

חינוך מרחוק: מחנכים בקבוצות ווטסאפ כיתתיות בתקופת הסגר הראשון בזמן משבר הקורונה בישראל

גילת כהן, נוי כהן־חדד

תקציר

עיתוי עריכת המחקר - תקופת הסגר הראשון בזמן משבר הקורונה - יצר הזדמנות להרחיב את התובנות הנוגעות לתפקידו הייחודי ולחשיבותו של מחנך כיתה בישראל ולהתמקד בתפיסות המחנכים בכל הנוגע לתפקידם ולעשייתם החינוכית, כפי שאלו באו לידי ביטוי בהוראה מרחוק בשעת חירום באמצעות קבוצות ווטסאפ. במחקר השתתפו שישה מחנכי כיתות בבית ספר תיכון אשר הסכימו לשתף צילומי מסך של תכתובות בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות במהלך שבועיים בתקופת הסגר. לאחר עיון בתכתובות אלו התקיימו עם המחנכים ראיונות חצי מובנים, ולאחר מכן נערך ניתוח תוכן של הראיונות. נמצא כי השימוש בקבוצות ווטסאפ אפשר למחנכים לארגן את הלמידה ולקדמה באמצעות מסירת עדכונים בנוגע למשימות ולפעילויות בכלל מקצועות הלימוד; לבדוק את המשמעת הכיתתית, ההשתתפות בפעילויות וביצוע המטלות בכלל מקצועות הלימוד; ולנקוט אסטרטגיות שונות להנעת התלמידים ללמידה. נוסף על כך, האפליקציה אפשרה למחנכי הכיתות לטפל בהיבטים החברתיים והרגשיים הנוגעים לחינוך הכיתה: שיפור המורל וגיבוש הכיתה חרף המרחק; שמירה על הבטיחות ברשת והפחתת אלימות והדרה חברתית; איתור תלמידים במצוקה ותמיכה בהם. המחנכים דאגו לשלום התלמידים והבינו שהחוסן שלהם משפיע על התמודדותם עם הלמידה מרחוק ועם מצבים שונים בסביבת הבית. השתתפותם של מחנכי הכיתות בקבוצות הווטסאפ אפשרה להם לעקוב אחרי הלך הרוח של התלמידים והאינטגרציה הכיתתית, והאפליקציה שימשה כפלטפורמה שבעקבותיה ניתן טיפול שוטף שכלל תקשורת בין־אישית מקרבת עם התלמידים ושיחות עם גורמים נוספים. המחנכים נאלצו להתמודד עם האתגרים של טשטוש גבולות הזמן, חשש לפגיעה בסמכות, תחושת בדידות ועוד.

מילות מפתח: חוסן, למידה מרחוק, מוטיבציה, מחנך כיתה, משבר הקורונה בישראל, קבוצות ווטסאפ

מבוא

באמצע חודש מארס 2020 המשק הישראלי כולו נכנס לסגר בהתאם להנחיות הממשלה לפעולות במצב חירום. ההוראה פנים אל פנים בבתי הספר הופסקה והתחדשה רק במהלך חודש מאי (למ"ס, 2020). מורים בארץ ובעולם נאלצו למלא את תפקידם מרחוק לפרק זמן ממושך, בפתאומיות וללא הכנה מוקדמת. הם עבדו בסביבה ביתית מורכבת עם תשתיות שאינן

ערוכות לכך ומשאבים חסרים, וההנחיות שקיבלו היו עמומות והשתנו תדיר (MacIntyre et al., 2020). יש המכנים את המעבר המהיר להוראה מרחוק באקדמיה "הוראה מרחוק בשעת חירום" (Hodges et al., 2020). מחקר זה מתמקד במלאכתם של מחנכי הכיתות בבתי הספר התיכוניים בעת המעבר להוראה מרחוק בשעת חירום.

רבים מהמחנכים בארץ נעזרו בתקופת הסגר הראשון באפליקציה ווטסאפ לתקשורת עם תלמידיהם. אפליקציה זו נמצאת בשימוש יום-יומי של מבוגרים ושל בני נוער ברחבי העולם ובישראל (Rosenberg & Asterhan, 2018). בשנים האחרונות חל גידול ניכר במספרם של אנשי חינוך בכלל ושל מחנכים בפרט המשתמשים במדיה החברתית בישראל (פורקושי-ברוך והרשקוביץ, 2017). אף על פי כן, במערכת החינוך בישראל לא התגבשה לאורך השנים הסכמה בנוגע לדרכי השימוש האפשריות והרצויות של המורים במדיה החברתית לצורכי הוראה ולטיפול בעניינים אחרים הנוגעים לעבודתם, והמורים לא קיבלו כל הכשרה לכך (הכנסת, 2017).

עיתוי עריכת המחקר סיפק הזדמנות להרחיב את התובנות הנוגעות לתפקידו של מחנך הכיתה בתיכון בישראל, מתוך התמקדות בתפיסות התפקיד של המחנכים ובתפקודם הלכה למעשה, כפי שאלו השתקפו בהוראה מרחוק באמצעות קבוצות ווטסאפ בתחילת משבר הקורונה, לאחר המעבר ללמידה מרחוק בשעת חירום. במסגרת המחקר נבחנו השימושים של מחנכי כיתות בבית ספר תיכון בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות והאתגרים שהם התמודדו עימם באותה תקופה.

סקירת ספרות

ייחודו של תפקיד מחנך כיתה בישראל

חינוך כיתה הוא תפקיד מרכזי במערכת החינוך בישראל, ומגולם בו פוטנציאל ייחודי (נוטוב וחזן, 2015). ההשוואה לתפקידים דומים לכאורה - מורה בכיתה הבית (homeroom teacher) בארצות הברית, קנדה, סין ויפן או תפקיד החונך (tutor form) בבריטניה - מלמדת על מרכזיותו ועל חשיבותו בישראל. הגדרת התפקיד של מורה בכיתה הבית מתמקדת באחריות לטיפול בהיבטים הלימודיים הנוגעים לקבוצת התלמידים שהמורה מחנך, באמצעות מפגשים קבועים בכיתה הבית (Shi & Leuwerke, 2010). גם החונך אחראי לליווי אישי ולחניכה שתכליתם תמיכה בלמידה של תלמידים מספר לאורך זמן (Carnell & Lodge, 2002).

הגדרת התפקיד של מחנכי הכיתות בישראל פורסמה בחוזר מנכ"ל בשנת 1994, והיא מוצגת בתקנון שירות עובדי ההוראה העדכני (משרד החינוך, 2022). עיון בה מעלה כי מלבד הטיפול בעניינים הלימודיים המחנכים אחראים לטפל גם בהיבטים החברתיים והרגשיים של חינוך תלמידי הכיתה הן כפרטים והן כקבוצה, וזאת בשיתוף פעולה עם כל המורים המלמדים בכיתה. עליהם להנהיג את הכיתה כקבוצה ואף לדאוג לטיפוח חיי החברה - היבט שהמורים בכיתה הבית או החונכים אינם אמונים עליו. המחנכים בישראל נדרשים להכיר את תלמידיהם היכרות

מעמיקה, כדי שזו תאפשר להם לזהות קשיים ולדאוג לשלום כל אחד מתלמידי הכיתה שהם מחנכים. מאפיין נוסף המייחד את תפקיד מחנך הכיתה בישראל הוא החינוך לערכים (נוטוב וחזן, 2014) באמצעות דוגמה אישית, טיפוח היחסים הבין-אישיים עם התלמידים וניהול שיחות ערכיות בשעות החינוך (מג'אדלה, 2009). המחנכים בבתי הספר התיכוניים נדרשים לשוחח עם תלמידיהם על נושאים לאומיים וחברתיים, על אירועים אקטואליים ועל תופעות בתרבות (משרד החינוך, 2022).

בבתי הספר היסודיים מחנכי הכיתות מלמדים את מרבית השיעורים בכיתתם, וכל מורה המלמד במשרה מלאה חייב לקבל עליו את תפקיד חינוך הכיתה, אם התבקש לעשות זאת. לעומת זאת, בחטיבות הביניים ובתיכונים רק מורים הנבחרים לתפקיד ומעוניינים למלאו מחנכים כיתה. יתר המורים המלמדים את תלמידי הכיתה מוגדרים כמורים מקצועיים (משרד החינוך, 2022). התפקיד של חינוך כיתה בתיכון כולל אחריות לתחום האדמיניסטרטיבי, הלימודי והחברתי בכל הנוגע לתלמידי הכיתה. מן ההיבט האדמיניסטרטיבי המחנך אחראי לבדוק את הנוכחות של תלמידי הכיתה בשיעורים ולהתריע על חריגות. ההיבט הלימודי כולל מעקב אחר הישגי התלמידים בכל מקצועות הלימוד וריכוז צוות ההוראה של הכיתה, וההיבט החברתי כולל אחריות הן לגיבוש הכיתה כיחידה חברתית והן לתמיכה בתלמידים כפרטים (נוטוב וחזן, 2015).

המורים המקצועיים תופסים את מחנך הכיתה כדמות בעלת אחריות כוללת להתנהגויות תלמידי הכיתה. הורי התלמידים רואים בו אחראי לרווחת התלמידים, לתקשורת עימם ולמסירת עדכונים שוטפים (Razer et al., 2015). התלמידים תופסים את המחנך כמורה הקרוב ביותר אליהם וכ"מרכז הפרשנות". הוא משקף להם את המציאות היומיומית ועוזר להם לפרש אירועים שונים מחיי היום-יום, לנתח חוויות אישיות ולהתמודד עם מצבים שונים (תדמור, 1997). תפקיד מחנך הכיתה במערכת החינוך בישראל הוא תפקיד מרכזי וייחודי, אך קיימת מחלוקת בנוגע לצורך בו (בקשי-ברוש, 2012). יש הטוענים כי ההבחנה בין מחנך כיתה למורה מקצועי בכל הנוגע להגדרת התפקיד היא הבחנה בעייתית, משום שכל מורה גם מחנך כיתה. לכן ההבחנה הקיימת במערכת החינוך בישראל בין התפקיד של מחנך כיתה, האחראים לקידום ההיבט הערכי-מנהיגותי, ובין תפקיד המורים המקצועיים שלכאורה אחראים להוראה בלבד, גורמת להיווצרות מעמדות של מורים בבית הספר ופוגעת בניסיונות לקדם את מערכת החינוך הממלכתית ואת מעמד המורים (בקשי-ברוש, 2012).

מג'אדלה גרס שמאז כניסתה של הטכנולוגיה אל חיינו המחנכים נוטים לזנוח את החינוך לערכים, זאת אף שהעיסוק בערכים חיוני במיוחד בימינו, משום שהתקדמות הטכנולוגיה אינה ערובה להתנהגות טובה יותר מבחינה מוסרית. יתר על כן, לטענתנו אנו עלולים לשלם מחיר יקר ביותר על שימוש בטכנולוגיה שאיננו מבוקר באמצעות ערכים (מג'אדלה, 2009). עם זאת, ההתפתחויות הטכנולוגיות הביאו ליצירת הזדמנויות לשפר את עבודת המחנך. נמצא שהודות לתדירות גבוהה יותר של אינטראקציות מקוונות בין המחנכים להורים חל שיפור בתקשורת ביניהם ונוצרו יחסי אמון. מצב זה תרם גם לשיפור השיח בין המורים לתלמידים (Telem, 2005).

המדיה החברתית בחינוך

המדיה החברתית כוללת פלטפורמות שונות אשר מאפשרות יצירה של תכנים והעברת תכנים בין המשתמשים. היא השפיעה על הדרכים שבהן אנו מקיימים תקשורת זה עם זה, לומדים ויוצרים ידע, והיא אף הביאה ליצירת קהילות שונות, כלומר קבוצות אנשים בעלי עניין משותף (וייסבלאי, 2011). הרשתות החברתיות היו למסגרת שבה המתבגרים בונים את זהותם באופן עצמאי, לרוב מתוך האינטראקציות שלהם עם קבוצת השווים במרחב הנתפס כמרחב המערער את סמכותם של ההורים והמורים (רוזנברג ואח', 2017).

המדיה החברתית עשויה גם לתרום ללמידה. השימוש בה בסביבת הלמידה יכול להניב צורות חדשות של חקירה ושל שיתוף פעולה, ויכולות להיות לה השפעות קוגניטיביות, חברתיות ורגשיות חיוביות (Gao et al., 2012). היא מטשטשת את גבולות המקומות שבהם הלמידה יכולה להתקיים ומאפשרת לגשר בין למידה פורמלית ללמידה בלתי פורמלית באמצעות תרבויות דיגיטליות משתפות (Greenhow & Lewin, 2016). עם יתרונות השימוש במדיה החברתית לצורך למידה נמנים חשיפה של התלמידים לטכנולוגיות חדשניות והקניית מיומנויות שעשויות לסייע להם בבגרותם; מתן אפשרות לתלמידים להתפתח בצורה עצמאית; פיתוח היכולת של התלמידים להיעזר באחרים ולתמוך זה בזה; שיתוף מהיר של חומרים המאפשר לקדם יצירתיות ושיתוף פעולה; קבלת משוב מאחרים ועוד. חסרונות השימוש במדיה החברתית הם חשיפה למידע שגוי או מוטעה ושימוש בו; סכנת התמכרות; התרחקות מתקשורת בין-אישית מעמיקה והאפשרות שהמדיה החברתית תשמש אמצעי להדרה חברתית (Raut & Patil, 2016).

האתגר הבולט בנוגע לשימוש של אנשי החינוך במדיה החברתית הוא פער הדורות. מי שנולדו לאחר שנת 1980 גדלו בתוך עולם מרושת ועתיר טכנולוגיה מילדותם ונטמעו בו. הם מכונים "ילידים דיגיטליים". ואולם מרבית המורים משתייכים לדור "המהגרים הדיגיטליים": הם מכירים את הטכנולוגיה, אך היא זרה להם משום שהם לא נולדו לתוך עולם טכנולוגיה זו נמצאת בו (Bennett et al., 2008).

בעשור האחרון הושפע השדה החינוכי מפיתוח פלטפורמות מבוססות רשת, וחל גידול ניכר במספרם של אנשי חינוך בכלל ושל מחנכי כיתות בפרט המשתמשים במדיה החברתית. מחקר שהתמקד בתפיסות של מורים שהשתמשו באפליקציה פייסבוק כדי לנהל תקשורת עם תלמידיהם, העלה מספר רב של יתרונות. מדיה זו אפשרה להם לנהל תקשורת עם כמה תלמידים בו-זמנית. נוסף על העברת ההודעות וקידום הלמידה, המדיה סייעה להם לפתח תהליכים חינוכיים גם מחוץ לגבולות הכיתה ובית הספר ותרמה להשגת מטרות בתחום הרגשי ובתחום הערכי, להעמקת היכרות עם התלמידים ולהרחבת טווח היחסים בין המורים לתלמידים (פורקוש-ברוך והרשקוביץ, 2017).

בתחילה אסר חוזר מנכ"ל משרד החינוך על המורים לנהל תקשורת עם תלמידיהם באמצעות המדיה החברתית. במשרד החינוך סברו כי קשרים אלו לא בהכרח עולים בקנה אחד עם נורמות ההתנהגות המקובלות במסגרת החינוך הפורמלי, ולפיהן מורה אמור ליצור עם

תלמידיו מערכת יחסים היררכית ובעלת גבולות מוגדרים. עם הזמן הותאמו ההנחיות למציאות המשתנה ולדרישות השטח, והן אפשרו לנהל תקשורת מוגבלת ומוגדרת (סלקמון, 2016). עולה מכאן שלא קיימת מדיניות ברורה בנוגע לשימוש של מורים בישראל ברשתות החברתיות, וכאשר פעילות זו מתקיימת - היא מתנהלת לפי שיקול דעתם של המורים, ללא הדרכה מסודרת או תמיכה מערכתית מתמדת.

האפליקציה ווטסאפ והשימוש בה בחינוך

השימוש באפליקציית המסרים הסלולרית ווטסאפ החל בשנת 2009, ובתוך שנים אחדות היא הפכה לאפליקציה המועדפת בשימוש במדינות רבות, הן מבחינת תדירות השימוש בה והן מבחינת מספר המשתמשים (Statista, 2016). בישראל היא נמצאת בשימוש יום-יומי של מבוגרים ובני נוער כאחד. הצלחתה נובעת בין היתר מאופייה האינטראקטיבי המחקה תקשורת פנים אל פנים, ומתכונת הסימולטניות המאפשרת זרימת הודעות מהירה בין המשתתפים באינטראקציה בכל שעה במינן ובאופן שהם בוחרים (Rosenberg & Asterhan, 2018).

באמצעות ווטסאפ ניתן להעביר מסרים ולקבל מסרים בין פרטים או בקבוצות באמצעים מגוונים של טקסט, תמונות וסרטונים. המשתמשים תופסים את האפליקציה כזולה, מהירה ומיידית. היא מאפשרת לשלוח מסרים ולקבל מסרים בזמן אמת, לשמור על פרטיות התקשורת בין פרטים ולנהל תקשורת בקבוצות ובקהילות (Church & de Oliveira, 2013). רבות מקבוצות הווטסאפ פועלות כקהילות זעירות. הן מעניקות לחברים בהן תחושת שייכות ויצורות מרחב שבו מתנהלת תקשורת בלתי פורמלית, שלעיתים חוצה את מרחבי התפקיד והמבנה ומאפשרת שוויון בין החברים בקבוצה (Karapanos et al., 2016).

קבוצות ווטסאפ של בני נוער יכולות ליצור עבור החברים בהן מעין מרחב הנתפס כבטוח ונטול שיפוטיות, ובו ניתן להעלות קשיים, לדון בבעיות ולקבל ייעוץ ותמיכה (Kizel, 2019). עם זאת, השימוש בווטסאפ מגביר את הסיכון לחוות בריונות ברשת. בריונות ברשת היא התנהגות תוקפנית מקוונת שמטרתה לפגוע באדם אחר. הבריונות יכולה לבוא לידי ביטוי באמירות של זלזול, בהפצת רכילות, בשיתוף במידע פוגעני וגם בהדרה חברתית ובהוצאה מקבוצת הווטסאפ. ואכן, נמצא ש-70% מהתלמידים בכיתות ד' עד י"ב בישראל נחשפו לבריונות ברשת בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות, וכמעט שליש מהם העידו שהם עצמם היו מטרה לבריונות ברשת (Aizenkot, 2018). שימוש של בני נוער בקבוצות ווטסאפ עשוי להביא גם להעברת מידע שגוי או כוזב (Herrero-Diz et al., 2020).

במחקר שהתמקד ביחסים בין מורים לתלמידים ברשתות החברתיות מילאו 300 תלמידים בני 11-18 בישראל שאלון כמותי על התקשורת הכיתתית באמצעות ווטסאפ. נמצא כי לפי תפיסתם, השימוש בווטסאפ שיפר את התקשורת בין מורים לתלמידים ויצר אווירה לימודית חיובית בכיתה. עוד נמצא שככל שהתלמיד תפס את התקשורת עם המורה באמצעות ווטסאפ מחוץ לגבולות הכיתה כחיובית יותר, מידת שביעות רצונו מהמורה הייתה רבה יותר, הוא תפס

את הסיוע האינסטרומנטלי כרב יותר, ועוצמת העימותים עם המורה נתפסה כנמוכה יותר. הממצאים תמכו בתפיסה שהאפליקציה ווטסאפ אינה רק כלי תקשורת, אלא היא מאפשרת ליצור קשרים משמעותיים יותר בין התלמידים למורים ועשויה להגביר את תחושת השייכות לבית הספר ולאפשר התפתחות אישית של התלמידים (Hershkovitz et al., 2019).

שימוש בקבוצות ווטסאפ במערכת החינוך

כאמור, עם השימוש ההולך וגובר של כלל האוכלוסייה באפליקציה ווטסאפ אימצו אותה גם מורים ומרצים רבים. האפשרות לנהל תקשורת קבוצתית באמצעות ווטסאפ הפכה את האפליקציה למתאימה גם לפעילות של מורה המלמד כיתת תלמידים. באמצעות האפליקציה ניתן לקיים תקשורת בין מורים לתלמידים גם מחוץ לכיתה (Out-of-Class Communication) (Dobransky & Frymier, 2004).

רוב המחקרים שבחנו עד כה את השימוש בקבוצות ווטסאפ בחינוך התמקדו בהשפעתן על הלמידה ובחנו את השימוש בהן במוסדות אקדמיים (Hershkovitz et al., 2019). נמצא כי קבוצות הווטסאפ שימשו לתקשורת עם הסטודנטים, לשיפור האווירה החברתית, ליצירת דיאלוג ושיתוף בין הלומדים וליצירת פלטפורמת למידה (Bouhnik & Deshen, 2014). בשאלון שמילאו סטודנטים בתוכנית להכשרת מורים על השימוש בקבוצות ווטסאפ בקורסים שנלמדו, נמצא שלפי תפיסתם קבוצת הווטסאפ הגבירה את האינטראקציה בינם לבין עצמם, ביניהם ובין המרצים וביניהם ובין התכנים. עם זאת, הפעילות בקבוצה הגדילה את עומס הלימודים שלהם, ומחויבותם כלפיה הייתה נמוכה יחסית (Aburezeq & Ishtaiwa, 2013).

במחקר שנערך בקרב תלמידי תיכון בישראל נמצא שקבוצות הווטסאפ היו עבורם ערוץ תקשורת מרכזי בכל הנוגע לסוגיות ארגוניות, כגון קבלת עדכונים וניהול הלמידה. התלמידים ציינו יתרונות שונים של האפליקציה, כגון קלות השימוש בה והיכולת לנהל תקשורת במגוון דרכים. המורים והתלמידים ראו בווטסאפ אפליקציה מועדפת בהשוואה לכלים אחרים של מדיה חברתית, וזאת בשל היכולת לשמור במסגרתה על הפרטיות (Rosenberg & Asterhan, 2018).

חינוך במצבי חירום

מצבי חירום מתרחשים הן עקב אסונות טבע - כגון רעידות אדמה, שרפות ועוד, והן בגלל אסונות מעשה ידי אדם - בעיקר מלחמות בין מדינות ומלחמות אזרחים. במצבי חירום מורכבים יש עירוב של אירועים מסוגים שונים. בנסיבות אלו לעיתים קרובות מערכות החינוך הלאומיות או הקהילתיות אינן נגישות לתלמידים (Kagawa, 2005). קיימת חשיבות יתרה לחינוך בזמן חירום ובמצבי משבר. הוא מאפשר לשמור על תחושה של נורמליות ועל תקווה; לרפא את הנפש לאחר החשיפה לאירועים טראומטיים באמצעות פעילות חברתית בסביבה בטוחה; לפתח כישורי חיים וערכים בריאים; לחזק ערכים של שוויון מגדרי ולהגן על קבוצות מוחלשות (Sinclair, 2001). רבים מהמחקרים שעסקו בחינוך בזמן חירום ובמצבי משבר התמקדו בניהול המשבר ולא בתפיסות של המורים ושל בעלי התפקידים השונים במערכת החינוך. מחקר שנערך בישראל

בעת מבצע צוק איתן העיד על חשיבות השימוש במדיה החברתית בחינוך בתקופת חירום זו. ראיונות עם מורים ועם תלמידים העלו שהמורים שמרו בתקופה זו על קשר רציף עם תלמידיהם באמצעות האפליקציות ווטסאפ ופייסבוק. הקשר הרציף עם המורים חיזק את תחושת החוסן של התלמידים ואפשר למורים לזהות מצוקות של תלמידים ולהעניק להם תמיכה רגשית (רוזנברג ואח', 2017). עם זאת, ראוי לציין שמבצע צוק איתן התרחש בחופשת הקיץ ולא במהלך שנת הלימודים.

חינוך כיתה באמצעות הוראה מרחוק בזמן הסגר הראשון

בעקבות משבר הקורונה, משבר בריאותי וכלכלי עולמי, נוצר מצב חירום בישראל וברחבי העולם. תקופה זו אופיינה באיודאות רבה ובהשבתה כמעט טוטלית של המשק - לא התקיימו כמעט כל הפעילויות, היציאה מהבית הוגבלה, והותר לשהות רק במקומות מסוימים. בזמן הסגר הראשון לא ניתן היה לקיים לימודים בבתי הספר. במערכת החינוך בישראל התרחש מעבר פתאומי להוראה מרחוק בשעת חירום, והמורים החלו ללמד מרחוק. החינוך המסייע צומצם. הימצאותם של תלמידים בבתיהם בקרב בני משפחתם שחוו מצוקות כלכליות ומצוקות אחרות באותה תקופה, הגדילה את הסיכון שהם ייחוו אלימות (בלס, 2020).

קבוצות הווטסאפ הכיתתיות אפשרו למחנכים לשמור על קשר מידי ורציף עם תלמידי הכיתה בעזרת אמצעי טכנולוגי זה, שהיה מוכר ונגיש להם, וכן באמצעים טכנולוגיים נוספים שאומצו באותה תקופה. מהסקירה שלעיל עולה כי סוגיית השימוש בקבוצות הווטסאפ בחינוך נבחנה בעיקר באקדמיה, לרוב בהקשר של קורסים בנושא מסוים ובהקשר של למידה, ולא מהפרספקטיבה של חינוך בכלל או בהתייחס לתפקידיו של מחנך הכיתה. נוסף על כך, המחקרים שנערכו בחנו בעיקר את תפיסותיהם של התלמידים ולא את תפיסותיהם של המורים.

כאמור, מחנך כיתה הוא תפקיד ייחודי בישראל, ומושם בו דגש על טיפול בהיבטים חברתיים ורגשיים של חינוך התלמידים כפרטים וכקבוצה. עקב כך ובשל הביקורת על הגדרת תפקיד המחנך בתיכון, חקירת תפיסותיהם של מחנכי הכיתות ותפקודם במצב החירום שנוצר בעקבות משבר הקורונה עשויה לשפוך אור על היבטים משמעותיים של התפקיד, ואלו עשויים להביא ליצירת תובנות חדשות על תפקיד מחנך הכיתה במצבי חירום ובשגרה. המחקר הנוכחי מתמקד בזיהוי התפיסות הנוגעות לשימוש של מחנכי כיתות בבית ספר תיכון בקבוצות ווטסאפ בתקופת הסגר הראשון בזמן משבר הקורונה, עת נאלצו פתאום לעבור להוראה מרחוק.

שאלות המחקר

1. כיצד השתמשו מחנכי כיתות בבית ספר תיכון בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות שבהן הם היו חברים בתקופת הסגר הראשון?
2. אילו תפקידים של מחנכי כיתות באו לידי ביטוי בפעילותם בקבוצות אלו וכיצד?
3. עם אילו אתגרים התמודדו המחנכים בעת פעילותם בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות בתקופת הסגר?

מתודולוגיה

שדה המחקר והמשתתפים

במחקר השתתפו שישה מחנכי כיתות שניהלו פעילות חינוכית באמצעות קבוצות ווטסאפ כיתתיות בזמן משבר הקורונה. המשתתפים לימדו בבית ספר תיכון שנמצא בצפון הארץ בעיר המדורגת באשכול 4 בדירוג החברתי-כלכלי. לאחר קבלת הסכמה ממנהלת בית הספר הוצגה מטרת המחקר לכל 18 המחנכים שלימדו בכיתות י'-י"ב בבית הספר. הובטח להם חיסיון מלא של פרטיהם ושל פרטי התלמידים. עשרה מהם הסכימו לשתף את צילומי המסך של תכתובות הווטסאפ שלהם עם התלמידים, ומתוכם נבחרו המשתתפים אשר ייצגו מגוון רחב של כיתות לימוד, תחומי דעת וותק.

שני מחנכים מכל שכבה השתתפו במחקר, ובהם שני מחנכים של כיתות מצוינות ושני מחנכים של כיתות אתגר. חמישה מהמשתתפים היו נשים. גילם הממוצע של מחנכי הכיתות היה 41, וטווח הגילים: 33-59. מספר שנות הוותק שלהם בהוראה היה 6-36 שנים, ובממוצע - 15 שנים. שמות המשתתפים שונו כדי לשמור על פרטיותם. לימור וליאת עבדו כמחנכות כיתות י', מור ונתנאל היו מחנכי כיתה י"א, ואוראל ואורנה - מחנכות כיתה י"ב.

הליך המחקר וכלי המחקר

המחקר נשען על עקרונות השיטה של מחקרים עוקבים (Terrell, 2012), הכוללת שני שלבים מובחנים לאיסוף המידע. המידע שנאסף בשלב הראשון סייע לאיסוף המידע בשלב השני, ועיבוד המידע והפרשנות לאחר מכן התבססו על שני השלבים. ראוי לציין כי בשיטה שהציע טרל (שם) רק אחד מן השלבים של איסוף המידע היה איכותני. לעומת זאת, במחקר הנוכחי שני השלבים היו איכותניים. לאחר עיון בכל תכתובות הווטסאפ בקבוצות הכיתתיות במהלך שבועיים בתקופת הסגר וניתוח ראשוני של התכתובות נערכו עם המשתתפים ראיונות חצי מובנים.

בראיונות נאסף מידע על התפיסות, על ההתנסויות ועל הלמידה של המשתתפים בכל הנוגע לחינוך כיתה באמצעות הוראה מרחוק, לתועלות של ניהול קבוצות הווטסאפ הכיתתיות בתקופה הנדונה ולאיתגרים שפעילות זו הציבה לפניהם. הראיונות אפשרו להשלים את התמונה של תפיסות המחנכים והדרך שבה הם התמודדו עם הסוגיות שהוצגו לפניהם בתכתובות בקבוצות הווטסאפ באמצעות שאלות ישירות, למשל: "איך התמודדת עם מצבים שבהם התלמידים לא הגיבו להודעות/למשימה שנתת...?" כל ריאיון נפתח בשאלה כללית: "איך עברת את תקופת הסגר?" בהמשך הריאיון הוצגו למשתתפים שאלות אחרות, לדוגמה: "אילו תפקידים שלך כמחנכת באו לידי ביטוי בהשתתפותך בקבוצת הווטסאפ לאורך התקופה?" הבחירה בריאיון חצי מובנה נבעה מהיותו כלי גמיש (Creswell & Poth, 2018). כל הראיונות הוקלטו בהסכמת המשתתפים ולאחר מכן תומללו. המחקר נערך במהלך החודשים אפריל-יוני בשנת 2020.

ניתוח הנתונים

מטרתו המרכזית של המחקר הייתה ללמוד על ההתנסות בהוראה מרחוק באמצעות קבוצות ווטסאפ כיתתיות מנקודת מבטם של המחנכים, והוא לא התמקד בחקר מאפייני השיח. המידע שנאסף נותח באמצעות ניתוח תוכן על פי שלבים מובחנים (Creswell & Poth, 2018). בשלב הראשון נערך ניתוח ראשוני בשיטת קידוד פתוח: בחירה של ציטוטים או תכנים הנוגעים לשאלות המחקר, חלוקתם לקטגוריות לפי קריטריונים ומתן שמות לקטגוריות הראשוניות. בשלב השני נערך ניתוח ממפה בדרך של מציאת קשרים בין הקטגוריות, ובעקבותיו נוצרה מערכת חדשה של קטגוריות. לאחר מכן גובש מערך הקשרים בין הקטגוריות ונקבעה ההיררכיה ביניהן. בהתאם להמלצה לבצע אימות של הממצאים והמשמעויות בין חוקרים (Beck, 2009), שתי החוקרות ניתחו את המידע שנאסף ביחד ולחוד, ולאחר מכן הגיעו להסכמות בנוגע לממצאים.

ממצאים

בניתוח נתוני המחקר נמצא שהמחנכים טיפלו הן בנושאים חברתיים־רגשיים הן בנושאים לימודיים־ארגוניים. היבטים אלו של חינוך הכיתה ודרכי הטיפול בהם באמצעות קבוצות הווטסאפ הכיתתיות מפורטים להלן.

היבטים חברתיים־רגשיים

ניתן לזהות שלושה היבטים חברתיים־רגשיים שמחנכי הכיתות נתנו דעתם עליהם בתקופת הסגר הראשון: שמירה על מורל גבוה ועל הלכידות החברתית של הכיתה; שמירה על הבטיחות ברשת, כלומר הפחתת אלימות והדרה חברתית; וכן טיפול פרטני בתלמידים - איתור תלמידים במצוקה ותמיכה בהם. המשתתפים ניצלו את נוכחותם בקבוצת הווטסאפ הכיתתית כדי לעקוב אחר הלך הרוח של תלמידי הכיתה ואחר מצב היחסים החברתיים בין התלמידים וכדי לטפל בהיבטים אלו ברציפות באמצעות קבוצת הווטסאפ.

א. שמירה על מורל גבוה ועל הלכידות הכיתתית

מניתוח תכתובות הווטסאפ והראיונות עם המשתתפים עולה כי כל מחנכי הכיתות ראו חשיבות בשיפור המורל של תלמידי הכיתה בזמן המשבר ופעלו להשגת מטרה זו. נתנאל, מחנך כיתה י"א, פרסם בקבוצה שירי עידוד אחדים שכתב, כדוגמת השיר "עוד נצחק":

עוד יבוא יום ונצחק על הכול. השגרה עוד תחזור אלינו בגדול. הקורונה תמשיך להיות בירה של חלשים. עוד ישובו אוהדי כדורגל למלא מגרשים. אירועים יהיו עד השעות הקטנות. אומנים ישובו למלא אולמות. ג'ל ישימו בשיער או ימרחו על הציפורניים. אלכוהול שוב ישתו כדי לתפוס ראש ולא כדי לחטא את הידיים... עוד נשוב אל הדילים, בתי המלון. נמלא שוב את המטוסים. ראש הממשלה לא יופיע כל ערב. לא נדא למצב הכיסים. נחזור לחבק לנשק ולגעת. נחזור להתעטש ליד אחרים. נחזור לבקר שוב את

סבא וסבתא, ומסכות נוציא רק בפורים. חייכו קצת ♥

המחנכות יזמו בקבוצות הוויטסאפ פעילויות שונות של שיתוף הדדי בחוויות חיוביות, שתכליתן העלאת המורל וגיבוש חברתי חרף המרחק בין התלמידים. הנה דוגמה למשימה כיתתית שהטילה מור על תלמידיה: "היי חברים, צלמו משהו נחמד מהיום שלכם, לא פרוע וידידותי, ונעשה מזה קולאז'". מור נתנה דוגמה אישית בהציגה צילום ביתי שלה והגיבה על התמונות שפרסמו התלמידים הרבים שמילאו את המשימה. בריאיון הסבירה שפעילויות הגיבוש שיזמה נבעו ממחויבות יתרה שלה כלפי תלמידיה: "הגיבוש שאני מנסה לייצר בקבוצה לא מוכתב לי מראש. אני לא חייבת לעשות את זה, אבל אכפת לי מהתלמידים שלי". לימור הסבירה שבשל ייחודה של אוכלוסיית התלמידים בכיתה שחינכה ותקופת המשבר היא הבינה שיש הכרח שכמחנכת היא תפעל לגיבוש הכיתה:

יש תלמידים שבית הספר והכיתה מעצימים אותם. בזמן הקורונה חלק מהתלמידים הללו לא מרגישים מספיק מוגנים ועטופים. זאת מאחר שהם מגיעים מבתים שונים שלעיתים אינם משרים ביטחון, ולכן יש חשיבות רבה לגיבוש הכיתה [...] בסופו של דבר הרבה מן הגיבוש והאינטגרציה של הכיתה מתגלגל אל המחנכת.

אוראל, מחנכת כיתה י"ב, יזמה גם היא פעילויות לגיבוש הכיתה. היא פנתה אל תלמידיה בקבוצת הוויטסאפ הכיתתית וביקשה: "במהלך היום צלמו רגע נחמד ונעים שיעבור עליכם. אשמח שתאחזו בדף ובו רשום מסר (כמובן חיובי). שילחו אותו בקבוצה, ואנחנו נערוך מצגת 'ד"ש מהבית'". ההיענות של תלמידי כיתה לבקשתה לא הייתה רבה. בריאיון סיפרה על התסכול שחוותה בניסיונותיה לפעול לגיבוש הכיתה, וייחסה זאת לעצם הלמידה מרחוק ולמאפייני התלמידים בכיתה: "מאוד קשה ליצור אווירה של גיבוש כשאין את השיח פנים אל פנים. כמורה להיסטוריה, שלא מתחברת לטכנולוגיה, זה קשה גם לי. אני מבינה אותם. זה קשה. הם כיתת הצטיינות, והם מנסים לעשות את הכי טוב שלהם. הם מנסים לסמן וי על הדברים שצריך. יש להם סדר עדיפויות, והלימודים ניצחו".

ב. שמירה על הבטיחות ברשת - הפחתת אלימות והדרה חברתית
כל המחנכים חשו שנוכחותם בקבוצה הגבירה בדרכים שונות את הבטיחות ברשת, הן מעצם הנוכחות שלהם בקבוצה הן בשל התנהלותם. הם הקדישו תשומת לב רבה למעקב אחר השיח שהתפתח בין התלמידים ואחר הדינמיקה החברתית שהשתקפה בתכתובות בקבוצת הוויטסאפ, כדי לאתר בעיות שונות באינטגרציה הכיתתית ולטפל בהן וכדי להבטיח את שלום התלמידים. ליאת למשל סיפרה: "עצם הנוכחות שלי בקבוצה שומרת על המוגנות וממתנת התנהגות פוגענית. אני מנסה להתמיד במשמעת ודואגת למוגנות ואי-התפשרות לגבי פגיעה בתלמידים אחרים שאותן התוויית לפני משבר הקורונה".

עיון בתכנים שנדונו בקבוצות הוויטסאפ העלה שבשלוש קבוצות היו כמה התבטאויות פוגעניות בין התלמידים, ואף הועלו תמונות עם כיתובים בלתי נאותים. כל המחנכים הקדישו תשומת לב רבה לטיפול בהדרה חברתית, שהיא אחד מביטויי האלימות ברשת. הם חשו שהסגר גרם למעמדם של תלמידים בעלי קשיים חברתיים, שגם כך חוו בידוד חברתי בבית הספר,

להתערער עוד יותר - עד כדי התעלמות מוחלטת מהם. לאחר שהופיעה תכתובת פוגענית בקבוצת הווטסאפ בכיתה שחינכה לימור, היא ביקשה מהתלמידים שלא לפגוע בתלמידים אחרים. בריאיון סיפרה שחשה תסכול רב לאחר שהתלמידים התעלמו מהערותיה, ואף חוותה אלימות. זו באה לידי ביטוי באמירה צינית על הוצאתה מהקבוצה. היא תיארה את ביטוי ההדרה החברתית כלפי תלמידים בכיתה שחינכה:

התעלמות מתלמידים אחרים בכיתה זה מצב שקורה המון בתקופה הנוכחית, לצערי. יכול להיות מצב שהם [התלמידים] מארגנים יום הולדת, כן, גם בתקופת הקורונה, כותבים את כל המוזמנים של הכיתה, ואת הילדים המודרים הם לא כותבים [...] שלחתי להם [הודעה] בפרטי מדוע לא כיתבו אותם, והם הגיבו לי שהם לא קשורים לחבורה שלהם. זה מאוד מעליב, אבל נותן לי אומדן מי נמצא בכל חבורה, איפה דרוש תיקון, ואיפה עליי להתערב בכל מחיר.

השתתפותם של המחנכים בקבוצת הווטסאפ הכיתתית וההיכרות המוקדמת שלהם עם הדינמיקה החברתית בכיתה אפשרה להם לזהות מקרים של הדרה חברתית של תלמידים בכיתה ולפעול לשילובם החברתי באמצעים שונים, הן בתוך קבוצת הווטסאפ - ישירות ובעקיפין - והן מחוץ לקבוצת הווטסאפ - באמצעות תקשורת עם התלמידים המדירים ועם התלמידים המודרים. ראוי לציין שמחנכי הכיתות פעלו בעניין זה באמצעות עירוב גורמים נוספים. לעומת לימור, שבחרה להתעמת עם התלמידים שהדירו את חבריהם לכיתה, אורנה נקטה גישה התערבות אחרת שתכליתה להעצים את התלמידים המודרים:

התלמידים המודרים בקושי נשמעים בקבוצות. השיח והתקשורת הם בעיקר על ידי החזקים וה"מקובלים" של הכיתה. לכן אני בוחרת במשפטים ובמילים שיעוררו אותם בתוך הקבוצה. אם אני יודעת שהתלמיד המודר שלי אוהב כדורגל, אני שואלת משהו על כדור רגל שאני רוצה לקנות לנכדיי, או אם אני יודעת שהתלמיד הצטיין באנגלית, אני מציינת זאת בפני כל הכיתה, ואז כולם כבר כותבים לו "כל הכבוד", והוא מגיב. זה מעצים אותם בסופו של דבר, נותן להם תחושה שהם חלק.

נתנאל טיפל בסוגיה של הדרה חברתית בגישה ישירה באמצעות שיח ובאמצעות שיתוף גורמים נוספים: "אני מרבה לשוחח עם כל הצדדים כשמקרים כאלה קורים. אפילו משתף הורים ומיידע הנהלה". גם נתנאל חש שמצבם החברתי של התלמידים שהיו מודרים קודם למשבר הקורונה, הוחמר בתקופת הסגר. הוא זיהה תפנית בהתנהלותם של חלק מהתלמידים המודרים עצמם וביטויים של תוקפנות ושל התסכול שחשו בקבוצת הווטסאפ:

אם לפני כן תלמידים אחרים היו מודעים לקיומם בכיתה מעצם העובדה שהם נמצאים בה פיזית, אזי שעכשיו אף אחד לא יודע על קיומם או לפחות לא אכפת לו, ואז הם מרשים לעצמם [...] עצם העובדה שהם לא מגיעים לבית הספר מאפשרת להם להרגיש יותר "בטוחים" מאחורי המקלדת ולקלל וללעוג לכל מי שנקרה בדרכם. התלמידים האלה, שביום יום הם שבר כלי, חסרי ביטחון וכל כך מופנמים, הופכים להיות מלאי

אגרסיות ונקמנים. כתוצאה מזה אני רואה את ההתכתבות נגדם, התגובות הארסיות שכותבים להם.

ג. טיפול פרטני בתלמידים - איתור תלמידים במצוקה ותמיכה בהם
 כל המחנכים ראו באיתור תלמידים החשים מצוקה, במעקב אחר מצבם ובמתן תמיכה אישית לתלמידים אלו תפקיד משמעותי שלהם כמחנכי כיתות, וסברו כי יש בכך חשיבות יתרה בייחוד בתקופת הסגר. חלק ממחנכי הכיתות נעזרו בקבוצות הוויטסאפ הכיתתיות באופן גלוי או סמוי כדי לאתר תלמידים שחוו קושי מסיבות שונות, כגון בעיות במשפחה, בעיות בריאות, בדידות או הדרה חברתית. ואולם ראוי לציין שרוב התקשורת של מחנכי הכיתות עם תלמידים אלו נעשתה לבסוף בשיחות טלפוניות. בשבוע הראשון של הסגר פנתה ליאת באמצעות קבוצת הוויטסאפ לכלל תלמידי הכיתה בבקשה לשלוח לה עדכון קבוע בנוגע למצבם הגופני והנפשי:

ערב טוב כיתה יקרה, מה שלומכם? מדי יום / יומיים / ערב אבקש לקבל ממכם עדכונים מה שלומכם. בואו נסכם שאתם מסמנים לי ב-V שהכול בסדר (או כל אימוגי / מדבקה שבא לכם). מי שלא יגיב תוך שעתיים יאלץ לסבול אותי ולקבל ממני טלפון... כמובן שאם מישהו צריך משהו, [הוא] מוזמן להגיב בפרטי או ליצור איתי קשר בכל שעה. מחכה לתגובות... רק בריאות.

אחרי כמה שעות, ולאחר שקיבלה כעשר תגובות בקבוצת הוויטסאפ הכיתתית, כתבה ליאת: "תודה למגיבים. עוברת לפרטי עם כל השאר... לילה טוב לכולם, אפילו שבשבילכם זה בטח בוקר". בריאיון עימה היא סיפרה: "מפאת כבודם לא היה פשוט להציע להם את עזרתי, אבל אחרי שבוע חלקם בעצמם יצרו איתי קשר וביקשו לשתף אותי. ליבי יצא אליהם". אחד מתלמידיה התקשר בשעת לילה מאוחרת וסיפר שהוא מרגיש בודד בביתו - אביו נפטר, הוא גר רק עם אימו האלכוהוליסטית, ולא הייתה ביניהם תקשורת בכלל. ליאת חשה שהיא הייתה עבורו ועבור תלמידים אחרים הכתובת לניהול שיח אישי ואוזן קשבת, וכי ייתכן מאוד שאלמלא היא מצבם כיום היה חמור יותר. לתחושתה, הקשר האישי בינה ובין התלמידים שבהם תמכה התחזק בתקופת הסגר, והיא סיפרה שהתלמידים ביקשו ממנה לשמור על הקשר המיוחד שנוצר גם לאחר מכן, עם החזרה ללימודים בבית הספר.

נתנאל זיהה אף הוא צורך מהותי במתן אוזן קשבת לתלמידיו: "תלמידים שהיציאה והשהייה בבית הספר הייתה קרש ההצלה שלהם מבתיים קשים והרוסים, השהייה בבית בתקופת הקורונה ללא כל תמיכה גרמה להם לדיכאון ותסכול אישי, חוסר הערכה עצמי ורצון שמישהו יקשיב להם. מצב המשבר גרם להרבה מן התלמידים להתכנס בתוך עצמם ולא לראות את האופק". הוא העיד על עצמו שתמיד היה מעורב מאוד בחיי תלמידיו וקרוב אליהם, והדגיש את יכולתו לנהל איתם שיחות עמוקות: "אם מסתכלים עליי, אני נראה כמו ילד ויש לי נפש של ילד. אני מעורב מאוד בחיי התלמידים שלי, שהם כמו ילדי האישיים, ואני יודע כיצד לגשת אליהם ולדבר איתם". אורנה סיפרה שהיא לא הסתפקה בתקשורת עם התלמידים באמצעות קבוצות

הווטסאפ. היא דאגה לדבר עם כל אחד מתלמידיה לאורך השבוע, לדרוש בשלומם, להקשיב למצוקותיהם ולטפל בהן.

היבטים לימודיים־ארגוניים

נוסף על השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות כדי לטפל בהיבטים חברתיים־רגשיים של תלמידי הכיתה, השתמשו המחנכים בקבוצות הווטסאפ גם לארגון ולקידום הלמידה אצל התלמידים. הטיפול בהיבטים הלימודיים־ארגוניים בא לידי ביטוי בדרכים שונות: יידוע התלמידים על עניינים הנוגעים ללמידה; ניטור ההשתתפות של התלמידים בערוצי הלמידה וביצוע המשימות הלימודיות והפעלה של התלמידים; חיזוק המוטיבציה ללמידה.

א. יידוע התלמידים על עניינים הנוגעים ללמידה

מחנכי הכיתות יידעו את התלמידים על עניינים הנוגעים ללמידה במקצועות השונים: ערוצי הלמידה, זמני השיעורים והמשימות שיש לבצע. כמו כן הם ענו על שאלות הנוגעות לארגון הלמידה. בימים הראשונים של הסגר מחנכי הכיתות גם הסבירו כיצד להשתמש באמצעי הוראה ולמידה וירטואליים שונים, כגון מפגשים באמצעות האפליקציה זום (zoom) ומערכת גוגל קלסרום (Google classroom), אמצעים טכנולוגיים שחלק מהם לא היו מוכרים לתלמידים לפני כן. בכל קבוצות הווטסאפ הכיתתיות פורסמו מדי יום הודעות מסוג זה. למשל אורנה כתבה: "תלמידי אלקטרוניקה וסוציולוגיה, העלו לכם עבודה. צאו לדרך ובהצלחה!". לרוב כללו הודעות אלו פנייה אישית מקרבת. למשל פנייה כזאת הופיעה בהודעה ששלחה אוראל בקבוצת הווטסאפ הכיתתית: "יקרים, לא לשכוח: שיעור מחר ב־8:45, ולאחר מכן - משימה מקוונת!". כל מחנכי הכיתות דאגו שהמידע יגיע לתלמידים, ולכן לעיתים קרובות הם לא הסתפקו בהעברת המידע באמצעות ווטסאפ בלבד, כפי שעולה מדברי עדי: "המערכות השתנו בתדירות מאוד גבוהה, וצריך היה לעדכן את התלמידים בכל ערב על מערכת השעות למחר ובכל בוקר ליידע שוב, ולדאוג להעיר תלמידים שלא הקשיבו למה שאמרתי או לא הקשיבו להודעה המוקלטת ששלחתי להם". גם ליאת סיפרה כי: "לעיתים זה לא היה מספיק לכתוב להם בקבוצה או בפרטי. הייתי צריכה לפנות גם להורים או להתקשר אחד אחד על הבוקר, כשבמקביל אני צריכה להיכנס לשיעור שלי בעצמי. מצב מורכב".

בראיונות סיפרו המחנכים שבאמצעות קבוצת הווטסאפ הכיתתית ניתן מענה ראשוני על ההיבט של ארגון הלמידה. הם הסבירו שלכאורה הוא נראה כעניין טכני, אך הייתה לו חשיבות רבה בימים הראשונים של הסגר, שבהם שררה אי־ודאות ולא גובשו כל הנחיות ברורות בנוגע ללמידה מרחוק. נוסף על היותה דרך נוחה להעברת המידע הארגוני, האפליקציה גם אפשרה במידה מסוימת לעקוב אחר קליטת המידע ולתת מענה מהיר לכל תלמידי הכיתה על שאלות הנוגעות לארגון הלמידה. בכל תכתובות הווטסאפ שנסקרו נמצא שהתלמידים פנו אל מחנכי הכיתות כדי לקבל הבהרות בסוגיות הקשורות לארגון הלמידה, כגון אילו פעילויות מתקיימות, מתי ואיפה וכן הבהרות בנוגע למשימות. עם זאת, כאשר המחנכים לא היו זמינים או לא הגיבו

מייד על פניותיהם - בעיקר בשעות הערב המאוחרות - התלמידים עצמם הובילו לעיתים את השיח על אותו נושא בקבוצה. שלושה ממחנכי הכיתות חשו כי הדבר הביא להפצת שמועות שווא ולגיבוש החלטות עצמאיות בנוגע לארגון הלמידה. לעומת זאת, שלושת המחנכים האחרים ראו בגילוי זה של עצמאות עדות לחיותה של הקבוצה.

ב. ניטור ההשתתפות בערוצי הלמידה וביצוע המשימות - שמירה על הרצף הלימודי
 כל מחנכי הכיתות נעזרו בקבוצות הווסטאפ הכיתתיות כדי לנהל יומן כיתה: לבדוק את נוכחות התלמידים בערוצי הלמידה הווירטואליים ולוודא שהתלמידים משתתפים בשיעור, מבצעים את המשימות השונות ומגישים אותן בזמן. הם פנו לתלמידיהם באמצעות קבוצת הווסטאפ וביקשו מהם לעדכןם בנוגע להשתתפותם בשיעורים המקצועיים וכן לספר להם כיצד הם מתמודדים עם המטלות ומהו סטטוס הביצוע שלהן. בראיונות סיפרו מחנכי הכיתות שהם לא הסתפקו בכך וקיבלו מידע בנוגע להשתתפות תלמידיהם בשיעורים גם מהמורים המקצועיים, ובעקבות כך הם ניסו בדרכים שונות לשפר את היענותה של הכיתה כולה או של תלמידים מסוימים להשתתף בשיעורים, להתחבר למערכות המקוונות, לבצע את המטלות השונות ולהגיש אותן בזמן. בתכתובות בארבע קבוצות הווסטאפ הכיתתיות שלא נמנו עם כיתות המצוינות, ניתן היה לזהות פניות רבות של מחנכי הכיתות שנגעו לאי-השתתפות מספקת של התלמידים בשיעורים ולאייעמדה במשימות. מור שלחה הודעות רבות בנוגע לנוכחות מצומצמת בשיעורי הלשון או הספרות, אך היא קיבלה מעט מאוד תגובות מצד התלמידים. בריאיון עימה היא סיפרה על תחושת התסכול וחוסר האונים שלה:

שתביני, זה לא שאני לא רודפת אחריהם. ברור שאני רודפת אחריהם! אבל יש להם סדרי עדיפויות אחרים. זה לא מעניין אותם בכלל לעשות כרגע עבודה במחשבת ישראל על קסטנר או לעשות חוברת הכנה לבגרות בלשון. חלק מהתלמידים שחזרו אליי כתבו לי שבילו עם חברים או שהיו במסיבות עד הבוקר, שהם עייפים מדי או שלא היה להם כוח אפילו לפתוח את הקובץ. לרוב לא היה לי מה לעשות איתם.

לימור, מחנכת כיתה אתגר, פנתה באחת התכתובות לתלמידיה בתקיפות:

בוקר טוב [...] מה שלומכם??? היום בשעה 17:00 אני צריכה לשלוח להנהלה את שמות התלמידים שלא התחברו עדיין. נראה לי מיותר שנגיע לזה... אנא התחברו והתחילו לבצע משימות [שמות של חמישה תלמידים] כל הכבוד למי שהתחיל להעלות משימות! תעשו, שלא יצטבר לכם הרבה. מזכירה שזה חובה וחלק מהציון וחופץ מזה... כמה אפשר לישון?! קצת תעסוקה...

בריאיון עימה הביעה לימור תסכול מהצורך לתפקד כמתווכת בין המורים המקצועיים לתלמידים: זה מצב שמעמיד אותך בסיטואציה בעייתית. מצד אחד את צריכה להיות זו שתגן על תלמידיה ותתווך בינם ובין המורים המקצועיים, ומצד שני הרבה מהילדים לא באמת עשו משהו כדי לקום או להקשיב לי. חסרי מוטיבציה. המרחק הפיזי בינינו, כמו גם מצבם הנפשי בעקבות הקורונה, עשו את שלהם.

בדומה ללימור, גם נתנאל סיפר כי חש תסכול: "אני מחנך כיתה די מאתגרת - כיתת הזנק. גם ככה לא פשוט להם. אז להיות עקבי איתם - זה מאוד חשוב, אבל לא תמיד הולך. אני יכול לקבל דיווח מהמורה שמלמדת אותם, אבל אני יודע שחצי מהם לא היו פיזית. הם לרוב נכנסים לשיעור ונכנסים חזרה למיטה, רק שהמורה תסמן שהיו". צפייה בשיח בקבוצת הוויטסאפ בכיתה שחינך מעלה שבמקרה אחד שבו נתנאל שלח הודעה הנוגעת להשתתפות בשיעורים, לא הייתה כל תגובה בנושא מצד התלמידים. יתר על כן, שעה קלה אחר כך החלו תלמידיו דיון בנושא שאינו לימודי, כלומר הם התעלמו לחלוטין מפנייתו. נתנאל סיפר על כך בריאיון: "אני ממש דיברתי לעצמי [צוחק]. אני מאמין שהם עושים את זה בתום לב. הם מאוד מתקשים וזקוקים לתיווך וליווי צמוד מאוד. הפיזיות חסרה. גם לי. בקורונה הם ממש איבדו את זה. גם לי זה קשה". נתנאל סיפר כי לאחר מכן הוא התנער מתפקיד הניטור והתיווך והתמקד בחיזוק המוטיבציה של התלמידים ללמידה.

יש לציין שבניגוד למחנכי כיתות אתגר, מחנכי הכיתות שלימדו בכיתות המצוינות העידו שניהול יומן הכיתה והשמירה על הרצף הלימודי היו קלים יותר עבורם. הם הסבירו כי תלמידי הכיתות שחינכו ראו יתרונות רבים בלמידה מרחוק ורצו לשמור על רצף הלמידה כדי לשמר את מידת ההצלחה הגבוהה שלהם בלימודים גם בתקופה שבה הם לא הגיעו פיזית לבית הספר. תלמידי כיתות אלו שיתפו פעולה עם מחנכי הכיתות ללא צורך בהשגחה צמודה מצד מחנך הכיתה.

ג. חיזוק המוטיבציה ללמידה

כל המשתתפים סיפרו שהיבט חשוב של תפקידם כמחנכי כיתות היה לחזק את המוטיבציה ללמידה אצל התלמידים ולעודד אותם להשקיע זמן ומאמץ בלימודים ולהתמודד עם האתגרים הכרוכים בלמידה מרחוק בזמן הסגר. הם נעזרו בקבוצות הוויטסאפ הכיתתיות כדי לזהות את הצרכים הלימודיים של התלמידים ופעלו כדי לחזק את המוטיבציה ללמידה הן באמצעות קבוצות הוויטסאפ הן באמצעים אחרים. ניתן לזהות שתי גישות שונות לחיזוק המוטיבציה: גישה המתבססת על יצירת קרבה וגילויי אכפתיות וגישה תחרותית-הישגית.

הניעה (מוטיבציה) באמצעות יצירת קרבה וגילויי אכפתיות

ארבעה ממחנכי הכיתות סברו שיצירת קרבה בינם ובין התלמידים וגילויי האכפתיות מצידם סייעו לחיזוק המוטיבציה של התלמידים ללמידה. למשל לימור סיפרה: "כאשר התלמידים מבחינים בכך שמורים נלחמים עליהם ורוצים שהם יצליחו, זה יכול להוביל למצב של אמונה עצמית, וכתוצאה מכך להצלחתם". אורנה הסבירה: "תפקידי בכוח היה הניעה, דרבון, דרייב. הם לא באמת צריכים אותי מבחינה לימודית. הם חכמים. פשוט אין להם חשק לשבת [ללמוד] בתקופה הזאת. עצם זה שהייתי שם, הרגשתי שזה דחף אותם והניע אותם לימודית. עובדות בשטח".

כאמור, נתנאל התנער מתפקידי הפיקוח ההדוק על התלמידים והתיווך בינם ובין המורים המקצועיים ובחר להתמקד בתמיכה בכל אחד מהתלמידים. הוא שילב בקבוצת הווטסאפ הכיתתית מתרגל שהיה אחראי לתיווך המשימות כדי לפנות את זמנו לתמיכה רגשית בתלמידים ולעידודם. לדבריו:

ברגע שהורדתי מעצמי את תפקיד התיווך בין התלמידים שלי ובין המורים המקצועיים, הבנתי שעשיתי נכון. עם כיתה מאתגרת אי אפשר לעמוד בכל תפקידי המחנך מרחוק. צריך אותם קרוב. הם צריכים חום ואהבה, טפיחה על השכם או סתם יד על הכתף. ואני התפנית לדבר איתם גם באופן פרטי על התמדה, לדרבן אותם ולתמוך נפשית. לימור סיפרה שעם התארכות הסגר היא הגיעה לתובנה חדשה בנוגע להיבט זה של תפקידה כמחנכת כיתה, גילתה הבנה רבה יותר למצבם של התלמידים והעניקה להם תמיכה רבה יותר: "כאשר הילדים ראו שאני אמפתית למצב לעומת איך שהייתי בהתחלה, הבנתי שמה שאני עושה כנראה נכון. זה הזמן לשינוי הגישה שלי. זה הזמן להבין את הילדים האלה. אף אחד לא התמודד עם משבר כזה. ואם עלינו זה גדול, בטוח שגם עליהם. הם עדיין ילדים".

הניעה תחרותית הישגית

שלושה ממחנכי הכיתות ניסו לחזק את המוטיבציה ללמידה אצל תלמידיהם באמצעות גישה תחרותית המדגישה את ההגעה להישגים לימודיים. מלבד האמפתיה שגילתה מור כלפי תלמידיה, היא גם דאגה להעצים אותם באמצעות דברי שבח על הישגיהם. למשל היא כתבה בקבוצת הווטסאפ הכיתתית: "אחרי שעברתי על כל הנתונים, הוכחתם שכשאתם לומדים אתם מגיעים לשחקים! אתם ככיתה מובילים אחרי יא1. כמו גדולים. אין עליכם. תמשיכו להיות חכמים, תשקיעו בלימוד השגרתי (כשנחזור), וההישגים שלכם ישברו את תקרת הזכוכית". אוראל אימצה אף היא גישה המדגישה הישגים לימודיים, אך מתוך התמקדות בהיבט התחרותי השוואתי בתוך הכיתה. בריאיון סיפרה: "ברגע שאתה מטמיע בהם את אלמנט הזמן, מדבר לליבם שזה 'כמה חודשים וסיימנו' [...] 'אתה תתחרט על זה בסופו של דבר כשתראה את כולם מסיימים ואותך לא' - זה עשה להם משהו, שינה להם משהו במוטיבציה ובגישה למצב, אם כי לא לכולם". אורנה דרבנה את תלמידיה להגיע להישגים בלימודים מתוך אימוץ גישה רציונלית ערכית רחבה המתמקדת בתנאי הלמידה במצב של סגר. היא כתבה לתלמידיה:

יקירי, שימו לב. אנחנו בתקופה אחרת, לא מוכרת, אבל מאוד מאיימת. הוחלט ללמוד מהבית כדי להציל לכם את שנת הלימודים. אל תתייחסו בקלות ראש לעניין והירתמו למצב: עשו את הכול וננצח. ראשית - שבו בבית ותישארו בריאים יחד עם משפחותיכם. שנית - עשו מאמץ לקראת העידן החדש והשתמשו במדיה ללמידה. תתייחסו לקורונה כמדרבן לעשות דברים חיוביים לטובתכם האישית, לטובת המשפחה והחברה! ואחרי החפירה... לימדו ללמוד למידה משמעותית מרחוק. דאגו להגיע לרמה גבוהה המאפשרת הערכה גבוהה... יש לכם בימים אלה הרבה זמן פנוי.

דיון

חינוך הכיתה באמצעות הוראה מרחוק בזמן חירום

מטרת המחקר הייתה ליצור תובנות הנוגעות לתפקיד מחנך הכיתה בישראל מתוך התמקדות בתפקודם של מחנכים בהוראה מרחוק בעת חירום. ההגדרה של תפקיד מחנך כיתה (משרד החינוך, 2022) והמשמעות שנתנו לתפקיד זה מחנכי הכיתות שהשתתפו במחקר, יצרו מסגרת של עשייה שתמכה בהתמודדות של תלמידיהם הן עם הלמידה הן עם אתגרים אחרים שעמדו לפנייהם בתקופת הסגר הראשון. למחנכי הכיתות בישראל תפקיד ייחודי - מלבד קידום הלמידה התפקיד כולל גם חינוך לערכים, אחריות לגיבוש הכיתה כקבוצה וטיפול נרחב בפרט.

נמצא כי מחנכי הכיתות שהשתתפו במחקר גילו מחויבות לטיפול בהיבטים לימודיים-ארגוניים וכן בהיבטים חברתיים-רגשיים של חינוך הכיתה והיו מודעים לקשר ההדוק ביניהם ולהיותם משולבים זה בזה. את אחריותם לתחום הלימודי-ארגוני אפשר לתאר באמצעות חלוקה לשלוש רמות של עומק הטיפול. הראשונה - יידוע התלמידים על המשימות והפעילויות בערוצי למידה וירטואליים אחרים ועידוד ההשתתפות בפעילויות. השנייה - מעקב אחר בעיות משמעת וחסורים ודאגה לקיום הרצף הלימודי באמצעות תקשורת רציפה עם המורים המקצועיים ועם התלמידים. ברובד העמוק יותר דאגו המחנכים בדרכים שונות לחיזוק המוטיבציה ללמידה וההתמדה בקרב תלמידיהם. אחריותם של מחנכי הכיתות לטיפול בהיבטים החברתיים והרגשיים של חינוך הכיתה באה לידי ביטוי בדאגה לשיפור המורל באמצעות פעילויות יזומות שמטרתן שיתוף התלמידים בלמידה ויצירת חיבורים בין התלמידים המרוחקים זה מזה. נוסף על כך, הם דאגו לשלומם של התלמידים ווידאו שהתלמידים מוגנים באמצעות ערנות לגילוי אלימות ולקיומה של הדרה חברתית וטיפול בהם. כמו כן הם גילו מחויבות לאיתור התלמידים שחוו מצוקה ולתמיכה בהם.

השילוב בין היבטי התפקיד של מחנך כיתה ובין הדאגה לחוסן

אף שבהצגת ממצאי המחקר נעשתה הבחנה בין ההיבט הלימודי של תפקיד מחנך כיתה להיבט החברתי, חשוב לציין שניכר שמחנכי הכיתות שהשתתפו במחקר הבינו את חשיבות השילוב בין היבטים אלו של התפקיד. הם הכירו בכך שעליהם לפעול לחיזוק החוסן של תלמידיהם בזמן הסגר, הן מפני שהדבר מסייע לתפקודם הלימודי של התלמידים והן מכיוון שיש בכך לסייע לתלמידים להתמודד עם מצוקות שונות. החוסן מאפשר לאנשים להתמודד עם מצבי משבר ולהסתגל היטב למציאות החיים במצבים אלו. הוא מושפע ממאפייני הפרט, אך מתבסס גם על היחסים החברתיים של האדם ומושפע מהתמיכה שהפרט חש שהוא מקבל. ואכן, לאחרונה נמצא שחוסנם של ילדים ומידת הסתגלותם למציאות החיים בתקופת הקורונה באו לידי ביטוי בתפקודם הלימודי והחברתי ובהתמודדותם עם הפרעות רגשיות והתנהגותיות (Prime et al., 2020).

המחנכים כמנטורים

נראה שחלק ממחנכי הכיתות שהשתתפו במחקר התנהלו לפי התובנה שבתקופת המשבר יש צורך שהמורים לא עוד יהיו דמויות סמכותיות, אלא ייהפכו למנטורים (בלס, 2020). ראשית, עצם הנוכחות המשותפת של מחנכי הכיתות והתלמידים בקבוצת הווסטאפ יצרה מערך שוויוני ולא סמכותי. כמו כן ניכר שמחנכי הכיתות שניסו להתמקד בהוראה ובמעקב אחר מצב התלמידים הן מבחינה לימודית הן מבחינה חברתית, חוו קושי. חלק מהם הגיעו להבנה שנדרשת גישה אחרת המאופיינת בחיזוק המוטיבציה, בתמיכה בתלמידים ובמתן יחס אישי לכל תלמיד. ההתנסות בליווי התלמידים בזמן חירום והתובנות העולות ממנה אולי יצרו עבורם ועבור מחנכי כיתות אחרים הזדמנות לשינוי אופי היחסים ביניהם ובין התלמידים ולשיפור היחסים ביניהם.

המחנכים כמנהיגים

ממצאי המחקר נוגעים גם בנושא של מנהיגותם של מחנכי הכיתות. לפי המודל הקלסי של הטווח המלא של המנהיגות (Bass & Avolio, 1994), ניתן לזהות בהתנהגות המחנכים ביטויים של מנהיגות עסקתית: איתור חריגות וטיפול בהן, מעקב אחרי ביצוע המשימות ומתן תגמול חיובי על הישגים. אחרים פעלו כמנהיגים מעצבים באמצעות מתן השראה לתלמידים, בהיותם מודל לחיקוי ובאמצעות מתן יחס אישי חרף המרחק. מחנכי כיתות אלו פעלו כמנהיגים רגשיים. הם נתנו דעתם להעצמת התלמידים, ליצירת מעטפת כוללת של תמיכה ולחיזוק התחושות של חוסן ושל מסוגלות (Bush, 2021).

תרומות ההשתתפות בקבוצות הווסטאפ לחינוך הכיתה מרחוק בזמן חירום

ההשתתפות בקבוצות הווסטאפ הכיתתיות סייעה למשתתפי המחקר למלא את תפקידם כמחנכי כיתות בתחילת משבר הקורונה, עם ההכרזה על מצב חירום, הכניסה לסגר הראשון והמעבר הפתאומי להוראה מרחוק. הפעילות בקבוצות הווסטאפ הקלה עליהם את ניהול הכיתה, אפשרה העברה מהירה ורציפה של מסרים ותקשורת עם כל התלמידים בזמנית וכן שמירה על קשר רציף עימם. היא תרמה להעמקת ההיכרות שלהם עם התלמידים ולטיפוח הקשר עימם, וסייעה להם לעקוב אחרי הדינמיקה החברתית ולדאוג לטיפול שוטף בתלמידים. לשימוש בקבוצת הווסטאפ הכיתתית היו יתרונות אחדים, כגון נוחות השימוש בה, המיידיות, הסימולטניות, ריבוי האפשרויות של העברת מסרים ושל תגובה עליהם ועוד (Mefolere, 2016). נוסף על כך קבוצות הווסטאפ היו מעין קהילות. הן יצרו מרחב בטוח עבור התלמידים שאפשר לקיים בו פעילות לימודית מגוונת ופעילות בלתי פורמלית (Karapanos et al., 2016). יתרונות אלו תרמו לעבודתם של מחנכי הכיתות ולהתמודדותם עם מצב החירום.

קבוצות הווסטאפ שניהלו מחנכי הכיתות יצרו המשכיות של המסגרת הכיתתית ואפשרו לטפח את הקשר בין המורים לתלמידים וליצור מעין קהילה תומכת הנחוצה כל כך בשעת חירום. ואכן, קהילתיות, טיפול בהיבטים החברתיים של חינוך כיתה ויחס אישי הם מאפיינים חיוניים של הוראה מרחוק במצבי חירום (Ferri et al., 2020).

פעילותם של מחנכי הכיתות בקבוצת הווטסאפ הכיתתית באה לידי ביטוי במעקב סמוי שלהם אחרי השתתפות התלמידים בפעילויות ואחרי היחסים בין התלמידים החברים בקבוצה. המחנכים פעלו גם באופן גלוי להשגת מטרות שונות באמצעות נוכחות פעילה בקבוצה: הם העלו תכנים, יזמו שיח והגיבו מיידית בקבוצה בנוגע לסוגיות ארגוניות, לימודיות, חברתיות ורגשיות. החשיפה לדינמיקה הקבוצתית וההיכרות המעמיקה של מחנכי הכיתות עם התלמידים לאורך השנים אפשרו להם לזהות את האתגרים שתלמידיהם התמודדו עימם ואת המצוקות שחוו, להגיש להם סיוע בעניינים אלו ולעקוב אחר מצבם. הם עשו זאת באמצעות קיום שיח או פעילות של כלל תלמידי הכיתה בקבוצת הווטסאפ; תקשורת אישית עם תלמידי הזקוקים לסיוע בווטסאפ או בשיחת טלפון ובמקרים נדירים באמצעות שיתוף ההורים, יועצות בית הספר וההנהלה.

לסיכום, קבוצת הווטסאפ שימשה כפלטפורמה נוחה לצורות אחרות של תקשורת בין מחנכי הכיתות לתלמידיהם; לאמצעים אחרים ולפעילויות מגוונות שיזמו מחנכי הכיתות ומורים אחרים; לטיפול המשכי נדרש בתלמידי מסוימים וככל הנראה גם לתקשורת חברתית ולחיזוק הקשר בין התלמידים לבין עצמם.

הפעילות בווטסאפ כהתנהגות אדפטיבית

מחנכי הכיתות שהשתתפו במחקר הם שיזמו את השימוש בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות והם שניהלו אותן. הם לא נדרשו לעשות זאת וגם לא קיבלו תמיכה או תגמול על כך. הם התמודדו עם האתגרים שבניהול קבוצות הווטסאפ לפי הבנתם. הפעולות שיזמו נבעו מתפיסת התפקיד של מחנך כיתה ומהזהות המקצועית שלהם, מתחומי העניין שלהם, ובעיקר מתחושת המחויבות העמוקה לתלמידיהם. המחנכים נקטו התנהגות אזורית - התנהגות החורגת מגבולות התפקיד. כמו כן הם נקטו התנהגות אדפטיבית (מסתגלת) - הם נענו לאתגרים ארגוניים חדשים וקידמו מגוון פרויקטים בתחום הלימודי, הרגשי-חברתי והערכי - כל זאת בשעה שלמערכת החינוך לא היה כל ניסיון קודם שינחה את המחנכים בעיסוק בנושאים אלו בשעת חירום. ואכן, במחקר אחר נמצא כי ההתפתחות המקצועית של מחנכי הכיתות והעמקת המחויבות המקצועית שלהם היו מבוססות בין היתר על התנהגות אזורית ועל התנהגות אדפטיבית (נוטוב וחזן, 2015). מכאן שבתנאים מתאימים וכאשר ניתנת להם תמיכה מערכתית מתאימה, גם ההתנהגות האדפטיבית של מחנכי הכיתות בתקופת הסגר יכולה להביא להתפתחות מקצועית ולצמיחה אישית.

המלצות

למרות המעורבות והמחויבות שגילו מחנכי הכיתות והעשייה החינוכית שלהם חלק מהם סיפרו כי הם חוו קושי נפשי ותחושות של בדידות ותסכול. מצבים מאתגרים טומנים בחובם גם אפשרות לפיתוח החוסן, להסתגלות מוצלחת למצב החדש ולצמיחה אישית וארגונית (שני וסומר, 2019). עם זאת, הם עשויים להביא לשחיקה. שחיקתם של מחנכי הכיתות מושפעת מתחושת ההגשמה המקצועית שלהם וממידת הסיפוק שהם חשים בכל הנוגע להתמודדות

שלהם עם אתגרים, מהתמיכה שהם מקבלים מהסביבה הארגונית ומבהירות התפקיד (טלמור ואח', 2005). האיזון בין קושי הנובע מהמצב המתגבר ובין התמיכה שמחנכי הכיתות מקבלים מביא למעורבות בעשייה החינוכית ולהתפתחות מקצועית, בניגוד להגנתיות ולהתכנסות של המחנכים בתוך עצמם (צימרמן, 2008). כדי למנוע שחיקה ולהביא להתפתחותם המקצועית במהלך המשבר ובעקבותיו נדרש לפתח את הצוותים החינוכיים, כולל מחנכי הכיתות, למשל באמצעות יצירת קהילות וירטואליות. כמו כן יש לתמוך במורים וליצור מערכי הדרכה מותאמים, כולל בלמידה מרחוק.

בשיח בקבוצות הווסטאפ הכיתתיות התעלמו מחנכי הכיתות כמעט לחלוטין מעיסוק באתגרים הבריאותיים הנוגעים למניעת התפשטותה של מגפת הקורונה ולהתמודדות עימה. הם אף העלימו עין מהפרות של הנחיות משרד הבריאות באותה תקופה כשנתקלו בהפרות כאלה. רצוי לסייע למחנכים להתמודד גם עם אתגרים הנוגעים להתנהלות בענייני בריאות בזמן מגפה.

הממצאים מלמדים על תרומתו של השימוש במדיה החברתית לעבודתו של מחנך הכיתה בשעת חירום. בשל שכיחותם של מצבי חירום בישראל ובשל העובדה שהצוותים החינוכיים נאלצו ללמד מרחוק תקופות ארוכות לאורך משבר הקורונה, ניתן להעריך כי ההוראה מרחוק תהיה למודל של הוראה בשעת חירום וכי מודל זה ייושם בצורה כזו או אחרת. שימוש מושכל של מורים ושל מחנכי כיתות במודל זה ובפלטפורמות דיגיטליות שונות בעיתות חירום עשוי לתרום ליצירת קהילות תומכות ולתת מקום נרחב יותר להיבט האנושי והחברתי של עבודתם. נוסף על כך יש לקוות שבעקבות החשיפה המתמשכת של הצוות החינוכי ליתרונות השונים של השימוש במדיה החברתית זו תמשיך לשמש אותו במידתיות גם בעת שגרה. לפיכך נחוצות הכרה של קובעי המדיניות בחינוך ביתרונות השימוש של מורים במדיה החברתית והכשרה של מורים ושל מחנכי כיתות בישראל לשימוש מיטבי בה, כולל שימוש באפליקציה ווטסאפ בהוראה מרחוק. ראוי להעיר כאן שמבחינת האתגרים שעמם התמודדו מחנכי הכיתות בעת השימוש במדיה החברתית בתקופת הסגר הראשון, עולה שחשוב לא רק להכשיר מורים להשתמש באמצעים טכנולוגיים שונים, אלא גם לסייע להם להשתמש בהם גם בהוראה מרחוק.

האתגרים והקשיים שעמדו בפני מחנכי הכיתות

מחנכי הכיתות שהשתתפו במחקר סיפרו על אתגרים שונים שניהול קבוצות הווסטאפ הכיתתיות הציב לפנייהם. עם אתגרים אלו נמנים הפגיעה בסמכותם, חוסר גבולות זמן ברורים והדרישה מהם להיות זמינים יותר וכן הפערים המהותיים ביניהם ובין התלמידים בשימוש בטכנולוגיה.

הפגיעה בסמכות

חוסר הגבולות בין המורים לתלמידים והמערך המקוון והשוויוני ערערו את סמכותם של מחנכי הכיתות. למשל היה עליהם להתמודד עם סגנון שיח חופשי ובלתי רשמי שניהלו התלמידים -

הן בינם לבין עצמם והן ביניהם ובין מחנכי הכיתות. במקרים קיצוניים השיח אף היה לא מכבד. חלק מהמחנכים חשו תסכול מחוסר התגובה של התלמידים על פניותיהם, הן כאשר ניסו לפעול לגיבוש הכיתה והן כאשר ביקשו לחזק את המוטיבציה ללמידה. הם חשו שלא קיבלו די תגובות בקבוצת הוויטסאפ הכיתתית, ושלעיתים הוסט השיח מהנושאים שהעלו לנושאים אחרים.

חוסר גבולות זמן ברורים והדרישה לזמינות גבוהה

התלמידים שלחו הודעות בקבוצת הוויטסאפ הכיתתית בכל שעות היממה, כולל שעות הלילה. מחנכי הכיתות שלחו הודעות בקבוצת הוויטסאפ בשעות שונות: רובם יזמו פעילויות בשעות הבוקר, וחלק מהם פעלו לאורך כל שעות היממה. יש שהגיבו על ההודעות ששלחו התלמידים בכל שעות היום, ואילו אחרים הגיבו על הודעות אלו בעיקר בשעות הפעילות הרגילות של בית הספר. חלק ממחנכי הכיתות שהגיבו על ההודעות לאורך כל שעות היממה, חשו תסכול בשל חוסר גבולות זמן ברורים והתביעה הסמויה מהם להגיב מייד על הודעות, תביעה הנובעת מתכונת השווינויות של המדיה. חלק מהמחנכים ציינו שהתביעה לזמינות גבוהה הקשתה עליהם את ההתמודדות עם הסגר ברמה האישית והמשפחתית באותה תקופה.

פערים מהותיים בשימוש בטכנולוגיה

שניים ממחנכי הכיתות המבוגרים יותר העידו כי הם מרגישים מנותקים או זקנים מדי להשתמש בוויטסאפ בפרט ובמדיה בכלל, אם בשל העדפתם לתקשורת מילולית, אם מתוך התחושה שסגנון ההתבטאות שלהם אינו מתאים לשימוש במדיה זו ובשל חוסר המיומנות שלהם בכל הנוגע לשימוש באמצעים אלו. מחנכים אלו טענו: "אני כותבת להם מצחיק"; "הנייד - חלק מהיד שלהם..."; "הם ילידים דיגיטלים ונולדו לתוך המצב הזה, ואנחנו מהגרים". אתגרים דומים שעמדו לפני המחנכים צוינו במחקרים קודמים שדנו בפעילות של מורים ברשת (Bennett et al., 2008; Rosenberg & Asterhan, 2018).

המלצות למחקרי המשך

מחקר זה התמקד במחנכי כיתות ולא השתתפו בו מורים מקצועיים. הוא עסק בשימוש בקבוצות וויטסאפ כיתתיות בעת חירום מנקודת המבט של המחנכים. בניגוד למורים המקצועיים, התפקיד של מחנך כיתה בישראל כולל מעצם הגדרתו לא רק אחריות לסייע לתלמידים ללמוד, אלא גם אחריות לטיפול בהיבטים חברתיים ורגשיים של חינוך הכיתה. כדי ליצור תובנות בדבר תרומתו של תפקיד המחנך בישראל להתמודדות במצבי חירום מומלץ לבחון גם את תפיסותיהם של המורים המקצועיים ואת עשייתם החינוכית בקבוצות הוויטסאפ הכיתתיות בפרט ובמדיה החברתית בכלל. כמו כן מומלץ לערוך השוואה בין תפיסות אלו ופעילות זו של המורים המקצועיים ובין אלו של מחנכי הכיתות.

כאמור, המחקר התמקד בנקודת המבט של מחנכי הכיתות. מומלץ להרחיב נקודת מבט זו ובמחקר משלים לבחון את התפיסות הנוגעות לתפקיד מחנך הכיתה ולהוראה מרחוק בשעת

חירום במשבר הקורונה ובכלל מנקודת מבטם של הגורמים השונים המעורבים בלמידה: התלמידים, ההורים, המורים המקצועיים, המנהלים והיועצים החינוכיים. מחקרים אלו יאפשרו להרחיב את התובנות בנושא, למשל בנוגע לתפקידם ולתפקודם של מחנכי הכיתות בעיני גורמים אלו בזמן חירום באמצעות המדיה החברתית; בנוגע לאמצעים הטכנולוגיים השונים וליחסים בין מחנכי הכיתות למורים המקצועיים, כמו גם בנוגע להגדרות תפקיד של מחנך כיתה ושל מורה מקצועי; בנוגע לקשרים בין מחנכים לתלמידים במצבי חירום ועוד. יש בכך חשיבות יתרה עקב הסיכון להישנותם של מצבי חירום. זו הזדמנות ללמידה רבת חשיבות ולצמיחה אישית ומערכתית בעקבות משבר הקורונה. אלו מאפשרות לכל הגורמים המעורבים בלמידה התמודדות טובה יותר עם מצבי חירום ועם משברים בעתיד.

שיטת הניתוח שננקטה התאימה להגדרת הנושא ואפשרה ללמוד על תפיסותיהם של מחנכי הכיתות בנוגע לשימוש בקבוצות הווסטאפ הכיתתיות ועל התנהלותם בקבוצות אלו בתקופת הסגר הראשון במשבר הקורונה. לא נעשה שימוש שיטתי במתודולוגיה המתפתחת של חקר השיח במדיה. מעניין יהיה לערוך מחקר המשך ובו לנתח את השיח בקבוצות הווסטאפ הכיתתיות ובקהילות המקצועיות בתקופה של משבר הקורונה.

במחקר השתתפו מחנכי כיתות בישראל, ולא נערכה השוואה בין מחנכים אלו ובין בעלי תפקיד דומה במדינות אחרות - מורה בכיתת הבית או חונך - בכל הנוגע לתפיסותיהם ולעשייתם החינוכית. אף שברחבי העולם הגדרת תפקיד המורה בכיתת הבית או חונך צרה יותר מהגדרת התפקיד של מחנך כיתה בישראל, מחקרים קודמים העידו שעשייתם החינוכית של רבים מבעלי תפקיד זה הייתה לעיתים מעבר לדרישות התפקיד. למשל במחקרים קודמים נמצא שמורי כיתת הבית בסין היו מסורים לתלמידים ועזרו להם להתמודד עם מגוון אתגרים, אף שפעילות זו לא נכללה בהגדרת התפקיד ואף שהם לא הוכשרו לכך (Shi & Leuwerke, 2010). בדומה לכך, גם באנגליה חונכים שליוו קבוצת תלמידים לאורך שנים יצרו קשרים קרובים עם התלמידים ויעצו להם בנושאים הנוגעים לחייהם האישיים. גם פעילות זאת הייתה מעבר לנדרש מהם - הגשת סיוע בכל הנוגע לסוגיות הלימודיות (Carnell & Lodge, 2002). ראוי לערוך השוואה בין מחנכים הפועלים במדינות שונות בעולם בכל הנוגע לתפיסותיהם ולעשייתם החינוכית בזמן משבר הקורונה ובמצבי חירום אחרים וכן בעיתות שגרה.

רק חלק ממחנכי הכיתות שאליהם פנו החוקרות הסכימו להשתתף במחקר ולשתף את צילומי המסך של התכתובות בקבוצות הווסטאפ הכיתתיות. ייתכן שמאפייניהם האישיים של מי שניאותו להשתתף במחקר ותפיסותיהם - הן אלו הנוגעות לתפקידם כמחנכי כיתות והן אלו הנוגעות לשימוש בקבוצות הווסטאפ - שונים מאלו של מי שלא הסכימו להשתתף במחקר. מבין מחנכי הכיתות שהסכימו להשתתף במחקר נבחרו שישה משתתפים בדגימה מכוונת. מספר המשתתפים שנבחר היה מצומצם, כי ניתוח הממצאים נעשה על תכנים מגוונים מתכתובות של שש קבוצות ווסטאפ כיתתיות לאורך שבועיים וגם על ראיונות עם המחנכים, כלומר משתתפים אלו סיפקו חומר מחקרי רב.

מומלץ להגדיל את מספר המשתתפים במחקרים עתידיים, ורצוי לערוך גם מחקרים כמותיים משלימים, למשל על תפוסותיהם של המחנכים בכל הנוגע לתפקידיו של מחנך הכיתה בשעת חירום, בנוגע לפעילות בקבוצות הווסטאפ הכיתתיות ועוד. מחקר זה נערך בבית ספר אחד. מכיוון שאופן הניהול של בית הספר והתרבות הארגונית בו משפיעים על מחויבותם של מחנכים לתפקידם (נוטוב וחזן, 2015), מומלץ לערוך מחקרי המשך משלימים במגוון בתי ספר. ממצאי המחקר מלמדים על הפוטנציאל הרב של השימוש של מחנכי הכיתות בקבוצות הווסטאפ הכיתתיות בתקופת חירום לביצוע עבודתם. כמו כן הם מלמדים על החסמים ועל האתגרים שעמדו לפני המחנכים. כדאי לטפל בחסמים ובאתגרים שעלו כדי להביא להתפתחות מקצועית מיטבית של המחנכים המתמודדים עימם ולקדם את רווחתם.

מקורות

- בלס, נ' (2020). סיכויים וסיכונים במערכת החינוך עקבות משבר הקורונה: מבטיעל. בתוך דוח מצב המדינה טבת תשפ"א (עמ' 4-25). מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- בקשייברוש, א' (2012). הזמנה לדיון: הפיצול בין מחנכי כיתות למורים מקצועיים - אבן נגף בקידום מערכת החינוך הממלכתית-כללית. דפים, 53, 197-213.
- הכנסת (2017). משרד החינוך: למורים מותר להשתלב בקבוצות וואטסאפ כיתתיות. חדשות הכנסת. <https://main.knesset.gov.il/News/PressReleases/pages/press070217-w8.aspx>
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה [למ"ס] (2020). החוסן האזרחי בתקופת משבר הקורונה. https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2020/127/19_20_127b.pdf
- וייסבלאי, א' (2011). ילדים ברשתות חברתיות באינטרנט. הכנסת: מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/fd546b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977/2_fd546b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977_11_10340.pdf
- טלמור, ר', רייטר, ש' ופיגיג, נ' (2005). שחיקתן של מחנכות בכיתות שמשולבים בהן תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. דפים, 39, 10-34.
- מג'אדלה, ג' (2009). בזכות דיאלוג וקבלת האחר. מחשבה רב־תחומית בחינוך ההומניסטי, 4, 61-62.
- משרד החינוך (2022). תקנון שירות עובדי הוראה: מורה בבית ספר עליסודי - מחנך הכיתה. אתר משרד החינוך. <https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Sherut/Takanon/Perek6/Kita/hagdar.htm>
- נוטוב, ל' וחזן, א' (2014). משימות ויחסים של מחנכי כיתות: חקר מקרה בבית ספר אזורי מקיף. רבינונים: מחקר ושיח, 14, 73-110.
- נוטוב, ל' וחזן, א' (2015). משמעותן של התנהגויות שמעבר לתפקיד בעיצוב התפקיד "חינוך כיתה" בתיכון בישראל. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 34, 214-231.
- סלקמון, ב' (2016). רשתות חברתיות במדיניות החינוך הישראלית. בתוך ב' שוורץ, ח' רוזנברג וק' אסטרן (עורכים), חומות החינוך נפלו ברשת? מורים, תלמידים ורשתות חברתיות (עמ' 263-283). מכון מופ"ת.
- פורקוש־ברוך, א' והרשקוביץ, א' (2017). מורים, תלמידים ורשתות חברתיות מקוונות: הילכו יחדיו? בתוך ב' שוורץ, ח' רוזנברג וק' אסטרן (עורכים), חומות החינוך נפלו ברשת? מורים, תלמידים ורשתות חברתיות (עמ' 221-242). מכון מופ"ת.

צימרמן, ו' (2008). היבטים של 'זהות מקצועית' ושל 'התפתחות מקצועית' של אנשי חינוך: חקר המקרה של מחנכי כיתות. *שבילי מחקר*, 15, 45-57.

רוזנברג, ח', אופיר, י' ואסטרון, ק' (2017). "כשהתוחמים רועמים התלמידים מדברים": מורים ותלמידים ברשתות חברתיות בזמן מלחמה. בתוך ב' שוורץ, ח' רוזנברג וק' אסטרון (עורכים), *חומות החינוך נפלו ברשת? מורים, תלמידים ורשתות חברתיות* (עמ' 199-218). מכון מופ"ת.

שני, א' וסומך, א' (2019). חוסן ארגוני בבתי ספר: גורמים מקדמים והשלכות יישומיות למנהל וליועץ החינוכי. *הייעוץ החינוכי*, כא, 259-294.

תדמור, י' (1997). מחנכי הכיתות: דמויות מפתח בחינוך. *קשר עין: ירחון ארגון המורים העלייסודיים*, 73.

- Aburezeq, I. M., & Ishtaiwa, F. F. (2013). The impact of WhatsApp on interaction in an Arabic language teaching course. *International Journal of Arts & Sciences*, 6(3), 165–180. <http://universitypublications.net/ijas/0603/pdf/F3N281.pdf>
- Aizenkot, D. (2018). Cyberbullying in WhatsApp classroom groups among children and adolescents: Exposure and victimization. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 10, 1–10.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.
- Beck, C. T. (2009). Critiquing qualitative research. *AORN Journal*, 90(4), 543–554. <https://doi.org/10.1016/j.aorn.2008.12.023>
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786.
- Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education Research*, 13, 217–231.
- Bush, T. (2021). Leading through COVID-19: Managing a crisis. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 373–374.
- Carnell, E., & Lodge, C. (2002). Support for students' learning: What the form tutor can do. *Pastoral Care in Education*, 20(4), 12–20. <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00239>
- Church, K., & de Oliveira, R. (2013, August). What's up with WhatsApp? Comparing mobile instant messaging behaviors with traditional SMS. In D. Raptis, N. Tselios, J. Kjeldskov, & M. B. Skov (Eds.), *Proceedings of the 15th international conference on human-computer interaction with mobile devices and services* (pp. 352–361). <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2493225>
- Creswell, J. W., & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design* (4th ed.). Sage Publications Inc.
- Dobransky, N. D., & Frymier, A. B. (2004). Developing teacher-student relationships through out of class communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 211–223. <https://doi.org/10.1080/01463370409370193>

- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies, 10*(4), 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Gao, F., Luo, T., & Zhang, K. (2012). Tweeting for learning: A critical analysis of research on microblogging in education published in 2008–2011. *British Journal of Educational Technology, 43*(5), 783–801. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01357.x>
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology, 41*(1), 6–30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Herrero-Diz, P., Conde-Jiménez, J., & Reyes de Cózar, S. (2020). Teens' motivations to spread fake news on WhatsApp. *Social Media + Society, 6*(3), 1–14. <https://doi.org/10.1177/2056305120942879>
- Hershkovitz, A., Abu Elhija, M., & Zedan, D. (2019). WhatsApp is the message: Out-of-class communication, student-teacher relationship, and classroom environment. *Journal of Information Technology Education: Research, 18*, 63–95. <https://doi.org/10.28945/4183>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kagawa, F. (2005). Emergency education: A critical review of the field. *Comparative Education, 41*(4), 487–503. <https://doi.org/10.1080/03050060500317620>
- Karapanos, E., Teixeira, P., & Gouveia, R. (2016). Need fulfillment and experiences on social media: A case on Facebook and WhatsApp. *Computers in Human Behavior, 55*, 888–897. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.015>
- Kizel, A. (2019). I-Thou dialogical encounters in adolescents' WhatsApp virtual communities. *AI & Society, 34*(1), 19–27. <https://doi.org/10.1007/s00146-017-0692-9>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System, 94*, 102352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Mefolere, K. F. (2016). WhatsApp and information sharing: Prospect and challenges. *International Journal of Social Science and Humanities Research, 4*(1), 615–625.
- Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist, 75*(5), 1–13. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000660>

- Raut, V., & Patil, P. (2016). Use of social media in education: Positive and negative impact on the students. *International Journal on Recent and Innovation Trends in Computing and Communication*, 4(1), 281–285.
- Razer, M., Mittelberg, D., Motola, M., & Bar-Gosen, N. (2015). Israeli high school teachers' perceptions and attitudes towards a pedagogy of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1019373>
- Rosenberg, H., & Asterhan, C. S. (2018). "WhatsApp, Teacher?" – Student Perspectives on Teacher-Student WhatsApp Interactions in Secondary Schools. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 205–226. <https://doi.org/10.28945/4081>
- Shi, Q., & Leuwerke, W. C. (2010). Examination of Chinese homeroom teachers' performance of professional school counselors' activities. *Asia Pacific Education Review*, 11(4), 515–523. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9099-8>
- Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. In J. Crisp, C. Talbot, & D. B. Cipollone (Eds.), *Learning for a future: Refugee education in developing countries* (pp. 1–84). UNHCR: The UN Refugee Agency.
- Statista (2016). *Leading global social networks 2016 Statistics*. Statista. <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>
- Telem, M. (2005). The impact of the computerization of a high school's pedagogical administration on homeroom teacher–parents interrelations: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 661–678.
- Terrell, S. R. (2012). Mixed-methods research methodologies. *Qualitative Report*, 17(1), 254–280.