



מרחב הלמידה החדש בתקופת הקורונה מפגיש בין הבית לכיתה וחושף פערים בחינוך

דולי אליהו-לוי | ענת רויטר

תקציר

מסגרות החינוך בארץ ובעולם הדגישו את חשיבות הנגישות השוויונית לתשתיות ומשאבי למידה דיגיטליים שיאפשרו למידה מקוונת מרחוק בכל זמן ומכל מקום לכלל התלמידים. עם זאת, משבר הקורונה והמעבר ללמידה מרחוק חשפו פערים חדשים, שכן רבים מהילדים, בעיקר בשכבות מוחלשות, התקשו להצטרף ללמידה סדירה משום שלא היה להם מחשב או טלפון, משום שלא הייתה להם גישה לאינטרנט מהיר, משום שמרחב הלמידה בבית היה רועש, חושפני, נעדר פרטיות, לא נוח ולעתים מביך, ומשום שהוריהם לא היו זמינים לתווך עבורם את תהליך הלמידה. מחקר איכותני פרשני זה בוחן את משמעות המפגש בין המרחב הביתי למרחב הכיתתי כבימת הוראה – למידה חדשה שנוצרה בתקופת הקורונה מנקודת מבט של מורים, תוך הבנה כי לתנאים הפיזיים, הרגשיים-חברתיים והמשפחתיים במרחב המקוון החדש יש השפעה על מורים, הורים וילדים. ממצאי המחקר מלמדים כי המפגש בין מרחב הבית למרחב הכיתה בתקופת הקורונה חשף פערים בחינוך בהיבטים שנוכחותם לא בלטה כחיונית בהוראה בימי שגרה: (1) שילוב טכנולוגיה בלמידה (2) הבית כמרחב למידה חדש. זאת ועוד, הממצאים ממחישים את הצורך העולה וגובר מצד מערכת החינוך בישראל להתמודד עם המצב, להשקיע בתשתיות שיסייעו בצמצום פערים, יקדמו חינוך ממלכתי, שוויוני ויעניקו הזדמנות שווה לכל תלמיד לקבל מענה ראוי לצרכים הלימודיים, הרגשיים החברתיים שלהם בעתיד.

ד"ר דולי אליהו-לוי,
המרכז האקדמי לוינסקי-
וינגייט, החוג ללשון
עברית. דוא"ל:
doly.levi@levinsky.ac.il

ד"ר ענת רויטר,
המכללה האקדמית
לחינוך על שם דוד ילין,
המסלול לחינוך היסודי.
דוא"ל:
anatreuter@dyellin.ac.il

לציטוט (מדעי החברה) –
אליהו-לוי, ד' ורויטר, ע'
(תשפ"ג). מרחב הלמידה החדש
בתקופת הקורונה מפגיש בין
הבית לכיתה וחושף פערים
בחינוך. חמדעת, טז.

מילות מפתח:
פערים בחינוך, למידה
מרחוק, מעורבות הורים,
שילוב טכנולוגיה בלמידה,
שוויון הזדמנויות

סקירת ספרות

1. הוראה-למידה בתקופת קורונה

מגפת הקורונה גרמה למעבר המכונה "הוראה מרחוק לשעת חירום" (Misirli & Ergulec, 2021). מעבר בלתי צפוי וחסר תקדים עבור מורים, תלמידים, והורים מלימוד מסורתי ללמידה מקוונת מרחוק בכל רמות החינוך (Hodges et al., 2020). התפרצות נגיף הקורונה והתפשטותו גרמו לסגירה כמעט מוחלטת של כל בתי הספר בעולם. על פי נתוני ארגון אונסק"ו (UNESCO, 2020) ב-188 מדינות נסגרו מסגרות חינוך, ויותר מ-90% מהתלמידים בעולם הפסיקו את לימודיהם או עברו ללמוד מרחוק. לסגירת בתי ספר השלכות פדגוגיות, חברתיות, רגשיות, לימודיות וכלכליות מרחיקות לכת המשפיעות על כלל ציבור ההורים, על המורים ובמיוחד על התלמידים (דהאן ואחרים, 2020).

1.1 תנאי הלמידה בתקופת הקורונה

ארגון מערך הלמידה מרחוק חייב את מערכת החינוך לחשוב מחדש על תפיסות ועל גישות חינוכיות שיסייעו במתן מענה הולם לאתגרי השעה. הלמידה מרחוק בימים של בידוד חברתי אפשרה שמירה על הרצף הלימודי והפחתת הפגיעה בשגרת הלימודים של התלמידים לצד ניסיון לתת מענה רגשי לתלמידים וקיום מסגרת חברתית-חינוכית תומכת. מנגד נחשפו קשיים ואתגרים הכרוכים בהתאמת דרכי ההוראה-למידה למצבו המשפחתי של התלמיד ולסביבת הלימודים הביתית. מחקר שבחן את סביבת הלמידה הביתית (Arnou et al., 2021) מצא כי המרחב הפיזי שבו מתרחשת למידה קיים ועשוי לתמוך בתהליך הלמידה או לעכב אותו. לטענתם של החוקרים, התשתית הפיזית היא כמעין "מורה שלישי" והיא ממלאת תפקיד משמעותי בתהליך הלמידה. תשתית זו כוללת תכונות, כגון היכולת לבנות התנהגות חברתית בזמן ובמרחב, הסביבה הפנימית, האקוסטיקה, החוויה שמעורר המקום, הריהוט, התפוסה, הצידוד. תשתית זו חלה על סביבת הלמידה בבית הספר, אך כעת יותר מתמיד היא חלה גם על הבית.

1.2 היבטים טכנולוגיים בהוראה-למידה

על פי גישת הקונסטרוקטיביזם החברתי, הלמידה מתרחשת בהקשר חברתי עם יחסי גומלין של יחידים על ידי השתתפות פעילה, פיגומים והחלפת ידע (Vygotsky, 1978). בחינת התנאים והכלים ללמידה מרחוק חושפת כי בעוד סביבות בית הספר והכיתות הן מקומות חשובים עבור התלמידים לחוויות חברתיות, בתייהם הפכו למסגרת חינוכית חדשה

מבוססת טכנולוגיה ללא אינטראקציות חברתיות פיזיות עם מוריהם ועמיתיהם. תמיכה לממצא זה נמצא במחקר של דונג ועמיתים (Dong et al., 2020) שמצאו כי תקשורת המבוססת בעיקרה על טכנולוגיה, בידוד חברתי והיעדר אינטראקטיביות עם ילדים או מבוגרים, נתפסה כחיסרון מרכזי בהוראה מרחוק בשעת חירום.

מנקודת מבט הבוחנת את מוכנות התלמידים, המורים וההורים, את כישוריהם ואת המיומנויות הנדרשות נמצא כי בתקופת הקורונה המורים והתלמידים ישבו בבתיהם מול מסך המחשב וניהלו הוראה פנים אל פנים באופן המדמה הוראה בכיתה. הבית כמקום הלמידה יצר התמודדויות למורים ולתלמידים, כאלה שלא נדרשו להתמודד עימן בתקופת שגרה טרום המשבר. התמודדויות שנסבו סביב תשתיות טכנולוגיות ללמידה, מרחב הלמידה בבית, חדירה וחשיפה לפרטיות. כדי להתמודד עם אתגרי ההוראה-למידה מרחוק נדרשו המורים לחולל שינוי בתפקידם. הם נדרשו ללמד את הילדים להיות לומדים עצמאיים, לשפר את השימוש בכלים טכנולוגיים, לאפשר יותר בחירה, ללמוד מתוך מוטיבציה פנימית ולדאוג לרווחה האישית והרגשית של התלמידים. לשם כך הם קיימו מפגשים ותקשורת עם התלמידים באופן אישי ובקבוצות קטנות ואינטימיות, גם מעבר לשיעור בזום.

זאת ועוד, המציאות החדשה הפגישה את המורים עם מרחב הלמידה הביתי של הילדים ועם הוריהם. הנחיות שניתנו לשטח על ידי אגף בכיר יישום חוק החינוך המיוחד, ההכלה וההשתלבות (נבון, 2020) כיוונו מורים בתכנון ההוראה לכלול את התלמיד ו/או את הוריו במידה רבה ככל האפשר. השיתוף מאפשר דיון במה שעתידי להתרחש בשיעור ונותן לתלמיד הזדמנות ליצור קשרי אמון עם המורה ותומכי הלמידה הנוספים, מתוך ציפייה ששיתוף המשפחה בתהליכי הלמידה יקדם הצלחה.

1.3 מעורבות הורים בתהליכי למידה

בספרות המחקר המקצועית נודעת חשיבות רבה למעורבות הורים בחינוך ילדיהם בקרב כלל שכבות האוכלוסייה. ממצאי מחקרים (שכטמן ובושריאן, 2015; Carreon et al., 2009; Hill & Tyson, 2005) מלמדים כי הורים ששומרים על קשר עם המורים ועם בית הספר, מתנדבים לפעילויות ומגיעים לפגישות מסייעים או משפיעים לטובה על חינוך הילדים. מעורבות זו חשובה על אחת כמה וכמה כאשר מדובר בילדים ובני נוער ממצב סוציאקונומי נמוך, בילדים מקבוצות מיעוט, וכעת ניתן לומר כי גם בימי חירום, דוגמת מגפת הקורונה.

בבחינת הקשר שבין מעורבות הורים ומדד טיפוח נמצא כי קיימים פערים בין הדגש הרב שבתי הספר מעניקים למעורבות הורים בבית הספר לבין יכולתם הפחותה של הורים מרקע נמוך להיענות לקריאה זו (Goodall & Harris, 2008). על פי מחקר שנערך בתורכיה (2011 Tekin), נמצא כי מצופה מהורים בעלי הכנסות גבוהות להיות מחויבים ומעורבים יותר לעומת הורים בעלי הכנסות נמוכות, וזאת ללא קשר למגדר ההורה. עוד נמצא כי להשכלתם של ההורים יש השפעה על תחושת מסוגלות ועל אמונתם ביכולתם לסייע לילדיהם להצליח בבית הספר. מחקר שנערך באנגליה (Wilson-Pimlott & Holloway, 2013) בחן אימהות משלוש רמות סוציו-אקונומיות ומצא הבדלים בסוגי המוטיבציה של האימהות למעורבות בחיי ילדיהן בבית הספר שבו הם לומדים. אימהות לילדים שלמדו בבתי ספר מרמה סוציו-אקונומית גבוהה נטו להיות מעורבות על מנת להבטיח כי ילדיהם יצליחו.

בבחינת סוגיית התקשורת בין מורים להורים טוענת עפרים (2014) כי מטרת קידום המעורבות של הורים בבית הספר היא בניית ידע על אודות התלמיד וידע אצל ההורים על אודות האפשרויות הקיימות עבור הילד בבית הספר. בשעה שקיימת תקשורת רציפה, המחנכים יכולים ליידע ולשתף את ההורים בכל הקשור להתקדמות הילד, לקשיים, לשיפור הישגים, לחשיפה למערכות ידע ממוחשבות ועוד.

מחקרים בחנו את מעורבותם של ההורים בתהליכי הוראה-למידה מרחוק בתקופת הקורונה. מקלאוד ודולסקי (McLeod & Dulsky, 2021) ציינו כי מגפת הקורונה הגבירה את הצורך של תקשורת תדירה בין המורים, ההורים והתלמידים והגברת מעורבות ההורים, בני המשפחה והקהילה. גם פונטנל-טרשוק (Fontenelle-Tereshchuk, 2021) חושפת מציאות לפיה עם המעבר ללמידה בבית בימים של סגר ובידוד חברתי, מעורבות ההורים קיבלה משמעות נוספת והיא יצירת סביבת לימודים בטוחה, הבניה של לוח זמנים וסיפוק של מנגנוני תמיכה עם לחצים. מחקרים אחרים (Bubb & Jones, 2020; Wrigley, 2020; Zhao, 2020) גילו כי מעורבות ההורים גברה בתקופת הקורונה. מנקודת מבטם של ההורים, הם העשירו את הידע שלהם על אודות תהליכי למידה והייתה להם הזדמנות לסייע לילדים במילוי המשימות הלימודיות, למלא תפקיד משמעותי יותר עבורם וגם להעריך יותר את עבודת המורים.

עם זאת, הקשר האינטנסיבי יותר של ההורים עם המורים הטיל על חלקם עומס רב כיוון שהם נדרשו מצד אחד להמשיך ולשמור על שגרת עבודתם ומן הצד האחר לספק לילדיהם

תמיכה לימודית-רגשית (גוטמן וכצנלסון, 2021). הוכחה לכך נמצאה גם במחקר בריטי (Andrew et al., 2020) שבו הורים דיווחו כי הם מתקשים לתמוך בתהליכי למידה מרחוק במרחב הביתי. מחקר שנערך בתורכיה (Güvercin, et al., 2021) מצא כי מנקודת מבטם של ההורים תקופת הקורונה וההתנהלות של ההורים לצד ילדיהם בתהליכי הלמידה עוררה בעיות שנבעו מחוסר ידע של ההורים בטכנולוגיה. עוד נמצא כי פערים בין תלמידים התעצמו בהקשר של פער דיגיטלי וחוסר שוויון ובהקשר של פערים בתמיכה וביכולת של הורים לסייע לילדיהם (דורי ואחרים, 2020; וייסבלאי, 2020).

2. פערים חינוכיים בתקופת הקורונה

בתקופת הקורונה הושם דגש בשדה החינוכי העולמי על מתן גישה שוויונית וכוללת למשאבי למידה דיגיטליים כמענה לסגירת בתי הספר באמצעות יצירת פלטפורמות למידה מקוונות לתמיכה במורים, בתלמידים ובבני משפחותיהם. למידה במצב מקוון כוללת שימוש במחשבים, בטלויזיה, בסוגים אחרים של חומרה אלקטרונית ותוכנה וברשתות אינטרנט (Pratiwi, 2020). עוד נמצא כי לרוב הלמידה המקוונת מאפשרת לתלמידים גמישות ללמוד בכל זמן ובכל מקום, מפגשי למידה עם מורים באופן סינכרוני: שיעורי וידאו, שיחות טלפון או צ'אט חי ופעילויות למידה א-סינכרוניות (Nur Agung et al., 2020). למידה המספקת הזדמנות לתלמידים ולמורים להישאר מחוברים ולעסוק בתוכן תוך כדי פעולה מבתיים, בניגוד לשגרה שהם רגילים אליה, ובה המורה והתלמידים נמצאים במרחב משותף. הגורמים התומכים בלמידה מקוונת הם בראש ובראשונה התשתיות הטכנולוגיות (Rusdiana, 2017) (& Nugroho). עם זאת, התפרצות המגפה חשפה והעצימה את הפערים הכלכליים, חברתיים והחינוכיים. כיום ישנם יותר מרבע מיליארד תלמידים ברחבי העולם ללא גישה ללמידה. הסיבה העיקרית לכך היא פערים בנגישות למשאבים טכנולוגיים, קרי נגישות למכשירי קצה וחיבור לאינטרנט המשפיעים על למידת התלמידים (פינסון ואחרים, 2020).

מדינת ישראל מאופיינת בפערים חינוכיים רבים ועמוקים, הבאים לידי ביטוי בהישגיה הנמוכים במבחני ההשוואה השונים ביחס לשאר מדינות ה-OECD. אישוויון חינוכי שמקורו בפערים סוציו-אקונומיים, מוביל בתורו להחרפת אי-השוויון הכלכלי, לפגיעה במוביליות חברתית ובשוויון הזדמנויות.

מגפת הקורונה העולמית, המלווה במשבר כלכלי וחברתי, הביאה לידי ביטוי חריף במיוחד את

הפערים שמאפיינים כבר שנים את מערכת החינוך בישראל. הצורך במשאבי טכנולוגיות מידע ותקשורת בלמידה מרחוק והתמודדות עם קשיים, כגון שימוש מוגבל ברשת, מכסות יקרות ותקלות חשמל שהפריעו לתהליך הלמידה, הציפו על פני השטח פערים כלכליים, רגשיים וחברתיים. כל אלה פגעו במיוחד באוכלוסיות מוחלשות: פריפריה, דוברי ערבית, חרדים ואוכלוסיות חסרות מעמד, שנגישותן למשאבים כגון מחשבים או מחשבים ניידים, הנדרשים ללמידה מקוונת, נמוכה (פינסון ואחרים, 2020; Schleicher, 2020; Laksana, 2020).

מרכז טאוב (2021) בחן את השפעת תהליכי הלמידה מרחוק בתקופת הקורונה על פערים בחינוך. לפי נתוני המרכז, סגירת בתי הספר ומעבר ללמידה מרחוק העצימו את אי-השוויון בין התלמידים. לילדים ממשפחות מבוססות כלכלית היה מערך ביתי טוב יותר ללמידה. הם נהנו מגישה למחשבים, טלפונים חכמים, מכשירי קצה אחרים ואינטרנט מהיר. הם הקדישו יותר זמן ללמידה ביתית תוך הסתייעות במורים פרטיים. לעומת זאת בקרב ילדים ממשפחות חלשות התשתיות הנחוצות היו נגישות פחות, ויכולתם של ההורים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך לעזור לילדיהם או לשלם עבור שיעורים פרטיים הייתה נמוכה יותר. יתרה מזאת, נמצא כי היכולת לעשות שימוש מתקדם בטכנולוגיות דיגיטליות, לרבות הוראה מקוונת, קשורה לא רק בשאלה של נגישות, אלא כאמור גם בשאלות של אוריינות שפתית ואוריינות דיגיטלית. כתוצאה מכך ארגונים בין-לאומיים העוסקים בחינוך, בהם ארגון OECD ואונסק"ו, המליצו לשקול את הסיכונים לפגיעה באוכלוסיות החלשות ביותר ואת האמצעים להתמודד עימם בעת סגירת בתי ספר והפעלת למידה מרחוק בשעת חירום (וייסלבאי, 2020).

מכאן שהמעבר ללמידה מרחוק העמיק את הפערים בחינוך. פינסון ואחרים (2020) מדגישים את המשמעויות החברתיות הנלוות לאי-השוויון, שהרי המעבר להוראה מקוונת נעדרת פיקוח עלול לגרום לעלייה בנשירה גלויה וסמויה ולהחליש גם את מידת הלכידות החברתית של המדינה.

למחקר הנוכחי תרומה תאורטית ופרקטית. מן ההיבט התאורטי, המחקר מעשיר את הידע האקדמי על עקרונות פדגוגיים בהוראה מקוונת המתקיימת במפגש בין מרחב הבית למרחב הכיתה. מפגש החושף את המורים באופן ישיר להקשרים אישיים משפחתיים שאותם הם מביאים בחשבון בתכנון ובביצוע של תהליכי הוראה-למידה, מתוך רצון לתת מענה מיטבי דיפרנציאלי בתקופה של משבר ואיזודאות. כמו כן, מרחב הלמידה החדש מאיר היבטים של

פערים בחינוך: טכנולוגיים, רגשיים ולימודיים, בזיקה לקשיים המוערמים על תלמידים בתהליך הלמידה, כגון היעדר משאבים וידע טכנולוגיים, חוסר תמיכה מצד ההורים ועוד. מן ההיבט היישומי, הידע החדש והרלוונטי עשוי לשמש מורים, מרצים, מדריכים פדגוגיים וקובעי מדיניות בתהליך הכשרת המורים כדי לצייד את המתכשרים להוראה בכלים המתאימים לימי חירום ושגרה, שבהם המורים נדרשים להתמודד עם זירת הוראה-למידה חדשה ולהפעיל הקשרים משפחתיים-סביבתיים וטכנולוגיים בעבודתם.

מטרת מחקר זה היא בחינת משמעות מרחב ההוראה-למידה החדש שנוצר בתקופת הקורונה, תוך הבנה כי לתנאים הפיזיים, הרגשיים-חברתיים והמשפחתיים במרחב המקוון החדש יש השפעה על מורים, הורים וילדים.

שאלות המחקר

1. מהי משמעות מרחב הלמידה החדש המפגיש בין הבית לכיתה בתקופת הקורונה?
2. אילו פערים חושף מרחב הלמידה החדש המפגיש בין הבית לכיתה בתקופת הקורונה?

מתודולוגיה

מחקר זה מבוסס על הפרדיגמה האיכותנית-פרשנית המאפשרת לעקוב אחר תהליכי הוראה-למידה כפי שהמשתתפים חוו אותם ולהתמקד בתיאור תפיסותיהם ובפרשנות לפעולות אותן נוקטים בתוך ההקשר שבו המשתתפים נמצאים (Lincoln, Lynham & Guba, 2011). המחקר חושף קול אישי ואותנטי של מורים ואת חוויית ההוראה-למידה בתקופת הקורונה, בעת המפגש בין המרחב הביתי למרחב הכיתתי, תוך הצגת פרשנות והסבר של מורכבות המפגש והשלכותיו על פערים בחינוך (Zur & Eisikovits, 2015; צבר-בן יהושע, 2016). בדרך זו נוכל להבין טוב יותר את השפעת התנאים הפיזיים, הרגשיים-חברתיים והמשפחתיים במרחב החדש על חוויית הוראה-למידה (Krumer-Nevo, 2012).

הקשר המחקר

המחקר המתואר התמקד בבחינת משמעותו של מרחב למידה חדש שנוצר בתקופת הקורונה. לצורך המחקר נשלחה הודעה ל־20 מורים המלמדים בבתי ספר יסודיים בתל אביב ובירושלים ובה הזמנה להשתתף במחקר. לחוקרות היכרות מוקדמת עם המורים הללו עוד מתקופת הכשרתם במכללה לחינוך (דוד ילין בירושלים, לוינסקי בתל אביב).

שלושה עשר המורים שנענו להזמנה להצטרף למחקר הוזמנו לריאיון שנערך במרחב פתוח (מפאת הדרישה לשמור על מרחק בתקופה זו) או באמצעות שיחה טלפונית שנמשכה כ-45 דקות עד שעה. הראיונות הוקלטו באישור המשתתפים, ובריאיון נמסר להם כי פרטיהם יישמרו באנונימיות. ההצטרפות למחקר נעשתה מתוך בחירה אישית של כל אחד מהמשתתפים. המידע מתוך הראיונות המוקלטים תומלל ושימש את החוקרות למחקר איכותני.

משתתפים

במחקר השתתפו 13 מחנכי כיתה ומורים מקצועיים בבתי ספר יסודיים השייכים לזרם הממלכתי. כל המורים, 12 נשים וגבר אחד, בעלי תואר ראשון ותעודת הוראה שקיבלו במכללות להוראה בתל אביב ובירושלים, ויש לשתי החוקרות היכרות מוקדמת איתם משלב תהליך ההכשרה שלהם. המורים בעלי ניסיון של שלוש עד חמש שנים בהוראה ובחינוך כיתה בבתי ספר, ובתקופת הקורונה לימדו מרחוק ומקרוב בהתאם להנחיות שקיבלו בבתי הספר. שישה מורים לימדו כיתות ד-ו, חמישה מורים לימדו כיתות ג-ד, שני מורים לימדו כיתות א-ב. חלק מן המורים היו מחנכי כיתות וחלק היו מורים מקצועיים שנפגשו עם תלמידיהם בשיעורים מסוימים לאורך השבוע.

טבלה 1: ריכוז נתוני משתתפי המחקר

משתתף/ משתתפת במחקר	מין	שכבת הגיל	היקף משרה	תחומי ההוראה	אזור העבודה בארץ ומדד הטיפוח	מקום ההכשרה להוראה	מחנך/מורה מקצועי
1. ק.	נקבה	ו	לא ידוע	מתמטיקה	נתניה 4	לוינסקי	מורה מקצועית בשתי כיתות בשכבה
2. ס.	נקבה	ג	משרה מלאה	עברית, תנ"ך, כישורי חיים	ירושלים 8	דוד ילין	מחנכת כיתה
3. ע.	נקבה	ג	משרה חלקית	עברית, מתמטיקה, מולדת, ספרות, כישורי חיים, תורה	עפולה 10	לוינסקי	מורה מקצועית בשתי כיתות בשכבה
4. א.	נקבה	ו	משרה חלקית	עברית	באר שבע 7	לוינסקי	מורה מקצועית בשתי כיתות
5. ש.	נקבה	ו	משרה מלאה	עברית	הרצליה 1	לוינסקי	מורה מקצועית בשתי כיתות
6. מ.	נקבה	ב	משרה מלאה	עברית, חשבון, כישורי חיים, מדעים	ירושלים 3	דוד ילין	מחנכת כיתה
7. נ.	נקבה	ג	לא ידוע	עברית, תורה, מולדת, כישורי חיים	ירושלים 7	דוד ילין	מחנכת כיתה
8. א.	נקבה	א	משרה חלקית	עברית, חשבון, כישורי חיים, מדעים	ירושלים 5	לוינסקי	מחנכת כיתה
9. ק.	זכר	ה	משרה מלאה	עברית, תנ"ך, כישורי חיים, מולדת, מדעים	תל אביב 1	דוד ילין	מחנך כיתה ומורה מקצועי למדעים
10. ג.	נקבה	ו	משרה מלאה	עברית	ירושלים 5	לוינסקי	מורה מקצועית בשכבה ו
11. נ.	נקבה	ג	משרה מלאה	עברית, תנ"ך, כישורי חיים, מולדת, מדעים	ירושלים 5	דוד ילין	מחנכת
12. ש.	נקבה	ד	משרה חלקית	עברית, תורה, כישורי חיים	באר שבע 7	דוד ילין	מחנכת
13. ל.	נקבה	ו	משרה מלאה	מתמטיקה	חולון 4	לוינסקי	מורה מקצועית

כלי המחקר

כלי המחקר הוא ראיונות עומק שנערכו עם המורים בשנת תשפ"א פנים אל פנים ו/או בטלפון ונמשכו כ-45 דקות כל אחד. הנה דוגמאות לשאלות שנשאלו בריאיון: תארו כיצד המרחב הביתי השתלב בתהליכי הוראה-למידה מרחוק בתקופת הקורונה. מה הם האתגרים עימם התמודדתם במהלך השיעור? כיצד התגברתם עליהם? ספרו על אופי הקשר עם ההורים ועל חשיבות תרומתו. תארו את רגשותיהם ותגובותיהם של התלמידים במפגש בין שני המרחבים: הביתי והכיתתי.

עיבוד הנתונים

הראיונות נותחו בגישה פרשנית בדרך של זיהוי תמות מרכזיות ומציאת קשרים ביניהן. העיבוד התבסס על ניתוח תוכן המתמקד במה שהמורים אמרו במילים, בתיאורים, במקומם בריאיון ובאופן שבו המרואיינים מציגים את דבריהם (Braun & Clarke, 2006; Titscher et al., 2000). לפי שקדי (2003) ניתוח תוכן הוא מעין חלון המאפשר מבט לתוך החוויה הפנימית המשקפת את התפיסות והפעולות במרחב הכיתתי ובמרחב הבית ספרי. זאת ועוד, לפי קריפנדורף (Krippendorff, 2013, 2018), ניתוח התוכן מאפשר תיאור של הנתונים והסקת מסקנות תקפות להקשרם הרחב.

בשלב הניתוח כל אחת מהחוקרות קראה בנפרד את כל תמלילי הראיונות ויצרה רשימה של תמות אפשריות המלוות ברשימת מקטעים מתוך הראיונות המתאימים לכל תמה. בהמשך נפגשו החוקרות כדי לבחון את התמות שנוצרו בהתאם למטרות המחקר וכדי להחליט על רשימת תמות אחת בליווי ציטוטים מתאימים מתוך הראיונות. בשלב השני נקבעה התאמת המקטעים לתמות. בדיקת המהימנות התבססה על "מהימנות בין שופטים" (Lincoln & Guba, 2000). במקרים בודדים שהתגלעו בהם חילוקי דעות התקיים דיון עד לגיבוש הסכמה. המהימנות בין השופטות היא 86%.

במחקר נשמרו בקפידה הכללים האתיים: שמירה על אנונימיות וחיסיון של המשיבים ושל הנתונים, הימנעות משאלות פוגעניות ומתן בחירה למשיבים אם להשיב או לא.

ממצאים

המפגש בין מרחב הבית למרחב הכיתה בתקופת הקורונה חשף פערים בהיבטים שנוכחותם לא בלטה כחיונית בהוראה בימי שגרה. ניתוח הממצאים חשף שתי תמות מרכזיות: (1) שילוב טכנולוגיה בלמידה (2) הבית כמרחב למידה חדש. פירוט תתי-התמות מופיע בטבלה 2.

טבלה 2: התמות ותתי-התמות

2. הבית כמרחב למידה חדש	1. שילוב טכנולוגיה בלמידה
2.1 פעולות פדגוגיות של המורים 2.2 חוויית הלמידה מרחוק של התלמידים 2.3 מעורבות ההורים בעיצוב תהליך הלמידה 2.3.1 תמיכה רגשית 2.3.2 תמיכה לימודית	1.1 כלים טכנולוגיים 1.2 תשתית אינטרנט

1. שילוב טכנולוגיה בלמידה

1.1 כלים טכנולוגיים

ממצאי המחקר חשפו פער דיגיטלי בין ילדים ממצב סוציאקונומי בינוניגבוה, המצוידים בתשתיות אינטרנט ובמכשירי קצה הדרושים ללמידה מרחוק, לבין ילדים ממצב סוציו-אקונומי נמוך, החסרים את האמצעים האלה. לא בכל בית נמצאו תשתיות דיגיטליות הנדרשות ללמידה, כגון גישה לאינטרנט מהיר, מכשיר קצה שבאמצעותו ישתתפו בשיעורים מקוונים ועוד. המורה ס' סיפרה בריאיון:

יש תלמידים שלא מתחברים לזום כי אין להם מחשב זמין בבית. היו כאלה שחיכו שאימא תסיים את המשימה שלה בעבודה כדי לקבל את המחשב ולהתחיל להשתתף בשיעור, והיו תלמידים שלא יכלו לפתוח מצלמה כי לא הייתה להם מצלמה במחשב. בלית ברירה היו מקרים שבהם נאלצתי ללמד את התלמידים פחות זמן בהשוואה לכיתה, ולפעמים באמצעות הטלפון הפרטי של ההורים.

מילותיה של ס', "אין להם מחשב זמין בבית", מעידות כי בבתי מסוימים לא היה מחשב כאמצעי ללמידה ובאחרים כמות המחשבים בבית ביחס למספר המשתמשים בהם הייתה מצומצמת. כמו כן ס' מדווחת כי זמן הלמידה בתקופת הקורונה התקצר בעיקר אצל תלמידים שהנגישות שלהם למשאבים פיזיים נחוצים כמו מחשב, מחשב לוח (טאבלט) או מכשירי קצה אחרים הייתה מוגבלת. התייחסותם של המורים לקשיים הללו עלתה בראיונות לא אחת, שמונה מהם ציינו בראיונות קשיים שעלו בעקבות היעדר תשתיות טכנולוגיות נגישות עבור התלמידים.

ממצאים אלה תואמים מחקרים אחרים שנערכו בעולם (Liyanagunawardena & Williams, 2021; Rachmadtullah et al., 2020) לפיהם סביבת הלמידה המרכזית הייתה הבית, ונמצא קשר הדוק בין הרקע הכלכלי של תלמידים לבין תשתיות דיגיטליות ללמידה. קשר זה העמיק פערים בתקופה של סגר במערכת החינוך והישענות על מערכת למידה מרחוק, משום שהורים בעלי הון תרבותי, כלכלי וחברתי גבוה רכשו מכשירי קצה מגוונים ואינטרנט מהיר, שימשו כמתווכים לילדיהם ותרמו לקידום, בעוד עמיתיהם בעלי מעמד כלכלי נמוך נותרו מאחור (פינסון ואחרים 2020; Tukan & Parida, 2016).

1.2 תשתית אינטרנט

עשרה מן המשתתפים התייחסו בראיונות לתשתיות אינטרנט שעליהן התבסס ניהול ויישום

הלמידה מרחוק. המורה ק' מספרת:

היה לי קשה מאוד לנהל שיעור כשחלק מהתלמידים מתנתקים כי אין תשתית אינטרנט טובה בבית. זה אומר שגם אי אפשר לתקשר איתם דרך הזום כשכל חמש דקות יש ניתוקים. הם התייאשו, לא התחברו ולכן הייתי איתם בשיחת וידאו בוואטסאפ כמו שיעור פרטי. מבחינת התרגול זה לא עבד.

דבריה של ק' חושפים את השימוש באינטרנט כאמצעי טכנולוגי חיוני לניהול למידה מהבית. דבריה מעידים כי לא בכל בית הייתה תשתית אינטרנט הולמת שאפשרה למידה, מהירות גלישה מספקת, חיבור מכשירי קצה נוספים. מילותיה, "הם התייאשו", מעידות כי היעדר תשתיות טכנולוגיות וניתוקים חוזרים ונשנים מהשיעור יצרו בקרב התלמידים תסכול משום שלא השתתפו בשיעור במלואו, והמורים נאלצו לנקוט דרך הוראה חלופית תוך שימוש במכשירים נוספים כמו טלפון, המאפשר שיחת וידאו פרטית בוואטסאפ.

ממצא זה עולה בקנה אחד עם נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2019) לפיהם 32.6% ממשקי הבית אין אינטרנט וקיימים פערים דיגיטליים בנגישות למשאבים טכנולוגיים והשימוש בהם. מחקרים אחרים (Liyanagunawardena & Williams, 2021; Rachmادتullah et al., 2020) מחזקים את הטענה כי משפחות שידם משגת דאגו לתשתית אינטרנט הולמת, הגדילו את מהירות הגלישה, עברו לגלישה בסיב אופטי ורכשו מכשירי קצה נוספים כאמצעים ללמידה.

2. הבית נמרחב למידה חדש

ממצאי המחקר מעידים על מרחב למידה חדש המפגיש בין הבית לבין הכיתה ומשפיע על הפעולות הפדגוגיות בלמידה מרחוק של המורים ועל חוויית הלמידה מרחוק של התלמידים.

2.1 פעולות פדגוגיות של מורים

בתקופת הקורונה המפגש שיועד ללמידה בין תלמידים למורים נעשה בפלטפורמה מקוונת, שניסתה לדמות קרבה פנים אל פנים למרות הריחוק הפיזי בין מורה לתלמידים. נוכחותו של המורה בלמידה מרחוק הייתה במתכונת חדשה של מורה הנוכח אומנם במסגרת כיתתית אינטימית ומוגנת, אך המסגרת אינה מרוחקת או מנותקת מהמרחב הביתי שבו התלמיד חי וגדל. מרחב זה אילץ את המורים להתמודד עם מצבים מורכבים, לעצב סביבות הוראה—

למידה הטומנות בחובן התייחסויות לשונויות לימודיות, רגשיות ותרבותיות ולהפעיל את תלמידיהם בהתאם לתנאי סביבת הבית של התלמיד. הצורך בהתאמת הפדגוגיה חשף פערים במוטיבציות התלמידים להשתלב ולהיות מעורבים במרחב דיגיטלי ובתחושת המסוגלות העצמית.

המורה נ' דיווחה על שינוי בדרכי ההוראה תוך התאמה לתנאי הסביבה:

יש שונויות בכיתה ההטרוגנית, ואני פיזית לא בכיתה, ואין לי אפשרות לגשת ולהתאים את עצמי לכולם. הם משתעממים, יכולים לאבד עניין. תמיד יש את האחד או השניים שממש לא היו איתך, או שנורא נורא קשה להם להבין והם צריכים שתסבירי בדרך אחרת. אז בניתי שיעורים מאוד קצרים כדי שהילדים לא יאבדו עניין כשהם יושבים מול המסך בזום. הצגתי מצגת קצרה ומפעילה, ושלחתי אותם לאתר שבו הופיע הסיפור, כדי שיקראו את הסיפור באופן מקוון. כמעט ולא השתמשתי במחברת ובעיפרון.

גם מ' ניצלה את התנאים הסביבתיים ללמידה:

שלחתי אותם להרבה מאוד פעילויות מחוץ לזום ומחוץ לחדר שבו ישבו מול המחשב. כמו יציאה לחצר, בנייה בגרוטאות וצילום התוצר, האזנה לשיר, סרטון ועוד.

נראה כי מרחב הלמידה החדש הפך להיות גורם חשוב בפעילויות הלמידה של התלמידים, מכיוון שבתקופת הקורונה התהדק הקשר בין המרחב הביתי לתהליך הלמידה. דיווחי המורים מלמדים על תפיסה הוראה חדשה ויצירתית מצד המורים במטרה לייצר חוויה בלמידה, לעורר מוטיבציה, להגביר מעורבות ותחושת מסוגלות עצמית. חיזוק לכך נמצא במחקר המעיד כי חדות הלמידה בתקופת הקורונה משקפת רגשות הקשורים קשר הדוק לסוכני החברות המתאימים: מורים וחברים לכיתה (Tannert & Groschner, 2021).

דבריה של נ', "יש שונויות בכיתה ההטרוגנית, ואני פיזית לא בכיתה, ואין לי אפשרות לגשת ולהתאים את עצמי לכולם", ממחישים כי מציאות של ריחוק אילצה את המורים להכיר ביתר שאת בפערים בין התלמידים ובצרכיהם הקוגניטיביים והמנטליים, בכך שיש לומדים בעלי מוטיבציה נמוכה יותר הזקוקים להדרכה וליווי צמודים. נראה כי נ' מבינה את החשיבות של מתן מענה לשונויות, והיא מביעה נכונות לשמור על קשר עם כלל התלמידים

ולהתאים את הפדגוגיה ואת היחס האישי-רגשי ללומדים.

את סוגיית ההתאמה הפדגוגית לצמצום פערים בלמידה בתקופת הקורונה בחנו גם חוקרים אחרים (Kundu & Bej, 2021; Pokhrel & Chhetri, 2021) שהוכיחו כי מענה דיפרנציאלי ויחס אישי-רגשי יעילים רק אם המורה מכיר את תלמידיו ואת ההבדלים ביניהם. בלס (2020) טוען כי מורים שאינם מודעים לחשיבות שבמתן מענה לשוניות ובשמירה על קשר עם כלל התלמידים עלולים להעצים פערים בכיתה ולפגוע בתלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך. יתרה מזאת, חוקרים אלה הבחינו בפערים בין קבוצות לומדים ומצאו שלומדים בעלי מוטיבציה מולדת אינם מושפעים יחסית במעבר ללמידה מרחוק, מכיוון שהם זקוקים למינימום השגחה, תיווך והדרכה, בעוד הקבוצה הפגיעה, המורכבת מתלמידים חלשים בלמידה, מתמודדת עם קשיים.

גם המורה ע' התייחסה בראיון להתאמה פדגוגית:

אז חשבנו על דרך יצירתית שתאפשר לכולם להשתתף מבלי לחשוף את המרחב הפרטי. ביקשנו שכל ילד יצטייד בלוח מחיק קטן, כששאלתי שאלה כל אחד כתב את התשובה על לוח מחיק והרים את הלוח כדי להראות את התשובה וזה עבד מצוין.

דבריה של ע' ממחישים את המציאות החדשה שבה המורים נאלצים להיות יצירתיים ולחשוב על פתרונות שיאפשרו את מעורבות התלמידים בשיעור "מבלי לחשוף את המרחב הפרטי". נראה כי תלמידים רצו להשתתף בשיעור, להציע, לענות על השאלות, אך לא ידעו כיצד. הפתרון המוצע על ידי המורה אפשר להם להרים לוח מחיק שלא חושף אותם או את המרחב הביתי ולהיות מעורבים בשיעור. הדוגמה מלמדת גם על ניסיון המורה לטפח בתלמידיה תחושת מעורבות, מסוגלות עצמית והשגת יעדים, אך גם מעידה על החשיבות של הגברת עניין בשיעור ועידוד חוויית ההשתתפות. פיאנטה ועמיתיו (Pianta et al., 2012) מצאו כי תלמידים המעורבים באתגרים לימודיים ובהתנסויות המלוות בפיגומים הולמים ובתמיכה נכונה חשים מסוגלות עצמית ושליטה.

דיווחים נוספים משקפים רצון מצד המורים לשמירה על המרחב הפרטי של התלמידים תוך הבנת השוניות, תנאי הסביבה שבהם לומדים והחזווה או ההימנעות שהם חווים בתהליכי הלמידה המקוונת.

המורה ש' :

מצד אחד המלצתי כמובן לפתוח מצלמות ומיקרופון, ומצד שני התייחסתי מאוד ברגישות ולא חייבתי אותם. חשוב שנזכור שבבית הספר הילד יכול לבחור עד כמה, אם בכלל, לשתף בחייו הפרטיים, הלמידה בזום מכניסה את כל הכיתה לבית שלהם והפרטיות הולכת לאיבוד.

ש' ממחישה את המפגש בין המרחבים ואת דרישת המורים להתחבר למרחב הלמידה החדש במצלמה פתוחה כדי שיוכלו לראות את התלמידים, לעקוב אחרי פעילותם ולהגביר את מעורבותם ומחויבותם. דיווחה של ש' משתקף גם בדיווחים של מורים אחרים ומלמד כי המורים אפשרו לתלמידים להצטרף לשיעור בזום ללא מצלמה כדי להתגבר על תחושת אי-הנוחות, כדי למנוע מהם להתעסק באופן שבו נראות הפנים על מסך גדול, מצולמות מקרוב – כל ההתעסקות בחשיפה האישית של התלמיד או של בני משפחה אחרים עשויה לגרום הסחות דעת ואי-נוחות. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים (Sarvary, 2021; Pekrun et al., 2009; Pekrun et al., 2002 & Castelli) שבחנו היבטים רגשיים בתהליכי למידה מקוונת ומצאו כי בתקופת זו תלמידים מסוימים פעלו במרחב הלמידה מתוך חשש, פחד, דאגה לבני המשפחה הנראים ברקע, ומתוך דאגה לפרטיותם בחרו תלמידים אלו לא להדליק את המצלמות. כל אלה יצרו פערים בתחושת המסוגלות העצמית ובמוטיבציה להצטרף לתהליכי למידה מקוונים. קסטלי וסרווארי (Castelli & Sarvary, 2021) מציגים המלצות להתמודדות עם חששות התלמידים, כגון תקשורת עם שותפים לדירה ובני משפחה, תיאום מועד שיעור ובקשה לא להפריע, מציאת אזור פרטי בביתם שבו הם יכולים להתחבר עם הסחות דעת מינימליות, הצגת הרקע שלהם למראה ייצוגי יותר בעזרת שימוש ברקע וירטואלי ועוד.

נראה כי המורים עשו מאמץ לתת מענה דיפרנציאלי לשונויות התלמידים במרחב הלמידה החדש, ללמד בדרכים מותאמות לפלטפורמה המקוונת. חרף זאת הממצאים מעידים על פערים לימודיים ורגשיים. פערים שבאו לידי ביטוי במוכנות ללמידה, במוטיבציה להשתלב בלמידה מקוונת, בתחושת המסוגלות העצמית וביכולת ללמוד במציאות של ריחוק פיזי בין מורים לתלמידים במרחב למידה חדש.

2.2 חוויית הלמידה מרחוק של התלמידים

בעוד הכיתה הפיזית היא מרחב משותף ואחיד לכל התלמידים, הרי במרחב הלמידה החדש

המקוון נוצרו פערים. המרחב החדש אפשר לחלק מן התלמידים להשתתף בשיעורים בקלות יחסית, ועבור אחרים ההשתלבות בלמידה מרחוק הייתה אתגר של ממש. המורה ע' מדווחת:

בימים רגילים כדי לענות על שאלות שנשאלות בכיתה התלמיד צריך פשוט להרים את היד ועכשיו במרחב הווירטואלי זה היה כמעט בלתי אפשרי. מה עוד שחלק מהתלמידים לא הסכימו לפתוח מיקרופון כי המרחב הפיזי מסביבם לא היה שקט ולא פרטי.

דבריה של ע' מוכיחים כי היו ילדים שנהנו מזמינות של מרחב שקט לביצוע מטלות לימודיות, ואחרים שנאלצו ללמוד במרחב רועש ופעיל ולכן לא הסכימו לפתוח מיקרופון, אולי משום שחששו מחשיפת המרחב הביתי לעיני המורה וחבריהם. במרחב למידה זה נוצרו פערים הקשורים בתנאי הלמידה של ילדים. בדומה לממצאיהם של רוסדיאנה ונוגרוהו (2017) Rusdiana & Nugroho) ייתכן כי גם בישראל הפער נעוץ בהבדלים סוציאקונומיים בין משפחות התלמידים, ובתקופה של משבר הקורונה לא הצליחו כולם באופן שוויוני להיות מחוברים ולהשתתף באופן פעיל בלמידה מרחוק.

עוד על ההוראה בפלטפורמת זום במרחב הלמידה החדש הוסיפה המורה ג':

הלמידה מרחוק העבירה את כולנו לזום שהפך את הבית ממקום מוסתר למקום גלוי. במסך לא יכולתי לראות את כל התלמידים, שחלקם מיהרו וכיבו את המצלמות, לזהות את מצב רוחם או אפילו לראות אותם מחייכים. אחד התלמידים לא יכול היה ללמוד בחדר משום שכל החדר מיטות קומתיים, לכן היה צריך לעבור למטבח ללמוד ושם כולם מסתובבים. תלמידים סיפרו לי שהם מתביישים לפתוח את המצלמה כי החדר מבולגן, ההורים נכנסים באמצע, מפריעים להם, יש צעקות ברקע וזה לפעמים לא נעים. הבנתי אותם ולא חייבתי לפתוח מצלמות. לימדתי אותם שיש אופציה לשים רקע בזום, שיראו רק אותם שירגישו יותר בנוח.

גם המורה ש' דיווחה על התמודדותה עם אתגרי הלמידה בזום:

יש תלמידים שהחדר שלהם מאוד מבולגן, לא ערוך ללמידה. יש אחרים שמתלוננים שהם לא נראים טוב, או שאין שקט מסביב. איך אני כמורה יכולה לבקש מהם להתרכז בשיעור שאין להם טיפת פרטיות. לא יכולתי להתעלם מזה והתחשבתי בהם.

בקרב שמונה משתתפים נוספים נמצאו דיווחים דומים לאלה של המורות ג' ושי' ונחשפו פערים בתנאי הלמידה בסביבה הביתית שהתמזגה במרחב הלמידה החדש עבור התלמידים. הדיווחים מעידים כי בעוד לתלמידים אחדים התנאים הביתיים אפשרו ללמוד בשקט, ללא הפרעות במרחב מסודר, מאורגן ומתאם ללמידה, אחרים התמודדו עם מרחב לא מסודר, רועש, גדוש בהסחות דעת ובהפרעות. נראה כי התנאים הסביבתיים קשורים קשר הדוק לחוויית הלמידה, וביסוס לכך נמצא במחקר (Arnou et al., 2021) שבחן את ההשפעה שיש למרחב הלמידה הפיזי על חוויית הלמידה ומצא שמרחב זה עשוי לעודד למידה או לעכב אותה.

פתיחת המצלמה יצרה הדמיה לשיעור שבו המורה והתלמידים נמצאים במרחב משותף ומוגן ממש כפי שקורה בלמידה מקרוב בימי שגרה. בקרב תלמידים שהתביישו לפתוח את המצלמה כדי לא לחשוף את סביבת הבית, "החדר מבולגן, ההורים נכנסים באמצע, מפריעים להם, יש צעקות ברקע", נפגעה חוויית ההשתתפות שלהם בשיעור. עקב כך נוצרו פערים בין תלמידים במרחב מאורגן שפתחו מצלמה, צללו בקלות ללמידה בשיעור ועקבו אחרי הסברי המורה, לבין תלמידים שמצלמתם נותרה סגורה. תלמידים אלה היו נתונים להסחות דעת סביבתיות וייתכן כי חשו מעורבים פחות, מרוכזים פחות ואיבדו קשר עם המורה – ייתכן כי כל אלה השפיעו גם על הישגיהם הלימודיים. קסטלי וסרוורי (Castelli & Sarvary, 2021) מצאו כי פתיחת מצלמה בזמן ההוראה מרחוק גורמת לחוויה חיובית יותר מצד המורים ומצד התלמידים.

בחינת ההיבט הרגשי חשפה פערים בקרב התלמידים ובאה לידי ביטוי בדיווחיהם של עשרה מורים. המורה מ' סיפרה:

בלמידה מרחוק לדעתי חשוב מאוד לשים דגש דווקא על ההיבט הרגשי. אחד לקח את הסגר הזה ברמות כל כך קשות וזה השפיע עליו רגשית, וכל הבית בתוך זה. ויש כאלה שכאילו "יאללה כיף אנחנו קמים מאוחר", כאילו רואים את זה כתקופה יותר רגועה. [...] בזום מרחוק, חלק השתתפו, וחלק הייתי צריכה לסחוט אותם כדי לקבל תשובה, הם היו תשושים וקשה להניע אותם. ויש כאלה שצריכים יותר תיווך ויותר הסברים, ואני הייתי צריכה לחזק אותם רגשית.

גם המורה א' זיהתה תחושות של פחד ומצוקה בקרב תלמידיה:

התלמידים נמצאים בתקופה מאוד מבלבלת מכל הבחינות. הקורונה והפחדים

שהיא מציפה מרחפים מעל ראשם של הילדים, ובנוסף שגרת היום שלהם נפגעה מאוד. הם כבר לא נפגשים בבית הספר, לא לומדים כמו שהם רגילים, לא הולכים לחוגים או נפגשים עם חברים.

מן הדיווחים עולה כי בתקופה של איזודאות, מצוקה ולחץ רגשי הגיבו התלמידים בצורה שונה זה מזה, והייתה לכך השפעה על תהליכי הלמידה במרחב החדש. מגוון התגובות של התלמידים חשף פערים בהתנהלותם הרגשית בלמידה. חלק ראו בתקופה זו יתרון: "יאללה כיף אנחנו קמים מאוחר", וביטאו תחושות חיוביות של הנאה, שביעות רצון, מוטיבציה להשתתפות בשיעור והצלחה, ונראה כי להם היה קל יותר מבחינה רגשית. לעומת זאת אחרים הרגישו מצוקה ופחד ולא תפקדו מבחינה לימודית: "הם היו תשושים וקשה להניע אותם", ודיווחו על תחושות של בלבול, מוטיבציה ירודה, היעדר הצלחה ותחושות פיזיות של עייפות. באלה נדרשה המורה לתמוך גם מבחינה רגשית. ייתכן כי רמות המוטיבציה השונות זו מזו השפיעו על השתלבות בשיעור והשגת יעדים לימודיים. גם פוקרל וציטרי (Pokhrel & Chhetri, 2021) בחנו היבטים רגשיים ומצאו כי הפלטפורמה המקוונת השפיעה במגוון דרכים על מוטיבציה של התלמידים בלמידה.

2.3 מעורבות ההורים בעיצוב תהליך הלמידה

סגירת בתי הספר בתקופת הקורונה והמעבר ללמידה מרחוק בעת חירום השפיעו באופן משמעותי על מעורבות הורים הנדרשת כדי לתמוך בתהליכי למידה של ילדיהם. אחד עשר מורים התייחסו לנושא המעורבות ההורית שבאה לידי ביטוי בתמיכה רגשית ולימודית.

2.3.1 תמיכה רגשית

במציאות מורכבת של ריחוק חברתי, לחץ, איזודאות והסתגלות למרחב הלמידה החדש, תמיכה רגשית מצד ההורים היא גורם חיוני ונחוץ לתפקוד לימודי, רגשי-חברתי של התלמידים. ממצאי המחקר חושפים פערים בתפקוד ומלמדים כי חלק מהתלמידים זכו לתמיכה רגשית מצד הוריהם, ואחרים נאלצו להתמודד בכוחות עצמם. הנה שתי דוגמאות הממחישות את ההשפעה של היעדר תמיכה רגשית על תפקודם של התלמידים במרחב הלמידה החדש בבית:

יש לי תלמיד שהבית אצלו מתפרק בגלל מצב כלכלי קשה, ההורים עובדים מהבוקר עד הערב, הם עובדים חיוניים, ואין עם מי לדבר. הילד צריך להתמודד בעצמו, אף אחד לא עוזר לו. הוא סיפר לי שהוא מרגיש כמו בסיר לחץ. כל היום רב עם האחים

שלו, זה קשה שכולם בבית. ניסיתי ליצור קשר עם ההורים אך הם לא היו פנויים לחזור אלי (א').

יש ילדים שהרגשתי שמשעמם להם בבית. רוב היום הם לבד. הם סיפרו שההורים מאוד עסוקים ועובדים עד הערב. לא כיף להם והם לא יודעים מה לעשות עם עצמם. אז כל בוקר היינו פותחים בשיחת בוקר, מה שלומכם? איך אתם? כדי לבדוק את המצב הרגשי שלהם (ק').

נראה כי היעדר נוכחות של ההורים בבית יוצרת מציאות שבה הילדים בעל כורחם נדרשים לעצמאות, להתמודדות עם המתח, עם חוסר הוודאות ועם משימות לימודיות, והם אינם מקבלים את התמיכה הרגשית הדרושה להם. מהדיווח של א' עולה שהילדים התקשו לעמוד בעומס הרגשי, החברתי והלימודי. הם היו נתונים ב"סיר לחץ" וההורים לא היו שם עבורם כדי לתמוך בהם.

הסבר לממצא זה נמצא במחקרים שבחנו את המצב החדש שאליו נקלעו ההורים בתקופת הקורונה (Chang & Satako, 2020; Dong et al., 2020; Garbe et al., 2020; Pew Research Center, 2020) ומצאו כי המצב החדש הטיל עול כבד על ההורים. הורים רבים מצאו עצמם מתנהלים בשתי זירות. האחת, הזירה הכלכלית, והשנייה, הזירה החינוכית, התמיכה והסיוע לילדיהם. לעיתים, בשל אירועים אלה, ההורים היו צריכים לסייע לילדים להתנהל במסגרת לימודית תוך כדי שנדרשו להמשיך ולשמור על שגרת עבודתם.

זמינותם של ההורים אפשרה להם לא אחת להשתתף בשיעורים עם הילדים, לחוות התנהגות של מורה לתלמידיו ממקור ראשון ואף להביע הערכה כלפי המורה בזמן אמת. המורה ק' משתף ביחס של הערכה חיובית מצד ההורים:

שמרתי על קשר עם ההורים וגיליתי שגם הם מקשיבים לשיעורים. אחד ההורים התקשר ואמר לי: "שמעתי אותך בשיעור בזום מתייחס לבן שלי, אתה נעים קולך מרגיע." שמחתי לשמוע את זה לא בגלל המחמאה, אלא מכיוון שהבנתי שהילדים לא נמצאים לבד בבית כל היום וההורים נמצאים סביבם.

דבריו של ק': "שהבנתי שהילדים לא נמצאים לבד בבית כל היום וההורים נמצאים סביבם", ממחישים את חשיבות התמיכה הרגשית שהילדים זקוקים לה מצד הוריהם בתהליך הלמידה. יתרה מזאת, הצירוף "שמחתי לשמוע" מלמד כי זו לא מציאות ברורה

מאליה, ולא כל ההורים היו פנויים וזמינים לתמוך בילדיהם במהלך היום. זאת עוד, הוראה מרחוק אפשרה להורים להיחשף ישירות לעבודת המורים, לתהליכי הוראה-למידה בכיתה, לאינטראקציות בין המורה לתלמידים, להיבטים חברתיים-רגשיים. דבריו של ק' מוכיחים כי ההורים מבטאים יחס של הערכה ומכירים בחשיבותו של מקצוע ההוראה. המפגש הישיר הפך את עבודת המורה מוערכת יותר. מחקר שנערך ברשות המחקר במכללת לוינסקי לחינוך, בראשות פרופ' יצחק גילת (גילת, 2021), מצא כי עמדותיהם של שליש מההורים לגבי מעמד המורים השתנו לטובה בתקופת הקורונה. ההורים ציינו כי הם שינו את עמדתם לחיוב לאחר שנחשפו בעת ההוראה בזום ליכולתם המקצועית של המורים ולמסירות הרבה שגילו. מחקר אחר (Baurzhan et al., 2021) מצא קשר מובהק סטטיסטית בין שביעות רצון ההורים מאיכות החינוך לבין הערכתם את יכולות המורים.

2.3.2 תמיכה לימודית

בימת הלמידה מרחוק הזמינה את המורים לערוך היכרות עם הלומדים בביתם-מבצרם, לגלות הלכי רוח, התנהגויות וקשרים עם בני המשפחה ולהדק את הקשר עם התלמידים. ממצאי המחקר חושפים התנהגויות שונות של הורים בבואם לשמור על שגרת הלימודים של ילדיהם. מצד אחד המורה מ' מדווחת על שיתוף פעולה מוצלח עם ההורים:

הכנו מערכת שעות לילדים ושלחנו להורים הודעות בדבר המשימות כדי שגם הם יהיו בעניינים ויוכלו לעקוב יחד איתם אחר המשימות. הייתה היענות גדולה, רוב ההורים אמרו שהם לא היו צריכים להיות במאבק עם הילדים ולדרוש מהם להתחבר לזום. בלי שיתוף פעולה מצד ההורים לא הייתי מצליחה לשמור על שגרת לימודים.

נראה כי כבר בשלב הכנת המשימות המורה מודעת לשיתוף הפעולה שעליה לבסס עם ההורים. מילותיה: "כדי שגם הם יהיו בעניינים ויוכלו לעקוב יחד איתם אחר המשימות" ממחישות את התפיסה לפיה במהלך הוראת החירום מרחוק ההורים נחשבו לשותפים החשובים ביותר, שכן הם ליוו פיזית את ילדיהם למסגרת לימודית, גם אם נערכה באמצעות פלטפורמה מקוונת. במציאות שבה בתי הילדים הפכו לסביבת הלמידה החדשה, מעורבות ההורים התעצמה גם בשל יכולתם להנגיש טכנולוגיות דיגיטליות, לתווך בסביבת למידה, ללוות את הילדים בתהליך ולשמור על שגרת לימודים.

פעולתה של מ' בכיתתה: "הכנו מערכת שעות לילדים ושלחנו להורים הודעות", מייצגת פעולות של מורים להגברת מעורבות ההורים על ידי שליחת הודעות על משימות או הנחיה מפורשת למעקב אחריהן. לטענתה, הצלחתה על שמירת השגרה נשענה במידה רבה על מעורבותם של ההורים, וייתכן, לדבריה, כי ללא שיתוף הפעולה שלהם לא הייתה מצליחה לשמור על שגרת הלימודים.

מצד שני, נמצאו גם דיווחים המשקפים חוסר יכולת של ההורים לשמור על שגרת הלמידה של ילדיהם. המורה ס' מתארת:

בהתחלה היה קצת קשה, היינו צריכים לערב את ההורים. בבית הספר שלנו בגלל שהם מרקע סוציאקונומי נמוך אז לרובם לא היה מחשב. היה קשה ליצור קשר עם ההורים, נאלצתי להתקשר להורים ולהעביר להם את המשימה בטלפון ולא תמיד הם שיתפו פעולה, לא מסרו את ההודעה לילדים בזמן משום שהיו בעבודה. זה פגע בילדים.

ס' מתמודדת עם קושי ביצירת קשר עם ההורים וברתימתם לשמירה על שגרת הלמידה. כלומר להיות מעודכנים בתהליכי הלמידה, בזמני השיעורים, במשימות הלימודיות ובדרכי ההוראה ולשמור על תקשורת רציפה ויעילה. לדבריה, בשל המצב הסוציאקונומי הנמוך בבית, לילדים לא היה מחשב והם התקשו להתחבר לשיעור ולקוב אחר המשימות, והיא הייתה זקוקה לתמיכת ההורים כדי לשמור על שגרת הלמידה. גם לאחר קבלת ההודעה מהמורה ההורים לא העבירו את המשימה בזמן לתלמידים. נראה כי היעדר שיתוף הפעולה מצד ההורים יצר פערים בין תלמידים שהוריהם הצליחו לסייע בשמירת שגרת הלמידה מרחוק לבין תלמידים שנמנע מהם לקבל תמיכה זו. ממצא זה נמצא בזיקה למחקרים אחרים (דהאן ואחרים, 2020 ; Haisraeli & Fogiel-Bijaoui, 2021) שבחנו את מעורבות ההורים בתהליכים פדגוגיים ומצאו כי הורים ממעמד סוציאקונומי נמוך מתקשים לשתף פעולה עם המורים, לתווך ידע לימודי ולהעניק תמיכה רגשית לילדים בשל מחסור במשאבים חומריים ובשל הצורך להבטיח הכנסה שוטפת למשק הבית ולצאת לעבודה גם בימי המשבר במחיר השארת הילדים בבית ללא השגחה.

מעורבותם של ההורים בתהליכי הלמידה של ילדיהם בתקופת הקורונה הייתה מגוונת, לעיתים מורחבת ולעיתים מוגבלת, והיא הייתה תלויה בכמה משתנים: רמת השכלה של ההורים, מצב סוציאקונומי, גיל הילדים, מגדר ועוד.

נ' מספרת:

תלמידים התקשו להבין מה אני מסבירה, לא העזו לשאול שאלות, פחדו שהם מפריעים בזום. היו מקרים שלימדנו חצאי כיתות בזום, כדי להקל על תהליך הלמידה. ובכל זאת היו תלמידים שלא הצליחו להכין את המשימות. ואז פניתי להורים כדי לבקש את עזרתם ולהעביר דרכם את המשימה לילדים. אני חייבת לציין שכמעט כולם שיתפו פעולה וזה עודד אותי. שלחתי את המשימות להורים, הם ישבו עם התלמידים, הסבירו להם, ושלחו את התוצרים.

גם דוגמה זו, הממחישה את ההזדקקות לתמיכה הורית בליווי הילדים בתהליכי הלמידה, מוצאת חיזוק בממצאי המחקר הפורטוגזי (Ribeiro et al., 2021). בתקופת הקורונה שינו הורים שגרת חיים ואימצו דפוסי אינטראקציה חדשים. הם נדרשו לתמוך בילדיהם, לשתף פעולה עם בית הספר ובמידת מה לעצב לעצמם תפקיד חדש. התמיכה באה לידי ביטוי בעיקר באמצעות מעקב רציף אחר תשומת ליבם של ילדיהם במהלך השיעורים ובעת ביצוע משימות לימודיות. כמו כן, הממצאים מדגישים את חשיבות זמן ההשקעה הרב מצד הורים לילדים בבית הספר היסודי. לעיתים, תלמידים שלא נכנסו לשיעור קיבלו את המשימה באמצעות הוריהם. מצב זה הגביר את המחויבות של המשפחה לסייע לילד, לכוון אותו ולעזור לו. בתקופת המגפה, הורים נחשבו לדמויות בעלי העניין החשובים ביותר בחינוך מרחוק, מכיוון שהם היחידים שליוו פיזית את ילדיהם בתהליך הלמידה, השפיעו על התהליך באמצעות הנגשת טכנולוגיות דיגיטליות וסיפקו תמיכה לילדיהם (Misirli, 2021). (& Ergulec

דיון ומסקנות

תקופת הקורונה זימנה למורים, לתלמידים ולהוריהם התנסות חדשה בתהליכי הוראה – למידה המאופיינת בישיבה מול מסך המחשב בבית וניהול הוראה פנים אל פנים באופן המדמה שיעור בכיתה. הבית כמקום הלמידה בתקופת הקורונה הוליד התמודדויות חדשות בסוגיות, כגון תשתיות טכנולוגיות, מרחב מותאם ללמידה בבית, חדירה לפרטיות, מעורבות הורים וזמינותם ועוד.

בבחינת משמעותו של מרחב הלמידה החדש נמצא כי אחד האתגרים הגדולים עבור מורים, תלמידים ובני משפחתם בתקופת הקורונה ועם המעבר ללמידה מרחוק הוא הסתגלות

למרחב למידה חדש, המפגיש את המסגרת כיתתית בתוך מרחב הבית. הפלטפורמה המקוונת יצרה גשר בין שני המרחבים ואפשרה לדמות מסגרת כיתתית שבה מורה ותלמידים נפגשים מדי יום בשעות קבועות ומקיימים תהליכי למידה. נמצא כי בימי שגרה קיומם של שני המרחבים זה לצד זה ובנפרד זה מזה טובים ונוחים לילדים ולמורים, אך בימי הקורונה, כששני המרחבים חדרו זה לזה, נפגעה האינטימיות והייחודיות של כל מרחב בנפרד.

ממצאי המחקר חשפו פערים מרכזיים המתמקדים בשתי תמות: האחת, קשורה בהיבטים טכנולוגיים, והאחרת – בפערים רגשיים ולימודיים שנוצרו בעקבות המעבר למרחב הלמידה החדש.

פערים טכנולוגיים – הלמידה במרחב הביתי הצריכה שימוש תכוף וחיוני במשאבים טכנולוגיים שלא היו בנמצא בכל בית. כתוצאה מכך, זמן הלמידה בקרב תלמידים ממצב סוציו־אקונומי מוחלש הופחת, והנגישות לתשתיות של אינטרנט מהיר ולמשאבים טכנולוגיים כמו מחשב, טאבלט או מכשירי קצה אחרים הייתה מוגבלת. נראה כי הפער הטכנולוגי תורם לתחושת נחיתותם של ילדים ממצב סוציו־אקונומי נמוך לעומת חבריהם ממשפחות מבוססות כלכלית. פער זה מעורר את הצורך לחשוב על תהליכים חינוכיים שתכליתם קידום כלל תלמידי ישראל באשר הם בתקופת שגרה ובתקופת משבר כאחד.

ממצא זה אינו חדש, נתונים ומחקרים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2019; Tukan & Parida, 2016) מימים שלפני הקורונה מלמדים על קשר הדוק בין מצב סוציו־אקונומי לבין שימוש בטכנולוגיות מתקדמות בתהליכי למידה. זאת ועוד, ידוע שנגישותן של אוכלוסיות חלשות לתשתיות ולמשאבים טכנולוגיים הנדרשים ללמידה מקוונת נמוכה או מוגבלת (פינסון ואחרים, 2020).

פערים רגשיים – תלמידים הגיבו באופן שונה זה מזה למציאות מורכבת בתקופת הקורונה של לחץ, מתח, איזודאות וריחוק חברתי ממושך. מגוון התגובות חשף פערים בהתנהלותם הרגשית בלמידה: במוכנות ללמידה, במוטיבציה להשתלב בלמידה מקוונת, בתחושת המסוגלות העצמית וביכולת ללמוד במציאות של ריחוק פיזי בין מורים ותלמידים במרחב למידה חדש. חלק מן התלמידים ביטאו תחושות חיוביות של שביעות רצון, השתלבו בקלות, בהצלחה ובהנאה בתהליך הלמידה. לעומתם אחרים חשו בלבול, מוטיבציה ירודה, היעדר הצלחה ותחושות פיזיות של עייפות שבגינן התקשו להשתלב בתהליך הלמידה ולתפקד כנדרש.

המורים וההורים הגיבו לפערים הרגשיים. מבחינת המורים, השימוש בפלטפורמה מקוונת הוביל אותם לעצב מחדש דרכי הוראה ושגרות למידה יצירתיות ומותאמות יותר לתלמידים שמסיבות רגשיות לא הצליחו להתחבר למרחב הלמידה החדש. מחקרם של אל-בלושי ואסה (Al-Balushi & Essa, 2020) הוכיח כי מורים שהביאו בחשבון רגשות של מצב רוח ירוד, מתח, חוסר מוטיבציה וחשש של התלמידים להידבק במגפה, שוחחו עליהם עם התלמידים, עוררו בקרבם מוטיבציה, עודדו אותם והגנו עליהם מפני פחדים ולחצים.

מהלך נוסף מצד המורים היה רתימת ההורים לתמיכה רגשית בילדיהם. בקרב ההורים נמצא כי חלקם שהו בבית במחיצת התלמידים, תמכו בהם ועודדו, ואילו אחרים לא היו זמינים עבור הילדים שבילו שעות ארוכות לבד בבית. ביסוס לממצא זה נמצא במחקרים אחרים בארץ ובעולם שבחנו אינטראקציות בין מורים, הורים ותלמידים בתקופת הקורונה (טאוב, 2021; Ribeiro et al., 2021) ומצאו כי תהליכי למידה מרחוק הידקו את הקשר בין מורים להורים, וכי הורים שליוו את ילדיהם בתהליך הלמידה וסיפקו להם תמיכה רגשית סייעו בהתקדמותם.

פערים לימודיים – פערים אלו קיימים גם בימי שגרה של למידה במרחב הכיתה. עם זאת, מרחב הלמידה החדש העמיק את הפערים וחשף גם השפעות נוספות חדשות, כגון תנאים סביבתיים ביתיים ללמידה, מחסור באמצעים טכנולוגיים, תשתית אינטרנט טובה ותיווך אישי והדוק של מורים והורים. הממצאים מלמדים כי התנאים הסביבתיים קשורים קשר הדוק לחוויית הלמידה. חלק מן התלמידים נהנו מסביבת למידה נוחה, שקטה, מנגישות טכנולוגית ומתמיכת ההורים. תנאים אלה אפשרו להם להשתלב בשיעור, להקשיב, לבצע משימות לימודיות ולשמור על שגרת הלמידה. לעומתם, תלמידים אחרים לא זכו לתנאים דומים ולא הצליחו לעמוד במשימות הלימודיות, וכך נוצר פער לימודי. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים שנערכו בתקופת הקורונה (Tannert & Gröschner, 2021; Castelli & Sarvary, 2021; Schleicher, 2020) והוכיחו שכאשר תלמידים לומדים בבית, מורים, הורים ובני משפחה אחרים רלוונטיים במיוחד לתמיכה ולחיזוק המסוגלות העצמית בלמידה.

לסיכום, נראה כי מערכת החינוך בישראל נדרשת למצוא פתרונות פדגוגיים-טכנולוגיים לטווח הארוך ולהביא בחשבון ביתר תשומת לב את חשיבות ההשקעה בתשתיות שיש ביכולתם לסייע בצמצום הפערים בחינוך. נראה כי נדרשת חשיבה על עיצוב מרחבים בית

ספריים חדשים המספקים פתרונות ללמידה מקוונת שיאפשרו לתלמידים לבוא וללמוד בהם גם בימי משבר וסגר – כל אלה עשויים לקדם חינוך ממלכתי שוויוני ולהגדיל את רווחת התלמידים.

המחקר הניב תוצאות משמעותיות בנוגע לחוויית ההוראה-למידה במרחב הלמידה החדש, וממצאיו עשויים לספק הבנה טובה יותר עבור מחנכים השואפים להבין את מורכבות הפערים בחינוך ולקדם את תלמידיהם לעבר מציאות שוויונית יותר. כמו כן, הממצאים מוכיחים כי מורים הנהנים מאוטונומיה עשויים לגלות גמישות פדגוגית, להיות יצירתיים ולתת מענה דיפרנציאלי מתאים לצורכי הילדים תוך גישור על הפער בין מרחב הבית למרחב הכיתה.

נוסף על כך, מחקר זה ממחיש עד כמה חשובה השקעה בטיפול הקשר עם ההורים ועד כמה קיימים פערים ברקע הביתי-משפחתי של הילדים. לפיכך יש להעלות את רמת המודעות של מחנכים לחשיבות הידוק הקשר עם ההורים ועידוד שיתוף הפעולה עימם בימי שגרה, כך שגם בימי חירום יוכלו ההורים לסייע בשמירה על שגרת לימודים סדירה ומעקב אחר הלמידה המקוונת.

מנקודת מבט של הכשרת מורים וקובעי מדיניות, אפשר להסיק כי הכשרה והתמקצעות של מורים להוראה במצבי חירום חיונית ועשויה להביא לשינוי משמעותי בכישוריהם של מורים להתאים את פעולותיהם ואת דרכי ההוראה שלהם לתלמידים בכיתה הטרוגנית גם בעת שגרה.

מגבלות המחקר

גודל המדגם וההקשר הנתון מגבילים את התוקף החיצוני של המחקר. כמו כן, לפי נתוני התפלגות הנחקרים במחקר הנוכחי, רוב המשתתפים ממין נקבה, מבתי ספר יסודיים בלבד, בשתי ערים מרכזיות בארץ. ייתכן שהיו מתקבלות תוצאות אחרות אם מאפייני אוכלוסיית המחקר היו מגוונים יותר מבחינת מגדר, מקום ההכשרה, ותק, ניסיון בהוראה ותפקידים בבית הספר.

מחקר המשך עשוי לחשוף את קולם האותנטי ונקודת המבט של ההורים ואף של הילדים בנוגע להתמודדותם עם אתגרי למידה בתקופת הקורונה.

רשימת מקורות

אקשטיין, צ'י, בנטל, ב' ושורץ, ד' (2020). הקורונה: תחלואה, כלכלה ורפואה ציבורית – עובדות ומדיניות [נייר מדיניות מיוחד]. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

גילת, י' (2021). מעמד המורה בישראל בשנת תשפ"א: השלכות משבר הקורונה – דוח מחקר. מכללת לוינסקי לחינוך. https://mop.levinsky.ac.il/wp-content/uploads/sites/3/2022/03/maamad_more_beisrael_covid_21-2-21.pdf

דהאן, י', אבררביעה קווידר, ס', יונה, י', ביטון, א', חסאן, ש', לוי, ג', מסאלחה, מ', יעקב ספראי, ל', פינסון, ה' (2020). משבר הקורונה והשפעתו על מערכת החינוך הישראלית [נייר עמדה]. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

דורי, י', אולשר, ש', ארווץ, א', בר-און, נ', בונן, ל', ברגר-טיקוצ'ינסקי, הרשקו-קולסקה, ר', זייפרט, ת', טל, ה', לוי-ורד, ע', שלטון, ח', רביב, ע', שמיר-ענבל, ת'. (2020). מסמך קבוצת חשיבה: הערכה של למידה והוראה בסביבה מקוונת. לשכת המדען הראש, משרד החינוך.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2019). לקט נתונים לכבוד יום הילד הבין-לאומי 2019. <https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/pages/2019>

וייסבלאי, א' (2020). למידה מרחוק בחירום בעת סגירת מוסדות החינוך בעקבות התפרצות נגיף הקורונה. מרכז המידע והמחקר של הכנסת.

כצנלסון, ע' וגוטמן, ע' (2021). הורים ומערכת החינוך בימי קורונה: דלת הבית ודלת הכיתה נפתחות. פסיכואקטואליה, 18, 33–14.

מרכז טאוב (2021, פברואר). בפעם הרביעית בתוך פחות משנה: היום הראשון ללימודים. <http://taubcenter.org.il/he/the-fourth-first-day-of-school-in-a-year-heb>

נבון, מ' (2020). הוראה ולמידה מרחוק בכיתה ההטרוגנית ולתלמידים עם מוגבלויות המשולבים בחינוך הרגיל [מצגת]. משרד המשפטים – נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות. <https://meyda.education.gov.il/files/Pop/0files/>

[hahala-hishtalvot/Heterogeneous-classroom-instruction.pptx](#)

עפרים, י' (2014). דרכי הקשר האפשריות בין הורים לבית הספר של ילדים והשפעתן על התלמיד המתבגר. היזמה למחקר יישומי בחינוך.

פינסון, ה', אבו רביעה, ס', בן-דוד הדר, א', דדון, ז', כפרי, י' ופוריס, מ' (2020). פערים ואי שוויון בלמידה מקוונת. לשכת המדען הראשי, משרד החינוך.

צבר-בן יהושע, נ' (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. מכון מופ"ת.

שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (2015). בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי – תמונת-מצב והמלצות. היזמה למחקר יישומי בחינוך.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. רמות.

Aguirre J., Aquino N., Avignone J., DelleCave M., & Galvin K. (2020). *Disparities in education highlighted by the COVID-19 pandemic [Unpublished manuscript]*. Saint Saviour High School.

Al-Balushi B., & Essa, M. M. (2020). The impact of COVID-19 on children–parent's perspective [Letter to the editor]. *International Journal of Nutrition, Pharmacology, Neurological Diseases*, 10(3), 164-165.

Andrew, A., Cattan, S., Costa-Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., & Sevilla, A. (2020). *Learning during the lockdown: Real-time data on children's experiences during home learning (IFS Briefing Note BN288)*. The Institute for Fiscal Studies. https://ifs.org.uk/sites/default/files/output_url_files/Edited_Final-BN288%252520Learning%252520during%252520the%252520lockdown.pdf

Arnou, C., Cornelis, G., Jan Heymans, P., Howard, S. K., Leemans, G., Nuyens, I.; Tondeur, J., Vaesen, J., Van Den Driessche, M., Elen, J., & Valcke, M. (2021). *COVID-19 and educational spaces: Creating a powerful and social*

- inclusive learning environment at home*. Flemish Ministry of Education and Training. [file:///C:/Users/%D7%9E%D7%A0%D7%94%D7%9C/Downloads/20200507EN_createlearningenvironmentathome2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/%D7%9E%D7%A0%D7%94%D7%9C/Downloads/20200507EN_createlearningenvironmentathome2%20(1).pdf)
- Berthelsen, D., & Walker, S. (2008). *Parents' involvement in their children's education*. *Family Matters*, 79, 34–41. https://aifs.gov.au/sites/default/files/bw_0.pdf
- Black, E. W. (2009). *An evaluation of familial involvements' influence on student achievement in K–12 virtual schooling* (Publication No. 3367406) [Doctoral dissertation, University of Florida]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Bokayev, B., Torebekova, Z., Davletbayeva, Z., & Zhakypova, F. (2021). Distance learning in Kazakhstan: Estimating parents' satisfaction of educational quality during the coronavirus. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 27–39. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1865192>
- Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the corona crisis in the Netherlands: First results from the LISS Panel*. SocArXiv. <https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bubb, S., Jones, M. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/careers, and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209–222. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>
- Carreon, P., Drake, C., & Barton, A. C. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experience. *American*

- Educational Research Journal*, 42(3), 465–498. <https://doi.org/10.3102/00028312042003465>
- Castelli, F. R., & Sarvary, M. A. (2021). Why students do not plan to encourage them to do so. *Ecology and Evolution*. <https://doi.org/10.1002/ece3.7123>
- Fontenelle-Tereshchuk, D. (2021). Mental health and the COVID-19 crisis: The hopes and concerns for children as schools re-open. *Interchange*, 52, 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10780-020-09413-1>
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). Parents' experiences with remote education during COVID-19 school closures. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45–65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>
- Güvercin, D., Kesici, A. E., & Akbaşlı, S. (2021). Distance education experiences of teacher-parents during the COVID-19. *Athens Journal of Education. Advance online publication*. <https://doi.org/10.30958/aje.X-Y-Z>
- Haisraeli, A., & Fogiel-Bijaoui, S. (2021). Parental involvement in school pedagogy: A threat or a promise? *Educational Review. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1935489>
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research* 50(3), 277–289. <https://doi.org/10.1080/00131880802309424>
- 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. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.113>
- Hill, N. E., & Tyson D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>

- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020, March 27). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. EDUCAUSE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holloway, S. L., & Pimlott-Wilson, H. (2013). Parental involvement in children's learning: Mothers' fourth shift, social class, and the growth of state intervention in family life. *The Canadian Geographer / Le Géographe Canadien*, 57(3), 327–336. <https://doi.org/10.1111/cag.12014>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Sage Publications.
- Krumer-Nevo, M., & Sidi, M. (2012). Writing against othering. *Qualitative Inquiry*, 18(4), 299–309. <https://doi.org/10.1177/1077800411433546>
- Kundu A., & Bej, T. (2021). COVID 19 response: An analysis of teachers' perception on pedagogical successes and challenges of digital teaching practice during new normal. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7307–7319. <https://www.doi.org/10.1007/s10639-021-10503-5> (Retraction published 2022, *Education and Information Technologies*)
- Kuuskorpi, M., & González, N. C. (2011). The future of the physical learning environment: School facilities that support the user. *CELE Exchange*. OECD. <https://doi.org/10.1787/20727925>
- Laksana, D. N. L. (2020). Implementation of online learning in the pandemic covid-19: Student perception in areas with minimum internet

- access. *Journal of Education Technology*, 4(4), 502–509. <https://doi.org/10.23887/jet.v4i4.29314>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1065–1122). Sage Publications.
- Liyanagunawardena, T. R., & Williams, S. A. (2021). Emergency remote education: Experience from Sri Lanka during Covid-19. *Asian Journal of Distance Education*, 16(1). pp. 207–229. <https://centaur.reading.ac.uk/98889>
- Maller, C. J. (2009). Promoting children's mental, emotional and social health through contact with nature: A model. *Health Education*, 109(6), 522–543. <https://doi.org/10.1108/09654280911001185>
- Maller, C., & Townsend, M. (2006). Children's mental health and wellbeing and hands-on contact with nature. *International journal of learning: Annual Review*, 12(4), 359–372. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v12i04/46554>
- McLeod, S., & Dulsky, S. (2021). Resilience, reorientation, and reinvention: School leadership during the early months of COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 6, Article 637075. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.637075>
- Misirli, O., & Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6699–6718. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4>
- Nur Agung, A. S., Surtikanti, M. W., & OP, C. A. Q. (2020). Students' perception of online learning during COVID-19 pandemic: A case study on the

- English students of STKIP Pamane Talino. *SOSHUM: Jurnal Sosial dan Humaniora*, 10(2), 225–235. <https://doi.org/10.31940/soshum.v10i2.1316>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115–135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pew Research Center. (2020). *COVID-19's effect on personal life [Interactive data tool]*. https://www.pewresearch.org/pathways-2020/covidchg/total_us_adults/us_adults/
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133–141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Pratiwi, E. W. (2020). Dampak COVID-19 terhadap kegiatan pembelajaran online di sebuah perguruan tinggi kristen di Indonesia. *Perspektif Ilmu Pendidikan*, 34(1), 1–8. <https://doi.org/10.21009/pip.341.1>
- Rasmitadila, R., Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary

- school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90–109. <https://doi.org/10.29333/ejecs/388>
- Reimer, D., Smith, E., Gran Andersen, I., & Sortkær, B. (2021). What happens when schools shut down? Investigating inequality in students reading behavior during Covid-19 in Denmark. *Research in Social Stratification and Mobility*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100568>
- Ribeiro, L.M., Cunha, R.S., Silva, M.C.A.e, Carvalho, M., & Vital, M. L. (2021). Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities. *Education Sciences*, 11(6), Article 302. <https://doi.org/10.3390/educsci11060302>
- Rizaldi, D. R., & Fatimah, Z. (2020). How the distance learning can be a solution during the Covid-19 pandemic. *International Journal of Asian Education*, 1(3), 117–124. <https://doi.org/10.46966/ijae.v1i3.42>
- Rusdiana, E., & Nugroho, A. (2017). Respon pada pembelajaran daring bagi mahasiswa mata kuliah pengantar hukum Indonesia. *Integralistik*, 19(2), 148–152.
- Schleicher, A. (2020). *The impact of COVID-19 on Education: Insights from Education at a glance 2020*. OECD.
- Tannert, S., & Groschner, A. (2021). Joy of distance learning? How student self-efficacy and emotions relate to social support and school environment. *European Educational Research*, 20(4), 489–519. <https://doi.org/10.1177/147490412111024784>
- Tekin, A. K. (2011). Parents' motivational beliefs about their involvement in young children's education. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1315–1329. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.525232>
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000). *Methods of*

text and discourse analysis. Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9780857024480>

Trust, T., & Whalen, J. (2021). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Technology and Teacher Education*, 28(2), 189–199. <https://www.learntechlib.org/primary/p/215995/>

Tukan, D. D., & Parida, L. (2016). Persepsi dan konsepsi mutu pendidikan sekolah dasar. *Pendidikan Dasar PerKhasa*, 2(2), 197–211. <http://jurnal.stkippersada.ac.id/jurnal/index.php/JPDP/article/view/112/122>

UNESCO. (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wrigley, T. (2020). Extraordinary times. *Improving Schools*, 23(2), 107–108. <https://doi.org/10.1177/1365480220941950>

Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49, 29–33. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>

Zur, A., & Eisikovits, R. (2015). Between the actual and the desirable: A methodology for the examination of students' lifeworld as it relates to their school environment. *Journal of Thought*, 49(1–2), 27–51. <https://www.jstor.org/stable/jthought.49.1-2.27>

The New Learning Space During the Corona Period brings together the Home and the Classroom and Reveals Gaps in Education

Dolly Eliyahu-Levi and Anat Reuter

Abstract

The educational frameworks in Israel and around the world have emphasized the importance of equal access to digital learning infrastructures and resources that will enable online distance learning at any time and from anywhere for all students. However, the Corona crisis and the transition to distance learning revealed new gaps, as many of the children, especially in the disadvantaged, had difficulty joining regular learning because they did not have a computer or high-speed Internet access, or because the learning space at home was noisy, revealing, and lacking privacy.

This qualitative study examines the teaching-learning experience of 13 teachers during the encounter between the home space and the classroom space during the Corona period and its implications for inequality in education. The study findings reveal two content categories: (1) integration of technology in learning (2) the home as a new learning space.

Moreover, the findings indicate the growing need of the Israeli education system to deal with the situation, to invest in infrastructure that will help reducing gaps, promote state-level, equal education, provide equal opportunity for every student to receive a proper response to their future educational, emotional, and social needs.

Keywords: Gaps in education, Distance learning, Parental involvement, Technology Integration in learning, Equal opportunities.