

# מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תשפ"ב

כרך ט



עורכים:

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

מועצת המערכת:

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

עריכה לשונית

עברית: אודי לוינגר  
אנגלית: יאיר האס

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

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ב 2022  
ISSN 2664-553X

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

# תוכן

5	דבר ראש המכללה
7	דבר המערכת
13	רשימת כותבי המאמרים

## שער ראשון | יהדות וספרות

19	משה צפור לקראת מהדורה חדשה של התרגום הסורי (הפשיטתא) לספר במדבר, בתרגום לעברית
39	אורנה לויץ ולאה ברץ בית הספר הפואטי כמטונימים הטרוטופי בשירה העברית

## שער שני | חינוך והוראה

63	אליסיה גרינבנק ואפרת בנג'ו אמפתיה ועמדות כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בקרב מורים בחינוך הכללי
81	אליעזר יריב 'שיחת משמעת': התערבות קצרת מועד לטיפול בהתנהגות בעייתית של תלמיד
99	גלית אגם בן ארצי "פנאי זה הזמן שאני מרגיש חופשי כי אני יכול לעשות מה שבא לי" פנאי בקרב ילדים ובני נוער עם מוגבלות
125	אורית גילור, חגית קליבנסקי, דרורה כפיר חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות - היבטים חברתיים
147	אפרת בנג'ו ורינת כספי פחדים של ילדים צעירים בתקופת הקורונה והקשר לתחושת הלחץ ההורי
173	יעקב סגל ודבורה חדד עפג'ין העצמה ותמיכה או בדירות ב"מערכה" בקרב גננות בהתמודדות עם קשיים ואתגרים בשנת ההתמחות

199	סיפורי חיים של גננות ראשונות בארץ ישראל כמקור העשרה למחקר ההיסטורי על אודות גן הילדים העברי: עיון היסטוריוגרפי	צפורה שחורי-רובין
219	ההוראה ב'מרחב הקולי' בכתי ספר חרדיים בתקופת הקורונה	אפרת בוכריס ורבקה קדוש
245	אסטרטגיות התמודדות עם פערי זהות ארגונית של עובדות הוראה מהמגזר החרדי המלמדות במערכת החינוך הממלכתי-דתי	יהודית חסידה ואביטל רוטנברג

### שער שלישי | חינוך גופני ובריאות

269	מעולם החינוך הגופני לאורח חיים בריא בחברה החרדית	לילך גלעד כהן ורניאל ס' מורן
283	הטיה מגדרית במחקר רפואת הספורט	מירי שחק

### שער רביעי | סקירת ספרות

297	סיפור תמר אשת ער 'נקרא ומתרגם' במהלך הדורות	בן ציון אשל
307	על זהות, הזדהות ונוודות פיזית ונפשית ברומן "כמה שזה לוקח" של יורם מלצר	כרמלה סרנגה

### שער חמישי | מאמרים באנגלית

E9	Educating and Reimagining the Daughter: Ethnicity and Relational Self-Construction through Writing	קלרינה פריבורקין
----	--	------------------

E25	תקצירים מתורגמים	
-----	------------------	--

## מחברי המאמרים

**ד"ר אגם בן ארצי גלית**

החוג לחינוך מיוחד, ראשת מנהל הסטודנטים, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
galit.mail@gmail.com

**ד"ר בוכריס אפרת**

החוג לתנ"ך והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
efratb1967@gmail.com

**ד"ר בנג'ו אפרת**

החוג לגיל הרך והחוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון; החוג  
לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל  
bengiog@gmail.com

**בן ציון אשל**

המחלקה לתלמוד, אוניברסיטת בר אילן  
benzion120@gmail.com

**ד"ר ברץ לאה**

גימלאית החוג לספרות, המכללה האקדמית אחוה  
lbaratz@netvision.net.il

**ד"ר גילור אורית**

החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל  
oritg@beitberl.ac.il

**גלעד כהן לילך**

דוקטורנטית בבית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל  
lilachgi@education.gov.il

**ד"ר גרינבנק אליסיה**

ראשת החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
gralicia2@gmail.com

**ד"ר חדר עפג'ין דבורה**

החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון ומכללה ירושלים  
drdvorahaddad@gmail.com

**ד"ר חסידה יהודית**

החוג לחינוך יהודי והחוג לניהול מערכות חינוך, רכזת אקדמית לתכניות המגזר החרדי,  
המכללה האקדמית הרצוג  
judychassida1@gmail.com

**פרופ' יריב אליעזר**

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

**ד"ר כספי רינת**

ראשת החוג לחינוך, החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
rinatc10@gmail.com

**פרופ' כפיר דרורה**

פרופסור חבר (בדימוס) בחוג לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל  
gadikf@netvision.net.il

**ד"ר ליין אורנה**

החוג לספרות, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון והמכללה האקדמית אחוה;  
ראש אקדמי של מרכז הסימולציה במכללה האקדמית אחוה  
orna\_1@achva.ac.il

**פרופ' מורן דניאל**

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

**ד"ר סגל יעקב**

ראש החוג לגיל הרך, מכללה ירושלים  
kobisegal@gmail.com

**ד"ר סרנגה כרמלה**

החוג לספרות, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון והמכללה האקדמית אשקלון  
carmelasar@hotmail.com

**ד"ר פריבורקין קלרינה**

החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
klarina.priborkin@gmail.com

**פרופ' צפור משה**

פרופסור אמריטוס המחלקה לתנ"ך, אוניברסיטת בר אילן, התוכנית לתואר שני בתנ"ך,  
המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
moshezi1934@gmail.com

**ד"ר קדוש רבקה**

החוג לספרות והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
rivkkad@gmail.com

**ד"ר קליבנסקי חגית**

המסלול לחינוך בלתי פורמלי, המכללה האקדמית בית ברל  
hagitklib@gmail.com

**רוטנברג אביטל**

עובדת הוראה  
avitalist@gmail.com

**פרופ' שחורי-רובין צפורה**

פרופסור חבר (ברימוס) החוג לחינוך והחוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי  
zipirubin@walla.com

**ד"ר שחף מירי**

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
mirile@washington.ac.il



## ההוראה ב'מרחב הקולי' בבתי ספר חרדיים בתקופת הקורונה

אפרת בוכריס ורבקה קדוש

### תקציר

מחקר זה עוסק בלמידה מרחוק בבתי הספר היסודיים לבנות במגזר החרדי בתקופת הקורונה. החברה החרדית כחברה סגורה נמנעת מלהיחשף לאמצעי התקשורת הכלליים המהווים איום על ערכיה, ובמיוחד נשמרת מכניסתם של אלה לתחום החינוך. בעוד שמגפת הקורונה אילצה את מערכת החינוך הכללית לעבור להוראה מרחוק באמצעות האינטרנט ('זום'), מערכת החינוך החרדית מצאה חלופה בטלפון הקווי – 'המרחב הקולי'. במחקר נבחנו הקשיים והפתרונות שעלו מדרך הוראה זו בשלושה היבטים: ההיבט הפדגוגי והטכנו-פדגוגי, ההיבט הרגשי-חברתי, וההיבט הערכי.

המחקר נערך במתודולוגיה איכותנית בגישה של חקר מקרה קולקטיבי. הנתונים נאספו באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים עם מורות ומנהלות.

מתוך המחקר עולה כי האילוץ האידיאולוגי יצר הזדמנות למיטוב הלמידה וההוראה. ההוראה במרחב הקולי הפכה עם הזמן מְצָבָר של קשיים ומהמורות להוראה משמעותית הממוקדת בלומד/ת (בדומה לפדגוגית ההסכת). תהליך זה השתכלל עד התגבשות דגם הוראה ייחודי שנכון להשתמש בו גם בזמנים כתיקונם.

תאריכים: קורונה, חרדים, מרחב קולי, הסכת, שיחות ועידה

## מבוא

היהדות החרדית מתאפיינת באידיאליזם דתי המהווה בסיס לזהות האישית והקהילתית של חבריה (סיון וקפלן, 2003). הקהילה רואה עצמה מחויבת ללימוד תורה ולפרשנות מחמירה של ההלכה. היא דוגלת בהסתגרות ובהיבדלות פיזית ורוחנית מהחברה הכללית מתוך שאיפה לצמצם את השפעתה של זו עליה (שחר וסורמלו, 2017). ציון דרך היסטורי מרכזי בתפיסת עולם זו היה 'החת"ם סופר' (ר' משה סופר, 1732–1838), מגדולי המתנגדים לתנועת ההשכלה ולמודרנה. הביטוי השמרני שטבע – 'חדש אסור מהתורה' – כוון למסרים חדשים מודרניים וחילוניים שאיימו על החברה היהודית בזמנו.

ההישענות על 'דעת תורה' היא הנהגה מרכזית בדרך החיים החרדית, ומתבטאת בבחינה מתמדת של תחומי החיים השונים בראי התורה ועל פי הדרכתם של מורי ההלכה (בראון, 2017; קפלן, 2003). בראש ההיררכיה עומדים מנהיגים הבקיאים בתורה ומנתבים את התנהגות הציבור. ועדות רבנים בודקות כל שינוי לפני כניסתו לרחוב החרדי, וכל שכן לפני חדירתו לעולם החינוך.

מאז ומתמיד נמנעה החברה החרדית, בדומה לחברות סגורות אחרות בעולם, מלהיחשף לאמצעי תקשורת כלליים המסמלים את התרבות המערבית ומהווים 'אקס טריטוריה'. לפי תפיסה זו, התקשורת מאיימת על המורשת ומסכנת את יכולת הפיקוח של ההיררכיות המסורתיות על החינוך (רוזנברג, בלונדהיים וכ"ץ, 2016; Barzilai-Nahon & Barzilai, 2005). ההתמודדות מול תכנים מאיימים הניבה רטוריקה שקראה להיבדלות ולהסתגרות מהחברה הכללית הסובבת. התנהלות זו נתנה מבלי משים תוקף לאמירתו הידועה של מקלוהן (McLuhan & Fiore, 1967): 'המדיום הוא המסר'. כלומר, הכלים להעברת תכנים מהווים בעצמם מסר.

עם ייסודה של מדינת ישראל, כוונה התבדלות זו כלפי החברה הישראלית וכך נוצר מעין גטו טכנולוגי בתוך המרחב הדיגיטלי הגלובלי חסר הגבולות ופורץ ההיררכיות (בראון, 2017; קפלן, 2007; Rashi, 2012). בעשור האחרון של המאה העשרים, כשהמחשב האישי חדר לכל בית והפך מכלי עבודה לכלי למילוי שעות הפנאי, החל מאבק נגד התופעה של כניסת 'תכנים אסורים' בדלת האחורית. בשנת 2000 בית דין מיוחד של ה'בד"צ' (בית דין צדק של העדה החרדית) ישב על המדוכה וקבע כי אסור להשתמש באינטרנט ובטלפון הסלולרי (רוזנברג, 2014). קביעה זו גרמה לפער דיגיטלי בין החברה החרדית לבין זו הכללית (הרמן וענבי, 2020).

בתהליך איטי ומתמשך החלו להסתמן בקיעים בחומה בצורה זו. יציאת נשים חרדיות לעבודה במרחב החילוני, יחד עם השימוש הרווח באינטרנט במסודות ציבור כלליים (בנק, קופ"ח), הובילו לחדירתו של האינטרנט גם לחברה החרדית. תהליך זה, שבתחילה התרחש טיפין טיפין, צבר תאוצה עד שהיום ניתן להבחין בין קבוצות שונות בתוך המגזר בהתאם למיקומם על הציר שבין שמרנות למודרניות (כהנר 2020; ליוש, 2007).

על פי נתוני הלמ"ס המוצגים ב'שנתון החברה החרדית', בשנים 2008-2018 עלה שיעור החרדים המשתמשים באינטרנט מ-28% ל-49% (מלאך וכהנר, 2020). עיקר הגלישה נעשית למטרות פרקטיות תוך הגבלה חמורה (לפחות במוצהר) מפני שימוש ברשתות חברתיות (כהנר, 2020). את המתח שנוצר בחברה החרדית בין הרצוי לבין המצוי הגדיר פרידמן (1982) כבר בשנות התשעים בעזרת המונחים 'שותפות' (פרקטית) ו'היבדלות' (אידיאלית). התנהלות זו מבחינה בין יחסי הגומלין עם העולם הכללי במישורים פרקטיים לבין הפעלת מנגנונים של שימור הזהות במישורים 'רוחניים', והוגדרה על ידי שלהב ופרידמן (1985) כ'התבדלות משלימה'. אולם יש הטוענים כי ההבחנה בין פרקטיות לערכיות בהתנהלות החברה החרדית אינה נכונה, משום שאי אפשר לקבל את הממד הטכני ללא המעטפת של האתוס הליברלי. לפי דעה זאת, החברה החרדית עוברת תהליך הדרגתי ואיטי של 'השתלבות מזדחלת' שיגיע עד להיטמעות מוחלטת (שלג, 2000).

צרפתי ובלייס (2002); סיון וקפלן (2003) ראו בחברה החרדית דוגמה ל'קהילה מובלעת' (enclaved community), שאחד ממאפייניה הוא 'כיות טכנולוגי' (Campbell, 2006; 2010) שמשמעותו היא התאמת המדיום, תכניו ופרקטיקת השימוש בו לאופייה הייחודי של הקהילה. כך, בשנת 2004 הוקמה ועדת רבנים לענייני תקשורת שהגיעה חברות סלולר לספק לחברי המגזר מכשירים כשרים מותאמים טכנולוגית ללא גישה לאינטרנט. כיות המכשיר כלל גם זיהוי חיצוני: הטבעת חותמת כשרות על חזיתו של המכשיר (רוזנברג, בלונדהיים וכ"ץ, 2016).

### מערכת החינוך החרדית

מערכת החינוך נחשבת ככבת עינה של החברה החרדית המקפידה על הפרדה מגדרית, על תוכניות לימוד ייחודיות, ועל צנזורה של תכנים. היא בנויה ממוסדות חינוך מסוגים שונים המותאמים למגוון האוכלוסיות השונות, כל זרם לפי תפיסת עולמו והשקפתו. בשנת 1953 נחקק חוק החינוך הממלכתי בישראל. מנהיגי הציבור החרדי סירבו לוותר על סמכותם הבלעדית בקביעת התכנים והערכים שיילמדו בבתי הספר. חלק ממוסדות החינוך החרדיים נותרו מחוץ למערכת החינוך הממלכתית וממשיכים עד היום לפעול במסגרות חינוך ייחודיות. אולם רוב בתי הספר היסודיים לבנות חרדיות (וחלק מבתי הספר היסודיים לבנים) מוגדרים 'מוכר שאינו רשמי' והם כבעלות שתי הרשתות הגדולות – רשת החינוך העצמאי, המזוהה עם אגודת ישראל, ורשת מעיין החינוך התורני, המזוהה עם ש"ס (צ'רנוביצקי ופלדמן, 2018).

משבר הקורונה עורר בחברה החרדית התייחסות ישירה לסוגיית השימוש בכלים טכנולוגיים במערכת החינוך. כאמור, על אף השימוש באינטרנט בכל הקשור לפרקטיקה של החיים, בתחום החינוך הסוגיה מורכבת יותר. בטרם נסקור את האופן שבו ניהלה מערכת החינוך החרדית את הלמידה באמצעות המרחב הקולי, נדון בהוראה בקובצי שמע (הקספת) ובמאפייניה.

## הוראה דרך הסכת

'המרחב הקולי' הוא מונח שהתגבש במערכת החינוך החרדית בתקופת משבר הקורונה, אולם הוראה באמצעות האזנה לקובצי שמע כגון הסכת (פודקאסט) קיימת כבר מעל לשני עשורים. כמו כן, בשנות השמונים שודרו ברדיו הישראלי תוכניות לימודיות במסגרת 'אוניברסיטה משודרת'.

הסכתים הם קובצי קול (אודיו) שניתן להוריד בשלמותם באופן ידני למחשב האישי, למכשיר הטלפון הנייד ולמכשירי שמע כגון MP3 ללא צורך בתוכנות מיוחדות (Dixon & Greeson, 2006; McLoughlin & Lee, 2007). עם השתכללות הטכנולוגיה והכניסה לעידן הדיגיטלי התרחבו האפשרויות וכיום יש בנמצא מגוון רחב של הסכתים מסוגים שונים (Bell et. al. 2007).

על פדגוגיית ההסכתים נעשו מגוון מחקרים, רובם חקרו אותה כתוספת להוראה פרונטלית ובהשוואה לדרכי הוראה אחרות, 93% מהם עסקו בהשכלה גבוהה (Hew, 2008). ההוראה באמצעות הסכת העלתה לדיון סוגיות טכנו-פדגוגיות ופסיכו-פדגוגיות הן לגבי המורה והן לגבי הלומד, ומכל אחת מהן עלו יתרונות וחסרונות. אומן-ארלי וחוב' (Oomen-Early et al., 2008) בדקו את שביעות הרצון של הסטודנטים והמורים משיעורי אודיו א-סינכרוניים (AAC: Asynchronous Audio Communication) במסגרת קורסים מקוונים הכוללים מגוון ערוצי למידה נוספים תוך כדי השוואה ביניהם. המחקר כלל 156 משתתפים ונמשך תשעה חודשים, נמצא כי השימוש בהסכת לצד למידה מסורתית מעלה את מוטיבציית הלומדים ומוביל לציונים גבוהים יותר. דורבריג' (Durbridge, 1984) מצא כי תוספת של שיעורי הסכת לצד שיעורים פרונטליים מוסיפה בהירות ומשמעות, מארגנת את החומר ומסייעת בחזרה לקראת מבחנים. בנוסף, השפה המדוברת מתאפיינת לרוב במשלב לשוני נמוך יותר מזה של השפה הכתובה, ולכן שיעורי הסכת מיטיבים עם תלמידים שמתקשים בהבנת הנקרא. הם יכולים לקלוט את החומר תוך האזנה 'אינסטינקטיבית' ובאופן רגוע יותר כי תמיד ניתן לחזור ולשמע את ההסכת (Clark & Walsh, 2004).

מבחינה פרקטית השיעור הא-סינכרוני זמין, נוח ואינו תלוי בזמן ובמקום. הוא מאפשר למידה ניידת, מתמשכת ונשנית לפי בחירתו של הלומד (McLoughlin & Lee, 2007). יתרון משמעותי נעוץ בעובדה שהוא משחרר את הלומדים מעריצות המסך ומהסחות דעת, ומאפשר למידה תוך כדי עיסוק נוסף כי הידיים והעיניים פנויות (Clark, & Walsh, 2004).

אורפן וחוב' (Urfan, et. al., 2020) בדקו שימוש בהסכת כחלק מלמידה מקוונת בקרב סטודנטים מרקע כלכלי נמוך באינדונזיה בתקופת הקורונה. ממצאי המחקר העלו יתרונות להוראה זו מסיבות פרקטיות, רגשיות ופדגוגיות: מסיבות פרקטיות – ההסכת זול, נוח ונשמע בקלות. מסיבות רגשיות – הקול האנושי נותן תחושה של מגע אישי בלתי פורמלי. הוא מחפה על הריחוק בין המורה לתלמיד ויוצר תחושה של אינטימיות, כך סברו גם קלארק ווולש (Clark & Walsh, 2004). מסיבות פדגוגיות: ההסכת יעיל משום שהקשבה

היא השלב הראשון בתהליך הלמידה, בכל גיל ובמיוחד בלימוד שפה. המחקר מתייחס להסכת כמוצר פדגוגי הוראתי שעליו להיות אטרקטיבי. הוא נותן רשימת כללים להכנה מוקפדת של הסכת, ובהם קביעת כותרת לכל יחידה ושמירה על משך זמן אופטימלי (בין חמש לעשרים דקות). מנגד, בלייסדל (Blaisdell, 2006) עמד על הקושי שבהכנת שיעור הסכת הדורש מהמרצה עבודה מאומצת יותר, דבר שעלול ליצור עומס ותסכול, במיוחד למורים שלא ניחנו ביכולת 'משחק'. עוד הוא מציין שפדגוגיית הסכת לא מתאימה לכל סוגי התוכן, ובעיקר לא מתאימה לתחומים שנדרשת בהם הדגמה ויזואלית כגון טבלאות, מפות ורישומים.

מרבית המחקרים עמדו על כך שהחיסרון העיקרי בהוראת הסכת הוא פגיעה באינטראקציה האנושית, שהיא ליבת מפגש הלמידה, עניין לא רק רגשי-חברתי אלא גם ואולי בעיקר פדגוגי. שיעור הסכת הוא פסיבי, חסר דיאלוגים ואין בו את הדינמיקה של למידת עמיתים.

פרקטיקת שמע שנלווית להסכת ומחפה במידת מה על הממד האנושי החסר בו היא 'שיחת ועידה' (audio conferencing). זו שיחה טלפונית סינכרונית של כמה משתתפים בעת ובעונה אחת (למידה שיתופית בחברותא). האמפל והאק (Hampel & Hauck, 2004) בדקו קורסים מקוונים ללימודי שפות בכריטניה שכללו שיחות ועידה, והדגישו שלמרות המורכבות של המדיה וקשיי הביצוע, האפשרות של שיח בזמן אמת בין הלומדים תורמת הן בממד הפדגוגי והן בממד החברתי. מור (Moor, 1994) מצר על כך שהוראה באמצעות שיחות ועידה לא זכתה להערכה. לדבריו, היתרון העיקרי בה שהיא פדגוגיה ממוקדת לומד. כמו כן היא לא יקרה, גמישה וניתנת לשילוב בהוראה מרחוק. מור, בדומה לוורשאור (Warschaure, 1996), טוען שהיא עדיפה על פני הוראת פנים אל פנים מפני שהיא מאלצת את הלומד להיות פעיל.

### התמודדות מערכת החינוך החרדית בתקופת הקורונה באמצעות המרחב הקולי

הביות הטכנולוגי בחברה החרדית התעצם בתקופת הקורונה. בתי הספר החרדיים עברו למתכונת למידה מרחוק (וייסבלאי, 2020). משרד החינוך – אגף נוהל למידה בחירום במגזר החרדי (אגף נוהל למידה, 2020) אפשר למנהלי בתי הספר לבחור בין שלוש אפשרויות: מרחב למידה מקוון (זום), שימוש בדוא"ל, ומרחב טלפוני-קווי. השימוש באמצעים אלה נעשה לעיתים במקביל (משרד התקשורת, 2020). שכיחות השימוש בזום עמד על 14% בלבד (בעיקר זום חב"ד). הרוב המוחלט, בשכיחות של 90%, השתמש במרחב הקולי (אלקיים, 2020; בזק, 2020; רוזנברג וחוב' 2021). מגוון ערוצי למידה אלטרנטיביים הותאמו להסדיר את סוגיית החינוך מרחוק על ידי חברות תוכן שמספקות פלטפורמה להקלטות טלפוניות א-סינכרוניות. למשל, חדרי ועידה טלפוניים קבוצתיים סינכרוניים, הפצת קובצי שמע וצריכתם באמצעות מכשירי MP3, ערוצי רדיו ייעודיים ועוד (נחשוני, 2020; רבינא, 2020). חברות כמו 'רדע-פון', 'ימות המשיח' 'קול כשר' ו'קו הלשון' סיפקו פלטפורמות טכנולוגיות. חברת 'עלי שיח', שנועדה מראש לכבדי ראייה, היוותה בתקופה זו דגם לפתרונות אודיולוגיים.

הכניסה למרחב הקולי נעשתה על ידי הקלדת מספר תעודת זהות וקוד כיתתי ואישי. דרך מערכת ניתוב קווי נבחרו השיעורים הרצויים וכן אפשרויות לשמיעה חוזרת והרצה קדימה ואחורה. כתוספת למפגש טלפוני א-סינכרוני, התבצעו שיחות ועידה טלפונית סינכרונית שדימו מפגש כיתתי-חברתי. להשלמת הפן החזותי החסר בלמידה במרחב הקולי, חולקו חוברות למידה באמצעות הדואר ובאמצעות נקודות איסוף בבתי הספר (רוזנברג, סגן בן-פורת וביליג, 2021).

### ייחודו של המחקר הנוכחי

המחקר שלפנינו עוסק במרחב הקולי כדרך הוראה שנבחרה בשל אילוץ אידיאולוגי, זאת ללא הכנה פדגוגית וללא תנאים טכניים. בעוד המחקרים הקודמים בחנו את פדגוגיית ההסכת מתוך מגמה של הרחבת ארסנל דרכי ההוראה, המחקר הנוכחי בוחן מציאות של צמצום דרכי ההוראה מתוך נאמנות לתפיסת עולם.

### מטרות המחקר

מחקר זה בוחן את התנהלות ההוראה והלמידה מרחוק בסגנון הסכת בכיתות יסוד לבנות חרדיות בתקופת הקורונה. הוא מציג עמדות של מורות ומנהלות בקשר להוראה במרחב הקולי. המחקר עומד על הקשיים ועל דרכי ההתמודדות מתוך התמקדות בשלושה היבטים: ההיבט הפדגוגי והטכנו-פדגוגי, ההיבט הרגשי-חברתי, וההיבט הערכי. בתוך כך נבחנת גם סוגיית ההשתלבות הטכנולוגית של החברה החרדית ובחינת ערכיה בנידון.

### השיטה

מחקר זה נכתב בעצם ימי הקורונה, בעת שהתופעה מתרחשת. הוא נמשך לאורך גלי ההתפרצות בין הסגרים ובמהלכם.

### אוכלוסיית המחקר

משתתפות המחקר הן עשר מורות וחמש מנהלות, כולן עובדות בבתי ספר יסודיים חרדיים לבנות שבהם התנהלה הוראה במרחב הקולי. גילן נע בין 25-45, רובן אימהות לילדים בגילים צעירים. לכולן ניסיון קודם בחינוך ובהוראה (8-25 שנות ותק), רובן מחנכות ומיעוטן מורות מקצועיות. בתי הספר ממוקמים בחמישה אזורים בארץ: ירושלים, ביתר עילית, קריית ספר, קריית אתא ורמלה. כולם נמצאים תחת פיקוח מערכת החינוך החרדית – מוכר שאינו רשמי. בשל הסתייגותן של המורות להתראיין למסגרת מחקר אקדמי חיצוני, דגימת

המשתתפות הייתה בתהליך של כדור שלג (snowball sampling). לאחר קבלת הסכמה של מנהלת המוכרת אישית לאחת החוקרות, הועברו המלצות למרואיינות נוספות מקרב מנהלות ומורות אחרות. ההיכרות המוקדמת של אחת מהחוקרות עם עולמן של הנבדקות יצרה אווירה נוחה של אמון במהלך הראיון ובכך נמנעו מצבי מתח, מבוכה ואי נוחות. גם השימוש בשפה הפנימית ובקודים הנהוגים בחברה שהיו מוכרים לחוקרת תרמו להבנת השיח. עם זאת, להיכרות המגזרית יש גם חסרונות, והמרכזי שבהם הוא הקושי בשמירת האיזון בין קרבה לעולמן של הנחקרות למידת הריחוק הנדרשת במחקר. חוקר 'מבחוץ' מסוגל לראות דברים שחוקר 'מבפנים' כבר אינו ער להם. שילוב שתי נקודות המבט של שתי החוקרות אפשרה שמירה על איזון מחקרי.

### גישת המחקר

המחקר נערך בגישה איכותנית, ושיטת המחקר שנבחרה היא חקר מקרה קולקטיבי – מחקר של אוסף מקרים ספציפיים שבעזרתם מגיעים לתובנות כלליות (Stake, 2005).

בתי הספר משמשים במחקר הנוכחי מסגרת ארגונית לחקר מקרה קולקטיבי (Tinto, 1997). מחקר מסוג זה מאפשר להתבונן מקרוב על זירת המחקר ולהבינה כמכלול חברתי ותרבותי. הגישה האיכותנית נמצאה הולמת את צורכי המחקר מן הטעמים הבאים: א. בית הספר משמש כיחידה אחת שלמה הכוללת בתוכה היבטים פדגוגיים, חברתיים ותרבותיים. ב. האסטרטגיה האיכותנית מאפשרת לברוק את הזיקה בין המצע הרוחני-חברתי של בית הספר לבין דרכי ההתמודדות בפועל של מערכת זו בזמן משבר. ג. הגישה האיכותנית תומכת בכוונה לספק מידע עשיר שיסייע להבנה מעמיקה של התופעה ולזיהוי הגישות, נקודות המבט וגורמי ההשפעה המעצבים את ההתנהגויות הנידונות במחקר. ד. גישה זו מאפשרת הקשבה אותנטית והעלאה למרחב הפומבי את קולן של נשים חרדיות שבדרך כלל לא נשמע.

### כלי המחקר

המידע נאסף באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים שכללו: שאלות דמוגרפיות, שאלות סביב הציר הפדגוגי והטכנו-פדגוגי, שאלות סביב הציר החברתי-רגשי ושאלות סביב הציר האידאולוגי. הוצגו מגוון שאלות שבעזרתן ניתן היה להגיע לתובנות לגבי הקשיים והפתרונות שנמצאו על רקע סוגיית ההגבלה הדיגיטלית במגזר (שאלון המחקר מצורף בנספח).

### הליך המחקר

הפנייה אל האינפורמנטיות נעשתה טלפונית ונושא המחקר ומטרותיו הוצגו בפניהן. בשל מגפת הקורונה הראיונות התקיימו בשיחות טלפון. על מנת לאפשר שיח מיטבי נקבע זמן

מוערך על המרואיינות (בדרך כלל בשעות הערב). הראיונות נמשכו בין שעה לשעה וחצי והתקיימו בחודשים יוני 2020 עד ינואר 2021. הם הוקלטו, תומללו ונותחו בשיטת הארגון התמטי (thematic organization) שבה מופו וזוהו תמות מרכזיות הנובעות מן הנתונים בהתאם לשאלות המחקר (Braun and Clarke, 2006).

מבחינת אתית הייתה הסכמה מדעת של המרואיינות להשתתף במחקר לאחר שקיבלו מידע רלוונטי לגבי נושא המחקר ותהליך התנהלותו. למרואיינות הובטחה סודיות בכל הנוגע לפרטים שעלולים לחשוף את זהותן (דושניק וצבר בן-יהושע, 2016). הודגש שכל מידע שיימסר יישאר אנונימי וישמש רק לצורכי המחקר (כל שמות המרואיינות בדויים). כמו כן נאמר להן שבתום הראיונות הן תוכלנה לקבל הקלטה או תמלול של הראיון ולהגיב על כך.

### ניתוח הנתונים

עיבוד המידע שעלה מתוך הראיונות נעשה באמצעות ניתוח תוכן תמטי להיגדים שנלכדו מתוך הצהרות, ביטויים, תיאורים והנמקות של המורות ומתוך נקודת מבטן הסובייקטיבית (צבר בן-יהושע, 2016; קסן, וקרומר-נבו, 2010).

בניתוח הראיונות נכללו השלבים הבאים: א. קריאת הטקסט הגולמי של הראיונות בשלמותם מספר פעמים על ידי כל אחת מן החוקרות בנפרד לצורך התרשמות ראשונית. ב. קריאה חוזרת משותפת לצורך חיפוש ביטויים חוזרים. ג. ארגון הידע וקידודו. בשלב זה אובחנו מספר תמות, יחידות מוכללות ומופשטות יותר. תהליכי ניתוח המילים והמשפטים ושיפוטם נערכו בפעילות של 'לך ושוב' כדי לשמור על עקרונות התיקוף והמהימנות (יוסיפון, 2016). שתי חוקרות חיצוניות תיקפו את התמות שחולצו מתוך הראיונות. מתודולוגיה של חקר מבוססת על עמידה על הבדלים בין אירועים שניתן להגדירם אקראיים ובין אירועים שניתן לזהות בהם דפוס חוזר (צבר בן-יהושע, 2016; קסן, וקרומר-נבו, 2010).

### ממצאים

מערכת החינוך בארץ ובעולם חוותה קשיי הסתגלות במעבר הפתאומי להוראה מהבית. אולם להוראה דרך הטלפון כפי שהתבצעה במגזר החרדי יש מאפיינים וקשיים ייחודיים. משתתפות המחקר דיברו על תקופה זו כעל תהליך שבתחילתו חוו בעיקר חששות וחוסר ידע, ולאחר תקופת מה החלו להסתגל, לשפר ולמצוא דרכים חדשות לניהול ההוראה. בהתאם לכך פרק זה נחלק לשניים – קשיים ודרכי התמודדות. הדיון ייסוב סביב שלושה היבטים: ההיבט הפדגוגי והטכנו-פדגוגי, ההיבט הרגשי-חברתי, וההיבט הערכי. ההפרדה בין ההיבטים נעשתה לצורך הדיון בלבד והיא לא באה לידי ביטוי בראיונות עצמם.

### קשיים פדגוגיים וטכנו-פדגוגיים

מהראיונות עלה קושי במעבר לעבודה מהבית. רוב המורות החרדיות הן אימהות ברוכות ילדים ולרוב מתגוררות בדירות צפופות. הן לימדו תוך כדי טיפול בילדיהן ובצורכי הבית, והתשתית הטלפונית הרגילה לא נמצאה מתאימה לנסיבות החדשות. לא היו מספיק מכשירי טלפון שיאפשרו לאימהות ולילדיהן שימוש סימולטני, ומשפחות רבות רכשו טלפונים נוספים כדי להגדיל את המצאי. הרבה פעמים נדרש היה תכנון זמנים תוך משפחתי כדי לייעל את תפקוד השותפים בקו. המרואיינות דיווחו כי כדי לאפשר לילדיהן ללמוד הן ביצעו את עבודתן בשעות הקטנות של הלילה, מה שהגביר את עייפותן ביום העמוס שלאחריו. תחזוקת הקו הייתה גרועה והעומסים גרמו לא פעם לקריסות של כל המערכת. פעמים רבות ההקלטה הייתה לא ברורה והיה צורך להקליט שוב. בממוצע, היה על כל מורה להקליט בין שלושה לארבעה שיעורים ליום.

היה נראה לי בהתחלה שאני כל היום בעבודה, מצד שני הייתי כל היום בבית. כל השבוע נראה לי כמו יום ארוך אחד. הייתי אמא ומורה במשרה מלאה. היה לי קושי למצוא פינה שקטה לכל ילד וגם לי (רחל'ה, מורה למקצועות קדש).

כל יום עשינו מערכת שעות לשימוש בשלושת הטלפונים שברשותנו. יש לי ארבעה ילדים שמתמשים במרחב הקולי וגם אני. נתתי עדיפות לילדים ורק כשסיימו נותר לי זמן להשתמש בעצמי. אני עבדתי תמיד בשעות המאוחרות של הלילה. זה היה מתיש להשקיע שעות רבות על שיעור בודד (גיטי, מורה למתמטיקה ומחנכת).

המורות סיפרו על החשש המתמיד ש"משהו לא יעבוד", גם אם לא תמיד ידעו להצביע על משהו מסוים. הן חששו שלא שומעים אותן, שהתלמידות לא לומדות, שהחומר הלימודי הנלווה לשיעורים לא נשלח לכלל הכיתה, ועוד.

בגלל השיבושים בקו, גם המורות וגם התלמידים לא היו בטוחים בהתחלה אם הם מתפקדים נכון. כל הזמן חששו שאולי הם מחמיצים משהו או מישהו. הקו נפל, ההקלטות לא נשמעו טוב. היה בלגאן (שולמית, מחנכת ומורה למקצועות קודש).

המורות דיברו על התקופה הראשונה כתקופה של 'חוסר', של חשש ושל אובדן הכלים הרגילים. נעמי דיברה על הקושי "ללמד ללא כיתה", גיטי אמרה שמדובר ב"הוראה ללא תלמידים", מנוחי הגדירה זאת כ"כיתה ללא לוח", ומרים אמרה "הוראה ללא קרקע". המילה "ללא" חזרה כמוטו אצל כולן.

הכי קשה זה לא לדעת מה קורה בצד השני. איך מפעילים את התלמידות? איך בודקים הישגים מרחוק? ובכלל איך מנהלים שיעור בלי לראות את התלמידות מול העיניים? לא ברור לי איך התלמידות מרגישות? כמה הבינו ממה שלמדו? הביטחון שלי ביכולת שלי ללמד ולנהל למידה ירד פלאים (נחמה, מורה למתמטיקה ומקצועות קודש).

עניין נוסף שעליו עמדו המורות הוא הצורך להמליץ כל דבר ולהכין את התלמידות לפני השיעור.

בהעדר נוכחות פיזית, כל פעולה צריכה תרגום מילולי, "פתחו מחברות, כתבו". ולקוות שהם שם... (רבקה, מורה למדעים ועברית)

המורות חשו שבאין לוח ובאין נראות, קולן האישי מקבל משנה משמעות. הן הבינו שעליהן להפוך אותו למשאב.

הרגשתי שעליי להשתדל לדבר בקול ברור ולא לדבר בצורה מונוטונית ואנמית, ומצד שני לא לדבר בהתרגשות יתר או בקול מתיילד מדי... בכלל - למדתי שיש לי קול וזה תלוי בי איך להשתמש בו. הכנתי שחשוב מאוד שההוראות יהיו ברורות, לא לרוץ בחומר (מנוחי, מורה למקצועות קודש ומחנכת).

התחושה הייתה שהמורות מלמדות ללא אמצעים פדגוגיים, למשל ללא מפות בשיעור גאוגרפיה. עוד דיווחו המורות שיש מקצועות שאיבדו את החיות שלהם. האינטראקציה האנושית שהיא לב ליבה של ההוראה הופסקה בהיעדר יכולת לנהל שיח.

...למשל שיעור דינים, שרובו נשען על שאלות ותשובות איבד את הטעם, את האנרגיה שלו. חסרה הנשמה שבשיעור, הפכתי לקריינית, אין תן וקח, ותן וקח (נחמה, מורה למתמטיקה ומקצועות קודש).

קושי פדגוגי נוסף היה בהערכת הלומדות. המורות לא יכלו לעקוב אחר הלמידה, לא ידעו מי מהתלמידות מאזינה לשיעורים, מי מבינה ומי מתקשה, אצל מי נוצר פער לימודי והאם התקיימה למידה משמעותית. בנוסף, הצורך להספיק ללמד את תוכנית הלימודים הקבועה נשף בעורפן של המורות ויצר מתח בעבודתן.

המרחב הקווי שינה דפוסי למידה ויצר תחושה של שידוד מערכות. קרה שתלמידות שנחשבו לחלשות החלו לתפקד טוב יותר במרחב הקולי ולהיפך. הלמידה הא-סינכרונית לא מתאימה לכל סוגי התלמידים באותו האופן.

פתאום שמתי לב שיש הגדרות חדשות של תלמידות. דווקא מי שנחשבה כתלמידה חרוצה נעלמה ונאלמה, ולעומת זאת היו תלמידות חלשות

שתפקדו. למשל, דאגתי מאוד לבנות עם הפרעות קשב וריכוז, אבל עכשיו הן לא הפריעו. הפוך, חלק מהן אפילו פרחו. יכול להיות ששמעו את ההקלטה תוך כדי קפיצה על חבל, העיקר שלמדו! הדירוג בכיתה השתנה (שרה, מורה למתמטיקה ולמדעים).

### קשיים רגשיים-חברתיים

היעדר הפן הוויזואלי פגע בקשרים אישיים רגשיים ובאינטראקציות חברתיות בין כל הגורמים – מורות ותלמידות. היבט זה חזר ונשנה בקרב מורות מחנכות ובקרב מורות מקצועיות.

אני מדברת למכשיר. מרגישה את הניכור שבדבר. זו לא הוראה אלא הרצאה. בעצם היה אפשר שמורה אחת תלמד בכל הארץ... (רבקי, מורה למדעים ולעברית).

המרחב הקולי יצר תחושת בדידות בקרב המורות.

אין חדר מורים לאווור, אין שיחות מסדרון, אני לבד במערכה. לא יודעת איך שאר המורות מתפקדות (רבקה, מורה למתמטיקה ומדעים).

הידיעה שההקלטה אמורה להגיע לאוזניהם של אנשים אחרים מלבד התלמידים גרמה למתח ולהרגשה שיש לבדוק את התוצר כל הזמן.

כל הזמן צריכה לבדוק את עצמי, אני מקליטה משהו מונצח! בנוסף הפלישה של ההורים לטריטוריה שלי הכניסה אותי לחרדה. אפילו בהכנת השיעור אני חושבת על ההורים שמקשיבים לי כמו 'תלמידים סמויים'. הם נוכחים שם בכל חושיהם. לעיתים אף שולחים הערות על אופן התנהלות השיעור, טון הדיבור, חומרי הלמידה ועוד כהנה וכהנה. בקיצור, הגבולות היטשטשו ומהורים מעורבים הם הפכו להורים מתערבים. אבל מה לעשות, נוכחותם הביתית אינה מתוך בחירה ואני די זקוקה להם... (נחמה, מחנכת).

### קשיים ערכיים

הניתוק מהמסגרת הלימודית הרגילה יצר במערכת החינוך החרדית קשיים גם בתחום הערכי. המורות הביעו חשש שהפן החינוכי נפגע. הקלטות השיעורים נתנו מענה להוראת החומר אולם עלתה השאלה כיצד משמרים ערכים דרך קו הטלפון.

את הפער הלימודי אפשר להשלים. אבל החינוך הוא לא רק מסירת חומר לימודי, אלא גם דוגמה אישית, דיאלוגים, דיונים שמקשרים את הנלמד

לתפיסת העולם שלנו. כשמדובר בהפסד רוחני זה כבר 'חסרון שלא יוכל להמנות' זאת ליבת החינוך שלנו (רחל'ה, מורה למקצועות הקודש).

בשל הימצאותו של מחשב ביתי (מסוג) בבתים רבים (בדרך כלל בשל עבודת האם), הותר שימוש בדוא"ל להעברת חומרי לימוד בכיתות גבוהות. הדבר ייעל את הלמידה במרחב הקולי אולם בה בעת יצר פְּרָצָה בשמירה על העיקרון של 'חינוך ללא מחשב'.

השהות הממושכת בבית, הריחוק מן המסגרת התומכת, והנגישות למחשב, יצרו בעיה ערכית. מקצת התלמידות בילו שעות לא מבוטלות מול המסך, ועצם הצפייה, ללא קשר לתכנים, פְּרָצָה טאבו שנשמר עד כה.

יום הלימודים הארוך הפך בן רגע לשלוש-ארבע שעות לימוד המותירות זמן פנוי בשפע גדול מדי. החשש הגדול הוא לאילו תכנים נחשפים הילדים בשעות אלו (נחמה, מחנכת).

תופעה זו החריפה בקרב בנות שהתקשו להשתלב במערכת הלמידה הקווית. הן הפכו ל'נושרות סמויות' מהלימודים ובילו את זמנן מול המסכים.

היו נפילות של בנות שישבו שעות ארוכות מול המחשב תוך צפייה בסרטים, גם אם מדובר בסרטים כשרים למהדרין. זה היה בגדר 'בל יראה' בבתים רבים לפני הקורונה, ועכשיו זה התאזרח. 'גדול המחטיא יותר מהורגו'. הקושי שיישאר הוא הקושי הרוחני (הדסה, מנהלת).

בתור מנהלת לא ידעתי אם לאפשר לפרוץ את הגדר ולאשר שליחת חומרים באימייל. חששתי שהתלמידות תיכנסנה למחשב הביתי, שלא תמיד מסונן, וחשתי ערבה לתכנים שהן תראינה שם. מצד שני היה עליי לחץ מהמורות, יש רבנים שהתירו את זה. זה ברור שלוותר על אימייל זה ויתור גדול. פחדתי. שמרתי על העקרונות ולא אפשרתי להשתמש. יש לי אחריות (אסתר, מנהלת).

## דרכי התמודדות

מערכת החינוך החרדית התגייסה למציאת פתרונות יעילים לקשיים שעלו.

הקורונה דרשה גמישות, ספונטניות, חיפוש פתרונות מאולתרים, הפעלת כישורים מחוץ לקופסה, לנווט את בית הספר בסיטואציה לא מוכרת. עשיתי חישוב מסלול מחדש לגבי דרכי הניהול שלי, ייעול המערכת וניצול כוח האדם שיש ברשותי (בת שבע, מנהלת).

הפיקוח הקים מערך של השתלמויות ארציות ומוסדיות כדי להדריך את המורות ולתת להן תמיכה פדגוגית ורגשית. מורות מאזורים שונים סיפרו על טכניקות זהות שנלמדו בהשתלמויות ועל טיפים שקיבלו כדי לתחזק את המרחב הקולי. משרד החינוך הקדיש מאמצים לחקר הנושא, והוקם צוות היגוי של מומחים ברטוריקה, בניהול למידה מרחוק ובהתמודדות עם בעיות רגשיות. אלה נתנו הדרכה ותמיכה באתר אינטרנטי שיוחד לעניין זה 'פורטל פדגוגי חרדי' (פורטל, 2020). היועצות והמנהלות היו דמויות משמעותיות בתהליך ההסתגלות, ואליהן הצטרפו פסיכולוגיות שעמדו לרשות המערכת. בכל בית ספר מונתה אחראית קורונה שתפקידה היה לתת מענה לצרכים הטכניים והפדגוגיים של המורות ושל התלמידות. המורות הרגישו שיש להן תמיכה בתהליך שהן עוברות. הן נועצו בחברותיהן ונוצרה למידת עמיתים שתחזקה את המערכת.

מהר מאוד התרגלנו לכלי ההוראה החדשים. העבודה מהבית הפסיקה לאיים וגם במישור האישי למדנו לשלב את האימהות יחד עם ההוראה.

#### אסטרטגיות פדגוגיות וטכנו-פדגוגיות

תוך כדי ההוראה התגבשו דפוסי עבודה. המורות דיברו על מעבר ללמידה במנות קטנות תוך ויתור על ה"עומק הלימודי". המנהלות צמצמו את מקצועות הלימוד, ומורות המלמדות מקצועות שירדו מהמערכת שימשו כמורות עזר.

אמרתי למורות שלא לחשוש מהספק נמוך. חיזקתי אותן. לא הציונים הם העיקר אלא קיום הלמידה ושמירה על מסגרת לימודית קבועה וברורה. חשוב להיות ברורים! (פרומה, מנהלת).

כדי לשמור על מסגרת למידה רציפה, המורות הקפידו לשמור על מבנה קבוע של שיעור שכלל פתיח אמפתי, תאריך, שם השיעור, הנושא, וקישור לחומר הקודם. בסגר הראשון נמשכו השיעורים המוקלטים כשלושים דקות, ואחר כך ירד בהדרגה מספר הדקות עד ששיעור עמד על כעשרים דקות. בסוף כל שיעור ניתנה משימה בכתב.

למדנו ללמד במיננו הנכון שהתקצר מפעם לפעם, 'למידה מופחתת'. העדפנו לפרק את המטלות למטלות קצרות. לקשר ידע חדש לידע שנלמד קודם. כל הזמן שאלתי את עצמי: מה אני רוצה ללמד? וכיצד אני רוצה ללמד? מה עושים עם הכלים המוגבלים? טוב שהיו חוברות שנשלחו - הן עזרו בניהול השיעור (מרים, מורה למקצועות קודש).

חוברות הלמידה שנשלחו מיקדו את חומר הלימוד ושימשו מעין תחליף ללוח. הן היוו עוגן למידה ומקור התייחסות באינטראקציה מורה-תלמיד. השיעור המוקלט היה מכוון לעמודים מסוימים וכך גם שיעורי הבית. הדבר הקל על ההורים שסייעו בלמידה.

קיום הלמידה במרחב הביתי נוצל על ידי חלק מן המורות באופן יצירתי גם כמשאב פדגוגי. הן נתנו הוראות כמו: "ראו אילו מרכיבי מזון ישנם במטבח שלכם, מה חלבונים ומה סוכרים"; "גשו לארון הספרים בביתכם וראו אילו ספרים כתב הרמב"ם", "מדדו את שטח החדר שלכם" ועוד.

הממד הדרמטי של ההוראה קיבל גם הוא מקום חשוב. המורות הבינו שהקול שלהן הוא הכלי העיקרי במרחב הקולי.

הבנו עד כמה חשוב הניסוח, דיבור איטי וברור, אין אלתור!... הכול שומעים בטלפון. שומעים את החיוך, את המנגינה. שומעים אם מורה עיפה, האישיות נכנסת לטלפון, יש להשקיע בדרמה. להשקיע ברטוריקה ובהנגנה - הקול הוא הכול! (מנוחי, מורה למקצועות קודש ומחנכת)

אסטרטגיית הוראה מעניינת שנרכשה במהלך הסגרים הייתה ללמד דרך משחק. בהשתלמות הארצית קיבלו המורות הדרכה והדגמה של שילוב משחקים בשיעורים (חידות, פאזלים, משחקי קופסה וגם משחקים קבוצתיים).

מומחים ללמידה דרך משחק הנחו את המורות לנצל אותו ככלי במהלך עבודתן. המשחק נועד לגיוון ולימוד החומר בצורה חווייתית. אפשר גם להשתמש במשחק לסיכום וחזרה על נושאים שנלמדו. במסגרת המטלות לבית נעשה שימוש במשחקי תפקידים, נשלחו הוראות ליצירת משחק, קלפים, תשבצים, חידות, ופעם אחת נשלח גם דגם לבנייה (פרומה, מנהלת).

הפיקוח החרדי, בעזרת מומחי משרד החינוך, המליץ לתגבר בכיתות הנמוכות את מיומנויות היסוד כמו קריאה נכונה, לוח הכפל ועוד. בכיתות אלה עבדו המורים על שינון ועיבוי מיומנויות המהוות תנאי ללימוד המקצועות השונים. בכיתות הגבוהות הומלץ לאתגר את התלמידים על ידי 'שאלות חכמות' שנועדו להרחבה. על מנת לעקוב אחר הלמידה, מורות נדרשו להתקשר לתלמידות שלא עמדו במטלות. עוד נקבע שלאחר כל שיעור המורה מתקשרת באופן אקראי לחמש תלמידות כדי לראות מה למדו והאם עשו את המוטל עליהן.

מתוך הראיונות עלה כי המורות חשו שהן רכשו מיומנויות שתעזורנה להן גם לאחר המשבר. למשל: תמצות החומר, הבחנה בין עיקר לטפל, הגייה נכונה, תמלול נכון של משפטים, ניסוח בהיר.

אני מרגישה שאני מורה טובה יותר, זה מגוחך, אבל אומרים 'ממשבר לצמיחה'. זה נראה לי בדיוק מה שהיה. כל ההשתלמויות שעברנו, כל כך הרבה הושקע במיטב ההוראה במרחב הקולי... אבל זה גם ישפר את ההוראה שלי וימקד אותה באופן כללי. עברנו בית ספר להוראה במשבר (נחמה, מחנכת).

היו מורות שציינו את יתרונות המרחב הקולי ככזה שאין בו בעיות משמעות והוא מאפשר השמעות חוזרת ונשנות.

אני מסתדרת עם המרחב הקולי. אין בעיות משמעת. בשיחות ועידה אני מנצלת את כפתור ההשתקה כשיש רעש, ובעיקר זו הזדמנות להציג פן אחר שלי כמורה בלי רעשי רקע. אפשר גם להשתמש בהקלטה להשמעה חוזרת, וגם המורים וגם התלמידים יכולים להסתייע מכך (נעמי, מחנכת ומורה למקצועות קודש).

### אסטרטגיות לשיפור האינטראקציה הרגשית-חברתית

לאחר שההוראה במרחב הקולי החלה לתפקד באופן שוטף, המערכת התפנתה לטפל בעניינים רגשיים-חברתיים. המרחב הביתי החל להיתפס כמרחב מגונן; לפני תחילת השיעור התלמידות הונחו למצוא פינה אהובה ושקטה בביתן. המורות ניצלו את הקו גם לשיחות אישיות שתרמו לקשר אישי ישיר עם הבנות. במערכת הקווית נפתח תא הודעות אישיות עבור התלמידות, והתא נועד גם לאיחולי מזל טוב, תשבחות, ברכות לקראת חגים וכדומה.

בשיחות האישיות הפכנו, המורות המקצועיות, למחנכות. זה נתן הרגשה טובה של חום ומשפחתיות לנו ולתלמידות. אפילו בחיים הרגילים לא היה לנו דבר כזה (חיה טובה, מורה למדעים).

פותחו אסטרטגיות להפגת מתחים ויצירת אינטראקציות חברתיות כמו חידונים, תחרויות נושאות פרסים, הגרלות למיניהן ועשייה חברתית.

בבית הספר שלי הייתה מפעילה חברתית, וכבר בסגר הראשון היא ארגנה המון פעילות חברתיות וחידונים דרך הטלפון לאימהות ולתלמידות. היה גיבוש דרך הטלפון. נערכו פעילויות במוקדים שונים בשכונה. הונחה קופסה עם דיסקים, צברו נקודות, אפשר לבחור מתנות מעמוד מסוים בחוברות שחולקו (מרים, מורה למקצועות הקודש).

תוספת משמעותית שעזרה לךמות כיתה הייתה שילוב שיעורי ועידה (באמצעות שיחת ועידה טלפונית) שבהם השתתפו כשבע תלמידות בכל פעם. במערך הזה הן יכלו ליצור אינטראקציה בתוך קבוצת הלימוד. נקבעו כללים להשתתפות, השיחות הוקלטו ונשלחו לכל בנות הכיתה. הכלי הזה הקל על שמירת הקשר בין הבנות ונתן תחושת אחדות ושייכות. אף על פי כן, עדיין היו בנות בסכנת נשירה. כדי למנוע זאת, היו מנהלות שהפעילו תוכנית מיפוי של המצב הרגשי-חברתי בסגנון 'תוכנית רמזור' (אדום – סכנה, צהוב – מצב ביניים, ירוק – תקין). תלמידות ששידרו קושי רגשי בשל הימצאותן הרבה בבית, קיבלו טיפול צמוד יותר של המחנכת והיועצת כדי למנוע מצב של נשירה.

כשתלמידה נמצאת בבית ספר יש לה חברות, שיוך חברתי. עכשיו בסגר – הבנות נמצאות לבד – צריך להגן עליהן ולתמוך בהן. הנחיתי את המורות להיות ערות לזה (הדסה, מנהלת).

## התמודדות בתחום הערכי

המורות והמנהלות החרדיות הפגינו נאמנות רבה לדרך החיים החרדית. סולידריות וביטחון בצדקת הדרך סייעו להן להתגבר על הקשיים ולגייס כוחות. המורות הדגישו כי אין פסול בתוכנת הזום כשלעצמה, וההתנגדות נובעת מהעיקרון שאין להתיר לילדים שימוש באינטרנט בכל מצב שהוא.

החונך שלנו לילדים מגיל אפס הוא שאין להשתמש במחשב, זה 'אצלנו בדם'. את הפערים הלימודיים השלמנו בחלקם ועוד נשלים בשנה הבאה. אבל כאשר מדובר בהפסד רוחני זה כבר 'מעוות שלא יוכל לתקון' (שולמית, מורה למקצועות חול וקודש ומחנכת).

בחינוך החרדי כל המורות (מחנכות ומורות מקצועיות) נתפסות כאחראיות על חינוך התלמידות. בתקופת הקורונה עובדה זו הודגשה ביתר שאת. כל המערכת התגייסה וגיבשה מנגנוני הגנה מפני הידרדרות ערכית. מערכת הלימודים נפתחה בריטואל הקבוע של הקצבת זמן לתפילה כמו בימים כתיקונם. המורות הדגישו את החשיבות של הערכות ההרדית ועשיית מצוות דווקא בתקופה של משבר. כדי להתמודד עם סכנת המסכים, מורות העבירו פעילויות חינוכיות רבות כגון ערבי אימהות ובנות לפי מגבלות הקורונה, קיימו 'שיחות חיזוק', שלחו מכתבים דרך הדואר והתמידו בשיחות טלפוניות אישיות עם כל אחת מהתלמידות. מורות סיפרו על ביקורי בית מרחוק שנעשו כדי לשמור על קשר ולוודא שהתלמידות "לא תידררנה חלילה מבחינה רוחנית" כלשונן.

כדי לחזק את הדרך שלנו, הוצאנו בחנוכה (תשפ"א) גיליון שקראנו לו 'גיליון אור קולי'. כולו עסק במוטיב האור באוריינטציה ערכית חרדית. היה שם את דבר המנהלת שעסק בשמירת הדרך שלנו גם בזמנים קשים, והיועצת חיזקה את הבנות בשמירה על הערכים הייחודיים גם במרחק ובבידוד (הדסה, מנהלת).

דוגמה נוספת לפעילות ערכית:

בתקופות החגים נערכו ערבי חיזוק של אימהות ובנות במסגרת הקו שכללו חזרה על דינים ומנהגים. למשל, הבנות קיבלו חוברות בעוד מועד שמסכמות את ההלכות ולמדו אותן יחד עם האימהות. בתאריך שנקבע התקיימה תחרות בקו שבה האימהות והבנות היו צריכות לענות בפרק זמן

קצוב על החומר שנלמד. הייתה אווירה נהדרת, מתח באוויר של לימוד בצוותא (ציפורה, מנהלת).

מגוון הפעילויות חיזק את גאוות ההשתייכות הן למגזר והן למשפחה, ואת האמונה בהמשך הדרך הערכית הייחודית.

## דיון ומסקנות

מחקר זה בחן את התנהלותן של מורות ומנהלות חרדיות בכיתות יסוד לבנות בלמידה מרחוק בתקופת הקורונה. האילוצים האידיאולוגיים המוכנים בחברה הניעו להסתפקות בערוץ מסורתי אודיולוגי חסר עושר תקשורתי. בניגוד למחקרים קודמים שסקרו את פדגוגיית ההסכת כתוספת להוראה המסורתית או כהשוואה לה (Oomen-Early et al., 2008), המחקר הנוכחי חקר מורות ומנהלות שחוו התנסות זו שלא מתוך בחירה ובלי היערכות טכנית ופדגוגית. מתוך הראיונות עלו קשיים ודרכי התמודדות שסיווגנו לשלושה היבטים: היבט פדגוגי וטכנו-פדגוגי, היבט רגשי-חברתי, והיבט ערכי.

המעבר להוראה במרחב הקולי נעשה כתגובה לשעת החירום ולווה בקשיים רבים מסוגים שונים. מן ההיבט הפדגוגי והטכנו-פדגוגי המחקר הראה התגייסות מהירה, יצירתית ויוזמת של המערכת החינוכית על כל דרגיה – החל מדרג הפיקוח של משרד החינוך שהקים פורטל פדגוגי לחינוך החרדי בתקופת הקורונה, דרך הפיקוח של המוסדות החרדיים, ועד למנהלות ולסגל המורות (מלחי, מלאך ופרידמן, 2020). המורות חשו בתחילת הדרך בדידות, פחד מהלא ידוע וחששו מהמרחב הקולי ומהקלטה המנציחה באופן לא מבוקר את אופן הוראתן. כשהתחילו ללמד בדרך זו הן חשו כחדשות במערכת לא מוכרת, ותוך כדי תנועה התאימו את הוראתן למדיום החדש. מן הראיונות עלה שהמורות הפכו מבלי שנדרשו לכך ובאופן אינטואיטיבי למעין חוקרות דרך, ומבלי דעת הן הגיעו לתובנות שנותנות אישור למחקרים קיימים בעולם שחקרו שימוש בהוראה שמיעתית.

המורות החרדיות צמצמו את מספר השיעורים בקו, והתמקדו בנושאים מרכזיים ובשיפור מיומנויות יסוד (סלומון, 2020). הן קיצרו את זמן השיעור ל-15-20 דקות, פרק זמן אופטימלי להסכת שעלה במחקרים (Hew, 2008) וכן התאימו את טון הדיבור והנהיגו תבנית קבועה למבנה השיעור. הן שמו דגש על בהירות המסר מתוך הבנה שהתלמידים לא יכולים לשאול או להגיב (Urfan et al., 2020). כמו כן החוברות המודפסות יצרו עוגן ויזואלי שאפשר נקודות התייחסות משותפות להן ולתלמידים (רוזנברג, סבג בן-פורת וביליג, 2021). כך, מתוך הכאוס הראשוני ויחד עם החשש המתמיד שתלמידים מסוימים ילכו לאיבוד, התגבשו בהדרגה דפוסי הוראה שהפיקו את המרב מהפלטפורמה האודיולוגית, בדומה לממצאים שעליהם הצביעו חאן ולי (Lee & Chan, 2007).

המורות ציינו שבשל העובדה שאין כיתה, אין לוח ואין נראות, ההוראה הפכה להיות תלויה

בלומדים. מאפיין זה חוזר במחקרים רבים ובהם (Urfan et. al., 2020). בעוד מחקרים אלה עסקו בתהליך שהעביר אחריות לסטודנטים בוגרים, משתתפות המחקר דיברו על העברת האחריות על הלמידה ועל ניהול הזמן לתלמידים צעירים.

הממד הדרמטי שנדרש ביתר שאת בהוראה עם קול בלבד, הפך לממד חשוב בתהליך ההתמקצעות של המורות. נוצרה מעין 'סדנה' להוראה ממוקדת ובהירה; זו הבוררת תכנים, המבודדת את העיקר מהטפל ואת הכלל מהדוגמה. ניתן לדמות זאת לתהליך האימון של דמוסטנס האתונאי, הנואם כבד הלשון שהכניס לפיו חלוקי אבנים והקשה על עצמו את הדיבור בכוונה כדי לשפר את יכולתו לנאום. בדומה לכך ההוראה המסתמכת על הממד השמיעתי בלבד הקשתה על המורות אך אימנה אותן להיות מורות מיזמנות יותר.

חוקרים מנו קשיים שיש בהכנת שיעור הסכת, למשל חסמים פסיכולוגיים, זמן וטרחה (Hew, 2008). אולם באופן אירוני המורות ציינו שדווקא הקשיים הניבו שיפור בהוראה ובלשונן "הם הובילו לזיקוק ההוראה". הן גם הדגישו שההכנה של שיעור הסכת נמשכת זמן רב על אף שהתוצר קצר. אולם בפועל השימוש בתוצר מנוצל לשמיעה חוזרת שמצטרפת לעיתים לשעות של האזנה. בנוסף, ההקלטה נשארת כמשאב לימודי.

עוד עלה מן הראיונות שההוראה במרחב הקולי שיפרה את מעמדם של מורים ותלמידים מסוימים. מורים שקודם לכן התקשו בניהול כיתה, יכלו לנצל את יתרונותיו של המדיום נטול הפרעות המשמעת ולנהל שיעור באופן שוטף ורגוע יותר. דברים אלו עולים בקנה אחד עם מחקריהם של אורפן וחוב' (Urfan et. al., 2020).

תלמידים עם בעיות קשב וריכוז, וכן תלמידים שנחשבו ל'מפריעים', קיבלו שעת כושר ללמידה ללא תוויות קודמות בתנאי למידה המתאימים להם (פורטל פרדגוי חרדי, 2020).

מן ההיבט הרגשי-חברתי נציין שכבר בשלהי המאה העשרים חוקרים עמדו על כך שחוסר הקשר הוויזואלי הוא הסיבה העיקרית לכך ששיעורי הסכת נזנחו יחסית לדרכי הוראה אחרות (Moore, 1994). גם משתתפות המחקר ציינו שחיסרון זה העצים את תחושות הניכור והבדידות. המורות השתמשו בקולן כדי להעניק תחושת חום ואמפתיה (Urfan, et. al. 2020). בית הספר נאלץ לחפש דרכים אלטרנטיביות לתמיכה רגשית ולשמירת קשר. לשם כך הועמדו יועצים ופסיכולוגים שנתנו מענה הן לתלמידות והן למורות. המערכת שקדה על העברתן של פעילויות חברתיות ותרבותיות שמטרתן הייתה ללכד את קהילת הלומדים ובני משפחתם מבלי להיפגש. כך המרחב הקולי החל לשמש מקור לקשר לא רק על בסיס לימודי אלא גם כבימה לאינטראקציות חברתיות. במידת מה נוצר עירוב וחילוף תפקידים בין החינוך הפורמלי לבין החינוך הבלתי פורמלי.

הפלטפורמה שתרמה תרומה משמעותית לתמיכה רגשית ולאינטראקציה קבוצתית הייתה 'שיחת הוועידה'. באין נראות, השיחות הסינכרוניות המשותפות היוו את הבמה היחידה שבה התלמידה יכלה להשמיע את קולה בזמן אמת, וכן לשמוע את קולן של חברותיה ולהגיב

להן (פורטל משרד החינוך, 2020). פרקטיקה זו העצימה את הלומדת ובה בעת שחזרה ולו במעט את תחושת היותה חלק מקבוצת לומדות. במחקריהם של (Hampel & Hauck, 2004) צוינו הרווחים החברתיים שיש בשיחות ועידה בקרב מבוגרים בקורסים מקוונים. רווחים אלה גדלים פי כמה במצב שבו שיחת הוועידה היא הדרך היחידה שמאפשרת קשר בין ילדים ונוער מבודדים פיזית ורגשית.

המורות והמנהלות העידו על קשר חזק שנבנה ביניהן לבין התלמידות ואף יותר מימים כתיקונם. הן הדגישו שבעת הזו הן שמו דגש על הממד הרגשי-חברתי יותר מאשר על ההספק הלימודי. גם מורות מקצועיות תפסו עצמן כמחנכות, נשות קשר, ויועצות המהוות משענת רגשית. ההוראה בתנאי ריחוק חברתי חיזקה אצל המורות את ההבנה שהן מהוות דמויות משמעותיות עבור תלמידותיהן, וגם הבליטה את תפקיד בית הספר כספק של צרכים רגשיים וחברתיים.

בניגוד לאופן שבו נתפס ההסכת במחקרים קודמים שעסקו בו כאמצעי פדגוגי, המרחב הקולי החרדי אוצר בתוכו רובד משמעות רחב יותר המבוסס על ממד ערכי. הדבר ניכר אפילו בבחירת שמות החברות המספקות פלטפורמות למרחב הקולי, כגון 'ימות המשיח' ו'קול כשר'. יש כאן הבעת חותם ערכית על שיווק מסחרי. הממד הערכי שעומד בבסיס אופני החשיבה, ההערכה והפעולה של החברה החרדית משמש כ'הביטוס' (habitus). לפי הסוציולוג והאנתרופולוג בורדייה, 'הביטוס' הוא מעין מצפן התנהגות כללי המגדיר את שלל הפעילויות של היחידים השייכים לקבוצה תרבותית מסוימת (Bourdieu, 1977).

המורות החרדיות מודגלות בחיים בחברה מתבדלת, ולכן התנאים שאליהם נקלעו נתפסו על ידן כהמשך ישיר לאותה מגמת התבדלות של 'תרבות מובלעת' (סיון וקפלן, 2003). מתוך קונפורמיזם הן לא עסקו במשמעות הדרך שהותוותה אלא ניסו למטב אותה. כאשר נשאלו על סוגיות ערכיות הן תמכו דבריהן באמירות, פסוקים ופתגמים מן המקורות. אלה נמצאו על ידן כעוגנים מתאימים לתיאור תחושות הסכנה והחשש מפני 'ירידה רוחנית'. גם הלהט וטון הדיבור שלהן העידו על מעורבות רגשית עמוקה (אלקיים, 2020).

מן הראינות עלה כי על אף קשיי ההוראה מהבית, המורות ראו עצמן כלוקחות חלק בדבר גדול מתוך תחושת שליחות. התהליך נקרא בלשונן 'נעשה ונשמע' והתבטא תחילה בהתגייסות מלאה, ורק לאחר מכן במיטוב עמדות. הייתה הסכמה נרחבת לכך שבמיוחד בתקופת משבר אסור לוותר על ליבת החברה – החינוך לערכים. שעות הפנאי הרבות שהתפנו לתלמידות בתקופות הסגרים נתפסו בעיני המורות כאתגר חינוכי בשל 'סכנת המסכים', ולכן הן שקדו על העברת פעילויות ערכיות-רוחניות (וייס, 2020).

למרות השמירה על העיקרון של 'חיים ללא מסך', השימוש בדוא"ל בכיתות הגבוהות נמצא כחריגה מכלל זה. כשנשאלו לפרש הדבר, ענו המורות שהיה זה רק לצורך העברת חומרי למידה. דבריהן מעידים כי השימוש בדוא"ל בכיתות הגבוהות נתפס בעיניהן כ'עיגול פינה' מקומי ופרקטי בלבד, מה שתואם את תיאוריית 'ההתבדלות המשלימה'. אולם ייתכן

שזאת אינה אלא דוגמה המאששת דווקא את תיאוריית 'ההשתלבות המזדחלת'. כלומר, הפרצה הקטנה שנפרצה תוך כדי תנועה היא עדות למגמה שתגדל בהדרגה עד שתגיע להשתלבות מלאה (מלאך וגוברט, 2020). כך או כך, המשבר יצר שעת כושר להעמיד תחת עין העדשה את סוגיית ההשתלבות הטכנולוגית של החברה החרדית ולבחון את ליבת ערכיה מחדש. ימים יגידו אם ההוראה במרחב הקולי היוותה ציון פורץ דרך בהשתלבות או המשך הדינמיקה האיטית שלה.

## סיכום

משבר הקורונה דרש פתרון טכנולוגי מהיר כדי לקיים הוראה בתנאי בידוד. מערכת החינוך החרדית נשמעה לקול רבנים והתאימה את עצמה להוראה דרך הטלפון. ההוראה במרחב הקולי בתקופת הקורונה מהווה מקרה ייחודי של צמצום דרכי ההוראה בעקבות בחירה אידיאולוגית ולא מתוך בחירה פדגוגית. על אף שערכי החברה אותגרו, לא היה בפתרון הטכנולוגי חידוש מגמה. המרחב הקולי מהווה דוגמה נוספת לביות טכנולוגי של חברה מתבדלת. המשבר יצר הזדמנות לעמוד על משמר הערכים והוביל לשינוי בפרקטיקה אך לא באידיאולוגיה.

המעבר להוראה במרחב הקולי יצר קשיים והוביל להתמודדות בשלושה תחומים: טכנו-פדגוגיים, רגשיים-חברתיים וערכיים. ההתמודדות עם האילוצים הולידה שעת כושר לחשיבה מחודשת, עד כי נמצאו במצב החדש לא רק חסרונות אלא גם יתרונות לגבי ההוראה והלמידה.

כפי שמסתמן, למידה מרחוק תלווה אותנו לא רק בעיתות משבר אלא גם כחלק ממערך הלמידה הרגיל בימים כתיקונם. אין עוררין על כך שהוראת הסכת היא מוגבלת ויש בה עוני תקשורתי, אולם יש בה יתרונות וניתן לראותה כחלק לגיטימי מאוסנל דגמי ההוראה הקיימים. מחקר זה זיהה הזדמנויות ליצירת שינוי העשוי לקדם למידה משולבת (Blended learning), מודל פדגוגי המאפשר שילוב בין למידה פרונטלית מסורתית יחד עם למידה וירטואלית אודיופונית סינכרונית וא-סינכרונית.

ייחודו של המחקר הוא בהצגת אוכלוסיית מיעוט ייחודית שחוותה את קשיי ההוראה בתקופת משבר הקורונה באופן שונה מהאוכלוסייה הכללית. המחקר נתן דגש על הממד הערכי שהוא לב ליבה של החברה החרדית ומשפיע על כל שאר הגורמים. עצם השימוש במרחב הקולי הפך ל'דגל' שמציין את שמירת ערכי החברה. כמו כן ייחודו של המחקר הוא בזיהוי הזיקה של הלמידה במרחב הקולי ללמידת הסכת. בניגוד למחקרים קודמים שראו בלמידה במרחב הקולי התמודדות זמנית, מחקר זה מעלה את היתרונות הפדגוגיים והרגשיים של למידה בדרך זו גם לטווח רחוק.

בשל מוגבלות המחקר שהיה מגדרי ותלוי גיל ועסק בנקודת הראות של מורות בלבד, יש מקום להרחיב את פריזמת המבט במחקרי המשך בארבע קבוצות מיקוד – תלמידות,

מורים גברים בתלמודי תורה, תלמידים בכיתות גבוהות, והורים. בנוסף מומלץ לבצע מחקר משולב (mixed methods) שיכלול גם ניתוח כמותני.

אנו ממליצים למערכת החינוך החרדית לשלב הוראה באמצעות הסכת, ולסמינרים החרדים למורות אנו ממליצים להוסיף לסל ההכשרה מיומנויות של הוראת הסכת.

## ביבליוגרפיה

- אלקיים, א' (2020). כשר למהדרין בחסות קורונה - זליגת הטכנולוגיה לחברה החרדית. אוחזר מתוך <https://www.kan.org.il/item/?itemid=78057>
- בוק (אפריל, 2020). דוח בזק לשימוש בדיגיטל במגזר החרדי. אוחזר מתוך דוח החיים הדיגיטליים - מגזר חרדי\_אפריל 2020. Google Drive - pptx
- בראון, ב' (2017). מדריך לחברה החרדית: אמונות וזרמים. ירושלים ות"א: עם עובד והמכון הישראלי לדמוקרטיה. עמ' 17-32.
- דושניק, ל' וצבר בן-יהושע, נ' (2016). אתיקה של מחקר איכותני, בתוך: צבר בן-יהושע, נ. (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני. מכון מופ"ת. עמ' 217-235.
- הרמן, ת' וענבי, א' (2020). השלכות הקורונה על החברה החרדית. המכון הישראלי לדמוקרטיה. <https://www.idi.org.il/articles/31526>
- וייס, ע' (2020). "ניגף רוחני": כשהגמרא מעלה אבק, בחורי ישיבות חרדיות נושרים כאן, אוחזר מתוך <https://www.youtube.com/watch?v=Ajf1xSI4UWE>
- וייסבלאי, א' (2020). החזרה ללימודים בחינוך החרדי. הכנסת: מרכז המחקר והמידע. אוחזר מתוך [https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/7d083cfd-e18d-ea11-8113-00155d0af32a/2\\_7d083cfd-e18d-ea11-8113-00155d0af32a\\_11\\_13883.pdf](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/7d083cfd-e18d-ea11-8113-00155d0af32a/2_7d083cfd-e18d-ea11-8113-00155d0af32a_11_13883.pdf)
- יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה, בתוך: צבר בן-יהושע, נ. (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני. מכון מופ"ת, עמ' 195-200.
- כהנר, ל' (2020). החברה החרדית על הציר שבין שמרנות למודרניות. המרכז ללאום, דת ומדינה.
- ליוש, ב' (2007). בין שומרת סף השינוי לסוכנת שינוי: נשים חרדיות בתחומי השכלה, פרנסה ופנאי, באור התאוריה המעוגנת בשדה. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר אילן.
- מלאך, ג' וגורבט, ר' (2020). הקורונה יצרה הזדמנות לשינוי במגזר החרדי. המכון הישראלי לדמוקרטיה. אוחזר מתוך [https://articles/il.org.idi.www://https/31820](https://articles.il.org.idi.www://https/31820)
- מלאך, ג' וכהנר, ל' (2020). שנתון החברה החרדית בישראל. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

מלחי, א', מלאך, ג' ופרידמן, ש' (2020). חרדים לקורונה: התמודדות המגור החרדי עם מגפת הקורונה והמלצות למדיניות. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

משבר הקורונה והשפעתו על מערכת החינוך הישראלית. צוותי המומחים של המשבר צוות חינוך, אפריל, 2020 <https://www.crisis-experts.org.il/wp-content/uploads/2020/04>

משרד החינוך (2020). פורטל פדגוגי חרדי. אוחד מתוך [/https://pop-charedi.education.gov.il/online-learning/sound-spaces](https://pop-charedi.education.gov.il/online-learning/sound-spaces)

משרד התקשורת (2020). דו"ח שימושים באינטרנט בתקופת הקורונה. אוחד מתוך [https://www.gov.il/BlobFolder/news/18052020/he/using\\_internet\\_corona.pdf](https://www.gov.il/BlobFolder/news/18052020/he/using_internet_corona.pdf)

נחשוני, ק' (2020). למידה מרחוק במגזר החרדי: 11 ילדים על קו טלפון. Ynet. אוחד מתוך [www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-5717962,00.html](https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-5717962,00.html)

סיון, ע' וקפלן, ק' (עורכים) (2003). חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?. הקיבוץ המאוחד - מכון ון ליר.

סלומון, ר' (2020). התמודדות עם פערים בלמידה מרחוק. מכון מופ"ת. אוחד מתוך <https://drive.google.com/file/d/1ZoDplWds4UcfmK6zNK9Dg6HEjdqvwe1/view>

פרידמן, מ' (1991). החברה החרדית - מקורות מגמות ותהליכים. מכון ירושלים לחקר ישראל.

פרידמן, מ' (1982). חברה ודת: האורתודוקסיה הלא-ציונית בארץ-ישראל: תרע"ח-תרצ"ו 1936-1918. יד יצחק בן צבי.

צבר בן-יהושע, נ' (עורכת) (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני. מכון מופ"ת.

צירוביץקי, מ' ופלדמן, ד' (2018). החצר האחורית של החינוך בישראל מערכת החינוך החרדית תמונת מצב והמלצות מדיניות. עיר ואם, קרן ברל קצנלסון, שותפות לעתיד ישראל.

צרפתי, א' ובלייס, ד' (2002). בין "מובלעת תרבותית" ל"מובלעת וירטואלית": החברה החרדית והמדיה הדיגיטלית. קשר, 32, 47-55.

קלעגי, ת' ובראון לביסון, א' (2017). השתלבות מתבדלת - חרדים אקדמיים במשק הישראלי. המכון הישראלי לדמוקרטיה. מחקר מדיניות, 115.

קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (עורכות) (2010). ניתוח נתונים במחקר איכותני. אוניברסיטת בן גוריון.

קפלן, ק' (2007). בסוד השיח החרדי. מרכז זלמן שזר.

קפלן, ק' (2003). חקר החברה החרדית בישראל: מאפיינים הישגים ואתגרים. בתוך ע' סיון וק', קפלן (עורכים). חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה. הקיבוץ המאוחד. עמ' 224-277.

רוזנברג, ח', בלונדהיים, מ' וכ"ץ, א' (2016). "שוברי החומות": פיקוח, גבולות, והמערכה על 'הסלולרי הכשר' בחברה החרדית. סוציולוגיה ישראלית, יז (2), עמ' 116-137.

רוזנברג, ח', סבג-בן-פורת, ח וביליג, מ' (2021). למידה מרחוק במגזר החרדי בתקופת הקורונה: אסטרטגיות, עמדות ויעילות. אוחד מתוך דו"ח מחקר.

- רוזנברג, ח' וראשי, צ' (2014). " (מדיום) חדש מפני ישן תוציאו": הפשקווילים במאבקם למען הסלולר הכשר. עיונים בשפה וחברה, 6 (2), עמ' 71-95.
- שחר, ר' וסורמלו, ט' (2017). קריטריונים לבחירת ספרות ילדים במגזר החרדי - מתוך התמקדות בספרות לגיל הרך. סוגיות בישראל, 23, עמ' 162-195.
- שלג, י' (2000). הדתיים החדשים: מבט עכשווי על החברה הדתית בישראל. הוצאת כתר.
- שלהב, י' ופרידמן מ, (1985). התפשטות תוך הסתגרות: הקהילה החרדית בירושלים. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- Barzilai-Nahon, K. & Barzilai, G. (2005). Cultured technology: The Internet and religious fundamentalism. *The Information Society*, 21(1). 25-40.
- Blaisdell, M. (2006). Academic MP3s Is it time yet? *Campus Technology*. from <http://campustechnology.com/articles/40744>.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Campbell, H. (2006). Religion and the Internet, *Communication Research Trends*, 26(1), 3-24.
- Campbell, H. (2010). *When religion meets new media*, Routledge
- Clark, S., Sutton-Brady, C., Scott, K. M. & Taylor, L. (2007). Short podcasts: The impact on learning and teaching. In A. Austin & J. Pearce (Eds.), *Proceedings of mLearn Conference*, University of Melbourne, 285-289.
- Clark, D. & Walsh, S. (2004). *iPod-learning*. [White paper]. Brighton, UK: Epic Group.
- Dixon, C. & Greeson, M. (2006). *Recasting the concept of podcasting* (Part I). <http://news.digitaltrends.com/talkback109.html>
- Durbridge, N. (1984). *The role of technology in distance education*. Kent: Croom Helm
- Hampel, r. & Hauck ,M. (2004). Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses, *Language Learning & Technology*. January, 8(1), 66-82. <http://llt.msu.edu/vol8num1/hampel/>
- Hew, K. F. (2008). Use of audio podcast in K-12 and higher education: A review of research topics and methodologies, *Educational Technology Research and Development* 57(3):333-357.
- Lee, M. J. W. & Chan, A. (2007). Pervasive, lifestyle-integrated mobile learning for distance learners: An analysis and unexpected results from a podcasting study. *Open Learning. The Journal of Open and Distance Learning*, 22(3), 201-218.

McLoughlin, C. & Lee, M.J.W. (2007). Listen and learn: A systematic review of the evidence that podcasting supports learning in higher education. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2007-World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*, 1669-1677.

McLuhan, M & Fiore, Q & Agel, J. (1967). *The Medium Is The Massage*. Bantam Books.

Moore, M. G.(1994) Editorial: Audio conferencing in Distance Education, *American Journal of Distance Education*, 8:1,1-4,

Muppala, J. K. & Kong, C. K. (2007). Podcasting and its use in enhancing course content. In V. Uskov (Ed.), *Proceedings of Computers and Advanced Technology in Education*.

Oomen-Early, J.(2008). Using Asynchronous Audio Communication (AAC) in the Online Classroom: A Comparative Study. In *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, Vol. 4, No. 3, 267-276.

Rashi, T (2012). A: The kosher cell phone in-ultra Orthodox society: A technological ghetto within the global village? In H. Campbell (Ed) *Digital religion: Understanding religious practice in new media worlds*. Routledge,173-181.

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies, *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3rd ed., Sage, 443-466.

Tinto, V.(1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.

Urfan, f., Ningrum, A.S., Ginting, K.B.(2020). Development of Podcasts as Teaching Materials for Students of Higher Education in the Pandemic Covid-19, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 576, 157-162.

## נספח - שאלות לריאיון

1. שאלות אישיות  
ספרי על עצמך, גיל, מצב משפחתי, מקום מגורים, רמת השכלה, מקום בית הספר ומה מייחד אותו.
2. התארגנות טכנית  
א. ספרי על עבודתך החינוכית בזמן הנגיף? איך מנהלים למידה באמצעות הטלפון? פרטי/ הדגימי.  
ב. אילו קשיים יש בעבודה מהבית? איך התמודדת?  
ג. אילו משאבים עמדו/ עומדים לרשותך? ספרי על סוגי התמיכה שקיבלתן. תמיכה טכנולוגית? תחזוקת הקו, הקלטת השיעורים וכו'.
3. פדגוגיה  
א. אילו שינויים היו ברמת ההכנה וברמת הביצוע של השיעור ביחס לשיעור רגיל?  
ב. איך יוצרים למידה מגוונת, משמעותית, חווייתית? הדגימי.  
ג. כיצד עוקבים אחר הלמידה?  
ד. כיצד מודדים / מעריכים את הידע?  
ה. האם התקיימה מערכת פדגוגית תומכת (השתלמויות, הנחיות ועוד)? פרטי והרחיבי.
4. ממד רגשי  
א. כיצד התמודדת עם רגשות/ תסכולים/ דילמות? האם היה לך למי לפנות, לשתף בבעיות/ דילמות? (רגשות, תסכולים)?  
ב. איך שמרת על קשר אישי עם התלמידות?
5. בית הספר  
א. מה היה מקומה של המנהלת בעבודה החינוכית שלך? הסבירי והדגימי.  
ב. ספרי על יוזמות חינוכיות שבית הספר עשה. מי לקח חלק? איך זה התקיים? מה היו התוצאות?
6. תובנות ומסקנות  
א. איך ההוראה דרך הטלפון השפיעה על דרכי ההוראה שלך? מהן התובנות המקצועיות שלמדת בתקופת הקורונה?  
ב. אילו הדבר היה נתון בידריך, מה היית ממליצה למערכת?