

ההוראה ב'מרחב הקולי' בבתי ספר יסודיים לבנות חרדיות 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 – ה'מרחב 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 למיטובן של הלמידה מחד ושל ההוראה מאידך. ההוראה ב'מרחב הקולי' הפכה עם הזמן מ'מְבַר' של קשיים ומ'מְמַר' להוראה משמעותית וממוקדת לומד (בדומה לפדגוגית ההסכת). תהליך שהשתכלל עד התגבשות דגם הוראה ייחודי שנכון להשתמש בו גם בזמנים כתיקונים.

מילות מפתח: קורונה, חרדים, מרחב קולי, הסכת, שיחות ועידה

מבוא

היהדות החרדית מתאפיינת באידיאליזם דתי המהווה בסיס לזהות האישית והקהילתית של חברה (סיון וקפלן, 2003). הקהילה רואה עצמה מחויבת ללימוד תורה ולפרשנות מתמירה 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), שהיה 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, והיא מתבטאת בבחינה מתמדת של תחומי החיים השונים בראי התורה ועל פי הדרכתם של מורי ההלכה (בראון, 2017; קפלן, 2003). בראש ההיררכיה עומדים מנהיגים הבקיאים בתורה והמנתבים את התנהגות הציבור. ועדות רבנים בודקות כל שינוי לפני כניסתו לרחוב החרדי, וכל שכן לפני חדירתו לעולם החינוך.

* כותבות המאמר מלמדות במכללה לחינוך גבעת וושינגטון. שתי החוקרות תרמו במידה שווה לכתיבת המאמר. תודתנו נתונה לפרופ' אילנה אלקד-להמן שעברה על כתב היד והעירה הערות בונות. יפורסם בכתב העת 'דפים' 2022

מאז ומתמיד נמנעה החברה החרדית בדומה לחברות סגורות אחרות בעולם מלהיחשף לאמצעי תקשורת כלליים המסמלים את התרבות המערבית והמהווים 'אקס טריטוריה'. לפי תפיסה זו, התקשורת מאיימת על המורשת ומסכנת את יכולת הפיקוח של ההירארכיות 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'. על פיה, 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 (קפלן, 2007; בראון, 2017; 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. בית דין מיוחד של הבד"צ (בית דין צדק של העדה החרדית) ישב על המדוכה בשנת 2000, וקבע כי אסור להשתמש באינטרנט ובטלפון הסלולרי (רוזנברג, 2014). שימוש מוגבל זה גרם לפער דיגיטלי בין החברה החרדית לבין זו הכללית.

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

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). הגלישה היא בעיקר למטרות פרקטיות תוך הגבלה חמורה (לפחות במוצהר) מפני שימוש ברשתות החברתיות (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, המבחינה בין יחסי הגומלין עם העולם הכללי במישורים פרקטיים לבין הפעלת מנגנונים של שימור הזהות במישורים 'רוחניים' הוגדרה על-ידי שלהב ופרידמן (1985) כ'התבדלות משלימה'. אולם יש הטוענים כי האבחנה בין פרקטיות לערכיות בהתנהלות החברה החרדית אינה נכונה. זאת משום שאי אפשר לקבל את הממד הטכני ללא המעטפת של האתוס הליברלי. על פי דעה זאת, החברה החרדית עוברת תהליך הדרגתי ואיטי של 'השתלבות מזדחלת' שיגיע להיטמעות מוחלטת (שלג, 2000).

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

מערכת החינוך החרדית

מערכת החינוך נחשבת כבבת 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 שילמדו בבתי הספר. כך, חלק ממוסדות החינוך החרדיים נותרו מחוץ למערכת החינוך הממלכתית והם ממשיכים עד היום לפעול במסגרות חינוך ייחודיות. אולם, רוב בתי הספר היסודיים לבנות חרדיות (וחלק מבתי הספר היסודיים לבנים) מוגדרים 'מוכר שאינו רשמי' והם בבעלות 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 נשמרה הסתייגות מוחלטת. כשבתי הספר הממלכתיים החלו ללמד באמצעים מקוונים ('זום'), האוטוריטה הרבנית החליטה על למידה דרך קבצי-שמע באמצעות הטלפון הקווי (ה'מרחב הקולי') בבתי הספר לבנים ולבנות.

בטרם נסקור את האופן שבו ניהלה מערכת החינוך החרדית את הלמידה באמצעות ה'מרחב הקולי' נדון בהוראה בקבצי שמע (ה'סֶכֶת') ובמאפייניה.

הוראה דרך הסכת

ה'מרחב הקולי' הינו מונח שהתגבש במערכת החינוך החרדית בתקופת משבר הקורונה, אולם הוראה באמצעות האזנה לקבצי שמע - הסכת (פודקאסט) קיימת כבר מעל לשני עשורים. בשנות השמונים שודרו ברדיו הישראלי תוכניות לימודיות במסגרת 'אוניברסיטה משודרת'.

הסכתים הינם קבצי קול (אודיו) שניתן להורידם בשלמותם באופן ידני למחשב האישי, למכשיר הטלפון הנייד ולמכשיר-שמע MP3 ללא צורך בתוכנות מיוחדות (Dixon & Greeson, 2006; McLoughlin & Lee, 2007). עם ההשתכללות הטכנולוגית והכניסה לעידן הדיגיטלי התרחבו האפשרויות וכיום יש בנמצא מגוון רחב של הסכתים מסוגים שונים (Bell et. al. 2007).

פדגוגית ההסכת זכתה למחקרים. רובם חקרו אותה כתוספת להוראה פרונטאלית ובהשוואה לדרכי הוראה אחרות, 93% מהם עסקו בהשכלה גבוהה (Hew, 2008; Bates, 1981). ההוראה בהסכת העלתה לדיון סוגיות טכנו פדגוגיות ופסיכו פדגוגיות הן לגבי המורה והן לגב הלומד, מכל אחת מהן עלו יתרונות וחסרונות. אומן-ארלי וחובי (Oomen-Early et al., 2008) בדקו את שביעות הרצון של הסטודנטים והמורים משיעורי אודיו אסינכרוניים (Asynchronous Audio : AAC Communication) במסגרת קורסים מקוונים הכוללים מגוון ערוצי למידה נוספים תוך כדי השוואה בניהם. המחקר כלל 156 משתתפים והוא ארך תשעה חודשים. נמצא כי השימוש בהסכת לצד למידה מסורתית מעלה את מוטיבצית הלומדים המתבטאת בציונים גבוהים יותר. דורברידג' (Durbridge, 1984) מצא כי תוספת של שיעורי הסכת לצד שיעורים פרונטליים מוסיפה בהירות ומשמעות, מארגנת את החומר ומסייעת בחזרה לקראת מבחנים. בנוסף, למילה המדוברת יש על פי רוב משלב לשוני נמוך יותר מזה של המילה הכתובה, ולכן שיעורי הסכת מיטיבים עם תלמידים

שמתקשים בהבנת הנקרא. הם יכולים לקלוט את החומר תוך האזנה 'אינסטינקטיבית' ומתוך רגיעה שניתן לחזור ולשמוע את החומר (Clark, & Walsh, 2004).

מהבחינה הפרקטית השיעור האסינכרוני הוא זמין, נח ואינו תלוי בזמן ובמקום. הוא מאפשר למידה ניידת, מתמשכת ונשנית לפי בחירתו של הלומד (McLoughlin & Lee, 2007). יתרון משמעותי יש לעובדה שהוא משחרר את הלומדים מעריצות המסך, מהסחות דעת, והוא מאפשר למידה תוך כדי עיסוק נוסף (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, נח 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. מחקר מתייחס להסכת כמוצר פדגוגי הוראתי שעליו להיות אטרקטיבי. הוא נותן רשימת כללים להכנה מוקפדת של הסכת, בניהן 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 עבודת יתר. דבר שעלול ליצור עומס ותסכול במיוחד שלא כל מורה ניחן ביכולת 'משִׁחוק' קולי. בנוסף הוא מציין שפדגוגית הסכת לא מתאימה לכל סוגי תוכן ובעיקר 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. ענין שהוא לא רק ריגשי- חברתי אלא ואולי בעיקר גם 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 בחברותה). האמפל והאק (Hampel & Hauck, 2004) בדקו קורסים מקוונים ללימודי שפות בבריטניה שכללו שיחות ועידה. הם הדגישו שלמרות המורכבות של המדיה וקשיי הביצוע, האפשרות לשיח בזמן אמת בין הלומדים תורמת הן בממד הפדגוגי והן בממד החברתי. מור (Moor, 1994) מִצָּר על כך שהוראה באמצעות שיחות ועידה לא זכתה להערכה. לדבריו, היתרון העיקרי בה היא פדגוגיה ממוקדת לומד. היא לא יקרה, גמישה וניתנת לשילוב בהוראה מרחוק. מור בדומה לוורשאור (Warschaure, 1996) טוען שהיא עדיפה על פני הוראת פנים אל פנים כי היא מאלצת את לומד להיות פעיל.

התמודדות מערכת החינוך החרדית בתקופת הקורונה באמצעות ה'מרחב הקולי'

הביות- הטכנולוגי בחברה החרדית התעצם בתקופת הקורונה; בתי הספר החרדיים עברו למתכונת למידה מרחוק במתווה שגובש עבורם על ידי הפיקוח על החינוך החרדי במשרד החינוך. מגוון ערוצי למידה אלטרנטיביים מותאמים נועדו להסדיר את סוגיית החינוך מרחוק על ידי חברות תוכן שמספקות פלטפורמה להקלטות טלפוניות אסינכרוניות, חדרי ועידה טלפוניים קבוצתיים סינכרוניים, הפצת קבצי שמע וצריכתן באמצעות מכשירי MP3, ערוצי רדיו ייעודיים ועוד (נחשוני, 2020; רבינא, 2020). חברת 'עלי שיח', סיפקה פתרונות טכנולוגיים אודיולוגיים (שמיעתיים) שבדרך

כלל נועדו לשימוש על ידי כבדי ראייה. הכניסה ל'מרחב 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 אסינכרוני התבצעו שיחות ועידה טלפונית סינכרוניות שדימו מפגש כיתתי - חברתי. להשלמת הפן החזותי החסר בלמידה ב'מרחב הקולי', חולקו חוברות למידה באמצעות הדואר ובאמצעות נקודות איסוף בבתי הספר (רוזנברג, סבג בן-פורת וביליג, 2021).

ייחודו של המחקר הנוכחי

המחקר שלפנינו עוסק ב'מרחב הקולי' כדרך הוראה יחידה שנבחרה בשל אילוץ אידיאולוגי, זאת ללא הכנה פדגוגית וללא תנאים טכניים. בעוד המחקרים הקודמים בחנו את פדגוגית 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 ב'מרחב הקולי'. המחקר עומד על הקשיים ועל דרכי ההתמודדות מתוך התמקדות בשלושה היבטים - ההיבט הפדגוגי והטכנו פדגוגי, ההיבט הריגשי-חברתי וההיבט הערכי. בתוך כך נבחנת גם סוגיית השתלבות הטכנולוגית של החברה החרדית ובחינת ערכיה בנידון.

מערך המחקר

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

אוכלוסיית המחקר

המשתתפות במחקר הן עשר מורות וחמש מנהלות בתי ספר יסודיים. דגימת המשתתפות הייתה בתהליך של כדור שלג (snowball sampling). המנהלות המליצו על מורות שמוכנות להתראיין, והן הפנו את החוקרות לחברותיהן. בתי הספר נבחרו מחמישה אזורים: ירושלים, ביתר עילית, קריית-ספר, קריית-אתא ורמלה. כל מוסדות החינוך שנבחרו נמצאים תחת פיקוח מערכת החינוך החרדית-מוכר שאינו רשמי. חלק מהמורות הן מחנכות וחלקן מורות מקצועיות, לכולן ניסיון קודם בחינוך ובהוראה. הן עצמן אימהות לילדים בטווח גילאי החינוך.

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, המרכזי 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 אפוא, 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 לבדוק את הזיקה בין המצע הרוחני-חברתי של הבית ספר 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 (Maxwell 1996). 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. הראיונות כללו: שאלות דמוגרפיות, שאלות סביב הציר הפדגוגי והטכנו-פדגוגי, שאלות סביב הציר החברתי-רגשי ושאלות סביב הציר האידיאולוגי. הוצגו מגוון שאלות שבעזרתן ניתן היה להגיע לתובנות כלליות ביחס לקשיים ולפתרונות שנמצאו על רקע סוגיית ההגבלה הדיגיטלית במגזר.

הליך המחקר

הפניה אל האינפורמנטיות נעשתה טלפונית. נושא המחקר ומטרותיו הוצגו בפניהן. בשל הקורונה הראיונות התקיימו בשיחות טלפון. על מנת לאפשר שיח מיטבי נקבע זמן מועדף על המרואיינות (בדרך כלל בשעות הערב). הראיונות ארכו בין שעה לשעה וחצי. הם התקיימו בחודשים יוני 2020 עד ינואר 2021. הם הוקלטו, תומללו ונותחו בשיטה 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 וצברבן יהושע, 2016). הודגש, שכל מידע שיימסר יישאר אנונימי וישמש רק לצרכי המחקר. 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 (צברבן 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). התיקוף במתודולוגיה של חקר מקרה מתחיל בעמידה על הבדלים בין אירועים שניתן להגדירם אקראיים ובין אירועים שניתן לזהות בהם דפוס חוזר (צברבן יהושוע, 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. לאחר 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 הטכנו-פדגוגי, ההיבט הרגשי-חברתי וההיבט הערכי. ההפרדה בין ההיבטים נעשתה לצורך הדיון בלבד, היא לא באה לידי ביטוי בראיונות עצמם.

קשיים פדגוגיים וטכנו-פדגוגיים

מהראיונות עלה קושי במעבר לעבודה מהבית. רוב המורות החרדיות הן אימהות ברוכות ילדים ובדרך כלל מתגוררות בדירות צפופות. הן לימדו תוך כדי טיפול בילדיהן ובצרכי ביתן. התשתית 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. נדרש היה תכנון זמנים תוך משפחתי כדי ליעל את תפקוד השותפים בקו. המרואיינות דיווחו כי כדי לאפשר לילדיהן ללמוד, התבצעה עבודתן בשעות הקטנות של הלילה. עובדה שהגבירה את עייפותן ביום העמוס שלאחריו. תחזוקת הקו הייתה גרועה והעומסים גרמו לא פעם לקריסות של כל המערכת. פעמים רבות ההקלטה לא הייתה 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 (רחליה, מורה למקצועות קדש).

כל יום עשינו מערכת שעות לשימוש בשלושת הטלפונים שברשותנו. יש לי ארבעה ילדים שמשתמשים ב'מרחב 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 דבר ספציפי. הן חששו שלא שומעים אותן, שהתלמידות לא לומדות, שהחומר הלימודי הנלווה

לשיעורים לא נשלח לכלל הכיתה. 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" מרים 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 התלמידים מול העיניים? לא ברור לי איך התלמידים מרגישים? כמה הבינו ממה שלמדו? הביטחון שלי ביכולת שלי ללמד ולנהל למידה ירד פלאים (נחמה, מורה למתמטיקה ומקצועות קדש).

ענין נוסף שעליו עמדו המורות הוא הצורך להמליך כל ענין 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 שעלי להשתדל לדבר בקול ברור ולא לדבר בצורה מונוטונית ואנמית, מצד שני לא לדבר בהתרגשות יתר, או בקול מתיילד מדי... בכלל- למדתי שיש לי קול וזה תלוי בי איך להשתמש בו. הבנתי שחשוב מאד שההוראות יהיו ברורות, לא לרוץ בחומר (מנוחי, מורה למקצועות קדש ומחנכת).

התחושה הייתה שהמורות מלמדות ללא אמצעים פדגוגיים; ללא מפות בשיעור גאוגרפיה. המורות דיווחו שישנם 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 קדש).

קושי פדגוגי נוסף היה בהערכת הלומדות. המורות לא יכלו לעקוב אחר הלמידה, לא ידעו מי מהתלמידות מאזינה לשיעורים, מי מבינה ומי לא. אצל מי נוצר פער לימודי והאם התקיימה למידה משמעותית. בנוסף, הצורך להספיק ללמד את תוכנית הלימודים הקבועה נשף בעורפן של המורות והכניס מתח בעבודתן. המרחב הקווי שינה דפוסי למידה ויצר תחושה של שידוד מערכות. קרה ותלמידות שנחשבו לחלשות בעבר החלו לתפקד טוב יותר במרחב הקולי ולהפך.

פתאום שמתי לב שיש הגדרות חדשות של תלמידות. דווקא מי שנחשבה כתלמידה חרוצה נעלמה (גם בא' וגם בע') והיו תלמידות חלשות שתפקדו. הדירוג בכיתה השתנה (שרה, מורה למתמטיקה ולמדעים).

קשיים רגשיים-חברתיים

היעדר הפן הוויזואלי יצר היעדר בקשרים אישיים ובינאקציות חברתיות. לא רק בין המורות לתלמידות אלא גם בין התלמידות לחברותיהן. היבט זה חזר ונשנה בקרב מורות מחנכות ובקרב מורות מקצועיות.

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

ה'מרחב הקולי' יצר תחושת בדידות בקרב המורות.

אין חדר מורים לאוורור, אין שיחות מזדרון אני לבד במערכה. לא יודעת איך שאר המורות מתפקדות (רבקה, מתמטיקה 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 מהורים 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 הקו.

את הפער הלימודי אפשר להשלים. אבל החינוך הוא לא רק מסירת חומר לימודי, אלא גם דוגמה אישית, דיאלוגים, דיונים שמקשרים את הנלמד לתפישת העולם שלנו. כשמדובר בהפסד רוחני זה כבר 'חסרון שלא יוכל להִמָּנות' זאת ליבת החינוך שלנו (רחליה, מקצועות קדש).

בשל הימצאותו של מחשב ביתי (מסונן) בבתי רבים (בדרך כלל בשל עבודת האם) הותר שימוש בדוא"ל להעברת חומרי לימוד בכיתות גבוהות. דבר זה ייעל את הלמידה ב'מרחב הקולי', אולם בה בעת יצר פְּרָצָה בשמירה על העיקרון של 'חינוך ללא מחשב'.

השהות הממושכת בבית, הריחוק מן המסגרת התומכת יחד עם ריבוי שעות הפנאי והנגישות למחשב יצרו בעיה ערכית. מקצת התלמידות בילה שעות לא מבוטלות מול המסך. עצם הצפייה, ללא קשר לתכנים פְּרָצָה טאבו שנשמר עד כה.

יום הלימודים הארוך הפך בן רגע לשלש-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 צפיה 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).

דרכי התמודדות

מערכת החינוך החרדית התגייסה במהירות 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 (אסתר, 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 ה'מרחב הקולי'. היועצות והמנהלות היו דמויות משמעותיות בתהליך ההסתגלות, לכך 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.

מהר מאד התרגלנו לכלי ההוראה החדשים. העבודה מהבית הפסיקה לאיים. גם במישור האישי, למדנו לשלב את האימהות יחד עם ההוראה. המנהלת הייתה פתוחה לשמוע ולהשמיע. גם היועצת נתנה אפשרות להתייעץ איתה כל הזמן. הרגשתי חלק ממשוה גדול(חיה טובה, מורה למדעים).

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. כדי לשמור על מסגרת למידה רציפה, המורות הקפידו לשמור על מבנה קבוע של שיעור שכלל פתיח אמפטי, תאריך, שם השיעור, הנושא, וקישור לחומר הקודם. בסגר הראשון אורך השיעורים המוקלטים היה כשלושים דקות, אחר כך ירד בהדרגה מספר הדקות עד שעמד על עשרים דקות לערך. בסוף כל שיעור ניתנה משימה בכתב.

למדנו ללמד במינוח 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 קדש).

מורות למדו לנצל את המרחב הביתי ולראותו כמשאב פדגוגי. הן נתנו הוראות כמו: "ראו אלו מרכיבי מזון ישנם במטבח שלכם, מה חלבוניים מה 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! ... הכל שומעים בטלפון. שומעים את החיוך, את המנגינה. שומעים אם מורה עייפה, האישיות נכנסת לטלפון, יש להשקיע בדרמה. להשקיע ברטוריקה ובהנגנה - הקול הוא הכל! (מנוחי, מורה למקצועות קדש ומחנכת)

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

הפיקוח החרדי 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. כמו כן נקבע שלאחר כל שיעור המורה מתקשרת באופן אקראי לחמש תלמידות כדי לראות מה למדו והאם עשו את המוטל עליהן.

אסטרטגיות לשיפור האינטראקציה הרגשית- החברתית

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

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 מפעלה חברתית וכבר בסגר הראשון היא ארגנה המון פעילות חברתיות, חידונים, דרך הטלפון לאימהות ולתלמידות. היה גיבוש דרך הטלפון. נערכו פעילויות במקדים שונים בשכונה. הונחה קופסא עם דיסקים, צברו נקודות, אפשר לבחור מתנות מעמי מסוים בחוברות שחולקו. קיימנו פעילויות חברתיות מאוד יפות ולעיתים מספר בתי ספר בעיר השתתפו בהן (מרים, מורה למקצועות הקדש).

תוספת משמעותית שתרמה לדמות כיתה הייתה שילוב שיעורי ועידה (באמצעות שיחת ועידה טלפונית) בהם השתתפו כשבע תלמידות בכל פעם. במערך הזה יכלו ליצור אינטראקציה בתוך קבוצת הלימוד. נקבעו כללים להשתתפות, שיחות אלה הוקלטו ונשלחו לכל בנות הכיתה. כלי זה הקל על שמירת הקשר בין הבנות ונתן תחושת אחדות ושייכות.

התמודדות בתחום הערכי

המורות 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. ההתנגדות נובעת מהעיקרון שאין להתיר לילדים שימוש באינטרנט בכל מצב שהוא.

החנך שלנו לילדים מגיל אפס הוא 'שאיך להשתמש במחשב, זה 'אצלינו בדם' את השלמת הפערים הלימודיים השלמנו בחלקם ועוד נשלים בשנה הבאה. אבל כאשר מדובר בהפסד רוחני זה כבר 'מעוות שלא יוכל לתקון' (שולמית), מורה למקצועות חול וקדש (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 כבימים כתיקונם. המורות הדגישו את החשיבות של הערבות ההדדית ועשיית מצוות דווקא בתקופה של משבר. כדי להתמודד עם סכנת המסכים, מורות העבירו פעילויות חינוכיות רבות כגון ערבי אימהות ובנות לפי מגבלות הקורונה, הן 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 ולשמור שהתלמידות "לא תידרדרנה 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. גם היועצת חיזקה את הבנות בשמירה על הערכים הייחודיים גם במרחק ובבידוד (הדסה, מנהלת).

מגוון הפעילויות חיזק את גאוות ההשתייכות למגזר 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 המְבְּנים בחברה הניעו להסתפקות בערוץ מסורתי אודיולוגי חסר עושר תקשורתי. בניגוד למחקרים קודמים שסקרו את פדגוגית ההסכת כתוספת להוראה המסורתית או כהשוואה לה, המחקר הנוכחי חקר מורות ומנהלות שחוו התנסות זו שלא מתוך בחירה וללא היערכות טכנית ופדגוגית. מתוך כך עלו קשיים ודרכי התמודדות בשלושה היבטים: בהיבט הפדגוגי והטכני-פדגוגי, בהיבט הרגשי-חברתי ובהיבט הערכי.

ההיבט הפדגוגי והטכני-פדגוגי

המעבר להוראה ב'מרחב הקולי' היה תגובה לשעת חירום ולווה בקשיים רבים מסוגים שונים. המחקר הראה התגייסות מהירה, יצירתית ויוזמת של המערכת החינוכית על כל דרגיה, מדרג הפיקוח ועד לסגל המורות. המורות חשו בדידות, פחד מהלא ידוע וחששות באשר להקלטה המנציחה באופן לא מבוקר את אופן הוראתן. כשהתחילו ללמד בדרך זו הן חשו כחדשות במערכת לא מוכרת,

ותוך כדי תנועה התאימו את הוראתן למדיום. מן הראיונות עלה שהמורות הפכו מבלי שנדרשו לכך ובאופן אינטואיטיבי למעין חוקרות דרך. מבלי דעת הן הגיעו לתובנות שנותנות אישוש למחקרים קיימים בעולם שחקרו שימוש בהסכת בהוראה.

המורות החרדיות צמצמו את מספר השיעורים בקו, התמקדו בנושאים מרכזיים ובשיפור מיומנויות יסוד. הן קיצרו את זמן השיעור למשך זמן הנע בין 15-20 דק' (פרק זמן אופטימלי להסכת שעלה מהמחקרים (Muppala and Kong,2007; Hew, 2008). הן התאימו את טון הדיבור והנהיגו תבנית קבועה למבנה השיעור. הן שמו דגש על בהירות המסר ביודען שהתלמידים לא יכולים לשאול או להגיב (Urfan, et. al.2020). כך, מתוך הכאוס הראשוני ויחד עם החשש המתמיד שתלמידים מסוימים ילכו לאיבוד, התגבשו בהדרגה דפוסי הוראה שהפיקו את המירב מהפלטפורמה האודיולוגית. בדומה לממצאים שעליהם הצביע לי (Lee & Chan, 2007a) במאמרו An analysis and unexpected results from a podcasting study.

המורות ציינו שבשל העובדה שאין כיתה, אין לוח ואין נראות ההוראה הפכה להיות תלויה בלומד. מאפיין זה חזר במחקרים רבים בניהם (Clark, & Walsh, 2004; McLoughlin,2007; Urfan et. al., 2020). בעוד מחקרים אלה עסקו בתהליך שהעביר אחריות לסטודנטים בוגרים, משתתפות המחקר דיברו על העברת אחריות לתלמידים צעירים.

הממד הדרמתי שנדרש ביתר שאת בהוראה עם קול בלבד, הפך לממד חשוב בתהליך ההתמקצעות של המורות. נוצרה מעין 'סדנא' להוראה ממוקדת ובהירה; זו הבוררת תכנים, המבודדת את העיקר מהטפל ואת הכלל מהדוגמא. ניתן לדמות זאת לתהליך האימון של דמוסתנס 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 טובות יותר.

חוקרים כמו היו ובלייסדל (Blaisdell, 2006; Hew,2008) מנו קשיים שיש בהכנת שיעור הסכת, למשל חסמים פסיכולוגיים, זמן, וטרחה. אולם, באופן אירוני המורות ציינו שדווקא הקשיים הניבו שיפור בהוראה ובלשון "הם הובילו לזיקוק ההוראה". הן גם הדגישו שההכנה של שיעור הסכת אורכת זמן רב על אף שהתוצר הוא קצר. אולם בפועל השימוש בתוצר מנוצל לשמיעה חוזרת שמצטרפת לעתים לשעות של האזנה. בנוסף, ההקלטה נשאת כמשאב לימודי.

מן הראיונות עלה עוד שההוראה ב'מרחב 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. תלמידים עם בעיות קשב וריכוז וכן תלמידים שנחשבו ל'מפריעים' קיבלו שעת כושר ללמידה ללא תוויות קודמות בתנאי למידה המתאימים להם. דברים אלו עולים בקנה אחד עם מחקריהם של (Clark, & Walsh, 2004; Urfan, et. al.2020).

ההיבט הריגשי-חברתי

כבר בשלהי המאה העשרים חוקרים עמדו על כך שחוסר הקשר הוויזואלי הוא הסיבה העיקרית לכך ששיעורי הסכת נזנחו יחסית לדרכי הוראה אחרות (Bates,1981: 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 פרקטיות אלטרנטיביות לתמיכה רגשית ולשמירת קשר. לשם כך הועמדו יועצים ופסיכולוגים שנתנו מענה לתלמידות ולמורות כאחד. המערכת שקדה על העברתן של פעילויות חברתיות ותרבותיות שמטרתן הייתה ללכד את קהילת הלומדים ובני משפחתם מבלי להיפגש. כך, ה'מרחב 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 ריגשית ולאינטראקציה קבוצתית הייתה 'שיחת הועידה'. באין נראות, השיחות הסינכרוניות המשותפות היוו את הבימה היחידה בה התלמידה יכלה להשמיע את קולה בזמן אמת, וכן לשמוע את קולן של חברותיה ולהגיב להן, (Lee & Chan, 2007b). פרקטיקה זו העצימה את הלומדת ובה בעת שיחזרה ולו במעט את תחושת היותה חלק מקבוצת לומדות. במחקריהם של (Hampel & Hauck, 2004; Moore, 1994) צוינו הרווחים החברתיים שיש בשיחות ועידה בקרב מבוגרים בקורסים מקוונים. רווחים אלה גדלים פי כמה במצב בו שיחת הועידה היא הדרך היחידה שמאפשרת קשר בין ילדים ונוער מבודדים פיזית וריגשית.

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

ההיבט הערכי

בניגוד לאופן שבו נתפס ההסכת במחקרים קודמים שעסקו בו כאמצעי פדגוגי, ה'מרחב קולי' החרדי אוצר בתוכו רובד משמעות רחב יותר הכולל ממד ערכי. המורות החרדיות מורגלות בחיים בחברה מתבדלת, ולכן התנאים שאליהם נקלעו עתה 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 ריגשית עמוקה.

מן הראיונות עלה כי על אף קשיי ההוראה מהבית, המורות ראו עצמן כלוקחות חלק בדבר גדול מתוך תחושת שליחות. תהליך שבלשונן נקרא 'נעשה ונשמע', התבטא 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 הפחד מ'סכנת המסכים'. הן שקדו על העברת פעילויות 'רוחניות' כלשונן.

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 כעיגול פינה מקומי ופרקטי בלבד, מה שתואם את תאוריית ה'השתלבות המזדחלת'. אולם ייתכן וזאת אינה אלא דוגמא המאששת דווקא את תאוריית 'ההשתלבות המזדחלת'. כלומר, הפרצה הקטנה שנפרצה תוך כדי תנועה היא עדות למגמה שתגדל בהדרגה עד שתגיע להשתלבות מלאה (קלעגיי ובראון לויסון, 2017). 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 ב'מרחב 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 כמערכת הנשמעת לקול רבנים התאימה עצמה להוראה דרך הטלפון. ההוראה ב'מרחב 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, ה'מרחב הקולי' מהווה דוגמא נוספת לביות-טכנולוגי של חברה מתבדלת. המשבר יצר הזדמנות לעמוד על משמר הערכים והוביל לשינוי בפרקטיקה אך לא באידיאולוגיה.

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

כפי שמסתמן, למידה מרחוק תלווה אותנו לא רק בעתות 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 מארסנל דגמי ההוראה הקיימים. מחקר זה זיהה הזדמנויות ליצירת שינוי העשוי לקדם למידה משולבת (Blended learning), מודל פדגוגי המאפשר שילוב בין למידה פרונטאלית מסורתית יחד עם למידה וירטואלית אודיופוניית סינכרונית ואסינכרונית.

בשל מוגבלות המחקר שהיה מגדרי, תלוי גיל ועסק בנקודת הראות של מורות בלבד, יש מקום להרחיב את פריזמת המבט במחקרי המשך בשלש קבוצות מיקוד ובהן - מורים גברים בתלמודי תורה, תלמידים בכיתות גבוהות והורים. בנוסף, מומלץ מחקר משולב (mixed methods) שיכלול גם ניתוח כמותני.

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

רשימת מקורות

- 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** (217-235). תל אביב: מכון מופ"ת.
- יוסיפון, מ. (2016). חקר מקרה, בתוך: צבר-בן יהושע, נ. (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני** (195-200). תל אביב: מכון מופ"ת, עמ'
- כהנר, ל' (2020). **החברה החרדית על הציר שבין שמרנות למודרניות**. ירושלים: 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, רמת-גן.
- מלאך, ג' וכהנר, ל' (2020). **שנתון החברה החרדית בישראל**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- מלחי, א' (2017). **בין השתלבות להיבדלות עמדות הציבור החרדי כלפי לימודים אקדמיים**, ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.
- מלחי, א', מלאך, ג' ופרידמן, ש' (2020). **חרדים לקורונה: התמודדות המגזר החרדי עם מגפת הקורונה והמלצות למדיניות**, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- נחשוני, ק' (2020). למידה מרחוק במגזר החרדי: 11 ילדים על קו טלפון *Ynet*. אוחר מתוך <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-5717962,00.html>
- סאינה, ש' (2000). חרדים במדינת ישראל-מי הם? שיקוף חברתי. עבודת מוסמך, באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.
- סיוון, ע' (1991). תרבות המובלעת. **אלפיים**, 4, 45-98.
- סיון, ע' וקפלן, ק' (עורכים), (2003). **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?** ירושלים: הקיבוץ המיוחד – מכון ון ליר.
- פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית – מקורות מגמות ותהליכים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- פרידמן, מ' (1982). חברה ודת: **האורתודוקסיה הלא-ציונית בארץ-ישראל: תרע"ח-תרצ"ו-1936-1918**. ירושלים: יד יצחק בן צבי.
- צבר-בן יהושע, נ. (עורכת) (2016). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני**, תל אביב: מכון מופ"ת.

- צ'רנוביצקי, מ' ופלדמן, ד' (2018). **החצר האחורית של החינוך בישראל מערכת החינוך החרדית תמונת מצב והמלצות מדיניות**. ירושלים: 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.
- קלעגיי, ת' ובראון לביסון, א' (2017). **השתלבות מתבדלת - חרדים אקדמיים במשק הישראלי**, מחקר מדיניות, 115, המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (עורכות) (2010). **ניתוח נתונים במחקר איכותני**. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- קפלן, ק' (2007). **בסוד השיח החרדי**. ירושלים: מרכז זלמן שזר.
- קפלן ק' (2003). חקר החברה החרדית בישראל: מאפיינים הישגים ואתגרים. בתוך ע' סיון וק', קפלן (עורכים), **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה**, עמ' 224-277, ירושלים: הקיבוץ המאוחד.
- רבינא, (2020). מתווה הלימוד: החסידים מחפשים קמפוסים לשיבות, **כיכר השבת**, אווזר מתוך <https://www.kikar.co.il/357415.html>.
- רובין, א' ונוביס-דויטש, נ' (2017). נשים חרדיות באקדמיה: מסורת, מודרנה וחששות מווסתים, **מגמות**, נב (2).
- רוזנברג, ח', בלונדהיים, מ' וכ"ץ, א' (2016). "שוברי החומות": פיקוח, גבולות, והמערכה על 'הסלולרי הכשר' בחברה החרדית. **סוציולוגיה ישראלית**, יז (2), 116-137.
- רוזנברג, ח', סבג-בן-פורת, ח וביליג, מ'. (2021). **למידה מרחוק במגזר החרדי בתקופת הקורונה: אסטרטגיות, עמדות ויעילות**, אווזר מתוך דו"ח מחקר.
- רוזנברג, ח' וראשי, צ' (2014). "(מדיום) חדש מפני ישן תוציאו": הפשקווילים במאבקם למען הסלולר הכשר. **עיונים בשפה וחברה**, 6 (2), 71-95.
- שחר, ר' וסורמלו, ט' (2017). קריטריונים לבחירת ספרות ילדים במגזר החרדי – מתוך התמקדות בספרות לגיל הרך, **סוגיות בישראל**, 23, 162-195.
- שלג, י' (2000). **הדתיים החדשים: מבט עכשווי על החברה הדתית בישראל**, ירושלים: כתר.
- שלהב, י' (1991). **עיירה בכרך: גיאוגרפיה של התבדלות והשלמה**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- שלהב, י' ופרידמן, מ' (1985). **התפשטות תוך הסתגרות: הקהילה החרדית בירושלים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

- Barzilai-Nahon, K. & Barzilai, G. (2005). Cultured technology: The Internet and religious fundamentalism. *The Information Society*, 21(1). 25-40.
- Bates, A.W. (1981). Radio: The forgotten medium? Studies in the use of radio programming and audio- cassettes in Open University courses. In *Papers on broadcasting*, No. 185. Milton Keynes: Institute of Educational Technology.
- Bell, T., Cockburn, A., Wingkvist, A., & Green, R. (2007). Podcasts as a supplement in tertiary education: An experiment with two computer science courses. Paper Presented at the, *Mobile Learning Technologies and Applications Conference*. Auckland: New Zealand.
- Berge, Z. (2009). Changing instructor's roles in virtual worlds. *Quarterly Review of Distance Education*, 9(4), 407-415.
<http://www.infoagepub.com/quarterly-review-of-distance-education.html>
- Berge, Z., & Collins, M. (2000). Perceptions of e-moderators about their roles and functions in moderating electronic mailing lists. *Distance Education*, 21(1), 81-100.
- Blaisdell, M. (2006). Academic MP3s Is it time yet? *Campus Technology*. from <http://campustechnology.com/articles/40744>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Campbell, H. (2006). Religion and the Internet, *Communication Research Trends*, .26(1), 3-24.
- Campbell, H. (2010). *When religion meets new media*. London: 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*, (pp. 285–289). Melbourne, Australia: University of Melbourne.
- 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, UK: 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://lt.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.

Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55, 223–252.

Lee, M. J. W., & Chan, A. (2007a). 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.

Lee, M. J. W., & Chan, A. (2007b). Reducing the effects of isolation and promoting inclusivity for distance learners through podcasting. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(1), 85–104.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

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* (pp. 1669-1677). Vancouver, Canada

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

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*. Beijing, China.

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*, pp. (173-181). London: Routledge.

Stake, R. E. (2005). ‘Qualitative case studies’, *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3rd ed., Sage, Thousand Oaks, pp. 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*, volume 576, (157-162).

Warschauer, M. (1996). Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13(2-3), 7-26.