

**הקשרים תרבותיים-חברתיים של ארגון הוראה ולמידה מרחוק
באמצעות טכנולוגיה בתקופת חירום:
בתי ספר יהודים ובתי ספר ערבים בירושלים**

דו"ח מחקר מוגש ללשכת המדען הראשי, משרד החינוך

ד"ר חמי רמיאל, ד"ר הילה טל, ד"ר גדעון דישון, ולאא מחאגינה, יונתן וריסימו ינאי
המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון בנגב

מרץ 2021

הקשרים תרבותיים- חברתיים של ארגון הוראה ולמידה מרחוק באמצעות טכנולוגיה בתקופת חירום: בתי ספר יהודים ובתי ספר ערבים בירושלים

דו"ח מחקר

ד"ר חמי רמיאל, ד"ר הילה טל, ד"ר גדעון דישון, ולאא מתאגינה, יונתן וריסימו ינאי
המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון בנגב
מרץ 2021

תקציר מנהלים

דו"ח זה מהווה סיכום של מחקר שנערך בשישה בתי ספר יסודיים בעיר ירושלים (שלושה במערב העיר ושלושה במזרחה) במהלך החודשים אוקטובר-דצמבר 2020. המחקר בחן את האופנים שבהם בתי ספר התמודדו עם סגירת בתי הספר (באופן חלקי או מלא) והמעבר ללמידה והוראה מרחוק מתווכת טכנולוגיה במהלך מגפת הקורונה בשנת 2020, כמו גם את ההקשרים החברתיים והתרבותיים שעיצבו את ההתמודדות הזו.

המחקר התמקד בנושאים הבאים: (1) ארגון ההוראה והלמידה בבתי ספר שונים בתקופת החירום; (2) חשיפה של תפיסות תרבותיות-חברתיות ביחס לתפקיד בית הספר ולשימוש בטכנולוגיה חינוכית שנחשפו על רקע משבר הקורונה; (3) הדרכים שבהן היבטים מקומיים – סוציו-אקונומיים, תרבותיים, דתיים ואתניים – עיצבו את האופן שבו טכנולוגיה חינוכית מאומצת, נדחית, ממומשת ומובנת.

הדו"ח פותח בהצגה קצרה של הרקע התיאורטי למחקר, שדה המחקר ואופני המחקר. פרק הממצאים בנוי משלושה חלקים: (1) סוגיית הנגישות לטכנולוגיה בקרב תלמידים, צוותי חינוך והקהילה; (2) הכלים העיקריים בהם עשו בתי הספר שימוש; (3) ארגון בית הספר הוירטואלי. לבסוף, בפרק הדיון והמסקנות נציג שלושה היבטים שעולים מניתוח הנתונים. ראשית נדון בניהול מעוגן מקום כתופעה שמתעצמת על רקע הצורך להתמודד עם אתגרי הנגישות כתופעה מורכבת ורב ממדית; לאחר מכן נדון בגבולות ובתפקיד ביה"ס כפי שמתעצבים אל מול צרכי ומאפייני קהילת בית הספר במעבר להוראה מרחוק; לבסוף נעסוק בסוגיית הפלטפורמיזציה כעקרון טכנולוגי-תרבותי-חברתי הפותח צוהר לאופן שבו בתי ספר מתמודדים עם ערעור המבנה הבית ספרי והבניית בית הספר הוירטואלי.

ממצאי המחקר המרכזיים

- **גישה רב ממדית לנגישות:** נגישות טכנולוגית, בעיקר במצבים של למידה מרחוק, היא תופעה מורכבת ורב ממדית, וקשורה לא רק בזמינות של תשתיות טכנולוגיות (מכשירים, רשת אינטרנט), אלא גם בתשתיות החברתיות, התרבותיות וההשכלתיות בקהילה ובבתי הספר, וביחסי הגומלין בין שני הרבדים הללו. היותה של הנגישות תופעה מורכבת השלובה בסוגיות מקומיות שונות (משאבים, קהילה, תרבות ועוד) הדגישה את המרכזיות של הניהול המקומי של מנהלי בית הספר, במיוחד לאור השינויים התכופים מלמעלה (הנחיות משרד החינוך), ומלמטה (צרכי ותגובות התלמידים והקהילה).
- **הרחבה של מעמד בית הספר:** המצב המשברי הרחיב את תחושת האחריות של בית הספר כלפי התלמידים והקהילה ואת המעורבות והסיוע של הצוות החינוכי בנעשה בבתי התלמידים. בית הספר נתפס כבעל

תפקיד מרכזי בחברה גם כאשר שערי הפיזיים נסגרים. אופי תפקיד בית הספר הושפע במידה רבה ממאפיינים סוציו-אקונומיים והיחס בין הקהילה למוסדות מדינתיים.

- **פלטפורמיזציה כמפתח להבנת תפקודן של טכנולוגיות חינוכיות.** שימוש בפלטפורמה טכנולוגית לניהול וארגון הלמידה מהווה מפתח להבנת דרכי ההתמודדות של בתי הספר עם המשבר לא רק ברמה הטכנית, אלא גם כהתמודדות עם שאלות של נגישות, ניהול ותפיסת תפקיד בית הספר והאחריות שלו כלפי הקהילה.

- **הייחוד של בתי ספר במזרח ירושלים.** הנגישות המורכבת והרחבה של תפקיד בית הספר באו לידי ביטוי מיוחד בבתי ספר במזרח ירושלים, וזאת לאור מספר גורמים: המעמד הסוציאקונומי ובעיית התשתיות במזרח ירושלים, המעמד המיוחד של בתי הספר שפועלים לפי תכנית הלימודים הפלסטינית, ושאלת זהותם ושייכותם של התושבים ביחס למדינה. כתוצאה, בלט התפקיד המורכב של בתי הספר שנחקרו במזרח העיר כגוף מרכזי הנותן מענה בשעת משבר לקהילה אותה הוא משרת. בתי הספר בלטו כגופים בעלי פוטנציאל להתנהלות במסגרת הקונצנזוס הקהילתי למרות שמוסדות עירוניים או מדינתיים אחרים נתפסו לעיתים על ידי הקהילה כגופים 'מטעים' ועוררו התנגדות. מעמד מיוחד זה של בתי הספר בתוך שבין הקהילה והמדינה מייצר עבורם צורך להתנהל תוך איזון עדין בין הלחצים השונים.

1. מבוא

התפשטות מגפת הקורונה הובילה לשינוי דרמטי בנוף החינוכי כמעט בן לילה כשכתי ספר מצאו את עצמם נדרשים להתמודד עם מעבר ללמידה מרחוק מתוכת טכנולוגיה. המשבר למעשה ערער את מאפייני היסוד המובנים מאליהם בהתנהלות היומיומית של בתי ספר: קיומו של מבנה פיזי המכיל את התלמידים ואת המורים, מסגרת הזמנים המתאימה לקיומם של שיעורים ומערכת היחסים המוסדרת בין מורים, תלמידים והורים. על רקע ההכרח לקיים למידה שלא בתוך מסגרת בית הספר הפיזי (כלומר למידה מרחוק) עברו בתי הספר לעשות שימוש בטכנולוגיות שונות (חלקן נהוגות בשימוש יומיומי כמו וואטסאפ וחלקן טכנולוגיות יעודיות ללמידה). הצורך לעמוד בשינויים קיצוניים ומהירים אלו חשף הנחות יסוד ומתחים העומדים בבסיס השימוש בטכנולוגיות חינוכיות, ולכן תקופה זו מהווה הזדמנות נדירה לחקור את דפוסי השימוש השונים בטכנולוגיות חינוכיות ואת התפיסות החבויות המעוגנות בהקשרים תרבותיים-חברתיים ומעצבות דפוסי אלה. במחקר זה אנו מתבוננים באופנים שבהם בתי ספר משתי אוכלוסיות שונות – יהודית-חילונית וערבית – השתמשו בטכנולוגיה כחלק מארגון ההוראה והלמידה בתקופת החירום ואת הנחות היסוד העומדות בבסיס דפוסי שימוש אלו. למרות ששתי הספר פועלים באותה עיר תחת אותה רשות מקומית ואותו משרד חינוך, הם מתנהלים בתוך הקשרים תרבותיים, חברתיים וכלכליים שונים לכן השערת המחקר היא שבמעבר שלהם להוראה מרחוק מתוכת טכנולוגיה הם יציגו סוגי התמודדויות שונים. במובן זה, המחקר מבקש להציע התבוננות לא רק באופני ההתמודדות של בתי הספר עם הצורך לעבור להוראה מרחוק משולבת טכנולוגיה, אלא גם הצצה לגורמים השונים שעיצבו את דרכי ההתמודדות הללו ובמיוחד את התפיסות וההקשרים התרבותיים והחברתיים שבבסיסן.

1.1 רקע תיאורטי

כדי להשיב לשאלות אלו שילבנו שתי מסגרות תיאורטיות מרכזיות: הגישה הביקורתית לטכנולוגיות חינוכיות (Selwyn, 2010), לצד תיאורית הבניית-המשמעות (sensemaking theory; Weick et al., 2005). הגישה הביקורתית לטכנולוגיות חינוכיות מדגישה את המורכבות של שימוש בטכנולוגיה בחינוך ואת ההקשר החברתי, אידיאולוגי, תרבותי וכלכלי שבו טכנולוגיה חינוכית מיוצרת, מקודמת, נידונה ומוטמעת (Dishon, 2020; Ramiel, 2019; Williamson et al., 2020). תיאורית הבניית-המשמעות עוסקת בתהליכים ברמת הפרט והארגון המתקיימים ברגעים של ערעור הסדר, כמו במצבי משבר, לשם השבתו על כנו, ומעוגנים ברקע החברתי-תרבותי של השחקנים השונים (Spillane et al., 2002; Tal & Tubin, 2020). שילוב של שתי מסגרות תיאורטיות אלו יאפשר למחקר לשפוך אור אודות האופנים שבהם בתי ספר בעלי מאפיינים תרבותיים-חברתיים וכלכליים שונים תפסו את השינוי המאולץ והמשמעותי בהוראה, והגיבו לו ובאופנים שבהם תגובות אלו תווכו על ידי הרקע וההקשר המקומי בתוכו הם פועלים.

מבטים ביקורתיים על טכנולוגיה חינוכית

על מנת להבין את המורכבויות במעבר המידי ללמידה מרחוק מתוכת טכנולוגיה אנו מסתמכים על עבודות קודמות בתחום של ניתוח ביקורתי של טכנולוגיות חינוכיות (Sancho-Gil et al., 2020; Selwyn, 2010). תחום זה התפתח כתגובה לנסיונות הרחבים להעלאת השימוש בטכנולוגיות דיגיטליות בבתי ספר ובאוניברסיטאות, שהתבססו פעמים רבות על גישה טכנו-אופטימיסטית המתארת טכנולוגיות חדשות כאמצעי להתגבר על הבעיות

הרווחות בחינוך הפורמלי (Dishon, 2017; Gouseti, 2010; Watters, 2020). בניגוד לגישה זו, המבט הביקורתי מבקש להפנות את תשומת הלב לאופנים שבהם שדה הטכנולוגיה החינוכית מתעלם מההיסטוריה של הטכנולוגיה החינוכית המורכבת ממחזוריות של התלהבות, תקווה ואכזבה באשר לפוטנציאל של הטכנולוגיה להביא למהפכה בחינוך (Cuban, 1986; Selwyn, 2013; Chan, 2019). ברוב המקרים, טכנולוגיות חדשות לא השתלבו במערכת החינוך באופנים שערערו על המערכת או לא היו בעלי השפעה משמעותית (Philip & Garcia, 2015; Rasmussen, 2009; Ludvigsen, 2009). ההשפעה המוגבלת של טכנולוגיות חינוכיות נובעת בעיקר מהאתגרים שבשילוב של טכנולוגיות חדשניות עם המטרות, הרטינות והמגבלות של החינוך הפורמלי (Cuban, 2001; Hodas, 1993; Selwyn et al., 2017).

פעמים רבות, קולות הקוראים לשימוש מוגבר בטכנולוגיות בחינוך מבוססים על הנחת יסוד שאמצעים טכנולוגיים ישחזרו את אופני הפעולה המאפיינים אותם מחוץ למסגרות חינוכיות גם בתוך המסגרת החינוכית, וזאת תוך התעלמות מהמאפיינים החברתיים, הפוליטיים והאפיסטמולוגיים העומדים ביסוד השימוש בטכנולוגיה (Dishon, 2020; Godhe et al., 2019; Postman, 1992; Ramiel, 2019). הנחת יסוד זו מתעלמת גם מהעובדה שהתפקוד של טכנולוגיות מוטבע בהקשרי השימוש שלהן, ומכך שיש לפרש את היתרונות הטכנולוגיים לאור צרכי המשתמשים, מטרותיהם ומשמעויות נלוות (Bulfin et al., 2016; Hammond, 2019; Hew et al., 2019). במיוחד חשובה תשומת הלב לגורמים תרבותיים וסוציאקונומיים, לאור כך שהמחקר הראה שוב ושוב ששימוש בטכנולוגיה משכפל פעמים רבות ולעיתים אף מגביר אי-שוויון קיים לצד חלוקות גזעיות וכלכליות (Crooks & Ramiel, 2017; Hargittai & Walejko, 2008). פערים אלו נובעים לא רק מהגישה עצמה לכלים הטכנולוגיים, אלא גם מההקשרים המקומיים המעצבים כיצד תלמידים ישתמשו בכלים ולאילו מטרות. פערים אלו הוחמרו עוד יותר לאור המעבר המתמשך ללמידה מרחוק מתווכת טכנולוגיה, שכן דרכי למידה כאלו תלויות בגישה הנדרשת למחשבים ולאיינטרנט, סביבה ביתית המאפשרת למידה ובני משפחה המסוגלים לתמוך בלמידת התלמידים (Reich et al., 2020).

הבניית משמעות בעיתות של שיבוש

בעיתות שיבוש, בהם המציאות והסדר כפי שאנשים מכירים אותם מתערערים, פרטים עושים שימוש בתהליכים של הבניית משמעות. הבניית משמעות (sensemaking) היא "הניסיון הפעיל להביא לידי ביטוי את ארגון הידע והאמונות של האדם כך שיוכלו לתמוך בבניית המשמעות מהגירויים שמציגה המציאות בהווה" (Spillane et al., 2002, עמ' 394). בעוד שאנשים כל הזמן עושים מאמצים להבין את סביבתם, הבניית המשמעות מקבלת חשיבות מיוחדת בתקופות של הפרעה סביבתית כאשר אופני הפעולה המוכרים והרגילים כבר אינם רלוונטיים. כתוצאה מכך, חוקרים עושים שימוש בהבניית משמעות כמושג מסביר התורם להבנת אופני יישום של רפורמות חינוכיות במחקרים על הטמעת מדיניות חינוך (Coburn, 2001; Rigby, 2015; Spillane et al., 2002), ובתיאוריה ארגונית, להבנת תהליכים של חדשנות ושינוי ארגוניים (Bertels & Lawrence, 2016; Cardon et al., 2011; Maitlis & Christianson, 2014; Tal & Tubin, 2020; Weber & Glynn, 2006).

על רקע תהליכי שינוי מסוגים שונים וארגונים מנסים לבחון את סביבתם וליצור הבנה חדשה שלה לאור התהוותן של פרקטיקות חדשות. כאשר אנשים עוסקים בהבניית משמעות, הם מתבססים על עולמם התרבותי והחברתי, כחלק מהמאמץ שלהם לבסס דפוסי משמעות חדשים. במחקר חינוכי המושג הבניית משמעות (sensemaking) מהווה בסיס להבנה טובה יותר של הטמעת מדיניות ברמות שונות (מורים, דרג ניהול הבניינים

ומנהלי בתי ספר) ומאפשר לחשוף כיצד הרקע המקצועי של אנשי חינוך, ההקשר הבית ספרי והאמונות בהן הם מחזיקים מתווכים מסרים שמקבלים אנשי החינוך מסביבתם (לדוגמאות נוספות ראו Coburn, 2001; Rigby, 2019; Ganon-Shilon & Schechter, 2019; טל, 2019). באמצעות מעקב אחר הבניית המשמעות לאור המעבר להוראה מרחוק מתווכת טכנולוגיה בקרב צוותי בית הספר, אנו מבקשים להבין את האופן שבו שחקנים אלו התמודדו עם המציאות המשובשת ולהתחקות אחר פעילותם כשהם עוברים לשימוש בכלים טכנולוגיים שונים. שימוש בטכנולוגיה מחייב גיוס משאבים מסוגים שונים בבית הספר ובקהילה, שליטה במיומנויות רלוונטיות ועשוי להוביל לערעור של אופני הפעולה החינוכיים הקיימים. לכן, מעבר כזה חושף את הנחות היסוד של השחקנים השונים לגבי מעמדו ומקומו של בית הספר, הנחות המבוססות על הקשרים תרבותיים, חברתיים וכלכליים ובאות לידי ביטוי סביב סוגיות של אחריות, תפקיד, גבולות בית הספר ויחסיו עם מוסדות המדינה והקהילה המקומית.

1.2 שדה המחקר

המחקר נערך בששה בתי ספר יסודיים (כיתות א-ו) בעיר ירושלים. שלושה בתי ספר במזרח העיר המשרתים את האוכלוסייה הערבית בירושלים ושלושה בתי ספר במערב העיר המשרתים את האוכלוסייה היהודית. מערכת החינוך הירושלמית כוללת כ-286,900 תלמידים ערב פרוץ משבר הקורונה מתוכם כ-111,000 תלמידים בחינוך הערבי, שיעור דומה בחברה החרדית והשאר בבתי הספר הממלכתיים והממלכתיים דתיים (קורח וחושן, 2020). מנהל חינוך ירושלים (מנח"י) נותן מענה לזרמי פיקוח מגוונים ביניהם הממלכתי דתי, הממלכתי והערבי. זרמי פיקוח אלו משרתים אוכלוסיות בעלות מאפיינים סוציו-אקונומיים שונים; יחסים שונים עם הרשויות; ותפיסות ופרקטיקות תרבותיות שונות ביחס לתפקיד בית הספר ושימוש בטכנולוגיה במסגרתו.

בהקשר לכך, יצויין כי תושבי מזרח ירושלים הערבים נמצאים במעמד מיוחד והם תושבים ואינם אזרחים ויחסם למדינה שלוב בשאלות של שייכות, זהות וחשדנות. מעמד מיוחד זה משפיע על מעמדם של בתי הספר. כך, רק כ-6% מהתלמידים הערבים בירושלים לומדים בבתי ספר שמלמדים על פי תכנית הלימודים הישראלית, והשאר מלמדים על פי תכנית הלימודים הפלסטינית (דוח מבקר המדינה, 2019). למעלה מ-50% מהתלמידים במזרח ירושלים לומדים בבתי ספר שאינם רשמיים. במשך שנים ארוכות בתי הספר במזרח ירושלים סבלו מהזנחה, אולם בשנים האחרונות עקב החלטת מדינה שהובילה לבנייה של תכניות בשיתוף משרד החינוך ועיריית ירושלים התווספו תקנים ותקציבים כך שבתי הספר זכו ליותר פיקוח וליותר ייעוץ בתחומים מגוונים ביניהם תחומי החינוך הטכנולוגי, אולם בעיקר עבור בתי הספר הרשמיים ובבתי הספר המוכרים שמלמדים על פי תכנית הלימודים הישראלית (מבקר המדינה, 2019). ככלל ניתן לומר כי מזרח ירושלים הינה מרחב גיאוגרפי הסובל ממאפייני עוני ומחסור בהשכלה מהקשים בישראל (קורח וחושן, 2020; מבקר המדינה, 2019).

רקע חשוב נוסף להבנת התמודדות הטכנו-חברתית של בתי הספר הנחקרים קשורה למצב התקשוב בעיר ירושלים. ככלל, אפשר לומר כי בשנים האחרונות מחוז מנח"י תמך ודחף תהליכים הטמעה של טכנולוגיות חינוכיות בבתי הספר בעיר, יחד עם שמירה על מידה רבה של אוטונומיה בית ספרית. מתוך אתר המידע של משרד החינוך העוסק בתקשוב בחינוך הירושלמי, ניתן ללמוד כי עד לפרוץ משבר הקורונה נכנסו לתכנית התקשוב למעלה מ-100 בתי ספר מתוך קרוב ל-400 בתי ספר הפועלים בעיר. מנח"י, בשיתוף עם משרד החינוך, הפעילו ערב פרוץ המשבר מספר מהלכים שמטרתם לקדם את הכנסת התקשוב לבתי הספר ובכלל זה הפעלת צוות מדריכי תקשוב הכולל

מדריכים דוברי עברית ודוברי ערבית, הפעלתם של מרחבי חדשנות "איפכא" ו"ביתא מחנכים" ופעולות בפסגות (במערב העיר ובמזרח) (משרד החינוך (א), 2021).

לסיכום, הבחירה בבתי ספר יהודים וערבים ממערב וממזרח ירושלים מאפשרת התבוננות בסוגיה של מעבר להוראה מרחוק מתווכת טכנולוגיה על פני ממדים תרבותיים-חברתיים-כלכליים שונים: בתי ספר המשרתים קהילות חילוניות מול בתי ספר המשרתים קהילות מסורתיות; בתי ספר המשרתים אוכלוסייה חזקה סוציאקונומית לעומת בתי ספר המשרתים אוכלוסייה מוחלשת; הבדלים בהקשר הפוליטי-מרחבי, וכמובן הבדלים בהקשרים קהילתיים מקומיים.

1.3 מתודולוגיה

המחקר הוא מחקר איכותני המבוסס על מדגם שאיננו מדגם מייצג של העושר והמורכבות המאפיינים את האוכלוסייה הערבית והיהודית בירושלים. בחירת בתי הספר נעשתה תוך התבססות על דגימה מכוונת שמנסה למפות את השונות המקסימלית בתוך בתי הספר במזרח ומערב העיר, מבחינה סוציו-אקונומית, מבחינה תרבותית ומבחינת הפיזור הגיאוגרפי של בתי הספר (Patton, 1990; Maximum variation sampling). המחקר מתמקד בבתי ספר יסודיים מכיוון שלרוב הם מאורגנים סביב קהילות גיאוגרפיות ותרבותיות, ולכן מאפשרים בחינה של יחסי הגומלין שבין חינוך, טכנולוגיה וארגון הלמידה וההוראה מרחוק בעת משבר לאור הרקע הסוציאקונומי והתרבותי-חברתי מקומי שממנו מגיעים שחקנים חינוכיים. מדד הטיפוח של בתי הספר כולל מדדים חברתיים וכלכליים שונים והוא מחושב על פי ממוצע העשירונים של התלמידים הלומדים בו (משרד החינוך (ב), 2021). ככלל ניתן לומר כי מדד הטיפוח בשלושת בתי הספר במערב העיר המשרתים את האוכלוסייה היהודית נע בין 4 ל-6 ומשקף אוכלוסייה הטרוגנית ברובה במעמד סוציו-אקונומי בינוני בממוצע. לעומת זאת מדד הטיפוח בשלושת בתי הספר שנחקרו במזרח העיר נע בין 8-9 ומשקף אוכלוסייה ממעמד סוציו-אקונומי נמוך. המאפיינים הבסיסיים של בתי הספר שהשתתפו במחקר מוצגים בטבלה מספר 1. מסיבות הנוגעות לשמירה על אנונימיות של בתי הספר שונו שמות בתי הספר, לא נקבנו במספרים המדויקים של מדד הטיפוח הבית ספרי וכן טישטשו נתונים נוספים, שלטעמנו עלולים היו לחשוף את בתי הספר.

טבלה 1: מאפיינים דמוגרפיים של בתי הספר במחקר

מאפייני אוכלוסייה ייחודיים	גודל		
בית ספר לבנים, מצב סוציו אקונומי נמוך	בינוני (-250 500 תלמידים)	אבן סינא	בתי ספר דוברי ערבית (מזרח ירושלים)
בית ספר לבנים, מצב סוציו אקונומי נמוך במיוחד	קטן (מתחת ל- 250 תלמידים)	אל ראזי	
בית ספר מעורב. מצב סוציו אקונומי נמוך במיוחד	בינוני (-250 500 תלמידים)	אבן חלדון	

אוכלוסייה במצב סוציאקונומי דומה למוצע העירוני, בית הספר נותן מענה גם לאוכלוסיות מוחלשות המתגוררות בשכונה	קטן (מתחת ל-250 תלמידים)	בן צבי	בתי ספר דוברי עברית (מערב ירושלים)
הטרוגנית ברובה. מעט מעל הממוצע העירוני.	בינוני (-250 500 תלמידים)	נורדאו	
האוכלוסייה המזינה של בית הספר במצב סוציאקונומי מעל הממוצע בעיר בתוספת ילדים מרחבי העיר מאוכלוסיות מוחלשות	בינוני (-250 500 תלמידים)	אבן גבירול	

בכל אחד מבתי הספר רואיינו בראיון חצי מובנה ארבע-חמש דמויות: מנהלת בית הספר, שניים-שלושה אנשי צוות (חברת הנהלה, מחנכת כיתה, רכזת תקשוב או דמות מובילה אחרת בהובלת תהליכי הטמעת הטכנולוגיה בבתי ספר בהם אין רכז תקשוב) וכן הורה המעורב בקבלת ההחלטות בבית הספר (יו"ר ועד ההורים או הורה המעורב בוועד ההורים). המנהלים אותרו באמצעות פניה אל גורמים במנח"י ואל דמויות מובילות בשדה החינוכי בירושלים. שאר המרואיינים אותרו באמצעות מדגם כדור שלג שבו מנהלי בתי ספר הפנו את החוקרים לבעלי התפקידים הרלוונטיים בבית הספר שלהם.

הראיונות התמקדו באופנים שבהם בית הספר התארגן ללמידה מרחוק מתוכת טכנולוגיה עם פרוץ מגפת הקורונה וכן במהלך החודשים שאחרי פרוץ המגפה ועד תחילת המחקר, בסוגיות ובקשיים השונים שהעסיקו את השחקנים השונים לנוכח התארגנות זו ובשיקולים של המנהלים והמורים בקבלת ההחלטות שלהם. הראיונות היו חצי מובנים והתחילו לרוב בשאלה כללית ביחס להתמודדות בית הספר עם התפרצות המשבר והמשיכו במגוון שאלות המבקשות לפרט את אופני הפעולה, האתגרים והגורמים המשפיעים לבחירתם. המרואיינים נשאלו למשל: מה היה תהליך ההתארגנות הבית ספרית ביחס להוראה מרחוק עם המעבר לסגר מלא? מה היו השיקולים המרכזיים בתהליך זה? ומה היו התנאים והמשאבים שעמדו לרשות בתי הספר והתלמידות במעבר להוראה מרחוק? הנתונים שנאספו מבתי הספר מדגימים את אופני ההתמודדות השונים של בתי הספר עם האתגרים והצרכים שעלו בהקשרים המקומיים בהם הם פועלים ואת מגוון שיקולי הדעת החינוכיים של הצוותים (המחקר נערך בפועל במהלך החודשים אוקטובר-דצמבר 2020).

1.4 אופני ניתוח הנתונים

הראיונות בוצעו מרחוק באמצעות תוכנת זום ותומללו קרוב לביצוע הראיון. הראיונות במזרח העיר בוצעו בערבית (חוץ משני ראיונות עם מנהלים) על ידי מראיינת דוברת ערבית, תומללו ותורגמו לעברית. התמלולים נקראו קריאה ראשונית על ידי שני חוקרים לפחות מצוות המחקר עוד לפני תחילת תהליך הניתוח. ניתוח הנתונים בוצע באופן שיתופי (collaborative analysis), כאשר כל אחד מהראיונות נקרא על ידי כמה חוקרים מצוות המחקר ובכל אחד מהשלבים הניתוח שבוצע הובא לדיון משותף בצוות המחקר. שיטה זו אפשרה לנו לשלב פרספקטיבות שונות בניתוח וחיזקה את המהימנות של התמות והממצאים (Cornish et al., 2014). ניתוח הנתונים בוצע בשלושה שלבים, כאשר בכל אחד משלבי הניתוח חילקנו מחדש את הקריאה לפי בתי הספר בין חמשת החוקרים, כך שכל בית ספר נקרא ונותח על ידי שלושה חוקרים שונים.

בשלב הראשון בוצע קידוד ראשוני פתוח (initial coding). בשלב זה פעלנו על פי גישה אינדוקטיבית המבוססת על הנושאים והתמות המרכזיות שהעסיקו את המרואיינים השונים, תוך התמקדות בדרך שבהם הם הסבירו את הפעולות שלהם והתנאים שבהם הם פעלו (Saldana, 2009). בשלב השני, בהתבסס על הקידוד הפרטני של כל אחד מהחוקרים ביחס לבית ספר ספציפי ועל ההשוואה ביניהם בנינו במשותף מערך של נושאים מרכזיים כדוגמת: נגישות, משאבים, יחסי בי"ס והורים וכלים טכנולוגיים ללמידה. עם המערך הנושאי-תימתי שבנינו חזרנו לניתוח הראיונות. בשלב זה ביקשנו להבין כיצד בתי הספר הבינו את מצב החירום על ההשלכות השונות שלו, ומה היו דרכי ההתמודדות שלהם בפועל. בשלב השלישי חזרנו לנתח את הנתונים דרך שאלה פוריה חוצת-נושאים שהתמקדה במנגנונים השונים (הפורמליים והלא-פורמליים) שנוצרו בבתי הספר והרקע, ההקשר, הסוגיות וההסברים למנגנונים אלו.

ניתוח הנתונים בוצע תוך שימוש בשיטה השוואתית (Comparative method), כאשר ראיונות של בעלי תפקידים שונים הושוו הן לבעלי תפקידים שונים בבתי ספר אחרים והן לראיונות אחרים באותו בית ספר, נתונים של בית ספר אחד נותחו גם ביחס לבתי ספר אחרים. השיטה ההשוואתית אפשרה לנו לזהות את הדומה והשונה בכל בית ספר, תוך שימת דגש על הייחודיות של כל בית ספר וההקשר המקומי שבתוכו הוא פועל (Thornberg & Charmaz, 2014).

2. ממצאים

משבר הקורונה אילץ את בתי הספר לקיים תהליכי הוראה ולמידה מרחוק ולקיים תקשורת מבוססת טכנולוגיה עם תלמידים והוריהם (e.g., Williamson et al., 2020). תחת פרק זה נציג את עיקרי הממצאים לגבי האופנים שבהם התמודדו בתי הספר עם מציאות זו, תוך סקירה של שלוש סוגיות מרכזיות: אופן ההתמודדות של בתי הספר עם סוגיות של נגישות, אופני השימוש בכלים טכנולוגיים שונים, הקשיים והפתרונות של בתי הספר במעבר לארגון בית ספרי וירטואלי.¹

2.1 התמודדות עם סוגיות של נגישות

מחקרים בעבר כבר הראו והדגימו כיצד נגישות (Access) אינה מתמצית בנגישות למכשירי קצה או תשתית של חיבור לרשת, אלא עניין המערב בתוכו שאלות ומשתנים רבים, תוך שימת דגש על המיומנויות והפרקטיקות של שימוש בטכנולוגיה שמאפיינות קבוצות אוכלוסייה שונות (Puckett & Rafalow, 2020). זאת ועוד, המחקר אודות דפוסי שימוש בטכנולוגיה במהלך מגפת הקורונה ואי-שיוויון בנגישות ללמידה מרחוק מתווכת-טכנולוגיה, חושף עד כמה נגישות היא עניין מורכב ורב ממדי הכולל בתוכו משתנים רבים (Rogers & Ishimoto, 2020; OECD, 2020; Williamson et al., 2020). הממצאים בנוגע לנגישות מחולקים לשלושה היבטים: מכשירים ותשתיות, נגישות בית ספרית ובית התלמיד.

מכשירים ותשתיות

היבט ראשון של נגישות הוא הזמינות של מכשירי קצה (מחשבים, טאבלטים ומכשירים ניידים) העומדים לרשות התלמידים, והמורים. לכך יש להוסיף גם את תשתית האינטרנט ויציבותה המהווה רכיב חשוב ביכולת של תלמידים להשתתף באופן סדיר בלמידה מרחוק (Reich et al., 2020). כל בתי הספר שנחקרו היו חוסרים של מכשירים בבתי התלמידים ובתגובה בתי הספר השקיעו מאמץ גדול ומתמשך להשגת מכשירי קצה עבור התלמידים, על בסיס משאבי בית הספר (מחשבים קיימים בבית הספר שחולקו לבתים, תקציבים ייעודיים לקניית מחשבים), על בסיס עזרה מהעירייה ועל בסיס תרומות ועזרה מהקהילה או מגופים חיצוניים.² יצוין, כי במזרח העיר בעיית מכשירי הקצה היתה הרבה יותר משמעותית, ולא נפתרה במהלך הסגר הראשון והשני ונכון לביצוע המחקר הם עדיין עמלו בחיפוש פתרונות לתלמידים.⁴ כמו כן לאור בעיות תקשורת אינטרנט בחלק מבתי הספר במזרח העיר סופקו לתלמידים מכשירי קצה בתוספת מודמים להתחברות יציבה וקבועה.⁵

נגישות בית ספרית

היבט חשוב של נגישות הוא הנגישות הבית ספרית להוראה מרחוק מתווכת טכנולוגיה שתלויה בין השאר באוריינות הטכנולוגית של מורים, במשאבי למידה והדרכה בית ספריים, בקיומם של בעלי תפקידים כמו אחראי תקשוב ועוד. גם כאן ניכר פער בין בתי הספר השונים, כאשר ההבדל המרכזי היה ההתמודדות של בתי הספר במזרח העיר עם בעיות נגישות בית ספרית רבות יותר: צורך בהכשרה מסיבית של צוות המורים, היעדר בעלי תפקידים ייעודיים (לדוגמא, בשניים מבתי הספר הערבים לא היה אחראי תקשוב).⁶ בנוסף, בבתי הספר במזרח העיר המלמדים על פי תכנית הלימודים הפלסטינית זוהה מחסור במשאבים אינטרנטיים זמינים ללמידה, ובבתי הספר הללו עלה הצורך לברור את המשאבים המתאימים מאתרי משרד החינוך הישראלי ומזה הפלסטיני.⁷ במערב העיר, הקושי נסב יותר סביב שליטה במיומנויות ופניות של מורים לשלב כלים טכנולוגיים חדשים.⁸ גם

בבתי הספר שבהם פעל רכז/ת תקשוב, דווח באופן עקבי כי רכזי התקשוב חוו עומס רב בתפקיד, שכן הם סייעו לסגל המורים ולהורים גם יחד,⁹ לעיתים תוך שהם נדרשים לשלוט ביותר מפלטפורמה אחת. כמו כן, נרשמה התמודדות עם אנשי הוראה המחזיקים בעמדות הנוגדות החזקה ושימוש בציוד טכנולוגי בבית המורה, עמדות שמקורן באורח חיים דתי.¹⁰

בית התלמיד

הנתונים שנאספו במחקר זה מצביעים על כך שהנגישות תלויה בסביבה הביתית של התלמיד ובתנאים שזו מאפשרת ליצירת מרחב למידה. ראינו כי השכלת ההורים, האוריינות הטכנולוגית שלהם והזמינות לסייע לילדיהם, מהווה רכיב חשוב בנגישות זו ולאור כך עלה הצורך בחלק מבתי הספר בהכשרת ההורים בתפעול, שימוש וליווי טכנולוגיות למידה. שוב, על אף שמורכבות זו הוזכרה בכלל בתי הספר, היא בלטה בעיקר במזרח העיר, שם התמודדו צוותי החינוך עם העדר ההשכלה של הורים והעדר אוריינות טכנולוגית בסיסית,¹¹ ולעיתים אף העדר ידיעת קרוא וכתוב. ממד נוסף, המשותף למערב ומזרח העיר כאחד, הוא הצפיפות בבית ומספר המשתמשים במכשירי קצה (מספר הילדים במשפחה, המצטרפים לעיתים להורים, שצריכים לחלוק ביניהם מספר מוגבל של מכשירי קצה).¹² הצוות החינוכי דיווח כי תלמידים לעיתים לא נכנסו לשיעורים בגלל מכשיר שנמצא בשימוש אצל אחים או נאלצו ללמוד על המדרגות מחוץ לבית.¹³ באחד מבתי הספר החליטו משלב מסוים ללמד בזום חלק מהכיתות בשעות 8-11 וחלק מהכיתות בין 11-14 על מנת לפזר את הלמידה במשפחות עם מספר אחים הלומדים בבית ספר.¹⁴ בבית ספר אחר ניסו בהתחלה לבנות את המערכת כך שתוכל לתת מענה לריבוי הילדים במשפחה אולם התקשו לעמוד בכך אל מול אילוצים אחרים של מערכת השעות. לממדים אלו ראוי להוסיף שאלות תרבותיות ומגדריות הנוגעות ליחס לטכנולוגיה ולתעדוף המשאבים בין בני הבית.

2.2 כלים טכנולוגיים

במהלך הראיונות הזכירו המשתתפים מנעד של כלים ותוכנות שנעשה בהם שימוש במהלך המעבר ללמידה מרחוק מתווכת-טכנולוגיה. על אף הרב גוניות ניתן לזהות מספר כלים שהשימוש בהם היה מרכזי בכלל בתי הספר. הכלים מפורטים לפי רמת התכיפות והחשיבות שיוחסו להם כפי שהשתקפה בראיונות. באופן כללי אפשר לציין כי ההתמודדות הראשונית של כלל בתי הספר עם המעבר ללמידה מרחוק כללה שימוש נרחב באפליקציית וואטסאפ למטרות תקשורת בין המחנכות והמורות לבין התלמידים והוריהם באמצעות התכתבויות אישיות ובאמצעות קבוצות ווטסאפ כיתתיות. יש לציין שמאפיין זה בולט כמאפיין ישראלי ביחס למדינות אחרות, שם התקשורת נעשתה הרבה יותר על בסיס פלטפורמות בית ספריות (e.g., Bergdahl & Nouri, 2020). התקשורת באמצעות הוואטסאפ כללה בין היתר העברת חומרים והגשת עבודות. לצד השימוש בוואטסאפ עשו בתי הספר גם שימוש נרחב באפליקציית זום לצורך למידה סינכרונית כיתתית ולצורך מפגשים ישירים עם כיתות הלימוד. בנוסף, על פי הראיונות עשו בתי הספר שימוש במאגרי משימות אינטרנטיים של משרד החינוך ושל ספקים אחרים וכן נעשה שימוש בכלים דיגיטליים הזמינים ברשת. ראוי לציין כי ביציאה לסגר הראשון, ספקיות התוכן המרכזיות פתחו את כל שירותיהן בחינם, ואילו בשנת הלימודים תשפ"א אלו חזרו להיות בתשלום ודרשו הקצאה של חלק ניכר מתקציב בית הספר.

לאור הנוחות והנגישות של אפליקציית וואטסאפ היא הפכה להיות כלי מרכזי בכלל בבתי הספר, בעיקר באמצעות קבוצות וואטסאפ כיתתיות שבהן המחנכת או המורה המקצועית שולחת משימות, עדכוני מערכת ובודקת את מצב התלמידים. בחלק מבתי הספר קבוצות וואטסאפ כיתתיות היו בשימוש עוד לפני התפרצות הקורונה והשימוש בהן עלה לאחר מכן.¹⁵ הנטייה של בתי הספר להסתמך בתקשורת עם התלמידים והוריהם על הכלי הזמין, הנוח והיומיומי הזה הובילה ללא מעט סוגיות וקשיים. ראשית, בתי ספר גילו את העומסים שהשימוש באפליקציה יוצרת אצל המורות שהתמודדו עם ריבוי הודעות. בנוסף, השימוש באפליקציית מסרים מיידים כמו וואטסאפ הובילו לכך שמורות קיבלו הודעות לאורך כל שעות היום ולעיתים הלילה ויצרו תחושה של צורך להגיב בחזרה בכל שעה. בחלק מבתי הספר דיווחו המורות על קושי לייצר גבולות ברורים של זמן, מה שגרם לעיסוק בעבודת ההוראה סביב השעון, לפגיעה ביעילות ולשחיקה מוגברת ומתמשכת.¹⁶

זום (ואפליקציות וידאו אחרות)

כמעט בכל בתי הספר היה שימוש נרחב בהוראה באמצעות אפליקציית זום מהשלבים הראשונים של סגירת בתי הספר, ככלי להעברת שיעורים סינכרוניים ולמפגש חינוכי. זום שימש הן ככלי להוראה ולמידה והן ככלי המאפשר התייחסות להיבטים חברתיים ורגשיים. בתי הספר התחילו עם מערכות זום מלאות (6-4 מפגשים יומיים), אבל לאורך הזמן המינון של מפגשי הזום ירד משמעותית, בעיקר בכיתות הנמוכות (א'-ג'). הירידה בתדירות מפגשי הזום נבעה הן לאור בקשות ההורים שחשו שמדובר בעומס גדול על התלמידים והן לאור תובנות חינוכיות של הצוות הבית ספרי.¹⁷ ניכר כי עבור המורים היתרון המרכזי של השימוש בזום הוא ביצירת תקשורת הקרובה יותר לתקשורת פנים אל פנים, וכן בשמירה על המסגרת החינוכית מבחינה לימודית, אך בעיקר מבחינה רגשית-חברתית. בנוסף, בחלק מבתי הספר ניצלו את השימוש בזום עבור הוראה פרטנית (או בקבוצות קטנות) ועבור ליווי אישי. השימוש בזום היווה אתגר לוגיסטי משמעותי ביותר במקומות בהם היתה נגישות נמוכה על כל היבטיה: הן נגישות למכשירים ולתשתית אינטרנטית, והן נגישות כביטוי של ידע טכנולוגי של מורים והורים. מרואיינים שונים ציינו כי מגבלות אלו היו בין הסיבות שהקשו על תחזוק הסמכות של המורה בזום, ושאלו הניאו מורים שונים מלהשתמש באפליקציות מסוג זה. בנוסף, העבודה בזום מעלה סוגיות משמעותיות של פרטיות, חשיפה ופיקוח (ראו בהמשך).

פלטפורמה

בשלושה מבתי הספר נעשה שימוש בפלטפורמה לארגון הלמידה וההוראה (כדוגמת: google classroom).¹⁸ השימוש בפלטפורמה כזו מאפשר לרכז את כלל פעילות הלמידה במקום אחד, לנהל את מערכת השעות, להעלות הקלטות וחומרים באופן שנגיש לכלל התלמידים, להגיש משימות ולעקוב אחרי ההערכה שלהן ועוד. השימוש בפלטפורמה אמור להקל את העבודה עבור מורים והורים, גם אם עדיין יש שימושים משלימים באמצעי תקשורת אחרים (לדוגמא, וואטסאפ).¹⁹ נושא השימוש של בתי הספר בפלטפורמות ידון בהרחבה בהמשך. חשוב לציין שבשני בתי ספר לא היה שימוש בפלטפורמה ובבי"ס אחד היה שימוש בפלטפורמה אדמיניסטרטיבית (smart school) שיועדה לארגון הפעילות (בניית מערכות, מעקב אחר נוכחות ואחר המצאת אישורי בריאות בין הסגרים) ושימשה רק את הצוות החינוכי ואת הנהלת בית הספר, אבל לא את התלמידים.

אתרי תוכן לימודיים ומשימות וירטואליות

בכל בתי הספר – היהודים והערבים – מדווחים על שימוש ניכר באתרי תוכן לימודיים (רשמיים ולא רשמיים) לצורך למידה עצמאית של התלמידים או במהלך מפגשים וירטואליים. המורות השתמשו באתרים כאלה כמאגר למשימות וירטואליות ממקורות שונים לצורך תהליכי למידה והערכה.²⁰ בתוך כך, נעשה שימוש באתרי התוכן של משרד החינוך (כדוגמת אופ"ק), באתרים נוספים ובהתבסס על שיתוף מידע בין מורות בבית הספר. ההתבססות על משימות וירטואליות זמינות דרש תהליך של מיון והתאמה מצד המורות וביסוס הרגלי ונהלי למידה עם התלמידים (כדוגמת אופני וזמני הגשה). עבור בתי ספר רבים, קישור של משימות באתרי התוכן הייתה בין הפעולות הראשונות שנעשו בהוראה מרחוק, בין היתר מפני שקודם להתפרצות הקורונה היה נהוג לתרגל בתי ספר בשימוש באתרים אלו כחלק מהכנה להוראה בשעת חירום.²¹ בעוד רוב בתי הספר עברו במהירות להתבסס על משימות וירטואליות ועל אתרי תוכן שונים, הרי בבית הספר נורדאו התגובה בסגר הראשון היתה שונה, כאשר בית הספר חילק לתלמידים חוברות משימות למידה פיזיות. בביה"ס אבן גבירול שמענו קולות שונים מצד המורים באשר לשימוש באתרים של משרד החינוך – ממיעוט שימוש ועד ביקורת על כך שהאתרים לא התחדשו מבחינת סוגי המשימות שהציעו.

מציאה והתאמה של משימות וירטואליות וחומרים מאתרי לימוד היתה משימה מורכבת יותר במזרח העיר, מכיוון שבתי הספר במזרח ירושלים לומדים ברובם תחת תכנית הלימודים הפלסטינית, ובתכנית לימודים זו היו פחות חומרים זמינים ומתאימים, באחד מבתי הספר עשו שימוש בחומרים מתוך תכנית הלימודים הישראלית בשל כך.

כלים דיגיטליים זמינים להוראה ולמידה

צוותי בית הספר השתמשו בכלים דיגיטליים פתוחים (חינמיים) לצורך גיוון ושיפור תהליכי ההוראה והלמידה בתקופה זו (Padlet, Word Wall). צוותי המורים עברו תהליכים מהירים של למידה והתנסות בכלים אלו על בסיס הכשרה מסודרת או באופן עצמאי (ראו בהמשך לגבי הכשרת מורים).²² היותם של הכלים הללו פתוחים, חינמיים ונגישים אפשרה לצוותי ההוראה ולתלמידים ללמוד ולהתנסות בכלים במהירות ובקלות יחסית.

2.3 ארגון בית הספר הוירטואלי

המעבר לשימוש בטכנולוגיות ולהוראה מרחוק מתווכת טכנולוגיה העלה סוגיות שונות ביחסים שבין בית הספר, התלמידים ומשפחותיהם. באופן כללי, אפשר לומר כי הסוגיות הללו מציפות את טשטוש הגבולות שנוצר ואת החדירה ההדדית של בית הספר אל הבית ושל הבית אל בית הספר. בחינת בית הספר במתכונתו "הוירטואלית" תעשה דרך שתי פריזמות: המשמעויות של בית הספר שנכנס לבית התלמיד והאופנים בהם בתי הספר התארגנו וניהלו היבטים בית ספריים תחת תנאים אלו.

בית הספר נכנס הביתה

כלל בתי הספר ראו את עצמם אחראים לרווחתם של התלמידים כבסיס ליכולת שלהם ללמוד בתנאים הביתיים. לאור זאת, בתי הספר צברו ידע על מצבם של התלמידים ומשפחותיהם וסייעו לתלמידים בהתמודדות עם בעיות של זמינות מכשירי קצה, כפי שפורט לעיל. בנוסף פעלו בתי הספר גם ביחס לממדים אחרים ברווחתם של

התלמידים ובני משפחותיהם, באמצעות מאמץ (מתמשך או חד פעמי) לספק מזון ומצרכים למשפחות במצוקה (על בסיס תרומות, התארגנות בית ספרית, התארגנות קהילתית ואף לעיתים תרומות שנאספו ממורות בית הספר).²³ תופעה זו תנוחה בהרחבה בשלב הדיון והמסקנות. בנוסף, טשטוש הגבולות והמעורבות של בתי הספר בנעשה בבתי התבטא בעוד מספר סוגיות:

א. התמודדות עם אוריינות טכנולוגית של הורים

בתי ספר פעלו ברמות שונות להדרכה וסיוע לתלמידים והורים שהתקשו בהפעלת הטכנולוגיה, בעיקר עבור משפחות בהן הורים התקשו לנהל את למידת ילדיהם.²⁴ ביחס למאמץ זה ניכרו הבדלים בין בתי ספר במערב ומזרח העיר. למרות שגם בתי הספר היהודיים פעלו באופן יזום לעזור לתלמידים ומשפחות שהתקשו, המרואיינים מבתי הספר במזרח העיר הדגישו את המרכזיות של מאמץ זה במידה רבה יותר, תוך התייחסות לשני היבטים: ניטור ומעקב אחרי משפחות שהתקשו בהפעלת הכלים הטכנולוגיים, הדרכה וסיוע קרוב להורים מתקשים. כך בבתי הספר אבן חלדון ואבן סינא תואר מאמץ מתמשך ללוות הורים בהפעלת הטכנולוגיה, כולל שימוש במגוון כלים (כמו סרטונים והדמיות). בנוסף, בתי הספר במזרח ירושלים ליוו הורים, בעיקר אמהות, גם בממדים רגשיים והוריים (ראו בהמשך).²⁵

ב. פרטיות

השימוש בזום הוביל לחדירה החדית לפרטיות של מורים ותלמידים. בחלק מבתי הספר, במיוחד במזרח העיר, הועלה החשש מפני החדירה לפרטיות של ילדים והורים. עם זאת, בחלק מהמקרים, האפשרות להבין את הרקע שבו התלמיד חי ולומד צוינה דווקא כהזדמנות לאסוף מידע חיוני (בנוגע לתנאים שעומדים לרשות התלמיד) ואפשרה יצירת פעולות התערבות ממוקדות.²⁶ על אף חששות דומים במערב העיר, שם היה ביטוי רחב יותר לקרבה שהתאפשרה בזכות החשיפה לעולמם הפרטי של התלמידים, ולחשיבות של פריצת הגבולות ביצירת תחושת שותפות אל מול המצב הכללי. מנגד, השימוש בזום הוביל גם לחשיפה של המורים בפני התלמידים. גם כאן ניכרו הבדלים בין בתי הספר במזרח ומערב העיר. בהכללה, ניתן לומר שהחשיפה של צוותים חינוכיים בפני התלמידים שלהם נתפסה בדרך כלל בקרב אנשי החינוך בבתי הספר היהודים כהזדמנות ליצירת קרבה בין המורה והתלמידים,²⁷ ואילו בקרב הצוותים בבתי הספר במזרח העיר נתפסה כגורם מפריע שמטשטש את הגבולות בין הצוות החינוכי ובית הספר ובין התלמידים. בהקשר זה אפשר לציין את ביה"ס אל ראזי בו במהלך מפגשי זום תלמידים התבקשו לשים רקע וירטואלי על מנת לא לחשוף את ביתם.²⁸ מכיוון שונה, המדגיש את שימור המסגרת הבית ספרית גם בבית, נדרשו התלמידים בבי"ס נורדאו ללבוש את תלבושת בית הספר במהלך מפגשי הזום.

ג. מעורבות הורים בלמידה

לנוכח קיום הלמידה בבית, והצורך בתיווך הכלים הטכנולוגיים, ההורים הפכו להיות מעורבים הרבה יותר בלמידת ילדיהם. הצוותים החינוכיים מדווחים על כך שהורים הפכו לשחקנים הכרחיים בארגון סביבת הלמידה של התלמידים, לקחו פעיל בהנחיה וביצוע של משימות, ולעיתים אף צופים בשיעורי הזום ומתערבים.²⁹ בעוד שבמזרח העיר, צוותי ההוראה עסקו הרבה יותר בצורך להכשיר את ההורים כמלווי למידה אפקטיביים לילדיהם (ובקשיים הנלווים לכך), במערב העיר עלו גם חששות ותלונות ביחס לפיקוח של הורים על עבודת המורים. 'פיקוח' שכלל גם ביקורת בזמן שיעור וניסיונות לעצב את אופי ההוראה.³⁰ בבתי ספר יהודים ששירתו אוכלוסייה חזקה יחסית – הורים בעלי השכלה, לרוב נוכחים בבית, לעיתים מלווים את ילדיהם במהלך השיעורים – היו יותר

דיווחים על הורים שמתבוננים ומבקרים את עבודת המורה (לפעמים עד רמת ביקורת ספציפית על משימה, חומר לימוד או צורת התבטאות של מורה).³¹ לעומת זאת, בבתי הספר במזרח העיר המבט הוא בעיקר (גם אם לא רק) מבית הספר אל בית התלמיד תוך זיהוי של קשיים, בעיות וחסמים. בנוסף, קולם של ההורים מסתמן בממצאים כקול חשוב בעיצוב הלמידה מרחוק ובהחלטות בית ספריות. לדוגמא, ברוב בתי הספר ההורים לחצו להוריד את מספר שיעורי הזום שנקבע מראש וצוות בית הספר נענה לדרישה מתוך הבנה שריבוי שיעורי הזום מלחיץ ולא מועיל.³²

ניהול וארגון ההוראה מרחוק

המציאות שכפה משבר הקורונה על החיים בישראל בתחילת התפשטות המגפה הובילה לכך שבתי הספר נאלצו להתמודד עם התערערות דפוסי החיים הקבועים של בית הספר מחד, וחוסר יציבות וחוסר בהירות גדולים באופני ההפעלה של בתי הספר ברמה המקומית והמדינתית. שני גורמים אלה הובילו לכך שבתי הספר נדרשו לקבלת החלטות מהירות ותכופות בתחומים חדשים. תחת סעיף זה נרצה להתייחס לארבע נקודות: ארגון וניהול הפדגוגיה, שימוש בפלטפורמה, הכשרת מורים ואיסוף נתונים ומיפוי.

א. ארגון וניהול הפדגוגיה

המעבר ללמידה מרחוק שמת את הקרקע תחת הרגלי ההוראה והלמידה הקבועים של בתי הספר. לכן, הוא דרש התארגנות מחודשת ויצירה של דפוסים חדשים. שינוי זה, והאופן הבהול בו הוא התבצע, אפשר מידה רבה של הרחבת שיקול הדעת הפדגוגי של המורים, שכלל בחירה בשימוש בכלים טכנולוגיים שונים ומגוונים.³³ מהעדויות עולה, כי לא מעט מורות ומורים פיתחו הוראה מגוונת והשתמשו בכלים שונים מתוך בחירה מושכלת, לצד תהליכי למידה מואצים. יחד עם זאת, הניהול של פדגוגיית המורים השתנה מבית ספר לבית ספר. ברוב בתי הספר מידת החופש של המורות הוסדרה תחת תפיסה פדגוגית רחבה שהתוו המנהלים. מקרה יוצא דופן הוא בית ספר אבן גבירול שבו לא היתה מדיניות בית ספרית אחידה בנוגע לניהול הלמידה ולפדגוגיה, וכל מורה בחרה הן את הכלים הטכנולוגיים והן את הגישה הפדגוגית שהנחתה את השימוש בהם. כמו כן, העברת השיעורים בזום ובכלים טכנולוגיים אחרים "פתחה את דלת הכיתה" ואפשרה למנהלים לבחון את עבודת הפדגוגיה של המורות. דוגמא לכך היא בב"ס נורדאו בו המנהל צופה באופן תדיר בשיעורים ונותן משוב למורות על אופני ההוראה שלהם ועל סוגיות פדגוגיות אחרות.³⁴

ב. שימוש בפלטפורמה לניהול וארגון הלמידה הבית ספרית

בשלושה בתי ספר, כולם במזרח העיר, נעשה מעבר מוסדר וכוללני לשימוש בפלטפורמה דיגיטלית בית-ספרית, מתוכם שני בתי ספר עשו זאת כתגובה מהירה ומיידית למעבר ללמידה מרחוק ובבית הספר השלישי עברו לכך רק בתחילת שנת הלימודים תשפ"א (הן בגלל הבנה שהתפתחה עם הזמן בנוגע לצורך בפלטפורמה והן בגלל העדר משאבי תמיכה פנימיים למעבר מוקדם יותר).³⁵ בבתי ספר אלה התכנסו ניהול וארגון הלמידה (הן מצד המורים והן מצד התלמידים) בפלטפורמה הטכנולוגית. הפלטפורמה היוותה לא רק פתרון טכני, אלא גם ביטאה ניסיון של בית הספר בהובלת המנהל לרכז ולאחד את ניהול וארגון הלמידה באופן מוסדר וברור, וזאת על מנת לקיים ככל הניתן סדר לימודי בלמידה מרחוק, תוך דגש על שימור הממדים האקדמיים של בית הספר. במערב העיר, לעומת זאת, בית ספר אחד הסתמך על פלטפורמה לניהול עבודת הצוות בלבד (כמתואר לעיל), בעוד שבשניים

האחרים נעשה מאמץ לעבור לפלטפורמת אופיס 365 רק בתשפ"א, וגם אז בקצב איטי וללא האחדה גורפת של הרגלי העבודה.

בבי"ס אבן חלדון עברו כבר בשבועות הראשונים עם היציאה לסגר הראשון לשימוש בגוגל קלאסרום כפלטפורמה שמרכזת את למידת הכיתות, במקביל להמשך שימוש בכלים אחרים כמו שיעורים סינכרוניים בזום, העברת מידע, עדכונים וחומרי לימוד בוואטסאפ ושימוש באפליקציות אחרות. המעבר המהיר לגוגל קלאסרום בוצע תוך תהליך למידה מהיר וריכוזי של הצוות (פתיחת כיתות, ייחוס מורים לכיתות, תרגול עם המורים) ובעיקר ליווי יומיומי של ההורים והתלמידים תוך הבנה שככל שיושקע בתהליך הלמידה של ההורים והתלמידים יותר כך יוכלו להגיע למצב שבו כל התלמידים שותפים לתהליך. באופן דומה ביה"ס אבן סינא פתח פורטל בית ספרי (google sites) שאפשר לרכז את כלל פעילות הלמידה במקום אחד, לנהל את מערכת השעות, להעלות הקלטות וחומרים באופן שנגיש לכלל התלמידים ועוד.³⁶

ג. הכשרת המורים להוראה

הכשרת המורים היא סוגיה חשובה בהתמודדות בתי הספר עם המעבר להוראה מרחוק. בכל בתי הספר נדרשה למידה של הצוות את הכלים השונים ואופני השימוש בהם. באופן כללי, בלטה העובדה שהכשרה ייעודית מוקדמת שחלק מהמורות עברו התגלתה כפחות רלוונטית בזמן אמת. בחלק מבתי הספר תהליכי הלמידה האלה רוכזו בידי רכז התקשוב הבית ספרי. לעומת זאת, באחרים לא היה רכז תקשוב כך שהכשרת המורים הראשונית נעשתה בתהליך למידה מואץ של המנהלת וכמה מורות מרכזיות, בעלות נטיה טכנולוגית. בהתאמה למעבר לפלטפורמה אחידה, בבתי ספר במזרח העיר הכשרת המורים רוכזה ונוהלה ברמה הבית ספרית בעוד שבבתי ספר במערב העיר ההכשרה המרוכזת היתה ספורדית יותר ועיקר הכשרת המורים התנהל ברמה האינדיבידואלית. פער זה נבע גם מתפיסה שונה של מסוגלות המורים, ושל תפקידם. בעוד שבמזרח העיר תהליכי ההאחדה נתפסו כהכרחיים (על אף הדרישות העצומות ממורים), במערב העיר הביעו מנהלים ורכזות התקשוב חשש להעמסת יתר על מורים,³⁷ יחד עם אמונה גדולה יותר בסמכות המורה לנהל את כיתתה³⁸ שהובילה להכשרה מסודרת פחות, ושונות גדולה בין מורים.

חשוב לציין, כי חלק משמעותי מתהליכי הלמידה הללו התבסס על תמיכה הדדית והוראת עמיתים בתוך ומחוץ לקהילת בית הספר באופנים שונים (בעיקר קבוצות וואטסאפ). לדוגמא, בבית ספר בן צבי בחודשים הראשונים צוות המורות נפגש פגישות רבות, והוחלף מידע רב בנוגע לפדגוגיה מתווכת טכנולוגיה, שימוש בכלים ועוד. דוגמא נוספת היא מבי"ס אבן חלדון בו מעבר להכשרת המורים נוצרו מנגנונים לשיתוף בידע ועזרה הדדית בין מורים. המנגנון המרכזי של שיתוף הידע הזה היה המפגש הצוותי כל בוקר לפני תחילת הלימודים, שהיווה הקשר שבו מורות משתפות בעבודת ההוראה מרחוק שלהן, באופני השימוש באפליקציות לימודיות שונות, בפרויקטים מיוחדים, ביומיום ההוראתי שלהן ועוד. שיתוף זה היווה נדבך חשוב בהתמודדות עם ההוראה מרחוק, בלמידת אפליקציות שונות, במציאת פתרונות ובתמיכה הדדית.

ד. איסוף נתונים

המעבר ללמידה מרחוק חייב את הצוות החינוכי לקיים כל העת איסוף נתונים בדבר השתתפות ונוכחות התלמידים, האמצעים הטכנולוגיים העומדים לרשותם ומצבם הרגשי והרווחתי. הראיונות מצביעים על כך שכל בתי הספר שהשתתפו במחקר ביצעו מיפויים ואיסופי נתונים, אם כי במידות שונות. בנוסף, רוב המנהלים סיפרו

כי הם עסקו בתהליכי למידה מבוססי משוב ואיסוף נתונים (רשמי ושיטתי או בלתי פורמלי) ועל בסיס מידע זה התאימו או דייקו את אופני הפעולה של בתי הספר לצרכי התלמידים, ההורים והמורים באותה תקופה.³⁹ דפוס איסוף וניהול הנתונים היו שונים מהותית בין בתי הספר. נראה כי איסוף הנתונים השפיע והושפע מהתפיסה הניהולית של מנהלים (ריכוזית/ביזורית) והבחירה בכלים הטכנולוגיים (פלטפורמה מרכזית מול מגוון כלים טכנולוגיים). כך, בבתי הספר שהשתמשו בפלטפורמות ניכר כי הפלטפורמות היוו מקור חשוב לניהול מסודר של הידע בארגון במיוחד בכל מה שקשור לאיסוף נתונים ביחס לנוכחות, מעורבות ומצב לימודי של התלמידים. הדבר בולט במיוחד בבי"ס אבן חילדון שם ניכר כי איסוף נתונים לצורך הבנת תמונת המצב של התלמידים הוא עקבי והינו חלק מהתרבות הבית ספרית וכי השימוש בפלטפורמה אפשר לאסוף נתונים רבים ולפעול לגביהם.⁴⁰ בבתי ספר אחרים, איסוף הנתונים נעשו באופן פחות ריכוזי על-ידי מחנכות הכיתות ומנהלות בתי הספר.⁴¹

3. דיון ומסקנות

3.1 ניהול מקומי בהקשר של נגישות כתופעה מורכבת והמקרה המיוחד של בתי ספר במזרח ירושלים

נתוני המחקר שאספנו מצביעים על המרכזיות של הניהול המקומי של בתי הספר, בהובלת מנהלים ומנהלות, בזמן המשבר ועל הקשר שבין הניהול המקומי ובין המורכבות והרב-ממדיות של הנגישות הטכנו-חינוכית. הממצאים שעלו מהמחקר מאששים את הטענה המוכרת בספרות המחקרית לפיה נגישות טכנולוגית, בעיקר במצבים של למידה מרחוק, היא תופעה מורכבת ורב ממדית, וקשורה לא רק בזמינות של תשתיות טכנולוגיות (מכשירים, רשת אינטרנט), אלא גם בתשתיות החברתיות, התרבותיות וההשכלתיות בקהילה ובבתי הספר, וביחסי הגומלין בין שני הרבדים הללו (OECD, 2020; Puckett & Rafalaw, 2020; Rogers and Ishimito, 2020). כך, במהלך המשבר מנהלים וצוותים חינוכיים נדרשו לקבלת החלטות ולמציאת פתרונות ברמת הבית ספר לאור הנחיות הרשויות, כל זאת בלוחות זמנים קצרים מהרגיל ותחת מצב חירום. הנתונים שנאספו במחקר זה מצביעים על המרכזיות שמקבלים שיקולים מקומיים מעוגני הקשר מקומי וקהילתי בתהליך קבלת ההחלטות של מנהלי בית הספר. הממצאים מדגימים כיצד הנהלות בתי הספר לקחו בחשבון במיוחד ביטויים ומופעים של סוגיות נגישות טכניות, תרבותיות וארגוניות (החל מאמצעי קצה ותשתיות, דרך תפקידו של בית הספר ושל ההורים בלמידה וכלה באוריינות הטכנולוגית של המורים). ההחלטות והפעולות של המנהלים והאופנים שבהם הם מבנים את משמעותם (sensemaking) מצביעים עד כמה להקשרים המקומיים יש ממד מכריע בניהול בית הספר והלמידה בזמן המשבר וזאת לצד שיקולי דעת פדגוגיים וחינוכיים רחבים.

המשמעות של ניהול מקומי אל מול המורכבות של שאלת הנגישות במהלך הוראה מרחוק מתווכת-טכנולוגיה בלטה במיוחד במבט על בתי הספר במזרח העיר. שאלת הנגישות בתי ספר במזרח ירושלים צריכה להיות מובנת גם בהקשר של מעמדם המיוחד של תושבי מזרח ירושלים ובתוך כך מעמדם המיוחד של בתי הספר. הסוגיות שאיתן התמודדו בתי ספר במזרח העיר היו רבות וייחודיות וביניהן: כיצד מספקים מכשירי קצה לתלמידים המתגוררים מעבר לחומת ההפרדה ושמצוות החינוכי נמנעת הגישה אליהם? כיצד מתמודדים עם בעיות של ריבוי ילדים ומיעוט מכשירים? עם ניתוקים חוזרים ונשנים של רשת האינטרנט ולעיתים אף ברשת החשמל? עם אמהות שקורסות תחת נטל הטיפול בבית במצבים שהאב מובטל ומתקשות ללוות את למידת ילדיהם? סוגיות אלו היו שלובות כל הזמן בתוך ההקשר הפוליטי, החברתי והתרבותי המורכב שבו פועלים בתי הספר במזרח העיר.

לאור מעמדם המיוחד של תושבי ותלמידי מזרח ירושלים הערבים בתי הספר במזרח ירושלים סובלים מבעיות של תשתיות ומשאבים מוגבלים, כמו גם כפילות שייכותית (כאשר רובם של בתי הספר מלמדים את תכנית הלימודים הפלסטינית ונמצאים בפיקוח הן של הרשות הפלסטינית והן של משרד החינוך הישראלי). זאת ועוד, בתי הספר גם מהווים מוקד למתיחות פוליטית וקהילתית בתוך שבין רשויות המדינה והקהילה (Shlomo, 2018; Alayan, 2016). מתוך הראיונות שביצענו עולה כי הקהילה תופסת את בית הספר כמקור המרכזי להשכלה ולמוביליות חברתית, אבל גם כגוף מטעם רשויות המדינה. מתוך כך יחסי בית הספר והקהילה נושאים איתם רמה של מורכבות אשר בזמן משבר מהווה מציאות עתירת סיכון מה שדורש מהמנהלים, לתפיסתם, יותר שיקול דעת מקומי מחד, ושליטה על היבטים רחבים יותר של בית הספר והקשר לקהילה מאידך. כולל דגש על האחריות הלימודית של מנהל בית הספר לכלל התלמידים ולתיווך המוסד החינוכי המדינתי עבור ההורים והקהילה.

בין השאר עולה כי מנהלי בתי הספר (שלו רוב לא מגיעים ממזרח העיר וממונים על ידי משרד החינוך/מנח"י) מקיימים מערכת יחסים מורכבת חשדנית עם צוות המורים המקומי ועם הקהילה המקומית שלעיתים כוללת מאבקים מול מוסדות המדינה. נראה כי חשוב להבין מערכת יחסים זו המהווה רקע לקבלת ההחלטות ושיקולי הדעת של המנהלים. בהקשר של המעבר ללמידה מרחוק מתווכת טכנולוגיה, ניכר כי מערכת היחסים שנבנתה עם השנים בין ההורים והקהילה ובין בית הספר שיחקה תפקיד חשוב בניהול המשבר. כך, בבית ספר אבן חלדון מערכת היחסים הטובה והאמון שנבנו עם השנים בין המנהל וצוותו ובין הקהילה היו קרקע לעבודה משותפת עם ההורים ולמיעוט התנגדויות. לעומת זאת, בבית ספר אבן סינא ניכר שמערכת היחסים של מנהל בית הספר עם הקהילה היא מתוחה מאד ובמידה רבה המנהל כפה את תפיסתו על הקהילה וצצו התנגדויות רבות לפעולותיו והחלטותיו. לסיכום, המקרה המיוחד של מזרח העיר חושף ביתר שאת את צדדיה הפוליטיים של שאלת הנגישות – את היותה לא רק ביטוי של יחסי כוח קיימים, אלא כמוקד למאבק אודות חלוקה של משאבים חומריים ופוליטיים.

3.2 גבולות ותפקיד ביה"ס ביחס לקהילה במעבר להוראה מרחוק

המצב המשברי הוביל לשינויים בתפיסת האחריות של בית הספר כלפי הקהילה והרחיב את המעורבות והסיוע של הצוות החינוכי בנעשה בבתי התלמידים. בית הספר נתפס כבעל תפקיד מרכזי (ואף מרכזי יותר, לנוכח סגירתם של מוסדות פנאי) בחברה גם כאשר שעריו הפיזיים נסגרים. אופי תפקיד בית הספר הושפע במידה רבה ממאפיינים סוציו-אקונומיים והיחס בין הקהילה למוסדות מדינתיים. כפי שפורט לעיל, בכל בתי הספר ניתן לראות עדויות לכך שבשעת משבר או על בסיס זיהוי צרכים בתי ספר מרחיבים את פעולותיהם ואת גבולות האחריות שלהם. כל בתי הספר ביצעו פעילויות בשיתוף עם הקהילה בצורות שונות, היו במעקב ובפעילות עם תלמידים מנותקי הקשר וייצרו מנגנונים כלשהם (גם אם חד פעמיים) של תמיכה בתלמידים ובמשפחות מעוטי יכולת מבין באי בית הספר. ראוי לציין כי המורות שראיינו בבתי הספר השונים לקחו על עצמן חלק פעיל בהרחבה זו של תחום הפעילות והאחריות הבית ספרית, גם מבחינה טמפורלית (בהרחבת זמני העבודה שלהן) וגם בהיקף התערבותן בחינוך וברוחות התלמידים. מקרים כאלו נצפו גם כאשר הוראות מלמעלה תמכו בתחומת הפעולה החינוכית מרחוק לזמנים מוגדרים, או כאשר המתווה להוראה מרחוק התווה סטנדרט מצומצם של פעילות חינוכית.

לצד זאת, באופן מובהק הממצאים מצביעים על כך שככל שבית הספר משרת אוכלוסיה מבוססת ומשכילה יותר מחד ומאידך ככל שהתנאים ההקשריים (פוליטיים, משאבים, זהותיים) יציבים יותר כך תפיסת האחריות הבית

ספרית המרוכזת מורחבת פחות. בבתי הספר היהודיים הסיוע למשפחות ולקהילה היה עקבי פחות וריכוזי פחות מבתי הספר במזרח העיר. כמוכן שניתן להסביר זאת מתוך הבדלים בדחיפות הצרכים של האוכלוסיה אותה משרת בית הספר, אך חשוב גם להבחין בהבדלים העולים ביחס לתפיסת היחס בין בית הספר להורים. ראשית, נדמה שבמערב העיר ניתן לזהות תפיסה שבית הספר צריך להתערב רק כאשר יש חוסר תפקוד של התא המשפחתי. כלומר, במערב העיר ניכר כי צוותי הלימוד לא רצו לחרוג מסמכותם, ולא ראו בעצמם כמי שבאחריותם "לנהל" את ההורים, או כמי שבסמכותם להתערב בדרכי ניהול הלמידה בבית, גם כאשר ניכרה ביקורת על פעולות ההורים.

לעומת זאת בבתי ספר במזרח העיר (ובמידה מסוימת בחלקים מוחלשים באוכלוסיית התלמידים בביה"ס בן צבי) ניכרה תפיסה מרחיבה ביחס לאחריות בית הספר ביחס לקהילה, במיוחד בכל מה שקשור להמשך קיום הלמידה. לאור הקשיים של ההורים (בגלל מצב סוציו-אקונומי נמוך, העדר השכלה או מיומנות לליווי תלמידים, ריבוי ילדים בבית ובעיות נוספות) בית הספר סיפק ליווי לא רק לתלמידים אלא גם להוריהם הן בצורה של הדרכות מסודרות בנוגע לשימוש בכלים הטכנולוגיים, הן בצורה של קבוצות תמיכה עם ההורים (בהובלת יועצת בית הספר). בנוסף בתי הספר הללו סיפקו סיוע רווחתי להורים ולמשפחות באופן עקבי ומתמשך יותר. לדוגמא, בשני בתי ספר הצוות החינוכי בהובלת יועצת בית הספר ארגן מפגשי תמיכה (אוניליין) לאימהות.

3.3 פלטפורמיזציה כמפתח להבנת התמודדות בתי הספר

ניתוח הממצאים מצביע על כך ששימוש בפלטפורמה טכנולוגית לניהול וארגון הלמידה מהווה מפתח להבנת דרכי ההתמודדות של בתי הספר עם המשבר לא רק ברמה הטכנית, אלא גם כהתמודדות עם שאלות של נגישות, ניהול ותפיסת תפקיד בית הספר והאחריות שלו כלפי הקהילה. בעולם הטכנולוגיות החינוכיות פלטפורמות דיגיטליות לארגון ולניהול הלמידה הן כלים מקובלים בעלי תפוצה רחבה. מחקרים על טכנולוגיות חינוכיות מפנים את תשומת הלב למרכזיות ולהשפעות המכוונות והבלתי מכוונות שיש לפלטפורמות במערכים חינוכיים ובית ספריים (Decuyper et al., 2021; Krassens & van Dijck, 2021; Sefton-Green et al., 2019). הממצאים מהמחקר מלמדים על האופן שבו המעבר לשימוש בפלטפורמות דיגיטליות לארגון וניהול הלמידה בזמן משבר הקורונה קשור לאתגר שעומד בפני בית הספר לשמר את המבנה והארגון הבית ספרי (schooling) במצב שבו הוא מתערער. הפלטפורמה היוותה לא רק פתרון טכני, אלא גם ביטאה נסיון של בית הספר לרכז ולאחד את ניהול וארגון הלמידה באופן מוסדר וברור, וזאת על מנת לקיים ככל הניתן סדר לימודי בלמידה מרחוק, תוך דגש על שימור הממדים האקדמיים של בית הספר.

במידה רבה המאמץ בבתי הספר הללו לרכז את ניהול וארגון הלמידה באמצעות פלטפורמה, היווה בעצמו מנגנון ליצירת קשר אינטנסיבי והדדי בין צוות בית הספר וההורים, כולל זיהוי בעיות וקשיים משלבים מוקדמים של הכניסה לסגר, יצירת אמון בין בית הספר והקהילה ועוד. במובן זה תופעת הפלטפורמיזציה במקרים אלו שירתה את הניסיון לשמר את המסגרת הבית ספרית (schooling) בתוך מכשולי נגישות משמעותיים. כך מצאנו כי הפלטפורמיזציה היתה תופעה שאפיינה בתי ספר במזרח ירושלים ושהצורך בה הלם מעמד סוציו אקונומי נמוך של הקהילה ובעיות של נגישות עמוקות. בתי הספר שלא פעלו עם פלטפורמה מרוכזת התאפיינו במידה רבה של ארגון למידה ביזורי, תוך הסתמכות רבה על שיקול הדעת המקצועי של המורות.

מתוך כך, הניתוח של הממצאים מעלה כיצד סוגיית הפלטפורמיזציה מהווה סוגיית מפתח בהבנת ההתמודדות של בתי ספר עם משבר הקורונה ועם המעבר ללמידה מרחוק מתווכת טכנולוגיה בכך שביטאה דגש של בית הספר על שימור הפן האקדמי ומעורבות כלל התלמידים בתהליכי הלמידה, תוך נסיון לשמר את המסגרת הבית ספרית גם במעבר ללמידה מרחוק. לעומת בתי ספר שלא השתמשו בפלטפורמה שלפחות בשלבים הראשונים הדגש שלהם היה על היבטים חברתיים-רגשיים ושימור קשר עם תלמידים. ובנוסף, היוותה דרך ישירה, משמעותית ומרוכזת להתמודדות עם בעיות נגישות מורכבות ועם קשיים טכנולוגיים וידע טכנולוגי.

הפלטפורמיזציה ביטאה תפיסת ניהול ריכוזית יותר, שאפשרה פיקוח והתערבות ישירים יותר של מנהלים ביחס לבתי ספר ללא פלטפורמה שם למחנכים היתה יותר סמכות ואחריות על ניהול כיתתם. על כן, הממצאים חושפים את החשיבות של ההקשר המקומי של תהליך הפלטפורמיזציה. במילים אחרות לא מדובר בפתרון המתאים לכולם (one size fit all) אלא בפתרון שתלוי במגוון צרכים וגורמים מקומיים. במבט להמשך חשוב לומר שמחקרים קודמים מתארים כיצד פלטפורמות מתמסדות בארגון החינוכי (Sefton-Green et al., 2019). כאשר בית ספר מתחיל לעבוד עם פלטפורמה לארגון וניהול הלמידה עולה סיכוי סביר שהיא זו שתעבור מיסוד ותהפוך להיות המובן מאליו של פעולת ארגון החינוכי. במובן זה, הממצאים מהמחקר חושפים צורך לבדוק כיצד מעבר החירום לפלטפורמה בבתי הספר משפיע על ארגון וניהול הלמידה גם ביום שאחרי ולחילופין האם בבתי ספר שבהם נבחר אופן ניהול ביזורי אכן משמרים מאפייני זה והוא מתמסד לאורך זמן.

4. סיכום

המחקר על דרכי ההתמודדות של שישה בתי ספר בעיר ירושלים עם משבר הקורונה האיר את המורכבות של ניהול וארגון הלמידה הבית ספרית על רקע המעבר להוראה ולמידה מחוץ למרחב בית הספר הפיזי ותוך הסתמכות על משאבים טכנולוגיים. הממצאים מצביעים על כך שלא ניתן להבין את האופן שבו בתי ספר ניהלו את המעבר הזה ללא התייחסות להקשר המקומי בתוכו מעוגנים בתי הספר. מתוך התבוננות בנגישות לטכנולוגיה כתופעה רב ממדית ומורכבת הכוללת לא רק את הגישה לאמצעי קצה ולתשתיות אלא גם מערכת הקשרים חברתיים, תרבותיים ופוליטיים ניתן להבין בחירות של מנהלי וצוותי חינוך לגבי האופן שבו עשו שימוש בטכנולוגיה בתקופה שבה התערער הסדר והמבנה הבית ספרי.

הדגש על ההקשר המקומי מצביע על כך שבמעבר ללמידה מרחוק מתווכת טכנולוגיה ובתקופות של משבר מתמשך וחוסר יציבות של המוסד הבית ספרי אין פתרון אחד הנכון ומתאים לכולם, אלא שיש הכרח להבין לעומק הן את בעיות הנגישות המורכבות, הן את המשאבים הבית ספריים והקהילתיים והן את ההקשרים התרבותיים, פוליטיים וחברתיים שבתוכם בית הספר פועל. מחקר זה חושף בצורה בהירה את התגייסותם של מנהלי בתי ספר וצוותי חינוך עבור התלמידים והקהילה באופנים שמרחיבים ומעמיקים את המעורבות של אנשי חינוך בתהליכים פדגוגיים ורגשיים אך גם בהיבטים בסיסיים של בטחון תזונתי ובטחון אישי. עוד ראינו כי ברגע משברי, כמעט חסר תקדים, כל מנהל נאלץ לייצר סדרי עדיפויות, לקבל החלטות, לעבוד עם הקהילה, ובעיקר לאפשר את קיומו של מערך חינוכי קוהרנטי ככל הניתן בתקופה מורכבת. נראה כי בעוד שכל בתי הספר והצוותים החינוכיים שהשתתפו במחקר (במזרח ובמערב העיר) פעלו מתוך תפיסה מורחבת של תפקיד בית הספר וראו את עצמם מחויבים לשלומם של תלמידיהם בתקופת משבר מעבר להיבטים האקדמיים, מאפייני הפעולה, התדירות שלה והמידה שבה היא מרוכזת ומאורגנת על ידי בית הספר קשורה במאפייני הקהילה.

ממצא מרכזי של מחקר זה נוגע לתלות ההדדית בין קשיי נגישות, תפיסת תפקיד בית הספר, ופרקטיקות ניהוליות. ספיציפית, נושא הפלטפורמיזציה (או היעדרה) מהווים דרך להבין את יחסי הגומלין בין שלושת הרכיבים הללו. כלומר, המעבר לפלטפורמה ביטא תפיסת ניהול ריכוזית, שהתבטאה הן בהכשרת המורים להוראה מתווכת טכנולוגיה, והן בניהול חיי היומיום של בית הספר. לא ניתן לנתק תפיסות אלו מהמצב הסוציו-אקונומי ופוליטי של בתי הספר במזרח העיר, שהתמודדו עם אתגרים עמוקים יותר של נגישות בקרב אוכלוסיית ההורים והתלמידים. במקרים אלו היוותה הפלטפורמה מצע נוח לארגון פעולות הלמידה והתקשורת עם בית התלמיד, כולל הכשרת הורים. לעומת זאת, במערב העיר נראה כי בתי הספר ציפו מההורים, במיוחד ממעמד סוציאקונומי גבוה יותר, לתמוך בילדיהם בתהליכי הלמידה מרחוק גם ללא סיוע המורים. לבסוף, האפשרות להוביל מהלך ריכוזי תלוי גם בתפיסת האחריות והסמכות של בית הספר, כאשר בתי הספר במזרח העיר ראו בעצמם כאחראים, וכבעלי סמכות, להוביל מהלכים שכללו התערבות רבה יותר בתא המשפחתי. חשוב להדגיש שמאמצים אלו התמקדו והוצדקו על-ידי המיקוד בצד האקדמי של הלמידה, שנתפס כתחום אחריותו המסורתית של בית הספר. בבתי הספר במערב העיר, שם היה דגש חזק יותר על צדדים רגשיים-חברתיים, מעורבות בית הספר במשפחה התאפיינה בדפוסים יותר וולנטריים וביזוריים.

כאמור, מחקר זה התמקד בתגובותיהם הראשונות של בתי הספר למעבר ללמידה מרחוק למשבר הקורונה בעיקר סביב הסגר הראשון והשני. מתוך כך, אנו סבורים שהמחקר מהווה בסיס לכיווני מחקר פוריים וחשובים להמשך אשר מתמקדים באופנים שבהם התגובות השונות של בתי הספר, כפי שתוארו בדו"ח זה, מתמסדות ופועלות בתקופות של שגרה מלאה או חלקית, משתנות ומוסברות בתוך ההקשרים המקומיים השונים ומשפיעות על המערכים הבית ספריים.

לסיכום ממצאי מחקר זה מובילים לשני כיווני מחשבה או פעולה עתידיים. ראשית עולה מניתוח הממצאים כי לבתי ספר הפועלים בתוך הקשרים סביבתיים, תרבותיים-חברתיים וכלכליים יש תפקידים מקומיים שונים. נראה כי בעיתות משבר, בסביבות מורכבות וחסרות משאבים בתי הספר מהווים עוגן ממסדי וקהילתי ועשויים לתפקד כגורם ממסדי בעל אחריות מורחבת (גם בהיבטים על-חינוכיים). מכיוון שכך רצוי שתכנון הקצאת המשאבים השוטף יאפשר לבתי ספר בקהילות מוחלשות למלא תפקיד מורחב בעיתות משבר.

שנית, בסוגיה של תמיכה וליווי בתי ספר בשימוש בטכנולוגיות להוראה מרחוק, נראה כי חשוב שמשרד החינוך או גורם מטעמו, ילווה ויכשיר בתי ספר לעבודה עם מסגרות וכלים טכנולוגיים מתוך הבנה, מבוססת אבחון, של ההקשרים המקומיים בתוכם פועל בית הספר. לצורך בניית תכניות ליווי והכשרה מותאמות נדרשת העמקה בהבנת הדינמיקות שכבר התרחשו בתקופת משבר הקורונה ולמידה מהן על הערך הפדגוגי שהפיקו בתי ספר שונים משימוש בכלים שונים. על כן, חשוב להימנע מהמלצות גורפות, ולתמוך ביישום של דפוסי שימוש המותאמים לצרכים, תפיסות ומטרות של בתי ספר וקהילות שונות.

מראי מקום

- טל, ה. (2019). לגיטימציה, יעילות והצלחת יזמות בשדה החינוך: המקרה של בית ספר 'אלונים' (עבודת דוקטורט). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- מבקר המדינה. (2019). דוח ביקורת מיוחד פיתוח וחיזוק מעמדה של ירושלים. משרד מבקר המדינה ונציב תלונות הציבור, מדינת ישראל.
- משרד החינוך (א), 2021, תכנית התקשוב – מחוז מנח"י.
https://sites.education.gov.il/cloud/home/tikshuv/Pages/meyda_mahoz_manchi.aspx
הוצא: ינואר 2021.
- משרד החינוך (ב), 2021, מדד הטיפוח, לשכת המדען הראשי.
<https://edu.gov.il/sites/ChiefScientist/measure/Pages/ses-index.aspx> הוצא: ינואר, 2021.
- קורח, מ. וחושן, מ. (2020). על נתוניך ירושלים מצב קיים ומגמות שינויי. דוח מכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- Alayan, S. (2018). *Education in East Jerusalem: Occupation, political power, and struggle*. Routledge.
- Bergdahl, N., & Nouri, J. (2020). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-17.
- Bertels, S., & Lawrence, T. (2016). Organizational responses to institutional complexity stemming from emerging logics: The role of individuals. *Strategic Organization*, 14(4), 336–372.
<https://doi.org/10.1177/1476127016641726>
- Bulfin, S., Johnson, N., Nemorin, S., & Selwyn, N. (2016). Nagging, noobs and new tricks – students' perceptions of school as a context for digital technology use. *Educational Studies*, 42(3), 239-251.
- Cardon, M. S., Stevens, C. E., & Potter, D. R. (2011). Misfortunes or mistakes?. Cultural sensemaking of entrepreneurial failure. *Journal of Business Venturing*, 26(1), 79–92.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2009.06.004>
- Cornish, F., Gillespie, A. and Zittoun, T. (2014). Collaborative analysis of qualitative data. Flick, U. (Ed.). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. Sage (pp. 79-93).
- Chan, A. (2019). Venture Ed: Recycling Hype, Fixing Futures, and the Temporal Order of Edtech. In J. Vertesi et al.(Eds.), *DigitalSTS: A Field Guide for Science & Technology Studies* (pp. 161–177). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Coburn, C. E. (2001). Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145–170. <https://doi.org/10.3102/01623737023002145>
- Crooks, R. & Ramiel, H. (2017). *From Disruption to Obstruction: Race, Gender, Economics, and Other (In)sensibilities of Edtech*. Society for Social Studies of Science conference (4S), Boston. MA.

- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. Teachers College Press.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Decuypere, M., Grimaldi, E., & Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical studies in Education*, 62, 1, 1-16 DOI:10.1080/17508487.2020.1866050
- Dishon, G. (2017). New data, old tensions: Big data, personalized learning, and the challenges of progressive education. *Theory and Research in Education*, 15(3), 272-289.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2019). School principals' sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3), 279–300. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1450996>
- Godhe, A. L., Lilja, P., & Selwyn, N. (2019). Making sense of making: critical issues in the integration of maker education into schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(3), 317-328.
- Gouseti, A. (2010). Web 2.0 and education: Not just another case of hype, hope and disappointment?. *Learning, Media and Technology*, 35(3), 351-356.
- Hargittai, E., & Walejko, G. (2008). The participation divide: Content creation and sharing in the digital age. *Information, Community and Society*, 11(2), 239-256.
- Hammond, M. (2019). What is an ecological approach and how can it assist in understanding ICT take-up?. *British Journal of Educational Technology*.
- Hew, K. F., Lan, M., Tang, Y., Jia, C., & Lo, C. K. (2019). Where is the “theory” within the field of educational technology research?. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 956-971.
- Hodas, S. (1993). Technology refusal and the organizational culture of schools. *Education Policy Analysis Archives*, 1(10).
- Kerssens, N. & van Dijck, J. (2021). The platformization of primary education in The Netherlands. *Learning, Media and Technology*, DOI: 10.1080/17439884.2021.1876725
- Maitlis, S., & Christianson, M. (2014). Sensemaking in Organizations: Taking Stock and Moving Forward. *The Academy of Management Annals*, 8(1), 57–125. <https://doi.org/10.1080/19416520.2014.873177>
- OECD (2020), "Strengthening online learning when schools are closed: The role of families and teachers in supporting students during the COVID-19 crisis", *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c4ecba6c-en>.

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Philip, T. M., & Garcia, A. (2015). Schooling mobile phones: Assumptions about proximal benefits, the challenges of shifting meanings, and the politics of teaching. *Educational Policy*, 29(4), 676-707.
- Postman, N. (1992). *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. New York, NY: Knopf
- Puckett, C., & Rafalow, M. H. (2020). From “Impact” to “Negotiation”. In D. A. Rohlinger and S. Sobieraj (eds.) *The Oxford Handbook of Sociology and Digital Media*.
- Ramiel, H. (2019). User or student: constructing the subject in Edtech incubator. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(4), 487-499.
- Ramiel, H. & Lefstein, A. (Forthcoming). “Bottom-up Governance”: Discourse, practices and the duality of the state.
- Rasmussen, I., & Ludvigsen, S. (2009). The hedgehog and the fox: A discussion of the approaches to the analysis of ICT reforms in teacher education of Larry Cuban and Yrjö Engeström. *Mind, Culture, and Activity*, 16(1), 83-104.
- Reich, J., Buttimer, C. J., Fang, A., Hillaire, G., Hirsch, K., Larke, L., ... & Slama, R. (2020). *Remote Learning Guidance from State Education Agencies During the COVID-19 Pandemic: A First Look*. Retrieved from osf.io/k6zxy/.
- Reich, J., Buttimer, C. J., Coleman, D., Colwell, R., Faruqi, F., & Larke, L. R. (2020, July). *What’s Lost, What’s Left, What’s Next: Lessons Learned from the Lived Experiences of Teachers During the Pandemic*. Retrieved from <http://edarxiv.org/8exp9>.
- Rigby, J. G. (2015). Principals’ sensemaking and enactment of teacher evaluation. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 374–392. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2014-0051>
- Rogers, J. and Ishimoto, M., (2020). *Learning Lessons: U.S. Public High Schools and the COVID-19 Pandemic in Spring 2020*. Los Angeles, CA: UCLA’s Institute for Democracy, Education, and Access.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Sancho-Gil, J. M., Rivera-Vargas, P., & Miño-Puigcercós, R. (2020). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 61-75.
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of computer assisted learning*, 26(1), 65-73.
- Selwyn, N. (2013). *Distrusting educational technology: Critical questions for changing times*. London: Routledge.

- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S., & Johnson, N. F. (2017). Left to their own devices: the everyday realities of one-to-one classrooms. *Oxford Review of Education*, 43(3), 289-310.
- Sefton-Green, J., Pandya, J., Pangrazio, L. & Hendry, N. (2019). *Platform pedagogies: Learning, authorizing and validating trust in education*. Panel presented at AoIR 2019: The 20th Annual Conference of the Association of Internet Researchers. Brisbane, Australia: AoIR. Retrieved from <http://spir.aoir.org>.
- Shlomo, O. (2016). Sub-formalization in East Jerusalem schooling. *Geography Research Forum*, 36, 51-67.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
- Tal, H. & Tubin, D. (2020). Educational Entrepreneurship as Institutional Work. *The American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting*, San Francisco, California. [Conference canceled]
- Thorner, R., & Charmaz, K. (2014). Grounded theory and theoretical coding. Flick, U. (Ed.). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. Sage (pp. 153-169).
- Watters, A. (2020). The history of the future. *Hack Education*.
- Weber, K., & Glynn, M. A. (2006). Making Sense with Institutions: Context, Thought and Action in Karl Weick's Theory. *Organization Studies*, 27(11), 1639–1660. <https://doi.org/10.1177/0170840606068343>
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

¹ ציטוטים מהראיונות משובצים בהערות שוליים לאורך הטקסט. מטרת הבאת הציטוטים היא להדגים את האמירות והתפיסות השונות שבוטאו. שמות בתי הספר והמרואינים שונו על מנת לא לחשוף את משתפי המחקר. בהתאם להנחיות הגשת הדו"ח הציטוטים מופיעים כהערות שוליים.

² הייתה אצלנו יוזמה בביה"ס מצד מורות כדי לספק מכשירים אלקטרוניים לתלמידים באמצעות תרומה אישית. מחנכת כיתה אף הציעה את הנושא להורים בכיתה שלה והיו כמה שתרמו טאבלטים ופלאפונים לתלמידים (אבתים – מורה)

³ מה שעשינו אז לקחתי את המחשבים את העגלות של המחשבים שיש לי ונתתי לתלמידים, השאלתי אותם לתלמידים, ועכשיו קיבלתי 22 מחשבים חדשים, להשאלה, ממש חדשים (דרורה – מנהלת)

⁴ היה לנו מלחמות, יש הורים בכו, אין לי מחשב, העירייה חילקה קול קורא רשימות של תלמידים במצוקה הזקוקים לכלי דיגיטלי, הגשנו ולא קיבלנו כלום, הילדים האלה נפלו בין השולחנות (ויסאם - מנהלת)

⁵ ניתנו מהעירייה מכשירים עם מודם אינטרנט מובנה. כדי שאם נצטרך להיות בלמידה מרחוק שוב התלמידים יהיו מסודרים (אבתיסם – מורה)

⁶ לא היה לי מורה מחשבים. כי אין לי שעות למורה מחשבים – שעות ביה"ס מאוד מצומצמות כי זה ביה"ס קטן. (לונא - מנהלת)

⁷ רוב האתרים והכלים תומכים/עוזרים לתוכנית הישראלית. אני למשל כמורה לאיסלאם רוצה לחפש אתרים או חומרים שיעזרו לי ללמד אבל אין בנמצא. אני אצטרך להיכנס למקומות השייכים לרשות הפלסטינית. למשל AMWAJ לא עוזר לכל החומרים, זה יעזור לשפה העברית, למתמטיקה. אבל זה לא יעזור אתרים שונים שיעזרו לשתי התוכניות. למשל AMWAJ לא עוזר לכל החומרים, זה יעזור לשפה העברית, למתמטיקה. אבל זה לא יעזור לך אם את צריכה ללמד ערבית. יש הרבה אתרים שמציגים אותם בהשתלמויות אבל הם לא מספקים לנו את הסחורה. למשל AFAQ ו AMWAJ לא נותנים מענה לתוכנית הלימוד שלנו-הפלסטינית. אנחנו צריכים לחפש כל הזמן דברים של הרשות הפלסטינית שיתאימו לתוכנית כדי ללמד. בפייסבוק יש הרבה דברים מהשטחים אבל אנחנו באמצע, לא פה ולא שם. (סאנא – מורה)

⁸ רציתי להדריך את הצוות מכמה סיבות, עוד לפני שהיה את הקורונה עוד לפני שהיה זה, אנחנו כבר קיבלנו את האופיס 365, קיבלנו את האפשרות להשתמש בזה ואת סביבת העבודה הזאת שהיא מדהימה שבעצם מאפשרת למידה מרחוק עוד לפני שהיה את כל העניין של הקורונה, ואז שהגיעה הקורונה אז זה היה ממש ההזדמנות האידיאלית להשתמש בזה, בעצם יש לנו את זה ורק צריך ללמוד ולהשתמש (דינה – מורה)

⁹ כל הזמן הורים התקשרו, כל הזמן ההורים בעצם פנו למחנכות ואני נתתי למחנכות את האפשרות אמרתי להן כל מי שצריך עזרה כל מה שצריך וכל מי שצריך תנו את המספר טלפון שלי, תפנו אותם אליי, כי להסביר למחנכות ושהיא תסביר זה יותר קשה תאמין לי, אני מעדיפה כבר שהם יצרו איתי את הקשר ישירות (דינה - מורה)

¹⁰ יש גם מורות שהן דתיות והן לא פותחות את האינטרנט ואין להן את הוואטסאפ ואין להן מייל, לאט, לאט פתחנו מיילים של גיימייל, ולאט לאט פתחנו משתמשים ויש לנו את ההזדהות של משרד החינוך, ולאט לאט לימדתי אותן לזכור את ההזדהות של משרד החינוך ולהשתמש בה, לשמור אותה קבוע במחשב (דינה - מורה)

¹¹ המצב היה קשה כי נדרשנו לפתוח לתלמידים כתובות מייל כי הם לא ידעו איך להשתמש במייל, רמת ההשכלה של ההורים נמוכה, כמו כן יש בעיות במכשירים שלהם – לכל הדברים האלו לא היינו מוכנים. (סאנא - מורה)

¹² יש מורות בבית הספר שהן לא עניות אבל אין להן אמצעי קצה לארבע ילדים שבבית ומורה מחנכת, אז צריך לפתור את הבעיות האלה, גם לילדים, לא לכולם – בום קורונה צריך מחשב בבית צריך אינטרנט בבית, לא כולם מוכנים לזה, אז מהר, מהר למצוא סידור לכל הילדים..... אם ידענו שאצלנו יש 2-3 אחים אז השתדלנו שהזום לא יהיה באותן שעות (צילה - מורה)

¹³ אנחנו נמצאים באזורים מאוד צפוף במזרח העיר, באזור הזה תמצאי באותה משפחה בני דודים שיושבים 2-3 בום משותף. יש אצלי תלמיד שהיה יושב על מדרגות הבית כדי שתהיה לו קליטה בפלאפון והוא יוכל לסיים את הזום (פאתן - מורה)

¹⁴ בתחילת הקורונה השארתי את הלמידה אצלי מ-11 עד 14. כדי שבבוקר האחים האחרים בבתי הספר שלומדים 8 יוכלו ללמוד. אני עבדתי ולחצתי לקבל אישור כדי שנתחיל בשעה 11 כי אנחנו ביי"ס קטן ואנחנו צריכים לאפשר לכולם ללמוד. אפשרנו מצב שבו לאח אחד יש זום ולאח השני יש שיעור מטלה או צפייה בווידאו שהמורה שולחת. ניסינו ככל האפשר לשמור על מצב כזה כדי לאזן (לונא – מנהלת)

¹⁵ לכל מחנכת יש וואטסאפ כיתתי שמאפשר תקשורת ישירה עם האמהות. כל מה שקורה בכיתה מפורסם מיידית לאמהות, אנחנו גם מעבירות עידכון ממוחשב של שיעורים בית, מבחנים, מטלות וכו'. ההורים התרגלו שהגישה הרשמית והנכונה שלנו לתקשר היא הוואטסאפ הכיתתי. (לונא – מנהלת)

¹⁶ כל הקטע של התקשורת הבינאישית בעיני מאוד נפגע במסגרת של למידה מרחוק, ומבחינה לימודית נתנו מענה ואני יכולה הגיד שעבדתי קשה פי שש או שבע ממה שאני עובדת ביומיום ואני עובדת קשה כי אני לא יכולה לסבול חוסר שלמות אני מאוד פרפקציוניסטית, אם היו לי בערך 400 תלמידים שלי אז עבדתי, כל משימה שכל תלמיד שלח לי הגבתי לו (רותי – מורה)

אני צריכה להיות זמינה בכל הקבוצות. אני צריכה לראות מה התקבל. (פאתן – מורה)

¹⁷ בנינו מערכת שעות לתלמידים, 4 שיעורים ביום ונושאי ליבה וזה היה מאד קשה להורים, קיבלתי מכתב מיור ועד לתלמידים, ששלחה אליי הודעה בשם כל תלמידי בית הספר להפחית (אברהם - מנהלת)

בסגר הראשון, כל מורה עשתה לכל כיתה 2 זומים, יכול להיות שבכיתות הגבוהות היו 3 ביום. כבר אז הבנו שאי אפשר להחזיק אותם בזום כמו שאתה יכול להחזיק ולעניין בבית ספר ב-45 דקות למידה, שגם בבית ספר היום לא מדברים על השעות והמספרים האלה, יחידת הזמן השתנתה. הקשב שלהם בזום קצרצר, היכולת להעביר בזום – צריך להיות מאוד מאוד ממוקד, זאת הפקת לקחים. (צילה – מורה)

¹⁸ בהתחלה ביה"ס עשה סדר ויצר מערכת באמצעות CLASSROOM, היינו בין בתי הספר הראשונים במערכת (פאתן – מורה)

- ¹⁹ הצעתי שנקים פורטל פנימי שבו נוכל לתקשר עם הצוות באופן מסודר. הוואטסאפ נהיה עמוס ומלא בהודעות כל הזמן. אי אפשר היה לעקוב אחרי ההוראות. הדבר הפשוט יותר היה להקים פורטל פנימי בגוגל, שהוא חינמי, כדי לעבוד (חאלד – מורה)
- ²⁰ המטלות המקוונות היו על גבי אתרים כמו AMWAJ או BAWABET YA MADARES – או על גבי אתר ביה"ס שהוא אתר פרטי – העלינו לשם קישור (שאהד – מורה)
- ²¹ אף אחד מאיתנו לא התכוון, אף אחת מהמורות לא ידעה להפעיל מערך למידה מרחוק למעט שיוך משימות דרך אתר בית הספר (מעין – מורה)
- ²² קיבלנו הדרכה על GOOGLE SITES, wiser me, quizzes. אני כמורה מכירה את GOOGLE FORM ועושה בו שימוש מחדש מרץ. עשיתי להם מבחנים בו. (חנין – מורה)
- ²³ יש לי יותר מ-12 משפחות שחילקנו להן אוכל ותווי סיוע למשך כמה חודשים. האב עבד משרות על בסיס יומי ולא קיבל דמי אבטלה. הכל היה כהתנדבות בלבד ותרומות ממורות ביה"ס או קשרים שהיו לי עם עמותות. (לונא – מנהלת)
- ²⁴ וכאלה שלא נכנסו הזמנתי לבית הספר וישבתי איתם בשיחה כולל נציגות הרווחה יש לי 3 משפחות כאלה, כדי להגיד להם בואו חבר'ה אתם בבית הסטינג הוא עליכם, אתם צריכים לדאוג לזה אני יכול לדאוג להיבטים תכנים של מחשב, אבל לא בלהעיר ילד, שלחתי חונכי פרח לבתים שיעבדו עם ילדים, מה שנקרא by the book כל דבר, ניסינו מעבר לזה פרצנו פה את הגבולות של למידה בבית ספר, מעבר למה שבית ספר סביר עושה כי יש לי קולגות ואני שומע מה נעשה, התאמצנו מאוד למען אותם ילדים. [...] ויש משפחות שהורים תלשו שערות שאמרנו לי אנחנו לא מסוגלים ולא יכולים, בעיקר משפחות שהתלמידים מאוד מאתגרים בתוך בית הספר, ופתאום הורים הבינו עד כמה הילדים האישיים שלהם מאתגרים, אחת האמהות אמרה לי מה ככה הילד שלי מתנהג ככה בחיי היומיום? (אביב – מנהלת)
- ²⁵ ואז צריך ללמד את האמהות. כיתות א'-ג' לא יודעים ללמוד לבד. עשינו פגישות עם האמהות בוטסאפ ואמרנו שאנחנו רוצות ללמד אותנו את הזום. האם שלא מבינה, ויש הרבה אמהות, אני לא רוצה להגיד 50% או אפילו להגזים ולהגיד 80% מהאמהות בכלל לא יודעות לקרוא באנגלית. ובהתאם היא כמובן גם לא יודעת לקרוא עברית והזום לא מגיע בערבית. אז התחלנו להגיד תלחצי פה, הנקודה פה, בצד ימין, בצד שמאל. תדמיני. הייתי מצלמת להם את המילה ושולחת להם בוואטסאפ. זה היה שבוע משוגע. עד שסיימנו את כל הכיתות. ואז האמא שזה נתקע לה, או האמא שנכנסה לכיתה ההמתנה וקיבלה הודעה להמתין עד שהמארז יפתח את המפגש – אז היו תגובות 'זה לא מאשר אותי, זה לא נפתח'. כל הקשיים. ואנחנו בקשר עם כל אמא ואמא. אני 21 המורות האלה התחלקנו באמהות (לונא – מנהלת)
- ²⁶ גילינו הרבה עוני, בורות, אנשים מסכנים ופשוטים, אחוזי גירושים, אלימות, הורים פרודים, משפחות מפורקות, ורמת האינטליגנציה נמוכה (פאתן – מורה)
- ²⁷ פתאום המרחב השתנה ואני בתוך הבית שלו ואני רואה איך הוא מתקשר עם ההורים ואני רואה את ההורים, אני רואה את הילד כאילו הוא פרוס לפני לא רק מה שאני יכולה לראות בכיתה, אלא הרבה מעבר כאילו הילד עירום, אני מאמינה שגם אנחנו המורים באים איכשהו חשופים כי פתאום הוא עושה את הזום אני בסלון בבית, מה דורית יש לך על הקיר תמונה כזאת וכזאת? מה אין לך תמונה על הקיר? זה הצבע של הסלון שלך? וואלה כן אף פעם הם לא שאלו אותי מה הצבע של הסלון שלי בבית, פתאום זה הגיע לרמות מאוד מאוד... כמה שאנחנו אומרים שבקורונה משהו ברגשי נעלם, אבל הוא מגיע בנקודות אחרות, כאילו לא נוגעים ולא רואים חיוך, רואים חיוך בעיניים לא כמו החיוך שאנחנו רגילים, אבל פתאום הוא רואה משהו אחר, אני רואה אצלם משהו אחר (דורית – מורה)
- ²⁸ כשקיימנו מפגשים עם המורות ביקשנו מהן לעשות VIRTUAL BACKGROUND ואם לא הצליחו – אז ביקשנו שיהיה מאחורי התלמידים קיר – וכל זה כדי לשמור על פרטיות המשפחה. המורות כמובן בלבוש מכובד (לונא – מנהלת)
- ²⁹ עכשיו לך תסביר להורה שאתה בזום, הורים לא רואים את הנקודת מבט שלי אלא של הילדים שלהם, ואני גם אמא, ואתה צריך להסביר להורים שהטכנולוגיה קצת משבשת לנו את הרצון. הילד לא הגיע לזום – ברור לי שבכיתה א' או ב', ברור לי שהוא לא הגיע כי הוא לא רצה לזום, הוא מת להגיע לזום, אלא כי ההורים לא היו פנויים. (דורית – מורה)
- באמת הרגשנו באיזשהו מקום שק חבטות של ההורים, אם זה ברמה שיושבים לידך בזומים, ואתה לא יכול להיות חופשי כמו שאתה עם ילדים, או ברמה שמתקנים אותך פתאום, או שאין בושה, אין אה, מאחורי המסך הרבה יותר קל אה... {לבקר} (אפרת – מורה)
- ³⁰ לקיחת אחריות, לא רק אחריות אלא גם אחריותיות, היכולת לתת את הדין וחשבון על תהליכים חינוכיים שאותם אני עוברת עם הכיתה שלי, מה שלא היה לפני זה, נכנסתי לשיעורים וצפיתי בשיעורים אבל מורות לא היו צריכות לתת דין וחשבון ברמה כזאת שהן צריכות לתת עכשיו, והן נותנות דין וחשבון גם להורים, לא רק לי, יש להן קהל, הן חייבות להיות אחראיות על כל מילה שהן מוציאות, להראות כבוד אוריין הן לא יכולות לדבר בשפה לא תקנית, סתם לדוגמא כיתה ב' למדה על נחליאלי, היא אמרה להם אתם יודעים המילה נחליאלי מלשון נחל, מקורות מים וכו', אחד האבות אמר ברקע וואי לא ידעתי את זה (אביב – מנהלת)
- ³¹ פתאום ההורים יש על כל דבר מה לומר, אחת האמהות אמרה לי מה לא ידעתי שהרמה באנגלית כל כך נמוכה? אמרתי לה תראי הילדה שלך בכיתה ג' היא רק נחשפו לשפה. אמא אחת שלחה לי תוצר של אמנות שיעור אמנות דף שעליו צורות גאומטריות היא שלחה אותה היא לא כתבה לי כלום, ואני כותב לה וואו שיעור מדהים עם חני שלנו שהיא מורה משהו, 40 שנה בוגרת בצלאל איזה כיף, כתבה לי האמא: אביב, מה ילד בכיתה ו' יצייר צורות גאומטריות זה מה שאתם מבקשים? למה לא לחשוף לאיזשהו אמן? אמרתי לה שניה תני לי לברר עם חני, התקשרתי לחני המורה לאמנות היא אמרה לי זה שיעור על קנדיסקי צורות גאומטריות אני מקשרת את זה לעניין של מדינה דמוקרטית אתה תראה שאני אשלח לך תוצר סופי אחרי שלושה ארבעה שיעורים של תהליך ואתה תבין על מה מדובר. חזרתי לאותה אמא ואמרתי לה במה מדובר ותראי את היית מאוד שיפוטית זה רק תחילתו של תהליך. אני חושב שהיום אם יש הבט חיובי זה הורים קודם כל הבינו מה כוחה של מערכת חינוכית מה כוחם של מורים" (אביב – מנהלת)

³² אני יכול לומר שהפידבק מההורים הוא מאוד חיובי משום שהמינון של הזום, אני זרמתי איתם לחלוטין ומינון הזום נקבע איתם ביחד, הייתה דרישה מצד הפיקוח, כל המורים המקצועיים נכנסים לזום, אז תלמיד בכיתה ג' מצא את עצמו נכנס לזום עם המחנכת ואנגלית ומוזיקה במדעים חינוך גופני, הם כבר יצאו זומבים מזה ולא יכלו לעמוד בזה, ההורים אמרו לי דורון אנחנו קורסים, ואז החלטנו שנותנים לכל כיתה שיעורי ליבה בעברית וחשבון ונותנים משהו שהוא בגדר העשרת הרוח, אמנות יוגה, חינוך גופני, משהו שיתן מענה למי שירצה, לא אמרתי שזה רשות כי פחדתי שאם אני אגיד שזה רשות אף אחד לא יכנס אמרתי שמי שפנוי ורוצה נכנס, זה פרץ את גבולות בית הספר זה ערער את הלמידה בבית הספר (אביב – מנהל)

לא רצינו להכביד על ההורים אז נתנו 2 שיעורי זום ביום בלבד וכל השאר היה העלאת חומרים לקלאסרום. למרות שבהתחלה התוכנית שלנו הייתה 5 שיעורי זום (חנין - מורה)

³³ היינו מאוד יצירתיות אם זה ילדים מלמדים ילדים, הוראת עמיתים, משימות חקר הביתה, חידות, וכמובן שהיינו מלמדים בדרך אחרת, שזה יותר בצפייה של סרטים (אפרת, מורה)

³⁴ השנה נכנסתי לשיעור זום ... אני ראיתי את זה כפלטפורמה ללמידה (אביב – מנהל)

³⁵ גוגל קלאסרום, שיחות עם מורים, פתחנו כיתות, לכל מחנך כיתה, הכנסתי את כל המורים לכיתות שלהם והתחלתי לתרגל אותם איך עושים מטלה ומשימה ... כולם עובדים ביחד דרך הכיתות הוירטואליות (איאד – מנהל)

³⁶ בעמוד מוצגת מערכת השעות למורה והמורה יכול לקשר את הלינק של השיעור בכל רובריקה במערכת... זו אותה מערכת בד"כ אבל לפעמים יש שינוי בקישורים לזום או למשימות... אני בסוף השבוע שולח את המערכות בפורמט PDF. ההורים מקבלים את המערכת ולוחצים על הלינקים כדי להיכנס לכל שיעור. ככה ניסינו למזער את הבעיות (חאלד – מורה)

³⁷ אני זוכרת שהתייעצתי עם המנהל שלי ואני לא יודעת אם להעביר להם עוד משהו או לחכות רגע ולתת להם לקלוט ולעכל את מה שעד עכשיו ולא להעמיס עליהם כי אתה יודע זה ללכת נורא, נורא בעדינות זה ממש ללכת על ביצים. ביצה אחת אתה דורך יותר מדי ואתה יכול להגיע לשלב שמורים יגידו פשוט די, די, את מעמיסה עלינו, זה המון לחץ על המורים. (ניצה – מורה)

³⁸ ההנחה שלי היא שהצוות של המחנכות יפעילו את הלמידה מרחוק בצורה המותאמת לכיתה שלהן.... התפיסה היא שהמחנכת מנהלת את הלמידה בכיתה שלה וגם היא מנהלת את התקשורת מול ההורים ואת הצרכים.... מאוד משתדלים לתת מרחב, ולאפשר להם לעשות את זה כמו שצריך והאמירה היא שהמחנכות עושות את העבודה המרכזית וכל מה שמסביב זה מעטפת שנועדה לשרת את העבודה הזאת, העבודה של המערכת, המשאבים התקשוב הטכנולוגיה, כל הדברים האלה נועדו לשרת את העבודה של המחנכות. (אליהו – מנהל)

³⁹ היו הרבה אתגרים, אני חושב שהבולטים ביותר היו באמת התלמידים מנותקי הקשר, לגביהם עשינו מיפוי יחסית מהיר ושלחנו כל מיני זרועות כדי לנסות ולעורר אותם ממצבם ולתקשר איתם ולראות מה קורה (אליהו – מנהל)

⁴⁰ אצלנו בביה"ס עובדים עם נתונים ומשוב – יש מבדק נוכחות יומי, יש רכז נוכחות שעוקב אחרי כולם בביה"ס. המחנכים עוברים בכל יום על רשימת התלמידים לבדוק מי נוכח בכל השיעורים. אצלנו אין מילים – יש נתונים והם אלו שמציגים את הכל (חנין – מורה)

⁴¹ דרך קבוצת הוואטסאפ אני כתבתי למחנכות שיכתבו לי כל מחנכת לגבי תלמידים שלה, ולזה גם לקחתי איתי את היועצת של בית הספר וביחד עשינו בדיקה של מי הילדים שחסר להם, שאין להם, אני יודעת מה מחשבים אינטרנט ודברים כאלה, מכל מיני סיבות... בעיקר תקציביות (זיוה – מורה)