

מנפלאות הקורונה: הזום חישב מסלול מחדש ביחסי מורים-הורים

במערכת החינוך הערבית-הבדואית בישראל

עארף אבו-גוידר

תקציר

התפרצותה של מגפת קורונה השפיעה באופן משמעותי על חיי האנושות ברחבי העולם, ובמיוחד על קבוצות מסורתיות. השפעה זו בלטה במיוחד בישראל במערכת החינוך הערבית-הבדואית, אשר סובלת מאתגרים רבים, כמו מחסור בחשמל ובמשאבים אחרים. קשיים אלו התרבו במיוחד בכפרים הבדואים הלא-מוכרים, שבהם המערכת החינוכית נתקלת באתגרים ייחודיים הנובעים ממחסור בתשתיות בסיסיות.

המחקר הנוכחי בחן את ההשלכות של מצב החירום על מערכת החינוך הערבית-הבדואית ואת האופן שבו מציאות חדשה זו השפיעה על יחסי מורים-הורים בעיניהן של מורות ערביות-בדואיות. המחקר בוצע בפרדיגמה איכותנית והשתתפו בו 30 מורות ערביות-בדואיות עם ותק שנע בין 5 ל-20 שנה, שלימדו בשנת הלימודים תש"ף ביישובים הלא-מוכרים בתחומי הדעת ערבית כשפת-אם ועברית כשפה שנייה בכיתות ד-ו.

מן המחקר עולה, כי בעקבות המצב החדש שנוצר בשל המגפה נוספה למורות הערביות-הבדואיות תרבות למידה חדשה של זמינות ללמידה אקטיבית וחשיפה למקורות ידע חדשים. המורות צידדו בטכנולוגיה החדשה ככלי תקשורת מהימן שפותח רשת חברתית של תקשורת בין בית הספר להורים ולתלמידים כאחד, ובכך מהווה להן כלי עזר בשיפור מערכת החינוך בכפרים הלא-מוכרים. נוסף על כך, לדעתן יש להורים תרומה ייחודית בשיפור זה, ולשיטתן, הם יכולים לעזור בחיזוק הלמידה מרחוק, תוך שיתופם בפעילות לימודית בכלל, ובעיקר בזמן חירום. המורות העלו את הצורך בהדרכות וסדנאות שיתופיות עם ההורים, הן מצד משרד החינוך הן מצד בתי הספר, כדי להעלות את המודעות ללמידה טכנו-פדגוגית. סדנאות אלו יהוו חלקן הזדמנות ייחודי לשילוב ההורים בתרבות הבית הספרית ולפיתוח מודעות גבוהה לפלטפורמות דיגיטליות, דבר אשר בתורו יוכל למנף את ההישגיות הבית ספרית.

מילות מפתח: מורות ערביות-בדואיות, הורים, למידה טכנו-פדגוגית, פוסט-קורונה

מבוא

התפרצותה של מגפת קורונה השפיעה באופן משמעותי על חיי האנושות ברחבי העולם, ובמיוחד על קבוצות מסורתיות. השפעה זו בלטה במיוחד בישראל במערכת החינוך הערבית-הבדואית, אשר סובלת מאתגרים רבים, כמו מחסור בחשמל ובמשאבים אחרים. קשיים אלו התרבו במיוחד בכפרים הבדואים הלא-מוכרים, שבהם המערכת החינוכית נתקלת באתגרים ייחודיים הנובעים מהתמודדות עם המגפה תוך כדי מחסור בתשתיות בסיסיות (אבו-גוידר, 2016; אבו-סעד, 2021).

בחברה הערבית בישראל נערכו מחקרים משמעותיים בעניין שילוב המחשוב בעידן קורונה ונראה שיש לכך תרומות מעשיות. לפי חדד ואחרים (2021), על אף לחץ הזמן, המורים תכננו פעילויות ומשימות אותנטיות ומשימות שמכוונות לתלמידים ליצור תוצרים, ומשימות שמכוונות לעבודה עצמאית. אבו-גוידר (2020) טוען, כי בעידן הדיגיטלי ובמיוחד בתקופת הזום, טכנולוגיות התקשורת משמשות כלי מרכזי במערכת החינוך הערבית-הבדואית, מהוות גשר לידע ומאפשרות סלילת דרך אליו. המורים יכולים להשתתף באופן פעיל בתהליך הלמידה כאשר נדרשת הדרכה נוספת או לצורך הערכה של התקדמות התלמידים ותיקון שגיאות. אחת מההטבות הבולטות של הלמידה הטכנולוגית-הפדגוגית היא האפשרות לנהל את הלמידה מהצד, מה שמאפשר לתלמידים להתמודד, לפתח וליישם רעיונות עצמאיים. לעיתים, עובדי הוראה מתמקדים יחד בפתרון בעיות משותפות, יוצרים מצב שבו המורה "לומד" בשיתוף פעולה עם תלמידיו, תוך רכישת מיומנויות בשימוש בטכנולוגיה. בכך, המורה הופך להיות עמית-מומחה ושותף לתהליך הגילוי והלמידה של התלמידים (אבו-גוס ולידור, 2016; חדד ואחרים, 2021).

ספרות המחקר מראה שבעקבות המצב החדש שנוצר עקב מגפת קורונה, נוצרה תרבות למידה חדשה, המאופיינת בזמינות ללמידה אקטיבית ובחשיפה למקורות ידע חדשים. המורות הערביות-הבדואיות מצאו כי הטכנולוגיה החדשה משמשת כלי תקשורת מהימן, המאפשר יצירת רשת חברתית של תקשורת בין בית הספר, ההורים והתלמידים (Falloon, 2020; Gerstein, 2011). מחקרים מדגישים את החשיבות של שיתוף הפעולה בין הורים למורים

בכמה היבטים משמעותיים. שיתוף הפעולה מאפשר קבלת מידע עדכני על הנעשה בבית הספר, מספק עדכונים שוטפים על ההתקדמות הלימודית של התלמיד, ומפתח אינטראקציות משמעותיות בין ההורים למורים (Burde et al., 2017; Olsher et al., 2016).

המחקר הנוכחי בוחן את ההשלכות של מצב החירום שנקלעה אליו מערכת החינוך הערבית-הבדואית ואת האופן שבו מציאות חדשה זו השפיעה על יחסי מורים-הורים בעיניהן של מורות ערביות-בדואיות. למעשה, מחקר זה מנסה לבחון את ההשלכות של המעבר ללמידה בזום על מערכת החינוך הערבית-הבדואית בכפרים הלא-מוכרים הסובלת מחסך בחשמל ובמשאבים; תלמידי מערכת החינוך הערבית-הבדואית מתקשים ללמוד לפי הוראת התקשוב בשל מגבלות, כגון היעדר השכלה של ההורים, אי-זמינות של טכנולוגיות תקשורת חדשות ותשתיות אינטרנט רעועות. אי לכך, מחקר זה מנסה לבחון את האופן שבו מעצבת הטכנולוגיה את האינטראקציה בין ההורים למורים בעיניהן של מורות ערביות-בדואיות בתחומי הדעת ערבית כשפת-אם ועברית כשפה שנייה בכיתות ד-ו.

ייחודיותו של המחקר מתבטאת בכך שהוא מתמקד בהבנת תרומתה של הטכנולוגיה לשיפור התקשורת ושיתוף הפעולה בין ההורים למורים, ובכך לשיפור הישגי התלמידים ולחיזוק הקשר בין בית הספר לקהילה.

סקירת ספרות

מערכת החינוך הערבית-הבדואית בישראל

מערכת החינוך בחברה הערבית-הבדואית סובלת מקשיים רבים: היעדר תקציבים ותשתיות, הישגים נמוכים ואחוז נשירה גבוה. רבים מקרב החברה הבדואית מתגוררים בכפרים בלתי-מוכרים, כלומר, יישובים שהמדינה אינה מכירה בהם, ולפיכך אין בהם תשתיות, ונובע מכך, שגם אין בהם בתי ספר. מציאות זו כופה על התלמידים לנסוע מרחקים גדולים כדי לקבל גישה לחינוך בבתי הספר בכפרים המוכרים, והביקוש הרב לבתי הספר הללו מוביל לצפיפות רבה בכיתות, אשר יכולה להשפיע על איכות ההוראה. אבו-סעד (2013) גורס שמערכת החינוך בכפרים הלא-מוכרים אינה מסוגלת לספק את החינוך הנדרש לתלמידיה. זאת, במיוחד בשל

העובדה שהילדים נאלצים לנסוע מרחקים ארוכים ממקום מגוריהם לכפרים המוכרים, נסיעות שמעייפות אותם וגורמות למוטיבציה שלהם ללמוד לרדת באופן ניכר (אבו סעד, 2013).

בשנת 2002 התחילה המדינה לתת מענה לכפרים הבלתי-מוכרים על ידי הקמת בתי ספר באותם כפרים. מצב זה הוביל להגדלה של מספר הבנות שמקבלות חינוך עד כיתה י"ב משום שמתאפשר לרבות יותר ללמוד בשל הקרבה הגיאוגרפית של בתי הספר לבתיהן. דבר זה הוביל לצמצום של אחוז הנשירה הגדול בקרב החברה הערבית-הבדואית, אך עדיין לא יכול להעיד על ירידה משמעותית באחוז הנשירה. השיפורים שהוכנסו מבחינת מערכת החינוך בחברה הערבית-הבדואית הובילו לכך שיש כיום כיתות עם מספר גדול בהרבה של בנות המצטרפות למערכת החינוך הערבית-הבדואית (אבו-ראס, 2010).

הספרות המקצועית מראה שמערכת החינוך הערבית-הבדואית ניצבת בתחתית הסולם הלימודי בישראל. הישגיהם של תלמידים בחינוך הערבית-הבדואי נמוכים דרך קבע מהישגי תלמידים במגזרים אחרים בכל שלבי החינוך ובכל התחומים. מנתוני משרד החינוך נראה כי בעשור האחרון חל שיפור בהישגי תלמידים בחינוך הערבית-הבדואי בנגב, אך עדיין הם נמוכים במידה ניכרת מהישגי תלמידים במערכת החינוך היהודית והערבית כאחד (וייסבלאי, 2017; Oplatka & El-Kuran, 2022).

מערכת החינוך הערבית-הבדואית סובלת מהפלות משמעותיות בהשוואה למגזרים אחרים במדינה (אבו-סעד, 2022). לדוגמה, המחסור במבנים בבתי הספר, במיוחד בכפרים הלא-מוכרים, הישגים נמוכים במבחני המיצ"ב, השפעת השיוך השבטי במינוי מנהלים ומורים, הישגים אקדמיים נמוכים ועוד (Abu-Gweder, 2024). הפליה משמעותית אחרת של מערכת החינוך הערבית-הבדואית היא מחסור בתקציבים, אשר נחשב סממן ראשון במעלה של הפליה בחלוקת התקציבים, במספר הכיתות והחדרים, במספר התלמידים בכיתות, ובמספר המסגרות של החינוך המיוחד ביישובים הערבים-הבדואים בכלל ובפרט בכפרים הלא-מוכרים (וייסבלאי, 2017; Abu-Gweder, 2024).

מאז קום המדינה מדיניות הממשלה כלפי תלמידים ערבים-בדואים מדירה ומפלה, ולכן מובילה לעוני ולרמת חיים ירודה (אבו-סעד, 2013, 2021). מחקרים ונתונים מעידים כי התלמידים

הבדואים סובלים מהפליה ניכרת בשל מחסור משמעותי במשאבים, הפוגע בשילובם במערכת החינוך הערבית-הבדואית. לדוגמה, על פי דוח משרד הכלכלה משנת 2014, האומדן מראה ש-22.4% מהתלמידים הבדואים מתמודדים עם מוגבלות פיזית, חלקם סובלים ממוגבלות פיזית קשה מאוד המגבילה אותם בתנועתיות, ואחרים ממוגבלות בינונית המתגרת את ניידותם. שיעור זה גבוה בהשוואה לאחוז המוגבלויות בכלל החברה הערבית בישראל, העומד על 20.6%, ולממוצע הכללי של החברה הישראלית, העומד על 16% בלבד (אלפאסי-הנלי, 2016). נתונים אלו מצביעים על צורך בהתאמות ובתמיכה נוספת, וממחישים את ההפליה הקיימת המונעת מתלמידים בדואים להשתלב במערכת החינוך בצורה שווה ומלאה.

זאת ועוד, מסמכים שהוצגו בשנת 2017 על ידי מרכז המידע והמחקר של הכנסת העידו על מחסור משמעותי של אלפי מבני חינוך, ועל כך שתשתיותיהם של המבנים הקיימים אינן מספקות ורמתן נמוכה. משרד החינוך מדווח על מחסור חמור בכיתות לימוד ביישובים הבדואים, ובפרט בכיתות גן. בשנת 2016 הכיר המשרד בצורך לבנות 629 כיתות לאוכלוסייה הבדואית בנגב. מספר הכיתות שבנייתן תוקצבה על ידי המשרד בכל שנה נותן מענה ל-20-60 אחוז מן הצרכים שהוכרו על ידי המשרד. בשנים 2011-2016 תוקצבה בנייתן של 893 כיתות, ובהן 99 כיתות גן. באותן שנים הושלמה בניית 351 כיתות ובהן 42 כיתות גן. התקציב הכולל שהקצה המשרד לבניית כיתות במערכת החינוך הבדואי בנגב עמד על 5.646 מיליון ש"ח בשנים 2011-2012. בפועל העביר משרד החינוך לרשויות המקומיות הבדואיות בנגב 6.225 מיליון ש"ח לבניית כיתות שבנייתן הושלמה בשנים 2011-2016, ועדיין מערכת החינוך הערבית-הבדואית סובלת ממחסור גדול במבנים ובתקציבים (ויסבלאי, 2017).

יחסי הורים-מורים במערכת החינוך הבדואית

מעורבות הורים בבית הספר היא חלק בלתי-נפרד מהתנהלות בריאה בבית הספר. מחקרים מראים דרך קבע שיש תרומות רבות למעורבות הורים בבית הספר, שעיקרן קבלת מידע רב על הנעשה בבית הספר, לרבות רמתו הלימודית של התלמיד, אינטראקציה חברתית מושכלת

על אודות התלמיד והכרת האתגרים העומדים בפניהם של ילדים בבית הספר, ובכך ההורים יכולים להתאים עזרה לילדיהם באופן מהימן (טרגר, 2012).

מבחינת מערכת היחסים בין ההורים למורים בישראל, מחקרים מעידים על הבדלים משמעותיים במעורבות ההורים במערכת החינוך בין המגזר היהודי לבין המגזר הערבי. במגזר היהודי המעורבות ההורית השתנתה לאורך השנים ומתמקדת יותר בטובת הילד האישית מאשר בתרומה לבית הספר, דבר שמאתגר את סמכותם של המורים ושל הנהלת בתי הספר. לעומת זאת, במגזר הערבי, על אף שקיימת מעורבות גבוהה, היא מוגבלת עדיין לתרומה לבית הספר, בעיקר באמצעות קשרים עם הרשויות המקומיות. המעורבות המתמקדת בקשרים עם המנהלים משפיעה על הסמכות והתמיכה בבית הספר בקהילה (Sharabi et al., 2021).

מנגד, בשני המגזרים יש התנגדות למעורבות של הורים בתכנים הפדגוגיים, תופעה המציבה את התפקיד המקצועי של המורים בפני אתגרים מורכבים ואף מעוררי דאגה (Addi-Raccah & Ainhoren, 2009). למרות זאת, הצוות החינוכי מסכים כי המעורבות ההורית בבית הספר חשובה לחיזוק הקהילה החינוכית ויש לה יתרונות ברורים לצוות ולתלמידים כאחד (Gonzalez et al., 2013; Goodall & Montgomery, 2014; Hill & Tyson, 2009). בחברה הערבית-הבדואית אחוז המעורבות ההורית בבית הספר נמוך מאוד. על כך מעידים סקרים שנעשו בעשור האחרון, שלפיהם לתפיסת בית הספר מעורבות ההורים נמוכה מאוד. בקרב מנהלי בתי הספר בחברה הערבית-הבדואית רק 15% דיווחו על מעורבות גבוהה, וכל השאר דיווחו על מעורבות בינונית (40%) או על מעורבות נמוכה (45%). בקרב ההורים שהעידו על עצמם שהם מעורבים בבית הספר, 40% מהם עוזרים לילדיהם בשיעורים ומבקרים בבית הספר במהלך השנה, 25% מההורים אינם מעורבים כלל ואילו 92% מההורים היו רוצים להיות מעורבים יותר. נתון זה מעיד על כך שההורים מודעים לחשיבות של מעורבותם בחינוך ילדיהם, הם מעוניינים בה ומקיימים אותה באופן חלקי, וכן היו רוצים להגבירה (אל-סייד ואחרים, 2020).

הסמכות ההורית בחברה הערבית בישראל עברה שינויים משמעותיים כחלק מהשינוי שהחברה הערבית עוברת בשנים האחרונות. מחקרים מראים שבחברה הערבית יש חשיבות

מכרעת למעורבותם של ההורים במערכת החינוך, והם אף רואים בהגברת המעורבות צעד נחוץ להכרת תרבות בית הספר, ובכלל זה, צוות המורים, להגברת הדימוי העצמי של ילדיהם ולמתן תשומת לב ייחודית של המורים לילדיהם (אבו-גוידר, 2020; רן ויוספסברג בן-יהושע, 2020).

חרף הנתונים שנזכרו לעיל, לא נעשה ניסיון אמיתי לחקור את יחסי הגומלין בין המורות הערביות-הבדואיות להורים הן לפני משבר הבריאות העולמי (קורונה) הן אחריו. מחקר זה בוחן את יחסי הורים-מורים בעיניהן של מורות ערביות-בדואיות ממערכת החינוך הערבית-הבדואית בכפרים הלא-מוכרים בנגב בעידן פוסט-קורונה, ואת אתגריהן של מורות בעקבות המשבר בכלל ובעיקר בטיוב האינטראקציה עם ההורים.

הטמעת טכנולוגיה בחינוך הערבי-הבדואי:

בין חידושים פדגוגיים לשימור ערכים מסורתיים

הטמעת הטכנולוגיה בבתי הספר האיצה את משרד החינוך החל משנות ה-90 להכניס את השימוש במחשב להוראה וללמידה. כך נולד סוג חדש של למידה שהובילה לשינויים רבים בבתי הספר. הטמעת למידה מסוג זה נבעה מהתפיסה החדשה של ההוראה, שלפיה הוראה טובה צריכה להגביל את ההעברה הפסיבית של ידע מהמורה לתלמידים בזמן השיעור, למצב שבו מערכת החינוך מקדמת סביבות עבודה מבוססות חקירה, שיתופי פעולה בין תלמידים וחשיבה ביקורתית (קורץ וזן, 2012).

עם הזמן נוספו מונחים חדשים לשילוב התקשוב במערכת החינוך. לדוגמה, נוסף המונח המהפכני למידה משמעותית באמצעות הטכנולוגיה, כלומר, נוספה תרבות של שימוש מושכל במחשב, כאשר השימוש במודל הטכנולוגי הפך למונח ראשון במעלה. זאת, נוסף על השימוש המושכל ביישום של כלים תקשוביים חדשים, כמו הכנת מצגת, יישום תוכנות אופיס, למידת צ'טים וקבצים משותפים (Donitsa-Shmitd & Ramot, 2020). מחקרים מצביעים על יתרונותיו של השימוש בטכנולוגיות למידה מתקדמות מבחינת יכולת השיתוף של החומר בקרב

תלמידים, יצירת קבוצות למידה והקמת פורמים משמעותיים לקידום תהליכי למידה בקרב המורים והתלמידים כאחד (Falloon, 2020; Gerstein, 2011; Schull et al., 2020).

ספרות המחקר חלוקה לגבי תרומתה של הייחודית של התקשוב במערכת החינוך הערבית-הבדואית. מצד אחד, יש התומכים בתפיסה שהמנהל משמש כוח פדגוגי מוביל בתוך גבולות בית הספר בתחום התקשוב, הודות להשפעתו המרכזית על יכולת המורים לקבל ולהטמיע שינויים במוסד הלימודי. מצד שני, יש הסבורים ששיטת התקשוב אינה משנה את הפרדיגמה מהלמידה הפרונטלית המסורתית, למרות שילובם של מולטימדיה ועזרים חזותיים, מאחר שהמורה ממשיך להיות במרכז ומסביר את החומר לכלל התלמידים דרך התקשוב (אבני ואחרים, 2011; רותם ואבני, 2011).

עם זאת, מחקרים מראים שהלמידה דרך הטכנולוגיה הובילה לניהול שיעורים יעילים בזכות השימוש בטכנולוגיות חדשות. לדוגמה, השימוש בתקשוב קידם את הדיאלוג והאינטגרציה בין מורה ותלמיד לממדים חדשים, ובכך התחזק הקשר בין המורים והתלמידים לאינטראקציות חדשות ולשיתופי פעולה, דבר שהוביל להישגים יותר טובים ולהבנה טובה יותר, מאחר שהקשר בין מורה ותלמיד נעשה משמעותי מאוד. מחקרים מראים שלתקשוב יש ההשפעה לא רק על ההישגים, אלא גם על האווירה בכיתה. אווירה אשר תומכת בלמידה ומעודדת אותה, מאפשרת מוטיבציה שיש בה רווח כפול למורה; כמנחה בכיתה, וכן מאפשרת יצירה של אינטראקציות משמעותיות עם התלמידים בהשוואה ללמידה המסורתית (גליקו ואחרים, 2021).

בהקשר החברתי יש לטכנולוגיה השפעות רבות על החברה הערבית-המסורתית. התפתחות הטכנולוגיה והפצתה בקרב הקהילות הבדואיות הביאה להתנגשות משמעותית בין הערכים המסורתיים לבין הדרישות והאפשרויות החדשות שמביאה עימה הטכנולוגיה. מחקרים מראים, כי מצד אחד, הטכנולוגיה מאפשרת לתלמידים בדואים גישה למידע רחב יותר ולהזדמנויות השכלה שונות, אך מצד שני, הדבר מציב אתגר למערכת החינוך המסורתית, המתמקדת בערכים ובמסורות מקומיות. התנגשות זו יוצרת פער דורי בעיקר בשימוש של בני הגיל הצעיר בטכנולוגיות תקשורת חדשות (Marciano et al., 2024). יותר מכך, השימוש בטכנולוגיה

חדשה משנה את תפקידו של המורה המסורתי, המשמש מנטור ערכי ותרבותי, לדמות משמעותית פחות בעידן המודרני. מחקרים מראים שהתקשוב מחולל מהפכה בחינוך, משפר את המעורבות, את המוטיבציה ואת הביצועים של התלמידים, אך הוא מחייב יכולת הסתגלות מצד אנשי החינוך (Rahimi & Oh, 2024).

שאלת המחקר המרכזית: כיצד מעצבת הטכנולוגיה את האינטראקציה בין ההורים למורים בעיניהן של מורות ערביות בדואיות המלמדות בכיתות ד-ו את תחומי הדעת ערבית כשפת אם ועברית כשפה שנייה?

שיטת המחקר

המחקר מתבסס על השיטה האיכותנית, המאפשרת לשמוע את דברי המורות המשלבות תכנים טכנולוגיים בהוראה שלהן וכן להבין ממקור ראשון את תרומת ההוראה המקוונת מזווית הראייה האישית שלהן. נוסף על כך, המחקר יבחן את האופן שבו הן תופסות את השפעת הלמידה הטכנולוגית על תפיסתן כמורות בהוראתן המקצועית. נתוני המחקר נאספו באמצעות ראיונות עם המורות, שנותחו באמצעות ניתוח תוכן איכותני. ניתוח התוכן התייחס לתיאורים השונים של המרואיינות, אשר משקפים את המחשבות, הרגשות, האמונות, הדעות, העמדות והידע שלהן.

המשתתפות

במחקר הנוכחי השתתפו 30 מורות ערביות בדואיות (20 מהן מחנכות) עם ותק שנע בין 5 ל-20 שנה, שלימדו בשנת הלימודים תש"ף (שנת השיא של התפרצות קורונה) ביישובים הלא-מוכרים בתחומי הדעת ערבית כשפת אם ועברית כשפה שנייה בכיתות ד-ו. גיוס המשתתפות נעשה באמצעות פנייה למורות ממערכת החינוך הערבית הבדואית דרך בתי ספר בשלב הראשוני, ובהמשך בשיטת כדור השלג, אשר בה כל מרואיינת מובילה למרואיינות אחרות (Chase, 2005).

כלי המחקר

כלי המחקר הוא ריאיון חצי-מובנה והוא משמש לביסוס ולתיקוף הממצאים. בשורשו של ריאיון העומק עומד הרצון להבין את החוויה של אנשים אחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה הזאת (שקדי, 2003). הריאיון מאפשר שיחה פתוחה המגלה את ידע העולם של המרואיינות, וכן מכילה פרשנות מציאותית של המרואיינות, תוך כדי חשיפת המשמעויות שלהן, כגון מחשבותיהן, רגשותיהן, ציפיותיהן ועמדותיהן, יחד עם מתן ייצוג לחשיבה ביקורתית של המרואיינות בתחומים שונים על אודות תפיסותיהן של מורות ערביות-בדואיות. במילים אחרות, הריאיון החצי-מובנה מזמן למורות הזדמנות פז לספר את סיפורן המקצועי, האישי, המשפחתי וכן חברתי. בכך הוא מאפשר לזהות את האתגרים המשמעותיים העומדים בפניהן בעידן הקורונה וכן את הזהות המקצועית החדשה שלהן בעתיד כמורות במערכת החינוך הערבית-בדואית בנגב.

הראיונות התבצעו בזום, בשפה הערבית הדבורה, ולא הספרותית הקשה, שהיא שפת-האם של המרואיינות, עם הבזקים של משפטים בשפה העברית. כתיבת התמליל נעשתה בכתב-יד תוך סימוכין על הקלטת הזום.

איסוף הנתונים

הנתונים נאספו על ידי שימוש בתמלילים של ראיונות אשר בוצעו באמצעות זום. ההנחה היא שבמהלך הראיונות על חוויות ההוראה בזום, המורות למעשה חולקות גם את האתגרים והחוויות האישיים והמקצועיים שלהן.

הריאיון כלל שאלות מנחות למהלך הריאיון, כגון: מהי תרומת החוויה ההורית במהלך ההוראה שלך בעידן הקורונה? האם יש לך דוגמאות? מהי ייחודיות האינטרקציה עם ההורים בתקופת המשבר? מהם האתגרים הגדולים בעבודתכן עם ההורים מבחינה אישית, מקצועית וחברתית?

שיטת הניתוח

הראיונות נותחו באמצעות ניתוח תוכן, המתמקד בעיקר במה שהמראיינים אומרים ולא באופן שבו הם מתבטאים. אפשר לראות בניתוח תוכן חלון המאפשר מבט לתוך החוויה האנושית. ניתוח התוכן הוא טכניקה מחקרית להפקה שיטתית של היסקים תקיפים, שאפשר לחזור עליה, מתוך מסרים (דברי המראיינות) המוצגים בתוכן כלשהו בהקשר מסוים. הגדרה זו כוללת תבחינים של שיטתיות, תוקף פנימי וזיקה למסגרת הנחקרת. התבחינים הללו עשויים להבטיח רמה סבירה של אובייקטיביות הנדרשת במחקר האיכותני, ומצביעים על כלליותו של ניתוח התוכן כטכניקה מחקרית לתיאור שיטתי של תוכן כלשהו (Creswell & Poth, 2018).

התהליך של ניתוח התוכן במחקר הנוכחי התבסס על חיפוש מרכיבים בולטים, חשובים וחוזרים על עצמם בנתונים שנאספו במהלך המחקר. דבר זה מוגדר כקטגוריות לניתוח תמות שנבחרו בהתאם לשאלות ומטרות המחקר המתייחסות לחידוש הפוטנציאלי של המחקר הנוכחי – שלא זכה להתייחסות מחקרית מספקת מצידן של סקירות ספרותיות קודמות.

במחקר הנוכחי ניתוח הנתונים נערך על פי השלבים המוכרים של המחקר המעוגן בשדה. התהליך החל מגישוש ראשוני של הנתונים המתקבלים מהראיונות, מה שהוביל לזיהוי קטגוריות ראשוניות והגדרתן, כגון איתור חזרות והיגדים משותפים. השלב השני כלל קריאה מעמיקה וחוזרת של הטקסטים, מתוך הנתונים המלאים שנאספו מהראיונות עם המורות, מה שהוביל לזיהוי קטגוריות ראשוניות נוספות. אלו נבדקו מחדש באופן מדויק כדי לעדכן את הקטגוריות הקיימות או לזהות חדשות. השלב השלישי היה קידוד הנתונים, כאשר נתונים אוגדו לקטגוריות גרעיניות. לכל קטגוריה גרעינית, נבחרו ציטוטים המשקפים את חוויות המורות, כדי לפתח תיאוריה על המעורבות של ההורים בתהליך החינוכי בהתבסס על התפיסות והחוויות של המורות. השלב הרביעי כלל איחוד התמות המרכזיות של המחקר, בהסתמך על ספרות מקצועית ותיאורטית רלוונטית כדי לבנות תיאוריה מעוגנת בשדה. התהליך כלל גם כתיבת מסקנות מתוך הממצאים של המחקר.

אמינות ואתיקה

במחקר הנוכחי המרואיינות קיבלו הסבר של נושא ותהליך המחקר וכן הובהרו לכן זכויותיהן. בין השאר, נאמר להן שהן יכולות להפסיק את הראיונות בכל זמן נתון. הבהרת הפן האתי והשקיפות שהייתה מתחילת הראיונות, לרבות הבהרת זכויותיהן בסוג מחקר זה והאנונימיות שהובטחה להם כך שזהותן תישאר חסויה, תרמה רבות להשלמת הראיונות ללא הפסקתם מתחילתם ועד סופם. מבחינה אתית, המרואיינות חתמו על מסמך הסכמה מדעת, שבמסגרתו הובהר כי הריאיון יוקלט ויתומלל לצורך המחקר.

איסוף הנתונים התקבל מתוך הסכמה מלאה של המשתתפות במחקר, ללא הזכרת שמות המורות אשר השתתפו במחקר או השמות של מוסדות הלימוד שבהם הן מלמדות, בהתאם להנחיות ולדרישות של האישור שהתקבל מוועדת האתיקה של רשות המחקר במכללה האקדמית אחוה.

ממצאים

מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה לבחון את התפיסות של מורות ערביות-בדואיות לגבי קשריהן עם ההורים של תלמידיהן בעקבות המעבר ללמידה בזום בעקבות התפרצות מגפת קורונה. להלן עיקרי ממצאי המחקר.

מנפלאות הזום: ערוץ תקשורת עם ההורים

מן הממצאים עולה שמורות ערביות-בדואיות חושבות שחל שינוי משמעותי בעבודה המקצועית שלהן, הן מבחינת התרומה של הכלים התקשוביים החדשים בכלל הן מבחינת חיזוק האינטראקציה שלהן עם ההורים בבתי הספר היסודיים. המורות מעידות שהקורונה שינתה מקצה לקצה את הקשר ביניהן לבין ההורים. בהקשר לכך, ניתן לצטט מדבריהן של חלק מהמורות, למשל: "בזכות הנגיף הלמידה הפכה להיות זמינה להורים" (סג'וד, מורה ותיקה להוראת הערבית). דוניא, מורה לעברית עם ותק של 10 שנים, מתארת את תרומת המעבר לזום כסוג של מהפכה, הן בתיווך הלמידה דרך התקשוב הן כחיזוק האינטראקציה עם ההורים

והתלמידים כאחד: "בזכות הזמינות, המידע מוגש, וזה הידק את הקשר עם התלמידים בשלב הראשוני ואחר כך עם ההורים".

הטכנולוגיה מציעה פוטנציאל משמעותי לתמיכה בהתמחותן המקצועית של מורות בדואיות בשלבים הראשוניים של הקריירה שלהן. השימוש בגישות למידה טכנו־פדגוגיות יכול להוות זירה חדשנית לפיתוח אינטראקציה חברתית בין מורים להורים. מהלך זה תורם לחיזוק הקשרים החברתיים וליצירת אווירה חברתית בבית הספר, דבר המסייע להפוך את הלמידה למשמעותית וחוויתית יותר. מורות רואות בטכנולוגיה כלי תקשורת אמין, המאפשר בנייה של רשת חברתית לתקשורת בין בית הספר, ההורים ואף התלמידים, מה שנתפס כאמצעי סיוע חשוב בשיפור מערכת החינוך בכפרים הלא־מוכרים.

המעבר להוראה בזום בעקבות מגפת קורונה הוביל לשינויים משמעותיים בתקשורת בין מורים להורים ובתהליך הלמידה של התלמידים. לדעתן של המורות, ההוראה בזום לא רק מסייעת למורים, אלא גם משמשת ערוץ תקשורת אפקטיבי עם ההורים. מורים רבים מדווחים כי באמצעות הטכנולוגיה ניתן להכין חומרים לימודיים ולחבר את התלמידים לעולמות תוכן משמעותיים: "ההוראה בזום היא עזר למורים, וערוץ תקשורת עם ההורים. לדעתי, ניתן להכין חומרים ולחבר את התלמידים לעולמות תוכן משמעותיים" (חמדה, מורה ללשון ערבית עם ותק של 5 שנים).

המחקר הנוכחי מעלה תרומה משמעותית חדשה ביחסי הורים-מורים. לדעת המורות, בזכות שיתוף הפעולה של ההורים בעת הנגיף עלתה רמת המוטיבציה של התלמידים והם אף התנסו באופן פעיל במהלך שיעורי הזום, בניגוד מוחלט למהלכי השיעורים בכיתה במציאות שקדמה לקורונה: "אני מבחינה שיש תלמידים שנהנים להשתתף בזום בהשוואה למפגש הפיזי בבית הספר, שבו הם היו מתקשים" (סמירה, מורה ללשון ערבית עם ותק של 15 שנים).

נוהא, מורה ותיקה בהוראת העברית (עם ותק של 12 שנים), מחזקת באופן מובהק מגמה זו. לדבריה, המעקב של ההורים אחר תלמידיהם בזום מייצר מציאות חדשה, שבה תלמידים משתתפים בשיעור, בניגוד למציאות הבית ספרית טרום עידן הקורונה: "בפעילויות רבות בזום השתתפו תלמידים רבים שמעולם לא העליתי על דעתי שישתתפו".

עם זאת, מורות חוששות שההשתתפות של אותם תלמידים נובעת ככל הנראה מעזרה של ההורים. המורות חשות שיש הורים שמתלהבים לעזור לתלמידים באופן שגורם להטעייה בקריאת המצב במציאות. כלומר, העזרה של ההורים או של האחים של אותם תלמידים שמתקשים בלמידה, מייצרת מציאות מדומה, שבה המורות חשות שיש שיפור בעקבות המעבר ללימודי זום. "אותם תלמידים מתקשים שמשתתפים פתאום בשיעור, אני חשה שזה מגיע מההורים בגלל התלהבות יתר או מהאחים שלהם בעידן הטכנולוגיה החדשה" (פאטמה, מורה לעברית עם ותק של 13 שנים).

זווית משמעותית אחרת עולה מהמחקר הנוכחי. חלק מההורים מוכנים להירתם לתהליך הלמידה באמצעות תמיכה כלכלית לסיפוק ציוד חומרי: "עזרת ההורים משמעותית, אני נרגשת לראות שהורים התגייסו בקניית מחשבים. התלמידים טענו שההורים הרחיבו את מכסת האינטרנט" (סוהא, מורה לערבית עם ותק של 9 שנים). ולכך מתייחסת רנא, מורה לעברית עם ותק של 8 שנים: "עדיין צריך להשקיע. המדינה צריכה לתת משאבים ולספק אפשרות לאינטרנט בכל הכפרים הלא-מוכרים".

חלק מהמורות הצביעו על התועלת של הנגשת חומרי הלמידה באמצעות פרסומם באתר הכיתתי לא רק להורים ולקשר ביניהם ובין המורה, אלא גם בכך שהיא מקרבת את ההורים לחומרי הלמידה, ומכך נובעת גם השפעה חיובית על הישגי התלמידים. "הנגשת חומרי הלמידה להורים משפיעה לטובה על ההישגים ועל הלמידה של התלמידים" (סמירה, מורה לערבית עם ותק של 13 שנים).

נוסף על כך, להנגשה זו של חומרי הלמידה באמצעות האתר הכיתתי או הבית ספרי חשיבות רבה לתלמידים וללמידה שלהם דרך שימוש בתקשוב. "טוב שיש אתר בית ספרי, זה מחזק תקשורת עם בית הספר, הנגשה של חומרי למידה והישגים לימודיים" (סונדס, מורה לערבית עם ותק של 12 שנים).

המציאות החברתית-הכלכלית במערכת החינוך הערבית-הבדואית מציבה בפניה אתגרים רבים שיש להתמודד איתם. אחד מהם הוא התמודדות עם חוסרים רבים בציוד ובתשתיות כגון רשת האינטרנט ומחשבים או טלפונים, אשר חיסרונם מהווה חסם משמעותי בפני למידה

משמעותית, ובמקרים רבים אף לעיכוב הלמידה הטכנו־פדגוגית: "יש קשיים טכניים, הרבה לא משתמשים במצלמות כי אין להם אינטרנט" (רסמיה, מורה לערבית עם ותק של 14 שנים). קושי זה הוא מגבלה משמעותית הניצבת בפני ההורים ומערכת החינוך הערבית־הבדואית כאחד. סארה, מורה לערבית עם ותק של 9 שנים, טוענת שמצב זה גרם לכך שתלמידים משתמשים בטלפונים ניידים רק בשל המצב הסוציו־אקונומי הנמוך של ההורים: "יש אחדים שיכולים להשתמש באינטרנט מהטלפונים הרגילים ללא מחשב רק משום שאין להורים מספיק כסף לקנות להם מחשבים ניידים".

האחריות שחשו המורות כלפי פיתוח תהליך למידה חדש הובילו לכך שהן העלו הצעות שנועדו לייעל את עבודתן. אחת התובנות המרכזיות שעלו במחקר היא שהמורות סבורות שהמורים זקוקים להדרכה בנושא של למידה מרחוק. לפיכך, מומלץ לפתח תהליך פיתוח מקצועי בתקשוב הן בהדרכה בשימוש בטכנולוגית הלמידה הן בשימוש במחשב, על אחת כמה וכמה כשמדובר בסוג למידה חדש – למידה טכנו־פדגוגית בעידן הזום. "אם שואלים מה יכול לשפר במקרה שהקורונה ממשיכה, הייתי אומרת לפתח השתלמויות. יש להפעיל מערך הדרכה מסודר" (יוסרה, מורה לערבית עם ותק של 6 שנים).

כשהזום פוגש מסורת

המסורת והנורמות החברתיות מהווים חסם משמעותי. המעבר ללמידה מתוקשבת מתנגש עם ערכיה של המסורת התרבותית בחייהן של מורות ערביות־בדואיות. לפיכך, הן העלו חששות ופחדים לגבי פגיעה חברתית אפשרית במעמדן ובמעמד משפחתן. לדברי המורות היה חשש אמיתי מצד האימהות, שהפעלת המצלמות תפגע בכבודן של הבנות ושל משפחותיהן. יתרה מכך, המורות הודו שהיו בקשות רבות הן מצד האימהות הן מצד הבנות עצמן לאפשר להן להשתתף בזום ללא שימוש במצלמות: "הבנות מפחדות שהתמונות שלהן יעלו לרשתות החברתיות" (סועאד, מורה לעברית עם ותק של 8 שנים). "הרבה תלמידות פותחות זום ללא מצלמה כי האימהות ביקשו לסגור מצלמה. אני אישית מכירה תלמידות שסגרו את המצלמה כדי שידברו באופן חופשי וללא חשש" (ג'יהאן, מורה ללשון ערבית עם ותק של 11 שנים).

בעניין הפעלת המצלמה, יש הטוענים שהתלמידים אינם משתמשים בהם בשל מחסור בתשתיות אינטרנט, אך יש המפריכים זאת בטענה שמדובר בעניין תרבותי ופחד חברתי-מסורתי הבא לביטוי בעיקר בקרב הבנות. "הרבה בנות ואפילו בנים סוגרים מצלמה כי הם חוששים שהחברים שלהם יצלמו אותם" (מרפת, מורה ללשון ערבית עם ותק של 7 שנים). אפשר להסיק מכך, שלמרכיבים התרבותיים משקל רב במערכת החינוך הערבית-הבדואית, ולכן על בית הספר וההורים לבנות מערך מוסכם לשמירה על אמות מידה תרבותיות, שבמסגרתן מורות ערביות-בדואיות, כמו גם תלמידותיהן, לא ירגישו מאוימות מתלמידים בבית הספר.

סוגיה נוספת שעלתה במחקר הנוכחי התייחסה לשעות היום שבהן ההורים פונים אל המורות בענייני הלמידה של ילדיהם. המורות דיווחו על כך שההורים יצרו איתן קשר בנושאים אלו בשעות לא שגרתיות. דבר זה גרם להפרעות מבחינה אישית וגם מבחינת התרבות הפנים-משפחתית בחברה הערבית-הבדואית. "לא מניחים לי, בעיקר בשעות הלילה. לפעמים אחרי מפגש הזום חלק מההורים מבקשים הבהרות שהן לגיטימיות מאוד אך מפריעות לי בזמן שאני עם המשפחה" (עאישה, מורה ללשון ערבית עם ותק של 15 שנים).

לפיכך, אחת המסקנות העולות מן המחקר הנוכחי היא שבתי הספר יכולים לקדם עם ההורים את הנושא של הצבת גבולות ברורים בין הורים למורים באמצעות בניית מתווה מוסכם בין ההורים לבית הספר. הצבת הגבולות מסייעת רבות לתחושות הנוחות של שני הצדדים וליצירת אווירה של אמון הדדי משמעותי בין ההורים והמורים.

דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי בחן את ההשפעות של מצב החירום שאליו נקלעה מערכת החינוך הערבית-הבדואית בעקבות התפרצות נגיף קורונה ואת המעבר ללמידה טכנו-פדגוגית בעיניהן של מורות ערביות-בדואיות, שלימדו בכפרים הלא-מוכרים בנגב, ובפרט לבחון את ערוץ התקשורת בין המורים וההורים בעידן הקורונה מנקודת מבטן של מורות ערביות-בדואיות.

ממצאי המחקר מראים, שעל אף האתגרים המשמעותיים הקשורים לשימוש בזום, הדורש הקדשה של זמן ניכר, התאמה אישית של היכולות לחידושים רבים, ומאמץ גדול בנוגע לזמינות, לחיפוש מידע ולהנגשת ידע בתחומים שונים של למידה, המורות דיווחו על שיפור משמעותי בשילוב הטכנולוגיה בהוראה. שיפור זה כולל אינטראקציה עם הורים וילדים, ומצביע על שיפור ניכר בשיתוף הפעולה ביניהם לבין המורות בהשווא לתקופה שקדמה להתפרצות הקורונה, אשר התאפיינה בשיתוף פעולה מועט. ממצאים אלו משקפים ממצאים מהספרות המחקרית העדכנית, שלפיה הוראה מיטבית דורשת מהמורים להסתגל ללמידה מקוונת ולפתח קשר רציף עם ההורים (Burde et al., 2017; Olsher et al., 2016).

זאת ועוד, מסקנות המחקר מצביעות על כך שלדעת המורות יש להורים תרומה ייחודית שיכולה לסייע במיוחד בחיזוק הלמידה מרחוק. המורות מדגישות את הצורך בשיתוף ההורים בתהליך הלמידה המשמעותית, שמהווה הזדמנות ייחודית לשילוב ההורים בתרבות הבית ספרית, ויכול להעלות את המודעות לשימוש בטכנולוגיות דיגיטליות, דבר שבתורו יכול לשפר את הישגי התלמידים ולהעלות את רמת ההישגיות של בית הספר באופן כללי.

המעבר ללמידה בזום, על אף מגבלותיו הרבות במערכת החינוך הערבית-הבדואית בכלל, ובכפרים הלא-מוכרים בפרט, מהווה הזדמנות ראשונה במעלה להובלת מהפכה לימודית ענפה בשיטות ההוראה המסורתיות שמאפיינות את מערכת החינוך הערבית-הבדואית. שיטת הוראה חדשה זו הכוללת אינטראקציה משולשת בין המורים, התלמידים וההורים, יכולה להוות הזדמנות ייחודית לתלמידים ללמוד ולהתפתח בצורה טובה יותר, בכלל זה הנעה ללימודים ויכולת למידה טובה. ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי מגפת קורונה הובילה לאינטראקציה משמעותית בין הורים למורים, שהתבטאה בשיתופי פעולה מוגברים, בהגברת המודעות, ובהעצמת מעורבות ההורים בתהליך החינוכי.

סביבת הוראה-למידה שעושה שימוש מושכל בטכנולוגיה עשויה לקדם הוראה ממוקדת-תלמיד באספקטים רבים: אימוץ טכנולוגיות המידע להגברת הלמידה, פיתוח כישורי לומד עצמאי וכן פיתוח מיומנויות לעבודת צוות ועידוד חשיבה אצל תלמידים (Donitsa-Shmitd & Ramot, 2020). אחת המסקנות העולות מן המחקר מתמקדת בניסיון המאתגר בשילוב טכנולוגיה

בהוראה. מן המחקר עולה שאחד היתרונות הגלומים בשילוב של טכנולוגיות בהוראה הוא שילוב פוטנציאלי של ההורים בחיי ילדיהם בבית הספר היסודי. הספרות המקצועית בעבר דיווחה על קשיים משמעותיים בשילוב יעיל ומוצלח של התקשוב בהוראה בקרב עובדי הוראה, בין היתר, בשל האיחור רב השנים בהטמעת הטכנולוגיה לצד שימוש מועט בטכנולוגיות למידה במערכת החינוך הישראלית (גולדשטיין ושינפלד, 2017; Blau & Hameiri, 2017). לטענתם חוקרים אלו, ייקח זמן רב עד שיגלו רוב המורים את הפוטנציאל המשמעותי של סביבות אלו וילמדו במרוצת הזמן איך לשלב אותן בהוראה. יש לציין שסביבות חדשניות, כמו עולמות וירטואליים, דורשות משאבי חומרה ותוכנה משוכללים, ואלו בדרך כלל אינם זמינים בבתי הספר באופן מיידי. ממחקר זה נראה שהסיטואציה הייחודית של בתי הספר בכפרים הלא-מוכרים מחייבת את המדינה להשקיע משאבים רבים של ציוד מחשבים למורים ולהורים כאחד, כתנאי להנגשת הטכנולוגיה במרחב הבית ספרי.

השלכות המחקר על יחסי צוותי חינוך והורים

ספרות המחקר הצביעה על חשיבותו של שיתוף הפעולה בין המורים ההורים בקבלת מידע על בית הספר, עדכונים שוטפים על רמתו הלימודית של התלמיד, הפוטנציאל ליצירת אינטראקציה בין ההורים והמורים ועוד (טרגר, 2012). במחקר הנוכחי יצירת התקשורת בין ההורים למורים תרמה רבות לחיזוק יחסי מורים-הורים מבחינת האינטראקציה הנרקמת ביניהם, ואף הפיכת הלמידה ללמידה משמעותית באמצעות המחשות, מוטיבציה למעורבות בחיי בית הספר, עזרה לתלמידים וחוויות למידה חדשות. לדוגמה, סביבת הזום מזמנת מציאות חדשה של שיתוף תלמידים בזכות כלים תקשוביים חדשים, ליווי נכון והגברת המודעות של ההורים והנחייה של מורים. כל אלו עשויים לתרבת חוויה לימודית חדשה שבה ההתייחסות אל התלמיד תהיה כלומד עצמאי. המחקר הנוכחי מראה כי ההורים יכולים לעזור תוך שיתופם בפעילות הלימוד מרחוק בעיקר בחיזוק הלמידה. המורות מצדדות בצורך לשתף את ההורים בלמידה הזו ועל משרד החינוך ובתי הספר לקיים הדרכות וסדנאות בהשתתפות ההורים כדי להעלות את המודעות ללמידה מרחוק. במסגרת סדנאות אלו ילמדו ההורים להשתמש באמצעים טכנולוגיים

הנדרשים לתהליך הלמידה היומיומי של ילדיהם, למשל, תכנים לימודיים באתר בית הספר והעברת מידע באמצעות פורומים ייעודיים.

ממצאי המחקר מראים כי בעקבות מגפת קורונה נוצרה אינטראקציה משמעותית ביחסי הורים-מורים. אינטראקציה זו התבטאה בשיתופי פעולה מוגברים, בהגברת המודעות מצד ההורים, ובהעצמת המעורבות שלהם בתהליך החינוכי. שינוי זה מצביע על צורך להבין לעומק את ההשפעות ארוכות הטווח של אינטראקציות אלו, ולבחון את האופן שבו אפשר למנף את המודעות והמעורבות ההורית לשיפור מערכות החינוך, במיוחד בהקשרים חדשים של למידה מרחוק ושימוש בטכנולוגיות חדשות. מחקר נוסף בתחום זה יוכל לבחון את הדינמיקות החדשות שנוצרו, ואת האופן שבו הן תורמות לחוויית הלמידה ולשיפור הישגי התלמידים.

נוסף על כך, המורות רואות תרומה ייחודית של ההורים בתהליך הלמידה, במיוחד בחיזוק הלמידה מרחוק. הצעתן של המורות לקיים סדנאות בנושא בשיתוף ההורים מבוססת על ההבנה ששיתוף הפעולה בין ההורים למורים יכול לשפר את איכות הלמידה ואת ההישגים הלימודיים של התלמידים. מספרות המחקר נראה שהגידול בשימוש באפיקי תקשורת דיגיטלית אישית וקבוצתית בין ההורים והמורים מייצר שקיפות סדורה בעבודת המורה וכן הרחבת התקשורת בין ההורים והתלמידים לצוותי הוראה. מחקר ייחודי הראה שהורים ותלמידים התמודדו בצורה יעילה עם קשיים בנגישות למחשב ועם בעיות תשתית שונות ולעיתים בצורך של הורה מלווה בתהליך הלמידה המקוון, דבר אשר סייע בתיווך הלמידה דרך התקשוב (גליקו ואחרים, 2021). המחקר הנוכחי מחזק את המגמה הזו בכך שממצאיו העידו שהאינטראקציה שנוצרה בין ההורים למורים סייעה למורות לתקשר עם ההורים בצורה יעילה, והמורות דיווחו שבזכות הזום נפתח ערוץ תקשורת קולח עם ההורים, שלא היה קיים קודם לכן.

נקודה נוספת שעלתה במחקר הנוכחי היא אי-הנחת שחשו המורות הערביות-הבדואיות מהתנהלותם של חלק מההורים. הן טענו שהתקשורת עם התלמידים וההורים היא רב-ערוצית ומתרחשת לאחר שעות הלימודים הרשמיות, ואף בשעות לא שגרתיות, לרבות בשעות שבהן הן מקדישות לשהות עם משפחתן. גם ממצא זה תואם למחקרים קודמים המראים שמורים

נוטים לבלות פחות זמן עם משפחותיהם, דבר שעלול להוביל לשחיקה, לתשישות ולתחושת לחץ (Dugan & Barnes-Farrell, 2018). לכן, התנגשות זו בין הטכנולוגיה לערכים המסורתיים בחברה הערבית-הבדואית מציבה אתגר משמעותי למערכת החינוך הבדואית. כדי להתמודד עם אתגר זה, יש לשלב בין הערכים המסורתיים לבין היתרונות שהטכנולוגיה מציעה, תוך התחשבות בצרכים ובמאפיינים הייחודיים של הקהילה הבדואית. חשוב לקיים דיאלוג פתוח ומשותף בין ההורים ובין המנהיגות החינוכית כדי למצוא את הדרך הטובה ביותר לשלב בין המסורת לקדמה.

מגבלות המחקר

המגבלה המרכזית של המחקר הנוכחי היא מדגמו הייחודי. המחקר התמקד רק במורות ערביות-בדואיות ולא בדק את עמדותיהם של מורים ערבים-בדואים מצפון הארץ. דבר זה עלול להשפיע על מהימנות המחקר, מאחר ששיעורם של המורים הצפוניים במערכת החינוך הבדואית הוא 40% בערך מכלל המורים במערכת החינוך הערבית-הבדואית (אבו-גוידר, 2016).

מגבלה נוספת היא ההתמקדות בתרומות של הטכנולוגיה ובהתמודדות עם אתגרי הקורונה. מחקר נוסף, שיחקור את האתגרים המורכבים של המורים במשברים נוספים, כמו מלחמת חרבות ברזל, יוכל להעמיק את ההבנה של התמודדויות משמעותיות עם אתגרים נוספים שלא זכו להתייחסות מספקת במחקר זה.

רשימת מקורות

אבו-גוידר, ע' (2016). הדילמות הסמויות של בית הספר במערכת החינוך הערבית-הבדואית: מורות ומורים מספרים על החוויות בבתי הספר הערבים-הבדואים בדרום. *ג'אמעה*, 20, 220-203.

אבו-גוידר, ע' (2020, יוני). כשהקורונה פוגשת תרבות: אתגרי מערכת החינוך הערבית-הבדואית בכפרים הלא מוכרים בעידן פוסט-קורונה. הרצאה בכנס קפיצה למרחק:

סיפורי הצלחה ואתגרים בלמידה ובהוראה בעקבות משבר הקורונה. מכללת קיי.

<https://kaye.ac.il/%D7%AA%D7%95%D7%9B%D7%A0%D7%99%D7%AA-%D7%94%D7%9B%D7%A0%D7%A1/>

אבו-גוס, ש' ולידור, ר' (2016). איך לקדם הוראה המשלבת טכנולוגיה: מה עוד צריך לעשות? הוראה באקדמיה, 6, 12-15.

אבו-סעד, א' (2013). תמורות חברתיות-פוליטיות והתפתחותה של מערכת החינוך הפורמלית בקרב הבדואים בנגב: דילמות ואתגרים. בתוך ר' פדהצור (עורך), הבדואים בנגב: אתגר אסטרטגי בישראל (עמ' 28-39). המכללה האקדמית נתניה.

אבו-סעד, א' (2021). מערכת החינוך הערבית-הבדואית בנגב: מציאות וצרכים. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

אבו-סעד, א' (2022). איכות תעודת הבגרות וטוהר הבחינות ביישובים הערבים-הבדואים בנגב. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

אבו-ראס, ר' (2010). התמחות בהוראה למורים מתחילים בבתי ספר בדואים בנגב. דפים, 50, 160-185.

אבני, ע', רותם, א' ובן חפר, א' (2011). רנסנס ההוראה הפרונטלית בנוכחות לוח אינטראקטיבי, וגם בלעדיו.

<https://www.022.co.il/BRPortalStorage/a/25/33/77-INvANEIcVn.pdf>

אל-סייד, ק', הואשלה, ש', אלעמור, א', אבו הדובה, כ', מעאבדה, ע' ואבו-סייאח, ע' (2020). מעורבות הורים בבית הספר בחברה הערבית-הבדואית בנגב. מרכז מנדל.

<https://negev.mandelfoundation.org.il/english/SiteCollectionDocuments/Mandel-Kseifa-Arara-Position-Papers.pdf>

אלפאסי-הנלי, מ' (2016). בדואים עם מוגבלות בדרום הארץ: גודל האוכלוסיה, מאפייני רקע ותעסוקה. משרד הכלכלה, מנהל מחקר וכלכלה.

גולדשטיין, א', ושינפלד, מ' (2017). פיתוח חדשנות פדגוגית בקרב מרצים במכללות לחינוך אתגר בלתי פוסק. דפים, 66, 105-131.

גליקו, ה', אלימלך, מ' ומישר-טל, ח' (2021). תפיסותיהם של מורים בבתי הספר היסודיים את המעבר ללימוד מקוון בשעת חירום. בתוך א' בלאו, א' כספי, י' עשת-אלקלעי, נ' גרי, י' קלמן ות' לוטרמן (עורכים), האדם הלומד בעידן הטכנולוגי: ספר הכנס השישה-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ'ייס (עמ' 287-289).

וייסבלאי, א' (2017). חינוך בחברה הבדואית בנגב – תמונת מצב. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/cdb926ab-5a61-e711-80d5-00155d0a6d26/2_cdb926ab-5a61-e711-80d5-00155d0a6d26_11_10459.pdf

חדד, ש', שמיר-ענבל, ת' ובלאו, א' (2021). מה מנבא הוראה אותנטית בסגר הקורונה? אסטרטגיות הוראה מרחוק בלמידה בעת חירום בקרב מורי בתי ספר יסודיים וחט"ב במגזר היהודי והערבי. בתוך א' בלאו, א' כספי, י' עשת-אלקלעי, נ' גרי, י' קלמן ות' לוטרמן (עורכים), האדם הלומד בעידן הטכנולוגי: ספר הכנס השישה-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ'ייס (עמ' 187-194).

טרגר, ח' (2012). אין חינוך ללא ההורים, מעורבותם ממנפת הישגים. עיונים בחברה, בטכנולוגיה ובמדע, מרס 2012, 8-12.

קורץ, ג' וחו, ד' (2012). מתקוונים ללמידה: ארגז כלים דיגיטלי למורה. המרכז ללימודים אקדמיים.

רותם, א' ואבני, ע' (2011). יישום הוראה-למידה במדיה חברתית מקוונת. ביטאון מכון מופ"ת, 46, 42-46.

רן, ע' ויוספסברג-בן-יהושע, ל' (2020). סקירת מחקר: הכשרתם של מורים מהחברה הבדואית וקליטתם במערכת החינוך. מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. רמות אוניברסיטת תל-אביב.

- Abu-Gweder, A. (2024). The ideal path: Acquiring education and gaining respect for parents from the perspective of Arab-Bedouin students. *Open Education Studies*, 6(1), 20240011.
<https://doi.org/10.1515/edu-2024-0011>
- Addi-Raccah, A., & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 805-813. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.006>
- Blau, I., & Hameiri, M. (2017). Ubiquitous mobile educational data management by teachers, students and parents: Does technology change school-family communication and parental involvement? *Education and Information Technologies*, 22(3), 1231–1247.
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619-658.
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 651-679). Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 1-10.
- Dugan, A. G., & Barnes-Farrell, J. L. (2018). Working mothers' second shift, personal resources, and self-care. *Community, Work & Family*, 23(3), 1-18.

- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68, 2449-2472.
- Gerstein, J. (2011). The flipped classroom model: A full picture [web log post]. <http://usergeneratededucation.wordpress.com/2011/06/13/the-flipped-classroom-model-a-full-picture>
- Gonzalez, L. M., Borders, L. D., Hines, E. M., Villalba, J. A., & Henderson, A. (2013). Parental involvement in children's education: Considerations for school counselors working with Latino immigrant families. *Professional School Counseling*, 16(3), 185-193. <https://doi.org/10.1177/2156759X1701600303>
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Marciano, A., Schejter, A. M., & Neriya-Ben Shahr, R. (2024). The capabilities divide: ICT adoption and use among bedouin in israel. *Journal of Human Development and Capabilities*, 25(3), 454-472.
- Olsher, S., Yerushalmy, M., & Chazan, D. (2016). How might the use of technology in formative assessment support changes in mathematics teaching? *For the Learning of Mathematics*, 36(3), 11-18.

- Oplatka, I., & El-Kuran, S. (2022). Emotion regulation among Bedouin teachers in Israel: Inherent conflicts between two different cultural systems of emotion rules. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(4), 636-653.
- <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1807913>
- Rahimi, R. A., & Oh, G. S. (2024). Rethinking the role of educators in the 21st century: Navigating globalization, technology, and pandemics. *Journal of Marketing Analytics*, 12(2), 1-16.
- Scull, J., Phillips, M., Sharma, U., & Garnier, K. (2020). Innovations in teacher education at the time of COVID19: An Australian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 497-506.
- Sharabi, M., Cohen-Ynon, G., & Soskis, M. (2021). Parental involvement in the Arab and Jewish educational systems. *International Education Studies*, 14(2), 69-75.