

ענת בארט

חויית הלמידה מרחוק במגפת הקורונה בקרב הורים חרדים לילדים הלומדים בבתי ספר יסודיים

תקציר

מגפת הקורונה הביאה את בתי הספר בישראל ובעולם למעבר חד ומיידי ללמידה מרחוק; אך קודם שפרצה המגפה לא התקיימה שגרת למידה מרחוק בבתי ספר – ולהטמעתה נדרשו בתי הספר, המורים, התלמידים וההורים לתקופת הסתגלות. מחקרים שונים התייחסו לתהליכי ההוראה והלמידה בתקופה זו מפרספקטיבה בית-ספרית, רגשית ומקצועית; חלק קטן מהם סב על תפקידם החיוני של ההורים בלמידה מרחוק. מעטים המחקרים שהתייחסו ללמידה מרחוק כפי שהתבצעה בחברה החרדית, שבה היה מדובר באתגר ניכר – בשל אופי הלמידה (למידה שמיעתית בלבד באמצעות טלפון), אפיוניה של המשפחה החרדית (מספר ילדים וצפיפות דיור גבוהים) והיחסים בין בתי הספר ההורים בחברה החרדית (יחסים המאופיינים בריחוק). מחקר איכותני פנומנולוגי זה מביא את חוויותיהם של 12 הורים חרדים לתלמידים בבתי ספר יסודיים. המאמר מציף את הקשיים שאיתם התמודדה המשפחה החרדית בעת משבר הקורונה: חלקם אינם מיוחדים למגזר החרדי (כגון מספר המכשירים הזמינים ללמידה בבית, קונפליקט בית-עבודה והצורך של הורים להפוך למורים); וחלקם ייחודיים למגזר החרדי (כגון למידה טלפונית, מרחב מצומצם והשימוש הראשוני של הילדים במכשירים אלקטרוניים). נוסף על כך, נחשפו במחקר זה תפיסת ההורים את ההוראה והמורים – והללו שופכים אור על יחסי בית הספר וההורים במגזר החרדי. מן המחקר עולה כי אף שהלמידה מרחוק הייתה קשה ומאתגרת להורה החרדי – מחמת תנאי הלמידה הפרקטיים, הטכניים והתפיסתיים – הרי שתפיסת בית הספר והתמיכה בו היו גבוהות.

מילות מפתח: למידה מרחוק, בתי ספר יסודיים, יחסי בית ספר – הורים, חרדים.

* ד"ר ענת בארט היא מרצה במכללה ירושלים וחוקרת של החברה החרדית בתחומי משפחה, חינוך ותעסוקה.

מבוא

הקורונה הביאה לסגירתם של בתי ספר ברחבי העולם ולמעבר מידי וחד להוראה מרחוק (וייסבלאי, 2020). שינוי זה, שנערך בצורה כמעט מלאה באמצעות רשת האינטרנט, דרש תהליך הסתגלות של התלמידים (Chaturvedi, et al., 2021), המורים (Marshall. et al., 2020), בית הספר וההורים (Cui, et al., 2021). בבת אחת נדרשו ההורים להפוך למתווכים, טכנאים, יוצרי מערכת, סייעים ומורים של ילדיהם; ודרישה זו התווספה לתחלואה, לסגרים ולבעיות כלכליות (גוטמן וכצנלסון, 2021). שינוי זה יצר חוסר איזון ביחסי בית הספר וההורים וקייב את מעורבותם של ההורים בלמידת ילדיהם.

מעורבות הורים בבית הספר בשגרה מראה על תוצאות חיוביות מצד התלמידים (Badri, Addi-Raccah & Grinshtain, et al., 2014; Wilder, 2014), במקביל למעורבות מצד המורים (et al., 2014; Wilder, 2014). על מעורבות הורים בבית הספר משפיעים גורמים רבים; ביניהם גיל הילד (Zedan, 2018), מגדר הילד (Kaplan Toren, 2013) ותרבותו (Dor & Rucker-Naidu, 2012). בתרבויות קולקטיביסטיות קיימת נטייה למרחק בין בית הספר וההורים – בעקבות תפיסות של היררכיה חברתית (Schaedel, et al., 2015).

החברה החרדית בישראל, שהיא חברה קולקטיביסטית-דתית, מתייחדת בהיררכיה שבהתנהלותה הקהילתית (זיכרמן, 2014) ובמבנה מערכת החינוך שלה (Barth & Benoliel, 2019). לכן, מעורבות הורים בשגרה במוסדות חרדים נמוכה מזו שבבתי ספר אחרים בישראל (גומרי ואחרים, 2017). מגפת הקורונה אִתְגְּרָה את המשפחה החרדית הן מבחינת מעורבותה הנדרשת בלמידה, דהיינו למידה באמצעות מערכת טלפונית (מחמת התרחקותה של חברה זו משימוש באינטרנט בעיקר בקרב ילדים) (Fader, 2017); הן מבחינת גודל המשפחה (מלאך וכהנר, 2020) וצפיפות המגורים בחברה החרדית (קסיר-קלינר וצחור-שי, 2020). מחקר זה מבקש לשפוך אור על תחושותיהם של ההורים החרדים באשר לאתגר הסיוע ללמידת ילדיהם (שלמדו בבתי ספר יסודיים) בתקופת הקורונה – כדי לזהות את הדומה והשונה בין תחושותיהם ובין תחושותיהם של הורים בעולם המערבי וכדי לבחון את היחסים המשתנים בין ההורים ובית הספר בתקופת הקורונה.

למידה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה

התפשטותו הפתאומית של נגיף הקורונה הביאה בתי ספר ברחבי עולם לעבור, בבת אחת, ללמידה מרחוק (וייסבלאי, 2020) ושינוי זה קיבל היערכות מחודשת. המגפה הקשתה על התלמידים מבחינת הצורך בלמידה עצמית והשימוש באמצעי הלמידה המקוונים ומבחינת שינוי הרגלי השינה וסדר היום; שינויים אלה התבטאו בעלייה במשקל, בפגיעה במעגלים החברתיים ובירידה בבריאות הנפשית (Chaturvedi, et al., 2021). רוב מוחלט מקרב המורים האמריקנים (92%) דיווחו כי קודם התפרצות נגיף הקורונה, הם לא לימדו באמצעים מקוונים ולא קיבלו הכשרה להוראה מרחוק (Marshall. et al., 2020). מורים אינדונזיים הביעו קשיים

מקצועיים בנוגע להוראה מרחוק (כגון היכולת ליצר אחריות אצל תלמידים; היעדר הקשר הישיר עימם; הקושי בתכנון חומר הלימוד והטמעתו, בהערכת הלמידה ובשיתוף פעולה עם ההורים), וכן הביעו קשיים אישיים (כגון התעצמות קונפליקט בית-עבודה) וקשיים טכניים (כגון חסרונם של מקום פיזי הולם להוראה והיעדר רשת אינטרנט מתאימה וחזקה). 80% ממורים אלו הביעו חוסר שביעות רצון מהלמידה מרחוק (Fauzi & Khusuma, 2020).

כדי להפעיל את הלמידה מרחוק נדרשו בתי הספר להיערכות מיוחדת. ברמה הטכנית, נדרש בית הספר לפעול ללא "מרכז בקרה", לספק אמצעי קצה לתלמידים מעוטי יכולת (מבקר המדינה, 2020) ולקיים שגרת צוות בזמן לא שגרת. ברמה הפדגוגית, בית הספר נדרש לתת מענה לשינוי בשיטות הוראה – ובעקבותיו בתעודת תוכני ההוראה ותיאומם (קינן, 2020). ברמה הפסיכולוגית, נדרשה המערכת להתמודד עם קשיים אישיים ומקצועיים של המורים, עם קשיי התלמידים וגם עם קשיי ההורים שהפכו לשותפים העיקריים בתהליכי הלמידה (בלס, 2020).

מעורבות הורים בלמידה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה

ההורים נדרשו לסייע בלמידת ילדיהם, לתפעלה ולהכווניה; ובמקביל עבודתם נפגעה או השתנתה במקרים רבים – ולמצער הם נדרשו למצוא "סידור" לילדים בזמן ששהו בעבודה (מן, 2020); הם גם נדרשו לנהל את הבית ולהתמודד עם העומס הרב שיצר הסגר, שהביא את כל המערכות להתנקז לפעולה בבית (גוטמן וכצנלסון, 2021). הערכת ההורים ללמידה מרחוק פחתה במהלך המגפה והם הביעו אכזבה ביחס למשך האינטראקציה בין הילדים למורים במהלך הלמידה וכן הביעו חוסר ביטחון ביחס ליכולת ההבנה של הילדים את חומר הלימודים, תחושת עומס בצורך לסייע בלמידה, דאגה לפגיעה באיכות הראייה של הילדים, חשש שמא הסברי המורים אינם מספקים ודאגה לירידת יכולת הריכוז והעניין של הילדים בלמידה (Cui, et al., 2021).

המחקרים השונים מורים כי מנקודת המוצא של ההורים התקיימה מערכת אקולוגית סביב הלמידה מרחוק. ברמת המיקרו־סיסטם, הלמידה מרחוק אֶתגרה יכולות הוראה אישית (גוטמן וכצנלסון, 2021) ואת הפנאי של הורים ותחושת העול שהוטל עליהם (Cui et al., 2021; Garbe et al., 2020). ברמת המאזו־סיסטם, הלמידה מרחוק אתגרה את יחסי ההורים עם הילדים (מן, 2021), את האיזון בניהול הלמידה מהבית (למשל במקום מתאים ללמידה ובאמצעים מתאימים ללמידה) (ראמ"ה, 2020), בחדירת בית הספר לתוך הבית (Ben-Amram & Davidovitch, 2020) והצורך לתווך הוראה (ראמ"ה, 2020) וכן אתגרה את קונפליקט בית-עבודה (Garbe et al., 2020). ברמת האקסו־סיסטם, הלמידה מרחוק שינתה את תפיסת הפעולה של בית הספר כארגון. ברמת המיקרו־סיסטם, הלמידה מרחוק נתפסה בצורה שונה אצל הורים בעלי מאפיינים שונים: מורים ערבים בישראל חשו מתח מצד ההורים יותר מאשר מורים יהודים (Zadok Boneh et al., 2022); להורים מרמה סוציו־אקונומית נמוכה היו משאבים פחותים

ופניות מועטת ללמידה מרחוק (ראמ"ה, 2020); ובמשפחות דתיות יותר, הילדים השתתפו פחות בלמידה מרחוק אך ההורים הביעו הערכה רבה יותר למאמץ המורים ולהשפעתה החיובית של הלמידה מרחוק (Tal et al., 2022).

את מעורבותם של ההורים בלמידה מרחוק והאופן שבו תפסו אותה יש לבחון לאור יחסי ההורים עם בית הספר בשגרה. מעורבות הורים בבית הספר מוגדרת כסך ההתנהגויות שהורים מבצעים בעבור ילדיהם בהקשרי למידה, והללו מתבטאות ביכולות כגון הורות, למידה עם הילד בבית, תקשורת עם בית הספר, השתתפות בקבלת החלטות בית-ספריות ומעורבות בקהילה (Epstein, 2018). מעורבות הורים בבית הספר משפרת את הישגי התלמידים (Wilder, 2014), את ההתנהגותם ואת הקשר מורה-תלמיד; והיא מפחיתה ויכוחים עם מורים, עצב ונטייה להסחות דעת (Badri, et al., 2014).

יחסי בית הספר וההורים במדינת ישראל ידעו שינויים בחלוף השנים: מניתוק בקום המדינה (מדיניות דלת סגורה), למעורבות-התערבות בשנות השמונים (מדיניות דלת פתוחה) ועד ביזור תפקידי מערכת החינוך ושותפות כלכלית של הורים (פרידמן, 2011). כיום, מתקיימת מדיניות "דלת פתוחה במידה מסוימת" בשל חשש של המורים מאיום הורי (Addi-Raccah & Grinshtain, 2018). עמדות אלו של המורים הישראלים לצד מוניטין הוראה נמוך (גילת ווונגרוביץ, 2018) גרמו לחששות של מורים מפני חשיפת תהליכי ההוראה בזמן מגפת הקורונה. בן-עמרם ודודוביץ' (Ben-Amram & Davidovitch, 2021) מצאו הבדל משמעותי בהערכת ההוראה מרחוק בתקופת הקורונה בין המורים וההורים והראו כי ההורים העריכו את ההוראה ברמה נמוכה מהמורים.

גורמים שונים מעצבים את מעורבות ההורים בבית הספר. גיל הילד הוא גורם רב השפעה והורים לילדים צעירים מעידים על מעורבות גדולה יותר בבית הספר (Zedan, 2012). למצא זה נודעת משמעות גם במחקרי הקורונה המלמדים על מעורבות רבה יותר של הורים לילדים בגילים צעירים (Tal et al., 2022). מגדר הילד משפיע גם הוא על מעורבות הורים: מעורבות של הורים בלמידה בבית תורמת לתחושת הערך העצמי של בנות; והתנדבות הורים בבית הספר תורמת לתחושת הערך העצמי של בנים (Kaplan Toren, 2013). התרבות מעצבת גם היא תפיסות ביחס למעורבות הורים: במחקר שהשווה מורים אמריקנים וישראלים נמצא כי מורים ישראלים נוטים לאמביוולנטיות ביחס למעורבות הורים יותר מעמיתיהם האמריקנים. מורים אלה הביעו הסתייגות באשר ליחסיהם עם ההורים וציינו זאת כמקור למתחים ואתגרים (Dor & Rucker-Naidu, 2012).

שדל ואחרים (Schaedel, et al., 2015) לא מצאו הבדלים ביחס למעורבות הורים בין בתי ספר יהודיים וערביים בישראל, למרות טענתם כי התרבות ההיררכית והקולקטיביסטית של בתי הספר הערביים תביא לתפיסות שליליות יותר של מעורבות הורית. ההבדלים התרבותיים בין המגזר היהודי והערבי בישראל נמצאו גם בתקופת הקורונה כאשר מורים ערבים חשו מתח רב יותר בשל גורמים חיצוניים כמו ההורים מאשר מורים יהודים (Zadok Boneh et al., 2022).

במחקר רחב שנערך בישראל ובחן הסתגלות של הורים ותלמידים ללמידה ברחוק, נמצא כי רמת הדתיות משפיעה על ההסתגלות. נראה כי במשפחות דתיות יותר, הילדים השתתפו פחות בלמידה מרחוק אך ההורים הביעו יותר הערכה למאמץ המורים ולהשפעה החיובית של הלמידה מרחוק (Tal et al., 2022). במחקר זה נבחנו מידת הדתיות ואף ש-15% מהמשתתפים היו חרדים, לא נבדקו ההבדלים התרבותיים במעורבות הורים בין הציבור החרדי לציבורים אחרים.

למידה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה בחברה החרדית

הקורונה פגעה קשות באוכלוסייה החרדית שהתחלואה בקרבה הייתה גבוהה. להתפשטות המגפה בחברה החרדית סיבות רבות ובכללן: הצפיפות בתוך הבתים ובמרחב החרדי (קסיר-קלינר וצחור-שי, 2020), חוסר תיאום ואי-הבנת המצב ואופי החיים הקהילתי. ההתמודדות של המנהיגות החרדית עם המגפה הייתה שנויה במחלוקת: היא אפשרה פתיחת בתי ספר מתוך תפיסה של חשיבות הרצף החינוכי ולימוד התורה מעבר לסכנות המגפה. התנהלות זו הביאה לביקורת ציבורית מצד הציבור הישראלי ולתחושת רדיפה מצד הציבור החרדי. למרות זאת, נראה כי הציבור החרדי חש חוסן רב יותר מציבורים אחרים (חילונים או ערבים) וגורם זה הפחית במידה ניכרת את השחיקה הנפשית במגפת קורונה (Braun-Lewensohn, et al., 2021). המיקוד בחברה החרדית נובע מהיותה מיעוט גדול ומשפיע במדינת ישראל. החברה החרדית מונה 12% מהחברה בישראל וגילם של 60% ממנה נמוך מגיל 19; במשפחה חרדית שבעה ילדים בממוצע (מלאך וכהנר, 2020). היא מתאפיינת בהקפדה דתית מחמירה, שמירה על מסורות מזרח-אירופיות, מחויבות ללימוד תורה ועמדות לא ציוניות (פרידמן, 1991). זוהי חברה קולקטיביסטית-דתית המתבדלת מחברת הרוב (Barth & Benoliel, 2019) באספקטים של התרחקות מצריכת מדיה ואינטרנט (Neriya-Ben-Shahar, 2017) ובידול במערכת החינוך (בארט ואחרים, 2020).

החברה החרדית מתנגדת למודרנה ואימצה את מטבע הלשון "חדש אסור מן התורה" כמוטו להתרחקות מטכנולוגיה מודרנית ובעיקר מרשת האינטרנט (Fader, 2017). בחברה זו, השימוש באינטרנט מוגבל בעיקר לצורכי עבודה וישנו פיקוח על שימוש זה (Neriya-Ben Shahar, 2017). מבוגרים המשתמשים ברשת מסווים עצמם ואינם חפצים להיחשף, אף שהם רוצים שיידעו כי הם חרדים (אוקון, 2016). בחברה החרדית נאסר השימוש באינטרנט לילדים, הוא נחשב כגורם סיכון להתדרדרות רוחנית (Nadan, et al., 2019) ואינו כלי לגיטימי ללמידה בבית הספר (Mishol-Shauli, et al., 2019). מבקר המדינה (2020) דיווח כי ל-42% מהתלמידים החרדים אין מחשב בבית ול-72% מהם אין חיבור לאינטרנט.

מערכת החינוך החרדית היא מערכת מוכרת שאינה רשמית (Perry-Hazan, 2019), המופרדת מבחינה מגדרית ופועלת לפי מעמדות משפטיים בעלי מחויבות שונה ללימודי ליבה ולתקצוב ממשלתי - הנעים בין 55% ל-100% (בארט ואחרים, 2020). ההוראה בה נוטה למסורתיות (בוהניק, 2011). אצל הבנים המיקוד הוא בלימודי קודש ואצל הבנות ישנם לימודי חול וקודש.

אופי המערכת החינוכית מבנה את יחסיה עם ההורים. למוסדות החרדיים מנופי כוח כלפי להורים כגון החלטות ביחס לקבלת תלמידים (Perry-Hazan, 2019) והשפעה על עתיד הילד מבחינת שידוכים ותעסוקה (לנשים) ועל מעמדו החברתי ומיצובה החברתי של משפחתו. הללו מביאים את ההורים למעורבות נמוכה (גומרי ואחרים, 2017), ולנאמנות רבה לבית הספר וערכיו. בהתאם, במחקר שבחן נשירת נערים חרדים ממסגרות חינוכיות נראה כי התניית חיבת הורים שלילית ונובעת מהחשיבות שהם מקנים ללמידה ולמוסדות החינוכיים – וזו מקשה על הסתגלות הנער הנושר (Itzhaki, et al., 2018).

מגפת הקורונה הקשתה על הלמידה במגזר החרדי. ההימנעות החרדית משימוש בטכנולוגיה מתקדמת ואינטרנט במישור הפרטי, ובמיוחד במישור הציבורי כמו בבתי ספר, לא אפשרה קיום לימודים באמצעים מקוונים. הכלי היחידי שעמד לרשות בתי הספר החרדים היה הטלפון (וייסבלאי, 2020). במערכת הטלפונית ניתן להקליט שיעורים, לייצר מערכת לקבלת הודעות מתלמידים ולקיים שיחות ועידה עם כלל הכיתה. שימוש בכלים אלו מעביר את הלמידה לערוץ שמיעתי בלבד ומונע הסתייעות באמצעים ויזואליים.

למרות הפרות תקנות הקורונה ופתיחת בתי ספר חרדים, אירועים שקיבלו את מרבית תשומת הלב הציבורית, במגזר החרדי נערכה למידה ענפה מרחוק. האתגרים הטכניים, הפדגוגיים והחינוכיים נוספו לקשיים הייחודיים של המשפחות החרדיות – משפחות גדולות, החיות בדירות קטנות ולהן יכולות כלכליות מוגבלות (42% מהמשפחות החרדיות מצויות מתחת לקו העוני) (מלאך וכהנר, 2020). לכן מבקש מחקר זה לבחון את חוויותיהם של ההורים החרדים בזמן הלמידה מרחוק במשבר הקורונה, את מעורבותם בלמידת ילדיהם בבית הספר היסודי והשפעתה על תפיסת היחסים בין ההורים ובית הספר.

שיטות המחקר

המחקר נערך בגישה איכותנית פנומנולוגית, במטרה לאפשר את הבנת החוויה מעיני האנשים החווים אותה. המחקר הגמיש מאפשר להבין מושגים לעומקם ואילו הגישה הפנומנולוגית ממוקדת בהבנת החוויה והפירוש האישי של החווים את התופעה ובכך יוצרת אותנטיות (שקדי, 2003). כדי להבין את תחושות ההורים בתקופת הלמידה מרחוק נבחרה גישה זו.

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 12 הורים לילדים – בנים ובנות – בבתי ספר יסודיים חרדים: 11 אימהות ואב אחד. לכל ההורים שהשתתפו במחקר כמה ילדים ולרובם היו ילדים בגילי הגן ובמסגרות על-יסודיות. המשתתפים הגדירו עצמם כחרדים וכל הילדים למדו במסגרות הנמצאות תחת הפיקוח של המחוז החרדי של משרד החינוך.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בראיונות עומק חצי-מובנים בהתאם למעגלים האקולוגיים שנמצאו בספרות המחקר ופורטו בסקירת הספרות. ראיונות עומק חצי-מובנים מאפשרים למשתתף לתאר את חווייתו ביחס לתופעה הנחקרת במונחיו ובשפתו אך הם מנתבים אותו להתייחס לתופעה הנחקרת בלבד ולא לסיפור חיים שלם (שקדי, 2003). מדריך הריאיון שנבנה לצורך המחקר כלל שאלות כגון: תאר/י את חוויית הלמידה מרחוק בתקופת הקורונה; כיצד התנהלה הלמידה מרחוק בבית? כיצד תפקדו המורים במהלך הלמידה מרחוק? איך תפקד בית הספר במהלך הלמידה מרחוק?

הליך המחקר

המחקר נערך במאי 2021, במסגרת קורס מחקר איכותני לסטודנטיות לתואר שני בניהול מערכות חינוך. במסגרת המחקר, כל סטודנטית ראינה הורה לילד בבית ספר יסודי ביחס לחוויית הלמידה מרחוק בתקופה הקורונה. הגיוון באורח החיים של הסטודנטיות הניב ראיונות עם הורים מכל המגזרים, ובמחקר הנוכחי נעשה שימוש רק בראיונות של הורים חרדים. כדי לשמור על כללי האתיקה הוסברה להורים מטרת המחקר, ניתנה להם האפשרות לבטל את השתתפותם בכל נקודת זמן והובטחו להם אנונימיות וסודיות. בהתאם, השמות במאמר בדויים.

עיבוד הנתונים

במחקר נעשה שימוש במודל הניתוח הנושאי (שקדי, 2003); במסגרתו, החומר שהתקבל נותח ליחידות משמעות, כלומר לפסקאות קצרות, בעלות תוכן מובהק, המביעות רעיון או תחושה ביחס לנושא הנחקר. יחידות אלו מופו לקטגוריות ומוקדו בנושאים העיקריים והמשמעותיים שעלו מהם. לבסוף נערכה העלאה תמתית לשם חיבור הממצאים והפרספקטיבה המושגית.

ממצאים

מעורבות ההורים החרדים בלמידה מרחוק בקורונה כללה שלוש זירות: הבית, הכיתה ובית הספר. בכל אחת מהזירות נדרשו ההורים לפעול בצורה חדשה ושונה מבעבר ולהיות מעורבים בלמידה באופן שונה. מעורבות ההורים התבטאה ברמה הפרקטית – "מה ההורים היו צריכים לעשות?" – וברמה התפיסתית, הרגשית והקוגניטיבית: "מה ההורים חשו וחשבו בעקבות הדרישות מהם?".

זירת הבית

כמו הורים רבים בעולם ובישראל, גם ההורים החרדים נדרשו למעורבות רבה בלימודי ילדיהם בבית הספר היסודי (וייסבלאי, 2020). בפועל, ההורים היו צריכים להיות מעורבים ברמה

הפרקטית והפדגוגית ובשילוב הפעילות ההוראית עם פעילויות הבית האחרות ופעילויות העבודה. כל אלו יצרו מתח ותחושת מותשות בקרב ההורים (גוטמן וכצנלסון, 2020).

ברמה הפרקטית, הבעיות שהעלו ההורים החרדים היו דומות לבעיות שעלו במחקרים על הורים בציבור הכללי. ההורים הזכירו את בעיית המרחב שכללה את הצורך במקום פיזי מותאם ללמידה: "הבית שלי הוא שני חדרים מלבד חדר השינה, והייתי צריכה לדאוג לכל אחד שתהיה לו פינה משלו. אז אחד היה בסלון; חלק בחדרים. הן היו עוברות ממקום למקום" (חוה). הם נדרשו ליצור שקט בסביבת הלמידה: "היו הרבה פעמים צרחות 'תסגרו את הדלת', 'אני לא מקשיבה', 'אני לא שומעת', 'יוסי מפריע לי'... יש פה תינוק שמסתובב בבית, יש לו את הצרכים שלו ושלומית צריכה את השקט" (צילה). הם נדרשו לספק עזרים ללמידה באופן מיידי: "הן היו צריכות כל מיני דברים שהיה צריך שהאימא תגיש להם שהן לא יכולות לבד. ואם צריך איזושהו משהו לניסוי בטבע או שהן צריכות משהו שהמורה רוצה לשיעור ריתמיקה; צריך להביא כל מיני חפצים" (עדה). בראיונות עלתה בעיית רעשי הרקע: "היו סיפורים שאני כעסתי על לאה בדיוק כשהיא דיברה עם המורה והמורה שמעה ברקע. יש דברים שהם לא נעימים, כי בית הספר כן נכנס לך לבית. אני צריכה להיות בשקט ולא רוצה שישמעו דברים. אני בודקת אם הן מדברות עם המורה כדי שארגיש בנוח לדבר או לשמוע מוזיקה... ולא מתחשק לי שישמעו אותי עכשיו" (צילה). בעיות אלו התעצמו בחברה החרדית בשל השילוב בין משפחות גדולות (מלאך וכהנר, 2020) וצפיפות רבה (קסיר-קלינר וצחור-שי, 2020).

תחום בעייתי נוסף היה המכשור האלקטרוני שהתבטא בצורך במכשיר אישי ללמידה: "הייתי אמורה לוותר על הפלאפון האישי שלי. להפסיד לפעמים שיחות חשובות, כי הילדות צריכות פלאפון. היו לי פה שלושה שלמדו מרחוק וחוף מהטלפון הביתי היה לנו עוד פלאפון אחד" (בתיה). מצב זה הביא לקניית מכשירי טלפון ניידים, הוצאה לא פשוטה למשפחות חרדיות: "כשהבנו שהקורונה לא ממהרת לעזוב ואנחנו נכנסים לסגר שני, הבנתי שאנחנו צריכים להיערך עם טלפונים נוספים הלכנו וקנינו עוד שלושה מכשירים נוספים" (דינה). נוסף על כך, ההורים היו צריכים לספק סיוע טכני בתפעול המכשירים האלקטרוניים: "לפעמים היא הייתה צריכה את העזרה הטכנית שלי: נתקע לה הקו ואיך היא חוזרת לאותו שיעור" (חוה) ולעיתים לטפל בבעיות תפעול טכניות: "הייתי צריכה רק לקוות שהכול יעבור בשלום, כי תוך כדי האזנה לשיעורים היו פתאום מתנתקים הקווים; זה קרה המון בהתחלה" (שרה).

מתח נוסף נבע מהצורך לאזן בין מעורבות ההורים בלמידה והצורך לנהל את הבית. האינטנסיביות של חיי היום-יום הועצמה עם צורך להכין יותר אוכל, לנקות ולסדר בעקבות כל בני המשפחה שנמצאו במשך כל היום בבית וצריכים היו להיות מועסקים בו: "במהלך הלמידה הרגשתי שהלימודים נכנסים למרחב שלי. אני באמצע לבשל ופתאום הילדה מופיעה לי עם המחברת שלה מעל הסיר כדי לשאול שאלה. הכול היה כל כך בערוביה, קצת בלבול אותי" (בתיה). ההורים חשו צורך לשמור על התפקידים של הילדים בבית. במשפחה החרדית

לילדים תפקידים רבים והם חלק אינטגרלי מהמטלות השוטפות בבית: "אני חושבת שזה גם בא לפעמים על חשבון התפקידים שלהם שהם היו עושים בבית, כי הרגשתי שכבר נתתי להם הרבה הוראות והם עשו הרבה דברים בבית, ולכן הייתי צריכה קצת להקל על עבודות הבית" (חוה). במחקר אמריקני נמצא שכרבע מההורים העידו כי הלמידה מרחוק שיבשה את יכולתם לאזן בין עבודה לתמיכה בלמידת הילדים (Garbe, et al., 2020). בעיה זו העסיקה גם הורים חרדים: "זה בא גם על חשבון הבית. גם אני עבדתי מרחוק; אז כן לפעמים הן היו צריכות לקחת את הכביסה ישירות מהסל ולא מקופלת בארון" (בתי).

מעורבות ההורים נבחנה בסיוע שנתנו ההורים לילדיהם ברמה הפדגוגית. ההורים נדרשו לתווך את הלמידה לילדים: "לפעמים היא הייתה צריכה עזרה בהכוונה במשימות שהיא קיבלה מהמורה, ולפעמים הייתי צריכה ממש להיות תלמידה יחד איתה וזה משהו שפחות אהבתי" (חוה) – וזאת גם כאשר לא תמיד יודעים הם כיצד לעזור: "היו דברים ספציפיים כמו כל מיני מדרשים שאת לא יודעת מאיפה המורה לקחה אותם, וזה לא סתם רש", ואני לא יודעת למה היא התכוונה. אז בואי נגיד שאם זה תרגילים בחשבון, נהדר. אבל אם זה דברים אחרים שאת לא ממש בעניינים..." (עדה). עיקר העומס נפל על ההורים במעקב אחר הלמידה של כל אחד מהילדים: "לכן הייתי משתדלת ויושבת איתם אחרי השיעור לראות שהם הבינו את ההקלטה. היו פעמים שאפילו תוך כדי השיעור הייתי עוזרת להם להבין למה המורה מתכוונת. אני לא יכולה להגיד שעשיתי את זה כל הזמן. אחרי הכול אני עם חמישה בבית וזה לא דבר פשוט בכלל" (דינה). אחד האתגרים הייחודיים לחברה החרדית היה הצורך בתיאום מערכות הלימודים השונות למערכת משפחתית שתכלול את כל הילדים. מספר הילדים ואופי הלמידה הא-סינכרוני ברובו הצריך את פיזור הלמידה לאורך כל היום ותיאום בין צורכי הלומדים השונים: "היה לי סדר יום. ידעתי מתי לכל ילד את הלמידה שלו. לבנים שלי היה בבוקר עם הרב שיעורי ועידה, ולכן הם היו חייבים להיות מחוברים בשעה הספציפית ומוכנים. ולבנות היה בדרך כלל את ההקלטות; אז זה כבר היה יכול להידחות גם לצהרים. כשהבנים היו עם הטלפון, ידעתי שבזמן הזה הבנות נחות ולא לומדות ולא עושות כלום. אבל בצהריים חייבתי אותם לשבת וללמוד. לא ויתרתי. אני יודעת כמה שזה חשוב. ממש לא רציתי פערים לימודיים" (שרה).

ההתמודדות המורכבת עם אתגרי תקופת הקורונה הביאה את ההורים לתחושת מותשות: "הרגשתי במרתון. לפעמים הייתי חייבת עזרה ובעלי נשאר בבית ולקח על עצמו את המלאכה או חלק ממנה. היו גם ימים רגועים יותר, אבל אין ספק שזו הייתה משימה לא פשוטה" (בתי). ההורים חשו שההתמודדות עם למידת הילדים פגמה בקשר עימם: "לא היה קל, השתדלתי כמה שאני יכולה כן להשגיח שייכנסו לפחות לשני שיעורים ביום, ואז ראיתי שאני נכנסת יותר מדי לתפקיד של שוטרת ולא אהבתי את עצמי בתפקיד, כי זה גם השפיע עליי" (רבקה). מיעוט מן ההורים חש שהלמידה מרחוק דווקא הייתה גורם מייצב: "אני הרגשתי שהלימודים זה איזה עוגן; זה ממש מכניס את היום לסדר. לכולם בבוקר הייתה תפילה; אחר

כך צריך להספיק לשיעור והמורה מקריאה שמות. אחרי זה – היום כבר נראה אחרת, כי הם התחילו את היום כמו שצריך" (רבקה).

לסיכום, מעורבות ההורים בלמידה מרחוק בבית הייתה אינטנסיבית. ההורים היו צריכים לספק תנאים נאותים ללמידה מבחינת מרחב ואווירה. מלבד זאת, ההורים היו צריכים לספק מכשירים טכנולוגיים ולדאוג לתפעולם, בייחוד כאשר היה מדובר בילדים צעירים שאינם יודעים לתפעלם. הצורך האינטנסיבי במעורבות ההורים העיב על תפקידיהם האחרים כגון ניהול הבית, הורות ועבודה מחוץ לבית. גולת הכותרת הייתה הצורך בסיוע לילדים בלמידה ולשמש כמורים, מבלי שהוכשרו לכך או קיבלו הנחיות. ממצאים אלו דומים לדיווחים במחקרים אחרים (בלס, 2020; גוטמן וכצנלסון, 2020), הייחודיות בציבור החרדי קשורה בעוצמת החוויה הנובעת מגודל המשפחה, צפיפות הבתים והעובדה שהאם היא מפרנסת עיקרית. התחלואה הגבוהה בציבור החרדי לא עלתה בהקשר של מעורבות ההורים בלמידה מרחוק, אך ייתכן שגם היא השפיעה על עוצמת הקושי. תחושות ההורים היו חלוקות באשר ללמידה מרחוק: היו שראו בה עוגן שסייע ביצירת סדר היום ושימור דפוסים קבועים וחשיבה זו מתאימה לתבניות החברתיות בחברה החרדית (יפה, 2009); אחרים ראו במעורבותם בלמידה תפקיד שיטור שהעביר על יחסיהם עם ילדיהם והתיש אותם – את ההורים.

זירת המורים

מעורבות ההורים בלמידה מרחוק של ילדיהם עיצבה את תפיסתם ביחס למורים. ההורים התייחסו ללמידה מרחוק שנעשתה כאמור באמצעים שמיעתיים בלבד – אף שמרבית הלמידה מרחוק בעולם ובישראל התבצעה באמצעים ויזואליים ברשת האינטרנט, שכן המעבר ללמידה מרחוק הרחיב את הצורך בדיוק ויזואלי על ידי סרטונים, מצגות וחומרי למידה ממוקדים באתרי אינטרנט שונים (וויסבלאי, 2020). ההורים החרדים חשו כי הלמידה בערוץ השמיעתי בלבד פוגעת ביכולות ההוראה והלמידה: "כשאת נכנסת למחשב עם תיקיית קבצים, מה מחכה לך? את רואה מה קורה! כשאת נכנסת למערכת הזאת שקוראים לה 'ימות המשיח' [=מערכת הלמידה של תלמוד התורה]. בשמיעה שלך את לא יכולה לסדר לך את הקבצים בראש איך ההקלטות? מה את רואה? את לא רואה כלום! בתחום השמיעתי אני הרבה יותר חלשה מהתחום הוויזואלי שלי" (רחל). אחד הקשיים המרכזיים בתחום הלמידה השמיעתית התגלה בהוראת מתמטיקה: "בחשבון זה היה משוגע. תדמיני מורה שאומרת: 'שתי שליש ועוד אחד חלקי שמונה מה זה שווה בנות? זה מכנה מורחב ומכנה משותף, לא הבנתן? נחזור שוב...' וככה בשיעור חשבון הם צמצמו את המכנה וניסו להבין באלכסון למעלה למטה... משגע! אני שמעתי את זה דקה, והשתגעתי! זה היה קטסטרופה. בשאר הלימודים המצב היה הרבה יותר טוב" (צילה).

קינן (2020) תיאר את השינוי המשמעותי שנדרש מהמורים בתקופת הקורונה כמורכב מארבעה שלבים: (1) החלפת כלים מסורתיים בטכנולוגיים; (2) הגברת השימוש בכלים הטכנולוגיים;

(3) שינוי דפוס הפעילות כך שיתאים לכלים הטכנולוגיים; (4) הגדרה מחדש של ההוראה, כלומר ניתוק מהכלים המסורתיים. בחברה החרדית, הנוטה להוראה מסורתית (בוחניק, 2011), הכלים הטכנולוגיים היו מוגבלים. המורים לימדו בצורה מסורתית באמצעות הטלפון והשתדלו להכניס חידושים באופן המוגבל האפשרי. ההורים נחשפו לכמה אספקטים של עבודת המורה והתייחסו ליכולתו של המורה ללמד באמצעות הטלפון: "היה יותר קשה לריכוז ולהתנהלות של שיעור בזה שזה היה בטלפון. כולן מדברות ביחד ואף אחת לא יכולה להקשיב, ואז אם המורה משתיקה - אז התלמידה לא מרגישה 'חלק'" (רבקה).

ההוראה בטלפון אָתְגְרָה את המורים והתלמידים והקשתה על ניהול הכיתה. למורים היה חשוב לנהל שיעורי ועידה כדי לשמור על קשר ישיר ורציף עם התלמידים, אך בשל הקושי הכרוך בניהול כיתה מרחוק, רבים מהשיעורים היו מוקלטים. כך או כך, ההורים ראו את הכלים שבאמצעותם שומר המורה על רציפות הלמידה ועוקב אחר תלמידים: "היא [המורה] מאד השתדלה, הם עשו משהו מאד יפה שהם נתנו לבנות להקליט את שיעורי הבית, את התשובות, ואז הן יקשיבו לתשובות. זה מאוד עזר. ככה גם היא הייתה אחראית לעקוב שהבת באמת עושה את שיעורי בית וגם היא ממש בדקה כל תשובה. אם מישהי ענתה תשובה והתשובה לא הייתה נכונה, אז היא עדכנה: התשובה לא נכונה. המורה דיברה מאוד יפה, בכבוד, ואז תיקנה וזה היה נהדר - כי היא גם עקבה אחרי כל הבנות, שהן עשו שיעורי בית, וגם בדקה אם התשובות נכונות. כך היא יכלה לדעת מה קורה איתן" (עדה).

השמירה על דרכי הוראה מסורתיות התבטאה גם מבחינה פדגוגית: "נגיד שהם היו לומדים בחומש, אז הוא היה מבקש מהם לעקוב עם האצבע ופשוט היה קורא ילד ילד שימשיך - וככה הוא היה יודע מי עוקב באמת עם האצבע ומי לא; ומי שהיה מתחבר כאילו כל יום ובזמן - היה מקבל ממנו צ'ופר בחזרה לתלמוד תורה. והוא עשה גם חידונים עם פרסים כשהם חזרו" (לאה). שינון, קריאה וכתובה במחברת היו הכלים הפדגוגיים שהועתקו מהכיתה ללמידה מרחוק. היו מן המורים שערכו חידונים קצרים או סקרים באמצעות שימוש בפונקציות אפשריות של הטלפון והיו מורים שניסו לייצר למידה אחרת באמצעות חברות - אך רובם השתמשו בכלים פדגוגיים מסורתיים.

לעומת השימור שהתקיים בצד הפדגוגי נראה שינוי מהותי בצד הפסיכו-פדגוגי. בחברה החרדית קיים מרחק־כוח רב, המתבטא בהיררכיה חברתית כמו גם בהיררכיה בתוך בית הספר (זיכרון, 2014; Barth & Benolial, 2019). ההנהלה והמורים נתפסים כמרוחקים ומורמים מהתלמידים. הקורונה הביאה להשקעה רגשית מיוחדת של המורים בתלמידים: "המורה הייתה משתדלת להתקשר כל כמה ימים לרחלי והתעניינה לא רק בעניין הלימודי אלא גם מבחינה רגשית. מה עשית היום? עם מי שיחקת? והמורה הייתה משותפת גם בחיים האישיים שלה, בחוויות שלה, וזה יצר קשר אישי בין המורה לבין הילדה שלי" (חוה). הקשר האישי שנרקם בין המורה לתלמיד יצר תחומי שיחה שבדרך כלל אינם עולים בדיאדות אלו. מעבר להתעניינותו של המורה בחוויה האישית של הילד, שאינה קשורה ללמידה, הציטוט

חושף שיתוף של המורה את התלמיד בחייו האישיים, דבר שאינו מקובל במערכת החרדית. השינוי בקשר הרגשי ניכר גם בקשר הורה-מורה. מחקר מראה כי הקשר בין הורים ומורים, במיוחד בכיתות א', השתפר בתקופת הלמידה מרחוק (Bubb & Jones, 2020). שינוי זה התעצם במגזר החרדי שבו המרחק האישי בין הצדדים גדול יותר: "גם איתי המורה שוחחה מספר פעמים, לשמוע איך מסתדרים ושהכול בסדר. וזה היה ממש טוב לי. כי ידעתי שיש למי לפנות ועם מי לדבר גם בלמידה הלא-נורמלית שהייתה" (שרה).

לא תמיד המורים הצליחו לתפוס את מציאות חיי הילדים: "כשהתקשרתי אל הרב של הילד הגדול שלי בכיתה ב, הוא לא ממש הבין אותי, הוא מבחינתו 21 ילדים מתוך 29 מתפקדים, הוא בעיניו הוא מתפקד מצוין, אבל כשדיברתי עם אימהות – הן אומרות לי שהוא פשוט חושב שיש 21 ילדים מתפקדים" (רחל). היו מורים שהצליחו לארגן את הלמידה מרחוק בצורה מיטבית והיו כאלה שפחות הצליחו בכך: "אני חושב שיש הבדל. יש לי שתי בנות בבית ספר יסודי וראיתי הבדל בין המורים. מורה אחת פשוט עשתה את זה בצורה יוצאת דופן; היא הצליחה לצמצם פערים והצליחה דרך הטלפון לעשות את הלמידה בצורה הכי ויזואלית שיש – עד כמה שאפשר לעשות זאת דרך הטלפון – והילדה פשוט התקדמה בקריאה, בחשבון ובכל המובנים. לעומת זאת, אצל הבת השנייה, בחלק מהמקצועות המורה העבירה את השיעורים בצורה יותר משעממת דהיינו שזה היה כמו רוטינה שחוזרת על עצמה, היה פחות גיוון, פחות מעניין" (אברהם).

הילדים למדו עד מהרה כיצד להערים על המערכת ולא כל המורים הבינו זאת: "הרב הזה, כל יום היה שומע את כל ההקלטות, והיה כותב על דף, וכל בוקר היה מקריא מה כל ילד עשה וכתב, עם נוכחות; שעות הוא רק מקריא. יום אחד הוא עשה נוכחות וילד אחד עונה לו בשביל כולם: איך הוא היה עושה את הנוכחות? הוא אומר שם משפחה, וילד ששומע את שם המשפחה שלו – היה צריך לענות את השם הפרטי שלו. אז יום אחד הוא התחיל להקריא את שמות המשפחה; ילד חמוד התחיל לענות לו את כל השמות הפרטיים – ורק כשהוא הגיע לבן שלי, הוא זיהה 'רגע זה לא הקול של אורי!!', ואז הוא עלה על זה שהוא עושה נוכחות שעה עם איזה שניים-שלושה ילדים" (רחל).

הלמידה מרחוק פתחה להורים צוהר לחוויות הלמידה הרגילה של ילדם. הורים נורווגים טענו כי האפשרות להיכרות עם הנעשה בכיתה וחומר הלימודים הייתה אחד מיתרונות המעבר ללמידה מרחוק ותרמה ליכולתם לסייע בצורה טובה יותר לילדיהם (Bubb & Jones, 2020). גם בציבור החרדי, ההורים חשו כי ההיכרות עם הנעשה בכיתה והמעורבות תורמת לתחושתם הטובה: "הרגשתי שאני יודעת מה קורה בכיתה יותר, ויותר חיה את החיים של הבנות שזה מאוד מעניין אותי. הרגשתי שאני שותפה לבנות שלי וללמידה שלהן. אני שומעת את המורה. אני שומעת איך היא מדברת, איך היא מסבירה. זה מאוד היה לי טוב וכיף להרגיש 'חלק', לדעת מי המורה ומה היא מלמדת. אני יכולה להבין את השיעור, לשמוע וללמוד. הרגשתי שזו הזדמנות שאין אותה בדרך כלל. את לא יכולה בדרך כלל לדעת מי המורה, איך היא

מדברת. פה ממש את שומעת אותה. את מקשיבה לשיעור של הבת שלך" (עדה). הלמידה אפשרה להורים להכיר בצורה טובה יותר את צוות ההוראה ויכולותיו: "גיליתי את האופי של המורות. פתאום את רואה שיש מורות שיש להן יותר גישה ובאמת לכן הבנות יותר אוהבות אותן. ופתאום את שומעת שהמורות האלה שהבנות לא סובלות אותן – את באמת שומעת ואת מבינה למה הן לא סובלות אותן. יש מורות שהן 'קוטריטות' כאלה והן כל הזמן בקטע של שלילי" (מרים).

לסיכום, בזירה הביט-ספרית, תפיסות ההורים החרדים מתייחדות מאלו של הורים אחרים. ראשית, ערוץ הפעילות הטלפוני הייחודי לחברה החרדית עיצב את חוויית הלמידה ואת מעורבות ההורים. ערוץ זה הקשה על ההוראה והלמידה, במיוחד בבתי הספר היסודיים. הלמידה בחברה החרדית נותרה מסורתית. ההורים תופסים שיטות הוראה אלו כמקובלות ומעריכים מורים המשתמשים בהן. היו מורים שהתקשו לנהל את הלמידה הטלפונית. רעש ומהומה, חוסר יכולת להערכת מצב הלמידה ואף הערמה על המורים הביאו את ההורים לבקר את המורים בצורה ממוקדת. ברמה הפסיכו-פדגוגית חל שינוי מהותי – ממרחק רב ששרר בין המורים לתלמידים ולהורים, נוצר קשר אישי, הדוק ומשתף. שינוי זה מערער את המבנה ההיררכי המקובל בבתי הספר החרדיים ומציג קשר גמיש ופתוח יותר. בדומה להורים בקבוצות תרבותיות שונות, גם ההורים החרדים נחשפו בפעם הראשונה לחיי הכיתה, מצאו בכך עניין וחשו שביעות רצון.

זירת בית הספר

יחסי בית הספר וההורים החרדים מאופיינים בריחוק, הנובע מהאופי ההיררכי של החברה החרדית ומן התפיסה כי לאנשי החינוך כלים וידע מדויק לחינוך הילדים (יפה, 2009). לבתי הספר החרדיים, שהם בתי ספר פרטיים, שמור כוח רב – בקבלת תלמידים או דחייתם (Perry, 2019) ובהשפעה על קבלתם למסגרות המשך ועל מעמדה החברתי של המשפחה כולה. בבתי הספר החרדיים לא פועלים ועדי הורים, ומעורבות ההורים מנוטרת על ידי בית הספר. היחסים הקורקטיים בין הצדדים מייצרים תפיסת תפקיד של מוסד – כחלק ממרקם החיים החרדי המאפשר יציאת אימהות לעבודה. הפגיעה ביכולת זו נתפסת בקרב חלק מההורים כפגיעה בתפקיד בית הספר: "זה היה מאוד מאתגר. בעצם, בית הספר הוא לא רק לימודים מבחינתי. הוא גם לימודים, גם פעילות חברתית וגם מאפשר לאימא לצאת לעבוד; סוג של שמרטפות. וברגע שהלימודים נהיו טלפוניים – אז בית הספר איבד יותר משליש מערכו" (עדה). השינוי שבתי הספר היו חייבים לעבור והשיתוף של ההורים בלמידה הביא לשינוי מהותי ביחסי ההורים ובית הספר, כפי שעולה מהדברים הבאים: "אני הרגשתי פתאום מאוד מעורבת במה שקורה בבית הספר. בית הספר קצת שיתף אותנו יותר. בדרך כלל, בית הספר פועל מאוד בצורה עצמאית ומצמצם את השיתוף של ההורים, ופה איפשהו הרגשתי יותר 'חלק' בעצם במה שקורה עם הבת; קצת יותר שיתוף. זו התחושה שלי. הייתה תחושה טובה

מאוד לגבי השיתוף. הרגשתי מעורבת יותר – וממילא גם יותר מחוברת למה שקורה בשטח בית הספר" (בתיה).

כדי למלא את תפקידם החינוכי והקהילתי, השתדלו בתי הספר לספק מענים לתלמידים ולמשפחות שיאפשרו להם ללמד, לחנך ולשמור על פעילות הילדים בשעות הפנאי הרבות. ההורים ראו את מאמציו של בית הספר לייצב את המערכת ולייצר למידה רציפה: "אני יכולה לומר שבית הספר התארגן ממש יפה. הפעם השנייה הייתה להם הרבה יותר מסודרת. הם כבר בדקו מי נכנס, מי לא נכנס. היה להם את העניין הזה שצריך להקיש את ארבע הספרות אחרונות של תעודת הזהות" (יוכבד). מלבד הלמידה הרציפה ובדיקת נוכחות התלמידים, בתי הספר דאגו לייצר פעילות חברתית וחינוכית: "הם פתחו במיוחד קו מלא שלוחות מעניינות ומגוונות והפעילו שם מבצעים שונים פרסים וכו' כדי שהבנות יאהבו כמה שיותר ותהיה להן חוויה טובה מהנלמד. כל שבוע הם עשו מבצע חדש שמפעיל את כל בית הספר" (שרה). כמו כן, היה חשוב לבתי הספר לזהות תלמידים שנתקלו בקשיים ולסייע להם: "ברגע שהם [=צוות בית הספר] גילו בנות שבאמת מתקשות להקשיב לכל השיעורים, הייתה מורה ממונה מבית הספר שהייתה מתקשרת פעם ביום לתלמידה לשמוע שהיא באמת שמעה את כל השיעורים. היא הייתה שואלת אותה שאלות מתוך השיעורים – לראות שהיא באמת הבינה. אם היה צריך משהו, היא הייתה עוזרת לה. לא בקטע רק של בקרה אלא גם בקטע של עזרה" (יוכבד). לסיכום, מעורבות ההורים החרדים בבית הספר השתנתה. היו הורים שהתייחסו לצורך בתפעול יום-יומי איבוד מכוחו של המוסד החינוכי, אך היו שראו בכך הזדמנות נדירה לשתפות בהתרחשות הבית-ספרית. ככלל, בתי הספר השתדלו לעקוב אחר השתתפות תלמידים, לתת מענים לפעילויות פנאי מעבר לתוכני הלמידה וכן לסייע לתלמידים מתקשים. ההורים מציירים את בית הספר באור חיובי באופן כללי והביקורות שלהם עדינות וממוקדות.

דיון

מעורבות הורים בבתי ספר נתפסת כגורם חיובי המביא להישגים אקדמיים והתנהגותיים (Badri, et al., 2014; Wilder, 2014). בישראל חלו שינויים במעורבות הורים במהלך השנים והמערכת כיום נוטה לפתיחות לצד סגירות (פרידמן, Addi-Raccah & Grinshtain, 2011). בחברה החרדית, מעורבות הורים בבתי הספר מצומצמת (גומרי ואחרים, 2017). מגפת הקורונה שינתה את מעורבות ההורים בלמידת ילדיהם: הלמידה מרחוק נערכה בבית והייתה תלויה בשיתוף הפעולה של ההורים ובהיערכות בתי הספר (בלס, 2020; וייסבלאי, 2020). זהו תהליך שאירע גם בחברה החרדית, בצורה ייחודית, ולכן המחקר הנוכחי ביקש לבחון את תפיסות ההורים ותחושותיהם ביחס למעורבותם בלמידה מרחוק בבתי ספר יסודיים חרדים. ממצאי המחקר הראו על מעורבות ההורים בכמה זירות. בזירה הביתית נראה דמיון בין מעורבות ההורים החרדים לזו שבחברה המערבית הכללית (גוטמן וכנלסון, 2020; Cui, et al., 2021). הייחודיות של קשיים אלה במגזר החרדי קשורה לגודל המשפחות (מלאך וכהנר, 2020), צפיפות

הדיוור (קסיר-קלינר וצחור-שי, 2020) ועבודת הנשים כמפרנסות עיקריות. בזירת בית הספר התייחדה החברה החרדית בלמידה באמצעות הטלפון המקשה על למידה. ההורים העריכו את מאמצי המורים לשימור הלמידה, שהייתה מסורתית, אך היו ערים למתרחש וביקרו חלק מהמורים שלא ראו את תמונת המצב האמיתית ולא הצליחו בהוראה מרחוק. בקשר מורה-תלמיד ובקשר מורה-הורה, הנוטים לסגירות והיררכיה בימי שגרה (גומרי ואחרים, 2017; יפה, 2009), חלו שינויים והללו הפכו אישיים ומכילים יותר. כמו הורים אחרים, גם ההורים החרדים נהנו להיות חשופים למתרחש בכיתה ולהיות מעורבים יותר. בזירת בית הספר נוצר שינוי מהותי במעורבות ההורים. בתי הספר שנטו למנוע מעורבות הורים היו חייבים לשתף במידע ובהחלטות ובמיוחד לשתף פעולה עם ההורים. ההורים היו מרוצים מהשינוי והעריכו את מאמצי בית הספר לעקוב אחר הלמידה, לספק פעילויות פנאי ולסייע למתקשים.

מסקנת המחקר היא שמעורבות הורים חרדים בלמידה בתקופת הקורונה עשויה להיות גורם מאיץ לשינוי ביחסי בית הספר וההורים החרדים. ביחסים שאופיינו עד היום בריחוק וסגירות (כלפי ההורים) חלה תפנית משמעותית בעת הקורונה – כאשר נדרש שיתוף פעולה עמוק ומהותי עם ההורים. ההורים מעידים כי חוויית המעורבות – למרות קושי פרקטי, רגשי ומקצועי – נתנה תחושה טובה וקידמה את למידת הילדים. המסירות של המורים והמאמץ האמיתי לייצר תהליכי למידה, גם כאשר הללו לא היו מוצלחים, לצד ניסיונם של בתי הספר החרדיים לספק מטריית שירותים רחבה לתלמידים, שימרו את תחושת ההערכה של ההורים כלפי בית הספר ואף העצימה אותה.

המחקר הוא מחקר גישושי וראשוני. הוא נעשה בהיקף מצומצם ביותר ומוקד בתקופה ספציפית של משבר אקוטי. במחקרי המשך מומלץ להגדיל את האוכלוסייה, לתת ייצוג מתאים להורים לבנים והורים לבנות, בשל ההפרדה המגדרית, וכן לתת-ייצוגיות לתת-קבוצות באוכלוסייה החרדית. מלבד זאת, חשוב לחקור את מעורבות ההורים בבית הספר החרדי בזמני שגרה ולהבין את מהותה. רצוי לערוך מחקר זה בכלים איכותניים – בשל ההבדלים התרבותיים בין מערכות הלימוד הרשמיות והחרדיות.

במישור המעשי, ממצאי המחקר קוראים להנהלות בתי ספר החרדיים להעלות את נושא מעורבות ההורים לדיון פנימי מעמיק. להבנה כי מעורבות ההורים עשויה להיטיב עם בתי הספר ועם התלמידים נודעת חשיבות בעבור בתי הספר החרדיים. הלמידה מההתרחשויות במערכת החינוך החרדית בתקופת הקורונה עשויה להפחית את החסמים התרבותיים ולאפשר הבניה של מעורבות הורים מותאמת-תרבותית מעבר לזו שהמציאות כפתה על המערכת. התוצאות יכולות לשרת את מערך הפיקוח החרדי בסיוע להתארגנויות הורים המגיעות לפתח המערך ולסייע בתיווך בין ההורים לבתי הספר.

ביבליוגרפיה

- אוקון, ש' (2016). חרדים ברשת: משחקי זהות בקהילה החרדית המקוונת. **חקר החברה החרדית**, 3, 56-77.
- בארט, ע', שפיגל, א' ומלאך, ג' (2020). **אחד מחמישה תלמידים: החינוך החרדי בישראל**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- בוחניק, א' (2011). **שחיקה ודימוי מקצועי מנקודת מבטן של מורות חרדיות המלמדות בבתי-הספר של 'בית יעקב'** [חיבור לשם קבלת תואר מוסמך]. אוניברסיטת בר-אילן.
- בלס, נ' (2020). סיכויים וסיכונים במערכת החינוך בעקבות משבר הקורונה: מבט על. בתוך: א' וייס (עורך), **דו"ח מצב המדינה 2020** (עמ' 337-362). מרכז טאוב.
- גוטמן, ע' וכצנלסון, ע' (2021). הורים ומערכת החינוך בימי קורונה: דלת הבית ודלת הכיתה נפתחות. **פסיכואקטואליה**, 81, 33-41.
- גילת, י' וונגרוביץ, נ' (2018). מעמד המורה החברה הישראלית של היום. **דפים**, 68, 11-27.
- גומרי, ה', דבוש, ד', וינברום, א', זלוף, י', נגיד, ש', ביתאן, י', בארט, ע' ובן עוליאל, פ' (יוני 2017). הקשר בין גורמים מקצועיים, ארגוניים ומנהיגותיים לבין מעורבות הורים בפועל ועמדות המורה ביחס למעורבות הורים. פוסטר שהוצג בכנס מגמות מנהל החינוך. מכללת אורנים.
- וייסבלאך, א' (2020). **למידה מרחוק בחירום בעת סגירת מוסדות חינוך בעקבות התפרצות נגיף הקורונה**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- זיכרמן, ח' (2014). **שחור כחול לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל**. ידיעות אחרונות.
- יפה, א' (2009). סמכות פדגוגית נשית וגבולותיה: חינוך ופסיכולוגיה, טקסט ופרקטיקה בגני ילדות. בתוך: ק' קפלן ונ' שטדלר (עורכים), **מנהיגות וסמכות בחברה החרדית בישראל** (עמ' 31-56). מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.
- כהנר, ל' (2020). **החברה החרדית על הציר שבין שמרנות למודרניות**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- מבקר המדינה (2020). **תשתיות מחשוב ללמידה מרחוק ומרחבי למידה חלופיים בתקופת משבר הקורונה – ממצאי הביניים לדוח שיפורים בשנת 2021**. משרד מבקר המדינה.
- מלאך, ג' וכהנר, ל' (2020). **שנתון החברה החרדית**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- מון, י' (2020). **הורים עובדים במשבר הקורונה**. קרן ברל כצנלסון.
- פרידמן, י' (2011). יחסי בית-ספר-הורים בישראל. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 32, 237-267.
- פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- קינן, ע' (2020). חינוך בימי קורונה: דעה על היבטים במערכת החינוך הישראלית בראי משבר הקורונה. **מחקרי הנגב, ים המלח והערבה**, 12(2), 50-55.
- קסיר-קלינר, נ' וצחור-שי, א' (2020). **על קורונה, צפיפות וערים חרדיות**. המכון החרדי למחקרי מדיניות.

ראמ"ה (2020). **הוראה ולמידה מרחוק: לקחים מתקופת הסגר בעקבות מגפת הקורונה סקר הורים**. ראמ"ה.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת**. הוצאת רמות.

- Addi-Raccah, A. & Grinshtain, Y. (2018). Teachers' capital in view of intensive parental involvement in school: The case of teachers in high socio-economic status schools in Israel. *Research Papers in Education*, 33(5), 599-619.
- Badri, M., Al Qubaisi, A., Al Rashedi, A., & Yang, G. (2014). The causal relationship between parental involvement and children's behavioural adjustment to KG-1 schooling. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 8(1), 3.
- Barth, A., & Benoliel, P. (2019). School religious-cultural attributes and school principals' leadership styles in Israel. *Religious Education*, 114(4), 470-485. <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1581873>.
- Ben-Amram, M. & Davidovitch, N. (2021). School and Home as Study Spaces: Attitudes of Teachers, Parents, and Students to E-Learning during the COVID-19 Period: The Case of Israel. *International Journal of Educational Methodology*, 7(4), 717-731. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.4.715>.
- Braun-Lewensohn, O., Abu-Kaf, S., & Kalagy, T. (2021). Hope and resilience during a pandemic among three cultural groups in Israel: the second wave of Covid-19. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637349>.
- Bubb, S., & Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving schools*, 23(3), 209-222. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>.
- Chaturvedi, K., Vishwakarma, D. K., & Singh, N. (2021). COVID-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey. *Children and youth services review*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105866>.
- Cui, S., Zhang, C., Wang, S., Zhang, X., Wang, L., Zhang, L., ... & Zhou, X. (2021). Experiences and attitudes of elementary school students and their parents toward online learning in China during the COVID-19 pandemic: Questionnaire study. *Journal of medical Internet research*, 23(5). doi:10.2196/24496.
- Dor, A., & Rucker-Naidu, T. B. (2012). Teachers' attitudes toward parents' involvement in school: comparing teachers in the USA and Israel. *Issues in Educational Research*, 22(3), 246-262.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.

- Fader, A. (2017). Ultra-Orthodox Jewish interiority, the internet, and the crisis of faith. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 7(1), 185-206. <https://doi.org/10.14318/hau7.1.016>.
- Fauzi, I. & Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70. <https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>.
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). COVID-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>.
- Itzhaki, Y., Itzhaky, H., & Yablon, Y.B. (2018). The contribution of parental and societal conditional regard to adjustment of high school dropouts. *Journal of Adolescence*, 62, 151-161. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.014>.
- Kaplan Toren, N. (2013). Multiple dimensions of parental involvement and its links to young adolescent self-evaluation and academic achievement. *Psychology in the Schools*, 50(6), 634-649. <https://doi.org/10.1002/pits.21698>.
- Marshall, D. T., Shannon, D. M., & Love, S.M. (2020). How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. *Phi Delta Kappan*, 102(3), 46-50. <https://doi.org/10.1177/0031721720970702>.
- Mishol-Shauli, N., Shacham, M., & Golan, O. (2019). ICTs in religious communities: Communal and domestic integration of new media among Jewish ultra-Orthodoxy in Israel. In *Learning in a networked society* (pp. 221-241). Springer, Cham.
- Nadan, Y., Gemara, N., Keesing, R., Bamberger, E., Roer-Strier, D., & Korbin, J. (2019). 'Spiritual risk': A parental perception of risk for children in the Ultra-Orthodox Jewish community. *The British Journal of Social Work*, 49(5), 1198-1215. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy092>.
- Neriya-Ben Shahr, R. (2017). Negotiating agency: Amish and ultra-Orthodox women's responses to the Internet. *new media & society*, 19(1), 81-95. <https://doi.org/10.1177/1461444816649920>.
- Perry-Hazan, L. (2019). Religious affiliation, ethnicity, and power in admission policies to Jewish religious schools. *Critical Studies in Education*, 60(1), 73-92. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1214158>.
- Schaedel, B., Freund, A., Azaiza, F., Hertz-Lazarowitz, R., Boem, A., & Eshet, Y. (2015). School climate and teachers' perceptions of parental involvement in Jewish and Arab primary schools in Israel. *International Journal About Parents in Education*, 9(1), 77-92.

- Tal, C., Tish, S., & Tal, P. (2022). Parental perceptions of their preschool and elementary school children with respect to teacher-family relations and teaching methods during the first COVID-19 lockdown. *Pedagogical Research*, 7(1). <https://doi.org/10.29333/pr/11518>.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>.
- Zadok Boneh, M., Feniger-Schaal, R., Aviram Bivas, T., & Danial-Saad, A. (2022). Teachers under stress during the COVID-19: Cultural differences. *Teachers and Teaching*, 28(2), 164-187. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2017275>.
- Zedan, R. F. (2012). Parents' involvement among the Arab ethnic minority in the state of Israel. *School Community Journal*, 22(2), 161-182.