסטית  $F(8, 39)=5.18, p<0.001$  והוסיף 19% לשונות המוסברת של שביעות הרצון מסביבה מקוונת. בסך הכול המנבאים הדמוגרפיים, מאפייני שביעות הרצון מ"קורס ההתאמה" וקבוצת הלימוד, הסבירו 51% משביעות הרצון מסביבה מקוונת. ממצאי מבחן הרגרסיה מפורטים בלוח 4.

לוח 4: ממצאי מבחן רגרסיה לניבוי שביעות רצון מקורס מקוון באופן כללי בעזרת משתנים דמוגרפיים, מאפייני שביעות רצון מ"קורס ההתאמה" וקבוצת הלימוד

צעד	משתנים	B	$\beta$ (ביטא)
1	ותק	.10	.14
	מרפאים בעיסוק	-.33	-.15
	קלינאי תקשורת	.37	.18
2	ותק	.15	.22
	מרפאים בעיסוק	-.28	-.12
	קלינאי תקשורת	.33	.16
	מאפייני לומדים***	.46	.51
	מאפייני מרצים	.21	.23
	תרומת הקורס לעבודה	-.16	-.18
	למידת עמיתים	-.12	-.15
3	ותק	.10	.14
	מרפאים בעיסוק	-.14	-.06
	קלינאי תקשורת	.41	.19
	מאפייני לומדים***	.52	.57
	מאפייני מרצים	.27	.30
	תרומת הקורס לעבודה	-.11	-.12
	למידת עמיתים	-.19	-.24
	קבוצה***	.87	.45

\*\* $p \leq .01$ , \*\*\* $p.001$

המנבא המובהק לשביעות הרצון מהסביבה המקוונת שנמצא במחקר הוא "מאפייני לומדים". ככל שהלומדים העידו על עצמם שסגנון הלמידה שלהם מאפשר להם ריכוז ואחריות בלמידה מרחוק, כך שביעות הרצון מהסביבה המקוונת בקורס ההתאמה הייתה גבוהה יותר. עוד נמצא כי הלמידה המקוונת דרשה מהלומדים לגלות אחריות גדולה יותר ללמידה ולהימנע מהיסחי דעת המצויים בסביבת הלמידה המקוונת (כמו בית ומשפחה).

במקביל להעברת השאלונים נערכו גם ראיונות עם שמונה לומדים משני קורסי ההתאמה. הראיונות נותחו על פי תמות (Braun & Clarke, 2006). להלן יוצג ניתוח הראיונות לפי חמשת הפרמטרים שנבדקו בשאלון: שביעות רצון כללית מסביבת למידה מקוונת, מאפייני לומדים, מאפייני מרצים, תרומת הקורס לעבודה ולמידת עמיתים.

### שביעות רצון כללית מסביבת הלמידה המקוונת לעומת הלמידה המשולבת

מניתוח הנתונים האיכותניים עולה תמונה דומה לזו שהתקבלה מהניתוח הסטטיסטי: הלומדים באופן מקוון מלא מביעים שביעות רצון גדולה יותר מסביבת הלמידה המקוונת, בשל ניצול יעיל של משאבי הזמן שלהם. המרואיינים דיווחו כי הלמידה מרחוק נוחה יותר, מפני שאפשרה להם להתפנות לצורכי הבית והמשפחה, והקלה עליהם את העומס של הנסיעות לאחר יום עבודה. דוגמה לכך אפשר למצוא בדבריה של מרים:

מה שהזום אפשר, הוא אפשר את הפניות הזאת אחרי יום עבודה... אפילו בהפסקות או רגע הספקתי קצת לארגן לעצמי את הבית... אני יכולה להזין את עצמי מבחינת אוכל... אז עכשיו בעשר דקות הפסקה אני יכולה לקפוץ רגע להביא ילד מחבר, להחזיר אותו או לקחת אותו. זה מאוד משמעותי בשבילי, ובשביל קלינאיות אחרות גם...

מרים מתייחסת לפן של הנוחות כשהיא מתארת את יתרונות הלמידה בסביבה המקוונת. על כך היא מוסיפה יתרון נוסף מבחינה רגשית: "כל הזמן הייתה הזמנה לשאול ולדבר... כשאנחנו בזום זה מקום שהוא יותר בטוח, מקום שאתה מרגיש לא במבדק ולא בוחנים אותך... אז הרגשתי חופשי לדבר ולשתף".

הדס, מרואיינת נוספת שלמדה בקורס המקוון, ציינה אף היא את היתרון של השיח מרחוק. ה"ריבועים" של ה"זום" אפשרו לה לראות את כל המשתתפים בריזמינית, מה שהקל עליה להיפתח ולשתף: "יש צד שזה אפילו יותר מאפשר דיונים בזום, כי... כולם בסוף רואים את הפנים אחד של השני, זה לא כיתה שיושבים בשורות, וזה אפילו לא שיושבים במעגל... מצד שני, מי שכן רוצה להקשיב, וכן יש דווקא בזום משהו שיותר מאפשר שיח במובנים מסוימים, בעיניי".

הלומדים בקורס המשולב שנדרשים לנסוע למכללה לחלק מפגישות הקורס, דיווחו כי היה להם קשה להתארגן ולהגיע ללימודים פא"פ לאחר יום עבודה. כך סיפרה מירי: "אני פשוט

חזרתי מחופשת לידה אז זה פחות התאים לי השעות... היה קשוח לי מבחינת ההתארגנות פשוט סביב זה, לצאת מוקדם מהעבודה, לדאוג לסידור לילדה, בעלי היה צריך לצאת מוקדם מהעבודה כדי להיות... זה כזה כל המסביב הטכני”.

מירי שיתפה שקשה לה להגיע ללימודים במכללה, ויש יתרון בנוחות של הלמידה המקוונת. עם זאת, ניכר שהלומדים בקורס המשולב התייחסו גם ליתרונות של הלמידה פא”פ. כך סיפרה מאירה: “מאוד עזר שבאמת חלק היה בכיתה, כי יש לזה את היתרונות שלו, ושחלק היה בזום ובהיברידי באמת אפשר להפיק את ההכי טוב, כי אתה מתנסה בגם וגם... שההיברידי זה נורא מוצלח”.

גם תאיר הדגישה את הנוחות הקיימת בלמידה המקוונת, אך מתוך דבריה עולה באופן חד-משמעי היתרון של חוויית הלמידה פא”פ.

אני אגיד באמת שלאור העומס תמיד העדפתי בזום, אבל רק מהסיבה הזאת, כי בפועל השיעורים שהייתי בהם במכללה היו השיעורים שהכי הפקתי מהם משהו. וזה חד-משמעית. שמת לי לב גם לאורך הסיכומים שלי, שזה הולך ומתמעט ככל שאנחנו בזום, ולכמות שכתבתי כשהיינו במכללה. וגם התכנים, וגם הקשרים החברתיים, אתה לא יכול ליצור אותם בזום, זה ממש לא אותו דבר. החוויה הכללית, הדיונים שהיו מאוד סוערים ומשמעותיים, זה לא היה בזום, זה היה רק במכללה. בדיעבד אני אגיד שאני רואה את זה היום, אז נורא העדפתי בזום, זה היה לי יותר נוח וממש הקל עליי, ובמקביל אני אגיד שלא הפקתי מזה הרבה כמו במכללה.

שביעות הרצון מהלמידה בסביבה המקוונת, שבאה לידי ביטוי בשיח עם שתי הקבוצות, מבוססת אם כך על נוחות בעיקר, כמעט ללא התייחסות לתכנים, לדרכי ההוראה, לדיונים, ולקשר הבין-אישי והחברתי עם המרצים ועם הלומדים או למאפייני הלמידה האישית.

### מאפייני לומדים

המאפיינים של הלומדים מתייחסים למספר פרמטרים כמו קשב, מוטיבציה וויסות, המשפיעים על הלמידה המיטבית של הלומדים בסביבות הלמידה השונות. המרואיינים בקורס המקוון ציינו כי הישיבה מול מחשב זמן רב גרמה להם להרגשת עייפות ותשישות. נועה משתפת: “...נורא קשה לשבת כמה שעות טובות מול מסך, זה מאוד מתיש ומעייף, את יום ראשון הייתי מסיימת מאוד עייפה”.

עם זאת, נועה הוסיפה כי קשה לה להתרכז, והלמידה בזום מסייעת לה להתמודד עם הפרעות קשב וריכוז:

אני באופן אישי גם יש לי כזה קשב וריכוז, וכשאני בזום אז איכשהו אני יכולה יותר להתרכז במה שאומרים, כאילו הרגשתי שאני גם פעילה ממש, ואני בדרך כלל לא כל כך פעילה בקבוצות כאלה, כי אני כאילו מתפזרת ואני בשלי, או שאני פתאום מקשיבה, פתאום לא, ודווקא יכולתי ממש להיות מרוכזת.

נוסף על כל אלה, ציינו הלומדים כי למידה פעילה ב"זום" שאיננה מבוססת על הקשבה בלבד מסייעת להם ללמידה. הלמידה ב"חדרים", שכללה מעבר של המרצה בין החדרים, הייתה יעילה ותרמה להפנמת הנלמד. גם הכנת עבודות להגשה באופן קבוצתי ב"חדרים" סייעה לתהליך הלמידה. טל הרחיבה והסבירה מה מאפשר ריכוז מרבי בלמידה מרחוק: "המרצה הכניסה אותנו לחדרים וירטואליים, זה קצת עורר אותנו, זה היה נחמד... כי זה לא לשבת ולהסתכל על מצגת שפשוט רצה לה, אלא כל פעם הן נכנסו לעומק ושוחחו על הדברים, ודיברנו על זה כמטפלות מהניסיון שלנו..."

מנגד, המרואיינים מהקבוצה המשולבת ציינו כי מבחינתם הייתה הלמידה המשמעותית בנוכחות הפיזית של המרצה, הכוללת תנועה בחדר, שפת הגוף, שינוי בעוצמת הקול, וכתיבה שלהם תוך כדי הקשבה בערוצים מגוונים. נוסף על כך, שיעורים הכוללים תרגילים חווייתיים במפגשים פא"פ מסייעים ללמידה משמעותית. מאירה תיארה כך את חוויית הלמידה כאשר היא התבצעה פא"פ: "אני לומדת מאוד מגוונת, האמת. אני יכולה להסתדר בהרבה סיטואציות. לרוב נוח לי כשאני לומדת, זה באמת לראות את המרצה ולכתוב תוך כדי, נורא עוזר לי שאני כותבת, זה עוזר לי להתרכז..."

תאיר הדגישה שבכית יש הרבה הסחות דעת, ולכן היא לא הייתה קשובה מספיק בחלקים המקוונים ואף הפיקה פחות מהשיעורים.

אני לא קשובה עד הסוף כשזה מול מחשב. יש המון הסחות בבית, וקורה רגע משהו, ובדיוק בא איזה משהו להתקין משהו בבית, ולא יודעת מה, בן הזוג שלי בדיוק גם בשיחה. אי אפשר באמת להיות מאה אחוז בשיעור, ואני הרגשתי שזה ניכר. נורא השתדלתי, וכן היו שיעורים שיותר ושיעורים שפחות, אבל במכללה הרגשתי שהכול היה יותר. באמת הצלחתי להבין על מה מדובר, להשתתף בדיונים, להיות חלק, להיות כל כולי שם, לעומת בבית שזה היה 50-50, בוא נגיד.

אפשר לראות שהלומדים בקורס המקוון המלא הרגישו שהלימודים לאורך זמן ב"זום" קשים להם וגורמים לעייפות ולתשישות. עם זאת, הם פיתחו לעצמם דרכים שונות שסייעו להם להסתגלות ללמידה מרחוק. כמו כן עולה תמונה של שונות לומדים, המשפיעה על שביעות הרצון מהקורסים השונים. חלק הרגישו שדווקא בקורס המקוון הרגישו מרוכזים יותר, ואילו אחרים ציינו שהמפגשים פא"פ עם המרצים גרמו להם להיות מרוכזים יותר.

## מאפייני מרצים

מאפייני מרצים כוללים אינטראקציה משמעותית עם הלומדים, יצירת למידת עמיתים, קשר משמעותי בין המרצים ללומדים, נגישות המרצים ללומדים והוראה איכותית.

המרוויינים בקבוצה המקוונת התייחסו להיעדר השיח עם המרצים, המתנהל בדרך כלל במפגש פא"פ. הם הדגישו כי המרצים היו פתוחים ונעימים ואף ניסו להזמין לשיח מעבר לשעות השיעור, אך הלמידה המקוונת מנעה זאת. הדס תיארה את הקשר עם המרצות כך:

המרצות כולן היו נוכחות ופתוחות לשאלות, והיה אפשר לדבר וממש נעים. מצד שני זה שאין את ה"סמול טוק" של לפני ואחרי, שוב, זה החיסרון והיתרון של זום, אין מה לעשות. ה"סמול טוקים" האלה כן מאפשרים, אפילו ברמת השאול שוב על עבודה שצריך לעשות או דברים כאלה, או לחדר איזה נושא. כשלא פוגשים את המרצים, אז זה מוריד כאילו חלק מה... כשפוגשים אנשים ההתייחסות ללימודים היא קצת יותר רצינית ואתה קצת יותר בפנים.

נושא נוסף שעלה בקבוצה של הלומדים בקורס מקוון הוא חשיבות ההנחיה הברורה של המרצים כאשר עובדים בחדרים. ללא נוכחות המרצה בחדרים בזמן עבודה, חשים המשתתפים חוסר משמעות ואף נוטים לעסוק בדברים אחרים. טל שיתפה:

דבר שאני לא אהבתי, שפשוט הכניסו לקבוצות ואמרו לנו - תדברו. זה היה נורא. כאילו, אף אחת לא נמצאת, את לבד, את בעצמך כבר - טוב, אז אני אלך להוציא כלים מהמדיח. באמת, כאילו, אני הכי אמיתית איתך. כי אחת עם תינוק, אחת... זה לא היה מתאים. צריך הנחיה.

לעומת זאת, בקבוצת הלומדים בקורס המשולב התייחסו המרוויינים למפגשים פא"פ כמשמעותיים לתקשורת הבין-אישית עם המרצים. הם תיארו את המרצים כקשובים, והיחסים איתם התאפיינו בתקשורת נעימה ובקשר אישי טוב גם מעבר לזמן השיעור. כך סיפר עמי:

אני חושב שזה מאוד מאתגר להיות בזום בתור מרצה, ואני חושב שכפרונטלי האנרגיה היא אחרת, אתה מרגיש את זה אחרת... הכריזמה או כל דבר אחר... מרצה אחת הייתה מרתקת והיא נשארה איתנו בהפסקה והרחבנו דברים שנפתחו במסגרת ההרצאה.

מכאן עולה כי המפגש הפיזי עם המרצה חסר ללומדים בקורס המקוון. מעבר ללמידה עצמה, חסרים להם גם הקשר הבין-אישית ו"הסמול טוק" בהפסקות. לעומת זאת, הלומדים בקורס המשולב העידו כי למידה פא"פ אפשרה תקשורת טובה יותר עם המרצים, קשר אישי, שאילת שאלות בנוגע למטלות, וכן הרחבה של השיח עם המרצים בתום השיעור.

## תרומת הקורס לעבודה

תרומת הקורס לעבודה כוללת שילוב של תכנים וכלים חדשניים שנלמדו בקורס בתוך העבודה במערכת החינוך. לדוגמה: הקניית כלים דיגיטליים, שיתוף פעולה בצוות רב-מקצועי, עבודה בקבוצות, התפתחות מקצועית וזהות מקצועית.

מניתוח הנתונים עולה כי שתי קבוצות המחקר ציינו תכנים דומים כרלוונטיים, משמעותיים ומעניינים לעבודתם כמטפלים במערכת החינוך, ולא נמצא הבדל משמעותי בין הקבוצות. אפשר לחלק את הנושאים שהועלו בראיונות לשתי קבוצות. קבוצה אחת קשורה לנושאים מעשיים בעבודה יומיומית במערכת החינוך: היכרות עם העבודה במערכת החינוך, היבטים בירוקרטיים במערכת החינוך, נוהלי עבודה במסגרת משרד החינוך, זהות מקצועית, שיתופי פעולה בצוות רב-מקצועי, חוק חובת הדיווח, והכיתה כקבוצה. הקבוצה השנייה קשורה לנושאים ייחודיים שהרחיבו את הידע של הלומדים: עבודה אקולוגית, בעיות התנהגות, חינוך למיניות בחינוך המיוחד, מיינדפולנס ועוד. נראה שתכנים אלו גם מסייעים להיווצרות קבוצת תמיכה, וגם נותנים כלים יישומיים המסייעים בהתפתחות הזהות והביטחון המקצועי.

רק הלומדים בקבוצה המשולבת ציינו כי נחשפו במהלך הקורס גם לתכנים שאינם קשורים באופן ישיר למקצוע שלהם אלא למקצוע טיפולי אחר. נושאים אילו סייעו להם בהתמודדות במערכת החינוך ובמתן מענה טיפולי טוב יותר למטופליהם. עמי משתף:

חלק מהנושאים הפתיעו אותי, כמו האבחונים והשפה והדברים האלה, שבחיים לא נחשפתי לזה... ולא נכנס אף פעם לטיפול, עד שהשנה באמת מטופל שלי כבר שנה שנייה היה לו קושי עם הכתיבה, הקצב שלו, או בצורה, וזה גרם לו לאיזו התפרצות. שברמה של בית הספר הם מטפלים בזה, וזה לא בהכרח יכול היה להיכנס לחדר, אבל זה דווקא כן נכנס, כי פגשתי אותו אחרי ההתפרצות, וככה זה גרם לי מאוד לחשוב את הדבר הזה ואיך להתייחס לזה.

בקבוצה המשולבת ציינו גם כי המפגשים שכללו תיאורי מקרה מהעבודה בשטח היו משמעותיים ללומדים. השילוב בין התיאוריה לבין הפרקטיקה אפשר לספר בכיתה על אירועים משמעותיים ולחוות את הקבוצה כמרחב מוגן לתמיכה, ללמידה ולהתמודדות עם קשיים. עמי ממשיך ומתאר:

החיבור לשטח עם הנושאים, לי מאוד חשוב, מדוגמאות חיות. אפילו לא רק ברמת הסרטונים שמביאים לראות, אלא דווקא ברמה של מה אנחנו חווים. זאת אומרת, לקחת מקרה שאני מביא ומשם לעשות את החיבור לדבר הזה. אז חיבור מעשי ותאורטי ביחד, זה בהחלט הדרך.

נוסף על כך, עמי ציין כי שיתוף הפעולה בין המטפלים השונים וכתיבת העבודות יחד סייעו להם להעמיק בנושא ולהרחיב את הידע שלהם.

הייתה לנו עבודה אחרת שהיינו צריכים לעשות שילוב בין מטפלים לקלינאיות תקשורת ומרפאות בעיסוק, זה היה לי מאוד מעניין... נפגשנו בזום בלי קשר לשיעור, ודיברנו והעמקנו וחשבנו על המקרה... מאוד הרחיב לי על המקצוע שלהם ועל המקרה עצמו.

### למידת עמיתים

למידת עמיתים כוללת מפגש מקצועי-חברתי תוך כדי יצירת קשרים אישיים, קבוצת דיון, משוב ותמיכה. מתוך הראיונות עלה כי הלומדים באופן מקוון הרגישו בחסרוננו של המפגש פא"פ עם שאר הלומדים. דוגמה לכך נמצאה בדבריה של מרים: "אני חושבת שהמקום שהפסדנו באמת, אני לא יודעת אם זה חברתי, אבל כן, המפגשים האלה שיש בהפסקות זה דברים שאנחנו משתפות, אני מעדיפה לא בזום ואין כמו פנים מול פנים ולהרגיש את כל הגוף ולא רק את הפנים".

הלומדים באופן משולב הזכירו שלמידת העמיתים והמפגש החברתי היו משמעותיים ואף תרמו ללמידה בקורס. תאיר עובדת בבית ספר רגיל, והצוות המקצועי שאיתו היא באה במגע הוא של אנשי חינוך בלבד, והיא ציינה את החשיבות של המפגש עם מטפלים ממקצועות הבריאות ועם מטפלים באמצעות אומנויות העובדים במערכת החינוך וחווים חוויות דומות לאלה שלה.

החוויה הייתה טובה, והרבה גם בזכות העובדה שזו פעם ראשונה שנחשפתי לעוד מטפלים במשרד החינוך שחווים דברים דומים למה שאני חווה, זה אחד הדברים שהכי נהניתי מהם. נהניתי מהדיונים המשותפים, גם המרצים היו ממש טובים, והחוויה הכללית מאוד טובה, לצד העומס וחוסר הפניות, נהניתי מהקורס, והחוויה הייתה מאוד טובה.

עמי הסביר את היתרון במפגש פא"פ שאפשר להכיר את השותפים ללמידה, מה שהקל עליו אחר כך בביצוע משימות קבוצתיות.

אני אתחיל מהסוף, דווקא מה שהיה לי קושי, שזה הפתיע אותי, זה היה דווקא ממש העבודה הראשונה שהיינו צריכים להגיש את המקצוע שלנו, והצטוותנו לאנשים שאני לא בהכרח מכיר, ולא תמיד זה היה קל... זה היה מאתגר מאוד ממש על ההתחלה. אחרי זה, בגלל שהעבודה הבאה הייתה יותר מאוחר, אז כבר הכרנו וזה היה יותר נעים ונוח...

המרואינים שלמדו באופן מקוון בלבד, ציינו אפוא את החסך שלהם במפגש החברתי, ואילו הלומדים בקבוצת הקורס המשולב שיתפו כי ההיכרות האישית בין חברי הקבוצה במפגשים פא"פ סייעה להם להיפתח ולשתף בדילמות אישיות-מקצועיות כאשר הלימודים התקיימו במפגשים מרחוק.

## דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי הוא מחקר משולב (Mixed method) שבו החלק הכמותי כלל שאלון מקוון, והחלק האיכותני כלל ראיונות חצי מובנים באמצעות "זום". מטרת המחקר הייתה להשוות בין "קורס התאמה" מקוון לבין "קורס התאמה" משולב מבחינת מידת שביעות הרצון של הלומדים.

### שביעות רצון – הבדל בין הקבוצות

ממצאי המחקר העידו כי שביעות הרצון מסביבת הלמידה המקוונת הייתה גבוהה באופן מובהק בקבוצה שלמדה באופן מקוון מלא מאשר בקבוצה שלמדה באופן משולב. נראה שהסיבה לכך היא שהלומדים לא התנסו בלמידה מסוג אחר. המרואיינים בקבוצה זו הדגישו שיקולים של נוחות ושל ניצול יעיל של משאבי הזמן. הם דיווחו כי הלמידה מרחוק נוחה יותר, מקילה את העומס לאחר יום עבודה ומאפשרת להתפנות לצרכים אישיים ולצורכי הבית והמשפחה. ממצא זה תואם את ממצאי המחקרים שנעשו במהלך מגפת הקורונה בעולם ומצאו שביעות רצון שנבעה מהנוחות ומהחיסכון בזמן ובדלק (Akuratiya & Meddage, 2020; Bączek et al., 2021). אחת המרואיינות ציינה גם את הנוחות של הלמידה המקוונת מבחינת תחושת הביטחון שלה להשתתף בשיעור, להיפתח ולשתף בחוויות מעולם הטיפול. ממצא זה מקביל לתוצאות מחקרו של חלבי (2022), שזיהה נוחות של סטודנטים מהחברה הערבית שלמדו בקבוצה שמרביתה יהודים, להיפתח ולהשתתף יותר בשיעורים מקוונים, משום שחשו בטוחים ומוגנים בביתם.

מנגד, הקבוצה שלמדה באופן משולב והתנסתה בשתי סביבות הלמידה יכלה לציין את יתרונותיה של הלמידה המשולבת. המרואיינים מקבוצה זו, שנדרשו להגיע למכללה לחלק מהפגישות, אומנם דיווחו על קושי להתארגן ולהגיע ללימודים פא"פ לאחר יום עבודה, אולם הדגישו את חשיבותו של המפגש פא"פ עבורם. לדבריהם, השיעורים במכללה היו משמעותיים יותר הן בפן הלימודי והן בפן החברתי. מבחינה לימודית המרואיינים העידו כי במכללה הם היו יותר פנויים ללמידה, הפיקו את המרב מהשיעורים, הצליחו לסכם את השיעורים ואף ציינו כי הדיונים היו משמעותיים בעבורם. ממצא זה דומה למחקר קודם שבו תואר קושי בקרב סטודנטים לעקוב אחר המשימות, להבין את החומר ולסכם אותו במהלך הרצאה מקוונת (ארגמן ושות', 2022).

מבחינת המפגש הבין-אישי, המרואיינים הדגישו כי נוצרו קשרים חברתיים וקשרים מקצועיים שלטענתם לא היו נוצרים באותו אופן בלמידה מקוונת. הקשרים שנוצרו בלמידה פא"פ – כמו גם האפשרות ללמוד מניסיונם המקצועי של עמיתים שהיו "קבוצת תמיכה" – יצרו קרקע פורייה לשיח ולשיתוף החוויה הטיפולית הייחודית במערכת החינוך. בדומה לכך, במחקר קודם נמצא כי סטודנטים גילו חוסר שביעות רצון מקורסים מקוונים סינכרוניים מכיוון שהייתה חסרה להם אינטראקציה משמעותית יותר עם הסטודנטים בקורס זה (Altbach & De Wit, 2020).

## שביעות רצון – חוצה קבוצות

ממצאים מעניינים נוספים התגלו בעקבות רגרסיה היררכית (Hierarchic Regression) שבחנה מהם המנבאים המשמעותיים ביותר לשביעות הרצון מהסביבה המקוונת. במחקר זה עלה כי המדר של "מאפייני הלומדים" נמצא מובהק בשתי הקבוצות. כלומר, ככל שהלומדים העידו על עצמם שהם גילו אחריות גדולה ללמידה ונמנעו מהיחסי הדעת השונים המצויים בסביבת הלמידה המקוונת (כמו צורכי הבית והמשפחה), כך הם הצליחו ללמוד ושביעות הרצון שלהם מהלמידה בסביבה המקוונת ב"קורס ההתאמה" עלתה. בדומה לכך נמצא כי מאפיינים אישיים כמו מוטיבציה ללמידה משפיעים על המעורבות האקדמית של סטודנטים בלמידה מקוונת (גזית, 2022).

נוסף על כך, מספר סטודנטים ציינו שיש להם קשיים בריכוז ובתפקודים ניהוליים, והלמידה פא"פ מסייעת להם להיות מרוכזים וקשובים וליהנות יותר בשיעורים. ממצא זה תואם את מסקנות מחקרה של הראל-גרסי (Harel-Gadassi, 2022), שמצאה כי לומדים שיש להם קושי בריכוז ובתפקודים ניהוליים התקשו יותר בלמידה במפגשים מקוונים, ואף היו זקוקים לתמיכה נוספת מעבר למפגשים לשם חיוק תחושת המסוגלות שלהם ולהגברת המוטיבציה. מקרה אחד ייחודי במחקר, של לומדת שהעידה על הלמידה מרחוק כמקילה עליה ללמוד ולהתרכז, הוא יוצא דופן וסותר את הממצאים הללו. אם כן, אפשר להסיק שבדרך כלל למידה מקוונת דורשת משמעת עצמית ויכולות ריכוז גבוהות יותר מאשר הלמידה פא"פ, ואלו תורמות למעורבות ולשביעות הרצון מן הלמידה באופן מקוון.

למחקר זה תרומה מעשית בתכנון "קורסי ההתאמה" לקראת השנים הבאות. מטפלים רבים מעדיפים להירשם לקורס המקוון בגלל שיקולי נוחות. אומנם נמצא כי שביעות הרצון מהלמידה המקוונת של המשתתפים בקורס המקוון מלא הייתה גבוהה מזו של המשתתפים בקורס המשולב. עם זאת, בעקבות בדיקת המנבאים המשמעותיים לשביעות הרצון ומתוך החלק האיכותני במחקר, נמצאה שביעות רצון רבה יותר לקורס משולב הכולל מפגשים פא"פ שבהם נוצרו קשרים מקצועיים וחברתיים. מתוך המחקר ניתן ללמוד כיצד לתכנן את קורסי ההתאמה לשנים הבאות כך שיאפשרו שביעות רצון גבוהה ככל שניתן. כיום ההחלטה אם לשלב לומדים לקורס מקוון או משולב תלויה במיקום הגאוגרפי שלהם בלבד. מחקר זה מלמד אותנו שכדאי להתייחס גם ל"מאפייני לומדים" כאשר משבצים את הלומדים לאחד הקורסים (משולב או מקוון מלא). אפשר לעשות זאת באמצעות העברת שאלון שיעסוק ב"מאפייני לומדים" לפני השיבוץ לקורסים השונים כדי שהלמידה תהיה מיטבית. כך גם ניתן לשבץ לומדים בקורסים נוספים הדומים באופיים ל"קורס התאמה", לדוגמה קורסים למורים חדשים במערכת החינוך.

מחקר זה הוא ראשון מסוגו המשווה בין קבוצת לומדים באופן משולב לקבוצה הלומדת באופן מקוון מלא, ובשל גודל הקבוצות היקפו מצומצם. לכן אין זה נכון לגזור מהמחקר הנוכחי מסקנות פסקניות והחלטיות, אך הוא מעלה בפנינו סוגיות חשובות להמשך התבוננות וחישיבה. אנחנו ממליצים לתכנן מחקר שיבדוק מדגם גדול יותר של מטפלים ופיזור גאוגרפי רחב יותר כדי להציג תמונה מהימנה יותר. כמו כן, מחקר זה הציג את "קולם" של

הלומדים בקורס אך "קולם" של המרצים טרם הוצג. לכן מומלץ לתכנן מחקר המשך שבו יבחנו את נקודת מבטם של המרצים בקורס וכיצד הם מתאימים את האמצעים הדידקטיים ללמידה המקוונת. נסיים בנימה אישית ונוסיף כי החוקרות וכן משתתפי המחקר הם אנשי טיפול המכירים בערך ובחשיבות של השיחה המתהווה בין אנשים היוצרים ביניהם קשר עין וחווים את הבעות הפנים ואת שפת הגוף כולו במפגש הפיזי ביניהם. לפיכך מובנות תוצאות המחקר, הרואות חשיבות בשילוב למידה פא"פ ולמידה מקוונת, ובכך היכולת ליהנות משני העולמות.

## רשימה ביבליוגרפית

- ארגמן, א., שחר, ח., וזיסברג, ל. (2022). לטוב ולרע - תגובות סטודנטים למעבר למידה מרחוק בעקבות מגפת הקורונה. רב גוונים: מחקר ושיח, 22, 121-154.
- גולדבלט, א., פלונשטיין, ר., וגרוס-אביניר, א. (2021). אתגרים בהשתלבות עובדות מקצועות הבריאות במסגרות חינוך בתחילת דרכן המקצועית. מחקרי הגבעה, ח, 143-164.
- גזית, ט. (2022). לא על הזום לבדו: גורמים פסיכולוגיים המסבירים את מעורבותם של סטודנטים בלימודים האקדמיים בתקופת מגפת הקורונה. מידעת, 18, 1-23.
- חלבי, ר. (2022). הלמידה באמצעות הזום אצל הסטודנטים הערבים: מפחיתה חששות ומאפשרת ביטוי עצמי. דברים, כתב עת אקדמי רב-תחומי. אי ודאות, אוקטובר, 2022.
- משרד החינוך (תשפ"ב, 2021). חוברת קווים מנחים לעבודת מטפלים ממקצועות הבריאות והטיפול באמצעות אומנויות במערכת החינוך. חוברת למנהלים בחינוך המיוחד, למומחי תחום ממקצועות הבריאות ולעובדי הוראה ממקצועות הבריאות. בהוצאת משרד החינוך, המנהל הפדגוגי אגף א חינוך מיוחד. [https://meyda.education.gov.il/files/special/HealthProfessions/resource\\_59690809.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/special/HealthProfessions/resource_59690809.pdf)
- ספר החוקים, הכנסת. (1988). חוק החינוך המיוחד. <https://main.knesset.gov.il/Activity/Legislation/Laws/Pages/LawPrimary.aspx?t=lawlaws&st=lawlaws&lawitemid=2000664>
- ספר החוקים, הכנסת. (2008). חוק הסדרת העיסוק במקצועות הבריאות, התשס"ח. <https://m.knesset.gov.il/Activity/Legislation/Laws/Pages/LawPrimary.aspx?lawitemid%20=2000453>
- רחום, ס. (2017). עמדות מטפלים למתמטיקה אודות השתלמויות מקוונות והגורמים המניעים אותם להשתתף בהשתלמויות אלו. אוני' תל-אביב.
- Akuratiya, D. A., & Meddage, D. N. (2020). Students' perception of online learning during COVID-19 pandemic: A survey study of IT students. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 4(9), 755-758.

Allen, I. E., & Seaman, J. (2016). *Online report card: Tracking online education in the United States*. Babson Survey Research Group. Babson College, 231 Forest Street, Babson Park, MA 02457. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572777.pdf>

Altbach, P. G., & De Wit, H. (2020). Are we at a transformative moment for online learning? *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200427120502132>.

Anderson, T., & Rivera-Vargas, P. (2020). A critical look at educational technology from a distance education perspective. *Digital Education Review*, (37), 208-229. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.208-229>

Artino Jr, A. R., & Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *The Internet and Higher Education*, 12(3-4), 146-151. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.02.001>

Bączek, M., Zagańczyk-Bączek, M., Szpringer, M., Jaroszyński, A., & Wożakowska-Kapłon, B. (2021). Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic: a survey study of Polish medical students. *Medicine*, 100(7). <https://doi.org/10.1097%2FMD.00000000000024821>

Gossenheimer, A. N., Bem, T., Carneiro, M. L. F., & de Castro, M. S. (2017). Impact of distance education on academic performance in a pharmaceutical care course. *PLoS one*, 12(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0175117>

Hands, A. S. (2022). Integrating quantitative and qualitative data in mixed methods research: An illustration. *The Canadian Journal of Information and Library Science*, 45(1), 1-20. <https://doi.org/10.5206/cjilsrscib.v45i1.10645>

Harel-Gadassi, A. (2022). For Whom is Distance Learning Suitable? The Relationship between Distance Learning, Executive Functions, and Academic Achievements. *Universal Journal of Educational Research*, 10(2), 129-136. <https://doi.org/10.13189/ujer.2022.100202>

Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the coronavirus (COVID-19) pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267-282.

Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *Internet and Higher Education*, 20, 35-50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.001>.

Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and higher education*, 14(2), 129-135. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>

Nuere, S., & De Miguel, L. (2021). The digital/technological connection with COVID-19: An unprecedented challenge in university teaching. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(4), 931-943. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09454-6>

Park, S., & Yun, H. (2018). The influence of motivational regulation strategies on online students' behavioral, emotional, and cognitive engagement. *American Journal of Distance Education*, 32(1), 43-56. <https://doi.org/10.1080/08923647.2018.1412738>

Peterson, C. L., & Bond, N. (2004). Online compared to face-to-face teacher preparation for learning standards-based planning skills. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(4), 345-360. <https://doi.org/10.1080/15391523.2004.10782419>

Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 145-159. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1161>

Serhan, D. (2020). Transitioning from Face-to-Face to Remote Learning: Students' Attitudes and Perceptions of Using Zoom during COVID-19 Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 335-342.

Shachar, M., & Neumann, Y. (2010). Twenty years of research on the academic performance differences between traditional and distance learning: Summative meta-analysis and trend examination. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 318-334.

Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & education*, 50(4), 1183-1202. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.11.007>

Sun, J. C. Y., & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British journal of educational technology*, 43(2), 191-204. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x>

Young, S., & Bruce, M. A. (2020). Student and Faculty Satisfaction: Can Distance Course Delivery Measure up to Face-to-Face Courses? *Educational Research: Theory and Practice*, 31(3), 36-48.

Yukselturk, E., Ozekes, S., & Türel, Y. K. (2014). Predicting dropout student: an application of data mining methods in an online education program. *European Journal of Open, Distance and e-learning*, 17(1), 118-133. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2014-0008>

## נספח מספר 1 - כלי המחקר

### 1.1 שאלון שביעות רצון מסכיבה מקוונת

להלן ההיגדים שהופיעו בשאלון המחקר, בהקשר לשביעות הרצון.

1. שביעות רצון מסכיבת למידה מקוונת באופן כללי
  1. למידה בקורס מקוון מלא (זום) מתאימה לי כלומד/ת.
  2. אני מעדיף/ה ללמוד בקורס משולב (זום ופא"פ).
  3. טוב לי ללמוד רק באופן מקוון, כי זה חוסך לי זמן נסיעות ודלק.
  4. אני אמליץ לחבריי ללמוד בקורס משולב (זום ופא"פ).
  5. הלמידה המקוונת מאפשרת לי לשלב התפתחות מקצועית וחיי משפחה.
  
2. שאלות הקשורות למאפייני הלומדים (העדפות פדגוגיות של לומדים)
  1. אני נהנה/ית יותר בלמידה בקורס מקוון מלא מקורס פא"פ.
  2. במפגשים מקוונים אני מتركז/ת יותר מאשר במפגשים פא"פ.
  3. הלמידה המקוונת מורכבת בעבורי בשל המחויבויות והגירוויים הקשורים לבית ולמשפחה.
  4. הלמידה המקוונת מאפשרת לי להיות בחוויית "נוכח-נפקד" בקורס.
  5. המפגשים המקוונים דורשים ממני אחריות גדולה יותר ללמידה שלי.
  
3. שאלות הקשורות למאפייני המרצים (התאמת הבחירות הפדגוגיות של המרצים ללומדים)
  1. מרצי הקורס יצרו אינטראקציות משמעותיות עם הלומדים.
  2. מרצי הקורס הצליחו לייצר למידת עמיתים בקבוצה.
  3. הקשר והתקשורת עם המרצים בקורס היו משמעותיים בעבורי.
  4. המרצים בקורס היו נגישים לי במהלך הקורס.
  5. ההוראה של המרצים בקורס ההתאמה הייתה איכותית.
  
4. שאלות הקשורות לתרומת הקורס לעבודה (יישומיות של הקורס)
  1. שילבתי בעבודתי במערכת החינוך כלים דיגיטליים שאליהם נחשפתי במהלך הקורס.
  2. הקורס סייע לעבודה בשיתוף פעולה בצוות רב-מקצועי במערכת החינוך.
  3. קורס ההתאמה תרם להתפתחות המקצועית שלי ולזהות המקצועית שלי.
  4. בקורס ההתאמה קיבלתי ידע משמעותי בנוגע לטיפול בקבוצה.
  5. שילבתי בעבודתי תכנים שאליהם נחשפתי במהלך הקורס.

5. שאלות הקשורות ללמידת עמיתים (אינטראקציה ותקשורת עם קבוצת הלומדים)

1. למדתי הרבה מהמשוב שקיבלתי מעמיתי בקורס.
2. בקורס יצרתי קשרים מקצועיים-חברתיים חדשים.
3. עמיתי לקורס היו בעבורי קבוצת תמיכה לעבודתי במערכת החינוך.
4. אני מרוצה מהדיונים שהתנהלו במהלך הקורס.
5. אני מרוצה מהאינטראקציה החברתית שנוצרה במהלך הקורס.

1.2 מתווה ריאיון חצי מובנה – ללומדים ב"קורס התאמה" תשפ"ב  
(בהתבסס על: רחום, ס. (2017) ועל מחקרם של סאן ושות' (Sun et al., 2008))

נושא	שאלות	הערות
הקדמה: שאלות רקע ופרטים אישיים	<ul style="list-style-type: none"> <li>שם, מגדר, תחום הטיפול</li> <li>ותק בעבודה בכלל, וותק במשרד</li> <li>החינוך, ניסיון קודם</li> <li>לימודים אקדמיים (מה/איפה)</li> </ul>	אפשר להשאיר חלק זה לסוף הריאיון
שאלת פתיחה	<ul style="list-style-type: none"> <li>תארי לי את חוויית הלימוד שלך בקורס ההתאמה השנה.</li> </ul>	
מאפייני הלומדים: היבטים אישיים כמו מוטיבציה וויסות עצמי	<ul style="list-style-type: none"> <li>איך היית מגדיר/ה את עצמך בתור לומד/ת?</li> <li>איזו סביבת למידה את/ה מעדיף/ה?</li> <li>קשיים וחוזקות שלך בלמידה.</li> <li>יכולות ריכוז בלמידה.</li> <li>מוטיבציה ללמידה.</li> <li>באיזה קורס היית ממליץ/ה לקולגות ללמוד?</li> </ul>	
מאפייני המרצים: יכולתם להיענות לצורכי הלומדים ולעודד תקשורת עימם	<ul style="list-style-type: none"> <li>תארי את היענות המרצים לצורכי הלומדים</li> <li>שביעות הרצון מאופן ההוראה (פדגוגיה) – אם כן, ממה? ממה לא?</li> <li>שביעות הרצון מהתקשורת עם המרצה – פרט/י.</li> <li>האם הייתה תקשורת גם מעבר לזמן השיעור?</li> <li>על אילו דרכי הוראה היית ממליץ/ה?</li> </ul>	
ממדים סביבתיים ואינטראקציה חברתית: תקשורת עם קבוצת הלומדים	<ul style="list-style-type: none"> <li>ספרי על המשמעות של למידת העמיתים בקורס ההתאמה עבורך.</li> <li>באיזו מידה חשת שנוצרה קבוצה/חברות במהלך שנת הלימוד בקורס?</li> <li>מה תמך או לא תמך ביצירת הקבוצה?</li> <li>ספרי על מקרה של יצירת קשר/חברות עם לומדים.</li> </ul>	להתרשם עד כמה נוצרה קבוצת תמיכה ונוצרו חברויות

<p>לבקש כמה שיותר דוגמאות</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• התייחס/י לדרכי ההוראה בקורס: ממה היית מרוצה וממה לא?</li> <li>• תובנות וכלים שלקחת מהקורס.</li> <li>• ספר/י מה תרם לך הלימוד באופן אישי/ מקצועי.</li> <li>• ספר/י על מקרה של דילמה בעבודה שהזכירה לך את הלימוד/הדיון בקורס ההתאמה.</li> <li>• ספר/י על מקרה שבו יישמת בעבודתך מידע/כלי שנלמד בקורס ההתאמה.</li> </ul>	<p>מאפייני הקורס- איכותו מבחינה פדגוגית ויישומית, הגמישות בזמן, מיקום ומתודות</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• מה המסר שלך למטפלים הנכנסים לעבודה במערכת החינוך?</li> <li>• מה המסר שלך למטפלים העומדים ללמוד בקורס?</li> <li>• מה המסר שלך לרכזות ולמרצים בקורס?</li> <li>• האם ישנם נושאים שאת/ה מעוניין/ת להתייחס אליהם שלא עלו?</li> </ul>	<p>שאלות סגירה</p>