



פתוח-סגור-פתוח: התמודדות מנהלות בתי ספר יסודיים חרדיים לבנות עם למידה מרחוק בתקופת הקורונה

צפורה (פיגי) כהן וענת בארט

תקציר

המחקר בוחן התמודדות עם למידה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה בעיני מנהלות בתי ספר יסודיים חרדיים לבנות. משבר הקורונה חייב מעבר ללמידה מרחוק והיה אתגר שהתעצם בחברה החרדית. שאלת המחקר התמקדה בהתמודדות המנהלות עם המשבר בהיבטים לימודיים, צוותיים, אישיים ותרבותיים. במחקר איכותני שנערך באמצעים מקוונים השתתפו 35 מנהלות. הממצאים מציירים תמונה אקולוגית, שבמעגל הפנימי המתייחס ללמידה ניכר שמרביתה נעשתה במערכת טלפונית המאפשרת שיח בין המורות והתלמידות. המצב דרש הסתגלות של המורות והביא לשבירת ההיררכיה בקשר מורה-תלמידה. במעגל הבין-אישי, שהתייחס לתפקיד המנהלות, ששינו את דרכי ההערכה המקובלות ועיצבו מחדש את תפיסתן בנוגע לאופי ההוראה ואיכותה, הקשר מנהלת-מורה התפתח מקשר טלפוני אישי לחדרי ועידה קבוצתיים. במעגל הבין-מערכתי, הקשר עם ההורים התאפיין במסורתיות והתקיים בטלפון, בהלימה עם ערכי בית הספר; מנגד, הקשר עם הרשות, הרשויות והפיקוח עבר לדוא"ל והיווה פריצת דרך בכל הקשור לשימוש במרשתת. במעגל התרבותי עלו חשיבות החינוך בחברה החרדית ושימור ערכי של התנגדות גלויה לאינטרנט, בצד הגדלת השימוש בו בתקשורת מקצועית-פנימית. המחקר מדגיש את נושא הלמידה מרחוק בחינוך החרדי, מעיד על יכולות להטמעת שינויים ומלמד על השינויים בעולם ההוראה ובפתיחות לאינטרנט.

גב' צפורה (פיגי) כהן,
מפקחת בתי ספר יסודיים
לבנות ורפרנטית מחוננים
ומצטיינים במחוז החרדי
של משרד החינוך. דוא"ל:
faigyco@education.gov.il

ד"ר ענת בארט,
מחלקה לניהול וארגון מערכות
חינוך במכללה ירושלים. דוא"ל:
anatbarth@gmail.com

לציטוט (מדעי החברה) –
כהן, צ' ובארט, ע' (תשפ"ג).
פתוח-סגור-פתוח: התמודדות
מנהלות בתי ספר יסודיים
חרדיים לבנות עם למידה
מרחוק בתקופת הקורונה.
חמדעת, טז.

מילות מפתח:
למידה מרחוק; קורונה; בתי
ספר יסודיים; חרדים

מבוא

המחקר בחן התמודדות של בתי ספר יסודיים חרדיים לבנות עם הלמידה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה, מנקודת המבט של מנהלות בתי הספר. משבר הקורונה חייב את מערכות החינוך בארץ ובעולם לעבור ללמידה מרחוק בשל הצורך בריחוק חברתי (וייסבלאי, 2020). אף שלמידה מרחוק היא מטרה חינוכית מאז שנות ה-2000 ונחשבת חלק ממיומנויות המאה ה-21 (מלמד, 2017), היא לא יושמה בצורה משמעותית במערכת החינוך והשימוש העיקרי בה היה לתרגול מצבי חירום (מני-איקן ואחרים, 2017). הקושי של מערכת החינוך בהתמודדות עם מעבר ללמידה מרחוק, בעיקר באמצעים אינטרנטיים, תופס מקום מרכזי בשיח החינוכי (אבראל-אבני ואחרים, 2020).

קושי זה מתעצם במגזר החרדי, הכולל כיום כ-12.6% מאזרחי ישראל וכ-25% מכלל התלמידים היהודים במערכת החינוך (מלאך וכהנר, 2020), בשל התנגדות לשימוש באינטרנט – הנחשב איום של התרבות המודרנית-אינדיווידואליסטית על התרבות המסורתית-קולקטיביסטית (אוקון, 2016) ומערכת חינוכית המשתמשת בגישות מסורתית להוראה (בוחניק, 2011) ובעלת אוטונומיה פדגוגית, כאשר גופים ממשלתיים אינם יכולים לכפות עליה שינויים (בארט ואחרים, 2020). כתוצאה מעצמאות המערכת והתנגדותה לשימוש ברשת, הלמידה מרחוק במוסדות החרדיים פועלת באמצעות רשת טלפונית (וייסבלאי, 2020). שיטת עבודה זו הציבה אתגר כפול בפני בתי הספר וצוותי ההוראה, שחייב שינוי של דרכי הוראה והתמודדות עם הוראה שמיעתית בלבד. המחקר נועד לבחון את ההתמודדות המיוחדת של בתי ספר יסודיים חרדיים לבנות בלמידה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה מנקודת מבטן של מנהלות בתי הספר.

סקירת ספרות

למידה מרחוק כחלק ממיומנויות המאה ה-21

השינויים הטכנולוגיים שיצרו את המהפכה המדעית והתקשורתית משנים את החברה. הדור הצעיר מאופיין בשאיפה לחופש בחירה וביטוי, התאמת הסביבה לטעם אישי, יכולות חקר והשוואה מפותחות, ערכים אתיים מפותחים, הבנת מורכבות המציאות, שיתופיות ושקיפות, צורך בסיפוקים מהירים ומיידיים ורדיפה אחרי חדשנות (מלמד, 2017). שינויים אלו מחייבים התמודדות עם אתגרי עולם הלמידה והתעסוקה באמצעות 'מיומנויות המאה

ה'21'. מטא־אנליזה בנושא מיומנויות המאה ה'21 הראתה כי ישנן שבע מיומנויות ליבה : מיומנויות טכניות, ניהול מידע, תקשורת, שיתוף פעולה, יצירתיות, חשיבה ביקורתית ופתרון בעיות. נוסף לכך, ישנם חמישה כישורים מנטליים הנחוצים לפרט במאה ה'21 הכוללים : מודעות אתית, מודעות תרבותית, גמישות, הכוונה עצמית ולמידה לאורך החיים (van Laar et al., 2017).

מערכות החינוך מכוונות להכנת תלמידיהם להשתלבות חברתית ותעסוקתית. לכן, אפיוני התלמידים והסביבה מחייבים שינויים מתאימים בבתי הספר בנוגע למיומנויות הלומד של המאה ה'21. לפי משרד החינוך מיומנויות אלו צריכות להתבטא בארבעה תחומים : התחום הראשון כולל יכולות למידה, המתבטאות ביכולת לזהות ולארגן מקורות מידע, בפיתוח יכולות חשיבה מסדר גבוה, בחשיבה ביקורתית, ביכולות הערכה, בפיתוח יצירתיות וחדשנות ובמיומנויות למידה עצמאית ; התחום השני עוסק ביכולות בין־אישיות, הכוללת יכולות תקשורת רגישות תרבות, יכולת עבודת צוות, ובמיוחד למידה שיתופית ויכולת פרזנטציה ; התחום השלישי כולל יכולות טכנולוגיות, המתבטאות במיומנויות תקשוב ; התחום הרביעי מתבטא ביכולות רוחניות ורגשיות הנוגעות להתפתחות אישית, הכוללת הסתגלות מהירה לשינויים, יכולת ניהול עצמי (שדורשת פיתוח משמעת והערכה עצמית), פיתוח רגישות אתית (במכוונות למוגנות ברשתות החברתיות) ומיומנויות לתעסוקה הכוללות הצבת מטרות, יכולות התייעצות והנהגה (ברנדס ושטראוס, 2013).

הנחיות אלו מציבות אתגר למורים. הם נדרשים לפתח אסטרטגיות הוראה לפיתוח מיומנויות המאה ה'21. אלו מצריכות גמישות ביישום ידע בהקשרים שונים ופיתוח חשיבת על באמצעות שיח הדדי, פתוח וחקרני. שיח זה מחייב ידע בתחום בצד כלי חשיבה שונים ומרגיל לחשיבה פורייה (ברנדס ושטראוס, 2013). למרות הצהרות משרד החינוך בנוגע לפיתוח הלמידה ולמתן אוטונומיה לבתי הספר, נראה כי בפועל קיים פער משמעותי בין הרמה ההצהרתית לרמה הביצועית הנשארת מאחור (Nir et al., 2016).

בעוד בעבר השימוש בטכנולוגיה בהוראה היה נמוך בשל חוסר היכרות וידע בשימוש בטכנולוגיות (ברנדס ושטראוס, 2013), כיום נראה כי המורים הם בעלי יכולות טכנולוגיות ואף בעלי עמדות חיוביות כלפי שילוב טכנולוגיה, אך בפועל הם אינם משלבים טכנולוגיה בהוראה שלהם בשל מחסומים דיסציפלינריים. מרבית המורים רואים בשימוש בטכנולוגיה אפשרות לגיוון בהוראה, התאמה למיומנויות המאה ה'21 והתקרבות לעולמם

של התלמידים. הם מבינים כי "בורות טכנולוגית" לא מתקבלת היום, אך הם נשארים בשלב הראשון של הטמעה בסיסית של הטכנולוגיה ואינם מגיעים להטמעה אינהרנטית של טכנולוגיה בהוראה (אבידב-אונגר ועמיר, 2020). ממחקר נוסף שעסק בהטמעת אייפד בהכשרת מורי חינוך מיוחד נראה כי למרות התפיסה החיובית של הצורך בהטמעתו בהוראה, הרי שקשיים ארגוניים וטכניים בשימוש באייפד יצרו תסכול וכישלון בהטמעת התוכנית (ארביב וקמינצקי, 2023).

בתי הספר מתקשים ליצור תהליכי שינוי. רפורמות פדגוגיות מוכרזות מדי מספר שנים, אך אינן מיושמות בצורה מלאה, דבר שמעמיד בסימן שאלה את מידת האפקטיביות שלהן. לדוגמה רפורמת "מחר 98", שבאה לחזק לימודים טכנולוגיים ומדעיים באמצעות שימוש במחשבים, אך לא צלחה; רפורמת "האופק הפדגוגי", שבאה לשים דגש על תהליכי חשיבה, התמסמסה עם חילופי שרים במשרד החינוך; "תוכנית התקשוב הלאומית" הראתה על פער בין מטרות המשרד לבין הביצוע בשטח (ניר, 2017). בצד הקשיים בהטמעת טכנולוגיה ברמה הפדגוגית, הטכנית והמערכתית, דרישות המציאות הישראלית מחייבות את המורים בהטמעה זו בשל מצבי החירום שעימם מתמודדת המדינה.

למידה מרחוק בשעת חירום

על רקע התמודדות ישראל עם מצבי חירום ביטחוניים, קיים בבתי הספר מערך למידה מרחוק בחירום. מערך זה מבוסס על מחויבות מערכת החינוך לתלמיד ביחוד בזמני חירום, שבהם לא ניתן להגיע לבית הספר. מערך הלמידה מרחוק בחירום עוגן בחוזרי מנכ"ל, המחייבים את מוסדות החינוך להפעילם ובמקביל לתת מענה לתלמידים שאין להם אפשרויות טכנולוגיות ללמידה מרחוק. בצד יתרונות הלמידה מרחוק ישנם גם סיכונים כמו פגיעה ברצף הלימודי, ניתוק ונשירת תלמידים, קושי הורי לתמוך ולסייע ללמידה מהבית וכן פערים טכנולוגיים, מידעיים ותשתיתיים בין תלמידים שונים (וייסבלאי, 2020).

מחקר שבחן את תפיסות מורים בדרום ישראל, שחוו סגירת בתי ספר בעקבות מצבים ביטחוניים ושימוש בלמידה מרחוק, השווה בין תחושות המורים בנוגע ללמידה מרחוק לפני תקופת הקורונה לעומת אלו שחוו במהלכה. המחקר מראה כי לפני המשבר מנהלים ומורים לא ראו בלמידה מרחוק פתרון משמעותי ללמידה בחירום, ולכן גם לא השקיעו בהכשרה להוראה מרחוק. לעומת זאת, משבר הקורונה נתפס כהזדמנות לשינוי, והכשרת המורים בתחום תפסה תאוצה (אבריא-אבני ואחרים, 2020).

למידה מרחוק בתקופת הקורונה

התפרצות מגפת הקורונה חייבה את מערכת החינוך לשנות את דרכי הלמידה וההוראה בצורה מיידית ולעבור ללמידה מרחוק דרך מערכות טכנולוגיות דיגיטליות, מתוך התמצאות מיידית במרחב הטכנולוגי. מעבר זה יצר קושי שהביא לפיתוח למידת עמיתים ותמיכה הדדית בין מורים ברמה טכנולוגית ופדגוגית (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020). מטא-אנליזה מראה כי משאבי המוסדות החינוכיים, מוכנות צוות ההוראה, תחושת הביטחון של המורים, נגישות התלמידים והמוטיבציה שלהם ללמידה הם גורמים קריטיים ללמידה מרחוק בקורונה (Ali, 2020). הלמידה מרחוק נחווית על ידי התלמידים כפוגעת בלמידה; יכולת הלמידה, ההשתתפות בשיעורים, יכולת הריכוז, נראות המורה, מוטיבציה ללמידה, התדרדרות בלימודים ובקשרים חברתיים נתפסים כגורמים הנפגעים בלמידה מרחוק. לעומת זאת, הקלטת השיעורים, החופשיות שבשהות בבית וחוסר בחובת נוכחות נתפסים על ידי תלמידים כגורמים חיוביים (Cohen & Davidovitch, 2020). ייתכן כי הקשיים שחווים התלמידים והמורים בלמידה מקוונת מרחוק מורכבים אף יותר בחברות שאינן משתמשות ברשתות מקוונות כמשאב זמין ולגיטימי.

במיוחד לאור משבר הקורונה, הנחיות משרד החינוך ללמידה בחירום משאירות את מערכת החינוך בערפל בכל הנוגע לאוכלוסיות שאינן נגישות לאינטרנט ולאמצעים אחרים הנדרשים ללמידה מקוונת מרחוק, דבר שעשוי להגדיל את הפערים בין אוכלוסיות שונות. בהקשר זה, נראה כי בחינוך החרדי ניתן לקיים למידה מרחוק בשלושה מתווים לפי אפיון בית הספר והתשתיות הקיימות: תשתית מקוונת לתלמידים ולמורים (בעיקר בזרם הממלכתי-חרדי), תקשורת בדוא"ל או מרחב למידה טלפוני. אך לא ידוע עד כמה וכיצד עשו בתי הספר שימוש במתווים השונים (וייסבלאי, 2020).

למידה מרחוק בחברה החרדית בתקופת הקורונה

בראון (2017) הגדיר את העקרונות המבניים של החברה החרדית: אמונת חכמים, קרי ציות לגדולי הדור; ירידת הדורות – זו מתבטאת בירידה בחוכמה, ביראת השמיים ובמידות של כל דור בהשוואה לקודמו; שמרנות הלכתית – זו מתבטאת בהתנגדות לרפורמה בהלכה; שמרנות אמונית, כלומר התבססות על אמונה תמימה; שלילת המודרנה והחילון; סתגרנות, כלומר התבדלות מחברת הרוב; התמקדות בחינוך ובשימור הישיבות, מתוך תפיסה ש"אין שיוור רק התורה הזאת"; מהותנות – זו מתבטאת בתפיסה טבעית כי קיימים פערים בין

קבוצות ובנטייה להחמרה דתית ולהתמקדות בפיתוח יראָה.

בישראל צמח דגם "חברת הלומדים", המיעד את הגברים ללימוד תורה כעיסוק עיקרי לאורך חייהם ומטיל את עול הפרנסה על נשותיהם (פרידמן, 1991). 12.6% מתושבי ישראל הם חרדים (מלאך וכהנר, 2020), וקבוצה זו מורכבת מתת־קבוצות, אלה העיקריות שבהן: ליטאים, חסידים, ספרדים, חוזרים בתשובה, עולים חדשים וחרדים מודרניים (זיכרמן, 2014; כהנר, 2020). אחד המאפיינים המרכזיים ביותר של החברה החרדית הוא הניסיון להתבדל מהחברה הכללית בתחומים שונים: גאוגרפיים (כהנר, 2009), מאפייני לבוש (זיכרמן, 2014), מאפייני צריכת תקשורת ואינטרנט (אוקון, 2016) ומאפיינים חינוכיים (הורוביץ, 2016).

במערכת החינוך החרדית יש כ־500,000 תלמידים, שהם כחמישית מתלמידי ישראל (בארט ואחרים, 2020). מערכת זו מופרדת מגדרית – הבנים מחונכים במסגרות הממוקדות בלימודי קודש, ואילו הבנות לומדות במסגרות הדומות בתוכניהן למערכת החינוך הכללית (הורוביץ, 2016). המערכת החרדית פועלת במעמדות משפטיים שונים, הכוללים בחינוך היסודי את הזרם הממלכת־יחרדי, 'החינוך העצמאי' ו'בני יוסף', אשר ממומנים ב־100% מהתקצוב ומחויבים בלימודי יסוד מלאים; מסגרות עצמאיות, הממומנות ב־75% מהתקציב ומחויבות בלימודי יסוד בהתאם; ומוסדות פטור, המתוקצבים ב־55% ומחויבים בהתאם (וייסבלאי וויניגר, 2015).

החינוך היסודי לבנות מרוכז בעיקר במסגרות 'החינוך העצמאי', ובו 68% מכלל התלמידות החרדיות ביסודי. אחריו ממוקמות מסגרות 'בני יוסף' עם 18% מהתלמידות, ובהמשך מצויים המוסדות המוכרים שאינם רשמיים העצמאיים שבהם כ־10% מהתלמידות. במוסדות הממ"ח ומוסדות הפטור לומדות 2% מהתלמידות בכל אחד (בארט ואחרים, 2020). תהליכי הסוציאליזציה של בנות חרדיות ממוקדים ביראת שמיים והקפדה בשמירת מצוות, קונפורמיות חברתית וקבלת סמכות הקשורה בגיל, בתפקיד ובמגדר (יפה, 2009).

ייסוד מערכת החינוך לבנות חרדיות, 'בית יעקב', ב־1917 על ידי שרה שנירר נבע מהצורך החברתי למניעת פניית הבנות למערכת החינוך הגויית; צעד זה לווה בברכת הדרך של גדולי התורה, ולכן מערכת החינוך הוטמעה בחברה החרדית (פרידמן, 1991). תוכני הלימוד במערכת החינוך לבנות, בהיותה כלי חברתי, משתנים לפי צרכים חברתיים וכלליים. המערכת מכשירה את בוגרותיה בחינוך כללי בסטנדרטים הישראליים, ומשמשת

בסיס להכשרה מקצועית לנשים ופיתוח שוק התעסוקה החרדי הנשי (ריימן, 2017). הכשרה זו מאופיינת בהוראה מסורתית בעלת היררכיה ברורה (בוחניק, 2011; יפה, 2009), ובהתאם לערכי 'דעת תורה' היא מתנגדת לשימוש באינטרנט וברשתות חברתיות (אוקון, 2016).

משבר הקורונה חייב היערכות מחודשות של מערכת החינוך החרדית לבנות, אשר מרבית הלמידה מרחוק בה מבוססת על מערך טלפוני (וייסבלאי, 2020). במסגרת זו יכולות התלמידות לשמוע שיעורים מוקלטים או ללמוד בחדרי ועידה שבהם התלמידות יכולות לנהל שיח עם המורה. למידה בשיטה זו פועלת במסגרת שמיעתית בלבד, כאשר אמצעים ויזואליים אינם נגישים כלל. היא מצריכה היערכות של התלמידות מבחינת מכשור, מרחב ופניות ומחייבת התאמות משמעותיות בתוכני ההוראה של המורות ובדרכי ההוראה. בשל השינוי הדרמטי שהתרחש במציאות החינוכית בכלל והחרדית בפרט ביקש המחקר לבחון את תפיסותיהן של מנהלות בתי ספר, שהן בעלות ראייה רחבה ומערכתית על התופעה, בנוגע להתמודדות עם השינוי בלמידה מרחוק כפי שהיא באה לידי ביטוי במעגלים אקולוגיים של בית הספר: בלמידה, בתהליכי הניהול-מנהיגות של המנהלת, ביחסים עם גורמי חוץ וברמה התרבותית.

שיטת המחקר

מחקר ראשוני זה בוחן את תפיסותיהן של מנהלות בתי ספר יסודיים את תהליכי הלמידה מרחוק במוסדות חרדיים לבנות. המחקר איכותני-פנומנולוגי, שיטת מחקר זו חוקרת תופעות ואירועים יום-יומיים מתוך נקודת המבט של מי שחווה את התופעה (שקדי, 2003). הגישה יוצאת מהתפיסה כי אין מציאות אובייקטיבית, מכיוון שהמציאות נתפסת על ידי אנשים שתפיסתם סובייקטיבית. השיטה מבוססת על שלושה עקרונות: הראשון, זיהוי העמדות של החוקר וניסיון לבוא בצורה נקייה עד כמה שניתן למחקר; השני, הנאמנות לנאמר ולא למפורש; והשלישי, תיאור ללא ניסיון להבניית חשיבות הידע תוך כדי הבנתו (Spinelli, 1989). בגישה זו לחוקר ולנחקר השפעה הדדית המאפשרת יצירת מודלים חדשים להבנת התופעה (Giorgi & Giorgi, 2003). במסגרת המחקר הנוכחי, מנהלות בתי הספר האמונות על תכלול הלמידה מרחוק הן המשתתפות, ובחירתן מאפשרת נקודת מבט הוליסטית וייחודית לתופעה.

אוכלוסיית המחקר

במסגרת המחקר נדגמו במדגם נוחות 35 מנהלות בתי ספר יסודיים חרדיים לבנות שענו על שאלונים מקוונים. השאלונים הועברו בצורה אנונימית והנתונים לגבי בתי הספר הראו כי 60% מבתי הספר היו ממוקמים באזור ירושלים, 8% מבתי הספר היו ממוקמים בדרום הארץ, 12% בצפון הארץ ו-20% במרכז הארץ. ב-24% מבתי הספר היו פחות מ-100 תלמידות, ב-59% מבתי הספר היו בין 100 ל-500 תלמידות וב-17% מבתי הספר היו יותר מ-500 תלמידות. ב-55% מבתי הספר לימדו עד 20 מורות, ב-28% לימדו בין 20 ל-50 מורות, וב-17% לימדו יותר מ-50 מורות. 27.5% מבתי הספר היו שייכים לרשת החינוך העצמאי, 27.5% מבתי הספר היו שייכים לרשת 'בני יוסף', 27.5% מבתי הספר היו שייכים למסגרת המוכר שאינו רשמי, 3.5% מבתי הספר היו שייכים לפטור ו-14% היו שייכים לזרם הממלכתי-חרדי. ב-7% מבתי הספר הלמידה מרחוק התנהלה באמצעים מקוונים וב-93% מהמוסדות הלמידה התנהלה באמצעות רשת טלפונית והעברה פיזית של חומרי לימוד.

נלי המחקר ומהלכו

המחקר נערך בחודשים יולי עד אוקטובר של שנת 2020, זמן זה היה לאחר הסגר הראשון, שבו נסגרה מערכת החינוך בשל מגפת הקורונה והתחילה הלמידה מרחוק, ובמשך הסגר השני, שחייב חזרה ללמידה מרחוק. במסגרת המחקר נעשתה פנייה כללית למנהלות על ידי מפקחות בתי הספר היסודיים למענה על שאלון מקוון. השאלון המקוון כלל שאלות פתוחות שנכתבו לצורך המחקר על ידי עורכות המחקר, בשל האופי האיכותני של המחקר והצורך לרגישות והתאמה תרבותית (מצורף בנספח 1). השאלות עסקו באפיון דרכי הלמידה מרחוק ברמה הפרקטית וכן בדרכי ההוראה, הערכתן, תקשורת בין גורמים שונים במוסד החינוכי וסוגיות ערכיות שעלו בזמן הלמידה מרחוק. השאלונים הועברו למנהלות באמצעות דוא"ל שכלל שאלון מקוון בלתי מזוהה, והן התבקשו להשיב עליו תוך שבוע. לשמירת סטנדרטים אתיים נושא המחקר הוסבר למנהלות, והאנונימיות האישית והמוסדית הודגשה. המנהלות לא חויבו להשתתף במחקר ולא קיבלו טובת הנאה כלשהי על השתתפות בו, וכמובן לא הופעלו סנקציות כלפי מנהלות שלא השתתפו במחקר. הוסבר למנהלות כי הן יכולות לפרוש מהמחקר בכל נקודת זמן.

עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים נעשה בשתי טכניקות: אחת התמקדה במיפוי וארגון תשובות לפי שכיחותן, והשנייה התמקדה בתפיסות ועמדות – אלו חולקו ליחידות משמעות המביעות אמירה קוהרנטית בנוגע לתחומים שונים בנושא המחקר. יחידות אלו מופו וחולקו לקטגוריות ליצירת מפה כוללת של התוכן שהתקבל במחקר. בהמשך מוקדו הקטגוריות סביב צירים מרכזיים, ולסיום נעשה חיבור בין הממצאים שהתקבלו במחקר לידע אקדמי קודם, תהליך המכונה העלאה תמתית (שקדי, 2003).

ממצאים

מתשובות המנהלות עלו תמות הבנויות במבנה אקולוגי (Bronfenbrenner, 1979), החל מרמת המיקרוסיסטם, הממוקדת באופי הלמידה מרחוק בבתי ספר יסודיים חרדיים לבנות; דרך רמת המאזוסיסטם, המתמקדת בקשרים בין המורות וההנהלה; בהמשך, ברמת האקוסיסטם, הכוללת מוקדים מחוץ לבתי הספר מול רשתות מפעילות, פיקוח או מעורבות הורים; ולבסוף, המקרו-סיסטם, העוסקת במעגל התרבותי המקיף את הלמידה מרחוק ומתמודדת עם השאלות הערכיות שהיא מעלה.

מערכת המיקרו-סיסטם: איך מתקיימת הלמידה מרחוק ואיך מתקיים המעקב אחריה?

מגפת הקורונה גרמה למעבר ללמידה מרחוק של בתי ספר ב-186 מדינות והוציאה ממסלול הלמידה הרגיל כמיליארד וחצי תלמידים (וייסבלאי, 2020). ההתפרצות הגיעה בהפתעה ומערכת החינוך הישראלית, אף שזו מקיימת תרגילים ללמידה מרחוק בחירום מדי שנה ואפילו נאלצה להשתמש בה בעת מצבי חירום ביטחוניים בישראל (אבריאל-אבני ואחרים, 2020), לא הייתה מוכנה לכך. פרקטיקת הלמידה מרחוק לא הייתה לשגרת הלמידה בבתי הספר, ומרביתם השתמשו באתרי בתי הספר לצורכי שיווק ולתרגילי למידה מרחוק (אופיר ובן-דוד קוליקנט, 2019). המערכות הטלפוניות הקיימות בבתי הספר החרדיים שימשו לתרגילי הלמידה בחירום ובעיקר למבצעים ופרויקטים מיוחדים, אך לא נבדקו בפעולה רחבה וכוללת של מערכת החינוך לטווח ארוך. בפועל, התקופה הראשונית של השימוש בלמידה מרחוק לוותה בקשיים רגשיים, פדגוגיים וטכנולוגיים של הצוותים.

אופן הלמידה מרחוק

וייסבלאי (2020) מציינת כי בבתי הספר החרדיים ישנן שלוש פלטפורמות ללמידה מרחוק:

מערכת טלפונית, דוא"ל ואמצעים מקוונים; אלו מיוחסים למוסדות על פי מידת שמרנותם, על הרצף שבין מוסדות הפטור השמרניים למוסדות הממלכתי-חרדי המודרניים (בארט ואחרים, 2020). לכן, כפי שנראה, ב־93% מבתי הספר החרדיים היסודיים לבנות הלמידה מרחוק נעשתה באמצעות המערכת הטלפונית.

יתרון המערכת הטלפונית הוא שהיא מאפשרת הוראה ולמידה במגזר שבו השימוש במחשבים ובאינטרנט מוגבל, כמו גם זמינותם של מכשירים מתאימים, במיוחד במשפחות ברוכות ילדים. מנגד, השימוש בלמידה טלפונית שולל את היכולת לתקשורת חזותית, דבר המקשה על ההוראה מבחינה פדגוגית ורגשית. מתודת הלמידה הראשונה במסגרת ההוראה הטלפונית כוללת הקלטת שיעורים על ידי המורה והאזנה לפי בחירה בזמן הנתון בידי התלמיד באמצעות קוד טלפוני. היתרון באפשרות זו הוא היכולת לשמוע את השיעור בזמן המתאים ללומד וכן היכולת לחזור ולשמוע אותו לפי הצורך. הוא גם מאפשר שמירה על רצף לימודי בהאזנה להקלטות ברצף. חיסרון אמצעי זה נעוץ בחוסר התקשורת, חוסר היכולת לקבל משוב וחוסר היכולת לבחינת ההשתתפות, ההבנה וההפנמה של התלמידים.

המתודה השנייה כוללת שיעורים מוקלטים שהתלמיד יוכל להגיב להם בתיבת הודעות טלפונית. יתרונות השיעור המוקלט נותרים, ואילו חלק מהחסרונות מוסרים לאור המשוב המתקבל, אשר יכול לתת למורה אפשרות לבחינה עצמית ולבחינת יכולת ההבנה של התלמידים.

המתודה השלישית היא חדרי ועידה. מדובר בשיחות ועידה כיתתיות המאפשרות אינטראקציה בין המורה לתלמידות. דרך זו מאפשרת למורה בדיקת נוכחות, קבלת משוב ובחינת הלומדים, אך יש בה קושי בניהול שיעור.

נוסף על המערכת הטלפונית נעשה שימוש בחומרים כתובים. המורות יכלו להתבסס על שימוש בספרי הלימוד ובחברות העבודה המלוות את השיעורים לפי תוכנית הלימודים, וכן ליצור ולהפיץ חומרים נוספים. בחלק מבתי הספר חלוקת החומרים נעשתה באופן ידני, אתגר משמעותי בזמן סגר או בידוד; ובחלק מהם היא נעשתה באמצעות תקשורת אלקטרונית עם ההורים, תקשורת שהיא סלע מחלוקת אידאולוגית בציבור החרדי ואינה מקובלת בקבוצות חרדיות מסוימות.

מתיאורי המנהלות את דרכי הלמידה בבתי הספר עולה כי מרביתם השתמשו בחדרי ועידה (17), שימוש זה לווה בשילוב שימושים אחרים כמו הקלטות (4) או אפשרות למשוב

(3). מיעוט מבתי הספר השתמש בהקלטות בלבד (5) או בהקלטות עם אפשרות לשוב בלבד (4). שניים מבתי הספר השתמשו באפשרות מקוונת, בתי הספר הללו השתייכו לזרם הממלכתי-חרדי. לחלק מהמנהלות היה חשוב להבהיר כיצד הועברו חומרי למידה, שמונה מהמנהלות התייחסו לנושא, ורובן העידו שהשתמשו בדוא"ל של ההורים להעברת חומרי למידה לבנות (5), והאחרות השתמשו בהפצת חומרים ידנית (3).

תקופת ההסתגלות

תקופת ההסתגלות הראשונית ללמידה מרחוק התרחשה בחודשים מרץ ואפריל, שלפי לוח השנה העברי היו בין חג הפורים לחג הפסח, זמן המוקדש בשגרה להכנה פדגוגית לחג הפסח. ברמה הרגשית ניכר חוסר אוניס שחשו המורות בתקופה הזאת, כמו שאומרות המנהלות: "התקופה לפני פסח היתה קשה ומאתגרת" (מנהלת 10) או "ההתחלה היה הלם איך עושים את זה?" (מנהלת 21). מעבר לתגובות ההלם, חשו המורות חוסר נוחות בחשיפת הוראתן להורים ולמשפחות, שהפכו להיות שותפים פעילים, כפי שעולה מהדברים: "בתחילה בהלה יישמעו אותי כולם' ההורים 'שלא אתבלבל'" (מנהלת 5). כמו כן, המנהלות מודעות לקושי של הצוות והתלמידות באותה תקופה, כפי שנראה מהדברים: "בתחילה היה לא פשוט לכולן תלמידות ומורות כאחד" (מנהלת 11).

האתגר הפדגוגי התבטא בחוסר בהירות איך פועל הצוות ואיך מתארגנים, ולכן בשלבים הראשונים רק המחנכות נקראו לפעילות, שהייתה מצומצמת ובכוונה לשימור קשר ולא התקדמות בלמידה, כפי שעולה מהדברים: "לפני פסח גויסו להוראה מחנכות בלבד. הגדרת המטרות הייתה חינוכית וחברתית ולא להתקדם במקצועות עברית/חשבון/ אנגלית" (מנהלת 12). מעבר לכך, נדרשו בתי הספר לספק את הצרכים הפסיכופדגוגיים ולהתייחס אליהם בלמידה וליצור סדר יום: "לפני פסח התמקדנו ביצירת קשר, הרגעה וביטחון, עידוד לשמירה על סדר יום חסידי" (מנהלת 22). נוסף על כך, מיקוד הלמידה בנושאים הקשורים בחג הפסח הייתה מגמה טבעית, העונה לצורכי הקהילה החרדית ודרישותיה, ולכן בתי ספר רבים התמקדו בנושאים אלו: "בתקופה שלפני הפסח הלמידה במרחב כללה שיעורי הכנה לחג ללא דגש על הספקים לימודיים" (מנהלת 19).

האתגר השלישי של צוותי ההוראה היה התמודדות עם הטכנולוגיה: "המורות התמודדו בהצלחה עם הרבה קשיים (כמו) קליטה, קריסת חדרי ועידה וכו'" (מנהלת 25). ההוראה מרחוק חייבה את המורות להתמודד עם הוראה בפלטפורמה חדשה ולא מוכרת,

דבר שדרש השקעה, רצון וזמן, כפי שעולה מהדברים: "ראשית לימוד טכני, לימוד להשתמש בפונקציות שעמדו לפתחן, אותן המורות לא הכירו" (מנהלת 2).

חופשת הפסח נתנה מקום ל"חישוב מסלול מחדש" ואפשרה הסתגלות למבנה ההוראה השונה. תיאורי הכאוס, האיום והמצוקה החליפו את מקומם בתמונה מערכתית של המנהלות. המנהלות עברו מדיווח על תפקוד המורות בלבד לדיווח על תפקוד הרשתות המפעילות, ההנהלה והאינטראקציה ביניהן. הניסיון הוא המרכיב הראשון שמוריד את רמת האיום ומשפר את הסתגלות המורות ללמידה מרחוק: "לאחר הפסח, היה קל ויעיל ברמה משמעותית, המורות שלטו היטב בנהלי הלמידה מרחוק, ופיתחו פרקטיקה אישית" (מנהלת 30). מעבר לתפקודן האישי של המורות ישנה התייחסות לקידום הלמידה בקשת המקצועות הנלמדים והתייחסות לרווחה הנפשית של התלמידות. המנהלות בשלב זה מסוגלות גם לראות את המצוקה של המורות ולבנות מחדש את תוכניות הלימודים כך שיהלמו את המצב ויתמודדו עם קונפליקט בית-עבודה, שקיבל דגש משמעותי: "לאחר הפסח, למידה עם מערכת במגוון מקצועות, התקדמות בספרי הלימוד בליווי של שיחות טלפון פרטניות. למורות היה עמוס וקשה בעיקר בתקופה שלא היו גנים/מעונות. היה צריך להגדיר מחדש קצב, הספקים ודרכי התקשרות עם בנות שאינן משתפות פעולה" (מנהלת 12). בשלב זה המנהלות נשאו באחריות ואימצו פרספקטיבה מערכתית להערכת הלמידה מרחוק באמצעות מעקב אישי ומתן משוב בונה למורות: "בתקופה שאחרי פסח היה הרבה יותר טוב. הועברו הדרכות על ידי המנהלת מיקוד על נקודות מסוימות ולמידה מטעויות. הייתי מקשיבה לשיעורים כמנהלת ומשוחחת עם המורות במתן משוב ודיוקים. זה שיפר מאוד את העבודה מה גם שהמורות עצמן למדו ושיכללו את עצמן מפעם לפעם" (מנהלת 8).

גם ה'חינוך העצמאי', שהוא מסגרת-העל של מרבית התלמידות בחינוך היסודי החרדי, נכנס לתמונה ופיתח מתווים להוראה מרחוק והשתלמויות למורות: "ישנן מורות המשתלמות במרחב הקולי, מורות משתדלות להעביר שיעורים באופן מיטבי על פי מתווים המועברים אליהם על ידי החינוך העצמאי" (מנהלת 33). בתי הספר והרשתות המפעילות הבינו בשלב זה את צורכי הלמידה מרחוק והצורך לפתח אותם עם המורות: "בשלב הבא (אחרי הפסח), התברר הצורך בגיוון, ביצירת עניין ומשיכת התלמידים ללימוד באמצעות ידע נרכש בהוראה מרחוק, השלב המאוחר היה הטמעת הצורך והשימוש באפשרויות והצטרפות להשתלמויות ולמידה לשכלול ההוראה" (מנהלת 2).

בתקופה זו נבחנה גם איכות הלמידה של התלמידות. למנהלות ברור כי איכות הלמידה ירדה: "ברור שהאיכות ירדה באופן משמעותי... ניסינו לעבוד באופן שיטתי על מקצועות מסוימים" (מנהלת 10). רק 9% ראו בלמידה שנערכה למידה שאינה מספקת, הרוב המכריע, 54%, ראו בלמידה סבירה בנסיבות: "טובה ביחס לתנאים הקשים של למידה מרחוק בעיקר טלפונית, אך כמובן נמוכה משמעותית ביחס ללמידה בכיתה, וכן הקצב איטי מאוד. למידה במנות קטנות" (מנהלת 1), 37% ראו בלמידה למידה טובה ואף הופתעו ממנה: "(הלמידה) טובה מאוד, התלמידות בכלל הכיתות הגיעו לבחינות סיכום ואף להספקי למידה" (מנהלת 11). המנהלות התייחסו לפערים שיש בין התלמידות שהן בעלות יכולות למידה גבוהות מלכתחילה לתלמידות חלשות או כאלה שבאות ממשפחות שלא יכולות לסייע להן בלמידה: "(הלמידה) נמוכה יחסית ללימוד בכיתה. בעיקר למתקשות, לבנות עם בעיית התארגנות ולמשפחות עם קושי בהתארגנות" (מנהלת 12). המנהלות ציינו את הפער בין תלמידות בכיתות הנמוכות, שבהן הלמידה הייתה קשה יותר, לבין התלמידות הבוגרות: "הגדולות פרחו ממנה (מהלמידה מרחוק), הקטנות תלוי בתיווך ההורים" (מנהלת 13).

חלק חשוב ממכלול ההוראה בתקופת מגפת הקורונה הוא הקשר האישי בין התלמידות למורות. תקופת מגפת הקורונה חייבה שינוי ביחסים בין המורות לתלמידות ויצירת קשר אישי טלפוני כדי לאפשר סיוע ותמיכה רגשיים. המורות יצרו קשר טלפוני אישי עם הבנות: 60% מהן יצרו קשר עם כל תלמידה פעם בשבוע, 22% יצרו קשר טלפוני אישי פעמיים בשבוע, ו-18% דיברו באופן אישי עם התלמידות מדי יום.

מערכת המאזו־סיסטם: בית הספר ממבט־על של המנהלת

למנהל בית הספר יש תפקידים רבים. ראשית, הוא נדרש למנהיגות פדגוגית העוסקת בניהול ההוראה והלמידה. שנית, הוא נדרש ליכולות ניהול אדמיניסטרטיביות, הנוגעות בחלוקת המשאבים ותפעול המערכת. שלישית, הוא נדרש ליכולות ניהול צוות, שמירה על הקשר בתוך הצוות ועל שביעות רצונם האישי של אנשי הצוות והאיזונים ביניהם. רביעית, מנהל בית הספר נדרש לנהל את הסביבה הבית ספרית, תוך קיום קשר רציף עם הפיקוח, ההורים והקהילה (אופלטקה, 2015). לכן מנהל בית הספר נדרש לראייה מערכתית ופעולה משולבת עם הצוות כדי לטייב את פעולת בית הספר.

המעבר להוראה מרחוק חייב את בית הספר לעשות הערכה מחודשת של יכולת הלמידה וההוראה. המנהלות ערות לכך שהלמידה מרחוק לא החליפה לגמרי את הלמידה מקרוב

ורואות את החסרים בעיקר במקצועות החול: "באופן כללי במקצועות היותר קשים כמו אנגלית, מתמטיקה, עברית, שיותר קשה ללמוד מרחוק הרגשנו נפילה, ומקצועות קודש לא כל כך" (מנהלת 16). הן מכירות בקושי שהלמידה מרחוק יצרה, אך רואות גם את הרווחים מהתקופה: "פדגוגית – נצטרך לפצות על הפער הלימודי, פדגוגית – פתח אפשרויות לגיוון ויצירתיות בלמידה" (מנהלת 1). ההוראה בבתי הספר החרדיים נוטה להיות מסורתית (בוחניק, 2011), אך אפילו בהוראה זו נראה שיפור בתחומים מסוימים: "חזרנו לשגרת לימודים, אך כמובן שלארגז הכלים שלנו כמורות נתוספו מיומנויות בהוראה שלא ידענו שהן קיימות: בקול, בטון, בסגנון וכו'" (מנהלת 14). מרבית המנהלות ציינו כי התקופה יצרה שינוי בהוראה ופיתחה יכולות חדשות של המורות: "ניכר שהמורות גדלו מהתקופה ומהשינויים שהיו צריכות לעשות ופיתחו כלים נוספים" (מנהלת 25).

התקופה השפיעה גם על תפקודן של המנהלות עצמן ותפקוד בית הספר כמוסד המכיל התפתחות מקצועית. בתקופת מגפת הקורונה נאלצו מורים בעולם לשנות את דרכי הוראה, כלומר, שיטות הוראה, תעדוף חומרי הוראה וחידוש המערכים הקיימים (וייסבלאי, 2020). המנהלות התייחסו לשינוי בשיטות ההוראה של המורות והסתגלותן למצב החדש "יצירתיות! גם מי שבלמידה הפרונטלית לא הייתה כזו" (מנהלת 5) או "המורות, כנראה, הן חלק מן העם הנמשל לזית – ככל שתלחץ עליו – יצא עוד שמן משובח!!! המורות גילו יכולות נדירות ולמרות הלחץ והמצב הקשה הגישו את עיקרי החומרים בצורה יפה, מעניינת ומושכת!" (מנהלת 27).

הערכת מורים היא חלק חשוב בתפקיד מנהל בית הספר, וכך היא נתפסת על ידם. בפועל מנהלים נוטים להערכות מזדמנות ואינטואיטיביות על פני בניית מערך מסודר ושיתופי של הערכה (קורלנד, 2010). המנהלות עקבו אחרי ההוראה והעריכו אותה באמצעים שונים. 50% מהמנהלות הקשיבו לשיעורים, מתודה שהייתה הדרך העיקרית להערכה, 12% ביקשו מהמורות למלא דו"חות שבועיים על ההוראה, ו-12% עברו על דפי העבודה שהמורות העבירו לתלמידות. דרך נוספת למעקב אחרי ההוראה היה באמצעות משוב של התלמידות – 9%, או ההורים – 6%. מיעוט המנהלות השתמשו בדיווח גוגלדוקס על ידי תלמידות בהגשת מטלות, כ-3% מהן. 3% נוספים השתמשו במבחנים למעקב אחר הלמידה.

ההאזנה לשיעורים הביאה את המנהלות לידי הכרה בצורך להשקעת מאמצים בתחום זה: "היא (התקופה) תגרום לי להיות יותר מעורבת בחלק הפדגוגי" (מנהלת 34). הערכת

ההוראה בתקופת מגפת הקורונה מעלה קשיים של מערכת החינוך בישראל, ובמיוחד בנוגע למוכנות המערכת ללמידה מרחוק. המנהלות התייחסו גם לקשיים: "זקוקים להדרכה" (מנהלת 6) או "חלק טעון שיפור, חלק מצוין" (מנהלת 7), או "שיש מקום לפתח ולקדם את המיומנויות בלמידה מרחוק ומקרוב" (מנהלת 31). המנהלות הכירו בצורך הבית ספרי של פיתוח מקצועי לצוות, בעוד הפיתוח המקצועי של מורים חרדים לוקה בחסר (בשל הגדרתם כ"עולם ישן") ואפשרויות ההתפתחות המקצועית של מורים אלו מוגבלות (מבקר המדינה, 2020): "אם הייתה אפשרות הייתי מביאה הכשרה לצוות כדי שהתקופה תשפיע לטובה" (מנהלת 31).

המנהלות דיברו על מספר גורמים שסייעו להן למלא את תפקידן ביעילות. המנהלות ציינו את הצוות על חלקיו השונים כגורם משמעותי ביכולת תפקודן בתקופה זו. המנהלות התייחסו לסיוע הצוות מבחינה טכנית: "מורה מהצוות שהייתה רכזת טכנית על כל הבעיות שצצו" (מנהלת 8) או "המזכירה לקחה על עצמה את כל הנושא הטכני – וזה מאוד תרם" (מנהלת 27), וכן לתפקוד הצוות מבחינה פדגוגית: "מחנכות הכיתה לאחר שבוע וחצי כבר הרגישו מחוברות, הקשיים היו בנפילות הקווים גם להתחברות הבת וגם להקלטת המורה" (מנהלת 5). חלקן דיברו על התשתיות הטכנולוגיות והפיזיות: "שקט, היערכות טובה לקראת השיעור, סוללה מלאה, קליטה טובה" (מנהלת 19) או "היה לנו שליחים טובים שהעבירו את החומר לימודים למוקדים בכל העיר" (מנהלת 16). כמה מהן דיברו על הרשתות, הרשויות והפיקוח: "בתחום הלימודי – נרתמו לעזרת המורות המנחות המקצועית של הרשת והיו זמינות לסיוע" (מנהלת 27) או "מיילים הדרכה מהבעלות. מצגות שנשלחו" (מנהלת 8) או "מחקר שנשלח מראש מחלקת חינוך במועצה עם לקחים לגבי בתי ספר שהצליחו להפוך את הלמידה מרחוק לאפקטיבית. חלק לא היה רלוונטי – כיוון שהתייחס ללמידה מתוקשבת ואצלנו הלמידה טלפונית, אך חלק מהמסקנות הועילו" (מנהלת 1). כמה מהן מזכירות את ההורים והתלמידות: "פרגון הורים, פרגון ושמחת הבנות" (מנהלת 5).

הדרך הנפוצה ביותר לשמירת הקשרים של המנהלות עם המורות הייתה טלפון – 42%, 20% השתמשו בשיחות ועידה – בפועל יצירת חדר מורים וירטואלי, 14% השתמשו בתקשורת אלקטרונית בדוא"ל, 10% השתמשו במפגשים בתוכנת זום (שלושה ממלכתיים-חרדיים, אחד מוכר שאינו רשמי ואחד 'החינוך העצמאי'), 6% מהשימושים היו בוואטסאפ קולי – וואטסאפ כשר, 6% מהשימושים היו בפגישות פיזיות ו-2% במסרונים (SMS).

המנהלות התייחסו לדרכי ההתפתחות של המורות, הן מכירות בכך שהמורות עוברות תהליך: "מסתבר שכולן יכולות, עשו זאת, קיבלו את המשובים ושינו על פיהן. למדו תוך כדי תנועה" (מנהלת 5). הן מכירות בהבדלים הקיימים בצוות: "יש ויש... יש המתחדשות וצמאות לכל רעיון ומבינות שגם אם היצירתיות לא מולדת היא נרכשת. ויש את השחוקות העייפות והמשתמטות" (מנהלת 37). ומסתכלות גם על הפן המערכתי: "למדתי לראות שהמורות משובצות טוב ביחס לגיל התלמידות" (מנהלת 15) או "הייתה לי צפייה נגישה לשיעורים ובמקביל יכולתי לציין במה ניתן ליעל" (מנהלת 30). המנהלות מדווחות על התנהגות אזרחית ארגונית גבוהה של המורות, כלומר, עשייה מעבר לנדרש בהגדרות התפקיד, ללא הכשרה או תגמול (אופלטקה, 2015): "זה רק חיזק את העובדה שאצלנו עובדים במסירות נפש סביב השעון" (מנהלת 9) או "השקעה ללא גבול" (מנהלת 21).

מעגל האקסו־סיסטם: הקשר של בית הספר עם גורמים חוץ־בית ספריים

חלק חשוב מתפקידיו של מנהל בית הספר הוא לנהל את היחסים עם סביבת בית הספר, הכוללת את הפיקוח של משרד החינוך, מינהל החינוך העירוני, הורי התלמידים והקהילה (אופלטקה, 2015). בחברה החרדית קיימים יחסים מורכבים עם הפיקוח של משרד החינוך, המתבטאים בשיתוף פעולה הססני וחשדני (בארט, 2018). הקשר עם הרשויות המקומיות תלוי באגינדה העירונית בנוגע לציבור החרדי בעיר (בינדר ובארט, 2018). הקשר עם הקהילה הדוק מאוד, והוא מתבטא בקשר עם קהילה חברתית או עם רשת חינוכית מפעילה המעצבת את רוח בית הספר. הקשר עם ההורים הוא קשר מורכב. היותם של בתי הספר פרטיים, תהליכי הקבלה המורכבים וההכפפה לידעת תורה מצמצמים את מעורבות ההורים. החינוך הוא מרכיב מרכזי בעל חשיבות רבה במשפחות החרדיות, ולכן הן משקיעות זמן רב ואנרגיות רבות בחינוך הילדים ובמעורבות בהם מתוך כבוד ואמון למוסדות הלימוד.

הקשר של מנהלות בית הספר עם הרשתות המפעילות היה משמעותי. רשתות החינוך החרדיות מפעילות מערכת פיקוח פנימי, והמפקחות הפנימיות היו בקשר רציף עם המנהלות. 48% מהמנהלות דיווחו שהקשר עם מערכת רשת החינוך התנהל באמצעות דוא"ל וטלפונים, 19% השתמשו רק בדוא"ל, 28% השתמשו רק בטלפונים, ו-5% השתמשו בזום (ממלכת־חרדי, זרם הנמצא בפיקוח המחוז החרדי של משרד החינוך המשמש הגורם האחראי). תמונה זו שמצטיירת מדיווחי המנהלות מעמידה כעובדה מוגמרת שהקשרים בין הרשתות לבתי הספר מתנהלים בעיקר באמצעות תקשורת אלקטרונית, כלי שנתפס

כבעייתי מבחינה חברתית (אוקון, 2016). עובדה זו יוצרת מראה לתהליכים תוך־מגזריים, המעידים על קבלה סלקטיבית של תקשורת אינטרנטית בלב מערכות החינוך החרדיות. לעומת זאת, הקשר של המנהלות עם ההורים התנהל בעיקר דרך טלפונים. 50% התנהלו בדרך זו, 12% נוספים אף פתחו ערוצים ייעודיים להורים במסגרת מערכת הלמידה הטלפונית. 25% מהמנהלות השתמשו בתקשורת אלקטרונית בדוא"ל, ו-13% השתמשו בוואטסאפ (במכשירים כשרים). החוויה ההורית הייתה דואלית: "ההורים) היו מאד מרוצים ומי שלא פנה לפיקוח משרד החינוך" (מנהלת 31) או "הרבה הורים מאוד התלהבו על החמימות והרעיונות של המורות והיו כאלה שהיה להם קשה" (מנהלת 16). החשיפה של ההורים לשיעורים הביאה להערכה רבה של ההורים למערכת החינוך: "האימהות הקשיבו לרוב שיעורים, התפעלו מאד והתחילו להעריך יותר את המורות ואת בית ספר בכלל" (מנהלת 15). חלק משמעותי של הבעיה מול ההורים קשור (כמו בציבור הכללי) במכשור הטכנולוגי בבתי. הלימודים דרך טלפונים מצריכים קווי טלפון ניידים או ניידים כמספר הלומדים בבית, ולאור העובדה כי מספר הילדים הממוצע במשפחה החרדית קרוב לשבעה ילדים (מלאך וכהנר, 2020), המשפחות החרדיות חייבות להיות בעלות מספר קווים רב ולתת לילדים נגישות לטלפון מספר שעות גדול ביום: "חלקם ברכו ושיבחו את היצירתיות של המורות, חלקן התלוננו שאין באפשרותן לתת כל היום לבת להתעסק עם נייד, וחלקן לא רכשו ולא זימנו מכשיר לבת ללמידה, כך שהבת הייתה מדברת עם המורה טלפונית או עם החברות להשלמת הידע" (מנהלת 5). באופן כללי המנהלות תופסות את ההורים כמרוצים, אך מעדיפים את הלמידה פנים אל פנים: "האימהות רואות את הלמידה) בחיוב, אולם גם הרבה מיאשות מסגנון הלמידה" (מנהלת 12).

נשירה מבית הספר היא בעיה משמעותית במערכת החינוך גם בימי שגרה והיא חמורה בצורה משמעותית בחינוך החרדי. בדרך כלל הנשירה מתרחשת במעבר בין בית הספר היסודי השמונה־שנתי לבין הישיבה הקטנה או הסמינר ולאורך שנותיהם (מלחי, 2020; קלי, 2014). בעיית הנשירה בקרב בנים חרדים חמורה ביותר ושיעורה 3.8% לעומת 0.9% במגזר הכללי, אך גם בקרב הבנות שיעור הנשירה של בנות חרדיות גבוה – 1.1% לעומת 0.6% במגזר הכללי (כהנר ואחרים, 2017). בלמידה מרחוק היכולת של בית הספר לפקח על הנוכחות ולמנוע נשירת תלמידים יורדת, ואחת מהדרכים העומדות לרשות בתי הספר היא לבחון את הנוכחות באמצעות נתוני אמת של מספר הכניסות למערכת הטלפונית. בתקופה זו מדווחים מרבית בתי הספר על שיעור גבוה של כניסת התלמידות לשיעורים במרחב

הקולי: 41% מדווחים על בין 80% ל-100% של כניסות, 38% מדווחים על בין 60% ל-80% של כניסות, והשאר מדווחים על שיעור נמוך יותר של כניסות למרחבים הקוליים.

מעגל המקרו: איך מיישבים ערכים מתנגשים?

תקופת מגפת הקורונה זימנה התמודדות עם ערכים מתנגשים במגזר החרדי. ערך שמירת הבריאות – "ונשמרתם לנפשותיכם מאוד" – מול ערך 'דעת תורה'; ערך שמירת ההווי החברתית-תורני מול ההספק הלימודי; ערך ההתנגדות לטכנולוגיה מול ערך רצף הלמידה. כל אחד מבתי הספר היה צריך ליצור איזונים בין הערכים המתנגשים.

כדי לשמור על ההווי החברתית-תורני התמקדו בתי הספר ביצירה של פלטפורמות פנימיות לחיזוק ההווי התורני. בתי הספר הקדישו זמן ומאמץ ביצירת תכנים תורניים לתלמידות לשמיעה במערכת הטלפונית, ומתן מקום משמעותי בכמות הזמן ובעיתוי ההוראה לנושאים תורניים ורוחניים-תרבותיים: "הבוקר נפתח בוועידה ותפילה, מקצועות קודש הועברו פרונטלי... היו פינות פרשת שבוע מנהלת שם נמסרו סיפורים וחיזוקים מענייני דיומא. המשוב מההורים היה מעולה וחיזק אותנו מאוד" (מנהלת 8) או "בהחלט היה תעדוף מקצועות, עם תגבור שעורי יהדות והשקפה ואף מבצעים בנושא התפילה. כמו כן, שמנו דגש על ביטוי רגשי והכוונה לכתיבת יומנים אישיים" (מנהלת 9) או "שיעורי חינוך טלפונים, מבצע תפילה ותהילים, מבצע פרקי אבות עם פרסים שווים... כשניתן היה להיפגש – שיעורי חינוך בקבוצות קטנות במרחבים פתוחים מחוץ לבית הספר" (מנהלת 12).

'דעת תורה' היא ערך מוביל בחברה החרדית, העוסק בהתייעצות ופסיקה עם רבני הקהילה בשאלות הלכתיות וחברתיות של חברי הקהילה ומוסדותיה (זיכרמן, 2014). המנהיגות החרדית התמודדה בדואליות ובקושי עם הקורונה. התמודדות שהביאה לביקורת מחוץ וניסיון להסבר והבנה מבית (פפר, 2020). העיסוק באישור הרבני בנוגע למתודות ההוראה קיבל יחס שונה בבתי ספר שונים: מרביתם לא ראו בלמידה מרחוק גורם הדורש שאלה רבנית, 68% מכלל בתי הספר במחקר טענו הרשת היא שנתנה להם את ההוראה והיא האחראית, 7% אמרו בפירוש כי לא שאלו רב, ו-3% דיברו על ההכרח שנוצר מהתנאים הטכניים. רק 22% מבתי הספר ראו צורך בשאלת רב ישירה בנושא הלמידה מרחוק, שניים מבתי ספר אלו השתייכו לזרם הממלכתי-חרדי, שניים היו שייכים לזרם המוכר שאינו רשמי שאינו מאוגד תחת בעלות ספציפית, ושניים היו בבעלות רשתות החינוך. עם זאת, המנהלות ראו חשיבות בחיזוק הערכים שלפעמים התנגשו, כמו ערך השמירה

על הבריאות, או כפי שהן מכנות אותו – "ונשמרתם", מול ערך 'דעת תורה'. המנהלות התייחסו לכל ערך באופן נפרד ולא העלו את הקונפליקט הערכי שנוצר במציאות: "השתדלנו למסור את כל השיעורים של כל המקצועות בין קודש לחול ולאזן הדגשנו כל הזמן את העניין של ונשמרתם ולשמוע בקול חכמים" (מנהלת 16).

המעבר ללמידה מרחוק חייב שימוש בטכנולוגיה ליצירת קשר עם התלמידות. ההתייחסות לטכנולוגיה וחידושים בחברה החרדית היא מורכבת. הפרשנות לאמירה "חדש אסור מן התורה", שנאמרה במקרא על תבואה, קיבלה משמעות אידאולוגית המתנגדת למודרניזציה (בן-רפאל ובן-חיים, 2006). החברה החרדית מתנגדת לשימוש באינטרנט ומאפשרת אותו בדיעבד רק בהתקנת סינונים ניכרים (אוקון, 2016; רוזנברג ואחרים, 2016). במוסדות החינוך, שהם מנגנון הסוציאליזציה הראשי של החברה החרדית, השימוש בתקשורת המונים מוגבל וקיימת התנגדות ערכית לשימוש בה.

הטכנולוגיה הבסיסית היא הטכנולוגיה הטלפונית. הטלפון נתפס כאמצעי טכנולוגי מקובל בחברה החרדית והשימוש בו נרחב, הוא נתפס כטכנולוגיה כשרה. קבלת המערכת הטלפונית כטכנולוגיה כשרה כל כך נפוצה, עד כי הוא אינו נתפס כמרכיב טכנולוגי, כפי שאומרת אחת המנהלות: "אין שימוש בטכנולוגיה" (מנהלת 33). היחס העקרוני לטכנולוגיות מורכבות, כמו שימוש בדוא"ל ושימוש בתקשורת ישירה נתמכת אינטרנט כמו תוכנת זום, הוא שלילי. טכנולוגיות אלו נתפסות כדבר שאינו מקובל במערכת החינוך החרדית, דבר שמחזק את השימוש בטכנולוגיה טלפונית או חזרה לאישימוש בטכנולוגיה והוראה דרך חומרי לימוד מודפסים: "אנחנו לא משתמשים בטכנולוגיה מורכבת כמו ZOOM וגם חלק מהתלמידות אין מיילים, לכן שלחנו כל הזמן חומר מוכן ומודפס" (מנהלת 16). כמו כן, הקשיים הפדגוגיים והטכנולוגיים תרמו גם הם לנסיגה משימוש בטכנולוגיה וחזרה לחומרים כתובים: "דרכי ההוראה בלימוד במרחב קולי מוגבלות, נעזרנו בערכות שכללו דפים ודיסק שמע, והשאר היה במה שניתן בקו" (מנהלת 21). לעומת זאת, כמה מבתי הספר עברו להשתמש בטכנולוגיה מתקדמת יותר כמו תקשורת אלקטרונית באמצעות דוא"ל. אמצעי זה הקל בצורה משמעותית את העומס בהעברת חומרים והודעות בין הנהלת בית הספר והמורות: "עם התלמידות השימוש היה בתקשורת קווית בלבד. ה"הישג" היה שרוב הצוות התחברו לדוא"ל. וזה הקל מאוד על ההתנהלות. כמובן שדרכי ההוראה היו בעיקר פרונטליות" (מנהלת 27). בתי הספר מבינים כי יש פער בין העמדה האידאולוגית שלהם בנוגע למכשור טכנולוגי ובין הצרכים העולים מהשטח. הם מתמודדים איתם באמצעות

שימוש זהיר בטכנולוגיה לצורכי תקשורת, כל עוד היא מאושרת על ידי המנהיגות הרבנית: "בעקבות תקופה זו נקנו ארבעה מחשבים ניידים למערך בית הספר בשל הצורך. אנו עובדים כעת על פתיחת קבוצת דוא"ל להורים. והוואטסאפים הקוליים (בסלולר כשר) הורים-מורות-תלמידות מצוין. והעיקר העיקרים למדנו שניתן להגיע לכל פתרון ובדרכים השמורות לנו ובפרט שלא להיגרר לפגעי הטכנולוגיה" (מנהלת 8).

דין

תקופת מגפת הקורונה חייבה את מערכת החינוך למעבר ללמידה מרחוק (וייסבלאי, 2020). הלמידה מרחוק היא מטרה חינוכית מרכזית בעשורים האחרונים וכלולה במסגרת מיומנויות המאה ה-21 אשר משרד החינוך מבקש להטמיע במערכת החינוך (מלמד, 2017). מטרה זו לא הושגה עד תקופת מגפת הקורונה, ומרבית הלמידה מרחוק יועדה לתרגול שנתי בחירום (אבריא-אבני ואחרים, 2020). קושי מיוחד בנושא נראה במגזר החרדי, אשר מאופיין בהתנגדות לאינטרנט (אוקון, 2016) ובמערכת חינוך ייחודית ונפרדת מגדרית (הורוביץ 2016). כתוצאה ממאפיינים אלו מערכת החינוך היסודית החרדית לבנות מנהלת את הלמידה מרחוק באמצעות מערכת טלפונית (וייסבלאי, 2020). מתודת הוראה המונעת יצירת קשר ויזואלי בין המורות, התלמידות וחומרי הלמידה, מקשה מאוד על ההוראה והלמידה ועל ניהול מערך הלמידה.

ממצאי המחקר משקפים מבנה אקולוגי של תפיסת המנהלות את התמודדות בתי הספר עם הלמידה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה. במעגל הראשוני, המתאר את הלמידה, נראה כי מרבית בתי הספר השתמשו במערכת הטלפונית, והשימוש המרכזי היה בחדרי ועידה, המאפשרים שיח מורה-תלמידות. בדרך כלל נעשה שילוב בין מספר מיומנויות כמו הקלטת שיעורים ומתן משוב על ידי התלמידות. מיעוטם של בתי הספר משתמשים רק בכלי אחד וחלק קטן אף יותר, בעיקר בזרם הממלכתי-חרדי, משתמש באמצעים אינטרנטיים כמו זום. תקופת ההסתגלות להוראה מרחוק הייתה קשה לצוות ההוראה, אך לאחר חג הפסח תש"פ, 2020, נראה כי המורות הכירו את המערכת ויכלו ליצור למידה משמעותית.

במעגל השני, מעגל תפקוד המנהלת בלמידה מרחוק, נראה כי המנהלות היו צריכות לשנות את תפיסתן ותפיסת הצוות בנוגע להוראה. הן התחילו להפעיל כלים חדשים להערכת הוראה, ומרביתן נקטו גישה ישירה של כניסה אקטיבית לשיעורים ושמיעתם. נקודת מבט

זו, שלא מתקיימת בלמידה הרגילה, סיפקה למנהלות תובנות חדשות בנוגע להוראה מרחוק, ליכולות המורות ו בנוגע להוראה בבית הספר בכלל. גורמים שתרמו להתמודדות יעילה של המנהלות עם שגרת הלמידה מרחוק היו הצוות הטכני של בית הספר, תמיכה של הבעלות ותמיכה של הפיקוח. המנהלות ניהלו את הקשר עם המורות בעיקר בשיחות טלפוניות, אך כמה מהן השתמשו בחדרי ועידה טלפוניים, דבר שיצר שיח צוותי והיה אפקטיבי במיוחד. ניכר כי גם הדוא"ל הפך להיות כלי מרכזי לתקשורת בין ההנהלה לצוות.

המעגל השלישי, מעגל סביבת בית הספר הכולל את ההורים, הרשויות והפיקוח, התמקד בדרכי יצירת הקשר. על אף ההתנגדות הקיימת לשימוש באמצעים אינטרנטיים ניכר כי מרבית הקשר של המנהלות עם הרשתות והפיקוח התנהל באמצעים אלקטרוניים (דוא"ל). לעומת זאת, הרצון לשמור על חזות שמרנית הוביל למיקוד הקשר עם ההורים באפיק הטלפוני. גם במקרה זה נפתחו קווים ייעודיים במערכת הטלפונית הבית ספרית עבור הורים.

המעגל הרביעי עוסק באתגרים התרבותיים שעמם נאלצו המנהלות להתמודד בלמידה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה. המנהלות והרשתות אימצו קו ברור נגד שימוש באמצעים אינטרנטיים, אף שאלו שימשו את המערכת עצמה. המסר המרכזי של בתי הספר שלל את השימוש באמצעים אלו ומוקד באיזון בין תכנים דתיים לתכנים כלליים, בשימת דגש משמעותי על יצירת סדר יומי דתי לתלמידות. הנושא של קבלת אישור מסמכות רבנית לא העסיק את מרבית בתי הספר, והם ראו בבעלות המפעילה גורם סמכות מספק לקביעת אופי ודרכי ההתקשרות.

ממצאי המחקר מעלים תמונה של שימור לעומת שינוי. השימור מתמקד בערכים המרכזיים התרבותיים של החברה החרדית. הוא נותן מקום חשוב ללמידה בפני עצמה; לשימור סוציאליזציה לחברה החרדית, בהתנהלות יום-יומית כמו לימודי קודש או שימור מקום התפילה כציר מרכזי; וכן להתנגדות מוחצנת לשימוש במערכות אינטרנטיות. השינוי התבטא בשני ערוצים מרכזיים: הערוץ הפדגוגי, שדרש שינוי בדרכי ההוראה, חידוש ועדכון תוכני ההוראה, שימוש בדרכים יצירתיות וייחודיות המותאמות בעיקר ללמידה בכלים שמיעתיים, וכן הביא לשינוי בדרכי הערכת ההוראה והלמידה של הנהלת בית הספר. הערוץ השני התייחס ליחסים הבינאישיים. בערוץ זה ניכר שינוי משמעותי בקשר הפרסונלי בין מורה לתלמידה, בשבירת הסמכות ההיררכית והנוקשה הנהוגה בבתי ספר חרדיים לבנות;

בקשר בין המנהלת למורות, בהסתכלות חדשה על ההוראה והלמידה בדגש על התאמה, יצירתיות וחדשנות; בקשר המוסד-רשת, שעבר להתקיים ברשת האינטרנטית; ובקשר בין המנהלת לפיקוח, שם נוצר חלון הזדמנויות ליצירת קשר אישי, בונה ומקדם מקצועית שיצר יחסי קרבה ואמון והביא את המפקח להצטייר כדמות של מנטור.

מתוך המחקר ניתן לגזור מספר כיווני פעולה יישומיים. כדי לשמר את ניצני ההתחדשות הפדגוגית בבתי הספר החרדיים לבנות, יש להעלות את השיח בנושא ולהנכיח אותו בעשייה היום-יומית. השיח צריך להיות ממוקד בתוכני הלימוד, בדרכי ההוראה ובשימוש מיטבי ביכולות הצוות. הכניסה של בית הספר הביתה הביאה את ההורים למעורבות רבה בתהליכי הלמידה, ההורים שבדרך כלל לא מעורבים בבית הספר החרדי, משתוקקים למעורבות ומקום רבים יותר במרחב הבית ספרי. ברמת הרשויות המקומיות, התרחבות מעורבות הרשות שהתרחשה בזמן מגפת הקורונה צריכה להביא להרחבת הממשקים של הרשות עם בתי הספר והפיקוח, כדי להביא למעורבות יעילה יותר בתוכניות הלימודים בבתי הספר החרדיים לבנות. מפקחי המחוז החרדי יצרו קשר חדש עם הנהלת בתי הספר בעיסוק בנושאים פדגוגיים בשל מגפת הקורונה, לאחר תקופה זו יש צורך בשימור מנגנון זה ובניית יעדים פדגוגיים ודרכי הגשמתם גם בהמשך.

למחקר הנוכחי ישנן מספר מגבלות. ראשית מדובר במחקר גישושי איכותני שאינו כולל את כלל בתי הספר החרדיים וחוייית הלמידה מרחוק בהם. במחקר המשך רצוי לבחור במתודה כמותית ולבחון את כלל בתי הספר היסודיים החרדיים לבנות ואת התנהלותם במהלך הלמידה מרחוק. מגבלה נוספת נעוצה בדרך איסוף הנתונים – ייתכן שהמשוב האינטרנטי היה איום על חלק ממנהלות בתי הספר החרדיים. מומלץ בעתיד, ובזמנים המאפשרים כך, ליצור פנייה אישית ובלתי אמצעית למנהלות בתי הספר, אשר רגילות לעבוד בעבודה פנים אל פנים. מגבלה נוספת של המחקר היא מגבלת מקור יחיד – במחקר נדגמו רק מנהלות בתי ספר, ראוי להרחיב את היריעה ולחקור גם מורים, הורים, תלמידים, מפקחים ומדריכים פדגוגיים. בהמשך חשוב להמשיך ולתת מקום לנושא המחקר בעקבות משבר הקורונה. יש לציין כי המחקר הזה נעשה בזמן הגל הראשון והשני, התמשכות הקורונה וההתמודדות איתה יוצרים פתרונות חדשים ושינויים מהותיים במערכת החינוך, ועל כן חשוב להמשיך ולחקור את הנושא.

רשימת מקורות

אבידב-אונגר, אי ועמיר, ע' (2020). מה מעכב את שילוב הטכנולוגיה בהוראה? המקרה של הוראת שפת אם: משמעויות להכשרה ולפיתוח מקצועי של מורים. **דפים, 73**, 143-163.

אבריאל-אבני, נ', לוי א' ח', מקובר, ו', שוורץ, י' ורביד, ג' (2020). למידה מרחוק בשגרה ובחירום: מסקנות ראשוניות ממחקר בקרב מנהלי בתי ספר ומורים בדרום ישראל. **מחקרי הנגב, ים המלח והערבה, 12**(2), 1-5.

אופיר, ט' ובן-דוד קוליקנט, י' (2019). השימוש הפדגוגי בפורטל הבית-ספרי, אופיו והיקפו: המקרה של "אשכולות 022". בתוך י' עשת-אלקלעי, א' בלאו, א' כספי, נ' גרי, י' קלמן, ושי אתגר (עורכים), **ספר הכנס הארבעה-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ'ייס: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי** (עמ' 111-116). האוניברסיטה הפתוחה.

אופלטקה, י' (2015). **יסודות מינהל החינוך – מנהיגות וניהול בארגון החינוכי**. פרדס.

אוקון, ש' (2016). חרדים ברשת: משחקי זהות בקהילה החרדית המקוונת. **חקר החברה החרדית, 3**, 56-77.

ארביב, ו' וקמינצקי, ש' (2023). "לפעמים צריך לקפוץ למים": קשיים ודרכי התמודדות של מדריכות פדגוגיות בחינוך המיוחד עם הטמעת האיפד בהוראה. **דרך אפרתה, 17**, 73-93.

בארט, ע' (2018). מבוא. בתוך: ע' בארט (עורכת). **מחקרים על הפיקוח במחוז החרדי של משרד החינוך: בין רשויות, רשתות והציבוריות החרדית** (עמ' 7-20). מכון ירושלים למחקרי מדיניות והמחוז החרדי של משרד החינוך.

בארט, ע', שפיגל, א' ומלאך, ג' (2020). **אחד מחמישה תלמידים: החינוך החרדי בישראל**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

בוחניק, א' (2011). **שחיקה ודימוי מקצועי מנקודת מבטן של מורות חרדיות המלמדות**

בבתי הספר של "בית יעקב". [חיבור לשם קבלת תואר מוסמך] אוניברסיטת בר-אילן.

בינדר, א' ובארט, ע' (2018). היחס לחינוך החרדי ברשות מקומית מעורבת. בתוך: ע' בארט (עורכת). **מחקרים על הפיקוח במחוז החרדי של משרד החינוך: בין רשויות, רשתות והציבוריות החרדית** (עמ' 113-136). מכון ירושלים למחקרי מדיניות והמחוז החרדי של משרד החינוך.

בן רפאל, א' ובן חיים, ל' (2006). **זהויות יהודיות בעידן רב־מודרני**. האוניברסיטה הפתוחה. בראון, ב' (2017). **מדריך לחברה החרדית**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

ברנדס, ע' ושטראוס, ע' (2013). **חינוך לחברה של תרבות ודעת: תמורות במאה ה-21 והשלכותיהן – המלצות להתאמת מערכת החינוך בישראל למאה ה-21**. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים – היזמה למחקר יישומי בחינוך.

הורוביץ, נ' (2016). **החברה החרדית – תמונת מצב**. המכון החרדי למחקרי מדיניות.

וייסבלאי, א' (2020). **למידה מרחוק בחירום בעת סגירת מוסדות חינוך בעקבות התפרצות נגיף הקורונה**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

וייסבלאי, א' וויניגר, א' (2015). **מערכת החינוך בישראל: סוגיות נבחרות בתחום עיסוקה של ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

זיכרמן, ח' (2014). **שחור כחול-לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל**. ידיעות אחרונות.

יפה, א' (2009). **סמכות פדגוגית נשית וגבולותיה: חינוך ופסיכולוגיה, טקסט ופרקטיקה בגני ילדות**. בתוך: ק' קפלן ונ' שטדלר (עורכים). **מנהיגות וסמכות בחברה החרדית בישראל** (עמ' 31-56). הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.

כהנר, ל' (2020). **החברה החרדית על הציר שבין שמרנות למודרניות**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

כהנר, ל' (2009). **התפתחות המבנה ההיררכי והמרחבי של האוכלוסייה החרדית בישראל**. [חיבור לשם קבלת תואר דוקטור] אוניברסיטת חיפה.

- כהנר, ל', מלאך, ג' וחושן, מ' (2017). **שנתון החברה החרדית בישראל 2017**. המכון הישראלי לדמוקרטיה ומכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- מבקר המדינה (2020). **החינוך החרדי והפיקוח עליו**. משרד מבקר המדינה.
- מלאך, ג' כהנר, ל' (2020). **שנתון החברה החרדית 2020**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- מלחי, א' (2020). **חנוך לנער על פי דרכו: מסגרות חינוך חלופיות לנערים חרדים**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- מלמד, ע' (2017). **השפעות המהפכה הדיגיטלית על החינוך**. ע' מלמד וא' גולדשטיין (עורכים). **הוראה ולמידה בעידן הדיגיטלי** (עמ' 30-42). מכון מופ"ת.
- מני-איקון, ע', בשן, צ' ודהן, ג' (2017). **הערכת תכנית בין שגרה לחירום למידה מרחוק – עוטף עזה**. מכון סאלד.
- ניר, א' (2017). **שינוי ארגוני של בית ספר: מאסטרטגיה למיסוד**. פרדס.
- פפר, י' (2020). **חרדים מהקורונה. צריך עיון**, אוחר מתוך: <https://iyun.org.il/article/haredi-rabbis-stance-on-corona>
- פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. מכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- קורלנד, ח' (2010). **מנהלים מעריכים מורים – בין תפיסה לביצוע. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 31, 271-324**.
- קלי, ע' (2014). **מאפייני סיכון, דת ומגדר בקרב מתבגרים חרדים-מודל אקולוגי**. בתוך ע' גרופר ושי' רומי (עורכים). **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל** (עמ' 190-212). מכון מופ"ת.
- רוזנברג, ח', בלונדהיים, מ' וכ"ץ, א' (2016). **"שוברי החומות": פיקוח, גבולות והמערכה על "הסלולרי הכשר" בחברה החרדית. סוציולוגיה ישראלית, 17(2), 116-137**.
- ריימן, ל' (2017). **שינויים ותמורות בהכשרת מורות בחינוך החרדי: יחסי גומלין בין המדיניות לבין "השדה" במבט היסטורי ועכשווי. חקר החברה החרדית, 4, 1-27**.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.

- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education*, 10(3), 16-25. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cohen, E., & Davidovitch, N. (2020). The development of online learning in Israeli higher education. *Journal of Education and Learning*, 9(5), 15-26. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n5p15>
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 586–595. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799708>
- Giorgi, A. P., & Giorgi, B. M. (2003). The descriptive phenomenological psychological methods. In P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardly (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 243-273). American Psychological Association.
- Nir, A., Ben-David, A., Bogler, R., Inbar, D. & Zohar, A. (2016). School autonomy and 21st century skills in the Israeli educational system: Discrepancies between the declarative and operational levels. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1231-1246. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2015-0149>
- Spinelli, E. (1989). *The interpreted world: An introduction to phenomenological psychology*. Sage.
- van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577-588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>

נספח 1: שאלון המחקר

שאלות אינפורמטיביות

1. באיזו דרך התנהלה הלמידה מרחוק?
2. מה היה אחוז הכניסות של התלמידות לשיעורים?
3. באילו דרכים התנהל הקשר בינך לבין המורות?
4. באיזו תדירות התנהל קשר אישי בין המורות לתלמידות?
5. באיזה אופן התנהל הקשר האישי בין המורות לתלמידות?
6. האם ואיך התנהל הקשר בין כלל הצוות?
7. איך התקבל משוב של ההורים על הלמידה מרחוק?
8. איך התנהל הקשר בינך ובין ההורים?
9. איך התנהל הקשר בינך ובין הבעלות?
10. האם שאלתם שאלת רב כדי לבחור את השימוש בטכנולוגיה בבית הספר?

שאלות פרשנות

11. איך את מתארת את התהליך שעבר על המורות בניסיון בהוראה מרחוק?
12. איך בדקת את איכות ההוראה בלמידה מרחוק?
13. מה הייתה איכות הלמידה של התלמידות, לפי דעתך?
14. מה למדת על דרכי ושיטות ההוראה של המורות שלך?
15. מה למדת על היכולות והמיומנויות של המורות שלך?
16. אילו גורמים בסביבה סייעו לתפקוד שלך בלמידה מרחוק?
17. איך התקופה הזאת תשפיע על הפדגוגיה והדידקטיקה בבית הספר שלך?
18. מה התקופה הזאת לימדה אותך על שימוש במערכות טכנולוגיות של בית הספר שלך?

19. איך השימוש בטכנולוגיה משפיע על דרכי הוראה?

20. איך התמודדתן עם המורכבות הערכית שהתקופה זימנה (למשל תעדוף מקצועות, מקומה של התפילה)?

שאלות ביחס לבית הספר

21. מספר התלמידות בבית הספר הוא: עד 100/ בין 100 ל-500 / מעל 500

22. בית הספר שלי שייך למסגרת: ממלכתי-יחרדי/ חינוך עצמאי/ מעיין החינוך התורני – בני יוסף/ מוכר שאינו רשמי/ פטור

23. בבית הספר שלי מלמדות: עד 20 מורות/ בין 20 ל-50 מורות/ יותר מ-50 מורות

24. באיזה אזור בארץ ממוקם בית הספר שלך?

Open-close-open: Ultra-Orthodox Jewish girls' elementary-school principals' adjustment to remote learning during the COVID-19 pandemic

Tzipora (Faigy) Cohen and Anat Barth

Abstract

This study examines ultra-Orthodox Jewish principals' perspectives regarding their schools' adjustment to remote learning (RL) during the first waves of the COVID-19 pandemic. The pandemic forced schools worldwide to switch instantly to RL, which was a challenge to Israeli schools, and even more so for the ultra-Orthodox schools, in which RL is conducted via telephone. 35 ultra-Orthodox girls' elementary-school principals completed an online qualitative questionnaire. The results draw an ecological model of adjustment to RL. The microsystem regarding telephone-teaching challenged the hierarchical student-teacher relationship. The mesosystem regarded the principals' re-evaluation of teachers and teaching. The ecosystem regarded the relationship to schools' surroundings, maintaining telephone connections to parents, yet progressing to e-mail correspondence with supervision. The macrosystem regarded the essence of education in the ultra-Orthodox culture, and the resistance to internet. This research raises awareness to the ultra-Orthodox RL and highlights the possibility of inserting changes into the ultra-Orthodox educational system.

Keywords: : remote learning, Covid 19 pandemic, ultra-Orthodox, elementary school